

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Tesis Doctoral

EL LUGAR DEL EXAMEN EN LA ESCUELA: ESTUDIO DESDE  
EL CAMPO DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Sevilla, 2015



Memoria para optar al grado de doctor presentada por:

VICENTE M. PÉREZ GUERRERO.

Bajo la dirección del doctor:

F. JAVIER MERCHÁN IGLESIAS.

Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.

OCTUBRE DE 2015



## AGRADECIMIENTOS.

Dedico este trabajo a Sara y a Nicolás, por tantos y diferentes motivos. Pero también a mis amigos F.J. Merchán, director de esta tesis, y F.F. García Pérez. No puedo tampoco dejar de mencionar a los compañeros de Fedicaria, la plataforma de pensamiento crítico a la que pertenezco. En concreto, aun cuando no siempre he sabido aprovechar sus apoyos y sugerencias, debo ser agradecido con Raimundo Cuesta, Juan Mainer y Julio Mateos. Por último, siempre he podido contar con los sabios consejos y el ánimo de mi compañero al final del pasillo, José Antonio Pineda. En lo relativo a las cuestiones de maquetación, he de agradecer la inestimable ayuda de Mario Ferreras, al igual que, por su inquebrantable alegría, a Soraya Hamed. Por lo demás, ni que decir tiene que las limitaciones de esta tesis son cosa mía.



## ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN. EL EXAMEN COMO PROBLEMA DIDÁCTICO. ....	11
1.1. El conocimiento didáctico como conocimiento integrador: mirar el examen desde <i>dentro</i> y desde <i>fuera</i> (acerca del examen como hecho social y como hecho escolar). ....	15
1.2. Notas históricas sobre el examen. ....	30
1.3. El examen, la configuración del conocimiento escolar y de la dinámica de la clase. ....	68
1.4. Examen, cambio y mejora de la educación. ....	83
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA: ENFOQUE, PERSPECTIVAS Y FUENTES. ....	95
2.1. Un enfoque teórico-metodológico integrador. ....	97
2.2. Enfoque de las dimensiones de análisis. ....	107
2.2.1. Una perspectiva sociogenética de las prácticas examinatorias. ....	108
2.2.2. Una perspectiva pragmática para el análisis de los discursos sobre las prácticas examinatorias. ....	112
2.3. Límites metodológicos del género memorialístico y el “discurso sobre uno mismo”. ..	113
2.3.1. Problemas específicos: el debate en torno al objetivismo y el subjetivismo. ....	114
2.4. Objetivo general y objetivos específicos. ....	122
2.5. Hipótesis de partida. ....	124
2.6. Tabla de sistema de categorías. ....	127
2.7. La elección de las fuentes y los instrumentos. ....	128
2.7.1. Alumnos (futuros docentes) y su recuerdo examinatorio. ....	130
2.7.2. Los exámenes escolares como fuente para la reconstrucción del conocimiento escolar. ....	131
2.7.3. Los profesores y la entrevista como fuente para la reconstrucción de la práctica escolar examinatoria. ....	134
2.7.4. Los relatos autobiográficos como fuente para captar el significado de la práctica escolar examinatoria desde una perspectiva histórica. ....	147

CAPÍTULO 3. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN (I): EL EXAMEN EN EL MARCO DE ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES. ....	161
3.1. ¿Por qué abordamos el estudio del examen como <i>práctica escolar examinatória</i> ?.....	163
3.2. La indefinición del examen escolar, entre el tabú y la evaluación. ....	166
3.3. El problema de la práctica escolar (examinatória) como campo de investigación.....	169
3.3.1. ¿Qué entendemos por prácticas escolares? .....	169
3.3.2. ¿Por qué habría que estudiar las prácticas escolares? .....	179
3.3.3. ¿Por qué las prácticas escolares no han sido objeto de investigación? .....	182
3.3.4. ¿Qué nos puede aportar la teoría social al estudio de las prácticas escolares?.....	188
3.4. El lugar de la práctica en las ciencias sociales empíricas. De la diferencia entre concepciones y prácticas escolares al estudio de su relación compleja. ....	190
3.5. ¿Por qué habría que estudiar el aula como un lugar de conflicto y control de la conducta de los alumnos en una tesis sobre la <i>práctica escolar examinatória</i> ? .....	202
3.5.1. La función dual del sistema escolar: instrucción (enseñanza) y/o socialización (educación).....	204
3.5.2. La función socioescolar de la lección magistral.....	216
3.6. ¿Cómo abordar el estudio del aula como un lugar de conflicto y control de la conducta de los alumnos?.....	219
3.6.1. La suerte de la metáfora laboral: el aula como lugar de trabajo y conflicto.....	220
3.6.2. La dialéctica del aula: Producción Cultural/Reproducción Social. ....	229
3.6.3. ¿Entre profesores y alumnos el asunto es quién manda? .....	234
CAPÍTULO 4. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN (II): LA PRÁCTICA ESCOLAR EXAMINATORIA. ....	249
4.1. ¿Qué entendemos por práctica escolar examinatória? .....	251
4.2. El problema de la práctica examinatória .....	254
4.3. El “locus” de la práctica examinatória. ....	258
4.3.1. El porqué de la práctica examinatória como “situación” diferenciada.....	258
4.3.2. El análisis del examen escolar como un “proceso ritual” .....	263
4.3.3. El análisis del examen escolar como “cosa sagrada” .....	273



4.4. El análisis del examen como práctica escolar calificadora y clasificadora .....	274
4.5. El examen como práctica constitutiva del conocimiento escolar. ....	281
4.5.1. El examen como instrumento de evaluación fundamental. ....	282
4.5.2. La definición del conocimiento escolar.....	287
4.5.3. El examen como variable interviniente del conocimiento escolar. ....	293
4.6. ¿Por qué y cómo abordar la historia de la práctica examinatoria en el marco de estudio de las prácticas escolares? .....	297
<b>CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LOS DATOS (I): DOCUMENTOS AUTOBIOGRÁFICOS.</b>	<b>303</b>
5.1. Justificación y criterios de agrupamiento de las autobiografías. ....	305
5.2. Análisis de las autobiografías de Carlos Castila del Pino (1922-2009) y de Juan Carlos García Borrón (1924-2003). ....	311
5.2.1. Análisis de la categoría: ¿Qué papel ha jugado la práctica escolar examinatoria en la formación de ciudadanos? .....	320
5.2.2. Análisis de la categoría: ¿Qué papel jugaba la práctica escolar examinatoria en lo que se enseñaba y aprendía? .....	331
5.2.3. Análisis de la categoría: ¿qué papel jugaba la práctica escolar examinatoria en el gobierno de la clase? .....	342
5.2.4. Resultados del análisis de las autobiografías de Castila del Pino y García Borrón.	351
5.3. Análisis de las autobiografías de Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona (1939), Fernando Savater (1947) y Luis Antonio De Villena (1951). ....	357
5.3.1. Análisis de la categoría: ¿Qué papel ha jugado la práctica escolar examinatoria en la formación de ciudadanos? .....	364
5.3.2. Análisis de la categoría: ¿Qué papel jugaba la práctica escolar examinatoria en lo que se enseñaba y aprendía? .....	377
5.3.4. Otras categorías: Disciplinas menores, práctica examinatoria y formación. ....	383
5.3.5. Resultados del análisis de las autobiografías de Ortega Díaz-Ambrona, Savater y De Villena. ....	391
<b>CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LOS DATOS (II): ENTREVISTAS.....</b>	<b>395</b>
6.1. Supuestos teóricos y criterios de la selección de entrevistados.....	397

6.2. Análisis de los datos.....	401
6.2.1. Análisis de la categoría: ¿Qué papel juega la práctica escolar examinadora en la formación y el cambio profesional docente?.....	402
6.2.2. Análisis de la categoría: ¿Qué papel juega la práctica escolar examinadora en lo que se enseña y aprende? .....	425
6.2.3. Análisis de la categoría: ¿qué papel juega la práctica escolar examinadora en el gobierno de la clase? .....	463
6.2.4. Análisis de la categoría: la (auto) reflexividad sobre el código socio-profesional..	481
6.2.5. Resultados del análisis de las entrevistas. ....	493
6.3. Análisis del cuestionario sobre el examen. ....	494
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.....	501
7.1. Los objetivos de la investigación: para qué hemos hecho este trabajo. ....	503
7.2. Conclusiones-respuestas a los objetivos y problemas. ....	504
7.3. Propuestas de acción que parten de los resultados. ....	513
BIBLIOGRAFÍA.....	517
ANEXOS.....	559

## **CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN. EL EXAMEN COMO PROBLEMA DIDÁCTICO.**

“Estimamos que nuestras investigaciones no merecerían ni tan siquiera una hora de esfuerzo si no tuviesen más que un interés especulativo” (Émile Durkheim. *De la division du travail social*, 1893).

“El principio constitucional de obligatoriedad es conculcado por toda acción escolar que implique selección” (Hernández Ruiz, 1984).



Con el fin de facilitar la comprensión del trabajo que nos ocupa, a continuación haremos una breve exposición sobre sus motivos y razón de ser. Empezaremos, pues, rememorando qué fue lo que nos llevó a hacer los estudios de doctorado en el área de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales, y qué consecuencias tuvo esto de cara a la tesis que hoy defendemos.

En este sentido, el interés por investigar en el campo de la educación, en principio respondía al propósito de mejorar nuestra propia práctica docente. Es decir, fue lo primero la preocupación por realizar mi profesión como profesor lo mejor posible. Pensaba entonces que para alcanzar la meta de ser “buen profesor” -lo que uno entiende por ello por supuesto-, era requisito imprescindible trabajar en clase con unos buenos materiales curriculares y una propuesta atractiva de conocimiento escolar. Por consiguiente, desde la consciencia de una absoluta falta de formación docente previa, creía más que conveniente necesario aprender a enseñar. Luego, el deseo de ser un profesional responsable de la enseñanza está detrás de la decisión académica de doctorarme en Didáctica, más concretamente en el área de conocimiento, Sociales, Geografía e Historia. A mayor abundancia, he de añadir que durante la realización del CAP (Curso de Aptitud Pedagógica) tuve la suerte de manejar recursos didácticos producidos dentro del Proyecto Guadalquivir, así como del Proyecto Curricular IRES (Investigación y Renovación Escolar), y este material fue el acicate definitivo en la decisión de matricularme en los cursos de Doctorado. Acaso no esté de más decir que sigo pensando así, pero ahora también creo que no basta sólo con eso. Por otro lado, el contacto que, por entonces, tuve con la revista *Con-Ciencia Social* resultó si cabe aún más fundamental. Es esta una revista de pensamiento crítico especialmente interesada por temas educativos, cuya línea editorial se debe, al igual que las intenciones de fondo que la inspiran, a profesionales de la enseñanza de diferentes niveles educativos. Bien es verdad que lo hacen desde una particular forma de entender el campo escolar y la crítica cultural, que es la que define al proyecto intelectual defendido por la Federación Icaria (Fedicaria) e impulsado desde la citada revista. Su lectura me resultó entonces, todavía hoy continúa siéndolo, absolutamente reveladora de otra forma de pensar los problemas de la escuela. En suma, cambió mi sentido de la educación, tanto a la hora de problematizarla como de proponer alternativas. En pocas palabras, me hizo tomar conciencia de la capacidad del conocimiento socio-histórico para dar cuenta de la lógica escolar.

Puede decirse, por tanto, que, al margen mis deseos de mejorar como profesor, tanto el descubrimiento del IRES-Fedecaria como el conocimiento de la sociología histórica y la crítica de la educación que se traslucía en las páginas de *Con-ciencia social*, fueron las razones que me motivaron a investigar sobre el campo de la educación. Por lo demás, en contacto con la práctica real de la enseñanza fui coligiendo también que si quería dar respuesta a las dudas que la escuela cada vez más me planteaba, tenía que encontrar conexiones entre la Didáctica y la Sociología. Es decir, sospechaba que, para comprender lo que en la escuela pasa, tenía que responder tanto a cuestiones referidas al sentido de la educación como a los límites que tiene en cuanto que institución social, y, sobre todo, de cara a sus posibilidades de democratizar el conocimiento y ayudar a los niños y jóvenes a ser más autosuficientes y creativos. Visto en perspectiva, supongo que ya atisbaba algunos de los motivos que explican el abismo que separa el discurso de la práctica, o de cuánto ese conocimiento facilita el camino para que la escuela alcanzara a dar lo que promete.

Sea como fuere, con estas certidumbres y preocupaciones, empecé los estudios de Tercer Ciclo. En relación a esto, sin hacer ni mucho menos un balance exhaustivo de lo que aprendí, junto con el descubrimiento de la pluralidad de teorías y métodos que conviven en la Didáctica, en todo caso destacaría, como más importante, el entendimiento de que la Didáctica no se reduce a la elaboración de Materiales y propuestas de actividades. Precisamente, esta conclusión sería condición necesaria para la reconversión de mis iniciales intereses investigativos. Esto, sin duda, sobre todo se lo debo a F.J. Merchán, a raíz de que me propusiese continuar su investigación sobre las razones del examen escolar, pues además del estímulo personal consiguiente, a medida que leía y discutíamos sobre el asunto, el conocimiento del examen se fue desvelando como una práctica pedagógica fundamental de la cultura escolar que me hacía comprender, más y mejor que anteriores presunciones, los principios de mi propia práctica docente. Así, a medida que su estudio daba respuesta a mis tribulaciones y afanes educativos, mi inicial motivación didáctica pasó de tener como objetivo el conocimiento escolar al conocimiento de la práctica escolar (“examinatoria”) hasta tomar el sentido y la forma que ahora tiene.

Dicho lo cual, en las páginas que siguen se justifica con profusión el interés de la investigación dando cuenta, por una parte, de las múltiples formas en que interviene el examen en la configuración de la práctica de la enseñanza y del aprendizaje de los

alumnos, así como, por otra, de los debates y polémicas que el asunto suscitó y suscita en relación con la mejora de la educación.

### **1.1. El conocimiento didáctico como conocimiento integrador: mirar el examen desde *dentro* y desde *fuera* (acerca del examen como hecho social y como hecho escolar).**

Adelantándonos a lo que más detenidamente se dirá después, digamos ahora que la explicación del papel que la evaluación a través del examen juega como posible factor limitante del cambio en educación pudiera pasar por conocer sus efectos como práctica escolar:

- a) calificadora y clasificadora que fabrica excelencia, produce selección y
- b) genera identidades; que además sirve de fundamento “científico” y legítimo para la explicación del fracaso escolar; así como
- c) práctica constitutiva del conocimiento escolar (Lerena, 1983, 1985, 1988; Collins, 1989; Weber, 1993; Foucault, 1996, 1999; Pereryra, 1996; Perrenoud, 1990, 2008; Kvale, 2001; Bourdieu y Passeron, 2001; Vera y Esteve, 2001; Durkheim, 2002; Mainer, 2002; Cuesta, 2005; Merchán, 2005a; Pérez-Guerrero, 2009; Stobart, 2010; Miralles *et al.*, 2014).

Una perspectiva que, a su vez, conlleva considerar el estudio del examen escolar desde dentro, o sin salir de la misma institución educativa, como desde fuera, es decir, prestando también atención a sus razones externas. En cierta forma, el trabajo escolar es un intento de responder a una demanda social, entendida ésta como el sistema de expectativas de la sociedad en relación con la institución escolar. Es más, la realidad escolar está atravesada toda ella por los conflictos y contradicciones que acontecen a nivel social. En consecuencia, el debate en relación al papel que el examen tiene en la escuela, no puede desentenderse en nuestra opinión del estudio de su naturaleza socio-escolar. Precisamente, la elección de este punto de vista nos permite explicar el peso, o la fuerza, que el examen asimilado a evaluación tiene como factor limitante u obstáculo para el cambio en educación. En primer lugar, porque lejos de pensar que las prácticas escolares son una isla en medio del océano de las prácticas sociales, lo que ocurre, a nuestro parecer, es todo lo contrario. No es tanto que la escuela forme parte de la misma

sociedad como que la sociedad misma es escolar por obra y gracia, ya habrá tiempo de debatirlo, del dispositivo de producción de subjetividad más potente de la escuela: la evaluación “hace sociedad”. Por supuesto, esto tiene que ser mucho más argumentado, contrastado, corroborado y, en gran medida, matizado. Empezando por la presunción generalizada de que la escuela sea un todopoderoso ingenio de socialización, o que exista, como se plantea desde ciertas posiciones tomadas por críticas, un diseño premeditado para que la institución escolar actúe de forma maquiavélica a favor de la reproducción social de la sociedad de clases. Función ésta de la que respondería el profesorado actuando a modo de brazo ejecutor de la razón de Estado y/o del capitalismo. Como bien sabemos, la versión vulgar de la teoría de la reproducción de Bourdieu viene a decir esto, cuando lo cierto es que Bourdieu luchó toda su vida contra “eso que yo llamo el funcionalismo de lo peor, la idea de que todo está hecho en el mundo social para dominar a los dominados” (2008b, p. 158). Ni que decir tiene que sostener semejante argumento evidenciaría, además de un cierto talante torticero, no entender el funcionamiento relativamente autónomo de la cultura escolar.

Por consiguiente, en segundo lugar consideramos que para poder comprender cómo y por qué la lógica examinadora nos induce a pensar en los efectos señalados a la par que obstaculiza o frena el cambio de modelo didáctico y la innovación en educación, es importante reparar en que el ámbito de las prácticas escolares (examinadoras) tiene una relativa autonomía cuya lógica responde a la cultura escolar. En consecuencia, la “práctica escolar examinadora” se tiene que juzgar autónomamente en ese ámbito<sup>1</sup>.

En resumidas cuentas, pensamos que puede resultar fructífero para el objetivo de explicar la función socio-escolar de los exámenes otear –a modo de lentes de largo alcance- lo que acontece en la realidad socio-económica y política (nivel societal o macronivel). Pero, a su vez, entendido como una práctica específica de la cultura escolar el sentido del “deber” examinador requiere ser explicado a partir de esa particular cultura (nivel social o micronivel). Al mismo tiempo, el reconocimiento de la autonomía relativa de los campos no debe hacernos olvidar que la perspectiva más relevante sería dar con las formas en que los procesos de nivel macro se cruzan y concretan en los niveles micros de la enseñanza. En este sentido, se hace necesario

---

<sup>1</sup> Es la construcción del concepto “práctica escolar examinadora” uno de los objetos de esta investigación y, en efecto, como se comprobará a lo largo de la exposición en su definición abarcamos muchos más aspectos de los que cotidianamente asociamos con examen escolar. Ahora bien, nada impide en este punto que sea entendido de ese modo.



determinar cómo la evaluación se convierte en una práctica constitutiva del conocimiento escolar y cuánto esta –y los dispositivos y mecanismos privilegiados para su transmisión y adquisición- pudiera determinar las subjetividades. Dicho lo cual, no se nos pasa por alto cuán complicado es insertar y establecer conexiones, sin determinismos de uno u otro tipo, entre ambos ámbitos.

Por otro lado, al igual que esta separación de niveles (macro-micro), también puede ser útil que separemos en dos planos distintos, analítica y metodológicamente, lo ético y la práctica escolar. El plano de lo ético, concebido como la moral del docente, y, el plano de la “práctica escolar examinadora” pensada como la acción docente de evaluar en el marco de un determinado modelo didáctico objetivamente adaptado a la cultura escolar que no por ello supone la búsqueda consciente de fines intencionados más allá de los propiamente escolares. Esto último significa que las prácticas examinadoras pueden coadyuvar a la fabricación de subjetividades, pero que el profesorado no tiene por qué ser consciente de sus efectos. Probablemente lo sea del papel que la escuela y, en concreto, la formación tiene en la distribución de las posiciones sociales y ocupacionales según méritos escolares. Como todos sabemos, a esto se le da mucha importancia porque la ideología meritocrática –el valor del esfuerzo y mérito individual, propia del canon interpretativo liberal-socialista de la educación (Cuesta, 2005), forma parte del legado cultural de la modernidad que ha conformado los “patrones culturales de interpretación” de la realidad en los que la gente, incluida la que se dedica a enseñar, está mentalizada (Pereyra, 2002). Por otra parte, no se nos escapa que el control de los efectos que como institución que propende a la forja de perfiles identitarios la escuela tiene, no inhibe su producción.

A su vez, los exámenes tienen una importancia fundamental para el sostenimiento de la ideología de la “igualdad de oportunidades”. De hecho, según la hipótesis de Max Weber (Martín Criado, 2015), los exámenes variarán a lo largo del tiempo, más o menos, en forma, dificultad y número, pero en parte lo harán en función de cómo lo haga el valor del título escolar en el mercado laboral, puesto que la lógica del examen responde a la necesidad estatal de controlar la movilidad social, es decir, a razones de naturaleza socio-económica y no sólo ni fundamentalmente escolares. Dicho esto, la clasificación mediante exámenes garantiza la “ilusión” de la igualdad de oportunidades:

“Los exámenes son una genialidad burocrática que permite seleccionar de manera simple y legítima a los individuos que ocuparán posiciones académicas y laborales privilegiadas... La importancia de seleccionar por medio de calificaciones aumenta la influencia social de los exámenes: conduce a la disciplina en la escuela y a la socialización según los requerimientos de calificación del mercado de trabajo. Al aprender para obtener calificaciones en la escuela, el estudiante se socializa y se prepara para trabajar para ganar salarios en la vida laboral” (Kvale, 2001; p. 238).

Más que citar las estadísticas que ponen de relieve el fracaso escolar y la menor asistencia a la universidad de la clase trabajadora, para el caso que nos ocupa desde una posición crítica resulta esclarecedor confirmar el evidente nexo entre la escuela y la sociedad de clases y cómo las necesidades del mercado se imponen sobre las decisiones curriculares. A mayor abundancia, valga todo esto para tener en cuenta que el énfasis en los efectos internos del examen como *práctica escolar calificadora y clasificadora* del alumnado es hecho sujeto a la lógica de la cultura escolar, pero sería reduccionista no vincularlo también a las demandas que la sociedad hace a la escuela. Dicho lo cual, de ser la escuela un “taller de hombres”, como la definió Comenio en su *Didáctica magna*, la *hora de la verdad* sería, sin desmerecer otros momentos, la hora del examen. En primer lugar, porque

“desde su constitución histórica, el sistema de enseñanza es, no solamente una instancia encargada de la imposición e inculcación de determinados contenidos culturales, sino un tribunal que sanciona la *valía escolar* de cada alumno. Llamo *valía escolar* al criterio específico que utiliza la escuela para establecer la diferenciación-distinción-jerarquización de la población que le está sujeta... Las sanciones escolares, positivas o negativas, en definitiva, los veredictos, las calificaciones, son, por consiguiente, el resultado de la aplicación de ese criterio, bien con ocasión de pruebas concretas o ‘exámenes’, bien a lo largo del ejercicio de las relaciones pedagógicas, esto es, lo que se llama *evaluación continua*... En virtud del juego de estos mecanismos todo alumno... se convierte, y se tiene que convertir, en *buen* alumno o *mal* alumno, alumno *brillante* o alumno *mediocre*” (Lerena, 1986, p. 264 y ss.).

El examen se encuentra así, según Lerena (1983), en el centro de la paradoja escolar. Expresa la paradoja de *reprimir y liberar*. No cabe disyuntiva pues son la misma cosa. No hay escapatoria, cuanto más te acercas a un lado más se te escapa el contrario. De esta manera, el examen aparece históricamente como un espacio sobredeterminado.

Revelando la escisión que atraviesa a la escuela entre la voluntad de enseñar o extender la cultura y la necesidad de seleccionar o restringirla. Por esto decimos que en su papel de agrimensor se sitúa como encargado de comunicar los espacios de lo sagrado con lo profano, a la vez que como el filo encargado de la división de identidades, entre el “culto o inculto, inocente o culpable, cuerdo o loco, normal o anormal, digno o indigno, bueno o malo” (p. 30).

En suma, el examen es, de todas las prácticas disciplinarias escolares, el instrumento rey. En cuanto que pieza que comunica y suelda lo de dentro con lo de fuera, sus formas, función y efectos se han transformado a un ritmo distinto a como lo han hecho otros elementos curriculares y prácticas pedagógicas propias de cultura escolar.

No hay mejor forma de explicar esto que amparándose en la autoridad de los clásicos. La anterior cita nos pone en la pista de que, entre los nuestros, ha sido Carlos Lerena quien no ha dejado margen de duda a la hora de señalar el origen religioso del asunto, pero esto ya lo señalaron los clásicos de la sociología Max Weber, Émile Durkheim y también Karl Marx. Fueron estos quienes nos pusieron en el rastro de que el proceso de fundamentación histórica del examen está cargado de connotaciones religiosas.

Marx, por ejemplo, nos dice que el examen es el instrumento que garantiza las relaciones de la cultura y de la escuela con el Estado, pues en esta humilde técnica se obra el milagro de la transubstanciación. “El examen”, afirma, “no es otra cosa que el bautismo burocrático del saber, el reconocimiento oficial de la transubstanciación del saber profano en saber sagrado (claro está que en todo examen el examinador lo sabe todo)” (p. 66)<sup>2</sup>.

Detengámonos ahora en el proceso por el cual, según el filósofo alemán, el examen logra convertir el saber profano en sagrado. Y luego más tarde en la forma en que consigue que el profesor se conciba como sujeto igualmente trascendental.

Dejando al margen el sistema de exámenes de la burocracia imperial china cuyo origen se remonta, según Weber (1993), a la dinastía T’ang (618-906). Es Durkheim (1992) quien demuestra que el sistema de exámenes occidental tiene su origen en el siglo XIII

---

<sup>2</sup> Aunque desde otras posiciones se dice que “en los exámenes, los tontos hacen preguntas cosas que los listos no pueden contestar” (Wilde, 1979, p. 1135).

en la universidad medieval con el fin de controlar el acceso a los grados (licencia y bachillerato) que organizaban el sistema escolar de entonces. Por otra parte, si bien “toda la vida del estudiante de la Edad Media está dominada por el sistema de grados y exámenes que le abren o le prohíben el paso” (p. 170), lo cierto es que las corporaciones universitarias medievales se caracterizaban justamente por la casi ausencia de exámenes (Varela, 1983). Pero, en relación al origen histórico, lo relevante es que, según afirma Durkheim (2001), “la antigüedad no conoció nada parecido” (p. 170) a los exámenes de la universidad del Medievo. Hoy, cuando enseñanza y examen se nos aparecen como dos términos inseparables, recordar las razones históricas que convirtieron esta asociación en indisociable es quizás la mejor forma de impugnarlo. Siguiendo la huella de aquellos autores que, como Bourdieu, Foucault, Cuesta y otros, han puesto en práctica una perspectiva sociogenética del conocimiento, pensamos que esta impugnación sólo es posible dando cuenta de su origen. Esto significaría desvelar su transcendencia oponiendo sus razones inconfesables. Es decir, probando que el examen no nació por razones formativas sino selectivas. Allí sólo donde hay que controlar y restringir el acceso en la escala del escalafón, estatus o a la obtención de títulos. Devolver el examen a la historia supone empezar por el principio. Empezando por recordar que su fundamento primero hay que situarlo en la generalización del sacramento de la confesión medieval, pues es donde “esta característica esencial que toman aquí [frente a los ritos de pasos de las sociedades ágrafas caracterizados por ser una única prueba de carácter excepcional] el examen y la enseñanza hay que remitirla”, luego “al examen de conciencia y a su institucionalización en la práctica de la confesión católica” (Lerena, 1983, p. 32). Es, a través de esta sucesión de *pruebas* que el alumno aprende a constreñirse para *confesar* la verdad, una verdad que tras el sacrificio y la obediencia, lo transubstanciará, lo elevará hacia *el ideal ascético* que se materializará en un nivel cualitativamente mayor de existencia social. Los tramos de la escalera del examen de conciencia: confesión-examen-pena-culpa-liberación. Resumiendo,

“el examen es, efectivamente, la piedra sobre la que se ha edificado esa particular iglesia de la cultura que llamamos sistema de enseñanza o escuela a secas. Construida a imagen y semejanza de la concepción cristiana de la vida –una sucesión de *pruebas* que da divinidad a sus elegidos- la escuela es, en su realidad más esencial, un sistema de exámenes jerarquizados: tramos de la escalera en la que en este ámbito se materializa el ideal ascético. Bisagra entre lo religioso y lo cultural, el examen sanciona, certifica y consagra los resultados del proceso de enseñar-aprender..., *el examen es la pieza*

*giratoria que comunica y suelda lo de dentro con lo de fuera*, haciendo que el proceso interno de aprendizaje quede sacralizado en una determinada identidad, la cual desde entonces permanece socialmente constituida –destacado nuestro–” (Lerena, 1983, p. 31).

Insiste Lerena (1983), “este es el suelo del examen y la enseñanza propios de las sociedades occidentales: un suelo bíblico, y por otra parte, berroqueño” (p. 35). Como vemos, las connotaciones religiosas de la escuela moderna de la Europa y la América católica, tan a menudo olvidadas, no pueden entenderse sin el legado jesuítico que es de piedra berroqueña<sup>3</sup>.

Lo propio que Lerena (1983) hace al relacionar el examen con la religión católica, lo apunta Kvale (2001) con el papel que este dispositivo tiene en la ceremonia de confirmación en la religión protestante, abundando así a la postre en el origen religioso del examen.

“Los jóvenes que se confirmaban eran examinados por el pastor de la iglesia y tenían que demostrar su conocimiento de los textos sagrados y confirmar su adhesión a los valores de la fe. Ellos, a su vez, eran confirmados como miembros adultos de la sociedad, con derecho a trabajar y a casarse. El ritual de la confirmación, por lo tanto, implicaba no sólo la selección de los nuevos adherentes y la confirmación de su condición de adultos, sino también la confirmación por ellos de la fe común de la comunidad” (p. 242).

Ahora bien, Kvale (2001) encuentra, a diferencia de Lerena (1983), en la forma primitiva del ritual de confirmación de los jóvenes protestante una cierta analogía con los ritos de pasaje de los pueblos llamados “primitivos”. En tanto en cuanto era por medio de esa práctica examinatória que los jóvenes pasaban a formar parte de la sociedad de los adultos “con derecho a trabajar y a casarse”. Es decir, era a través del examen de confirmación que la religión protestante hacía de los suyos a los nuevos miembros. De forma que sólo así, gracias a esta prueba, podía decir “es de los nuestros”. Probándose que, al menos en un sentido religioso, el examen hace sociedad.

---

<sup>3</sup> Es lo mismo que recuerda Vázquez (2009) que, por ejemplo, para comprender la poderosísima influencia de la Iglesia católica en la *biopolítica* -concepto tomado de Foucault que se puede entender como sinónimo de maneras de gobernar pero de forma distinta a como se entiende en la historia de la política convencional española-, algo sorprendente en nuestro contexto europeo, no basta con mirar el rastro del nacionalcatolicismo. Es necesario investigar más atrás en el tiempo, hacer la genealogía de la biopolítica española.

Hemos de tener en cuenta, de hecho, que los antecedentes de la escuela, tal y como la conocemos, conforme a una determinada ordenación del espacio, tareas, ritmos y tiempos, se remonta al siglo XIV, entre los Hermanos de la Vida Común, una congregación creada en los Países Bajos (Viñao, 1999a, 2002). Debe tenerse en cuenta además que el jesuítico es el modelo de escolarización que se impone a partir de los siglos XV y XIX por la Europa católica y se extiende a las tierras de ultramar ganadas para el cristianismo. Es decir, el modelo reglamentado en la *Ratio studiorum* (1599) donde se detallaban todos los aspectos de la organización del espacio escolar y del aprendizaje. Caracterizado por los rasgos que, salvando las distancias, conocemos en la actualidad: graduación de la enseñanza, según una estricta división de metas y niveles adaptados pedagógicamente al desarrollo psíquico de cada edad y a la que tenían que ajustarse los programas de conocimientos; control disciplinario de los tiempos y los espacios (Escolano, 2000b), así como la supervisión permanente del rendimiento de los escolares por medio la repetición de ejercicios y fomentando la competitividad entre los bandos en que se dividía la clase –romanos y cartagineses- emulando las gestas de los romanos para siguiendo el método de la emulación de la “gentil emulación” vencer al contrario. Y, sobre todo, el establecimiento de exámenes para la promoción de cursos y clases (Mesnard, 1959; Varela, 1983; Martín Criado, 2010; Fernández Vítóres, 2002).

Se fueron consolidando así, puesto que el Estado laico y liberal del siglo XIX adoptó algunas de las disciplinas y las regulaciones propias de las instituciones escolares de carácter religioso, muchos de los rasgos educativos que hoy nos resultan tan familiares.

Para el caso inglés, Stobart (2010) ha comprobado cómo los escritos en su favor se empezaron a generalizar en la era victoriana, primero en las universidades y luego en la secundaria. A partir de 1920, los exámenes se habían convertido en una necesidad para las ocupaciones que aspiraran a un estatus profesional, a pesar de lo cual sirvió para reforzar el imaginario de la integración y cohesión social propia de una sociedad meritocrática como mecanismo necesario de cierre social gracias a que siguió, no obstante, conservando elementos de épocas anteriores.

“El mecanismo del examen se aprovechó pronto como medio para el cierre y el control... *El examen formal era el instrumento soberano para el descubrimiento del talento. Este estaba a un pasito del evangelio de la meritocracia, de la equiparación del talento con la virtud. La virtud, a su vez, se parecía mucho a las cualidades que se*

*adscribían al caballero inglés...* Así, el uso que hacían los grupos profesionales y las asociaciones que otorgaban títulos de las estructuras en desarrollo de la educación formal en la sociedad en general y, en particular, de los exámenes, no sólo les permitió asegurarse del cierre del mercado, sino también encerrarse en un discurso y una ideología de gran poder y resonancia, beneficiarse de ellos y promoverlos –destacado nuestro–” (Stobart, 2010, p. 33).

Nótese cómo la idea de que el examen alumbraba el talento y “la equiparación del talento con la virtud” nos retrotrae, en plena modernidad, a épocas en las que la virtud de la nobleza se medía por medio de torneos, pruebas de sangre o linaje, y exámenes de conciencia. Esto lo supo ver con claridad Foucault (1996, 1998), cuyo interés por la educación proviene de la que fue su preocupación filosófica central: el problema del sujeto (Vázquez, 1991; Ball, 1997). Así, con matices y aún rectificaciones, mantuvo a lo largo de su extensa obra la asociación entre el poder y las formas religiosas de inculcación y el examen de los sujetos. En este sentido, a partir de la distinción que establece Vázquez (2009), es interesante hacer notar que Foucault manejó en el desarrollo histórico de la evolución del poder del Estado dos tipos de poder. Uno, desarrollado en *Vigilar y castigar* (1975), está basado en la relación de poder como relación de fuerzas o dominación de los sujetos que caracterizaría a la modernidad. El otro, desarrollado en el curso titulado *Il Faut Défendre la Societé* (1975-1976), se basa en la relación de poder como conducción de las conductas. A esto lo llama modelo *gubernamental* que se da en el límite de la modernidad y correspondería a la situación actual. Ahora bien, sería erróneo considerar que la evolución de los modelos de poder pasa de forma unívoca por la supresión del anterior. De hecho, no implica “superación” ya que existe una conexión entre poderes.

El primero se caracteriza por el uso de *prácticas disciplinarias* que se rigen por una lógica productiva cuya finalidad sería la fabricación de sujetos dóciles y útiles, y se aplica sobre los cuerpos individuales a partir de un estándar de normalidad en las instituciones escolares, los cuarteles, cárceles y fábricas. El poder disciplinario actúa apropiándose del cuerpo individual, sujetándolo y venciendo sus resistencias, derrotando todo lo que se opone a su encauzamiento, corrigiendo todo lo que se desvía del estado normal. Entre las disciplinas escolares sobresale el examen como principal dispositivo de normalización conforme a los patrones culturales de la sociedad burguesa del XIX. Foucault realiza un minucioso análisis de la técnica del examen, en la forma en

que esta se impuso a partir del siglo XVIII en las llamadas Escuelas Normales de Francia.

“El examen, rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo un ‘caso’: un caso que a la vez constituye un objeto para un conocimiento y una presa para un poder. El caso... es el individuo tal como se le puede describir, juzgar, medir, comparar a otros y esto en su individualidad misma; y es también el individuo cuya conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir, etcétera...El examen como fijación a la vez ritual y ‘científica’ de las diferencias individuales, como adscripción de cada cual al rótulo de su propia singularidad..., indica la aparición de una modalidad nueva de poder en la que cada cual recibe como estatuto su propia individualidad, y en la que es estatutariamente vinculado a los rasgos, las medidas, los desvíos, las ‘notas’ que lo caracterizan y hacen de él, de todos modos, un ‘caso’. Finalmente, el examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y poder de saber... combinado vigilancia jerárquica y sanción normalizadora... Es una mirada normalizadora (...) que establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona (Foucault, 1996, p. 190 y ss.).

La cita nos ayuda a entender las claves que, según el pensador francés, caracterizan al examen durante la modernidad. Un dispositivo que no puede ser realmente entendido más que junto al resto de *prácticas disciplinarias* con las que interactúa: el castigo, la docilidad, el control del tiempo, el diseño del espacio como ejercicio invisible del poder... El examen, considerado como una observación sancionadora, como dispositivo escolar de sanción normalizadora, se convirtió en la tarea pedagógica que aunaba el ejercicio del poder y la formación del saber al servicio de una función social y una política educativa basada en la ecuación: a más sometimiento de exámenes (observación medida en calificación, clasificación y sanción) y de saber, mayor disciplina –enseñar es disciplinar (instruye e impone)- del poder sobre el individuo (Galván, 200, 2011). El examen como normalización de los individuos *establece sobre los individuos una visibilidad* al entrar en un *campo documental* que por medio de calificaciones y notas va proporcionando datos *a través del cual se los diferencia y se los sanciona*. Este sería el procedimiento por el que, según Foucault (1996), se establece la *valía* del “caso” o sujeto escolar.



Desde luego, esta caracterización ofrece elementos muy valiosos. Sin embargo, la enseñanza queda así entendida como un modo de domesticación y la institución escolar como un lugar de encierro del que no parece haber salida, sino fuera porque el propio Foucault dio cuenta también de cómo el poder y, en este caso, el que se ejerce en la escuela no es exclusivamente sinónimo de instancia represora sino productora de conciencias, cuya misión se comprende mejor como conducción de las conductas, encauzando y creando comportamientos. De forma que es posible pensar en una escuela, una pedagogía, que no pretende tanto a la domesticación del sujeto, vencer su resistencia para ajustarla a un estándar sino que opera mediante a la autorregulación. Con este nuevo concepto de poder al que denomina “gubernamentalidad”, “arte o racionalidad de gobierno”, Foucault consigue, nos dice Vázquez (2010) “dar cuenta de la relación entre libertad y poder sin tener que demonizar a este último como ‘dominación’” (p. 12). El gobierno –a diferencia de la dominación, no pretende anular la iniciativa de los gobernados, sino emplearla a su favor. Las nuevas tecnologías de gobierno constituyen diferentes formas de subjetivación. Así, en el despliegue de las técnicas disciplinarias que daban lugar a un sujeto dócil y obediente de la época liberal, pasamos a las técnicas neoliberales que inauguran un sujeto al que se pretende responsable, dueño de sí, flexible, cercano en su actuación a como lo haría un gestor independientemente de sus activos intelectuales y recursos, es decir, el individuo libre como empresario de sí mismo. En todo caso, gracias a Foucault sabemos que estamos pasando de la sociedad y las prácticas disciplinarias que se rigen por una lógica productiva de sujetos dóciles y útiles a partir de un estándar de normalidad, a la sociedad del rendimiento basado en el “emprendedurismo” o paradigma del emprendedor: “yes, we can”.

Mas lo que permanece es la potencia conformadora de la evaluación. Como ha apuntado Stobart (2010), “la evaluación no mide objetivamente lo que hay, sino que crea y configura lo que se mide: es capaz de *componer personas*” (p. 11). Curiosamente, si bien en esto reconoce la influencia de la obra de Foucault (y de Habermas), confiesa lo que sigue: “Mi enfoque ha consistido, por tanto, en tratar de absorber sus preocupaciones, sin tomar su lenguaje” (p. 21). Y, a mayor abundancia, aclara: “Donde me aparto de estos teóricos es en la medida en que el individuo es capaz de contribuir al cambio, una perspectiva que, a menudo, parece estar ausente en su obra” (p. 21). Coincide en esto, por tanto, con una lectura muy reduccionista de la obra foucaultiana a

la que se acusa de apartar la libertad en su afán de dar cuenta de los poderes y la fuerza que, por ejemplo, las disciplinas ejercen sobre los niños en las escuelas. Lo que salta a la vista es que, queriendo huir tanto de la reproducción clasista del sistema escolar como de la imposición de una conciencia escolar somatizada, a este catedrático emérito del Instituto de Educación de la Universidad de Londres que pasa además por ser uno de los más reconocidos expertos mundiales en la evaluación, no le basta con reconocer el papel que la institución escolar tiene en la construcción de identidades, probar su capacidad *componer personas*<sup>4</sup>. En lugar de decir, el análisis foucaultiano de las prácticas disciplinarias escolares ha cambiado la visión de la educación, emplea la estrategia de anularlo, inutilizarlo, recurriendo la estrategia de radicalizarlo, me desembarazo de su “lenguaje” porque –vendría a decir- “yo estoy del lado de la libertad, Foucault no”. Hay que preguntarse por qué se devalúa el trabajo de Foucault. Esta posición es absurda. No se puede sostener más que haciendo una lectura simplista y parcial de su obra.

El problema de *Vigilar y castigar*, tal vez sea que construye la socialización escolar desde un estructuralismo demasiado dogmático. Y así es que en esta obra se llama la atención sobre la condición de la escuela como “política de cría”, este *sobreponder* sobre la psique y el cuerpo de los escolares hasta convertirlos en sujetos. Pero teniendo presente que la mayor preocupación de Stobar es comprender la fuerza de la evaluación en la configuración de sujetos, justificar su distanciamiento de la perspectiva foucaultiana reduciéndola a *Discipline and Punishment*, nos resulta ciertamente inconsistente (Pérez-Guerrero, 2015). Como sabemos, el tema en torno al que gira la producción bibliográfica de Foucault es el modo en que el poder forja identidad conforme se desarrolla el capitalismo, yendo desde tecnologías de dominación, como las descritas en *Vigilar y castigar*, hasta fórmulas de poder menos coercitivas, cada vez más autorreguladas y organizadas desde el interior del propio sujeto, como es lo propio de la biopolítica, el *gobierno* y la *gubernamentalidad*. Y como se dijo, este desarrollo, sostiene Vázquez (2009), no implica ruptura ni superación. Es decir, Foucault conserva en la noción de *gobierno* todos los rasgos que había conquistado en el modelo de poder disciplinario. Por todo lo cual, nos cuesta trabajo entender que un interesado en estas

---

<sup>4</sup> La última parte de la obra citada se dedica a una suerte de pedagogía de la posibilidad en la que se nota latir la tensión reformista del profesor preocupado por la mejora de la enseñanza. El estudio deviene entonces en propuestas prácticas sobre los supuestos de la llamada *evaluación para el aprendizaje* y fórmulas de evaluación contextualizadas.

cuestiones como Stobart, renuncie a la vigencia de la obra foucaultiana con los argumentos más arriba señalados.

Por tanto, dando por cierto que estamos pasando de la sociedad disciplinaria a la sociedad del rendimiento basado en el paradigma del emprendedor, se trataría de mostrar cuáles son los discursos y las prácticas, las tecnologías políticas y de gobierno, que emanan de la *biopolítica liberal avanzada o neoliberal* para diagnosticar a qué intereses responde, a qué grupos sociales beneficia, qué tipo de nuevas subjetividades y modos de vida se pretenden instituir. Evitando, eso sí, confundir superación con supresión. Si algo caracteriza a la escuela es el hecho de ser por antonomasia una institución conservadora. La meta, por consiguiente, sería entender cómo, al tratar de responder a las demandas requeridas en la construcción de ese nuevo modelo de sociedad, se articulan tecnologías de procedencia dispares, más o menos disciplinarias, que, en efecto, dan lugar a configuraciones diferentes. Es más, en relación a los conceptos foucaultianos de soberanía, disciplina y biopolítica, Vázquez (2009) advierte tanto del riesgo del esencialismo como del uso teleológico de los mismos. Es el problema de Stobart (2010) al convertir el poder en sinónimo de dominación, pero también el de un autor últimamente de moda. Según Byun-Chul Han (2014): “la biopolítica –foucaultiana- se asocia fundamentalmente a lo biológico y a lo corporal” (p. 41). En cambio, el neoliberalismo,

“descubre la *psique* como fuerza productiva. Este giro a la psique, y con ello a la psicopolítica... El cuerpo como fuerza productiva ya no es tan central como en la sociedad disciplinaria biopolítica... El *disciplinamiento corporal* cede ante la *optimización mental* (pp. 41-42).

El error no está en obviar que este giro a la psique ya lo anticipara el propio Foucault, el problema está en no querer ver que el dominio y sujeción del cuerpo de los escolares sigue siendo un objetivo imprescindible de la escuela. Desde luego, la consideración de lo que hoy acontece en la escuela desde los esquemas conceptuales del pasado dificulta su comprensión en el presente, pero por más que la política educativa se inscriba en el neoliberalismo no puede ésta borrar por decreto otras exigencias y disposiciones que el tiempo ha vuelto canónicas y vinculantes, difícilmente controlables, en elementos imprescindibles de la cultura escolar. Hasta las prácticas de los docentes más innovadores están siempre enmarcadas en esas férreas constricciones. Unas relativas al

espacio, como la disposición y forma del aula, otras a la gestión del tiempo, como la asignación y separación de horarios por materias de conocimiento. Para colmo, está la necesidad de producir un conocimiento escolar susceptible de someterse a una lógica examinadora y, por encima de todo, la producción del gobierno del aula (Merchán, 2001a; 2001b; 2001c; 2001e; 2005b; 2009; 2011a; 2011b). Otra cosa es que, mediante el currículum escolar, consensuado entre los poderes hegemónicos, se pretenda formar una ciudadanía acorde con el modelo de gobierno neoliberal. A tal efecto, nos encontramos con que el “empredimiento” es el contenido estrella de los decretos que han de desarrollar la LOMCE<sup>5</sup> y conforme a las prescripciones normativas, a partir de ahora la escuela tiene entre sus deberes principales la forja de emprendedores. Es decir, la conducción de los escolares hacia un modelo de ciudadano que tiende a definirse como “empresarios de sí mismos”. No es tarea fácil pues, como nos decía Vázquez (2013) en la entrevista que le hicimos para *Con-ciencia social*, “para entronizar plenamente este nuevo régimen de subjetividad, este nuevo modo de ‘ser persona’, hay que desarmar la resistencia ofrecida por la mentalidad *welfarista* y funcional de los profesionales de la educación pública” (p. 124).

También en este caso la evaluación a través del examen adquiere una centralidad indiscutible. Basta con pensar que ha sido la llamada “reválida”, es decir, la incorporación de nuevas pruebas selectivas de carácter externo, y comunes a todos los alumnos, el elemento de mayor resonancia mediática de la LOMCE<sup>6</sup>. Pero es interesante subrayar como novedad que, desde el paradigma de la gubernamentalidad, la evaluación adquiere una nueva dimensión, pues la producción de subjetividad que el actual *gobierno* ha trazado normativamente también alcanza a los antiguos evaluadores. Con lo nuevo nos referimos a la emergencia de agencias evaluadoras, tanto externas como internas, por las que los docentes van conformándose a la pregunta cómo es posible la producción de mejores resultados, para acabar siendo devaluados en su

---

<sup>5</sup> Mal haríamos no obstante en vincular esta ideología exclusivamente al partido liberal-conservador. En Andalucía, sin ir más lejos, lleva desarrollándose en el marco del programa de educación emprendedora iniciativas en ese sentido desde los noventa del pasado siglo. Asimismo, según las últimas Instrucciones de 8 de junio de 2015, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha determinado que tanto Economía como Cultura Emprendedora y Empresarial tendrán una carga horaria de 4 horas semanales, tiempo que ha de ser suficiente para fomentar el espíritu emprendedor entre los alumnos que cursen el 1º Bachillerato de sociales.

<sup>6</sup> Es como se conoce a las evaluaciones finales que ha establecido la LOMCE y que tendrán lugar en tres momentos de la vida escolar. Primaria (en tercero y sexto), ESO y Bachillerato. Debido a la presión mediática generada y, en especial, al nuevo mapa político creado en el país tras las elecciones municipales de 24 mayo 2015, el Ministerio de Educación se ha visto obligado a aparcar el decreto que había de regular el sistema de “reválida”.

profesionalización e inculcados a la vista de los pobres resultados (Merchán, 2015). Si difícilmente puede dissociarse toda esta artillería legislativa de la época de la idealización del empresariado al que se tilda heroicamente de emprendedor, el dispositivo evaluador sobre el profesorado funciona con idéntico fin que sobre el alumnado, es decir, conducirlo en un “empresario de sí mismo” que tiene que gestionar y maximizar los resultados. Llegamos así al culmen de la evaluación “a todos y a cada uno” (*omnes et singulation*) a un tiempo. Pero el gran éxito de este modelo de evaluación es que consigue disciplinar al profesorado, tanto difuminando el origen del dispositivo como individualizando el fracaso en la gestión de los resultados.

Es lo que Stobart (2010) denomina “principio de la prepotencia administrativa” consistente en que “cuando se multiplican las finalidades de la evaluación, cuanto más administrativa sea la finalidad, más predominante será su papel” (p. 25). Esto, en primer lugar, tiene efectos sobre los que están en la escuela, pero luego tiene consecuencias a gran escala en la cultura y mentalidad de una sociedad. Es lo que está pasando, por ejemplo, con PISA y ciertas conclusiones que responsabilizan al profesorado de unos resultados que tendenciosamente se interpretan como catastróficos. Cabe afirmar que la producción de malestar que esta tendencia culpabilizadora ejerce sobre los profesores, paradójicamente tiene efectos ventajosos para el *gobierno*, al verse aquellos impelidos a concebirse a sí mismos y comportarse como portadores de un talento-capital individual que deben saber revalorizar. Aquí la acción de gobierno neoliberal se muestra por medio de una semántica sutil como la flexibilidad, la autonomía, la descentralización, la diferencia... que hacen pensar que la escuela es como un espacio de libertad, que tiene margen de maniobra para alcanzar los objetivos, cuando lo que se está propiciando es lo contrario. Es decir, la pérdida de control y de poder real del profesorado respecto a los mecanismos que regulan la evaluación.

Hay que preguntarse si, en un espacio así descrito, hay lugar para la libertad de acción pedagógica. En realidad, el margen de maniobra en el aula, tantas veces ponderada como espacio creativo de libertad, siempre ha sido más limitado de lo que en principio cabría sospechar. Basta con estudiar el origen de la pedagogía para entender por qué y comprobar de paso la centralidad del examen en la pedagogía de los dos últimos siglos.

Pasamos así, después de haber evaluado uno de los debates que en relación al papel que la escuela y más concretamente el examen tiene en la conformación de identidades, a

mostrar un breve desarrollo histórico del examen escolar. Seguiremos no obstante manteniendo esa doble perspectiva, desde *dentro* y desde *fuera*, es decir, vinculando su desarrollo con las demandas sociales de la época y los propios condicionantes prácticos de la enseñanza (la transmisión del conocimiento escolar, el control de la conducta de los alumnos) que, asimismo, se dan en relación directa con la constitución de los códigos disciplinares y socio-profesionales de secundaria puesto que partimos de que el examen es, de hecho, una seña de identidad del campo profesional de la enseñanza.

## **1.2. Notas históricas sobre el examen.**

Nóvoa (2015) advierte cómo la pedagogía, al igual que el resto de ciencias sociales, fue más que un efecto un factor para el desarrollo del paso descrito por Foucault de la *biopolítica liberal o a la neoliberal*. Las ciencias sociales nacieron en el siglo XIX en el seno de la sociedad de clases como tecnologías de conformación de las personas y de las sociedades. La sociología y la psicología se institucionalizaron como ciencias universitarias y su saber -uno centrado en la cuestión social y los enfrentamientos entre las clases que generaron el capitalismo y la revolución industrial, el otro en los individuos- fue instrumentalizado por los poderes públicos. De forma que las ciencias sociales y el Estado se han ido construyendo mutuamente, dándose realidad el uno al otro. Así, el Estado ya fuera en su forma liberal clásica (1820-1870) o cuando trata de reducir los nefastos efectos sociales del libre mercado en su fase interventora (1870-1939), fue sirviéndose de las ciencias sociales y estas, a su vez, del Estado fabricando hechos sociales en el proceso mismo de investigarlos/administrarlos. El discurso de las ciencias sociales entró a formar parte del proyecto de emancipación y desarrollo de los individuos, tal y como, a decir de Popkewitz (1998), queda recogido en la expresión: “el profesional experto al servicio del ideal democrático” (p. 43). En este sentido, la respuesta de los sociólogos clásicos (Weber, Durkheim) a la *cuestión social*, a los problemas derivados de la fractura social de la división del trabajo que generó el capitalismo y la industrialización, no fue sin embargo más allá, nos dicen Varela y Álvarez-Uría (2009),

“del enriquecimiento personal, una esfera especialmente cultivadas por las clases medias. Se produce así la paradoja de que la principal respuesta a los grandes resto económicos y políticos de nuestro tiempo se desplaza al espacio de la realización individual, de los pactos en el seno de las familias y al cultivo del yo psicológico” (p. 208).

Esto se debe a la insistencia del liberalismo en la individuación y, según se entiende desde la biopolítica liberal, en el disciplinamiento de la propia “sociedad civil”, “esa esfera privada compuesta por el conjunto de los ciudadanos y exterior al Estado”, a partir de la introducción de mecanismos de autorregulación (Vázquez, 2009). Razón por la que ni la sociología ni la pedagogía pueden entenderse desligada de la psicología, como la ciencia del sujeto psicológico, como la disciplina de la “interioridad psicológica”. Pero también, como ha descrito Popkewitz (1998), porque es, de las ciencias sociales, la disciplina redentora fundamental al aportar un enfoque científico a la salvación del alma. Reemplazando la psicología a la filosofía moral. Lo cierto es que en el cambio del siglo XIX al siglo XX, se asiste a una gran transformación en las concepciones de la sociedad y del individuo, así como en la forma de gobernar el “alma” de los niños. En primer lugar, consagrando la consigna de “salvar al niño” por medio de medidas de diferente tipo: jurídico-penal –fundación del Tribunal Tutelar de Menores-, laboral –prohibición del trabajo infantil..., sanitarias y, desde un punto de vista, pedagógico a través de discursos que darán lugar al principio de que los alumnos deben ser “libres” y “activos” (Nóvoa, 2013, p. 30). Una evolución que, en el caso de la pedagogía, supuso el paso lento pero seguro de las pedagogías positivistas o duras a las pedagogías *psi* o blandas (Varela, 1991a; Larrosa *et al*, 1995; Popkewitz, 1998; Da Silva *et al*, 2000). Por supuesto, siguió manteniendo su identidad de marca, es decir, su definición como ciencia del “gobierno de las almas”, pero el horizonte al que se aspiraba se fue transformando. En el largo proceso que describe esta transformación, la idea de ciudadano fue re-definiéndose, pasando de la domesticación a la presunción de la libertad en la dirección, ya apuntada por Foucault en el modelo de poder “gubernamental”, de responsabilizarlo en una tendencia que, ya en la segunda mitad del siglo XX, adquirirá el objetivo de ser más “autónomo” y “emprendedor”.

El nacimiento de la pedagogía, como el del resto de ciencias sociales, coincide con el momento en que se produce la escolarización de masas y una nueva relación pedagógica, dentro y fuera de la escuela, con la infancia. De forma que los nuevos modos de regulación y de formación de individuos abarcaron todos los aspectos de la persona, desde posiciones psicológicas –centrándose en el alma individual-, sociológicas –centrada en la cuestión social-, pedagógicas -con especial énfasis en la conducción de la conducta de los menores. La escuela fue el medio de difusión de la

racionalización de las conductas, incluidas las conductas domésticas<sup>7</sup>. Reemplazando a la familia y la comunidad como procesos primarios en la socialización de los niños, el papel del saber pedagógico no suponía una concepción neutra de la racionalización y la razón. Los reglamentos y programaciones escolares tratan de regular la vida privada de la gente, sustituir las costumbres, tachadas de atrasadas y vulgares, por reglas “civilizadas”, decentes. Desde este enfoque las prácticas pedagógicas han de entenderse como prácticas “civilizadoras”.

“Lo que los reformadores desean, desde ese momento, es infiltrarse en los hogares, o mejor, penetrar en los espíritus, sustituir la autoridad tradicional de la familia o del medio por una autoridad racional basada en un saber” (Boltanski, 1974, p. 15).

Es interesante saber que, a finales del siglo XIX, el centro de los debates sobre la escuela en Francia era establecer si su misión principal era educar (para la vida) o instruir, prevaleciendo la primera de las funciones (Boltanski, 1974; Varela, 1983; Querrien, 1994). Así pues, en la tensión de conciliar los *fines propédeuticos* con las *demandas sociales*, la primera de las tareas de la escuela era formar hombres al servicio de la democracia burguesa. Por consiguiente, la transmisión de conocimientos se ponía al servicio de la vida cotidiana, para la práctica de una vida conforme a la moral y la razón, igualmente burguesas. Asimismo, para la ardua conquista del espíritu y el cuerpo se advirtió la necesidad de que el profesor dominase técnicas disciplinarias y no sólo conocimientos disciplinares, razón por la que el orden social burgués requirió la psicologización de la escuela y la presencia de su pléyade de psicopedagogos, psicoanalistas y demás especialistas.

“Ya pueden los psicólogos entrar a saco en las escuelas para determinar las aptitudes, medir las rentabilidades, diagnosticar las carencias y orientar hacia las profesiones. Ya pueden los psicoanalistas alargar sus rentables orejas para higienizar las nuevas lacras sociales, encontrando edipos mal resueltos, fijaciones anómalas, desviaciones de la libido” (La cita es de Julia Varela, pero está tomada de Galván, 2010, p. 177).

Si desde la psicología y la psicopedagogía se informaba no sólo de la vida escolar, sino también sobre cómo los padres tenían que educar a sus hijos, el nacimiento de la

---

<sup>7</sup> Popkewitz (1998) ha hecho notar la paradoja de las reformas educativas contemporáneas preocupadas por “introducir”, después de haberlos expulsado hace cien años, a los padres y la comunidad en la escuela. Habría que reflexionar, a la luz de esta perspectiva, sobre las claves normalizadoras del discurso redentor sobre el que se sostiene dicha participación. En esta misma línea, se sitúa la crítica de Gimeno (2003) a las llamadas “comunidades de aprendizaje”.



puericultura es sumamente revelador de lo que entonces se entendía por una escuela para la vida. Boltanski (1974) demostró cómo el origen de esta ciencia estaba vinculado al control y domesticación de la clase obrera. Así, para acabar con la peligrosidad y el crimen que caracterizaba la vida de la clase obrera en la ciudad industrial de entonces, se puso el foco en la familia que se convirtió en la principal instancia de regulaciones. Se trata de que la familia se controle a sí misma, regule las procreadoras, apoyándose para ello en toda una serie de prácticas y discursos que tienen que ver con la medicina y la educación en un sentido amplio<sup>8</sup>. Para ello hubo que fabricar el ideal de la buena madre obrera que, por otra parte, no se puede entender desvinculado de la concepción de la “maternidad” como un bien nacional que el Estado debe preservar (Vázquez, 2009). En este proceso las mujeres trabajadoras van a ser la diana de todas las proclamas de la moral cristiana y de las normas de puericultura.

“En nuestros días, escribía el doctor Mercier en 1908, ha nacido una ciencia, la puericultura que tiene por objetivo higienizar al vida de los pequeños abandonados hasta hoy a ignorancia y a la rutina... La puericultura debe ser para la mujer la primera de las ciencias” (Boltanski, 1974, p. 44).

Haciendo verdad el proverbio africano que pregona un solicitado filósofo-pedagogo español de nuestros días, “para educar a un niño hace falta la tribu entera”. Empezando porque así se lo crea la tribu académica.

Para el caso español, Varela (1983, 1991b) ha probado que el proceso de la obligatoriedad escolar es, salvando las distancias, bastante similar en cuanto a sus orígenes sociopolíticos y finalidades al francés. Es decir, el Estado se encargó de normalizar la conducta del niño en un intento de (re)producir el modelo del nuevo orden social. Para lo cual, durante el siglo XIX se promulgaron una serie de leyes en esa dirección. El Plan General de Instrucción Pública de 1836 establecía una todavía frágil estructura de centros capaz de soportar una escolarización masiva. Luego fue el Plan

---

<sup>8</sup> Con esta misma finalidad se trasladó a las familias la preocupación por la sexualidad de los niños, que se convertía así en una obligación de los padres para evitar orientaciones consideradas perniciosas para los infantes a los que se les auguraba la impotencia de no reprimirse y, en consecuencia, para toda la nación. “De este modo se establece una coordinación (*interface*) a distancia entre la exigencia pública de construir una identidad nacional cohesionada y el deber privado de disciplinar la sexualidad infantil” (Vázquez, 2009, p. 198) que va da lugar, desde la segunda mitad del siglo XIX, a todo tipo de campañas moralizadoras y proclamas médicas contra el onanismo infantil y adolescente, pero también en prevención de la promiscuidad, e incluso el incesto, en base a “la aplicación al trabajo como un medio de disciplinamiento del cuerpo, el cultivo del ahorro y la crítica a los gastos superfluos (juego, taberna, burdel) y, especialmente, la reorganización de los alojamientos” (Vázquez, 2009, p. 199).

Pidal de 1845 la norma determinante. Al menos lo fue, según Cuesta y Mainer (2015), para la configuración de la enseñanza secundaria, la cual se caracterizaba por estar regida por un claro componente elitista que dejaba fuera de sus aulas a toda la población en edad de cursar estudios medios, a excepción de los varones de las clases medias y altas de la sociedad. Habrá que esperar, no obstante, a la Ley de Instrucción de 1857, más conocida como “Ley Moyano”, para que se impusiera la estructura organizativa definitiva, basada en la división tripartita de la educación (primaria, secundaria y universitaria) y perpetuada hasta el presente. Esta ley supuso la consolidación de la escolarización obligatoria en primaria, si bien el bachillerato siguió siendo un coto privado para los hijos de la burguesía. Por consiguiente, el cierre social para acceder a la universidad permanecía intacto para la inmensa mayoría. Con la “Ley Moyano” también se impuso la nacionalización de la enseñanza, la aparición del “cuerpo” de funcionarios de maestros, de catedráticos de Instituto y de inspectores. No sería, por otra parte, hasta la Restauración (1876-1923) que se estableció la escolarización obligatoria entre los 6 y los 12 años.

Luego, la institución escolar decimonónica fue el resultado de una abundante labor legislativa, así como de una compleja red de estrategias de saber-poder que requirió de la intervención de las ciencias sociales para la justificación científica y moral de la división de los sexos, la invención del maestro, y, en fin, de los sistemas educativos modernos conforme a una determinada organización del espacio y del tiempo escolares. Pero dada la temática de nuestro trabajo, del conjunto de relatos, más o menos científicos, que se fueron haciendo imprescindibles para la normalización de la población conforme a los cánones del ciudadano liberal-burgués, la creación, es necesario destacar el afán perfeccionista de los dispositivos examinatorios que llegaron de la mano de la *docimología*<sup>9</sup>.

Por otra parte, es necesario, para evaluar la clase de efectos que produjo en nuestro país la difusión de la *docimología*, hacer antes un breve recorrido histórico por las circunstancias examinadora de la enseñanza española de los siglos XIX y XX. Empezando porque figuras respetabilísimas en el mundo de la cultura y la pedagogía española del XIX y de enorme influencia política, como Giner de los Ríos (1839-1915),

---

<sup>9</sup> En España, esta voz aparece, por primera vez, en el apéndice del *Diccionario de Pedagogía* (2ª edición de 1970) dirigido por García Hoz de la mano del Catedrático de Didáctica de la Universidad de Barcelona y miembro del CSIC José Fernández Huerta (Mainer, 2002).

criticaban “el sistema corruptor de exámenes, de emulación, de premios y castigos” vigentes durante la Restauración (1876-1923). En realidad, ya con anterioridad a Giner se daban críticas “al actual vicioso sistema de exámenes y grados”. En suma, la cuestión de los exámenes fue un tema ampliamente debatido por la literatura pedagógica de la época que merece sea tenido en cuenta a la hora de hacer balance del papel histórico del examen y la mejora de la educación.

Para entender esto, hay que tener bien presente lo que se ha dicho anteriormente, por un lado la función selectiva del examen, por el otro la consolidación, en los siglos XIX y XX, de la obligatoriedad escolar. A medida que se masifique, el sistema escolar en forma de sistemas educativos estructurados ya sea en grados, ciclos o etapas, irán incorporando, en una proporción paralela y en progresión creciente, obstáculos periódicos que, a modo de filtros, reajusten el control de acceso a las titulaciones a una determinada demanda social. Una lógica que, según Viñao (1999), se constata en la historia de la escolarización española.

“El examen o notación anual que abre o cierra el paso al siguiente curso académico (en un mismo nivel educativo) se introduce y generaliza en los siglos XIX y XX, en paralelo con el proceso de consolidación de los sistemas educativos nacionales. Lo habitual hasta entonces era un examen inicial, de ingreso, cuando lo había, y otro, al final, para la obtención del título correspondiente, si es que éste existía” (Viñao, 1991, p. 117).

Es precisamente esta relación de dependencia entre la difusión de la escolarización (graduada) con el desarrollo de los exámenes, el telón de fondo de la polémica sobre los exámenes que iniciada a mediados del XIX, con variaciones de énfasis, no ha dejado ya de darse hasta nuestros días. Para el siglo XIX, Cuesta (1997) ha descrito el desprestigio de los sistemas de promoción y evaluación durante el diecinueve en una triple dimensión. A nivel social, debida al negocio que, en torno a la preparación de las pruebas, se desarrolla y da lugar a un verdadero mercado paralelo, así como las comisiones y sobresueldos para corromper a los tribunales. A nivel político, por el control de la composición de los tribunales, así como la variedad de matrículas y precios: oficiales, libres e incorporados. Y, por supuesto, a nivel pedagógico en relación a los cuestionarios, el tipo de prueba, el contenido memorístico caballo de batalla de Giner, la asistencia a clase y otras tantas cuestiones. Hay que ponerse en la situación

para entender más de cerca las razones de la polémica. Cuesta (1997) describe la siguiente escena que, por lo demás, debía de estar bastante generalizada.

“La escena..., alumnos de..., entre los nueve o diez años y los catorce o quince, aguardando el turno para presentarse ante un tribunal formado por tres añejos y serios catedráticos, vestidos con el traje académico, esto es, toga, birrete, medalla –de plata para los catedráticos, de oro para el director- y cordón, para acreditar, de forma oral, los más diversos saberes, ‘confiando su destino al terrorífico procedimiento insaculatorio’” (R. Cuesta, 1997, p. 163).

Las críticas se sucedieron por parte, sobre todo, de los sectores más progresistas del liberalismo al que pertenecían los círculos pedagógicos afines a la Institución Libre de Enseñanza y al racionalismo positivista, pero también por los representantes de los partidos obreros. El sector inmovilista se situaba políticamente en el conservadurismo tanto político como de la Iglesia, pero también se daba entre los miembros del cuerpo profesional de los catedráticos y de las clases medias acomodadas nada dispuestas a facilitar el acceso a nuevos candidatos al título escolar. Por el contrario, éstas siempre tratarán de endurecer el sistema de acceso con un endurecimiento de las pruebas como mecanismo de cierre social pedagógico. A este respecto, se ha establecido que en tanto en cuanto el valor social de los títulos dependa de su escasez en el mercado de credenciales, sobre todo la historia de la enseñanza media en los siglos XIX y XX se explica en buena medida por el conflicto por el examen (Viñao, 2004). Ni que decir tiene que la justificación de la posición conservadora en materia de exámenes se hará siempre desde la consideración de que el examen es un recurso didáctico imprescindible para estimular la aplicación del alumno que, en la práctica constituirá el dispositivo en torno a la cual girará toda la actividad desarrollada en los institutos (Benso, 2001).

Por otro lado, el primer hito de la historia del examen de tipo oral e individual, de carácter memorístico y en el que había que responder a una serie de lecciones o preguntas elegidas mediante la técnica del sorteo, es decir que el tema objeto de evaluación se decidía al azar o la “suerte” que se tuviese y no según la voluntad del juez-profesor, se estableció por el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821. Éste, al referirse a la segunda enseñanza, que proporcionarían las denominadas “universidades de provincias”, determina que “además de los exámenes particulares que sufran los discípulos en su respectiva clase, se celebrarán todos los años exámenes

públicos”. Ahora bien, sería el *Plan Literario de estudios y arreglo general de las universidades del reino* de 1824, en su artículo 140, cuando se introduce por primera vez el examen general de fin de curso. Así es cómo se inaugura e instaura su práctica en España, pues antiguamente no había exámenes anuales o de fin de curso, el sistema de exámenes públicos que, según Benso (2001a; 2001b), entronca con el surgido en los colegios escolapios. Desde entonces, y hasta la “Ley Moyano”, todos los Planes Generales de Estudios, continuando por el de 1836, dedican una especial atención a regular los exámenes.

Esta autora nos da cuenta también de cómo el sistema se perfecciona y consolida con el Plan Pidal de 1845. Al examen de prueba de curso, se suma ahora otro por asignaturas, con lo cual se hace frente a una de las reclamaciones más solicitadas por los profesores para acabar con el absentismo<sup>10</sup>. Pues era frecuente que muchos estudiantes sólo acudiesen a clase para examinarse. No obstante, tenía como objetivo reforzar el control del alumnado en el aula, de manera que sólo pudieran optar al examen final los estudiantes que por su asistencia y comportamiento no hubieran perdido matrícula. Además, el reglamento establecía la posibilidad de introducir más exámenes, es decir, controles “particulares” a lo largo del curso que fueran aplicando al alumno en el entrenamiento del examen oral, individual y público, de carácter teórico y práctico, según la naturaleza de la disciplina, que había de tener en los últimos días de diciembre y marzo. Toda la reglamentación posterior a 1845 y hasta llegar a la “Ley Moyano” no son más que disposiciones que vienen a perpetuar el sistema con alguna pequeña salvedad como, por ejemplo, la prueba escrita que antecederá a la oral en los exámenes de fin de curso para los alumnos de institutos y de la facultad de filosofía que introduce el Reglamento de 1847 en su artículo 233 y que nos pone en la pista de por dónde iban a ir los nuevos tiempos.

Lo que se va viendo es que, en paralelo a la forja del canon profesional de los catedráticos de Instituto (Cuesta y Mainer, 2015), las exigencias de los profesores se van imponiendo en el campo escolar con más facilidad que las propuestas hechas desde

---

<sup>10</sup> Para poder juzgar con rigor el frecuente absentismo, definido por los docentes como “mal endémico”, hay que tener presente que, por entonces, la escuela en absoluto era gratuita, “de hecho, todavía en 1891 un 14% de los escolares de la localidad de Valencia se veían forzados a entregar al maestro una gratificación mensual” (Uría, 2008, p. 223). A lo que hay que sumar la necesidad del trabajo infantil para la economía familiar.

otras instancias. El examen ocupó un papel tan central en este proceso que puede decirse que se han ido retroalimentado uno del otro, dándose mutuamente realidad.

“Basta pasar revista a los primeros reglamentos posteriores al Plan Pidal de 1845 para comprobar la centralidad del examen en toda la pedagogía del siglo XIX: examen de ingreso, examen por materias a fin de curso y examen de grado de bachiller. Para entrar, para estar y para salir era preciso superar unas pruebas, principalmente orales y ante un tribunal monopolizado por los catedráticos del Estado, que realizaban la liturgia de la ceremonia con un riguroso protocolo teatralizado en la indumentaria y disposición forense del espacio” (Cuesta y Mainer, 2015, p. 368).

Es así que, por ejemplo, el tópico de la bajada del nivel académico va a servir lo mismo para dar a luz una cultura examinatoria que como basamento de una de las señas de identidad más permanente y visibles del código disciplinar del profesorado de secundaria. Fue precisamente la queja del bajo nivel académico exhibido por el alumnado que ingresaba en los institutos lo que llevó a introducir el artículo 149 del Reglamento de estudios de 1852, es decir, otro examen más que acreditara el mínimo equipamiento instrumental exigido para iniciar la segunda enseñanza. Se entiende así que en directísima relación con la escolarización de masas, las quejas, en tal sentido, no hayan dejado de darse y, en misma lógica, el número de exámenes, desde entonces hasta hoy, de aumentar. De hecho, frente a lo que ocurre en nuestros días, eran entonces poco frecuentes y se realizaban en momentos de especial trascendencia. En conclusión, el sistema de exámenes de la legislación liberal se constituyó en torno a los exámenes de ingreso, de curso y de grado. En adelante, esta sería la tríada de pruebas que habrá de sortear el estudiante de secundaria y luego como universitario.

La evolución posterior no hace sino consolidar la tendencia, de forma que la Ley de 1857 y la normativa que se dicta para su desarrollo (Reglamento de segunda enseñanza que se aprueba por Decreto de 22 de Mayo en 1859) no harán sino reforzar la centralidad del examen en la vida de los institutos con efectos visibles tanto en la identidad de los alumnos como en la de los profesores. Desde el punto de vista de los estudiantes el examen será, por excelencia, el dispositivo normalizador y conformador de su valía escolar y como actividad estará monopolizada por el catedrático de instituto. Los alumnos que fueran a cursar estudios medios (sea oficial, privada o domésticamente) se examinaban en el instituto ante el catedrático de primer año de latín y castellano, el de aritmética y álgebra y otro nombrado por el director. El examen será

el principal nutriente de su *habitus* profesional, determinado desde su *hexis* corporal hasta el *efecto halo* de connotaciones religiosas que ostenta como sumo sacerdote del saber, pero también de su economía, pues a su sueldo añadían, además de los complementos por derechos de examen, los ingresos que les reportaba la venta de libros de texto de los que salían las preguntas de los exámenes con lo que se aseguraban su compra por parte de los aspirantes (Benso, 2001; Cuesta y Mainer, 2015).

Esta práctica era atacada por su dudosa moralidad, sobre todo por la red de centros privados y, en especial, de la Iglesia católica, que veía así una excusa perfecta para oponerse a que los catedráticos examinaran a los alumnos de sus centros utilizando programas y textos elaborados por los catedráticos de los centros públicos. En verdad, como se irá viendo a lo largo de la exposición, la batalla con los colegios privados confesionales por el control de los exámenes fue una constante ya desde entonces, y se perpetuará hasta mediados del siglo XX, pues los catedráticos siempre se plantaron, incluso en la época del nacionalcatolicismo, ante la posibilidad de perder tan excelsa fuente de poder y prestigio social (Cuesta y Mainer, 2015).

En parte también por esto, pero los pocos cambios habido tras la legislación de Moyano, 1857-59, obedecieron sobre todo a la lógica antes descrita: denuncia del escaso nivel académico del alumnado y consiguiente aumento de la presión examinadora dificultando su resolución. Esto llevó a reforzar la prueba de ingreso en secundaria, el de fin de curso y el de grado. Un problema subsidiario de este era el descrédito, en especial de las pruebas orales como procedimiento para sancionar con objetividad el rendimiento del alumno. Aquí reside la causa de que la mayoría del profesorado de los institutos reclamase un mayor rigor. Las quejas respecto al examen oral se debían a la fórmula con la que el tribunal procedía a evaluar a los alumnos, pues tan sólo preguntaba el profesor de la asignatura. En consecuencia, los otros dos catedráticos actuaban, a pesar de que tenía que refrendar las calificaciones con sus compromisos personales, a modo de simple comparsa. Esto hacía sospechar de la integridad de los jurados a los que se acusaba de prestarse a participar por el sobresueldo que les reportaba su asistencia (Benso, 2001).

Todo esto justificó que el ministerio de José Echegaray pretendiera modificar la legislación que regulaba los exámenes por el Decreto de 6 de mayo de 1870, que ampliaba y aclaraba las disposiciones de 5 de mayo de 1869 para la celebración de

exámenes y grados en los establecimientos públicos de enseñanza con el que el gobierno. Finalmente, tan sólo se suprimió el ritual de sacar a suerte los temas, aplazando la imposición del examen escrito, por entonces considerado como “uno de los medios más eficaces para juzgar en breve tiempo y con acierto al examinado”, no contentado ni a profesores ni a estudiantes (Trigueros, 1998, p. 297).

Sin nunca poner en duda el imperialismo de la mentalidad meritocrática propia del liberalismo, fundada en la oposición y los exámenes escolares, sobre sus dominios escolares, lo cierto es que desde finales del siglo XIX la cuestión de los exámenes estuvo en el centro del debate educativo. Sólo así se entiende que se diga lo siguiente.

“Los exámenes son (...) el gran resorte de los estudios públicos. Con un buen sistema de exámenes, por cuyo medio sea posible cerciorarse en todo tiempo de lo que en realidad se enseña y se aprende en cada uno de los establecimientos de instrucción pública, es sencillo y fácil el gobierno de este delicado e importante rama del servicio del Estado sin exámenes bien entendidos y eficaces no es posible dirigirlo...” (Carderera, 1884, p. 329).

Más aún, el mismo diccionario apostilla “sin exámenes bien entendidos y eficaces” no es posible que el Estado dirija los establecimiento de instrucción pública. Van a ser los institucionistas, encabezados por Giner, como adelantado portavoz de los nuevos tiempos pedagógicos de base científica, quien fue dando a luz a lo largo de la década de los ochenta del siglo XIX toda una serie de textos en los que críticamente duramente la “práctica examinatória”.

“Aquí conocemos perfectamente lo que los malhadados exámenes traen consigo: apenas hay maestro que no lo lamente. La obsesión de los infelices niños, obligados a llevar lecciones que estudiar en su casa después de seis horas de escuela divididas en dos periodos, durante los cuales es muy raro alternen con sus trabajos el descanso, y más raro aún que este descanso consista en juego al aire libre; el odioso cultivo de la memoria mecánica, a fin de que en los exámenes puedan las juntas quedar contentas al oír a los niños responder ‘de corrido’, como papagayos; la extenuación intelectual, moral y física que de tal sistema resulta...” (Ontañón, 2002)<sup>11</sup>.

El inútil memorismo, el trabajo extraescolar y el escaso valor de los tribunales. Estos son algunos de los argumentos más repetidos contra los exámenes. Por otra parte, Giner,

---

<sup>11</sup> El texto original de Giner es de 1882.



como dice la presidenta de Antiguo Alumnos de la Institución Libre de Enseñanza Elvira Ontañón (2002), admite en algunos casos la utilidad de ciertas pruebas con la excepción de las de tipo *test* que tan sólo valoraban la memorización de los conocimientos. De esta forma nos encontramos a Giner defendiendo en un texto de 1889 defendiendo la evaluación formativa.

“Si por examen se entendiese la constante atención del maestro a sus discípulos para darse cuenta de su estado y proceder en consonancia, ¿quién rechazaría semejante medio sin el cual no hay obra educativa posible?” (Giner, 2001, p. 75).

Ahora bien, como no fuera esto lo habitual, nos recuerda Ontañón (2002) que Giner de los Ríos afirmaba: “por esto, para nosotros, la supresión del examen representa el más profundo cambio de orientación en la enseñanza y la escuela primaria”. Y, a mayor abundancia, Mainer (2002) rescata el siguiente documento de José María Fernández de Valderrama, Licenciado en Filosofía y Letras y Director del Colegio de La Cruz, quien, en una sección del Congreso Pedagógico de 1892 dedicado a la enseñanza secundaria, apostaba por una revisión del examen de cara a hacerlo más justo y equitativo.

“Debe sustituirse el sistema de exámenes actual por otro que responda mejor a las exigencias de la ciencia y evite a los Profesores oficiales los disgustos de las recomendaciones, haciendo que la justicia sea equitativa, pues los abusos en esta materia ha llegado al colmo, y entre los varios sistemas que pudieran adoptarse quizá diese resultado el que los exámenes fuese por escrito, en sobre cerrado y con lema especial para ignorar el nombre del alumno al hacer las calificaciones, con lo cual se consigue el ejercicio en la redacción, la mayor tranquilidad del alumno y el poder apreciar mejor el mayor o menor dominio de la materia” (p. 113).

Entre los ataques que se más repetían contra el examen decimonónico destacan el memorismo y la escasez de objetividad, pero en el fondo subyace la crítica al sistema educativo que cobija dichos métodos y prácticas. Dos acontecimientos van a tener lugar en esas fechas que acabarán sin embargo enrocándolo aún más. En 1898, por medio de un Real Decreto de 23 de septiembre de dicho año y su Reglamento de 29 de agosto de 1899, se estableció legalmente en España la sustitución de la escuela-aula por la escuela-colegio. Esto, a su vez, tuvo un efecto doble. Por un lado, como señala Viñao (1990b, 2002), la introducción en la etapa de primaria del modelo de la enseñanza media y universitaria y la consolidación la escuela graduada pública en España. Por

otro, vino a apuntalar el sistema de exámenes como mecanismo de clasificación y control de acceso y promoción a los cursos siguientes desde los principios rectores de la modernidad pedagógica<sup>12</sup>.

En primer lugar, porque como advirtió quien fuera su mayor valedor, el pedagogo Rufino Blanco y Sánchez (1861-1936), “la esencia de la escuela graduada “era la ‘clasificación de los niños’”. Más concretamente, “su clasificación y posterior adscripción/distribución entre las distintas secciones” (Viñao, 1999, p. 83). Lo que se pretendía era lograr el máximo de homogeneidad entre la edad real o cronológica, la edad mental y el nivel de instrucción. Si la adecuación curso-edad se convertía en el ideal de toda escuela graduada, la necesidad de clasificación llevaba a considerar como mejor criterio el nivel de conocimientos. Ni que decir tiene que la obsesión por la homogeneidad daba lugar a una mayor presión examinadora, sin que por ello la uniformidad se alcanzara del todo. El mismo Viñao (1999b) recuerda que en una misma clase, hasta bien entrado los años 30 del siglo XX, podía darse una diversidad de alumnos de incluso seis edades distintas, entre repetidores y retrasados, amén de los que se incorporaban con el curso ya empezado. Luego, a lo máximo que se alcanzó fue a reducir la heterogeneidad a base de aumentar el número de clases o secciones en una misma escuela. En cambio, si al imponer la clasificación de los alumnos, el sistema de grados vino a consolidar las prácticas examinatorias; al justificarse desde los parámetros de la ciencia pedagógica dicha medida vino a dar la razón a aquellos que como los krausistas criticaban los exámenes desde posiciones racionalistas. Cumpliéndose el principio de que “a la racionalidad organizativa de la escuela graduada correspondía una racionalidad pedagógica. Y viceversa” (Viñao, 1999a, p. 83). Consolidándose, en suma, el discurso pedagógico como discurso científico. Consolidar algo quiere decir que es aceptado de forma general y además tiene la habilidad de resistir a las críticas, lo cual nos pone en la pista de la orientación que va a seguir la política educativa posterior al 98. Sea como fuere, lo cierto es que llegamos así a la crisis finisecular de fin de siglo entre una realidad examinatoria cada vez más asentada y el deseo, especialmente de los círculos cercanos a los krausistas que defienden la autonomía de la ciencia y la pedagogía moderna, de acabar con los exámenes.

---

<sup>12</sup> Ciertamente, Viñao (1999b) dice que esta hipótesis de la “relación entre la difusión de la escuela graduada y la de los exámenes periódicos y de promoción”, tiene que constatarse con más testimonios y análisis institucionales, pero “toda apunta en esa dirección” (p. 128).

Por otra parte, esta preocupación legislativa del post-98, vino a probar también la coherencia entre las formas políticas regeneracionistas y la misión redentora que se atribuía a la escuela y la corrientes pedagógicas más modernas. En este contexto es donde debe explicarse también la creación, en 1901, del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Es decir, la defensa cerrada que los regeneracionistas en el poder hacían de la enseñanza pública no puede desentenderse del proyecto de cambio social al cual aspiraban. En este sentido, la política educativa regeneracionista se entendía como una obra de ingeniería social imprescindible para la depuración del caciquismo y la regeneración de la nación. Iniciada por el conservador García Alix, la dirección del Ministerio de Instrucción Pública fue continuada por el liberal Romanones manteniendo, en la práctica, las líneas maestras comenzadas por aquél en defensa de la educación pública, la asunción de los gastos del ministerio desde el propio Estado y una estricta reglamentación en materia de exámenes. De igual modo, para la mejor comprensión de los presupuestos indiscutidos e indiscutibles que sustentan la reforma del conde de Romanones en materia de exámenes, creemos necesario reproducir por extenso el discurso que el Ministro impartió en la apertura del curso universitario en la Universidad Central en 1901.

“Entonces vi con claridad evidente cómo había gastado los años de mi juventud, no en aprender, por virtud del propio esfuerzo y con la ayuda del Profesor, conocimientos sólidos, de utilidad directa en el vivir y en la sociedad; sino en apropiarme, mediante esfuerzos de memoria y mediante trabajos desecadores de la inteligencia y lesivos a la individualidad escolar, unas cuantas nociones, las precisas tan sólo para examinarme: que solamente un anhelo había guiado mi voluntad, el de aprobar el curso; que en la mayor parte de los libros que se me habían impuesto *no se perseguía el fin superior de la instrucción y de la educación, sino única y exclusivamente el de la ordenación y clasificación* mecánica de algunos principios que nadie me demostró y de algunas reglas cuya eficacia aun a mi cerebro joven, casi infantil, no lograban imponerse (...). Y tornando aún más atrás la vista, dirigía a los años primeros de mi infancia, y recordaba que el único estímulo, el único aliciente, el único empuje de vida que se sentía en aquel colegio donde aprendí la *suprema ratio* de que todos, muchachos y mancebos, alumnos y Profesores, nos viéramos, principalmente en los últimos meses del curso, agujoneados por extraños acicates y dominados por insólita fiebre, era *el malsano afán de la preparación para el examen*, el tiránico deseo de que puesto en parangón el resultado de las pruebas examinatorias de aquellos alumnos con el de los que se preparaban en otros centros de enseñanza, por *inútil victoria de la estéril competencia*,

*el número de aprobados y el número de notas fuera siempre superior en nuestro Colegio. No basta reformar las leyes; es necesario reformar las costumbres y eso es precisamente lo que propone el decreto de exámenes y grados. Hay que preparar en este punto un cambio profundo, cuyo natural comienzo está en la determinación de la edad en que el alumno puede empezar los estudios de segunda enseñanza, y para esto hay que vencer la resistencia creada por el interés egoísta de las familias (...) Era necesario convertir al examen en una prueba seria (...) tiene forzosamente que verificarse por escrito (...). No basta modificar las leyes si al mismo tiempo no se modifican las costumbres, simultánea a la reforma de la enseñanza debe ser la reconversión del Profesorado, toda vez que aquélla es una función, éste es el órgano adecuado para cumplirla –destacado nuestro-” (Mainer, 2002, p. 114).*

El texto, aunque largo, tiene muchos motivos de interés, si bien en relación al tema que nos ocupa es importante por las siguientes razones. En primer lugar, encontramos coincidencia en los argumentos con que Romanones critica a los exámenes y los que sostenían los institucionistas y, en consecuencia, se comprueba que el desprestigio de la evaluación a través del examen estaba presente más allá de la pedagogía moderna. No obstante, resulta más relevante constatar el modo en que el político liberal hace suya la idea de la práctica pedagógica como instrumento de progreso y cambio. Resumiendo, de la fe puesta en la administración de la política educativa como administración social del alma del niño para producir la mejora del individuo y, por extensión, del país. Ahora bien, para la forja del “ciudadano” que el niño será en el futuro se requiere “la reconversión del Profesorado”, contemplado como “el órgano adecuado para cumplirla”. Es decir, la función principal que se le asigna a la educación es la redención de la sociedad española de su tiempo a través de la modificación “de las costumbres”. El “descuaje del caciquismo”, dicho en términos regeneracionistas, sólo será si el profesor se implica. No menos significativo es la impronta populista de un discurso cuya retórica es sólo en apariencia completamente benigna, pues tampoco se nos oculta el entendimiento que los regeneracionista, tanto conservadoras (García Alix) como progresistas (Romanones), tenían de la democracia y de un pueblo que, desde esa concepción, seguía siendo menor de edad (Tuñón de Lara, 1984). En última instancia, la obsesión por la educación de inspiración krausista aspira a la formación de minorías capaces de gestionar una reforma “desde arriba” (Uría, 2008). Todo esto es bien importante no perderlo de vista, pues este tipo de retórica populista, diría Popkewitz (1998), “ha servido para consolidar y encubrir las relaciones de poder en un campo

desigual” (p. 32). Y es el de la educación, no casualmente, un campo de luchas desiguales cuyo eje de discusión gira en torno al examen y las relaciones de poder-saber que este dispositivo de clasificación, selección y distribución comporta. Relación que, por lo demás, no se les escapaba al sagaz Romanones y, así lo subraya Mainer (2002), llega incluso “a calificar a las pruebas de grado como insignificantes en el orden didáctico e injustas en el orden moral (...) suplantadoras del criterio pedagógico del Profesor con las contingencias del azar” (p. 114). A mayor abundancia, decía que “no basta reformar las leyes; es necesario reformar las costumbres y eso es precisamente lo que propone el decreto de exámenes y grados”. Por ahí se empieza y, así fue que, en efecto, el famoso *Reglamento de exámenes y grados* de 10 de mayo de 1901 obligaba, por ley, a los colegios privados a someter a sus alumnos a examen ante los profesores de la enseñanza oficial. Luego al fijarse la facultad examinadora exclusivamente en el Estado y convertir a los establecimientos oficiales en el brazo ejecutor de su mandato como únicos detentadores de dicho poder, venía a probarse la clara voluntad de la política de controlar la educación. De este modo, según Cuesta y Molpeceres (2010):

“todos los estudiantes, cualquiera que fuera su procedencia geográfica o institucional, a final del curso tenían que rendir cuentas ante el tribunal de profesores del Instituto provincial correspondiente de todas y cada una de las asignaturas de los seis años de bachillerato y de un examen final para la obtención del grado de Bachillerato. Este entramado de filtros estatales se completaba con examen de ingreso a partir de los diez años y un curso preparatorio y examen de acceso para entrar en la Universidad” (p. 22).

Con algunos retoques y matices, como el que, por ejemplo, apunta Benso (2001) acerca de que el examen final por asignaturas en la práctica desapareciese, lo cierto es que este fue el sistema de examinatorio que sobrevivió, en lo fundamental, en las enseñanzas medias durante el primer tercio de siglo.

En primaria, en cambio, sí hubo cambios más significativos. El Real Decreto de 7 de febrero de 1908, vino por su artículo 22 a restablecer, cuando parecía que habían caído en desuso, aún con más vigor y solemnidad que antes la práctica de los exámenes públicos (Mainer, 2002; Viñao, 1999). Se realizaban en el ayuntamiento bajo la presidencia de la autoridad local y tenían carácter público por lo que contaban con la presencia de familiares y amigos de los examinados, con una periodicidad semestral, a mitad de curso, diciembre, y al término del mismo en junio. A su vez, las instrucciones

de 25 de mayo que desarrollaban el Decreto determinaban la forma en que se tenían que desarrollar.

“Cada niño presentaría sus trabajos ordenados por materias y fechas; sólo el maestro y el inspector podrían interrogarles; las preguntas recaerían sobre un programa que se preestablecía –y que sin duda determinaba la enseñanza impartida- [análisis de oraciones, redacción de una cartas o recibo, problemas de matemáticas, dibujo, cuestiones de geografía e historia...]; y el acto terminaría con ‘cantos escolares, principalmente religiosos y patrióticos’ (Viñao, 1999, p. 127).

No pocas fueron las voces que se elevaron en contra. Así, por ejemplo, el propio Viñao recuerda que el inspector de primaria Sáinz Ruiz (1889-1927) los consideraba una “absurdo pedagógico” cuya finalidad no era otra que “halagar a los padres” sin conseguir más que hacer “padecer a los pobres niños inútilmente” (p. 124). Igual de superfluas eran, en su opinión, las “exposiciones orales” que vinieron a sustituir a los exámenes. Esto ocurrió en 1911, cuando el cargo de director general de Primera Enseñanza vino a caer en manos de R. Altamira (1866-1951), inspirador del Real Decreto de 5 de mayo de 1913 y las instrucciones de 25 de junio del mismo año por el que se reemplazaron los exámenes públicos por “exposiciones escolares”. Con estas los alumnos de los diferentes grados iban mostrando una selección de los trabajos, sus cuadernos y actividades, materiales y creaciones que, a lo largo del año, habían realizado en las diversas materias del programa. El decreto establecía también que la Junta Local y el vecindario debían ser invitados a la celebración de exposiciones con los trabajos de los niños. Ahora bien, el mismo Viñao (1999b) nos aclara que ni los exámenes públicos ni las exposiciones servían para evaluar al alumno y decidir si promocionaba. En todo caso, lo que conseguían era que el trabajo del maestro fuera juzgado por el público asistente, autoridades y familiares que actuaban así al modo de “examinadores externos”. Para decidir la promoción de los escolares, estaban los cuadernos y actividades de diario y, por supuesto, los exámenes, que no eran legalmente obligatorios pero que, en la práctica, era lo que parece se hacía para juzgar la promoción. Esto es relevante, pues nos hace recordar la distancia existente entre el currículum prescrito y el currículum real, tanto como la frecuente confusión entre lo que realmente se hace y la retórica de los discursos propios de las políticas educativas. De una u otra manera, lo único cierto es que el examen ha sido insustituible por más que los reformadores pedagógicos hayan intentado su reducción, sustitución o, incluso,

supresión. En cuanto a las razones de la desaparición de las “exposiciones escolares” resulta la mar de esclarecedor tener presente lo que al respecto decía el *Diccionario de Pedagogía* del año 1936.

“Porque en la escuela hay una cantidad de *labor íntima, imponderable e inexponible*, que no puede ser recogida en ninguna clase de *actos circunstanciales* y más si se rodean de un aparato que, más tarde o más temprano, acabará por vencer el ánimo *del maestro*, obligándole a *preocuparse tanto o más del acto externo* que de seguir una línea concorde con su concepción de la labor profesional. *Exámenes o recapitulaciones en que se comprueben los resultados del trabajo efectuado debe realizarlos y los realiza todo maestro consciente de su misión. Los realiza por y para sí* y tienen entonces un valor de autoexamen, incalculablemente superior al de las funciones públicas y *de mucho más alto beneficio para los escolares por las revisiones y perfeccionamientos que determinan en la labor pedagógica ejecutada por la escuela* –destacado nuestro–” (Voz ‘Exposiciones escolares’. *Diccionario de Pedagogía*, 1936, p. 1368, tomado de Mainer, 2002).

Llama la atención la fuerte conciencia que el autor de la voz tiene de las distorsiones que las presiones externas o “actos externos” introducen en la enseñanza y el aprendizaje, así como del error de anteponer el carácter circunstancial de la exhibición pública a la “labor íntima” y diaria en que se desarrolla el saber entre el maestro y sus alumnos. Perspectiva crítica que venía a coincidir con lo que, por las mismas fechas, reconocía el inspector de primaria Sainz en el libro *Organización escolar* que publicó junto con Ballesteros.

“Las exposiciones son cosas tan muertas como el material que no construye o descompone el niño. Lo que el niño es capaz de hacer hay que apreciarlo cuando lo está haciendo. De donde resulta que la única exposición escolar verdadera sería la escuela misma funcionando” (Viñao, 1999, p. 125).

Pero en el *Diccionario* aflora también una evidente reivindicación del valor educativo de los “exámenes o recapitulaciones” en forma de evaluación continua con el fin de comprobar “los resultados del trabajo efectuado”. Además, bajo el punto de vista de la ética profesional, se argumenta que “debe realizarlos y los realiza todo maestro consciente de su misión”. Por otro lado, sólo si se pierde de vista el aumento de la escolarización puede sorprender que después de criticarse durante décadas el examen se volviera objeto de reivindicación, al pasar a entenderse “de mucho más alto beneficio

para los escolares por las revisiones y perfeccionamientos que determinan en la labor pedagógica ejecutada por la escuela”. Para poder entender este cambio de percepción a cuenta del papel del examen, es decir, como fue que después de criticarse, por activa y por pasiva, la “práctica examinadora” acabó justificándose para desarrollar la deontología profesional del docente hasta llegar incluso a hacer depender su moral interna del deber profesional de examinar, hay que tener presente la presión social externa que supuso la extensión de la escolarización. A este respecto, recordemos que la obligatoriedad escolar se afianzó en la enseñanza primaria en el bienio 1907-1909, concretamente cuando el Gobierno Maura estableció como obligatoria la escolarización de los 6 a los 12 años.

Sin embargo, antes de esta reivindicación examinadora, hubo una discusión en torno al tipo de tecnología que mejor respondiese a la necesidad de determinar aptitudes, establecer clasificaciones y el gobierno de las aulas. Fue fruto de este debate que el examen tipo test acabó imponiéndose, al menos a nivel discursivo, en términos de eficiencia, utilidad y científicidad. Así, bajo el paraguas de la ciencia psicopedagógica desde el que la Escuela Nueva defiende sus propuestas, el procedimiento examinador va a dotarse de otra apariencia. Esto va a dar lugar a una lectura, dentro de la propia cultura escolar, no exenta de críticas, pero más complaciente que la de aquellos que estaban contra los exámenes y así llegar a justificar sus beneficios pedagógico-didáctico. Lo cierto es que el examen público, oral y externo que dominó todo el siglo XIX pasará a ser sustituido, en las primeras décadas del XX, por un examen interno y privado, programado y no azaroso, predominantemente escrito.

Un factor determinante de este proceso de reconversión fue la invención de la ciencia para la perfección de los dispositivos examinadores, para su valor como instrumento incuestionado e incuestionable, la llamada *docimología*. El término “docimología”, de origen griego —δοκεω significa pensar, opinar, pero también juzgar, decidir y en intransitivo fingir, aparentar; δοκιμος significa probar o examinar; δοκιμασῶν, prueba o ensayo; δοκιμος, idóneo o capaz, excelente o ilustre; δοκιμαστες, examinador, censor, juez—, fue acuñado por el psicólogo evolucionista H. Piéron (1881-19) en 1922 para designar los estudios teóricos, técnicos y prácticos sobre evaluaciones, exámenes, pruebas de orientación escolar y profesional, de control didáctico y de diagnóstico.



Comienza así en Francia, en los años veinte, en el marco de la Escuela Nueva, la corriente pedagógica conocida como *docimología*. En verdad, esta ciencia de la evaluación por medio de test, es un invento más, como lo fue la puericultura (Boltanski, 1974), del proyecto, común a la institución escolar y a la institución médica, de civilizar a las clases populares. Teniendo además en cuenta que, en el paso del siglo XIX al XX, las dos instituciones poseedoras de “supremacía moral y material” son: “la universidad, la institución escolar por una parte, y el cuerpo de médicos, la institución médica por otra” (Boltanski, 1974, p. 15), se entiende la íntima conexión que, a modo de afluentes, se dio por entonces entre ambos campos como tributarios y convergentes sobre el gran río de la “civilización”. No es extraño, por tanto, lo que Mainer (2002) advierte, a pesar de que la docimología o teoría de los test se inventó en el campo de la medicina<sup>13</sup>, fuese muy bien acogida por los pedagogos, inspectores y los reformadores escolares, sobre todo, entre los de la Escuela Nueva, “muchos de los cuales cabe recordar, por cierto,... eran médicos de formación —Claparède, Férrière, Décroly, Dégand, Le Bon, Stern...” (p. 118).

Por lo demás, el origen de la *docimología* suele hacerse remontar a la teoría de los test de Alfred Binet y de Theodore Simon, a los que se asocia con la obsesión por la paidometría y la psicometría. Las circunstancias de su creación fueron las que siguen. A principios de siglo, Binet tuvo el encargo del gobierno francés de dar con las razones por las cuales algunos niños no sacaban provecho de los beneficios de la enseñanza obligatoria universal. Por lo que se le encargó, junto a otros expertos, la detección prematura de estos alumnos “difíciles” y encontrar una solución para ayudarles. Ante tal tarea, a Binet y a su colega Simon se les ocurrió una idea que terminaría teniendo drásticas consecuencias. Se propusieron medir algo que hasta entonces nunca se había expresado en cifras: la inteligencia. Para ello, se inventaron una serie de ejercicios de lo más sencillos y que, dada la complejidad de los test actuales, hoy nos parecerían, antes que otra cosa, simplemente ridículos: “¡Señálate la rodilla, la nariz, los codos! ¡Explica qué es una cuchara, una puerta, una hermana! Y así sucesivamente. ¿En qué se diferencian estas dos imágenes?”. La prueba más compleja consistía en que el niño encontrara tres rimas para la palabra *carbón* o respondiera a una pregunta como la siguiente: “En los últimos días, mi vecina ha recibido la visita de unos personajes un

---

<sup>13</sup> En el campo del discurso médico biogenético de la época de la mano de Binet y Morel y sus ideas de la “ortopedia mental” y la “teoría de la degeneración” todas inspiradas como teorías correctoras de las tendencias criminales que, según creencia del momento, de la *especie* obrera.

tanto peculiares: primero llegó un médico, luego un abogado y finalmente un sacerdote. ¿Qué ha ocurrido?”. Ahora bien, Binet siempre rechazó interpretar la puntuación que asignaba a un niño como su inteligencia. No sugirió en ningún momento que su test hiciera una medición de alguna característica “fija” o “innata”. Era de la opinión de que la inteligencia no se podía representar con una cifra (Lewontin, 2003; Enzensberger, 2009). A pesar de lo cual, los traductores e importadores del test de Binet consideraron que el test de inteligencia medía una cantidad innata fijada por la herencia genética y, desde 1905, los test no han dejado de hacerse. En este punto, el psicólogo alemán W. Stern, acuñó en 1912 el término “coeficiente de inteligencia” (CI). Para determinar el CI, según su fórmula, hay que dividir la “edad mental” de un niño por su edad real y multiplicar el resultado por cien. Este método se extendió por todo el mundo con bastante rapidez. Entretanto, los expertos académicos se dedicaron a perfeccionar sus métodos. Binet y sus cautelas quedaron irremediabilmente relegadas a un segundo plano y, finalmente, la psicopedagogía utilizó test cada vez más sofisticados desde una concepción del rendimiento descontextualizado de la acción.

La obsesión por la norma y la homogeneidad, en un momento en el que la escuela se abre a los “diferentes”, los hijos de los obreros, será lo que explique el éxito y la expansión del examen en la escuela, pues, como venimos diciendo su uso permite calificar, diagnosticar, y clasificar a la población escolar en agrupamientos homogéneos y repartirlos en aulas por niveles. Es más, salvando las distancias, a modo de hipótesis sería posible establecer cierto paralelismo causal entre las razones del test y el entendimiento de la permanencia del examen escolar. Esa es al menos la conclusión a la que llega Mainer (2002): “La obsesión por la homogeneidad era y será, a partir de entonces, otro de los lugares comunes predilectos del imaginario pedagógico y, posteriormente, de la *doxa* profesional” (p. 118).

Varios fueron los motivos de la buena acogida que, entre los renovadores de la pedagogía española, tuvo la *docimología*. Hay que tener en cuenta que, a la sombra del prestigio de los más ilustres pedagogos de la época: Claparède, Férrière, Décroly..., en 1921 se formó la Liga Internacional para la Educación Nueva a la que España quedó vinculada desde su creación, a través del *Museo Pedagógico*, fundado en 1882 por la Institución Libre de Enseñanza para el estudio y difusión de las ideas pedagógicas, y de la *Revista de Pedagogía* que pertenecían a la Liga. Pero, sobre todo, gracias a que el apóstol de la Escuela Nueva en España, Lorenzo Luzuriaga, fundador y director desde

1922 de la Revista de Pedagogía, era asiduo colaborador de *Pour l'Ere Nouvelle*, órgano de expresión y difusor de las nuevas ideas de la Liga con cuyos responsables mantenía periódicos contactos. Merced a sus gestiones consiguió que nos pocos españoles pudieran ser pensionados, él mismo lo fue en varias ocasiones, por la JAE (Junta para la Ampliación de Estudios) en viaje de estudios en pedagogía al extranjero (Marín, 1989). En fin, al menos desde la “alta pedagogía”, existía por parte de algunos pedagogos, maestros e inspectores españoles un verdadero interés por conocer, asistiendo a Congresos donde se discutía de la nueva pedagógica, y difundir la nueva buena, de La Escuela nueva. Sea como fuere, la obra de Alfred Binet y de Theodore Simon fue conocida y divulgada en España. Verbi gratia, se ocupó de ella el inspector Ángel Rodríguez Mata en *Exposición y crítica de la escala métrica de Binet y Simon*, de 1914, y, sobre todo, en *Examen y clasificación de los niños de 1924*.

De igual modo, considerando que en las primeras décadas del siglo XX el discurso científico en su forma positivista se había hecho ya con el monopolio de la razón y la verdad, se entiende la “supremacía moral y material” que se concedía al conocimiento científico pedagógico y médico. De donde se deriva la fascinación de todo lo que, como la docimología, se adscribiera por su eficiencia y utilidad en nombre de la ciencia. En el marco de este patrón interpretativo, el examen como instrumentos de diagnóstico y clasificación pasó a ser considerado el más adecuado para una enseñanza científica y profesionalizada. La racionalidad científica está detrás de un proceso que venía reivindicándose desde el sexenio por parte de la ILE y las corrientes racionalistas, y, desde estas primeras décadas de siglo, por la Escuela Nueva y hasta los propios legisladores. Tal y como los manuales pedagógicos del último cuarto del siglo XIX reflejan con la incorporación de las novedades pedagógicas de Fröble o Herbert, este proceso ilustra y ejemplifica la gradual penetración en España de los nuevos métodos de las reformas pedagógicas europeas. “Sólo en este contexto –nos dice Mainer (2002)- cabe comprender y explicar el giro de los pedagogos innovadores respecto al examen: crítica al examen primero, profundo acuerdo con la ideología de la eficacia y la teoría de los test, después” (p. 118).

Vaivenes de los que, a cuento de los cambios legislativo en materia examinadora, se hacía eco, no sin ironía, el maestro Fernández Ascarza en 1927.

“Cuando creíamos este asunto completa y definitivamente resuelto ha venido el Real decreto de 31 de agosto de 1927 a plantear nuevamente el problema [al establecer la obligatoriedad de la celebración de exámenes antes de las exposiciones de los trabajos escolares]” (Mainer, 2002; p. 120).

Ahora bien, pese a todas las fluctuaciones, ¿en qué medida esta racionalidad científica, que se postulaba inspiradora de la escuela graduada, fue calando en la práctica diaria de los docentes, afectando a los elementos curriculares y a las prácticas evaluadoras?

Según apunta Viñao (1999), al menos para el caso de la enseñanza primaria, en la práctica los test para clasificar no fueron muy usados dado el descrédito, “la ‘aversión hostil’ de ‘gran parte del Magisterio’ hacia tal instrumento” (p. 91). Lo más usual, a la hora de clasificar a los alumnos de seis a once años según sus capacidades y aptitudes fue el uso del examen de instrucción que medía “el grado de instrucción del término medio de los niños de la misma edad y condición social que asisten a la misma escuela” (Viñao, 1999, p. 86) en tres materias fundamentalmente: lectura, ortografía y cálculo. Por encima del examen psicológico basado en la escala métrica de inteligencia de Binet y Simón con el que se pretendía dar con el “coeficiente intelectual”, entendido como la “razón de la edad mental a la edad cronológica”.

Por tanto, el examen de contenidos se mostraba más eficaz que los test de coeficiente intelectual a la hora a la hora de lograr el máximo de homogeneidad entre la edad real o cronológica, la edad mental y el nivel de instrucción. Si la adecuación curso-edad se convertía en el ideal de toda escuela graduada, la necesidad de clasificación llevaba a considerar como mejor criterio el nivel de conocimientos. Por consiguiente, si la presión de la clasificación por grados explica la decisión del examen de instrucción como mejor instrumento de medida que el test, es más que probable que en la secundaria donde las constricciones clasificadores eran aún más tensas se actuara de mismo modo.

El discurso, más o menos favorable, respecto al uso de los test de Binet más se debe, según Viñao (1999), a una actitud defensiva por parte de los maestros que respondían así a la “burocracia ministerial”. Además del prurito de modernidad que inducía a pensar poseería la práctica pedagógica si se le revestía con la terminología científicista tan de moda en la época. Hay que recordar que la evaluación por medio de test se avalaba con la promesa de objetividad y rigurosidad en la nota, de donde se deriva su aire de profesionalidad y científicidad. En definitiva, los maestros estarían tentados a

decir que los usaban a modo de coartada “para demostrar su receptividad a las ‘ideas innovadoras’, frente a las críticas que a la enseñanza primaria pública hacían algunos miembros destacados de la Institución Libre de Enseñanza” (Viñao, 1999, p. 91).

De hecho, la incredulidad respecto a los test afloró sin disimulo una vez pasado el calor de la novedad, por parte de maestros e inspectores cuya idea de la educación estaba más apegada y próxima al ideal espiritual que el científico. Así, Viñao (1999) nos recuerda cómo el inspector Rodríguez Mata en su *Examen y clasificación de los niños* (1927) reivindicaba esa faceta del maestro más cercano a saber pastoral que al médico científico.

“Ni el método de Binet y Simon ni otro cualquiera –como indica el señor Barnés- puede sustituir a la relación directa, de espíritu a espíritu, que se establece entre el maestro y el discípulo en la intimidad de la clase y que hace conocer a aquél el grado de inteligencia de éste” (p. 93).

Sin embargo, por más activas que las polémicas educativas que con carácter internacional se iban sucediendo en torno al examen y que, sin duda, tenían eco en el debate educativo español, lo cierto es que, a nivel legislativo, los términos de la facultad examinadora continuarían siendo los fijados por Romanones en el famoso *Reglamento de exámenes y grados* de 10 de mayo de 1901. En todo caso, la decisión más trascendente de cara al porvenir de esta regulación fue que, a pesar de la fuerte oposición eclesiástica, quedó establecido que los centros dependientes del Estado eran los únicos competentes a la hora de atribuir validez a los grados y titulaciones. En este sentido, puede decirse que la labor del conde de Romanones fue fundamental para la construcción de un sistema nacional-estatal de enseñanza. Siendo este plan de Bachillerato la base sobre la que se levantó la arquitectura de los Institutos durante el primer tercio del siglo XX, hasta finales de la Dictadura (el Plan Callejo de 1926) y la II República (Plan de Villalobos de 1934).

La eterna disputa mantenida entre el Estado y la Iglesia a cuento de la subordinación examinadora de los centros privados -en su inmensa mayoría de confesión católica- con respecto a los de carácter público, será recurrente a lo largo del siglo XX. Tan sólo durante los años de la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) la Iglesia sació sus reclamaciones. En efecto, además de reestructurar el Bachillerato en seis años divididos en dos ciclos otorgando carácter terminal a ambos: elemental de tres años (10-13) y

superior de otros tres (13-16), el *Plan Callejo* de 1926 tenía como principal novedad la revisión del sistema de exámenes hasta entonces en vigor. Así fue que, tal y como interpretan Cuesta y Molpeceres (2009):

“la revisión hecha en nombre ‘del abrumador y exagerado número de exámenes’ (Ministerio de Instrucción, 1928, 6) escondía una vieja aspiración del *lobby* católico: la reserva de la colación del grado de bachiller a la universidad y la consiguiente expropiación de la facultad examinadora a los institutos oficiales. Quedaba así bendecida la deseada separación entre función docente y examinadora” (p. 22).

En consecuencia, la función examinadora más importante de los institutos, el examen final del conjunto de todas las materias tras cursar el ciclo superior del bachillerato superior (13-16), pasaba a depender de la Universidad. De esta forma los alumnos se examinaban ante un tribunal formado principalmente por catedráticos de ese nivel educativo. Ni que decir tiene que los catedráticos de los centros que hasta entonces habían disfrutado de dicha potestad protestaron enérgicamente. Lo cual ha de entenderse también en un momento en el que se asiste a una expansión tanto en el número de alumnos como de institutos. Debiéndose tener en cuenta también que por entonces se inicia el proceso de escolarización femenina (Cuesta y Molpeceres, 2009; Viñao, 2004).

La caída de la Dictadura primorriverista y el advenimiento de la II República en la primavera de 1931 supuso, para aquellos que defendían la función docente del Estado una gran alegría. Trece días después de la proclamación de la “niña bonita”, el 27 de abril de 1931, el Gobierno provisional decretaba la abolición del examen universitario y, por consiguiente, devolvía a los institutos la facultad de organizar y juzgar la reválida final del bachillerato. No puede perderse de vista que la ideología liberal socialistas que triunfó con la República se proponía la estatalización de la enseñanza como instrumento para desarmar los valores católicos conservadores que hasta entonces habían dominado la escena política española. Otra cosa es que, en propiedad, “sólo puede hablarse de reformas educativas republicanas en el primer bienio azañista” (Viñao, 2004, p. 38), bajo los ministerios de Marcelino Domingo y Fernando de los Ríos. Pero, qué duda cabe, al menos durante esta fase, como prueba de la sintonía del primer gobierno de la República con el *lobby* pedagógico laico, los intereses del profesorado de la pública se antepusieron a los de la privada, en concreto de la iglesia.

La reacción de la iglesia fue, en principio, de sorpresa y así, desde las páginas del periódico católico *El Debate* no se explicaban aquella reacción más que como “un malentendido espíritu de clase por parte de los catedráticos de instituto” (Cuesta y Molpeceres, 2009; p. 23). En realidad, no era más que una medida encaminada junto con otras a convertir a la educación en un instrumento básico de transformación de un nuevo orden social. De esta decidida acción de gobierno del primer gobierno de la II República en materia de educación, da buena cuenta el hecho de que la Constitución del 31 le dedicase de modo específico tres artículos: 48, 49 y 50. El principal objetivo de la II República en el campo educativo fue luchar contra el analfabetismo. Viñao (2004) recuerda que, en apenas dos años (1932-1933), se crean 13.000 nuevas plazas escolares y miles de plazas docentes. El número de maestros pasó de 37.599 maestros en 1931 a 50.527 en 1936, de los que 11.569 serían nombrados en el bienio 1931-1933. Además, “al exigir el título de bachiller para el acceso a los estudios de magisterio” (p. 40), se ponía de manifiesto una mayor preocupación en cuanto a la selección. A lo que se le añadía, una importante formación profesional y práctica en:

“pedagogía, psicología, didácticas especiales- a adquirir en régimen de coeducación en las escuelas normales a lo largo de tres cursos, y la formación práctica en las escuelas de enseñanza primaria durante otro curso... no es extrañar que se haya dicho, con fundamento, que el llamado ‘plan profesional’ de 1931 haya sido el que ha formado las mejores generaciones de maestros y maestras de nuestra historia” (Viñao, 2004, p. 40).

Mientras tanto, el número de institutos, entre el curso 1926-1927 y 1930-1931, no dejó de aumentar. De modo que, según Cuesta y Molpeceres (2009), se pasó de 66 a 94 institutos. En cuanto al número de catedráticos de institutos pasó de haber 96 al final de la dictadura de Primo de Rivera a 205 durante la II República (Cuesta y Mainer, 2015).

Pero íbamos diciendo que este afán reformador republicano en materia de educación conllevó la circunstancia de que los alumnos que terminaron su bachillerato durante 1930-31 empezaran el curso rigiéndose por las normas de la Monarquía y acabaran examinándose con la reglamentación republicana (Cuesta y Molpeceres, 2009).

Desde el primer momento, en el arco parlamentario de la II República se hizo evidente la existencia de dos concepciones antagónicas en materia de educación. Una defendida por la conjunción liberal socialista que defendía una escuela laica, pública y secular, frente a otra confesional, privada y clerical mantenida desde posiciones conservadoras.

De esta forma, cuando en las elecciones de noviembre de 1933 gana la coalición de los radicales dirigidos por Lerroux y la Confederación de Derechas Autónomas (CEDA) de Gil Robles se dispuso reformar la enseñanza. Las medidas encaminadas a deshacer las medidas del anterior gobierno suponían un claro retroceso de lo que se había hecho en el primer bienio. Curiosamente, apunta Viñao (2004), la única medida no contrarreformista y relevante de este período sería la Reforma del Bachillerato del verano de 1934 decretada por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de Filiberto Villalobos. En verdad, en relación al tema que nos ocupa la novedad más significativa del Plan de Villalobos fue de tipo estructural: bachillerato de siete años con dos exámenes (uno de conjunto al terminar tercero y otro de reválida al terminar séptimo) que se evaluaban en los institutos ante tribunales formados por catedráticos. Si bien, para los exámenes de tercero en el caso de los centros privados bastaba con que hubiese un catedrático en calidad de observador. Mientras que para el de séptimo el tribunal lo componían (tres catedráticos de instituto y dos de universidad). Asimismo, al terminar el quinto curso, sobre los quince años, se entregaba un certificado de estudios que daba acceso directo a las Escuelas Normales de Magisterio.

El plan de Villalobos tuvo, sin embargo, una muy corta duración dado que, apenas dos años después, se produjo la sublevación militar del 18 de julio. Sin embargo, en plena Guerra Civil (1936-39) asistimos a una nueva reforma de las Enseñanzas Medias<sup>14</sup>. En realidad, no supuso ningún cambio estructuralmente significativo. Lo que realmente hizo fue sobredimensionar lo que ya se hacía, pero en tal grado que representa el culmen de lo que estamos indagando. Perpetrado por Pedro Sáinz Rodríguez (1897-1986), los planteamientos pedagógicos del primer Ministro de Educación Nacional del régimen franquista, dejando al margen la ideologización fascista y confesional, no variaban mucho de lo que, nos dice Lorenzo (2003), venía diseñándose desde el período de la Restauración. Una interpretación que subraya cierta continuidad pedagógica entre los diseños franquistas y lo que se venía haciendo. Empezando con el plan de Villalobos (1934), del que mantuvo el carácter unitario, los siete años de duración y la prueba final<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Por lo demás, en el capítulo cinco se analizará, con más profusión de detalles, los efectos que tuvieron las regulaciones normativas de los exámenes, según las leyes de 1938 y 1953, sobre los escolares y el conocimiento escolar, así como los debates políticos a que dieron lugar.

<sup>15</sup> Interpretación en la que vienen a coincidir Mainer (2002), Lorenzo (2003), Cuesta y Molpeceres (2010) y Cuesta y Mainer (2015).



Dicho lo cual, se trataba de un Bachillerato formativo, humanístico y clásico (latín y griego), en el que late una mentalidad beligerante y trascendente, fuertemente elitista y con una separación clara entre las funciones docentes y examinadora, lo que supuso que “las pruebas de suficiencia final o examen de Estado” se arrebataran definitivamente de las manos de los catedráticos de instituto al adjudicarse la función examinadora a la Universidad. Porque, según se decía en el preámbulo de la Ley, la reforma de la Enseñanza Media obedecía “a procurar remedio” de lo que sus inspiradores creían eran

“los defectos principales de que ha adolecido hasta ahora el Bachillerato..., ya que la separación de la función docente y examinadora, poniendo en acción toda la capacidad del alumno y aumentando en grado máximo el sentido de responsabilidad del profesorado: la instauración del Estado, llevando las pruebas de suficiencia a una zona de objetividad cumplida, de pureza ejemplar y de plena eficacia formativa” (Lorenzo, 2003, p. 77).

“Las pruebas de suficiencia final o examen de Estado del Bachillerato, necesario para adquirir el título de Bachiller y para poder ingresar en la Universidad, constarán de un ejercicio escrito, que será eliminatorio, y otro oral, a base de uno o varios temas para cada una de las disciplinas fundamentales y con arreglo a un cuestionario genérico, que será formulado por el Ministerio de Educación Nacional. Dichas pruebas serán organizadas por las Universidades, mediante Tribunales especiales” (Lorenzo, 2003, p. 80).

El examen de Estado fue regulado por una Orden de 24 de enero de 1939 y fue el tema más polémico del Plan del 38 debido alto índice de fracaso escolar. No cabe duda que el destinatario del nuevo bachillerato de 1938 era una élite, pero la dureza del macroexamen era de tal calibre que llegó incluso a poner en serios aprietos el mantenimiento del Bachillerato<sup>16</sup>. El asunto del Examen de Estado “terminó convirtiéndose en su propia *espada de Damocles*” (Lorenzo, 2003, p. 81).

En la práctica, a pesar de las críticas a su dureza, de los intentos de modificación como el *Anteproyecto de Ley de Enseñanzas Medias* de 1947 y el establecimiento del Bachillerato Laboral de 1949 que apenas tuvo repercusión, el macroexamen aguantó

---

<sup>16</sup> Las críticas le llovían al sistema desde todos lados, incluida la propia administración. Así, en una entrevista con fecha del 6/10/1951 para el diario *Alerta* de Santander, el Delegado de Educación Nacional, Sr. Sánchez Losada se quejaba de que “nada menos que un 57% de los estudiantes no consiguen aprobar el Examen de Estado” (Lorenzo (2003, p. 110).

quince años, hasta la Ley de Ordenación de Enseñanza Media de 1953. Posiblemente, porque, en todo caso, el Plan del 38 no suponía más que la coronación del bachillerato propedéutico instaurado en el siglo XIX.

“El plan de 1938 llevará esta dimensión propedéutica hasta un grado hiperbólico. Y, desde luego, ni la Monarquía, ni la República ni luego la Dictadura cambiarían el canon de pedagogía memorística y la obsesión examinadora que marcó a este nivel educativo desde su nacimiento en el Siglo XIX. En suma, estamos a miles de leguas de ideal educativo de la escuela unificada” (Cuesta y Molpeceres, 2010, p. 27).

Lo cierto es que el Plan del 53 estableció cambios evidentes. Por ejemplo, el Bachillerato general estructurado en dos ciclos (elemental y superior), de seis años de duración y un curso preuniversitario para los que quisieran acceder a la universidad. El primer grado de Bachillerato de cuatro cursos contaba con pruebas finales para la obtención del título de Bachiller Elemental. A continuación, los titulados podían optar a realizar el Bachillerato Superior de dos cursos que se dividía en dos opciones: Ciencias y Letras, pero que concluía con un título único. Una vez terminado, los alumnos habían de superar para la obtención del título de Bachiller Superior unas pruebas selectivas llamadas Reválidas. Ahora bien, aquellos “que siguieran el curso preuniversitario [el PREU] podrían obtener dicho título mediante las pruebas de madurez, sin haberse sometido previamente a las de grado superior” (Lorenzo, 2003, p. 154).

Fue, por tanto, con la ley de 1953 que finalmente se derogó el polémico examen de Estado instaurado en 1938, siendo sustituidos por reválidas al final de los nuevos bachilleratos elemental y superior. De esta forma se pensó solucionar los problemas de fracaso escolar que creaba el Examen de Estado. Sin embargo, como vamos a ver los problemas continuaron.

Ruiz Giménez fue investido como nuevo ministro de Educación Nacional el 18 de julio de 1951. Entre sus objetivos prioritarios estaba dar una solución al tema de los exámenes pero, a excepción del Examen de Estado que fue suprimido, la identificación del bachillerato como maquinaria examinadora salió aún más reforzada. Los hubo de tres clases: de ingreso en el Bachillerato elemental, de curso y de grado. Los de ingreso no hubieron de causar grandes trastornos. “Todo”, dice Vega Gil (1989) al comentar cómo quedó la prueba de ingreso tras la orden de 6 de mayo de 1953, “parece indicarnos una mayor simplificación de la prueba de ingreso tanto en cuestiones de

contenido como en las propiamente administrativas” (p. 39). De su estudio puede concluirse que la selección de entrada no era un obstáculo y que, en verdad, el problema se daba en la secundaria. Es decir, con los exámenes de curso y grado. Si los primeros pasaban por ser pruebas de asignaturas, los de grado fueron las conocidas como “reválidas” que ahora como, antes seguían siendo tres: elemental, superior y la prueba del Curso Preuniversitario. El cambio del 53 resultaba, en consecuencia, lampedusiano y no sin ironía recuerda García Hoz (1980) lo que entonces se decía: “con este plan, el Examen de Estado había desaparecido para quedar establecido el ‘estado de examen’” (p. 68). La verdadera revolución que se estaba dando era más silenciosa, pero iba a tener una importancia fundamental en el devenir de la función examinadora. Esta era la revolución de la expansión acelerada de la escolarización y el consiguiente aumento de centros y plantillas que iba a poner fin a una forma de concebir la enseñanza y el campo profesional. Un proceso que ha sido descrito como la transición del modo de educación tradicional-elitista al tecnocrático de masas (Cuesta y Mainer, 2015).

Por otra parte, la justificación del Curso Preuniversitario hacía ver que la polémica mantenida en torno al escaso nivel con que, según un sector de la universidad, los alumnos accedían a la universidad se pretendía solucionar aumentando los años de bachillerato<sup>17</sup>. Así es, al menos, como lo interpreta García Hoz (1980) cuando recuerda que el artículo 33 de la Ley que regulaba el citado “curso preuniversitario” decía servir “*para completar [la] formación*” (p. 68). En el fondo se traslada la idea que la formación del bachillerato no era acorde a las exigencias de la universidad. De hecho, desde 1953 tuvo hasta cuatro modificaciones legislativas: en 1957, en 1959, en 1963 y en 1964. Así hasta llegar a su final con la Ley de 1970.

Otro problema no resuelto con el Plan del 53 fue el asunto de los suspensos en las pruebas de acceso a la universidad, pues no consiguió reducir las altísimas tasas de fracaso a que daba lugar el Examen de Estado del 38<sup>18</sup>. Siguiendo datos del INE, los cursos con peores resultados en los exámenes de Estado fueron los de 1943-44 y 1944-45, con un porcentaje de aprobados en ambos cursos del 33%, llegando tan sólo un 44% de aprobados el curso 1951-52 que fue el que mejores resultados tuvo. Ahora bien, no mejoraron los números con los cambios del 53. El mejor resultado en la Reválida del Bachillerato tuvo lugar en el curso 1953-54 y lo hizo con un 76% de aprobados. Siendo

---

<sup>17</sup> Esta polémica será desarrollada al hilo del análisis de los datos de las autobiografías.

los del curso 1967-68 y 1968-69 los peores, con un 66% de suspensos. En cuanto a la Reválida del Bachillerato Superior, los mejores datos se obtuvieron en el curso 1955-56 con un 72% de aprobados mientras que los peores fueron los de 1967-68 y 1968-69, ambos con un 44%. A su vez, los cursos 1954-55 y 1955-56 fueron los de más altos porcentajes de aprobados en las Pruebas de Madurez, con un 64%. Siendo los peores, 1963-64 y 1968-69, con un 40% de aprobados.

En resumidas cuentas, en la etapa del Examen de Estado que va de 1938 (en rigor desde el curso 1940-41) a 1953, la media de aprobados es solamente del 39,64. Un porcentaje que apenas varió durante la Etapa en que están vigentes las Pruebas de Madurez del Curso Preuniversitario que sustituyeron al Examen de Estado, si tenemos en cuenta que durante el tiempo en que estuvo en vigor, es decir, desde que se implantó en el curso 1953-54 a 1970-71 la media de aprobados fue del 50,63 por 100 (Muñoz Victoria, 1995). Bien es verdad, que este porcentaje es once puntos superior a cuando reinaba el Examen de Estado, sin embargo aprobar siguió siendo realmente difícil, acercándose de hecho las cifras a finales de los años 60 a los de la época del Examen de Estado (Torres, 1988). Al mismo tiempo, hay que considerar que el número de alumnos escolarizados no dejó de crecer hasta triplicar, en la década de los sesenta, a los que hubo hasta antes de la guerra civil. Mientras que el profesorado, a pesar de que casi se duplicó, no creció a tal ritmo. De forma que la ratio profesor/alumno se estableció en los centros de titularidad pública en torno a 36, doblando a los privados. Esta era, en fin, la situación que precede a la reforma de Villar Palasí de 1970.

Lo más sustantivo es, en todo caso, que tras la guerra civil y, especialmente, a partir de la década de los 60, se va a introducir un sistema estandarizado de exámenes, calificaciones y promociones anuales (Viñao, 2001b). Una regulación que supondrá la normalización y el desarrollo definitivo de una organización escolar acorde al modelo de escuela graduada y una pedagogía examinadora en base a la regulación de un sistema de exámenes anuales de promoción de cursos. Este desarrollo tuvo lugar por la confluencia de grupos de intereses afines entre diferentes agentes educativos e institucionales: las Facultades o Secciones de Pedagogía, la burocracia pedagógica ministerial, el cuerpo de inspectores... Pero, muy particularmente, gracias a la creación en 1958, del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) que produjo una importante regulación legislativa, especialmente importante en primaria sin menoscabo de la secundaria (Mainer, 2002).

Una reforma desde arriba que, entre los años 1963 y 1967, se concretó a partir de las siguientes órdenes ministeriales:

- Orden Ministerial de 22 de abril de 1963: Instauración definitiva de la noción de curso académico como unidad de contenidos y actividades.
- Orden Ministerial de 22 de abril de 1964: Establecimiento de objetivos o niveles mínimos a alcanzar en cada grado o curso.
- Orden Ministerial de 8 de julio de 1965 de abril de 1964: Elaboración de nuevos cuestionarios nacionales.
- Reglamento de Centros de Escolares de Enseñanza Primaria de 10 de febrero de 1967: Obligatoriedad de las pruebas de promoción y progresión trimestral “objetivas”, con actividades de recuperación. Con un registro documental de dichas pruebas y del historial académico del alumno.
- La Orden Ministerial de 14 de enero de 1967 que viene a consolidar la obligatoriedad escolar, el Modelo oficial de Libro de Escolaridad, Certificado de Estudios Primarios y Certificado de Escolaridad.
- Decreto de 17 de noviembre de 1966: Unificación del sistema de calificaciones cifradas de 0 a 10 puntos y de los criterios numéricos de promoción o repetición de curso.

Una secuencia legislativa que, según advierte Mainer (2002), vino a presionar de arriba abajo a todo el sistema escolar español durante la década de los sesenta, hasta enclavarlo en las coordenadas del *modo de educación tecnocrático de masas*. Culminándose así la constitución del sistema escolar disciplinario que como vemos estaría directísima relacionado con la pedagogía examinadora (Foucault, 1996).

“El examen, rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo un ‘caso’: un caso que a la vez constituye un objeto para un conocimiento y una presa para un poder. El caso... es el individuo tal como se le puede describir, juzgar, medir, comparar a otros y esto en su individualidad misma; y es también el individuo cuya conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir, etcétera...” (p. 190).

Constatamos así el hecho de que la normalización del sistema escolar va de la mano de la normalización de los sujetos escolares a través de todo un sistema de regulaciones que, según los reformadores, tenía que trasladar a sus usuarios la idea de que la escuela era una “empresa educadora” cuyo fin era y es cuidar “el proceso educativo de los alumnos” así como controlar el “rendimiento de su trabajo”. De ahí que Viñao (2001b) diga que “la evaluación del rendimiento escolar” adquirió, en el campo de la educación, “una parecida dimensión a la que en los sectores económicos y sociales han adquirido... métodos racionalmente científicos” (pp. 543-544).

Por otra parte, esta presión examinadora no es más que la consecuencia de lo que se ha venido en denominar la “bachilleratización” de la enseñanza primaria. De tal forma que la nueva reglamentación no sólo transferían a la enseñanza primaria la noción de curso con sus exámenes de promoción, sino también el sistema de calificaciones cifradas de 0 a 10 puntos donde el 5 era el aprobado. Y, abundando en lo que señala Viñao (2001b), el establecimiento por el Decreto de 3013/1966, de 17 de noviembre (*BOE*, 5/12/1966) de los requisitos para acceder al bachiller. A partir del cual sería suficiente tener aprobado los cuatro primeros cursos para matricularse directamente en el primer año del bachillerato y con los ocho cursos aprobados, para obtener el Certificado de Estudios Primarios. Un certificado que permitía inscribirse en la prueba para el acceso directo al tercer curso del bachillerato.

La “bachilleratización” de la primaria era la mayor evidencia de la verticalidad jerárquica de la arquitectura organizativa del sistema escolar: primaria, secundaria y superior. Una vez que, nos dice Viñao (2001a), todo el sistema ha sido así estructurado funciona como un mecanismo de succión desde arriba que socava la personalidad o carácter propio de cada nivel salvo en lo que se refiere a su naturaleza propedéutica” (p. 67). El sistema queda además garantizado porque responsabiliza al profesorado de los niveles inferiores de la obligación de preparar a los alumnos para cumplir con las exigencias del nivel superior. En consecuencia, el establecimiento del nivel se convierte en un referente cuya medida imponen los de arriba. De tal forma que este mecanismo inculpatario funciona, en tanto en cuanto los profesores universitarios culpan a los de secundaria y estos a los de primaria de que no se cumpla las expectativas de obtener buenos resultados.

“Cada profesor sabe, en definitiva, que será juzgado por aquellos que le siguen en el sistema, y dicho juicio condiciona lo que enseña, cómo lo enseña, con qué fin enseña y cómo juzga o evalúa a los alumnos, así como la decisión final sobre su pase al curso, ciclo, etapa o nivel siguiente” (p. 67).

Por consiguiente, la etapa educativa que comienza con la publicación en el BOE 141/1970 del 6 de agosto de 1970 de la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE) y alcanza hasta 1990 con la promulgación de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), puede decirse que va a estar, en gran parte, determinada por la llamada selectividad. A nivel de estructura, con la EGB (Educación General Básica) que vino a regular la etapa de primaria se estableció la obligatoriedad escolar hasta los 14 años. En secundaria se estableció el BUP, Bachillerato Unificado Polivalente, que nunca fue unificado ni tampoco polivalente (Viñao, 2001a), pero que fijó la etapa en tres años y se complementaba con un curso de preparación universitaria, el llamado COU (Curso de Orientación Universitario). Este vino a sustituir al Preuniversitario en el curso 1970-1971, y, a su vez, supuso la supresión de las Pruebas de Madurez del Curso Preuniversitario de 1953. Por consiguiente, dado que “las pruebas de acceso a la Universidad no vuelven a instaurarse hasta la Ley 30/1974 de 24 de julio”, hubo “tres promociones de alumnos —las de 1971-1972 a 1973-1974—, que no realizan pruebas de selectividad” (Muñoz Victoria, 1995, p. 38).

La justificación del COU, al igual que ocurriera con las pruebas de madurez del 53, venía a probar la presión ejercida por la universidad sobre los institutos a cuenta del nivel de los alumnos de secundaria. Ahora bien, tampoco se debe perder de vista el aumento de la demanda de los estudios superiores, en gran parte debida a la progresiva extensión de la escolaridad en secundaria que se empieza a dar de forma exponencial, sobre todo, a principios de los setenta como consecuencia del baby-boom de la década de los cincuenta. Resultaba inevitable que la presión ejercida por las nuevas generaciones hiciera saltar las alarmas en el campus universitario. Esto explicaría también el control más directo que la Universidad iba a ejercer sobre el curso que sustituye al de Preuniversitario. Su sentido se establecía dentro de la Sección cuarta de la Ley dedicada a la Educación Universitaria, bajo el nombre de “curso de orientación”. En la que, entre otras cosas, se leía que “la educación universitaria irá precedida de un curso de orientación” cuya finalidad era la formación de los alumnos a la hora

“orientarles en la elección de las carreras o profesiones para las que demuestren mayores aptitudes o inclinaciones”.

Vino a coincidir que los tres años que Villar Palasí estuvo al frente de la cartera de educación fuera la primera vez, y hasta el momento la última, en que no existiera ninguna prueba específica de acceso a la Universidad. Sin embargo, tras su sustitución en junio de 1973 por Julio Rodríguez que sólo estuvo en el cargo hasta diciembre de 1973, en enero de 1974 el nuevo titular en el ministerio, Cruz Martínez Esteruelas, aplica lo que se ha llamado la “contrarreforma” de la ley del 70. Precisamente, esta tuvo como primera evidencia la regulación de la selectividad oficialmente conocida como Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad (PAAU). Fue así como se aprobó la *Ley de 24 de julio de 1974 sobre pruebas de aptitud para acceso a las Facultades, Colegios universitarios, Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias (BOE, 26/7/1974)*. Podría sostenerse que la selectividad se explica, en buena parte, como un intento de taponar el acceso a la universidad y evitar la masificación que ya se estaba dando en el bachillerato.

Lo cierto es que es las pruebas específicas de acceso a la Universidad dieron lugar a luchas encarnizadas entre las diferentes posiciones políticas y sociales del tardofranquismo y la transición. El asunto se dirimía en torno a la condición de la selectividad como tapón que impedía el paso a la universidad pública y para todos. La proliferación de regulaciones normativas que desde el comienzo acompaña a las Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad es fiel reflejo del debate social. A su vez, como prueba de la presión que, de arriba abajo, causaban tanto la selectividad como el COU, Muñoz Victoria (1995) llama la atención sobre el diferente cariz en la interpretación que su implantación supuso. Por ejemplo, desde los institutos se insistía en la necesidad de una mejor orientación pedagógica mientras que desde la universidad la queja permanente era el exceso de benevolencia en las calificaciones, en especial desde los centros privados, lo cual amenazaba con masificar la universidad. De igual modo, la diferente denominación que a las pruebas reflejan la diferente valoración que de ellas se tenía.

“Desde *el* Bachillerato se le suele dar el nombre de *selectividad*, resaltando los aspectos que pueda tener de selección y barrera para posteriores estudios, se es muy crítico con los aspectos procedimentales de la prueba y, en líneas generales, hay una mayor



oposición a la misma. Por el contrario, desde la Universidad se le suele llamar *prueba de acceso*, se resaltan los problemas de masificación y, con *el* tiempo, de distribución de alumnos, hablándose de ‘límites’ y, en ocasiones, de la ‘calidad de los alumnos’; en líneas generales hay una mayor aceptación de la misma” (p. 40).

Por otra parte, la *Ley de 24 de julio de 1974* dice que las PAAU tiene entre sus objetivos fundamentales “seleccionar a los más capacitados”, pues “no se trata de seleccionar a un número restringido de alumnos, sino de reconocer a todos aquellos que están capacitados”— y garantizar un “adecuado encauzamiento, una distribución armónica”, cosa que no tardó en verse superado por la realidad. El aumento sustantivo del número de universitarios llevará como estrategia defensiva el establecimiento de nuevos filtros y mecanismos de control y restricción que convertirán los objetivos de la Ley en papel mojado. De hecho, tan sólo tres años después, el *Real Decreto de 23 de julio de 1977*, establece que el derecho a “iniciar estudios de nivel universitario” debe concordar con “la capacidad real de los centros” y considera a “toda la Universidad española como un sistema coordinado y solidario”. Con lo que se pretendía contener la avalancha que venía. Para adecuar la demanda a la oferta “real” de plazas se establece el *numerus clausus* que, no obstante, en la práctica no puede entender más que como un mecanismo de cierre. En la misma línea, con el fin de distribuir la demanda universitaria de una forma “racional”, ha de entenderse el *distrito compartido*. El tercero de los filtros institucionales que se produjo tiene que ver con el modelo de examen. La estrategia, en este sentido, consistió en aumentar el peso de la parte específica y reducir la parte común. De forma que entre 1975 y 1987 la parte común pasa de un 62,5 a un 25 por 100, mientras que la parte específica, directamente vinculada con los itinerarios y que ya de por sí suponía una segmentación invisible de los alumnos, adquiere una progresiva importancia, pues pasa de un 25 a un 50 por 100. Sin menoscabo de los argumentos críticos con la fiabilidad en las calificaciones, la supresión de la Conferencia por la Orden de 3 de septiembre de 1987 pudiera igualmente deberse a esa finalidad de cierre. Precisamente, es el temor a las reclamaciones y otras cuestiones de intendencia lo que se arguye para introducir en el curso 1992-1993 nuevas modificaciones con el fin de mejorar las condiciones de corrección y los procedimientos examinadores.

“La ampliación del número de profesores por tribunal de modo que ningún profesor corrija más de 200 exámenes, nombramiento de profesores especialistas para todas las

materias, elaboración de criterios de corrección para cada una de las materias y publicidad de los criterios específicos de corrección de cada examen una vez finalizado, se garantiza la variación de la asignación de los alumnos a los tribunales, se efectúa el control de las discrepancias entre las medias de los expedientes y las calificaciones de las pruebas” (Muñoz Victoria, 1995, p.42).

Una hipótesis importante de este trabajo es la fuerte influencia que lo “examinatorio” tiene en lo que pasa en el campo escolar. Asimismo, esta perspectiva se sostiene sobre la idea de que el examen es tanto un hecho social como un hecho escolar. En coherencia con estas premisas, al inicio de este epígrafe advertíamos de la necesidad de pensar la historia del examen considerando esa doble perspectiva. Es así que habiendo considerado hasta aquí y principalmente el primero de sus aspectos, nos detengamos ahora en que sea brevemente en la demanda social y el modo en que esto influye en lo escolar. En este sentido, hemos visto cómo a la incorporación de las clases populares a la enseñanza medias le seguirán dos mecanismos de control y cierre social. Por un lado, se ha comprobado el aumento de los filtros de control en el acceso a la universidad (Examen de Estado, reválidas, Prueba de Madurez –PREU-, selectividad o PAAU). Por otro, la instauración de itinerarios técnicos en secundaria (Bachillerato Laboral de 1949 y la Formación Profesional). A su vez, como consecuencia del mecanismo de succión de la estructura vertical del sistema, hemos llamado la atención sobre cómo la presión examinadora se traslada de arriba abajo responsabilizando con ello del nivel académico del alumno al profesor del escalafón inferior. Esto tendrá una influencia decisiva, junto con otros factores, en la pedagogía examinadora que caracteriza la vida de los centros de secundaria.

Ni que decir tiene que la competencia por las credenciales haría que el “tapón” de la selectividad y el *numerus clausus* más pronto que tarde saltara. De hecho, lo hizo a base de protesta, sangre, sudor y lágrimas. Por ejemplo, el 13 de diciembre de 1979, dos jóvenes estudiantes, Emilio Martínez Menéndez, de veinte años, y José Luis Montañés Gil, de veintitrés, acabaron muertos a balazos, a resultas de los quince disparos que desde un *jeep* policial realizaron los cinco agentes que lo ocupaban. Los hechos ocurrieron al término de la manifestación que habían convocado CCOO y otras centrales sindicales contra el Estatuto de los Trabajadores. Pero, según aseguró el gobernador civil a *El País* (14/12/1979), los grupos de jóvenes que acudieron a la manifestación nada tenían que ver con aquella. Lo cierto es que ya llevaban aquel mes

de diciembre varias huelgas a la espalda. Es de justicia, incluso, reconocer que cuando se incorporaron a la manifestación de los obreros aquella tarde, volvían de la que esa misma mañana había reunido a más de 10.000 estudiantes en Madrid y otras ciudades de España contra la Ley de Autonomía Universitaria, el Estatuto de Centros Docentes y la selectividad. El tema es que tanto la selectividad como su acceso limitado con *numerus clausus* iba generar una situación de injusticia en la que sólo unos pocos estudiaban lo que querían. La situación ha sido descrita por Rodríguez Prada (2012) de la siguiente forma:

“la nota [de selectividad] conducía a la carrera deseada sólo para los estudiantes que habían alcanzado una puntuación suficiente, pero en caso de no alcanzarla, se ofrecían hasta dos opciones en otras carreras. De esta manera, si los jóvenes con mayor calificación ocupaban las más solicitada, los que más se encontraban con nota menor elegían la siguiente, desplazando a otros que las habían puesto en primera opción, llenándose las plazas con los de la segunda opción” (p. 42).

La secuencia, como vemos, describe un efecto de bola de nieve que había de acabar explotando. Así fue que, desde finales de los setenta y durante toda la década de los ochenta, se pusieron en marcha diferentes medidas que criticaban el sistema y reivindicaban uno más justo. Por ejemplo, mediados de los ochenta se puso en marcha una asamblea en Madrid de jóvenes que, a consecuencia del modelo selectivo, no encontraban acomodo en ninguna universidad. Con el apoyo del sindicato de estudiantes se estableció una convocatoria de huelga para el 4 de diciembre de 1986. El éxito alcanzado en la huelga dio alas a un fuerte movimiento estudiantil. Las reivindicaciones de los estudiantes fueron en aumento, a la supresión de los *numerus clausus* y la selectividad, se añaden otras de carácter más social. Empezando por la consecución de la gratuidad de la enseñanza secundaria, pues hay que recordar que por entonces había que abonar tasas académicas tanto para BUP y COU como para la FP, rondando su precio las 1500 pesetas por curso completo (Varela, 2007). Teniendo en cuenta que en 1985 el Salario Mínimo Interprofesional era 37.170 pesetas y que el 50,7% de los jóvenes entre 16 y 19 años no trabajaba, resulta evidente que con anterioridad a la selectividad académica existía una selectividad económica. Además, se reivindicaba un aumento sustantivo del presupuesto para la enseñanza pública. Dio comienzo así un año de protestas estudiantiles que culminaron en la huelga 23 de enero de 1987. Bien verdad que esta tuvo como protagonista involuntario a un joven con

muletas llamado Juan y conocido con el sobrenombre de “el Manteca”, pero en esa misma manifestación, a la que asistieron 200.000 estudiantes tan sólo en Madrid, a las puertas del Ministerio de Educación que entonces dirigía Maravall, fue herida de bala en un glúteo María Luisa Prada, de 14 años y estudiante de 2º de BUP, a resulta de los disparos que la policía realizó contra los jóvenes.

Al curso siguiente, cuando ya se discutía sobre la necesidad de una nueva reforma de las Enseñanzas Medias, se produjo la huelga de los profesores que se llevó por delante al ministro Maravall. Duró cinco meses y, aunque su principal reivindicación fue la homologación con los demás funcionarios (Varela, 2007), no se nos escapa que como telón de fondo estaba el rechazo de los profesores de la enseñanzas medias a la LOGSE. En pocas palabras, se oponían a un diseño curricular que propuesto desde arriba, sin contar con los docentes, fue interpretado como la “egebización” del bachillerato pues al equiparárseles con los maestros de primaria los de secundaria lo vivieron como una pérdida de identidad profesional.

Cerramos así estas breves notas sobre la historia del examen, llamando la atención sobre la existencia de un menor número de cambios que de permanencias. Razón ésta por la cual es posible que el examen se asocie a lo escolar, de tal forma y manera que lo uno no se entienda sin lo otro, y, por ende, lo referido al examen, en las discusiones y debates en torno a lo escolar, tienda a disiparse y quedar oculto entre el marasmo de otro tipo de cuestiones. Dicho lo cual, vamos a centrarnos ahora en el análisis del papel que el examen y la evaluación tienen como práctica constitutiva del conocimiento escolar.

### **1.3. El examen, la configuración del conocimiento escolar y de la dinámica de la clase.**

Mientras tanto asistimos perplejos a la batalla que se dirime en el campus universitario a cuenta del “conocimiento”. Se trata de la querrela entre el “conocimiento científico” y el “conocimiento didáctico”, la cual va mucho más allá de una mera disputa entre colegas universitarios de distintos departamentos. En principio, lo que se juega es sólo poder, ¿qué intereses tienen las didácticas específicas, y las otras disciplinas –la historia, la geografía...- en la formación del profesorado?, ¿en qué grado el capital cultural, el prestigio, de las didácticas específicas como áreas de conocimiento institucionalizado y

autónomo está comprometido en la conceptualización de la importancia de la formación docente para la mejora en educación?; pero, en el fondo, se están enfrentando, por encima de los intereses particulares de unos y otros, dos presupuestos distintos a la hora de concebir el oficio de enseñar: ¿qué implica definir el problema de la educación en términos de formación científica o didáctica?, ¿qué implicaciones profesionales puede tener esta definición para la pervivencia o modificación de la cultura y el campo profesional de los docentes?

Habría, empero, que preguntarse sobre quiénes son los que se hacen estas preguntas. Porque, no nos engañemos, cuando se discute acerca de la profesión y de los saberes que debieran ser útiles a los maestros y a docentes de secundaria, a éstos se les escamotea la palabra. Probándose así que “la alta y la baja pedagogía casi nunca se encuentran ni siquiera dialogan entre sí” (Cuesta *et al.*, 2010, p. 89). En cierto modo, según la interpretación que hace Luis (1998, 1999) del que denomina “círculo de Bellaterra” (Pagès, Benejam...), gracias a esa “incompatibilidad” ha sido por lo que ha surgido “un campo específico” de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Porque la distancia existente entre el “saber sabio” y el “saber enseñado” haría necesaria la intervención del experto en didáctica, es decir, aquel que domina el “saber cómo hacer la transposición didáctica que transforma el saber científico en saber para aprender” (1998, p. 11).

“Y ¿por qué es tan apreciado –se pregunta A. Luis (1998)- este término por nuestros colegas de Bellaterra? La razón es muy importante y tiene una doble vertiente: por un lado, y como señala Pagès (1995, pág. 83), ello se debe a que la “transposición didáctica es un fenómeno inevitable, obligatorio, que se produce en cualquier acto de enseñanza”, y ello sucede con independencia del grado de consciencia que tenga el docente con respecto a su labor. Y, por otro, al realizar el conjunto de operaciones incluidas en el proceso de Transposición Didáctica, la Didáctica de las Ciencias Sociales crea su campo específico de trabajo”.

A nuestro parecer, sería aconsejable que la didáctica abordase la compleja naturaleza de lo que ocurre en las aulas de una forma distinta a como se hace desde la teoría de la transposición didáctica<sup>19</sup>. Para empezar, habría que hacerlo por reconocer que el

---

<sup>19</sup> Dado que en el capítulo cuatro nos ocuparemos con más profundidad de este asunto, bastaría ahora con recordar que García Pérez (2015) recoge sintéticamente los reparos de la didáctica crítica con esta teoría. Por otra parte, para el conocimiento de la constitución histórica de las Didácticas específicas, en concreto,

profesor, como sujeto social, está “sujeto” a la lógica propia de la cultura escolar, es decir, al conjunto de esquemas de percepción y reglas no escritas que, junto a los códigos socio-profesionales, nutren y guían nuestro quehacer en la escuela<sup>20</sup>. Esto supone conocer, sin maquillajes ni concesiones, la lógica de las rutinas cotidianas de los alumnos y, sobre todo, de los profesores, que son los verdaderos protagonistas de la escena en que se resuelve el “drama” de las prácticas que cotidianamente se plantean en el interior de las aulas<sup>21</sup>. Lo que sostendremos es el principio general por el cual, según Merchán (2005e), se explica lo que sucede en el aula.

“Su actuación en la clase se rige por el intento de conjugar los tres términos que a mi modo de ver dominan la vida en las aulas: la enseñanza (la transmisión del conocimiento), el examen y el control de la conducta de los alumnos, términos que inciden desigualmente según la evolución del sistema educativo, el nivel de enseñanza y el origen social de los alumnos pues esto último influye en sus comportamientos en relación con la cultura de la escuela y con su papel en la configuración del futuro social y profesional” (p. 126).

Así visto, el marco de la actuación escolar se estructuraría principalmente en torno a esos tres elementos (la acción pedagógica, el examen y el control) que interactúan como si fueran parte de un sistema cuyo funcionamiento ejerce un efecto determinante sobre las condiciones de lo que pasa en el aula y, a la postre, sobre el tipo de cultura que se elabora en la escuela (Pérez-Guerrero, 2005a).

Desde esta perspectiva, ni la cultura escolar puede ser pensada como el resultado de la maquinación de las clases dominantes que expresarían las leyes educativas, ni resueltos los problemas de la enseñanza de las ciencias sociales gracias a la transposición didáctica. De hecho, por más que sea indudable lo que Pagès dijese sobre que enseñar

---

de las Ciencias Sociales, es imprescindible el enciclopédico estudio de Mainer (2009). Algunas de las ideas expuestas en este trabajo, están presentes, sin duda mucho más breve, en Mainer y Gurpegui (2003).

<sup>20</sup> Ambos conceptos, “cultura escolar” y “códigos socioprofesionales”, son dos de los ejes que organizan el discurso de este trabajo. Como a lo largo del texto habrá oportunidad de definirlos con más detalles y matices, bastará ahora con lo que dice Viñao (2002a), tras un estupendo estado de la historia del concepto *cultura escolar*. Según este autor, la cultura escolar se entiende como aquel “conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (p. 71). Mientras que al referirnos al conjunto de rasgos más característicos de los profesores de historia de las distintas etapas de la enseñanza media de los siglos XIX y XX de España, recurriremos a los conceptos de “código disciplinar” y “campo profesional”, ambos inventados por Cuesta (1997) bajo la influencia declarada de los conceptos bourdesiano de *habitus* y *campo*.

<sup>21</sup> La puesta en escena que representan a diario en el aula entre profesores y alumnos es, según nos reconocía uno de nuestros informantes, cosa propia de una representación de teatro (véase el capítulo 6).

conlleve transponer conocimientos de un lugar a otro, la escuela no se limita a transmitir conocimientos generados fuera de ella por más valiosos que estos sean. El problema es que la indefinición de lo que sea el conocimiento valioso aumenta en la medida que lo hace el número de agentes implicados en este proceso de reconversión de un conocimiento en otro, y a esto hay que sumar el inapelable peso de las constricciones propiamente escolares, que, además, son difícilmente manipulables. Sin minusvalorar la contribución de la teoría de la transposición didáctica al conocimiento didáctico, ambos factores nos ponen en la pista de las dificultades de una educación concebida como una operación reducida a la relación entre una disciplina, amparada en postulados epistemológicos-racionalistas, y el sujeto del aprendizaje. Varios son los factores que constriñen esa visión ideal. Unos relativos al espacio, como la disposición y forma del aula. Otras a la gestión del tiempo, es decir, la asignación y separación de horarios por materias de conocimiento (Escolano, 2000b). Junto con la no menos importante producción del gobierno de la clase. Todo esto supone una suma de variables que obstaculizan la reconversión del “saber sabio” al “saber enseñado” y, sin duda, determinarán la reinterpretación de lo que esto sea. A este respecto, no debiera olvidarse que enseñar supone, antes que el logro de otros fines pedagógicos asumidos oficialmente como más valiosos, conseguir “cuerpos dóciles” (dócil del latín *docilis*, que significa “enseñable”), puesto que esta enseñanza es la base y la condición de los demás aprendizajes. Gobernar es, en este sentido, lograr el orden escolar deseado. Esto explicaría la importancia que, al objeto de producir disciplinados discípulos, los docentes dan a los juicios y sanciones relacionadas con el tiempo (impuntualidad, absentismo), el orden (interrupciones de trabajos) y el *control corporal* (actitudes “incorrectas” y gestos inapropiados”). Esto último es relevante, pues uno de los tópicos más fuertemente establecidos en educación es que, junto con las emociones, el cuerpo es el gran olvidado de nuestro sistema educativo. Nada más lejos de la realidad. La escuela aplica un trabajo no siempre consciente, pero continuo y constante *con y en* los cuerpos de los alumnos por la necesidad que el profesorado tiene de conseguir el gobierno de la clase y esto impone como condición *sine qua non* el *control corporal* del alumnado (Willis, 1988; Foucault, 1996; Milstein y Mendes, 1999; Mehan, 2001; Pérez-Guerrero, 2005b, 2015a). Si este proceso de incardinación o institucionalización corporal del orden escolar, entendido como el resultado de un proceso pedagógico-social e históricamente producido, queda absolutamente ignorado por el *código profesional* del profesorado de secundaria, esto principalmente se debe a que, más allá

de las etapas de educación infantil y primaria, el cuerpo no es considerado una categoría central del proceso de enseñanza-aprendizaje. “Prueba de ello es que –como dice Varela (1991b)- a medida que se avanza en la carrera escolar el juego, el movimiento, en suma, lo considerado corporal, tiende a verse progresivamente relegado en provecho del saber intelectual en torno al cual gira el éxito o el fracaso escolar y, en gran medida, el éxito o fracaso personal” (pp. 246-247).

El fin es hacerse con el control de la clase y esto, con o sin libro de texto, sólo es posible teniendo a los alumnos ocupados. Ahora bien, gracias a que el manual responde a la perfección a esta necesidad de enseñar las mismas cosas “a todos y a cada uno” (*omnes et singulation*) a un tiempo, de forma que, en todo momento, el profesor puede saber qué debieran estar haciendo todos, el libro empieza a ganar en peso, tanto su uso como su número, a medida que los cursos avanzan hasta llegar a convertirse en un objeto indiscutible en la escenografía cotidiana del aula. Se puede así, de hecho, explicar el uso generalizado de esta tríada pedagógica “mesa, libro y cuaderno” por los servicios que presta al orden escolar (Mateos, 2008a). Otra cosa son sus efectos, tanto sobre las conciencias como en los cuerpos de los escolares. La eficacia de esta *pedagogía silenciosa* se mide, de igual modo, tanto por su capacidad de disponerlos en sus pupitres, impelidos a estar sin poder moverse ante la obligación de realizar las tareas del manual, como por su disposición a que el alumno adquiriera una forma de ser, incorporando a la vida social la disposición del cuerpo que el orden escolar establece como la manera correcta de estar en el aula. Por consiguiente, la escuela forma, diría Lerena (1985), poniendo *en forma* y *en formación*, entrenando a cada cual a estar en su sitio. Cosa esta que ocurre antes, durante y después de asignación de la nota escolar.

En resumidas cuentas, este instrumento se ha acoplado de tal manera al oficio de enseñar que lo uno no se entiende sin lo otro. Evidencia que ha llevado a convertir la investigación de la manualística escolar en un campo disciplinario propio. Un sector de la historia de la educación que, según Escolano (2006), sirve tanto para entender “el currículum de la educación institucionalizada”, puesto que es el principal medio empleado para enseñar y aprender en las clases de secundaria, como “la cultura de oficio de los enseñantes”. Sabemos así que, utilizado por más de un 90% del profesorado como principal recurso en el aula, el libro de texto constituye la fuente de conocimiento básica para el alumnado. Abundando en la “cultura de oficio de los enseñantes”, diferentes investigaciones (Cuesta, 1997, 1998; Lorente, 2001, 2006) han



probado que una de las señas de identidad del código profesional del profesorado de secundaria y los departamentos didácticos es la de programar a partir del libro de texto. Tiene una importancia pedagógica tan fundamental que, en muchas ocasiones, los propios profesores llegan a confundirlo con el currículum oficial (García Pérez, 2012). Si bien, para no llevarnos a engaño respecto a la trascendencia ideológica de los textos, es necesario conocer el valor de uso que los profesores hacen de ellos<sup>22</sup>. Pero esto implicaría un cierto desvelamiento de las creencias y costumbres del profesorado, el estudio, en definitiva, del *habitus* y los códigos socio-profesionales del profesor que, no obstante, dejaremos para más tarde. Ahora, para cerrar esta relación de factores estructurantes del conocimiento escolar, merece la pena detenerse en la visión de conjunto que establece Cuesta (2007a):

“El conocimiento escolar es siempre resultado de un complejo proceso de recontextualización en el que se establecen puentes entre el conocimiento socialmente disponible y su transformación en escolar. Existen, siguiendo a Bernstein (1998), agentes recontextualizantes que actúan como mediadores entre los lugares de producción del conocimiento y las escuelas. Entre ellos cabe destacar el Estado (que fija la norma curricular obligatoria) y un conjunto de expertos pedagógicos, autores de libros de texto y las editoriales. Si bien nos fijamos, conforme se desarrollan los sistemas nacionales de educación, cobran singular relieve dos agentes omnipresentes: el Estado y el mercado....” (p. 28)<sup>23</sup>.

“Pero lo que dice el conocimiento oficial del Estado y lo que pone en los libros de texto es sólo una parte, la más directamente observable, la punta del iceberg, los textos visibles, del conocimiento escolar. El conocimiento escolar se acaba fraguando dentro

---

<sup>22</sup> A la manera en que lo hace Apple (1996), se podría considerar el libro de texto como un contexto dentro del cual puede describirse una jerarquía estratificada de estructuras significativas o, si se prefiere como eslabón de una cadena de problemas subsidiarios.

<sup>23</sup> Un mercado editorial cada vez más concentrado en menos manos. Señala Cuesta (2007a) que en los últimos 25 años han desaparecido la mitad de las empresas editoriales. Para el caso de Ciencias Sociales, cinco editoriales entre la que destaca Vicens Vives, se reparten el 75% de la cuota de mercado. Actualmente, según <http://www.vocesdepradillo.org/content/el-maloliente-negocio-de-los-libros-de-texto> (12/05/2015), el primer grupo empresarial en volumen de negocio lo constituye la Iglesia Católica, propietaria –total o parcial- de las siguientes editoriales: Grupo SM (fundada por los Marianistas), Edebé (fundada por la congregación Salesiana), Edelvives (perteneciente a los Hermanos Maristas) y Bruño (fundada por el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas La Salle). Los otros dos grupos empresariales controlan el 50% del mercado editorial del libro de texto por medio de Anaya y Santillana. El grupo Hachette es propietaria del Grupo Anaya que incluye a la editorial Algaida, Vox, Cátedra, Pirámide o Alianza, mientras que el Grupo PRISA, dueño de Santillana, vendió recientemente un 25% de su capital al fondo de inversión estadounidense Liberty. Por su parte, Atienza Cerezo y Van Dijk (2010) advierten que son los libros de la editorial Vicens-Vives Historia los más usados entre el profesorado que imparte la asignatura Sociales, Geografía e Historia para la Educación Secundaria Obligatoria.

de las aulas, y son las condiciones espaciotemporales (esa suerte de influyente 'pedagogía silenciosa') y la procedencia social de los destinatarios (esa marca de origen de la que tan poco se habla), lo que termina por moldear esa criatura cultural original –destacado nuestro–” (p. 29)

“Hace años resumía yo la impregnación social del conocimiento histórico en las aulas con esta expresión: a tal clase, tal historia. *El contenido y la forma de enseñar y aprender una disciplina remiten al origen y destino social del alumnado* –destacado nuestro–” (p. 29).

La cita es larga pero elocuente, en especial, lo relativo al efecto que *el origen y destino social del alumnado* ejerce sobre lo que se enseña. Nos encontramos así con que el conocimiento escolar realmente enseñado es un *conocimiento local* adaptado a las circunstancias prácticas en que se produce. Un conocimiento situado sobre la condición socio-escolar del alumno que, al mismo tiempo, se pretende para todos y acaba siendo constreñido a la labor de selección. Toda acción pedagógica está condicionada por la necesidad de seleccionar y organizar los conocimientos para permitir su asimilación progresiva y su comprobación mediante juicios, sanciones y, esencialmente, exámenes. Por lo tanto, desde este punto de vista, se impone la necesidad de producir un conocimiento escolar susceptible tanto de someterse a una lógica examinatoria determinada como de acoplarse con flexibilidad, según el *origen social*, a las expectativas académicas y, en fin, al más que probable *destino* de los escolares.

Dicho lo cual, es objeto de esta investigación comprobar de qué modo “el control y/o gobierno de la clase” interviene en la decisión de lo que se pregunta en los exámenes y, por ende, pretendemos también evaluar cómo el origen y el probable (expectativas) destino social del alumnado condicionan lo que se enseña y aprende. Asimismo, si los exámenes contribuyen fuertemente en la determinación de lo que es el “conocimiento legítimo” o más representativo de una disciplina, ¿podría su análisis ayudarnos a desvelar los desajustes entre lo que se propone como deseable y lo que realmente se hace? En esta última instancia, ¿podría este conocimiento servir también para proyectar con más realismo propuestas didácticas de carácter renovador?

Son estas cuestiones de las que nos ocuparemos en la segunda parte de la investigación, mientras que ahora nos interesa retomar la historia escolar. Fundamentalmente, porque atender al modo en que la racionalización y la cientificidad pedagógica de la transición

del siglo XIX al XX participaron en la creación del “nuevo” modelo de docente, puede ayudarnos a comprender cómo esto pudo influir en su relación con los alumnos, el conocimiento y, sobre todo, el examen. Nóvoa (2013), por ejemplo, ha señalado que los principios rectores de la modernidad pedagógica, tal como ésta se perfila en las primeras décadas del siglo XX, se convertirán en dominantes en cuanto a la forma como concebimos la educación y como nos relacionamos con los niños. A partir de este momento, *educar* y *educar-se* se vuelven inseparables. De tal forma que el proyecto educacional moderno que por entonces se inaugura persigue no ya tanto dominar al alumno, obligarlo a actuar conforme a un patrón por la fuerza, como la imposición de técnicas disciplinares y postdisciplinares que coadyuvan a la autodisciplina y la autorregulación. Durkheim, en un texto emblemático de 1911, supo anticipar este proceso.

“A veces se oponen la libertad y la autoridad como si estos dos factores de la educación se contradijesen y se limitasen mutuamente. Pero esta oposición es falsa. Los dos términos se complementan en vez de excluirse. La libertad es hija de la autoridad, porque ser libre no es hacer todo lo que se quiere, sino ser maestro de sí mismo. Ahora, es justamente para dotar al niño de este auto-control que sirve la autoridad del maestro. La autoridad del maestro no es más que un aspecto de la autoridad del deber y de la razón. El niño debe ser enseñado para reconocer la palabra del educador y someterse a su ascendiente; sólo así él sabrá, más tarde, encontrarla en su consciencia y reconocerla” (Nóvoa, 2013, p. 30).

El texto es ciertamente revelador de la ductilidad tan extraordinaria del poder en el liberalismo, de ahí su capacidad de supervivencia, de adaptación en formato clásico o neoliberal. Pero también lo es que Durkheim, refiriéndose a la “autoridad del maestro”, pueda sostener, sin incurrir en contradicción, sin distinción características propias de modelos pedagógicos, en principio, opuestos. Es decir, que al mismo tiempo pueda hablar de libertad y autoridad sin que parezcan lo contrario. Así, para definir la educación conserva la noción de *autoridad* que es un rasgo propio del modelo disciplinario en el sentido de que el niño *debe ser enseñado y someterse a su ascendiente*. Pero, a la par, en la obligación de ser libres, le exige al docente, maestro en el arte de conducir las conductas, que *dote al niño de autocontrol*. El poder pedagógico del maestro es constitutivo tanto de *dominio*, “autoridad”, como de “libertad” o *autocontrol*. O supuesta libertad, pues sin ser dominados en sentido estricto, son

conducidos por el maestro conocedor de la pedagogía<sup>24</sup>. De tal manera la autoridad externa será sustituida por el más eficaz autocontrol interno. Las operaciones del poder pedagógico no son solo coercitivas, son también autorreguladoras y organizadas desde el interior del sujeto.

Este célebre texto de Durkheim nos sirve además para analizar el papel que el examen juega en la conformación del maestro como *sujeto trascendental*. Nuestro objetivo es intentar explicar la función de la *autoridad pedagógica* del maestro durkheimiana, a partir del análisis del examen como dispositivo de superposición de relaciones de poder y de relaciones de saber. De momento el texto de Durkheim vuelve a situarnos en la paradoja de la misión pedagógica, *reprimir y liberar*. Paradoja que recordemos Lerena (1983) considera falsa, pues son la misma cosa. De igual modo, por más que el Estado burgués tratara de convertir “a los profesores de sacerdotes del saber en meros funcionarios estatales”, el maestro siguió manteniendo el halo de la huella religiosa y el consiguiente efecto del poder pastoral (Cuesta y Mainer, 2015).

El ejercicio del poder pastoral consistía pues en descentrar al alumno, a partir de la puesta en práctica de tecnologías confesionales que llevan al alumno a la introspección, el examen y la regulación. Las nuevas prácticas pedagógicas resultaban así fundamentales para la construcción de un nuevo ciudadano democrático que no debía ya ser simplemente *educado*, es decir, conformado como mero objeto de poder, sino que también debía *educarse*, formando parte de forma voluntaria de sus operaciones.

“La escuela tenía que actuar como una tecnología moral, no inculcando meramente la obediencia, sino tratando también de configurar la personalidad mediante la emulación del maestro por el niño, mediante el uso de técnicas pastorales para estimular el autoconocimiento y reforzar el sentimiento de identificación por simpatía, mediante el establecimiento de relaciones entre la virtud, la negación de sí mismo y un placer purificado” (Popkewitz, 1998, p. 47).

Ahora bien, lo que Durkheim viene a decirnos es que toda acción pedagógica debe producir en el alumno el reconocimiento, en tanto que delegado de la institución y mandatario del acervo de conocimientos de una sociedad determinada, de la autoridad pedagógica del maestro. Destacando como fundamental el ascendiente moral del

---

<sup>24</sup> Pedagogía tomado del griego *paidagògós*; “compuesto de *pâis*, *padós*, ‘niño’ y *ágó* ‘yo conduzco’”. (Corominas, 1980).

maestro (debida a convicción interior) sobre el estudiante, de forma que su autoridad es un aspecto del deber y de la razón. En realidad, lo que el funcionalismo clásico de Durkheim está tratando de probar es que, gracias al poder que el maestro genera sobre los alumnos responsabilizándolos de que con su esfuerzo obtendrá recompensas en el mañana, la escuela cumple con la distribución de los individuos de manera adecuada en la división del trabajo. Como se ha visto, según Durkheim, el alumno debe “someterse a su ascendiente; sólo así él sabrá, más tarde, encontrarla en su consciencia y reconocerla”.

El docente ha ido justificando así su autoridad tanto desde las connotaciones ancestrales de su poder pastoral como, más recientemente, desde las convenciones igualmente religiosas que sociales que hacen del conocimiento un “bien de salvación”. Lerena (1987) advirtió cómo esta mutación tuvo su equivalente expresión semántica. De maestro se pasó a profesor, y de profesor a enseñante.

“Maestro no es quien instruye o enseña... sino quien tiene la fuerza de imponerse como modelo ante otro”, mientras que profesor equivale a profesar, a consagrarse, acepciones que encuentran “una réplica secularizadora... en la palabra enseñante, el último eslabón en el que se borra el ser y aparece el mero hacer” (p. 373).

Si bien los dos términos pueden, como ocurre en la actualidad, ser utilizados simultáneamente, en origen cada acepción se corresponde con una determinada cultura escolar profesional (Molero, 2006). En este sentido podría sostenerse que, al menos, durante el *modo de educación tradicional-elitista* (desde los años treinta del siglo XIX hasta finales de los años cincuenta del siglo XX), el maestro en primaria y el catedrático en las enseñanzas medias secundaria, serán el último representante de la cultura letrada, la última traducción, según Lerena, del *ethos* aristocrático. Sin duda, hay que tener también en cuenta que, a medida que se ha ido extendiendo la edad de la escolarización obligatoria, los títulos que se obtienen en los primeros tramos de la enseñanza han ido perdiendo valor de cambio. A esto hay que añadir lo que señala Cuesta (1997).

“Durante el largo período de nacimiento y desarrollo del modo de educación tradicional-elitista, la frontera social que establecía la diferencia del capital cultural fue el Bachillerato. Es allí donde se inculca el *ethos* del hombre cultivado, donde se crean hábitos duraderos para las clases dirigentes que, como muy bien señaló Lerena, tienen que ver más con un ‘modo de vida’ y un sistema de valores de resonancias

aristocráticas, que con la impartición de un determinado tipo de saberes (Lerena, 1976, p. 205). En efecto, el arquetipo de gentleman a la española se expresa en los valores y *habitus* que se pretenden inculcar. Las relaciones sociales se acreditan a través de una cultura legítima que es la que se impone desde la enseñanza media”. (p. 60)

Es evidente que en el mercado laboral actual el título de bachiller carece de valor como capital cultural. Sin embargo, la escuela mantiene de *buen grado* la *ilusión* del nexo entre título y capacidades o competencias y, para un número significativo de familias, la consideración de la cultura escolar como un “bien de salvación”<sup>25</sup>. Por consiguiente, es posible sostener la tesis de que en el *modo de educación tecnocrático de masas* la capacidad de aprobar o suspender es lo que le confiere al profesor su autoridad. Es el poder de decisión que confiere el examen a quien evalúa donde residiría el reconocimiento de su autoridad. Por consiguiente, el valor social de la cultura escolar de la escuela graduada depende del reconocimiento del juicio de los profesionales sobre la clasificación a la hora de separar listos y torpes, del establecimiento de la *valía* escolar, de quién puede avanzar o seguir y quién no. De ahí la identificación del poder y prestigio del maestro.

“A quien examina, evalúa y califica. Poder académico, profesional y, por ende, social. Atribuye, al que lo detenta, la facultad de decidir sobre el pase o acceso, la progresión en el curso, nivel o ciclo y/o la obtención de un título. Asegura la existencia (y asistencia) de alumnos. También el prestigio y valoración social de su tarea” (Viñao, 1999, p. 119)

En conclusión, la superposición de relaciones de poder y de saber que posee el examen es lo que autogenera la autoridad pedagógica del maestro. En este sentido, el examen sería el acto de violencia simbólica de dominación, por antonomasia. La práctica en la que el poder se confunde con el saber. A más sometimiento de exámenes y de “saber”: mayor disciplina y poder del profesor sobre el alumno.

La pedagogía del examen contribuye así al establecimiento de relaciones entre el gobierno del Estado y el gobierno del sujeto, de forma que el número y tipo de examen

---

<sup>25</sup> A este respecto, recuerdo vivamente como una imposición, el empeño de mi padre de que hiciera bachiller en lugar, como yo quería, de FP (Formación Profesional). Sin duda, debía estar influenciado por el proceder de la mayoría de mis vecinos y amigos. Mientras que mi padre lo estaría por la credencial que le suponía al título de bachiller y luego a la universidad de cara al mercado laboral. Y, sobre todo, por algo más difícil de medir, pero para alguien que como él responsabiliza a su imposibilidad de estudiar su escasa formación y su posición social, casi más importante. Esto es lo que tiene que ver con la distinción del saber.

entrena cualidades de “auto-disciplina, de auto-control y de auto-motivación”. Hay que preguntarse por el tipo de subjetividad que las técnicas postdisciplinares defendidas por las pedagogías *psi* que dominan, en la actualidad, la teoría y las prácticas educativas, están produciendo (Ball *et al.*, 1997; Da Silva *et al.*, 2000; Larrosa *et al.*, 1995 Da Silva, 1999; Varela 1991a). A ciencia cierta, sabemos que han conseguido la sustitución de la palabra examen por evaluación. Pero la práctica no cambia con el lenguaje. Para el caso español, la *evaluación continua* en principio pretendía sustituir la angustia malsana de los exámenes, pero, según sostiene Viñao (1999), en la práctica se consiguió lo contrario pues las constricciones de la cultura escolar terminan reinterpretando a su conveniencia las innovaciones pedagógicas. De modo que “los intentos de sustituir una evaluación basada en el examen aislado (o de varios de ellos distribuidos a lo largo del curso) por una evaluación continua..., en la práctica incluso la refuerzan” (p. 119).

En relación a la evaluación continua, lo que la reforma de la Enseñanzas Medias de 1970 del ministerio de Villar Palasí exigía era un mínimo de cinco sesiones de evaluación por curso<sup>26</sup>. El resultado, según recoge Martín Criado (2010), “fue el opuesto al que pretendían las directivas” (p. 310), pues como pudo comprobarse, en la práctica, lo que terminó ocurriendo es que el curso se estructuró en torno a cinco exámenes tradicionales<sup>27</sup>.

Pasado más de cuarenta años de aquello, lo cierto es que los exámenes se siguen haciendo casi tantos, al menos, como entonces, y además como los “de toda la vida” (Merchán, 2005b). Si bien es una de las razones de esta investigación pasa por comprobar la veracidad de esta impresión, en este punto podría aventurarse que es posible que esto sea así debido a la fuerza que el examen ejerce sobre el control de la conducta de los alumnos. De hecho, la autoridad pedagógica de los docentes descansa, tanto sobre la solicitud que a los alumnos hace para que sean “gente de provecho” como

---

<sup>26</sup> Los textos ministeriales que regularon la evaluación continua fueron los siguientes: *DECRETO 2618/1970, de 22 de agosto sobre sustitución de las actuales pruebas del grado de Bachillerato Elemental y establecimiento de la evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos. ORDEN de 12 de mayo de 1971 por la que se regula la homologación del acta final en la evaluación continua. Ilustrísimo señor: Por Decreto 2618/1970 fué regulado el procedimiento de sustitución de las pruebas de grado de Bachiller Elemental por el de evaluación continua del rendimiento de los alumnos, desarrollándose éste por la Orden ministerial de 16 de noviembre de 1970 en cuanto al contenido y forma de la evaluación.*

<sup>27</sup> Por consiguiente, una vez más comprobamos que la reforma se sostiene sobre un intervencionismo tan ingenuo como el de pensar que la realidad se cambia a base de decreto ley. Bien harían nuestros legisladores en aplicarse aquel sabio refrán sefardí advirtiéndolo que “con dizir flama non se quema la boca”.

sobre los criterios de corrección de exámenes. Es decir, el examen y la evaluación sería lo que media en la distancia burocrática que existe entre el maestro y el alumno. En consecuencia, el examen podría ser analizado como un instrumento de control del comportamiento de primer orden al servicio del gobierno de la clase (Willis, 1988; Collins, 1989; Feito, 1990; Blanco, 1992; Merchán, 2011a; 2011b).

También Jesús Ibáñez (1997) advirtió cómo, tras cada concepto relativo a la enseñanza, late esta real desigualdad original entre profesor y alumno, lo relevante es comprobar cómo después de un prolongado uso lo hemos terminado olvidando. Ciertamente, basta con recuperar el significado etimológico de enseñar y aprender para que expresen su verdadero sentido y valor.

“Enseñar es un juego de lenguaje que enfrenta a un *docto* docente y a un *disciplinado* discípulo. Enseñar (*in + signare*) es *señalar*: ‘señalar hacia (*señalándole* a él, marcándole –con un título–). Se enseña a responder, se enseñan respuestas-recetas. Docencia (*doceo*) significa literalmente hacer repetir, *docto* es el que repite lo que le han enseñado...). Discencia (*disco*) significa literalmente repetir (dejarse disciplinar por las disciplinas). Los doctos docentes producen disciplinados discípulos disponibles para hacer lo que les manden, cómo, dónde y cuándo se lo mandan. La enseñanza es un modo de domesticación” (p. 436).

Ahora bien, en tanto en cuanto la actuación de los profesores en el aula esté condicionada por la de los alumnos, la evidencia de esta relación asimétrica así como el reconocimiento de la autoridad del profesor es más evidente en unos contextos que otros. De esta forma en los centros y aulas con una mayoría de alumnos aplicados en las tareas de clase, con altas expectativas docentes, los profesores no tienen que recurrir a estrategias de persuasión y/o “represión” para conseguir el control de la clase. Surge así la asociación de *buenos alumnos* aplicada a aquellos que se dejan disciplinar por las disciplinas. La disciplina comporta orden. Por consiguiente, los alumnos aceptan que el docente es la autoridad en la materia o disciplina y es el que, en este sentido, tiene la competencia para tomar decisiones en la conducción de la clase. El éxito en los exámenes vendría, en estos casos, a reforzar el carácter académico-disciplinar de las asignaturas tanto como a justificar el modelo didáctico disciplinar.

En cambio, en los centros y aulas donde gran parte del alumnado procede de un contexto socio-educativo medio bajo, sin capital escolar ni expectativas de mejorar su



posición gracias a él, se generan situaciones y una dinámica del aula en la que lo determinante son las *estrategias de producción de orden* (Merchán, 2011a, 2011b) que, a la par, sirvan para controlar las conductas disruptivas y transmitir el conocimientos. Estas pueden ir desde el dictado de apuntes, dar la lección, a la disposición de las sillas..., pasando por castigos directos e indirectos, entre los cuales, estaría el examen como instrumento de represión y amenaza. Por otra parte, vigilar, controlar y castigar son estrategias cuya eficacia aminora a medida que los alumnos comprueban que el propio profesor acaba minado, agotado ante la tensión que la constante situación de alerta genera. Sea como fuere, en estos contextos, el profesor recurrirá progresivamente a *estrategias de supervivencia* que permitan obtener un mínimo de control en el aula a cambio de rebajar las exigencias del trabajo escolar.

Existen estudios, en este sentido, que demuestran la gran *imprecisión* en la definición de las normas de *excelencia* y la *diversidad* de factores que terminan interviniendo en la *decisión* evaluadora (Perrenoud, 1990, 2008; Merchán, 2001a, y 2005a). Lo cual relativiza la autoridad del examen como instrumento de medida objetivo y neutral a la hora de rendir de cuentas sobre el aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, el trabajo de Perrenoud (2008) pone al descubierto las *funciones de la imprecisión*:

1º Los profesores prefieren no ser encerrados en un *corset* de obligaciones demasiado precisas en cuanto a lo que deben enseñar y evaluar, pues así mantienen una mayor independencia respecto al control, sobre todo, de la inspección y las familias.

2º La imprecisión permite además la adaptación a las distintas realidades de alumnos y centros. En general, se suele ser más condescendiente con los alumnos de nivel medio-bajo que con los de un nivel alto. Así, se evita la desesperación y el abandono de los unos, mientras se alienta a trabajar más a los otros. Una evaluación estandarizada no permitiría tales acomodos.

3º “La evaluación siempre se inscribe en una *relación social*, una *transacción* más o menos establecida entre el docente, por un lado, y el alumno y su familia, por el otro. No siempre hay una negociación explícita. Por eso Merle (1996) prefiere hablar de un *arreglo*” (p. 40).

En consecuencia, desde esta perspectiva las notas escolares son cosa bien distinta de lo que suele entenderse. En todo caso, habría de relativizarse la existencia de una relación exclusiva entre resultados escolares y desarrollo o desigualdades psicológicas, *capacidades, inteligencias, aptitudes, vocación*, y otros conceptos semejantes. Obviando las diferentes formas en que la excelencia y el fracaso escolar son socio-escolarmente construidas, la *valía escolar* queda reducida a una concepción, según la cual, la desigualdad y la jerarquía se sitúan, “en el orden de las cosas”, como algo *natural* al género humano. Es decir, una concepción desde la que la escuela enseña y los alumnos aprenden, si poseen la voluntad y los medios intelectuales para ello. De tal forma que la evaluación no hace más que “revelar” la desigualdad de las aptitudes, no cumpliendo así más que la función de la selección de los mejores<sup>28</sup>.

En cambio, existe la posibilidad de pensar la excelencia no como un descubrimiento de la escuela sino como un producto y, por tanto, el fracaso escolar, más que como un fallo o un efecto colateral, pudiera entenderse como la consecuencia no deseada pero inevitable de la fabricación de aquella. Asimismo, desde un punto de vista propositivo, el reconocimiento de estos tenses no significa sostener que el sistema escolar sea una mecánica del que sus efectos son la prueba de que forman parte de un engranaje de resultado fatal. Es frente a este tipo de lecturas simplistas que, en verdad, no son más que coartadas perfectas para aquellos que disimulan su posición e intereses en el sistema escolar ocultando -bajo la rúbrica del realismo- su conservadurismo, por lo que reivindicamos el análisis crítico de los condicionantes del conocimiento escolar “real” (Cuesta, 1997, 2007a). En este sentido, el análisis socio-genético vendría a probar que el campo escolar es, frente a los que dicen no hay nada que hacer como si fuera *un hecho de la naturaleza*, una construcción socio-histórica. Precisamente, si a través de la crítica se puede cambiar la escuela es porque el pensamiento crítico igualmente puede

---

<sup>28</sup> A pesar de lo cual, desde que en los años setenta, Bloom (1975) propugnase una *pedagogía del dominio* según la cual, por lo menos al nivel de la escuela obligatoria, “todo el mundo puede aprender”: el 80% de los alumnos pueden llegar a dominar el 80% del programa, la evaluación pasa a entenderse también como formativa y diferenciada. No obstante, la *evaluación formativa* choca con *obstáculos*: con las prácticas materiales e institucionales (espacios y horarios, sobrecarga de alumnos, enciclopedismo de los contenidos), y con la concepción dominante (tecnicista) de la escuela. En consecuencia, la evaluación tradicional se confunde con la normativa. La evaluación, dice Perrenoud (2008), se encuentra por ello entre esas dos lógicas contradictorias: los unos luchando por borrar las desigualdades y los otros tratando de legitimar las jerarquías sobre la base del mérito escolar. Se trata del tic-tac lerreniano, un dúo inseparable de la *esquizoescuela* en la era del capitalismo: la represión es la ley de la gran burguesía y la liberación es un truco ideológico de la pequeña burguesía. O sea, la ley y la trampa. No obstante, para la más completa comprensión de esta confrontación, resulta útil pensar que “las resistencias no responden únicamente a la salvaguardia de las elites. ¡Se sitúan cada vez más en el registro de las prácticas pedagógicas, del oficio docente y del oficio del alumno!” (2008, p. 20).

servirnos de orientación a propuestas de conocimiento escolar “deseable”, que, en nuestro caso, sería un currículum organizado en torno a problemas sociales y ambientales relevantes (García Pérez, 2001, 2015)<sup>29</sup>. Al mismo tiempo, debe también asumirse como una propuesta curricular básica y común, que aquellos alumnos que no vayan a continuar estudiando alcancen un mínimo de alfabetización crítica<sup>30</sup>. Entendemos así que la educación obligatoria debe ser un instrumento de desarrollo de las aptitudes de todos los alumnos, cursen o no estudios posteriores, a fin de que los ciudadanos que se están formando en el sistema escolar se preparen mejor para afrontar los retos actuales y futuros de nuestro mundo. Dicho lo cual, el cambio en educación, según nuestro parecer, debe partir del análisis de lo real, es decir, del discernimiento - entre otras consideraciones- del papel que el examen tiene en la Escuela.

#### **1.4. Examen, cambio y mejora de la educación.**

La evaluación como examen, esta es las tesis que aquí manejamos, ya sea entendido como rito de comprobación de lo aprendido, como instrumento pedagógico de conformación de las identidades académicas o al servicio de la mejora de los resultados escolares, deja en segundo y tercer plano la función formativa y de aprendizaje (Kvale, 1992, 2001). Se hacía eco Giner de los Ríos, ya a mediados del siglo XIX, de la amarga queja de Muller, el fundador de la mitología comparada, de que en la Universidad de Oxford “el placer del estudio se ha acabado; el joven sólo piensa en el examen” (2001, p. 16)<sup>31</sup>. Es, por consiguiente, una vieja historia la de la diferencia y la oposición que existe entre educación o exámenes. Una diferencia que está en el corazón del problema de la escuela capitalista y hace de la evaluación un fin en sí misma: el sacrificio de la educación, al promover y calificar el desempeño estudiantil a través del examen. Es

---

<sup>29</sup> La enseñanza de las ciencias sociales orientada hacia el estudio de los problemas sociales no es un invento reciente. Por el contrario, se apoya en una ya larga, aunque minoritaria, tradición curricular progresista que, en el caso español, se remonta a finales del siglo XIX y el seminal trabajo de R. Altamira. Más recientemente, durante la transición a la democracia los MRP's retomaron esa tradición, hasta concretarse en diferentes propuestas como la que encabeza la Federación Icaria. La historia de este colectivo empieza con la elaboración por parte de los que fueron sus miembros fundadores (Cronos, IRES, Asklepios, Ínsula Barataria, Gea Clío, Pagadi) de una serie de proyectos curriculares alternativos y materiales didácticos para la Enseñanza Secundaria Obligatoria, orientados hacia los problemas relevantes. Grupos que, aun partiendo de una misma orientación, presentan líneas de trabajo particulares en cuanto a la selección, organización y secuenciación de los contenidos de enseñanza, y muy distintos materiales didácticos para el aula (Guijarro, 1997).

<sup>30</sup> Los rendimientos escolares son fundamentalmente el efecto del nivel y el contexto sociocultural de pertenencia del alumnado objeto de medición, pero no hay que desechar los factores específicamente escolares que igualmente intervienen en sus resultados (García Pérez, 2012).

<sup>31</sup> Giner de los Ríos, F. “Educación o exámenes” en Díaz Barriga (2001).

obvio pero, señala Perrenoud (1990), necesario recordar que “antes de evaluar, la escuela constituye un lugar de enseñanza y aprendizaje” (p. 96).

Al mismo tiempo, como Carlos Lerena hizo con la conocida distinción entre reprimir y liberar, nos proponemos romper desde el principio con este enfoque dualista de la cuestión, pues no se trata de ver la escuela como una alternativa entre lo uno y lo otro. Ambas cosas, “reprimir y liberar”, eran, para él, como lo sería para nosotros “enseñar y examinar”, la misma cosa en incansable tic-tac. Siendo así, “reprimir y liberar”, remarca Cuesta (2011a), “el haz y el envés de la escuela, el tic-tac de un dúo inseparable” (p. 100). Y lo mismo se diría de “examinar” y “enseñar”.

¿Puede entonces postularse una escuela (capitalista y obligatoria) sin exámenes? Desde el punto de vista lereniano, es decir, desde la sociología crítica, parece no haber disyuntiva<sup>32</sup>. Desde el punto de vista de la didáctica crítica se podría plantear, en cambio, una perspectiva alternativa. Esta pasaría por plantearnos qué tendríamos que hacer para que la escuela, cuya argamasa se ha forjado al compás de los dictados examinatorios deslizándose sus funciones en la misma estructura de los proyectos educativos desde los inicios de la modernidad, se abriera a unas prácticas y a un concepto de la evaluación realmente formativo. Qué tendríamos que hacer para que la evaluación realmente fuera un instrumento al servicio del aprendizaje individual y colectivo. Sin duda ninguna, antes que otra cosa tendríamos que preguntarnos si, tal y como lo conocemos, el examen puede ser, en la escuela realmente existente, un instrumento de evaluación para el aprendizaje no para la calificación y la clasificación de los alumnos.

Vayamos por partes. En primer lugar, en efecto, contamos con obras que ofrecen elementos muy valiosos para poner en práctica diseños didácticos en los que la evaluación se pone al servicio de la función formativa y del aprendizaje (Perrenoud, 1990, 2008; Stobart, 2010). Y, por supuesto, con proyectos didácticos cuyo sentido de

---

<sup>32</sup> Con la obra de Lerena pasa como con la de otros autores (Foucault, Bourdieu...), igualmente mal comprendidos, que la actitud hacia sus obras oscila del papanatismo al terrorismo intelectual y, entre medias, la estulticia del ninguneo. Si lo primero es la consecuencia de repetirlo sin haberlo leído cabalmente, lo segundo se reduce al argumento *ad homine* porque, en efecto, cuesta bastante más combatir sus argumentos que fusilarlo a base de vulgarizar, simple economía de guerra, su pensamiento. De esta doble actitud ante Lerena ha dado buena cuenta, con precisa y concisa definición, el que fuera su máspreciado discípulo, amén de Fernández Enguita, Jesús Manuel Sánchez: “la sociología que hacía Carlos Lerena fue más incomprensible que leída y más reverenciada que entendida”. (Mateos Monteros y Pérez-Guerrero, 2011, p. 62).

la evaluación no es “medir niveles” de aprendizaje, a partir de la adquisición de contenidos disciplinares. Bien al contrario, “la evaluación”, tal y como se defiende desde el Proyecto IRES<sup>33</sup> - , “se concibe como un proceso de investigación que intenta dar cuenta, permanentemente, del estado de evolución de las concepciones o ideas de los alumnos, de la actuación profesional del profesor y, en definitiva, del propio funcionamiento del proyecto de trabajo” (García Pérez, 2000b). Es decir, como un procedimiento en curso en el que los instrumentos de seguimiento han de ser lo suficientemente diversos (producciones de los alumnos, diario del profesor, observaciones...) como para ser capaces de adaptarse a las situaciones prácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje y dar respuesta así a las necesidades formativas de cada momento. En este último sentido, debe destacarse la encomiable labor divulgativa que, al publicar la evaluación de materiales de alumnos, en especial, los cuadernos de clase, han realizado los miembros del Proyecto-Gea Clío<sup>34</sup> (Souto González, *et al.* 1996; Souto González, *et al.* 2001; Souto González, 2009). Esto ha permitido que se pueda debatir públicamente sobre la función de los materiales didácticos en la práctica de las

---

<sup>33</sup> El origen del Proyecto IRES se remonta a los primeros años ochenta, cuando en la entonces Escuela de Magisterio de la Universidad de Sevilla por iniciativa de Rafael Porlán y Pedro Cañal (profesores de Ciencias de dicha Escuela), si bien con ellos colabora desde los primeros momentos J. Eduardo García (profesor de Ciencias Naturales de Enseñanzas Medias), se constituye el *Grupo de Investigación en la escuela*. Desde 1983, empiezan a organizar una serie de encuentros denominados *Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela* en torno a los que surge la idea de conformar un proyecto curricular dentro de la tradición renovadora. A la altura de 1991 la idea está lo suficientemente madura como para que, en el marco de la IX Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela, hacer pública el nacimiento del Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). El órgano de difusión de la iniciativa es la revista trimestral *Investigación en la Escuela*, que, no obstante, existía ya desde 1987. Tal y como reconoce, García Pérez y Porlán (2000), el proyecto Curricular IRES se concibe como un programa de investigación escolar que pretende “la renovación y el cambio en la escuela”, si bien el objetivo último no sería otro más que “el cambio social”. “Para ello se intenta establecer una relación enriquecedora entre la teoría educativa y la práctica curricular y profesional, vinculando dos campos que habitualmente se hallan separados”. Ambos propósitos, el cambio en la escuela y en la sociedad, se fundamentan tanto en la vinculación de la teoría y la práctica como en el análisis crítico de la realidad social de la escuela. A su vez, los instrumentos diseñados para el cambio son “la investigación educativa, la experimentación curricular y el desarrollo profesional de los profesores implicados” girarían en torno a un *modelo didáctico* que haría las veces de director de referencia: “Se trata del Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela”. De todas las características que lo definen, sin duda, la que más interesa a nuestra investigación es su definición “*como modelo crítico (y autocrítico) cuestiona los significados implícitos de las cosas y las interpretaciones establecidas y de sentido común que tanto abundan en la educación (...la asunción de que lo que hay que enseñar ya viene dado, la calificación de los alumnos como selección natural...)* –destacado nuestro–”. Entre la abundante producción bibliográfica que da cuenta de las señas de identidad, intereses y propuestas del Proyecto, además de García Pérez y Porlán (2000), García Díaz *et al.*, (1991). El nº 209 de *Cuadernos de Pedagogía* (1992). Sobre el modelo didáctico del proyecto, el “Modelo de Investigación en la Escuela”, y, en especial, en lo relativo a las sociales, Merchán y García Pérez (1992), García Pérez (2000a, 2000b). Y sobre la actual Red IRES de profesores (<http://www.redires.net>)

<sup>34</sup> Para la historia del proyecto Gea Clío, véase Souto González (1999).

aulas, los resultados y límites del aprendizaje del alumnado, pero también la viabilidad de instrumentos de evaluación alternativos al examen.

Lo cierto es que, al menos teóricamente, la evaluación a través del examen es, de las prácticas escolares, la más renuente a cambiar<sup>35</sup>. De hecho, nos encontramos con profesores que en el transcurso de su experiencia profesional se han ido cuestionando el *modelo didáctico tradicional* en el que se “formaron” como profesores. Esto último quiere decir, dado el nivel de raquitismo que la formación didáctica del profesorado de secundaria ha tenido en España, durante su etapa de discentes, cuando todavía eran alumnos<sup>36</sup>. Fuera como fuese, un profesorado que, desde una perspectiva autocrítica, ha reflexionado hasta cambiar su visión de la educación y, en gran parte, su propia práctica profesional, ajustando los objetivos al nivel del desarrollo de las ideas de los alumnos y desarrollando propuestas de contenidos más relevantes y coherentes con la función social que del conocimiento de la geografía y la historia escolar se espera que con su formulación tradicional. Profesores que han desplegado un gran esfuerzo en la preparación de materiales y, en suma, han dado un verdadero vuelco a su metodología de aula, pero que han dejado sin objetar en profundidad, manteniendo como una *supervivencia*<sup>37</sup> del *modelo tradicional*, la evaluación y el examen<sup>38</sup>.

---

<sup>35</sup> Teóricamente quiere decir aquí, como resultado de conversaciones informales mantenidas con otros profesores. Fruto de nuestra propia experiencia profesional, es decir, como profesor en activo de instituto que, además, como miembro durante varios años del Equipo de Coordinación Pedagógica del Centro (ETCP), se ha visto involucrado en proyectos de mejoras de resultados que han tenido la evaluación como uno de sus objetivos de discusión.

<sup>36</sup> Hay que tener presente que si bien la inutilidad del CAP (Curso de Aptitud Pedagógica) se llegó a confirmar de forma legal en la LOGSE, cuando se llegó a establecerse una nueva formación del profesorado de Secundaria. Jurídicamente, sin embargo, el CAP no se extinguió hasta 1995 y, en la práctica, hubo que esperar hasta la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (2006) que fue cuando se estableció que para poder enseñar en la etapa de secundaria se requería de un título oficial de Máster que acredite la formación pedagógica y didáctica. En concreto, de acuerdo con lo exigido por el artículo 94 de la Ley Orgánica citada, así como a la Ley Orgánica de Universidades (2007) puesto que fueron las universidades las que se encargaron de la organización, gestión y docencia del nuevo Máster de secundaria. Otra cosa es la evaluación de los hechos, es decir, si la formación del MAES es la adecuada o no. Para hacerse una ligera idea de sus resultados puede resultar interesante la lectura crítica que del mismo hacen García Pérez *et al* (2010) y Cuesta *et al.* (2010) en el número que *Cuadernos de pedagogía* (2010) le dedican.

<sup>37</sup> Teniendo en cuenta que el concepto de *supervivencia* tiene un fuerte componente finalista, fue de hecho utilizado por la Antropología evolucionista de Tylor para reconstruir las etapas pasadas a partir de las condiciones actuales bajo la presunción de que estas eran mejores, puede darse el equívoco de situar nuestra propuesta como si en el fondo no se tratara más que del diseño de una secuencia de modelos didácticos fijos (tradicional, espontaneísta-activista, alternativo) en el que la didáctica tendría como objetivo operar el ajuste milagroso entre modelos hasta por fin lograr, en el estadio último, la función “real” de la escolarización: la conquista de la felicidad. No es sólo que los retrocesos sean tan frecuentes como los progresos, aún más importante es considerar que el progreso no es lineal, sino divergente.

<sup>38</sup> Es este el caso de no pocos de nuestros compañeros de trabajo y, como luego veremos, de dos de nuestros informantes.

Precisamente, es otra de las aspiraciones de este trabajo desvelar algunas de las causas de la fuerte dependencia de evaluar a través del examen y, por ende, de la resistencia profesional a prescindir del examen. El desarrollo de la investigación se dirige a esa finalidad, en una progresión lógica que va desde los objetivos mediatos, es decir, tratar de dar con las razones (externas e internas) que hacen de la evaluación a través del examen una de las señas de identidad más centrales de los códigos pedagógicos y profesionales de la enseñanza secundaria, hasta el objetivo final, en la medida que puede ser “final” un objetivo que se plantea como deseable: obtener un conocimiento adecuado de uno de los obstáculos más obstinados para el cambio de modelo didáctico. Un conocimiento que se nos antoja imprescindible para la elaboración de propuestas de mejora que transformen realmente la educación que conocemos. En cualquier caso, la identificación del examen como problema debiera servir para, desde los programas de formación inicial y permanente del profesorado, espolear conciencias en busca de respuestas a su permanencia y, en suma, al papel que la “práctica examinatoria” tiene en el juego de relaciones de poder que se establecen dentro y fuera del aula.

Dicho muy brevemente, la hipótesis que manejamos es que la “práctica escolar examinatoria” es una de esas circunstancias estructurales que invalida la aplicación definitiva de metodologías activas y, con ello, el efecto “emancipador” que se le presupone al trabajo escolar con buenos materiales. El examen se convierte así en un *cortocircuitador pedagógico de la innovación*, no sólo de la potencia transformadora que se le presumía a la “innovación” sino incluso de la fe depositada en ella por tantos profesores (competentes y necesarios) que, ante el escaso éxito de unos diseños así pensados, desgraciada -pero comprensiblemente- pudieran terminar claudicando y abandonando la experimentación, cayendo así, por consiguiente, de nuevo en brazos de la tradición. En este sentido, las conclusiones de este estudio pudieran valer no sólo para ampliar el conocimiento de los motivos que explican su permanencia, también para, usado como un dispositivo de intervención frente a las resistencias que impiden un entendimiento distinto de la evaluación, ampliar el campo de batalla entre el cambio y la tradición en educación.

Esta separación de campos nos permite entender la relación entre lo ético y la práctica escolar de un modo distinto a como habitualmente suele hacerse desde el idealismo y la fe en el voluntarismo. Nosotros lo entendemos de un modo en que la lógica de las prácticas se impone y su comprensión, a efectos de cambiar la educación, es lo

prioritario. Esto es, desde la perspectiva teórica de la *cognición en la práctica* o la *actividad situada*, el planteamiento sería que “las formas de pensamiento son determinadas por formas de práctica”, e incluso advierte Chaiklin (2001), “para que se desarrollen nuevas formas de pensamiento se requieren a veces cambios en la práctica” (p. 425). La hipótesis es que las prácticas tienen su propia lógica y esto nos permite entender, sin juzgar como un simple desajuste entre lo ideal y lo práctico, las razones de por qué no basta con tener buenas ideas en educación para cambiar las prácticas escolares. Realmente lo que estamos es poniendo en valor un enfoque de la investigación didáctica que, a la manera que proponen Sacristán y Pérez Gómez (1985), “emerge de la práctica y revierte en ella” (p. 89).

A su vez, esta perspectiva es importante porque desde el campo de la didáctica se acostumbra a dar por sentado que el problema del cambio en educación es la falta de conocimientos didácticos y la formación la solución. Es indiscutible que para enseñar algo en la educación secundaria se precisa, además de los conocimientos especializados de una disciplina, una adecuada formación didáctica. En lógica, para quienes creemos en la renovación de las prácticas docentes como condición *sine qua non* para hacer una escuela mejor y hasta -si se nos apura- una sociedad diferente, es necesario y no sólo deseable que así fuese. Es decir, que a una mayor preparación docente en ambas formas de conocimiento, integradas de forma sistemática y coherente, le siguiese una mejor educación. Sin embargo, esto sólo lo presuponemos pues no está probada la existencia de una relación directa entre la formación del profesorado y la mejora de la educación. Lo que algunos autores señalan es que “la adquisición del conocimiento didáctico –y la formación del profesorado- apenas influye sobre la práctica educativa” (Merchán, 2005c).

La meta no es lo que cambia, lo que propone este autor es una estrategia de intervención diferente y que nosotros consideramos de utilidad (Merchán 2001a, 2001b, 2001d, 2001e, 2005c, 2005d, 2005e, 2005f). Se trata de un nuevo mapa para orientarnos con realismo en el territorio de las prácticas escolares y esto requiere, en efecto, de unas categorías analíticas apropiadas para dicho fin. El enfoque significa que el mapa del idealismo no nos vale. Varios son los elementos que articulan la tesis idealista. En primer lugar, una concepción del docente como un sujeto racional capaz de gobernar su acción en el aula de manera autónoma siguiendo el dictado de su conciencia y el de sus conocimientos científico-pedagógicos (Cuesta *et al.*, 2010). En segundo lugar, una



concepción de la enseñanza, y de lo que ocurre en el aula, centrada en la transmisión así como una adquisición del conocimiento a partir de lo que se determina en la programación curricular. Asimismo, del alegato a la autonomía de los profesores y de la importancia de los proyectos curriculares se sigue, como verdad incontrovertible, que la formación del profesorado garantizaría la transformación de las prácticas escolares. El idealismo se manifiesta en la creencia de que el conocimiento guía a la acción, luego el problema (de la escuela) se soluciona formulando mejores propuestas.

Salvando las distancias es la misma premisa que orienta a las reformas educativas, de las que Gimeno y Pérez Gómez (1992) dejaron dicho se sustentan en

“un intervencionismo tan ingenuo como ineficaz que divulga ‘modas’ para los profesores, por lo general a distancia de las posibilidades reales de hacerlas operativas en la práctica. Naturalmente, ésta va por otros caminos; no cambia con los lenguajes, aunque se estimule el consumo de conocimientos especializados –destacado nuestro–” (p. 274).

Es incluso posible que sea esta una de las razones del eterno fracaso de la reforma educativa, el idealismo tecnocrático que manda en el campo de la educación (Cuesta 2003, 2005b; Martín Criado, 2004, 2010; Pereyra, 2002; Seymour, 2003; Tyack y Cuban, 1995; Viñao, 2000a). En todo caso, atendiendo a la “función” social de la educación, entendida esta como el desarrollo de una alfabetización (crítica) para todos, tal y como, por ejemplo, plantea el asunto Bolívar (2006) es un objetivo al que no renunciamos.

“Cómo garantizar a toda la población escolar aquel activo competencial que les impida ser excluido socialmente, dimensión que los sistemas comprensivos formalmente, por sí mismos, no han conseguido... en España, un porcentaje en torno al 25-30% (incrementado en algunas zonas hasta el 40-50%) acaban la escolaridad obligatoria sin alcanzar, al menos oficialmente, sin tener las competencias (de comprensión lectora, matemática, científica o nuevas alfabetizaciones), sin las cuales no será ciudadano de pleno derecho en la vida social o en su integración en el mundo del trabajo [aunque sí en la mayor parte de los trabajos ofertados que suelen ser poco cualificados]–destacado nuestro–” (, p. 77).

Lo “deseable” vive y forma parte del horizonte al que aspiramos, pero mal haríamos si tratando de forzar el cambio demandamos al sistema escolar cosas que no puede hacer.

Entonces el idealismo resulta aún más impresentable que el fatalismo, pues nos impide hacernos cargo de cuánto la realidad se separa de nuestras esperanzas.

Martín Criado (2010) ha analizado en profundidad, desde una perspectiva sociológica, todo lo que alrededor (macronivel: societal y social) de las expectativas ocurre en la escuela. En ese sentido, habría que empezar por problematizar las enormes expectativas que la sociedad tiene depositadas en el sistema escolar, en concreto, en la carrera escolar como mecanismo de ascenso social y, yendo más lejos, como mejora de la sociedad. Lo cual se explicaría, según Martín Criado (2010), a partir del desarrollo de la creencia en “la cultura escolar como bien de salvación y la hipótesis pedagógico-funcionalista” (p. 347)<sup>39</sup>. Pero, a su vez, habría que considerar también el modo en que las expectativas escolares se modulan a diferentes niveles (origen/destino social, buenos/malos alumnos...) y circunstancias que, en última instancia, se podrían interpretar como una real coartada, en tanto en cuanto a la postre lo que termina pasando es que “las expectativas docentes funcionan en gran medida como profecías que se autocumplen”

---

<sup>39</sup> Sintéticamente, lo que Martín Criado (2010) pretende es hacer ver que tanto la sociología de la educación conservadora como la crítica parten del supuesto de que la escuela cumple con las funciones que el sistema social le ha encomendado. Desde su punto de vista, tanto si se defiende la necesidad de la escuela para el sostenimiento de la cohesión y el orden social a través de la eficiencia de un sistema que distribuye a la población, según sus méritos escolares, en las diferentes posiciones de la división social del trabajo; como si se la crítica, porque en verdad somete a los desfavorecidos reproduciendo la división de clase sociales, ambas posturas vienen a ser coincidentes en la asunción acrítica de la función social de la escuela. Pues ambas concepciones, viene a decirnos, parten de una misma premisa: gracias al papel determinante que la escolarización tiene sobre la formación de las personas, la institución escolar responde a su *función oficial*. Esto, a su vez, explicaría las esperanzas puestas en la educación como un “bien de salvación”, sobre todo, por parte de las clases cultivadas que son las que a la postre consiguen monopolizar posiciones gracias a los títulos escolares, pero no las causas de la acción de los sujetos. Esto último, según la perspectiva de Martín Criado, se explicaría más y mejor atendiendo a la socialización múltiple y a las lógicas que los sujetos aplican dependiendo de la situación. Es decir, a partir de la “teoría del actor plural” de Lahire (2004) y la “teoría del marco” de Goffman (1986). En suma, existiendo otros contextos sociales en los que la gente también se forma, lo que Martín Criado cuestiona es que la socialización y formación del sujeto se entienda como un modelo evolutivo lineal marcado de por vida por la formación escolar. Dicho lo cual, Cuesta (2010a) ha hecho notar que al “proponer un método de análisis que escape a las aporías del funcionalismo” (p. 13), Martín Criado deja sin aclarar cuál es su posición ético y política en materia de educación y, en consecuencia, incurre en cierta incoherencia. Lo cierto es que Martín Criado (2013) respondió a Cuesta (2010a) diciendo que “pretende demostrar que un análisis del sistema escolar que parta del concepto de campo puede ser mucho más útil para una acción política progresista que el funcionalismo” (p. 90-91), incluido el “funcionalismo crítico” al que tacha de funcionalismo invertido. El problema es que no se nos escapa que el concepto de *campo* escolar fue inventado por Bourdieu, el máximo responsable del funcionalismo crítico. En última instancia, no cabe duda que de este duelo en las alturas del pensamiento en torno a la crítica los mayores beneficiados somos los que aspiramos a saber, pero tampoco que suceden cuando uno pretende que los hechos entren siempre bajo las horcas caudinas de su modelo de interpretación. A fin de cuentas, la relación entre las teorías puede basarse en el *acercamiento*, esto es en la posibilidad de aprovechar la co-presencia y afinidad de las diversas hipótesis. Puede que así el que salga ganando sea el conocimiento mismo, y éste, como diría Bourdieu (2002), “ejerce de por sí un efecto –que me parece liberador” (p. 22).

(p. 336). Ciertamente, esto algo de lo que los maestros más preclaros siempre han sido conscientes. Así, por ejemplo, M<sup>a</sup> Sánchez Arbós (1889-1976), decía lo siguiente.

“La mayoría de los niños llegan con el maestro hasta donde éste quiere... Animando a las gentes a hacer, se consigue más que poniéndose de manifiesto su ineptitud. Yo he conseguido en la escuela, de muchos alumnos, que hiciesen buena letra diciéndoles constantemente que lo hacían cada día mejor, aunque ello no pareciera muy claro; pero el maestro logra sugestionar al niño, y despierta en él condiciones dormidas, si lo anima constantemente” (El original es de 1932, nosotros lo tomamos de Viñao, 1999a, p. 125)<sup>40</sup>.

Se comprueba, en suma, cómo funciona el proceso por el cual las expectativas de los profesores respecto a las actuaciones escolares de los alumnos vienen determinadas por un sistema de etiquetas o clasificaciones (*buenos* o *malos* alumnos, torpe pero voluntarioso...), que se colocan en función del expediente académico previo, y éstas a su vez determinan los comportamientos de aquéllos, en un proceso que se retroalimenta hasta confirmar el prejuicio. Se trata de un procedimiento, que se hace de forma inconsciente, pero que podríamos catalogar de psicótico, sobre todo, porque al autocumplirse tiende a reafirmarse.

“Las distintas expectativas de los profesores en función de los tipos de alumnos generan diferentes expectativas de éxito entre éstos, incitándoles a invertir más o menos en el trabajo escolar en la medida en que se vean capacitados y animados a ello. Una vez que, en los primeros cursos, los alumnos son clasificados como *buenos* o *malos*, el proceso se retroalimenta... las notas obtenidas en los cursos anteriores modelan las expectativas de los profesores, teniendo un efecto de bola de nieve” (Martín Criado, 2010, pp. 335-336).

En todo caso, para que la lógica de las expectativas subjetivas y las objetivas coincidan es necesario que profesores y alumnos se pongan de acuerdo. Desde su punto de vista, los profesores, aunque lo hagan de forma inconsciente y a través de sus esquemas sociocéntricos, tienden a percibir como mejores aquellos patrones culturales cercanos a los propios de la clase media a la que pertenecen. Pero también su perspectiva de la identidad del alumno está conformada por los efectos propios de la cultura escolar

---

<sup>40</sup> Adelantándose en cincuenta años a los teóricos Rosenthal y Jacobson que dieron cuenta del llamado “efecto Pigmalión”, así como a la teoría del etiquetaje, esta cita nos recuerda que casi todo en educación está ya inventado.

fuertemente ligada a los índices del éxito anterior, es decir, a las notas que aquél ha obtenido en cursos anteriores. No debe olvidarse que, siempre presente en las conversaciones del claustro de profesores al igual que en el patio de recreo, la fama precede a los buenos y, sobre todo, a los malos alumnos. De igual modo, para que expectativas y resultados concuerden el sujeto destinatario de la etiqueta ha de terminar internalizando como algo natural, inmutable, innato... lo que no deja de ser más que una convención social: buen (inteligente, responsable, trabajador, educado...) o mal (torpe, irresponsable, vago, mal educado...). Es en esto lo decisivo, la suma de las sanciones disciplinarias (bueno o malo), las notas de los exámenes (inteligente o torpe), el control corporal (la forma de moverse, de pronunciar...)<sup>41</sup>, y, en fin, el conjunto de técnicas y dispositivos que acaban conduciendo el propio comportamiento hasta separar, a semejanza de como lo haría un embudo de decantación, a los de arriba de los de abajo, es decir, a los que “hagan carrera” escolar de los que han de “quedarse en el camino”.

Sin embargo, esta perspectiva no cubre la totalidad del espectro social, puesto que deja fuera del paisaje escolar aquellos que, en efecto, están más allá de la oposición entre los “aprobados” y los “suspendidos”, los excluidos del sistema escolar. Bourdieu (2001) nos señala como causa de este olvido un exceso de celo en el carácter autónomo de la escuela respecto a sus funciones externas. “Basta con observar”, para caer en la cuenta de que “la mayor parte de aquellos que, en las diferentes fases del *cursus* escolar, son excluidos de los estudios, se eliminan antes incluso del examinarse” (p. 177).

Resultando así incontestable que las “desigualdades entre las clases son incomparablemente más fuerte, en todos los países, cuando se las mide por ‘probabilidades de paso’ (calculadas a partir de la proporción de niños que, en cada clase social, acceden a un nivel dado de enseñanza, con resultados anteriores equivalentes) que cuando se las mide por las ‘probabilidades de éxito’” (p. 177). En consecuencia, desde una perspectiva progresista no podemos contentarnos con llamar la atención sobre el fuerte peso del origen social en las probabilidades éxito escolar<sup>42</sup>. Por

---

<sup>41</sup> Precisamente, la teoría clásica del *habitus* de Bourdieu (1991, 1997, 2004, 2012) se basa preferentemente en esquemas corporales: la *hexis*, la forma de moverse, de pronunciar, la distinción asociada al cuerpo... A este respecto, además de las ya citadas antes, resultan interesantes (Goffman, 1986; Guillaumin, 1992; Guiddens, 1995; Pérez-Guerrero, 2005).

<sup>42</sup> En cuanto a la relación del éxito en los exámenes, Landesheere (2002) ha dicho que los exámenes no son socialmente neutros, puesto que como ha concluido Passeron para el caso francés: “La educación impartida por las familias predispone tanto menos al éxito en los exámenes cuanto más pertenezcan esas familias a una clase alejada de la cultura escolar, de la cultura del saber... ‘Los procedimientos de calificación y los tipos de pruebas utilizados toman en cuenta, tanto como las aptitudes técnicas, por los

encima de todo, se precisa un replanteamiento teórico tanto como reconducir las políticas de igualdad de oportunidades en el marco del empoderamiento de aquellas propuestas que sean verdaderamente sociales. De poco más que para aparentar solidaridad sirven la acción pedagógica y didáctica cuando se olvida que el problema deriva de la clase social (Martínez García, 2013, 2014, 2015). “En pocas palabras –nos advierte Bourdieu (2001), solamente un sistema escolar que sirva a otro sistema de funciones externas y, correlativamente, a otro estado de la correlación de fuerzas entre las clases, podría hacer posible una acción pedagógica tal” (pp. 155-156). En este sentido, el debate sobre política educativa, sin por supuesto desatender las cuestiones didácticas, debería concentrarse en resolver las desigualdades sociales de partida.

Empezando por repensar las funciones de la igualdad de oportunidades, Dubet (2011) la ha definido en términos de “ilusión”, puesto que, en su opinión, esta política pasa por aceptar como justa la injusticia social.

“La igualdad de oportunidades consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático... [de forma que], la justicia ordena que los hijos de los obreros tengan el mismo derecho a convertirse en ejecutivos que los propios hijos de los ejecutivos, sin poner en cuestión la brecha que existe entre las posiciones de los obreros y los ejecutivos” (2011, p. 12).

Luego, frente a la coartada del fracaso social y justificación de la desigualdad por la vía de la autoeliminación, inmediata o diferida, de los más desfavorecidos, defendemos como más justo la “igualdad de posiciones” (Dubet 2011; Martín Criado, 2010; Martínez García, 2015). Propuesta que coloca al fracaso escolar como objetivo central de la política social y establece como medida la reducción de los factores asociados a la clase social (ingresos, estabilidad laboral, condiciones de vida, acceso a los servicios...). Una concepción que implica minimizar la distancia social entre clases como condición *sine qua non* para la eficiencia de la compensación didáctica y pedagógica.

---

menos, ciertos aspectos gratuitos de la realización que no poseen ninguna importancia técnica pero que, en cambio están fuertemente vinculados con los hábitos culturales de una determinada clase social más que con los de otra (págs.. 12). De esta manera, comprueba Passeron, los exámenes franceses más prestigiosos no son tanto pruebas de conocimientos como de modales, o bien, ejercicios en el uso culto del lenguaje” (pp. 290-291).

En definitiva, a partir del análisis de algunos de los debates que giran en torno al examen escolar, con este capítulo introductorio hemos pretendido llamar la atención sobre la importancia del tema que nos ocupa. Del mismo modo, en los que siguen abundaremos en las razones de su estudio dando cuenta además, desde diferentes miradas y enfoques así como de distintas dimensiones de análisis, de su existencia como problema teórico. Para lo cual estableceremos una jerarquía estratificada de estructuras significativas, de efectos y funciones, asumiendo la premisa de que, tal vez, fuera el elemento o la práctica pedagógica central de la escuela y sobre la cual giran el resto de prácticas escolares, discursos y representaciones propios de la cultura escolar. Es más, a fin de armar y sostener con criterios - aunque sólo fueran teóricos- dicha propuesta, el propósito fundamental de los próximos capítulos es someter a un sistemático estudio todos los aspectos de la realidad escolar puestos en relación con la “*práctica escolar examinatória*”. A la espera, por supuesto, del análisis de los datos empíricos que, en última instancia, debiera servir para corroborar, o simplemente evaluar, lo que teóricamente se sostiene.

## **CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA: ENFOQUE, PERSPECTIVAS Y FUENTES.**

“Para comenzar, uno ha de comenzar preguntándose qué es lo que comienza. Situación bastante más embarazosa que la del ciempiés que, antes de echar a andar, duda sobre qué pata moverá primero...” (Jesús Ibáñez).





Dejando al margen el capítulo introductorio, este trabajo tiene dos partes bien diferenciadas. Una primera en la que se construye el objeto de investigación, y una segunda en la que se le somete a examen, a partir del estudio de una selección de autobiografías y entrevistas a profesores. A su vez, cada una de estas partes se debe, según la dimensión del problema, a planteamientos y métodos de naturaleza distinta, pero convergentes en el mismo objeto de estudio: lo que llamamos “práctica escolar examinadora”. Los objetivos, y por ende los contenidos, del proyecto se cifran en la consideración de dos aspectos. Si, por un lado, pretende contrastar la capacidad analítica del concepto, por el otro, el objetivo es evaluar la centralidad de la “práctica examinadora” en la cultura escolar a través del análisis de relatos autobiográficos y entrevistas a profesores en activo. Ambas finalidades pasan por el análisis de los datos producidos, de modo que la investigación termine con resultados o hallazgos de los que pueda derivarse alguna conclusión. Por lo demás, tanto este que ahora nos ocupa como el primero, cuyo propósito fundamental era introducir el sentido de la investigación dando cuenta de la importancia del estudio del examen para el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, esta estructura se concreta en cuatro capítulos en la forma en que se representa en el siguiente esquema.

Parte primera: La construcción del objeto de investigación.	Capítulo 3. El examen en el marco de estudio de las prácticas escolares.
	Capítulo 4. La práctica escolar examinadora.
Parte segunda: El Análisis de los datos.	Capítulo 5. Análisis de las autobiografías.
	Capítulo 6. Análisis de las entrevistas.

### 2.1. Un enfoque teórico-metodológico integrador.

Pasamos así a explicar, más pormenorizadamente, la metodología seguida en la primera parte de la investigación<sup>43</sup>. Esta tiene como objetivo principal justificar las bases de la

<sup>43</sup> “Más pormenorizadamente”, no equivale a decir lo que se dirá en los capítulos tres y cuatro. Luego, esperamos se entienda que el espacio que ahora dedicamos al asunto se ajusta a la intención justificativa que el apartado tiene. Es pertinente aclarar esto, pues este capítulo tiene por fin el desarrollo de las técnicas de recogida y producción de datos.

construcción del problema. Este proceso conlleva varios pasos y requiere dos elementos, un sujeto y un referente. Un sujeto que dice y un referente sobre el que dice el sujeto.

En relación al sujeto, sabemos que el sentido de una investigación es anterior incluso a la propia investigación y, en gran medida, está orientada por decisiones de tipo ideológico. La perspectiva que se adopte respecto a la investigación social, o del nivel en que se sitúe el investigador en el despliegue del saber/conocimiento, es una decisión de carácter ideológico. Se puede o no ser consciente de ello, pero, como dice Ibáñez (1994b), “la investigación social es un modo de tomar medidas de la sociedad, en el doble sentido de tomar medidas a (observación) y tomar medidas sobre (acción)” (p. 61). Por esto resulta ser tan fundamental la elección de la perspectiva de la investigación social que se vaya a adoptar. Ciertamente, el capítulo primero tuvo por fin evaluar la relevancia e interés que el problema objeto de estudio tiene para el investigador y el campo de la Didáctica. Decíamos entonces que esta investigación pertenece a lo que se podría denominar Didáctica crítica. En pocas palabras, si el objeto de la investigación didáctica es desarrollar una práctica de la enseñanza considerada como mejor, desde este enfoque didáctico se propende a pensar las prácticas escolares antes que aprenderse o producir una teoría sobre cómo enseñar, pues el análisis de la práctica se pretende condición necesaria a la hora de salvar el abismo que media entre el discurso pedagógico y lo que luego se aplica en realidad cotidiana del aula. Asimismo, es verdad que la finalidad de toda investigación didáctica es describir y explicar la concurrencia de fenómenos y procesos que tienen lugar en el aula, tanto como “orientar y controlar”, diríamos siguiendo a Sacristán y Pérez Gómez (1985), “el desarrollo de la práctica, es decir, se preocupa de normar y prescribir” (p. 89). Ahora bien, desde una perspectiva crítica se considera que la Didáctica como saber aplicado incurre en cierto riesgo de dirigismo y determinismo del saber experto. Por consiguiente, es deber inexcusable cuestionarse también sobre la pretensión de *reductio ad unum* que conlleva reducir la “verdad” de *lo que ocurre* en el aula y la decisión de *lo que se debe hacer*, al punto de vista o al diagnóstico de los expertos. Luego, desde un punto de vista crítico, se impone sospechar de los dictados de lo que Lyotard (1993) llama “decididores”, y, en consecuencia, reconsiderar, a la luz del estudio de los hechos, las recomendaciones de todos aquellos que intentan adecuar y/o reducir (hacer conmensurable), la pluralidad de opciones a un único lenguaje cuya legitimidad reposa en la optimización del sistema:

“sed operativos, conmensurables o desapareced”. Por otra parte, valorar la libertad y la pluralidad didáctica no equivale a sostener una postura de neutralidad valorativa, o posicionarse en un punto ambiguo y equidistante, pues, en efecto, no todo da lo mismo. Simplemente, nos situamos del lado de los que proponen “efectuar una crítica de la didáctica dominante (en su faceta teórica, práctica y corporativa) como premisa de una didáctica crítica” (Cuesta *et al.*, 2005, p. 31).

Por lo demás, para apreciar en su justa medida esta premisa, se entiende que aclaremos un poco más nuestra propia posición tanto sobre los fines de la educación como respecto a la didáctica. Sobre todo, teniendo en cuenta que, como plantea García Pérez (2005), la primera responsabilidad del investigador del campo de la educación, más concretamente de la didáctica, sería manifestar la posición que tiene respecto al hecho educativo.

“El punto de partida para cualquier planteamiento didáctico tiene que ser la reflexión sobre el propio sentido de la educación... una cuestión tan nuclear que constituye el referente básico de la didáctica... El conocimiento didáctico no puede empezar a construirse sin haber definido el sentido de la educación” (p. 7).

Mientras que desde la sociología de la educación, Moncada (1983) precisa aún más las razones de por qué habría que hacer una exposición de motivos.

“El para qué sirve o debe servir la escuela es ya una operación ideológica y está naturalmente en función de quién se atribuya la operación. En todo caso hay que proceder históricamente para entender los motivos de unos y otros y *la polémica siempre viva al respecto* –destacado nuestro-”.

Dicho lo cual, creemos que aspirar a otra escuela para otra sociedad más libre e igualitaria, sin la comprensión de las constricciones que la enmarcan es simple retórica. A nuestro parecer, resulta imprescindible conocer las razones profundas de las prácticas socio-escolares que caracterizan la vida de las aulas, sólo entonces estaremos en disposición de proponer estrategias didácticas que posibiliten democratizar el conocimiento y ayudar a los niños y jóvenes a ser más autosuficientes y creativos. No impide esto que, en paralelo al conocimiento de las causas, se desarrollen propuestas alternativas. El caso es que una didáctica así entendida no puede ser sino crítica con toda posición didáctica instalada en la contemplación de las prácticas. En resumidas

cuentas, subscribimos lo que Cuesta *et al.* (2005) señalan al afirmar que “la didáctica interesa en cuanto permite el desarrollo de un pensamiento y una acción críticos frente a la realidad educativa y los discursos que la justifican” (p. 37).

En cuanto al referente, decir que el objeto de la investigación (la “práctica escolar examinadora”) es una construcción teórica no equivale a decir que sea una ficción. Significa que para su estudio no basta con manifestar su existencia, o declarar que es importante para el campo de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Siendo esto necesario, no es suficiente. De igual modo, no puede decirse de lo que no se sabe. Por consiguiente, la construcción de cualquier objeto de investigación empieza por averiguar lo que ya sabemos del tema. ¿Cuáles han sido las problemáticas o aspectos sobre los que se ha centrado la investigación existente? ¿Cuáles perspectivas teóricas y metodológicas son las que más nos interesan y por qué? Hay que partir de ahí, sin bastar con compilar lo que ya se ha dicho. El objetivo es intentar construir una definición útil que ayude a la resolución de los problemas con que, según proponen Bourdieu *et al.* (1991), se ha de interrogar al objeto de la investigación.

“Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una *problemática teórica* que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados” (p. 54).

De “problematizar” el problema, objetivarlo y definirlo es de lo que, precisamente, se ocupa la primera parte de este trabajo. Esto da lugar, en efecto, a un diseño de tesis que no sigue la muy académica división establecida entre teoría y resultados empíricos dado que no desvincula, como si se tratara de compartimentos estancos claramente separados, lo teórico de la investigación. Ni que decir tiene que esta pretensión requiere, por su “osadía”, una aclaración. Bien es lo cierto que siguiendo la clasificación que Umberto Eco estableció en *Cómo se hace una tesis* (2002), puede haber tesis de compilación o tesis de investigación. Pero esto no quiere decir que no se puedan hacer tesis híbrida. En conclusión, queremos decir con esto que lo que habitualmente se viene en llamar “marco teórico” y se presenta en forma de compilación, es para nosotros parte de la investigación así que no lo consideramos en propiedad teoría, al igual que lo empírico no se entiende sin lo teórico. Lo normal, como bien sabemos, es que, a fin de proveerse de un marco de referencia para interpretar datos empíricos, el investigador comience su

tesis interesándose por los antecedentes, y deje para el final lo que convencionalmente se entiende como la investigación propiamente dicha. La consecuencia de esta tendencia, por lo demás generalizada, es que no se tiende a discutir con la teoría y suele dejarse sin teorizar la parte empírica. El asunto es que no ha sido ese el enfoque que hemos escogido. Por el contrario, pretendemos que “la teoría [sea] como el aire que se respira” (Bourdieu, 1995, 266). Por consiguiente, la teoría lo impregna todo dificultando la observancia de la tradicional división (trabajo teórico-trabajo empírico) académica. Por ende, tanto la primera como la segunda parte de este trabajo se consideran por igual teóricas e investigativas. Con objeto de justificar esta decisión, en primer lugar, nos ayudaremos de lo que decía Bernstein (1990):

“Las teorías están ahí, no para usarlas como representativas del discurso legítimo que hay que decir en orden a ser considerado una persona importante, sino para interrogarlas. Ellas deben ser interrogadas, pues no portan legitimidad en sí. Su legitimidad es una función de lo que es su práctica. Y ustedes controlan esa práctica (...)” (p. 14)<sup>44</sup>.

En consecuencia, discutir con la teoría conlleva investigar<sup>45</sup>. Luego, decir que la primera parte del trabajo presenta un carácter más teórico, mientras que la segunda lo tendría investigativo, sólo se entendería a efectos estructurales y organizativos. A su vez, dado que el análisis empírico de la realidad conlleva siempre una elección teórica, en ambas partes debiera percibirse la tensión por integrar lo teórico y lo investigativo. Es más, el cuestionamiento de la validez de los instrumentos de captación y medida, “son otras tantas teorías en acto” (p. 59), como Bourdieu *et al.* (1991) nos recuerdan. En segundo lugar, ciertamente con humildad y exigencia científica, pero es nuestro objetivo intentar una definición útil que ayude a la resolución de los problemas que se le plantean al objeto de la investigación. Este es el sentido de los capítulos tres y cuatro, “problematizar” el examen como práctica escolar cuestionándolo desde diferentes aspectos específicos y concretos. De esta forma, lo primero era construir un concepto

---

<sup>44</sup> Se refiere a los asistentes al ciclo de conferencias en el que se ubica el texto.

<sup>45</sup> De igual modo, no se nos escapan los riesgos de este tipo de enfoques. Por una parte, es evidente que discutir sin pronunciar juicios de valor es, a menos que se confunda discusión con transacción, imposible. Discutir con la teoría conlleva evaluación crítica, enjuiciamiento y selección, lo cual, como sabemos, pone en duda el principio de objetividad que se le exige a todo trabajo carácter científico. Por otro lado, es natural seleccionar o interpretar lo que dicen otros a favor de nuestras propias convicciones, el problema es cuando se concluye sin contrastar empíricamente como consecuencia de no controlar los sesgos de confirmación. Dicho lo cual, pensamos que el atrevimiento es también condición sine que non del pensamiento racional. Esto es lo que hemos intentado, trabajar, al unísono, desde la modestia y conservando las mínimas exigencias científicas.

que nos ayudara a superar la noción común de examen escolar. Formando parte integral de nuestro objeto de estudio, nuestro planteamiento de la dinámica examinadora escolar va más allá de lo que comúnmente se asocia y entiende por examinar. En consecuencia, necesitábamos un concepto que no diera lugar a confusión y se reconociera por sus diferencias respecto a lo que convencionalmente entendemos por examen escolar. Dicho en pocas palabras, la “práctica escolar examinadora” incluye a la evaluación en su forma tradicional o innovadora, al examen por materia o tema, trimestral o anual, pero también al conjunto de prácticas escolares que tienen por fin evaluar y calificar la valía escolar, así como al conjunto de veredictos que juzgan, sancionan, ponen en orden y formación a los escolares. En conclusión, todo lo que alrededor de esto –lo *examinatorio*– ocurre en la escuela. Modestamente, procedemos de la forma que Bourdieu *et al.* (1991) aconsejan a la hora de construir conceptos que puedan superar las nociones comunes. Aspirando con esto a alcanzar “el rigor sintético y real de los conceptos que se han llamado ‘sistemáticos’ porque su utilización supone la referencia permanente al sistema total de sus interrelaciones” (p. 54). El cuestionamiento de la validez de la “práctica escolar examinadora” había de estar por tanto en función de su capacidad sintética y relacional. Esto quiere decir que la comprensión de su funcionamiento no puede reducirse a las relaciones que el examen tiene con el resto de elementos curriculares, la programación, las concepciones del profesor, la política educativa basada en la evaluación y el resto de la demanda sociopolítica que la sociedad, incluida las familias, impone a la escuela. Habría de incluir todo esto, e incluso otros imponderables, pero la premisa era -y es- que para determinar lo que fuera o fuese la “práctica escolar examinadora” hay que mirar tanto dentro como fuera de la escuela. Este supuesto de partida lo tomamos prestado de Lerena (1983). Éste había dejado dicho que “el examen es la pieza que comunica y suelda lo de dentro con lo de fuera” (p. 31). Por otra parte, la primera de las sorpresas que el análisis de la teoría sobre el examen escolar como objeto de investigación nos depara es el escaso interés que despierta en el campo de la Didáctica de las Ciencias sociales. Existen aproximaciones interesantes, pero son pocas las investigaciones que han situado el examen como problema central. Razón para considerar otras disciplinas, más o menos afines, que sí lo han hecho. Pero dada la condición socio-escolar de nuestro objeto de investigación, resulta pertinente también establecer conexiones teóricas y metodológicas entre la Didáctica y la Sociología de la Educación, es decir, pensar *en* y actuar *sobre* la escuela desde una Didáctica de raigambre sociológica. Al mismo tiempo, no está de más

recordar que las consideraciones teóricas que nos interesan no son los de cualquier Sociología o los de cualquier Didáctica. La razón crítica y el interés emancipatorio son las dos principales fuentes de las que se nuestra concepción de la didáctica (Cuesta, 1997). Son, por tanto, la Didáctica crítica y la Sociología de la educación crítica los dos referentes disciplinarios de la investigación. Desde esta perspectiva integradora (García Pérez, 2002), iremos tomados conceptos heurísticos de una y otra disciplina, según el problema lo vaya requiriendo. A estas dos perspectivas, habría que añadir la dimensión histórica, pues sin historia no hay comprensión de lo social. Ahora bien, al igual que ocurre en la didáctica, tampoco la Historia de la Educación le ha dedicado mucho atención al examen. No son pocos, de hecho, los autores que se han lamentado de esta falta de interés por el carácter examinador de la enseñanza institucional (Escolano, 2000a; Díaz Barriga, 2001; Viñao, 2001b; Mainer, 2001; Merchán, 2005). Se entiende que así se diga que el examen forma parte de lo que se viene denominado la “caja negra” de la escuela (González Delgado, 2013). Metáfora con la que se da a entender que el funcionamiento de la escuela es opaco y esto hace necesario desvelar la realidad interna de sus procesos. Precisamente, si queremos reconstruir el papel que el examen ha tenido y tiene en la enseñanza, se hace necesario considerar fuentes de información que, como las autobiografías o las entrevistas en profundidad, nos ayuden a registrar, desvelar y descifrar su significado pasado y presente. Es así que la pregunta acerca de qué fuentes serían precisas es un problema en buena parte teórico (Arostegui, 2001). En consecuencia, la crítica de las fuentes entendida como *análisis documental* pasa por establecer la fiabilidad y adecuación del género auto-biográfico para el estudio de la “práctica escolar examinadora”. Nos encontrábamos, en suma, con dos problemas. En relación a comprobar el efecto de lo que Escolano (2000c) llama “cultura escolar normativa” sobre lo que finalmente se hace, primeramente había que establecer el desarrollo de la legislación que sobre el examen se desplegó en los siglos XIX y XX; y luego, comparar, a través de las autobiografías, las prácticas realmente desplegadas en la institución escolar. En segundo lugar, en tanto que esa “cultura” es un escenario definido y acotado, había que enfrentar el problema de la periodización. Es decir, justificar teóricamente el corte temporal que más y mejor respondan a nuestros intereses. En este sentido, el concepto de *modo de educación* nos sirve para dibujar la secuencia histórica que describe el examen en la escuela que tenemos y, más concretamente, para dar cuenta del cambio y la continuidad de la “práctica escolar examinadora”. De todo lo cual, resulta un enfoque sistémico que asume como condición

la complementariedad de miradas y pasa por conjugar lo histórico (diacrónico) y lo sociológico (sincrónico). En lógica con esta suma de perspectivas, nuestra línea de investigación se podría incluir en lo que se viene denominando historia social de currículo y, más específicamente, el estudio de las prácticas escolares. Sin ánimo de ser exhaustivo, es este un campo de conocimiento que se remonta a una combinación de tradiciones críticas de los estudios sociales e históricos que, para un contexto internacional, podemos vincular con las preocupaciones de Michel Foucault o Thomas S. Popkewitz, y, aquí en España, con los trabajos de Raimundo Cuesta o F.J. Merchán. Llegados a este punto, si, a modo de conclusión, tuviéramos que formular, de una forma breve y sencilla, el enfoque de la investigación diríamos que el planteamiento de Carlos Lerena (1985) resume bastante bien el sentido que la orienta:

“Ni la verdadera lógica, ni el real motor de la escuela tienen *básicamente* nada que ver con una tarea de formación, sino... someter al alumnado a la lógica del examen [esto] cuenta infinitamente más que todo lo que puede suponer este concreto currículo o aquel otro, este particular programa o contenido o el de más allá” (p. 285).

Una vez avanzadas las fuentes teóricas, hay que abundar en la idea de que “problematizar” el examen supone interrogarnos tanto por su papel dentro de la escuela como por las demandas sociales que a la escuela se le hacen desde fuera. Es decir, afrontar el problema de las funciones y/o efectos de la institución escolar como las relaciones de interdependencia que mantiene con la sociedad. El estudio de la práctica escolar examinadora como un producto específico de la cultura escolar que no se entiende sino en el marco de que la escuela *es* sociedad. Esto nos lleva a concretar las dos fuentes teóricas de las que más específicamente nos nutrimos. Por un lado, la sociología de la educación crítica es la perspectiva que consideramos fundamental para comprender los vínculos que lo escolar mantiene con la sociedad. Aunque es preciso aclarar que serán los marcos interpretativos de Carlos Lerena como los de Pierre Bourdieu los que especialmente nos interesan. Por otro, las tesis teóricas de referencia a la hora de comprender su funcionamiento interno son las de R. Cuesta o F.J. Merchán

Dicho esto, los capítulos tres y cuatro tienen por objetivo y contenido esclarecer la cuestión de cuáles son los rasgos del mejor conocimiento sobre la práctica escolar examinadora. En este punto, las investigaciones de Merchán (2001a, 2005b) se vuelven una referencia teórica y metodológica ineludible. Sin repetir el contenido de lo que por



extenso se dice en el capítulo tres, en pocas palabras se trata de desvincular la asociación de la práctica de la enseñanza con una actividad que se explica exclusivamente por su objetivo normativo e intencional de transmitir conocimientos. La perspectiva de las prácticas nos introduce en una visión de lo escolar *desidealizada*. En efecto, esta concepción teórica ya se planteó en el capítulo primero, lo que en realidad ahora hacemos es intentar comprobar la pertinencia de este enfoque de cara a la eficacia del concepto. Para lo cual, partimos de varios supuestos teóricos. Primeramente, como se ha demostrado en la tesis de Merchán (2001a, 2005b) existe una manifiesta disociación entre los fines que los profesores declarativamente atribuyen al conocimiento histórico y lo que realmente sucede en las aulas. En su investigación, Merchán dejó la puerta abierta para comprobar cuáles eran las constricciones que limitaban la actuación del profesor en el aula, cuáles eran los determinantes de que el profesor actuase en la práctica de manera distinta a como pensaba y decía. Si, en el campo de la didáctica de las ciencias sociales, hasta entonces se sostenía que la enseñanza de la historia no llegaba a ser mejor por falta de buenas ideas, Merchán venía a cuestionarse la creencia de que la actuación práctica del profesor en el aula responda a sus deseos y creencias. Según este autor, la explicación de lo que realmente pasaba en el aula resultaba insuficiente si tan sólo se pensaba considerando en el déficit de formación pedagógica del profesorado, había que pensar además en otro tipo de causas. Esta tesis cuestionaba una de las convicciones más fuertemente asentadas en el campo de la educación y, en consecuencia, a la hora de la revisión bibliográfica habíamos de mantener una tensión crítica con la teoría dominante. Es decir, había que convertir el discurso teórico en objeto de investigación. Por lo demás, Merchán decía que preguntarse por el papel del orden y el control de la conducta de los alumnos, y la vinculación de esto con su origen y probable destino social, es fundamental para dar cuenta de las razones que difícilmente se expresan verbalmente, pero que a poco que se considere la práctica real afloran. A su vez, el examen aparece como otra pieza clave en la configuración de la actuación cotidiana docente. De hecho, no podría entenderse lo uno sin lo otro, de esta forma el problema de lo examinatorio había de estar directísimamente relacionado con el gobierno de la clase y la intención formativa de la educación. El capítulo tres tiene igualmente por fin la construcción del objeto de investigación, pero surge de esta necesidad de mirar y considerar otras razones que nos ayuden a entender la lógica de la práctica escolar.

Por último, el capítulo cuatro respondía a la necesidad de problematizar el examen como una práctica escolar. Varios son, en concreto, los aspectos que aquí tratamos de responder. Con objeto de favorecer la comprensión del papel que el examen tiene en relación al currículum, nos preguntaremos por su relación con las disciplinas escolares, pero también por las constricciones que los tiempos y espacios propios de la escuela graduada le imponen a las prácticas escolares examinatorias. En medio de las funciones, y/o efectos, que el examen tiene se fabrica la excelencia escolar y su reverso el fracaso. Es decir, hay que preguntarse si el examen es una actividad localizada y, en este sentido, habría que especificar cómo se concreta dentro de los tiempos y el espacio escolar. O si, por el contrario, es una práctica continua y permanente que atraviesa a toda la institución escolar habría que establecer su continuidad relacionándola con los contextos reales. En todo caso, a modo de hipótesis consideramos que no se trata de una práctica pedagógica más. Lo que nos ocupa es saber si acaso se trata de aquella que ejerce una mayor presión y es, por ende, más capaz que otras a la hora de explicar las cosas que pasan en el aula (micro) y en la misma institución escolar (macro). En este punto, de nuevo, reivindicamos la importancia de la teoría, puesto que “problematizar” supone considerar algunas de las propuestas de la Teoría Social interesada por las relaciones micro y macrosociales, así como la acción-estructura.

En resumen, construir el objeto de la investigación supone discutir teóricamente en torno a la posibilidad de que la lógica examinatoria gobierne las prácticas escolares. Pero, considerando que la interacción dialéctica entre la acción de los sujetos y las estructuras es el fundamento mismo de la reproducción y cambio de las instituciones sociales, igualmente estimamos que del estudio de la práctica escolar examinatoria debiera extraerse alguna enseñanza práctica de cara a la mejora de la educación.

Dicho lo cual, vamos a ocuparnos ahora tanto de las fuentes como de los instrumentos de medición, pero no como un decálogo de preceptos tecnológicos. Las técnicas empleadas en investigación social no son adecuadas *per se*. En consecuencia, antes que otra cosa, conviene hacer explícitos los supuestos teóricos que orientan su elección. Su adecuación está en función de la propia construcción del objeto de investigación y su validez depende en gran medida de la reflexión crítica que, teóricamente hagamos de sus posibilidades y límites. Por consiguiente, la tríada teoría, métodos y técnicas no son aspectos aislados sino que, por el contrario, forman un sistema.

## 2.2. Enfoque de las dimensiones de análisis.

El problema que investigamos presenta dos dimensiones claras. La dimensión histórica (diacrónica) que atañe al carácter socio-genealógico del examen escolar y, por otra parte, la dimensión funcional (sincrónica) que atañe a su dinámica o comportamiento en la actualidad. Ahora bien, en ambos casos nos interesa rescatar el *sentido* que tuvo y tiene la práctica examinadora para los profesores y, en su caso, los alumnos. Como lo que pretendemos rescatar es el sentido que dan a lo que “hacen” y a lo que “dicen”, en este caso el aparato técnico de captación de la realidad examinadora se corresponde con lo que, según la definición de Sacristán y Pérez Gómez (1985), se conoce como metodología cualitativa. Según estos autores, es la meta de “los investigadores cualitativos en didáctica... Entender cualquier acción humana y el mundo social resultante, requiere atender a la intencionalidad y el significado o interpretación subjetiva del que actúa” (p. 91). Luego, dado que es nuestro objetivo saber el sentido de lo que los profesores (seleccionados) dicen acerca de lo que hacen (la práctica escolar examinadora), identificamos nuestra perspectiva como propia de una metodología cualitativa.

Por otro lado, el objeto de la investigación son los discursos de los sujetos, pero no como si éstos fueran individuos aislados. De hecho, nuestro problema pasa por analizar, a través del relato de la experiencia personal de varios profesores (entrevistas), el discurso socio-profesional de los profesores de secundaria en relación a su práctica examinadora. Pero, para saber cómo las prácticas escolares examinadoras han llegado a ser lo que son en las instituciones educativas, se hace imprescindible reconstruir la sociogénesis del examen escolar en España. Empezando por su asociación con dicho código, pasando por la concurrencia entre ciencia, política educativa y normativa reguladora de las pruebas examinadoras, y, terminando por los “tipos” de evaluación propios de los modelos didácticos. Estableciendo vínculos, entre estas partes, de forma abierta y flexible, sin determinismos ni aprioris. Sólo así es posible captar cómo el examen escolar se materializa en forma de práctica pedagógica hasta llegar a ser uno de los rasgos, según la hipótesis que manejamos, más definitorios de la cultura escolar.

Es necesario advertir también las dificultades de conjugar lo histórico (diacrónico) y lo sociológico (sincrónico). No olvidemos que los procesos no observables (pensamientos, actitudes, sentimientos) son datos relevantes de nuestra investigación, pero también son

difíciles de obtener. Buscaremos así en materiales discursivos cualitativos obtenidos por medio de entrevistas, y para captar el sentido y la intención de estas prácticas examinatorias en el pasado analizaremos varias autobiografías. Nuestra solución pasa por practicar una suerte de sociología genética, una especie de historia social o sociología histórica, salvando las distancias, al modo que lo hace la metodología foucaultiana. Una metodología que aplicada a la escuela ha tenido en España seguidores importantes y entre los que destacan los trabajos de Varela (1983), Lerena (1983), Cuesta (1997, 1998, 2005b).

### ***2.2.1. Una perspectiva sociogenética de las prácticas examinatorias.***

Este enfoque nos ayuda a entender qué papel ha jugado y juega la práctica escolar examinatoria en la escuela, en cuanto a su posición respecto al diseño curricular tanto como a su lugar en la conformación de una trayectoria socio-escolar. Se trata de una perspectiva que puede llamarse también historia social o sociología histórica y bebe fundamentalmente de Foucault (1996, 1998). Metodología que ha sido llevada a escuela en España, entre otros, por destacados sociólogos de la educación crítica entre los que destacan los trabajos de Varela (1983) y Lerena (1983). Pero también por la Didáctica crítica de raigambre fedicariana-nebraskariana (Cuesta, 1997; 1998, 2005b; Cuesta *et al.* 2005a; Mainer, 2002; Merchán 2005b).

En primer lugar, esta perspectiva analítica nos ayuda a la hora de dar cuenta de algunos de los discursos que han servido en el proceso de construcción histórica del examen escolar hasta su conversión en verdad normativa. La sociogénesis de este artefacto cultural nos sirve para tasar su carácter de invención social, por medio de la comprensión de sus códigos, las claves de su permanencia, incluso las dificultades de su transformación (Mainer, 2002). A su vez, desde la perspectiva socio-genética se tiene presente las funciones socio-escolares de la práctica escolar examinatoria. Se entiende así que la escuela forma parte de otros contextos o sistemas más amplios de los que recibe un fuerte impacto, sin que esto signifique ignorar que la institución escolar posee una cierta autonomía constitutiva. De hecho, la práctica examinatoria se configura como parte integrante de la cultura escolar, si bien no es aprehensible sin considerar su componente social. Es más, considerando lo que se dice en Bourdieu *et al.* (2001), no basta con reconocer la relación entre ambos espacios, de lo que se trata es de convertir su mutua influencia en una oportunidad de análisis.

“No es suficiente con afirmar la autonomía de la cultura y tratarla como un sistema que tiene su coherencia; hace falta plantear el problema de la relación entre ese sistema y el mundo social del que es producto... La cuestión que se plantea es la de la relación entre el sistema cultural y el sistema de los agentes de producción... existe un cuerpo de profesionales del que hace falta tener en cuenta las propiedades sociales si es que queremos comprender verdaderamente lo que cuentan... una producción específica [intelectual], realizada por un cuerpo de agentes especializados” (pp. 47-48).

Se hace así necesario abordar las demandas que la sociedad hace al sistema escolar, pero también las propiedades sociales de los códigos socio-profesionales del profesorado de secundaria.

Asimismo, la perspectiva socio-genética tiene una naturaleza histórica, aunque sus intereses no coinciden con la historia más convencional. Básicamente, se trata de un método de trabajo similar en las formas al de los historiadores, pero que, sin embargo, difiere en las intenciones pues el interés de la metodología genealogista no es propiamente el pasado sino el presente. A este respecto, Castel (2001) aclara que la genealogía del presente se diferencia de la historia de los historiadores, en primer lugar, por la importancia que en la actualidad tiene la cuestión objeto de estudio, siendo esta relevancia la que orienta el estudio del pasado. Sin que, por otra parte, esto signifique “reconstruir el pasado a la luz del presente y reescribir la historia a partir de preocupaciones actuales” (p. 70). Además, desde la investigación genealógica se piensa el cambio histórico de un modo no evolucionista, pues está por demostrar que el presente sea la realización del progreso de la historia. El análisis genealógico no es “una historia de la continuidad, que... entiende el presente como un resultado y una etapa de un recorrido. Por el contrario, la historia, según Michel Foucault, está hecha de discontinuidades y rupturas de las que el presente porta la huella y la herida” (p. 69).

En relación al análisis documental, Varela (Cuesta y Mainer, 1998) abunda en la diferencia con el trabajo de los historiadores, pues estos dan mucho peso a la textualidad, mientras que al partir de un problema presente el estudio genealógico da más peso a la lógica interna de transformación de los procesos sociales que a las fuentes.

“Realmente –dice Varela con palabras de Castel- yo utilizo materiales que han utilizado los historiadores, es decir, es un material que no he cogido de primera mano, pero, claro,

la selección no es arbitraria, la hago en relación con una problemática presente, para explicar esa problemática y no es una mera revisión del pasado; como genealogista me propongo investigar ¿cuándo ha surgido ese problema en el pasado?, ¿en relación con qué cuestiones, con qué procesos, con qué relaciones de fuerza?, ¿qué es lo que hay detrás de ese problema?, ¿Cuáles son las metamorfosis que ha sufrido?” (p. 113).

En este sentido, Varela (Cuesta y Mainer, 1998) reconoce como un problema central del método genealógico llegar a “elaborar conceptos mediadores que permiten articular procesos locales y procesos más general, y ver qué interdependencias existen entre ellos” (p. 114). A este respecto, reconoce de gran utilidad los conceptos foucaultianos de “dispositivo” o “disciplinas”, a los que nosotros podríamos añadir el de biopolítica o gubernamentalidad, útiles para entender cómo funcionan ciertas instituciones, como la escolar, pues nos sirven para relacionar su lógica de funcionamiento con el sistema socio-económico, político y cultural de las sociedades del capitalismo. A mayor abundancia, la propia Julia Varela reconoce que en sus investigaciones sobre el campo de la educación sigue esta perspectiva metodológica.

“Las relaciones de poder y saber [según Foucault] estaban íntimamente reunidas, tenía bastante claro como punto de partida que la escuela era uno de los enclaves más importante para dar cuenta del cambio social, y que era una institución a la que había que conferirle una relativa autonomía [posee el poder del conocimiento en terminología de Elias]..., las instituciones escolares juegan un papel no subalterno, sino un papel que puede llegar a ser muy importante en la formación de identidades sociales y de identidades individuales. Por eso, para poner esta tesis de relieve, mi modelo de análisis tenía que ser comparativo, tenía que ser un modelo histórico y de ahí el uso de la “categoría” *modos de educación*... [la] propia identidad como clase está, en consecuencia, muy ligada a los modos de educación que ella construye y establece. A todo esto subyace la idea de que la educación no es algo alejado del resto de los procesos sociales, sino que la distribución del poder, la lucha de clases y los procesos educativos, en un sentido muy amplio, son íntimamente interdependientes, están siempre en interrelación” (p. 114).

Dicho esto, el funcionamiento mismo del campo escolar está condicionado, además de por su labor de instrucción, por la labor de selección y distribución de posiciones sociales y esto, a su vez, depende del título escolar y los exámenes que acreditan, avalan y/o certifican su posesión. Por consiguiente, los exámenes y los títulos escolares constituyen una forma legal de cierre social con la que el Estado controla y dirige la

entrada a posiciones claves en la división del trabajo. Siendo así la pieza giratoria que comunica y suelda lo de dentro con lo de fuera (Lerena, 1983: 31; Martín Criado, 2010). En suma, son el gozne que sirve de unión a los modernos Estados-nación con la educación y esto explica, de hecho, su creciente importancia en las burocracias estatales europeas.

Como en el resto de Estados de nuestro entorno europeo, nos encontramos en España con que los centros de segunda enseñanza de España, desde su fundación por el Plan Pidal de 1845, se convirtieron en terminales del poder central del Estado, entendidos como instituciones que habían de servir para conferir a los sujetos una determinada identidad (Cuesta, 2005). Al constituirse como lugares de transmisión de conocimientos a través de asignaturas que, como la geografía y/o la historia, estaban al servicio del adoctrinamiento con el fin principal de la legitimación del estado-nación nacional (Cuesta, 1997). Pero también social, pues el conocimiento se entiende también como instrumentos de forja de identidad étnica. De forma que sumando ambas vertientes, los institutos habían de responder de “la formación de los grupos llamados a servir, dirigir y gobernar los nuevos aparatos del Estado pergeñados por el naciente liberalismo de la oligarquía triunfante” (Cuesta y Mainer, 2015, p. 355). En este sentido, si por un lado la enseñanza media estaba reservada, casi exclusivamente a los varones de las clases medias y altas de la sociedad; por otro, los institutos de enseñanza secundaria mantenían la facultad indiscutida de otorgar títulos y grados a través de los exámenes, es decir, los títulos escolares que servían para regular la competencia por el acceso a las principales posiciones del aparato estatal. En resumidas cuentas, las instituciones escolares decimonónicas y hasta bien entrado el siglo XX eran el principal mecanismo de encaje para la distribución jerárquica de posiciones sociales que, por supuesto, beneficiaba a aquellos grupos a los que el acceso título escolar les aseguraba el cierre social frente a los que no lo poseían (Lerena, 1985:285).

En este sentido, para conocer el significado que las prácticas examinatorias han tenido, haremos una sociogénesis del examen escolar partiendo de una selección de autobiografías como fuente para la comprensión de cómo fue vivida y experimentada desde el final de la guerra civil al presente.

Sin olvidar que la perspectiva socio-genética permite explorar cómo las narrativas biográficas personales están incrustadas en las estructuras sociales y enmarcadas en las condiciones históricas. A nuestro parecer, los relatos autobiográficos permiten conectar las experiencias personales de los docentes y alumnos con el contexto histórico y sociocultural en el que se mueven los discursos pedagógicos, así como con el conjunto de decretos y regulaciones normativas que prescriben el currículum. Dicho en palabras de Stenhouse se trata, en definitiva, de analizarlos como “un relato de acción, dentro de una teoría de contexto” (Hernández *et al*, 2011). Esto permite el desarrollo de un análisis sistémico y relacional.

### ***2.2.2.- Una perspectiva pragmática para el análisis de los discursos sobre las prácticas examinatorias.***

Nos interesa conocer el sentido que los profesores dan a sus prácticas examinatorias. Esto quiere decir que la subjetividad es el ingrediente básico del que está hecho el material con que trabajamos. En concreto, el objetivo es que los sujetos den su opinión sobre “nuestro” objeto de investigación, no hay nada mejor que recurrir a su experiencia. Bien es verdad que, en tanto en cuanto la experiencia se va adquiriendo a lo largo de la biografía del sujeto en una combinación entre lo general y lo específico, entre lo común y lo particular, el profesor no suele hablar a título personal, sino que es portavoz de un discurso social (campo socio-profesional y modelos didácticos). Porque cada profesor activa –lo explicita o no- un código socio-profesional y un modelo didáctico, un sistema de referencias desde el que observa, juzga y actúa en consecuencia. Un código que se ajusta al *debe ser* fijados en la tradición, la autoridad o la costumbre. Es decir, al campo socio-profesional al que pertenece en tanto que profesor de secundaria del área de sociales y cuya práctica pedagógica se ajusta, con más o menos coherencia, a un determinado modelo didáctico. O bien a un código o modelo que difiere de lo esperado, pero que, en ambos casos, sirve para justificar sus acciones. Por todo esto, si bien nos centramos en rescatar el sentido que los profesores aportan a lo que “hacen” y a lo que “dicen”, también aspiramos, aunque más modestamente, alcanzar *los posibles porqués*. Eso sí, considerando como esencial no “codificar regularidades abstractas, sino hacer posible la descripción densa”. Entendida ésta a la manera en que la define el antropólogo Geertz, es decir, “no generalizar a través de casos particulares sino generalizar dentro de éstos”. Lo que nos interesa es, más que alcanzar regularidades y correlaciones, por encima de todo “especificar las



condiciones bajo las cuales es culturalmente apropiado anticipar que él, o las personas que desempeñaron su rol, realizarían una actuación [performance] equivalente...” (Wolcott, 1993, p. 132).

### **2.3. Límites metodológicos del género memorialístico y el “discurso sobre uno mismo”.**

En suma, lo que queremos es analizar discursos individuales sobre las prácticas examinatorias, pero no como lo harían los “analistas del discurso” procedentes o seguidores de la lingüística cuyo interés se centra en las cuestiones formales (estructuras fonéticas o de contenido, en cuestiones de léxico o argumentativas, etc.), más bien nos interesamos por las motivaciones, el sentido que los informantes otorgan a lo que hacen. De igual modo, el discurso nos sirve como materia prima de investigación — entrevistas, cuestionarios, relatos biográficos- para indagar el significado de la práctica escolar examinatoria, pero evitando confundir el interés por el significado de dicha práctica con la presunción de que el discurso de los sujetos expresa los elementos culturales que guían su comportamiento. Es, desde una perspectiva pragmática (Martín Criado, 1998b, 2014), que el análisis de los discursos nos interesa, entendidos éstos “como presentaciones de sí, [que] se modelan en torno a apuestas centrales... [los códigos legitimadores] que estructuran la estrategia discursiva [de la profesión docente]” (2014, p. 133). Así pues, tanto en el caso del análisis de las entrevistas como en el relato biográfico, es fundamental ver el discurso como jugada para legitimar la propia posición y prácticas frente a aquellos discursos que podrían cuestionarlas.

En ambos casos, el foco del problema, ya sea en forma de entrevista o novela autobiográfica, se sitúa en la propia naturaleza del discurso sobre uno mismo y los sesgos que esto comporta. En este sentido, han sido muchos los autores (Fernández Durán, 2000-01; Loureiro, 2000-01; Pujadas, 1999; Bourdieu, 2002) que han alertado sobre la existencia de un paradigma o canon en los géneros de la memoria basado en el relato de la trayectoria personal como viaje o lucha en busca de la verdad personal. En este caso, la solución pasa por explorar cómo las narrativas biográficas están inscritas en las estructuras sociales y, más concretamente, cómo las posiciones objetivas (ser profesor, hombre-mujer, tener una determinada edad, pertenecer a una especialidad disciplinar...) asociadas a las condiciones históricas propias de los códigos socio-profesionales y los modos de educación. En conclusión, es la comprensión de la posición

que el entrevistado, o el biografiado, ocupa en un determinado campo de estudio lo que nos permite escapar del sesgo individualista y el subjetivismo del discurso propio. Pero, en este sentido, también se hace necesario interpretar los discursos desde una perspectiva pragmática. Es decir, considerando que la propia situación en que el discurso se produce exige determinadas respuestas<sup>46</sup>. Consideramos entonces, como solución a los sesgos del discurso, controlar las constricciones de la enunciación, es decir, el modo en que éstas se imponen sobre las creencias, los valores y, en fin, lo que decimos. De igual modo habría que intentar objetivizar los contextos de producción de los discursos autobiográficos.

### ***2.3.1. Problemas específicos: el debate en torno al objetivismo y el subjetivismo.***

Es, como vemos, la objetividad el motivo central de la discusión entre los investigadores acerca de la pertinencia de trabajar a partir de relatos. Para nuestro trabajo es, sin duda, del mayor interés recuperar dicho debate y valorar, en consecuencia, las ventajas y desventajas de este tipo de fuentes, así como conocer sus límites metodológicos.

La crítica más contundente que, tal vez, se ha hecho a esta perspectiva es la que desarrolló Bourdieu (1997) en su famoso texto “la ilusión biográfica”<sup>47</sup>. Una lectura que, por otra parte, tanto para Pujadas (1992, 2000) como para Dosse (2007), consideran excesiva. Pujadas (2000), por ejemplo, afirma que al decir que “la historia de vida es una de esas nociones de sentido común que han entrado de contrabando en el discurso académico”, la posición de Bourdieu está “fuera de tono” (p. 150) y que, en última instancia, su crítica resulta insuficiente para descartar el uso de los relatos basado en la memoria como fuente de investigación científica.

---

<sup>46</sup> Goffman (1986) fue el primero que constató el poder de la situación en relación a los decires y los haceres, y luego muchos detrás de él han sabido con acierto sacar partido a sus investigaciones. En este sentido, hemos de destacar el trabajo de Martín Criado (1998, 2014) donde desmota la hipótesis parsoniana, según la cual los sujetos actuarían en función esencialmente de la cultura interiorizada en la socialización primaria. Enfoque del que se deriva la idea que los sujetos expresarían con su discurso dicha cultura interiorizada y, en consecuencia, dado que “los sujetos expresan los elementos culturales que guían su comportamiento” (p. 116), bastaría con comprender los discursos para aprehender dicha cultura. Pero esto no está tan claro. Por ejemplo, Martín Criado sostiene que sólo “cuando la situación lo permite o incentiva, actuamos conforme a nuestras creencias” (p. 121).

<sup>47</sup> Pujadas (1992) emplea el texto de Bourdieu (1989), “La ilusión biográfica”, en *Historia y Fuente Oral*, 2, pp. 27-33. Nosotros estamos utilizando el que se recoge en Bourdieu (1997).

En verdad, y resumidamente, las claves de la crítica de Bourdieu son las siguientes. En primer lugar, según su punto de vista, hablar de historia de vida presupone que la vida es una historia de la que su protagonista puede dar cuenta relatando así su propia existencia. Así entendido, varios son los aspectos que el autor francés considera debieran tenerse en cuenta a la hora de tomar las historias de vida como instrumento de indagación de los hechos sociales. El principal riesgo de ese relato sería la tentación del autor a convertirse en el ideólogo de su propia vida. Suele ocurrir entonces que “la vida” propia se nos aparece como un trayecto relativamente coherente en la que el sujeto parece haber tenido un “propósito”.

“Según un orden cronológico que es asimismo un orden lógico, desde un comienzo, un origen, en el doble sentido de punto de partida, de inicio, pero asimismo de principio, de razón de ser, de causa primera, hasta su término que es también un fin, una realización (telos)” (Bourdieu, 1997, p. 75).

En consecuencia, la narración describe un *cursus* inevitable del que solo se cuentan aquellas “experiencias personales” que, a modo de jalones o hitos fundamentales, van trazando una trayectoria vital en el que “lo último” que se ha vivido suele mostrarse como la justificación de todo lo anterior y, en consecuencia, como “lo mejor”. En efecto, del conjunto de acontecimientos y hechos que uno ha vivido pudieran seleccionarse sólo aquellos que mejor sirven al propósito global, estableciendo entre ellos unas conexiones que adornadas poéticas y literariamente sirven para justificar su existencia y darle coherencia. Dice Bourdieu (1997) que “todo relato, tanto si es biográfico como autobiográfico, como el del entrevistado que se ‘entrega’ al entrevistado” (p. 75), tiende a ser coherente, evitando en lo posible el ruido y cualquier otro elemento que dificulten su inteligibilidad y/o ponga en riesgo la consistencia de su discurso. Por tanto, la crítica principal de Bourdieu (1997) recae sobre la sospecha de la reconstrucción presentista, totalizadora y coherente, que el relator hace de su propia trayectoria personal con el fin de dar razón a la propia vida y “extraer una lógica a la vez retrospectiva y prospectiva” (p. 75). Es más, según advierte Pujadas (2000), Bourdieu llega a responsabilizar al mismo investigador de esta mistificación, pues al transcribir e interpretar la vida del otro según ese punto de vista el investigador tiende a atribuirle un sentido de la existencia al relato biográfico. En resumidas cuentas, según Bourdieu (1997), “el sujeto y el objeto de la biografía (el entrevistador y el entrevistado)

comparten en cierto modo el mismo interés por aceptar el postulado del sentido de la existencia narrada (e, implícitamente, de toda existencia)” (p. 75).

En última instancia, lo que está criticando el pensador francés es la falta de objetividad, achacándole al género (biográfico, autobiográfico) su escasa reflexividad, su incapacidad para objetivizar el punto de vista propio. Considera, además, que las autobiografías tienden a ser una proyección exaltada de uno mismo y suelen ocultar lo reprimido. Este arrebató crítico le lleva incluso a desacreditar cualquier tentación de llamar a la que, sin duda, es su obra más autobiográfica como perteneciente a dicho género, de modo que, como aviso para navegantes, aclara lo siguiente: “no tengo la intención de someterme al género, cuyo carácter a la vez convencional y engañoso ya he destacado en reiteradas ocasiones, de la autobiografía. Sólo quisiera recopilar y proporcionar algunos elementos para un autoanálisis” (Bourdieu, 2006, p. 13)

Pero para nada cambia el nombre, “autoanálisis”, el resultado de la cosa, pues de lo que trata el libro es de sus experiencias familiares, universitarias... Por supuesto, hay que reconocer que expresa con hondo sentido crítico cómo se ha ido desarrollando su posición en el campo de la sociología, de su producción científica..., pues el libro está hecho con una evidente intención reflexiva “que consiste en organizar el retorno de lo reprimido y en decir a la cara de todos lo que nadie quiere saber” (p. 152). Ahora bien, al dar la razón de las circunstancias y decisiones que explican su posición en el campo del pensamiento y con la realidad social, inevitablemente, van desfilando recuerdos y pasajes de su vida familiar, escolar..., que no podemos sino catalogar de autobiográficos.

Por lo demás, no deja de ser sorprendente comprobar cómo, con el fin de rebatir la estigmatización que supuso la crítica de Bourdieu al género biográfico, Dosse (2007) recurre a la autoridad de Jean-Claude Passeron, colega de ruta y amigo de Bourdieu. Según Dosse (2007), Passeron es igualmente crítico con el género autobiográfico pero éste frente a Bourdieu sugiere, en cambio,

“un enfoque menos estructural, más dinámico y más apropiado al estudio de las trayectorias biográficas. Passeron trata de definir un espacio medio que se sitúa entre un radicalismo estructural de tipo antropológico y la tentación de una regresión infrasociológica” (p. 199).

Amparándose, por tanto, en la crítica de Passeron, Dosse (2007) reconoce el riesgo biográfico de querer contar todo, hasta lo que es insignificante, como si cada biografía contuviera en ella misma el *todo* y pudiera así representar un espejo del mundo. Error al que llama “la utopía biográfica”. Pero, a la vez, alerta del exceso estructural del que presume Bourdieu, pues este enfoque lleva a considerar al autobiografiado como un mero epifenómeno estructural, tendiendo a convertir a los sujetos en “unidades estadísticas”.

La solución pasaría, de forma concluyente, por corregir los excesos de ambos enfoques. A la manera de Bourdieu, se hace necesario llevar a cabo la objetivación de la subjetividad, pero, siguiendo en esto el planteamiento de Passeron, esto no puede hacerse a costa de olvidarse de hacer la subjetivación de la objetividad. La “ilusión biográfica”, encarnada en la visión coherente de la trayectoria personal, así como la “utopía biográfica”, encarnada en el sueño imposible de la exhaustividad, se corrigen considerando el carácter mutable de la personalidad y de la posición social de cada persona (Pujadas, 1992; Dosse, 2007).

Puede ser revelador, para terminar con estas advertencias metodológicas, comparar las metáforas del metro y del autobús que, para cartografiar el espacio de posibilidades electivas con que se encuentran los agentes en relación a los destinos sociales posibles, emplearon respectivamente Bourdieu (1997) y Passeron (2011). Según la interpretación de Dosse (2007), fagocitando de paso la pertinencia investigativa del relato biográfico, Bourdieu pretende poner en valor “los esquemas estructurales, como factores explicativos en los que los ‘agentes’ se desplazan como ciegos” (p. 198), con la metáfora del metro. Figura que Bourdieu (1997) describe de la siguiente forma.

“Intentar comprender una vida como una serie única y suficiente en sí misma de acontecimientos sucesivos sin otro nexo que la asociación a un ‘sujeto’ cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre, es por lo menos tan absurdo como intentar dar razón de un trayecto en el metro sin tomar en cuenta la estructura de la red, es decir, la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones” (p. 82).

Passeron (2011) vendría a decir que Bourdieu olvida el estudio de los vehículos en los que viajan los individuos y, en este sentido, se decanta por la imagen del autobús. Ésta, a su vez, está tomada de Schumpeter quien decía que las clases sociales son como autobuses. Frente a la imagen del metro, su ventaja es que los trayectos de autobús son

más inestables que el plano del metro y representan mejor la cartografía de los destinos sociales. No conociendo más que el “plano” o el “mapa”, desaparece la consideración de los vehículos, es decir, la descripción de los trayectos. Hay pues que considerar que las trayectorias se inscriben en marcos estructurales, pero donde se dan citas disyuntivas coyunturales.

“La circulación del autobús define una eventualidad que se inscribe en la jornada de otra manera que como el empleo del tiempo de los pasajeros: el autobús llegó o se paró por una huelga, tuvo retrasos o no, etc. Hay ahí una fenomenalidad objetivable y medible, y no una hipóstasis metafísica como lo repiten incansablemente los sociólogos cuya convicción individualista por más que sea metodológica no quiere ver nada más allá de los actores individuales” (Passeron, 1991, p.191)<sup>48</sup>.

Según Dosse (2007), Passeron “pretende”, con dicha metáfora, “situarse en tensión entre los excesos de un enfoque estructural en el que el autobús hubiera olvidado a sus pasajeros y el exceso inverso de un biógrafo obsesivo que hubiera olvidado sus deberes comparativistas” (p. 200).

En relación a lo que nos ocupa, podría decirse que los agentes sociales (profesores) se encuentran de forma estructural en un punto del trayecto (código socio-profesional), pero, a partir de su experiencia pasada, disponen de una visión de su futuro posible en forma de trayectos alternativos (modelos didácticos)<sup>49</sup>. Luego, sería necesario considerar que la modelación social de las biografías no es reductible a causas estructurales y, en consecuencia, su explicación no se agota en la acción de las instituciones, de los códigos o las normas. Siendo, por tanto, preferible ver la relación entre las biografías y la trayectoria como probabilidad social. Es más, abundando este enfoque sistémico, Pujadas (2000) nos recuerda esto otro:

“El método biográfico, más allá de poder responder a las exigencias de un cierto objetivismo, estén o no justificadas, lo que reclama es la misma subjetividad del sujeto como objeto principal, esencial, de estudio. En toda trayectoria personal o colectiva hallamos siempre dos componentes, uno pre-visible y otro imprevisible. La dimensión

---

<sup>48</sup> La cita está tomada de González (2003, p. 23).

<sup>49</sup> Enfoque que tomamos de Moreno Pestaña (2010) quien en su investigación sobre los trastornos alimentarios también recupera esta disputa metafórica para dar cuenta de qué tipo de vehículos sociales son la categoría de “anoréxica” y la categoría “bulímica”. No es casualidad, por tanto, que el texto de Passeron, *El razonamiento sociológico*, que cita Dosse (2007), haya sido traducido al español por Moreno Pestaña (2011).

previsible, como etnógrafos, es la que nos remite a las inscripciones y anclajes de la época y del contexto cultural en que se desarrolla toda trayectoria. La dimensión imprevisible, idiosincrásica, irreductible, es la que nos remite a las circunstancias específicas e irrepetibles de cada vida particular, como expresión de variabilidad humana. El énfasis del método biográfico y de las corrientes humanísticas, en general, consiste en no cercenar ni postergar esa instancia testimonial, única, expresiva de las historias de vida” (pp. 152-153).

Por consiguiente, poniendo todo el empeño en atenuar los problemas derivados del subjetivismo de lo que se trata es de tener claro para qué nos sirve la subjetividad. Incluso, frente al prurito de atentar con las reglas del método científico que podría derivarse del estudio del discurso biográfico, siempre se podría alegar que la misma observación entraña eliminación, selección y valoración, es decir, interpretación (López Coira, 1991).

Dicho lo cual, no son pocas las razones a la hora de justificar la pertinencia del estudio (de la práctica escolar examinadora) por medio de fuentes biográficas. A mayor abundancia, para dar cuenta del valor documental de este tipo de relatos citaremos a Loureiro (2000-2001).

*“Toda autobiografía está escrita en el contexto de prácticas e instituciones que posibilitan que los(as) autobiógrafos(as) hablen de sí y que conforman las estrategias autobiográficas..., nuestro escepticismo respecto a este modelo de vida como viaje o lucha en busca de la verdad personal no implica que ese modelo sea una ficción para quien escribe, dado que la verdad de la autobiografía no reside en la verdad intrínseca de lo que se narra sino en su capacidad de dar forma a una vida, de producir autoentendimiento. Y esa es la única verdad que podemos esperar de una autobiografía: la creencia, de quien escribe, en su propia verdad, pero no la verdad como adecuación a una experiencia pasada—destacado nuestro—” (p. 139).*

Desde esta premisa, las autobiografías nos permiten explorar cómo las narrativas biográficas personales están inmersas en las estructuras sociales y enmarcadas en las condiciones históricas. Y, en este sentido, los relatos de las experiencias escolares pueden ser una fuente realmente potente en relación, por ejemplo,

- Al ethos escolar (código socio-profesional) como dispositivo de conformación de pautas mentales e ideológicas, así como de los esquemas

pedagógicos de un modo de educación o modelo didáctico particular.

- La percepción que los profesores, maestros y alumnos tenían y tienen de la práctica examinadora, de su relación con el currículum, el control o gobierno de la clase y la formación entendida construcción de identidades o subjetividades.
- La reconstrucción de los modos de educación de una generación o un grupo social en una época o contexto determinado, asimismo puede ayudarnos a encontrar similitudes y diferencias entre unos modos y otros, así como aquilatar históricamente qué papel juegan las reformas educativas a nivel de las prácticas cotidianas de aula y cuánto pesan los códigos y las rutinas como obstáculos a la innovación.

No obstante, ¿qué medidas podrían adoptarse para objetivizar las fuentes biográficas? En primer lugar, habría que empezar teniendo en cuenta lo que advierte Ferlosio (1993).

“Las llamadas ‘experiencias personales’ quizá sean necesarias y hasta pueden reportar en ocasiones alguna utilidad, pero es de todo punto imprudente e inadecuada la garantía que suele atribuírseles; me refiero a la autoridad casi tiránica con que se impone el que dice: ‘¡Es que esto yo lo he vivido en carne propia!’; precisamente por ser las que siempre nos afectan con placer o con dolor, tales experiencias son las más fuertemente amenazadas por distorsiones, o arreglos ideológicos” (p. 103).

Partiendo del hecho de que la memoria no puede dejar de ser selectiva y que, en efecto, hay cosas que olvidamos o preferimos no recordar, Ricoeur (1998) ha dejado dicho que “detrás del problema del olvido se encuentra el miedo”<sup>50</sup>. Un miedo, tanto a resucitar acontecimientos no queridos, como al juicio a que otros puedan ejercer sobre los recuerdos. Mientras que, en otro sentido, Caballero Bonald cree que toda memoria es rencorosa y que en el fondo de ella, “también hay algo de vengativo” (Benito Fernández, 2005; p. 20). Ambos sentidos no hacen sino subrayar el carácter subjetivo de esta facultad, el hecho de que, a pesar de que uno tenga la voluntad de decir la verdad, de manera deliberada o no, se deforma el pasado, se falsifica y, en conclusión, se pone en cuestión la potencialidad de esta facultad para conocer el pasado. Y, sin embargo, a pesar de esta caracterización tan desencantadora, recordar, “tener recuerdo de algo”, tal y como se desprende de su origen etimológico (Corominas, 1980: Del lat. *Recôrdári*;

---

<sup>50</sup> Véase Aranzueque (1997).



deriv., de cor. “corazón”), significa volver a pasar por el corazón. En este otro sentido, recurrir a la memoria y al género autobiográfico se convierte en una actividad que merece la pena indagar, aun cuando inevitablemente se tenga que estar vigilante a los “arreglos ideológicos”. Por esto, Viñao (1999b) nos advierte que “hay que conocer el contexto, hechos y personas a las que se alude, así como las intenciones o propósitos que motivaron la redacción de la memoria o diario” (p. 230). En efecto, muchas de ellas tienen una clara intencionalidad justificativa, vindicativo y así asumen la forma de ajuste de cuentas, pero otras simplemente responde simplemente a un deseo. Desde luego, ni las memorias, diarios o relatos autobiográficos se escribieron con una intencionalidad histórica.

Directamente relacionado con lo anterior, nos encontramos con el problema del etnocentrismo que comparte el autor con el público lector al que están destinadas prioritariamente las autobiografías. Etnocentrismo que se acentúa en el caso de las autobiografías escolares, pues este relato conlleva un regreso a la infancia que, en su imposibilidad física, se ve ineludiblemente afectado del peligro de la nostalgia. Una nostalgia de la que no casualmente se abusa con fines comerciales. Para entender a que nos estamos refiriendo es preciso empezar por el principio, es decir, por la etimología de la palabra.

“En griego, ‘regreso’ se dice *nostos*. *Algos* significa ‘sufrimiento’. La nostalgia es, pues, el sufrimiento causado por el deseo incumplido de regresar. La mayoría de los europeos puede emplear para esta noción fundamental una palabra de origen griego (*nostalgia*) y, además, otras palabras con raíces en la lengua nacional: en español decimos ‘añoranza’... Con frecuencia tan sólo significan la tristeza causada por la imposibilidad de regresar a la propia tierra” (Kundera, 2000b, pp.11-12).

Por consiguiente, esta morriña por la infancia perdida, el regreso a la bancada de la escuela, es común y universal, por lo que es fácil que su recuerdo tienda a establecer una adhesión (dóxica y sociocéntrica), entre el autor y su público, que, a la hora del análisis, debemos observar.

“Entonces podría ocurrir que la cultura escolar (y la escuela de ayer y de hoy) y sus formas de representación fueran objeto de la ‘peligrosa sin razón de la nostalgia, ese monstruo de tres sílabas que devora la razón (Sánchez Montero; vid. su artículo en este número de *Con-Ciencia Social*). Esta proclividad hacia el endulzamiento del pasado,

con el azúcar de objetos e imágenes que poseen la belleza de lo inerte vivido y rememorado, se compadece mal con la impugnación de la escuela de hoy y de ayer, propia del pensamiento crítico, en la medida que éste pasa a cuchillo y juzga el pasado desde la negación del presente. ..., podemos quedar ciegos si sólo nos fijamos en textos e imágenes edulcorantes y desprovistas de las correspondientes relaciones de poder” (Cuesta, 2007b).

Hay una afinidad condicionada porque se comparten los esquemas de percepción y valoración de tal forma que las imágenes que dominan la descripción son familiares. Ahora bien, este sociocentrismo –o etnocentrismo propio de la cultura de las clases medias- no debe, en cambio, considerarse coartadas cónicas ni fabulaciones del autor. Por tanto, más allá de este sesgo no debiera despreciarse la importancia documental de este tipo de fuentes para representar la vida pasada en las aulas de una forma objetiva y/o restarle valor explicativo.

#### **2.4. Objetivo general y objetivos específicos.**

Antes de otra cosa, es necesario recordar que toda forma de conocimiento, así lo formula Wagensber (2003), “viene de la mano de una pregunta, una pregunta de la mano de una inquietud, y una inquietud de la mano de un estímulo que nos llega del exterior *vía sensorium*” (p. 13). En este sentido, lo que queremos saber con esta investigación es la respuesta a los siguientes interrogantes.

Objetivo general: ¿Qué papel ha jugado y juega la práctica escolar examinadora en la institución escolar?

Objetivos específicos:

1. ¿Qué papel ha jugado y juega la práctica escolar examinadora en lo que se enseña y aprende en clase?
2. ¿Qué papel ha jugado y juega la práctica escolar examinadora para el gobierno de la clase?
3. ¿Qué papel ha jugado y juega la práctica escolar examinadora en la formación de ciudadanos?

#### 4. ¿Qué papel ha jugado y juega la práctica escolar examinadora en la formación y el cambio profesional docente?

Cierto es que, en el capítulo precedente, ya se han ido adelantando algunos de los principios teóricos que definen y acotan lo que queremos estudiar. Así, al preguntarnos cuál es el lugar y los efectos, o las funciones, de las prácticas examinadoras en la realidad educativa, en pocas palabras sosteníamos lo que sigue.

1) Las prácticas escolares de carácter evaluador o examinador son la fuente y, a la vez, el destino del conocimiento escolar. Estas prácticas examinadoras poseen principalmente la forma: 2) del examen “tradicional”, el cual, sin embargo, a causa de factores muy diversos, exógenos y endógenos, ha ido evolucionando y adquiriendo, a lo largo del devenir histórico, nuevas formas y funciones. Si bien, estos cambios, tal y como vamos a intentar probar, lo han sido de carácter fundamentalmente superficial. 3) Esta omnipresencia del examen escolar le imprime el carácter de naturalidad e inevitabilidad con el que la mayor parte de los profesores la pensamos y practicamos cotidianamente. Por esto, decimos que el examen escolar forma parte de lo que en el campo de la Historia de la Educación se conoce como un *fenómeno de larga duración*. Precisamente, comprender y explicar por qué, hoy, se mantienen y perpetúan ciertas prácticas escolares como la que se materializa, a pesar de su descrédito teórico y discursivo, por medio del examen tradicional es uno de los retos de esta investigación. En cualquier caso se trata, como ya vimos, de unas prácticas y unos modos de hacer y de pensar que podríamos incluir dentro de lo que, desde mediados de la década de los 90 del siglo pasado, los historiadores de la educación han definido, unas veces con la expresión “cultura escolar” o, en plural, “culturas escolares”, y otras con el nombre de “gramática de la escolaridad”. Sea como fuere, es su carácter sagrado su principal característica, es decir, que no se discute ni pone en entredicho por sus actores en el marco de las instituciones educativas. 4) El estudio del *examen escolar*, entendido como dispositivo principal de evaluación, al *hacer ver* y *hacer hablar* al estudiante de su “valía” académica, más que otros aspectos puede ayudarnos a entender el comportamiento de los sujetos escolares en el aula, pues estos tenderán a adaptarse a la lógica examinadora que el profesor, el centro y el marco legislativo establezcan. Pero suponíamos también que, según fuese el contexto socio-educativo medio del centro, lo contrario también era posible. Es decir, que fuera la *práctica escolar examinadora* la que se adaptará a la situación de aula y del contexto social. 5) Asimismo, aceptando la

premisa de que la escuela contribuye de alguna forma a la formación de personas, suponemos que la lógica examinadora es, de todos los elementos curriculares, el más determinante en el sistema de percepción y valores de los egresados. Por supuesto, puede haber otros aspectos escolares igualmente relevantes en la memoria de éstos, pero, en todo caso, suponemos que la *práctica escolar examinadora* es más determinante *para la práctica social* post-escolar que, entendida como saber que pueda proporcionar el conocimiento escolar realmente enseñado, la formación de las disciplinas. Por consiguiente, el horizonte sobre el que esta tesis quiere llamar la atención es sobre el modo en que la evaluación se convierte en un dispositivo de producción de subjetividad. Pues, desde nuestro punto de vista, la evaluación, en definitiva, hace escuela, hace sociedad.

## **2.5. Hipótesis de partida.**

Ahora bien, la teoría puede ser, en función de los datos obtenidos, confirmada o desconfirmada. Por ello, a continuación vamos a presentar las hipótesis desde un supuesto afirmativo y su contrario. Así pues, considerando, en primer lugar, el supuesto de que la *práctica escolar examinadora* es la más determinante entre las prácticas pedagógicas de la escuela graduada, establecemos las siguientes hipótesis.

- **Primera hipótesis** posible sería: el examen tiene razones selectivas antes que formativas. El examen, como *práctica escolar calificadora*, sanciona la *valía escolar* de cada alumno y permite *seleccionar* de manera simple y “legítima” a los individuos.
- No obstante, también pudiera ser que el *examen cumple una función formativa* antes que selectiva. Siendo así entendido como el principal instrumento para iluminar sobre el conocimiento de los programas escolares.
- La **segunda hipótesis** posible vendría a refrendar la primera, de forma que el carácter selectivo del examen se probaría en el hecho de que su centralidad aumenta en los cursos superiores, terminales de etapa o en los que adquiere mayor relevancia la obtención del título, a tal extremo que la enseñanza en 2º de Bachillerato se convierte en un entrenamiento para la preparación de la prueba (selectividad) para el ingreso en la Universidad.

Entendida como subsidiaria de las anteriores, partiendo del supuesto de que la *práctica escolar examinadora* es un elemento central en la *constitución del conocimiento escolar*, puede establecerse esto otro.

- La **tercera hipótesis** sería que los exámenes contribuyen fuertemente en la determinación de lo que es el “conocimiento legítimo”, o más representativo, de una disciplina.
- Aunque también cabría la posibilidad de que la programación de contenidos fuese lo que determina la forma y el fondo de las pruebas de evaluación.
- La **cuarta hipótesis** refrendaría a la tercera sobre el supuesto de que el conocimiento seleccionado como válido se ajusta a razones de otro tipo.
  - o Tanto las constricciones crono-espaciales escolares como las condiciones laborales (es decir, a la relación entre el número de alumnos y exámenes a corregir) llevan a la elaboración de exámenes de fácil y rápida corrección.
  - o Las demandas sociales –estas varían, no obstante, notablemente según el *origen y destino social del alumnado*- y burocráticas (la inspección y las reclamaciones administrativas), condicionan los contenidos y las cuestiones que pudiendo ser *expresados en una escala numérica* responderían, antes que a criterios de formación, a criterios de imparcialidad y “objetividad”.

Del mismo modo, teniendo en cuenta las hipótesis que estamos manejando, consideramos que, a partir de la clasificación que sigue a la calificación de los exámenes, la *práctica escolar examinadora* es *constitutiva de la formación de los alumnos*.

- La **quinta hipótesis** sería que las notas de los exámenes generan distintas expectativas en profesores y alumnos respecto a las posibilidades éxito, funcionando, en gran medida, como profecías que se autocumplen (“efecto Pigmalión”).
- Contrariamente a esto, podría sostenerse que las notas de los exámenes informan con objetividad del talento de los alumnos.

- La **sexta hipótesis** se relaciona con la quinta, en el sentido de partir del supuesto de que los exámenes tienen una importancia fundamental para el sostenimiento de la ideología de la “igualdad de oportunidades”, al garantizar la “ilusión” de la igualdad de oportunidades sin tener en cuenta las condiciones de partidas de los diferentes alumnos. De esta forma, la institución escolar transforma las desigualdades sociales previas en desigualdades naturales.
- La opinión de los alumnos podría en cambio rebatir esto. Y así, al ser preguntados por su experiencia examinatoria, pueden tender a reproducir el discurso de la legitimidad selectiva de los exámenes. De forma que entendidos como un instrumento “imprescindible” de medición de capacidades, esfuerzo y mérito a fin de seleccionar a los mejores, el examen aparece como un “mal necesario”.
- En relación a esto último, la **hipótesis séptima** es que la respuesta de los alumnos responde al propio proceso de socialización escolar: al aprender para obtener calificaciones en la escuela, el estudiante acaba legitimando, naturalizando el proceso de selección (“efecto Pigmalión”).

En cambio, es posible sostener también que incluso los profesores que mantienen la legitimidad de los exámenes como mecanismo que permite seleccionar de manera simple y legítima a los individuos según los diferentes talentos naturales, terminen adaptando los programas y las pruebas de evaluación a las distintas realidades de alumnos y centros.

- La **octava hipótesis** se basa en que *el contenido y la forma de examinar una disciplina remiten al origen y destino social del alumnado*. Desde esta perspectiva, en centros y aulas de difícil desempeño, los profesores recurren a *estrategias de supervivencia* que permitan obtener un mínimo de control en el aula a cambio de rebajar las exigencias del trabajo escolar, especialmente las examinatorias.
- Esta hipótesis pone al descubierto, frente al argumento de que el examen es un instrumento que mide con precisión y eficacia los conocimientos de alumnos, las *funciones de la imprecisión* (Perrenoud, 2008).
- En consonancia con lo anterior, la **novena hipótesis** sería que los profesores no desean ser encerrados en un *corset* de obligaciones demasiado precisas en

cuanto a lo que deben enseñar y evaluar, pues así mantienen una mayor independencia al control, sobre todo, de la inspección y las familias. A su vez, la imprecisión permite la adaptación a las distintas realidades de alumnos y centros. De esta forma, se suele ser más condescendiente con los alumnos de nivel medio-bajo, que con los de un nivel alto. Evitando así la desesperación y el abandono de los unos, mientras se alienta a trabajar más a los otros. La *práctica escolar examinadora* vendría a ser un instrumento adaptativo a las circunstancias contextuales al servicio del control y gobierno de la clase. Reforzando su carácter académico-disciplinar en los contextos donde la *producción de orden* resulte más fácil.

Por último, desde el supuesto de que la evaluación a través del examen es de las prácticas escolares más renuente a cambiar, consideramos que a partir la existencia de diferentes modelos didácticos (Pérez García, 2000b) se podría plantear como esta otra posibilidad.

- Como *décima hipótesis* posible que la práctica escolar examinadora sea una de esas circunstancias estructurales que dificulta el cambio del *modelo didáctico* siendo, a nuestro parecer, un *cortocircuitador pedagógico de la innovación*.
- En cambio, se podría sostener también que no es necesario cambiar el sistema examinador para innovar y ensayar alternativas al modelo didáctico tradicional.

## 2.6. Tabla de sistema de categorías.

La tabla pretende mostrar el modo en que se ordenarán los datos conforme a las técnicas de investigación empleadas y al sistema de categorías seguido, a partir de los objetivos (problemas) e hipótesis de la investigación. En este sentido, se trata de establecer vínculos entre las categorías y las dimensiones estudiadas con el fin de organizar y analizar los datos.

Técnicas	Entrevistas	Exámenes	Autobiografías	Cuestionario	Historia- Modos de educación
Categorías	Profesor		Alumnos		
Currículum					
Control					
Formación					

Recordemos que estamos tratando de comprobar si las condiciones examinadoras condicionan el conocimiento escolar, es decir, lo que se enseña y aprende. En este sentido, la dimensión histórica nos ayudará a conocer el peso histórico de esa relación y a evaluar críticamente el sentido de las tendencias y modulaciones en el modo de educación analizado. Por otra parte, también nos interesa recoger si la práctica examinadora sirve al gobierno de la clase y cómo esto condiciona la formación de los estudiantes. Aquí también la dimensión temporal, medida en modos de educación, puede ayudar a aquilatar sus efectos. Abundando en esto último, nos interesa saber de qué modo la práctica examinadora influye en la formación de la profesión docente y, en suma, en la producción de identidad y subjetividad en profesores y alumnos.

### **2.7. La elección de las fuentes y los instrumentos.**

Cuatro han sido las fuentes que hemos seleccionados para dar cuenta de nuestro objeto de investigación.

La primera tiene por fin captar qué significado tienen las prácticas examinadoras en el caso de tres profesores de secundaria. Para dar con esto, hemos conversado en profundidad con ellos sobre el problema y sus derivados empleando la técnica de entrevistas abiertas. Éstas tuvieron lugar durante el verano de 2015.

En segundo lugar, para comprobar qué contenidos consideran más relevantes a la hora de evaluar mediante la fórmula de los exámenes les hemos pedido modelos de exámenes que hayan puesto a lo largo de varios años. Para este fin, se ha elaborado una plantilla de análisis de la cual nos ocuparemos luego.



En tercer lugar, para rastrear el peso que el examen escolar tiene en la memoria personal de los egresados hemos seleccionado una serie autobiografías que hemos ido trabajando en el último año.

Con esta misma intención, hemos considerado conveniente captar el recuerdo que de la práctica examinatória tienen un grupo de aspirantes a futuros docentes. En concreto, qué impresión ha dejado la práctica examintatoria, especialmente en relación a lo que se enseñaba y aprendía, así como en cuanto al estado de ánimo que generan, a partir de cuestionar el recuerdo de 75 alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Para captar esta presencia se elaboró un cuestionario que pasamos en dos grupos de alumnos de la Facultad de Magisterio de 2º de carrera del curso 2010-11.

No obstante, antes de entrar en la descripción más pormenorizada de las fuentes e instrumentos de captación de datos, hay que advertir que, en tanto que nos situamos principalmente en el ámbito del discurso y de la memoria, no basta con dar cuenta de las razones de la selección de las fuentes, es necesario también justificar los procedimientos seleccionados para objetivar la carga subjetiva que posee cualquier relato sobre uno mismo. Es decir, hay que dar cuenta también de los instrumentos de recogida de información y de cómo trataremos de objetivizar la dimensión individual del recuerdo. En este sentido, una estrategia metodológica podría ser leer las propiedades generales de las condiciones objetivas (código socio-profesional, modelos didácticos) desde la singularidad de una entrevista o un relato autobiográfico. Bien es lo cierto que, en las páginas anteriores, nos hemos ocupado ya de algunos de los debates teóricos que se han dado en torno a esta cuestión, no obstante en los próximos epígrafes abundaremos en ello, ponderando y evaluado críticamente mucho de lo que se ha dicho al respecto.

Íbamos diciendo que toda investigación científica parte de un problema y es éste, de hecho, junto con los objetivos de la investigación, el que condiciona la fiabilidad y adecuación de las fuentes así como decide la valía del instrumento de recogida de datos. Dicho lo cual, recordemos que nuestro problema (objetivo general) es intentar responder al papel que ha jugado y juega la práctica escolar examinatória, tanto en la situación social aula como en el resto de espacios de la institución escolar, a través de los discursos y relatos de nuestros informantes. En este sentido, la investigación se basa

fundamentalmente en discursos, recogidos especialmente de entrevistas y de autobiografías, sobre la propia experiencia.

En efecto, la indagación sobre la práctica escolar examinadora se hace con datos cualitativos que muestran la forma de actuar y pensar que el sujeto tiene al respecto, es decir, se trata de una información que se genera en el plano de la subjetividad. Ahora bien, este tipo de datos se pueden recuperar de manera directa o indirecta. Una directa, cuando el relato surge desde la propia persona (autobiografía) y una indirecta donde un sujeto externo, en este caso el investigador, solicita y obtiene información por medio de la entrevista en profundidad. En ambos casos, también en los cuestionarios, el relato es una reconstrucción personal de la experiencia. Hay que distinguir, sin embargo, claramente entre la utilización de fuentes autobiográficas y la elaboración de entrevistas, ya sean cerradas o abiertas. Pues, por poco estructura y dirigida que sea la conversación mantenida, o sea el entrevistado el que en función de su propio ritmo desarrolle los temas, en última instancia, en toda entrevista es el investigador el que lleva la batuta. En cambio, en el relato autobiográfico el narrador es el protagonista. Ambas son útiles para la investigación pero, como vemos, su naturaleza es distinta.

Luego, siguiendo un orden de menor a mayor importancia en relación a la relevancia que estas fuentes tienen para nuestro problema de investigación, empezaremos con el recuerdo de los alumnos y el cuestionario. A continuación, nos ocuparemos de los exámenes y, por último, en tercer y cuarto lugar, de las entrevistas y las autobiografías. De éstas últimas, dada su relevancia para este trabajo, nos extenderemos con más precisión y detalle.

### ***2.7.1. Alumnos (futuros docentes) y su recuerdo examinador.***

Para conocer la importancia que el examen tenía en la memoria escolar de un grupo de futuros docentes pasamos un cuestionario, cuyas cuestiones pretendía evidenciar el papel que esa práctica pedagógica jugó en sus años de escolarización obligatoria. En concreto, fueron 75 los cuestionarios que pasamos a dos grupos de alumnos de la Facultad de Magisterio de 2º de carrera.

Ahora bien, sabemos por Ibáñez (1994), que el mayor inconveniente de los cuestionarios en la investigación social está en su dificultad para captar el significado de los hechos sociales. Es el cuestionario un instrumento indagatorio que se presta más a

cuantificar que a comprender y suele producir una imagen de la realidad bastante estática. Por tanto, es muy probable que no alcancemos a captar el papel que el examen ha jugado en la formación de los alumnos por medio del cuestionario, pero no cabe duda que puede ayudarnos a saber si ha sido importante o no. En este sentido, el cuestionario tiene como principal virtud proporcionar la frecuencia con que aparecen ciertas caracterizaciones del examen y con qué valores se le asocia. Visto así puede resultarnos de gran utilidad.

### ***2.7.2. Los exámenes escolares como fuente para la reconstrucción del conocimiento escolar.***

Para el análisis de los exámenes nos basaremos en los modelos que dos de los tres entrevistados nos mostraron y explicaron durante la entrevista<sup>51</sup>. Ya advertíamos al hablar de las hipótesis que, para nosotros, la práctica examinadora es una variable que intervenga directamente en la construcción del conocimiento escolar. Pues bien, asumida esta hipótesis, por medio del estudio de los modelos examinadores pretendemos reconstruir la evolución, si es que la ha habido, que estos profesores han experimentado en su concepción acerca de qué enseñar y evaluar. A su vez, esto nos permitiría comprobar si de todas las dimensiones de los modelos didácticos (contenidos, metodología...) es la evaluación a través del examen la más renuente a cambiar.

De este modo, a partir de la comparación entre el discurso declarativo de la entrevistas y lo que se pregunta en los exámenes, también podríamos comprobar de qué forma el conocimiento se organiza en función del examen. Utilizaremos para ello una serie de subcategorías que, en torno a las preguntas más frecuentes, nos ayuden a organizar los tipos de contenidos que más se repiten.

Abundando en la importancia del análisis de los exámenes propuestos, su estudio nos ayuda a comprender tanto el conocimiento escolar elaborado como las prácticas escolares realmente realizadas. Varios han sido los autores que han puesto de manifiesto su interés analítico. En este sentido, Juliá (2000) planteaba su estudio como parte de la investigación sobre las disciplinas escolares.

---

<sup>51</sup> Ya veremos que el sistema evaluador de uno de los tres no se corresponde con la fórmula examen tradicional (pregunta-respuesta), pues practica un modelo de evaluación procesual y formativa que, en consecuencia, dificulta el desarrollo de un material fácil de observar. No obstante, su forma de evaluar será objeto de análisis a partir de lo que sostiene en la misma entrevista.

“El campo de los resultados escolares –es decir, de la apropiación por los alumnos de las enseñanzas que se les dispensaba-... los ejercicios o trabajos de los alumnos que se han conservado (...), el análisis de los trabajos de alumnos brindan la oportunidad de comprender, en toda su complejidad, los mecanismos de los aprendizajes y el sentido exacto de los rendimientos exigidos en cada disciplina escolar” (pp. 72-78).

A su vez, tratando de medir en qué grado interviene el tipo de examen que se propone en la elaboración del conocimiento escolar, Vera y Esteve (2001) siguieron un tipo de observación de las pruebas de evaluación basado en el sistema de categorías de la taxonomía de Bloom quien distingue en la forma de las cuestiones, según éstas de fueran “memorización, comprensión, aplicación, análisis, síntesis o evaluación” (p. 66). Gracias a esta clasificación, podemos:

“visualizar fácilmente el tipo de procesos cognitivos requeridos por los profesores en los exámenes que suelen poner a sus alumnos, lo cuales extremadamente importante porque el tipo de evaluación condiciona lo que los alumnos estudian realmente y la forma en que lo hacen. Cada una de esas categorías implican procesos cognitivos distintos” (p. 66).

Esquemáticamente, el sistema de categorías de la taxonomía de Bloom empleado por Vera y Esteve (2001), podría representarse de la siguiente manera.

Categoría	Capacidades
Memorización	Recuerdo de conceptos, datos, etc.
Comprensión	Relacionar conceptos dentro del mismo ámbito de conocimiento.
Aplicación	Relacionar conceptos en ámbitos de conocimiento diferentes.
Análisis	Descubrir los elementos que integran un sistema o estructura.
Síntesis	Elaborar hipótesis o explicaciones de fenómenos.
Evaluación	Elaborar juicios razonados.

Asimismo, tras el análisis de una muestra importante de exámenes y de centros que, tal y como se advierte, abarcó a

“14 centros de 9 localidades de Málaga y provincias en los que recogimos 15 pruebas de evaluación, con un total de 886 preguntas, de las que usan para las evaluaciones trimestrales y finales de los cursos 3º y 4º de ESO en las materias de Ciencias Naturales, Física y Química, Ciencias Sociales, Lengua y Matemáticas” (p. 66).

Las conclusiones a que llegaron Vera y Esteve (2001) fueron las siguientes:

1. La falta de correspondencia entre el currículum propuesto y la práctica real de la enseñanza.
2. La memorización es la práctica y la capacidad fundamental que se pone en juego en los exámenes.
3. Por lo que no es de extrañar que el tipo de contenidos que se enseña y evalúa termine olvidándose:

“los alumnos olvidan, tras unos años, muchos de los contenidos que aprendieron en la escuela y que eso se debe a que con frecuencia esos contenidos son excesivos e irrelevantes desde el punto de vista educativo” (p. 65).

Por otro lado, Merchán (2001a) dedicaba una parte de su tesis al análisis de las pruebas examinadoras. Para lo cual siguió una propuesta similar de recopilación y comparación de las preguntas que más se repite en los exámenes de Historia. A este respecto, aclara que “se ha utilizado una *muestra de 60 exámenes* (sólo las preguntas) tomadas también aleatoriamente de 12 Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Sevilla y Málaga” (p. 206).

Del mismo modo, al igual que Vera y Esteve (2001), Merchán (2001a) constata que la actividad intelectual fundamental que desarrollan los alumnos con las preguntas que se les hace en los exámenes es la memorización. Dicho esto, para el análisis de los exámenes de nuestros entrevistados seguiremos tanto el esquema de unos como el del otro.

El siguiente cuadro recoge sintéticamente el sistema de categorías de Merchán (2001a) y el de Vera y Esteve (2001).

Categorías de Vera y Esteve (2001).	Categorías de Merchán (2001a).
Memorización.	Preguntas de definición o breve comentario.
Memorización.	Preguntas de ubicación cronológica y espacial.
Síntesis y comparación.	Preguntas acerca de causas y consecuencias.
Análisis y aplicación.	Preguntas de descripción o comparación de épocas históricas.

Por último, nos parece igualmente interesante relacionar el tipo de preguntas que esos exámenes plantean con los de las pruebas de Selectividad. En este caso, se trataría también de considerar lo que al respecto dicen los entrevistados. Podría así comprobarse la hipótesis de la presión que la estructura vertical del sistema educativo ejerce, como examen externo sobre el resto de exámenes internos escolares<sup>52</sup>.

### ***2.7.3. Los profesores y la entrevista como fuente para la reconstrucción de la práctica escolar examinadora.***

En primer lugar, hay que aclarar que la selección de los informantes no fue azarosa. Los entrevistados están seleccionados como “sujetos tipo” en función de la representatividad que le atribuimos a sus discursos sobre su propia práctica examinadora. Más en

---

<sup>52</sup> Por otra parte, sería interesante realizar un estudio comparativo del tipo de preguntas que han dominado en los exámenes de uno o varios departamentos durante una serie de años. Un estudio que, ciertamente, resultaría muy difícil dado que, pasado el tiempo que la administración obliga a conservarlo por si se dieran reclamaciones, los exámenes suelen acabar con el fin de economizar espacio en el contenedor de basura. Asimismo, para sistematizar la información que dichas preguntas nos pudiera dar, habría que contrastar lo que solicitan con las intenciones de los profesores y, por consiguiente, dicho estudio conllevaría el manejo de más datos y variables. Por ejemplo, habrían de considerarse tanto los modelos de pruebas como las correcciones que se ponen al margen, los informes de la inspección ante las reclamaciones, e incluso sería oportuno interesarse por la literatura secundaria de tipo periodístico como las polémicas que se asoman a la prensa cuando llega la selectividad o a cuento del asunto de las reclamaciones. También habría que analizar críticamente los discursos pedagógicos que avalan o desacreditan ciertos tipos de evaluación. Por último, no menos importante resulta el análisis de los apuntes de los alumnos donde queda registro de las actividades de clase, gracias a lo cual se podría comparar lo que se enseña con lo que se pregunta (Souto *et al.* 1996).

concreto, los criterios de selección se establecieron en función de su representatividad, en tanto que docentes en activo, dentro del código socio-profesional de los profesores de secundaria del área de sociales, geografía e historia; así como posibles profesores “tipo” de los diferentes modelos didácticos.

En suma, ambos conceptos nos pueden ser de gran ayuda para poder captar las *razones* de sus prácticas examinatorias. Vamos por esto, aunque sea someramente, a explicarlos.

### 2.7.3.1.- El código socio-profesional.

Antes que otra cosa, a la hora de caracterizar lo que el *código socio-disciplinar* representa como concepto, creemos relevante señalar que se trata una herramienta heurística fundamental del Proyecto Nebraska. Grupo de investigación que se forjó a raíz del feliz encuentro de cinco destacados miembros (M. Vicente, J. Mainer, J. Mateos, J. Merchán y R. Cuesta) de algunos de los grupos (Cronos, Ínsula de Barataria, IRES) que constituyen la Federación Icaria<sup>53</sup>, a partir de una común orientación teórica

---

<sup>53</sup> Desde que echó a andar, a partir del V Seminario de Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales celebrado en los días 13-15 de septiembre de 1995 en Sevilla, en la ya larga historia de la Federación pueden diferenciarse varios momentos, o etapas (Mateos y Cuesta, 2013), caracterizados por la mayor o menor coincidencia de intereses y preocupaciones de los grupos que inicialmente la constituyeron (Pagadi, Aula Sete, Asklepios, Gea Clío, Ires, Ínsula Barataria y Cronos). De esta manera, surgida de la afinidad entre una serie de profesores de enseñanzas medias, educación primaria y también de nivel universitario, especialmente interesados en la innovación educativas como posible respuesta a los problemas de la enseñanza, en la ya larga historia de Fedicaria se ha ido pasando de un inicial interés por la elaboración de materiales didácticos auspiciados por proyectos curriculares de área, a las reflexiones sobre la didáctica crítica y la crítica de la didáctica. Este giró, asumido como de carácter copernicano por aquellos compañeros y compañeras cuyas investigaciones y preocupaciones seguían especialmente vinculadas a la elaboración de documentos de uso en el aula, dio lugar a una polémica que, según Mateos y Cuesta, “asomó tímidamente en el encuentro de Zaragoza 2000, fue planteada muy abiertamente en 2002 en Gijón entre “teóricos” y “prácticos”, desembocó en más de un conflicto”. El sentido del término teórico se debe aquí entender como la reflexión crítica en torno a las razones que limitan el desarrollo exitoso de las propuestas prácticas. No obstante, estos Encuentros también dieron lugar a un rico debate entre quienes comprendían la necesidad de aunar y tender puentes de sentido entre la didáctica y otras disciplinas científicas igualmente interesadas por el campo de la educación (la sociología crítica, la historia social de curriculum y la genealogía de la institución escolar), y aquellos que seguían concibiendo Fedicaria como una organización de docentes exclusivamente orientada a la actividad práctica en el aula. El desencuentro terminó en una crisis que, según los autores citados, se cerró en el encuentro de 2008 con la triste salida de la Federación de algunos sus grupos fundadores como Asklepios o Gea Clío. Precisamente, durante la “crisis” una parte de los denominados “teóricos” (M. Vicente, J. Mainer, J. Mateos, J. Merchán y R. Cuesta) pertenecientes a los grupos (Cronos, Ínsula de Barataria, IRES) armó el proyecto Nebraska, grupo de investigación al que debemos una abundante y notable producción bibliográfica, forjada, en no pocos sentidos, a golpe de “teoría” en el forcejeo de la disputa son ya parte del acervo más relevante de la Didáctica crítica.

Para una mayor información, puede verse el siguiente documento sobre la presentación del proyecto: [http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/El\\_Proyecto\\_Nebraska\\_files/Presentacio%CC%81n%20del%20Proyecto%20Nebraska.pdf](http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/El_Proyecto_Nebraska_files/Presentacio%CC%81n%20del%20Proyecto%20Nebraska.pdf)

Cuaderno de bitácora del proyecto Nebraska: de Gijón a Valencia (pp. 121-136). Gea- Clío (comp.) (2005). *Espacio Público Educativo y Enseñanza de las Ciencias. X Encuentro de Profesores de Fedicaria*. Así como este otro documento que hace balance del trayecto seguido por el proyecto desde

y metodológica de raigambre nietszcheana-foucaultiana y bajo la inspiración de las categorías analíticas que Cuesta (1997) empleó para su tesis (*código disciplinar* y los *modos de educación tradicional-elitista* y el *modo de educación tecnocrático de masas*).

La mayor virtud del *código socio-disciplinar* es que nos ayuda a comprender la identidad profesional del docente de Secundaria como especialista de una asignatura. Debe entenderse pues, como un principio general que late en la actuación práctica de los profesores, y, en consecuencia, nos ayuda a identificar pautas comunes que explican una gran parte de su comportamiento profesional. Este concepto fue, ante todo, experimentado y desentrañado por Cuesta (1997) en el marco de su tesis sobre la sociogénesis de la historia escolar. Y, según concluyó, este comparece como una larga y duradera tradición social que no muda con facilidad y cuya principal función es legitimar el servicio social y formativo atribuido a cada disciplina, amén de regular el ejercicio cotidiano de su enseñanza. Su importancia reside pues, en su capacidad para hacernos entender cómo vive el profesorado, cómo piensa y le hace ver, de una forma determinada, la enseñanza, el mundo escolar, las reformas y los cambios. En absoluto de forma aislada, puesto que su especialidad disciplinar-docente lo integra en una comunidad disciplinar particular, con su código profesional correspondiente.

“Se puede definir como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y práctica dominantes en la enseñanza de la historia dentro del marco escolar” (Cuesta, 1997, p. 57).

El funcionamiento del código prueba su valor heurístico por su capacidad de aglutinar la cosmovisión de los departamentos o seminarios de asignaturas. Estos son parte fundamental del engranaje de los códigos socio-profesionales, pero lo son también otros elementos de las instituciones educativas o de la comunidad escolar, así como otros de los campos culturales, a los que por naturaleza pertenece el mundo de la escuela y que,



como nos recuerda Bourdieu (1995, 2008a, 2012), son históricos e interaccionan con el resto de subsistemas del sistema social, políticos y socioeconómicos<sup>54</sup>.

Por lo demás, debe destacarse las conclusiones a las que, tras investigar el modo en que se fusionan los códigos disciplinares con el funcionamiento de los departamentos, llegó Lorente (2001, 2006).

“Los departamentos reproducen la cultura profesional de ‘Secundaria’ y desarrollan culturas departamentales (Hannay y Ross, citadas por González, 2004). Bolívar (2000) y la misma González por su parte, afirman que los departamentos didácticos de los institutos configuran subculturas distintivas específicas de las disciplinas académicas, de tal modo que las divisiones en asignaturas generan también comunidades de profesores con su propia cultura profesional” (Lorente, 2006, p. 5).

Así pues, gracias a estas investigaciones (Cuesta, 1997, 1998; Lorente, 2001, 2006; Cuesta y Mainer, 2015), por ejemplo sabemos que tanto el profesorado de secundaria como los departamentos didácticos comparten una cultura profesional que, siendo propia de un modo de educación más selectivo y elitista como era el antiguo BUP, entra en conflicto y no da respuesta a la educación del modo de educación tecnocrático de masas que conlleva la oferta educativa ESO. Tratándose además de un profesorado para el que las disciplinas académicas son su código profesional, del que depende su forma de ver la enseñanza y, en suma, su explicación de lo que acontece en el mundo escolar. Resumidamente, las características más identificables del código profesional son las siguientes:

- Predomina una preocupación por los contenidos académicos por encima de todo.
- Importancia del carácter propedéutico de la ESO al Bachillerato.
- Persiste la cultura tradicional de programar, dando un gran protagonismo al libro de texto, del tal modo que no se discute su necesidad.

---

<sup>54</sup> Podría decirse que, en toda su producción bibliográfica, Bourdieu hace continuas referencias a las relaciones del campo cultural con el contexto social y económico. No obstante, donde más hace ver las relaciones del campo cultural con lo político y lo socioeconómico es, posiblemente, en *Homo academicus*. De igual modo, *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, lo hace para el campo literario, mientras que en *La distinción: criterios y bases sociales del gusto* muestra la influencia de la escuela en la formación de valores estéticos y de la cultura oficial.

- Se mantiene el tópico de la bajada de nivel académico.
- Dominio de una cultura examinadora y exaltación de los resultados escolares.
- Dominio de un conocimiento organizado en disciplinas que el profesor ha adquirido a lo largo de su formación y cuya reproducción se basa en la seguridad que le confiere como “conocimiento legítimo” a la hora de programar.
- Dominio de un modelo didáctico tradicional, en cuanto a la concepción de cómo se enseña y se aprende, principalmente adquirido por imitación de lo que vio hacer a los profesores que tuvo siendo alumno.
- Fuerte resistencia al cambio.

Estas son las rutinas que, según los autores citados, caracterizan al gremio de los profesores de enseñanza secundaria. Debemos, por supuesto, considerar la autonomía personal que cada docente exige, si por esto confundir la independencia con la existencia de “islas encantadas”.

“Se quiera o no, se sepa o no, uno no pueda evitar situarse o estar situado dentro del espacio de las posiciones posibles. Se acabaron la ingenuidad y la inocencia políticas. Concretamente, a través de todas las ocasiones que obligan a declararse o a traicionarse públicamente, es decir a ‘elegir su bando’, por las buenas o por las malas, y cuyo extremo está representado por esa suerte de confesiones públicas, libres o forzadas” (Bourdieu, 2008a, pp. 240-241).

Todo esto ha de servirnos, sin duda, para evitar convertir la investigación en una operación de caza del culpable. Esto no es fácil, porque toda investigación no es otra cosa, por definición, más que la producción de “(in)vestigios”, es decir, dar con “las huellas que una presa deja en el camino”. En consecuencia, sería absurdo exigir a los individuos una absoluta coherencia. Un sujeto no puede ser libre si está incluido en colectividades no libres. La realidad subjetiva del individuo se construye socialmente, está sujeta a lo social. Toda persona en el acto cognoscitivo establece los límites de su propia acción, y lo hace definida por el marco del orden social en que se ubica históricamente. Dicho lo cual, diríamos que “no hay un sujeto individual sino como

parte de un sujeto colectivo. Uno se refleja en los otros, y los otros se reflejan en el Otro” (Ibáñez, 1990, p. 5). Es nuestra condición social lo que dificulta la coherencia. A este respecto, es del todo relevante la advertencia metodológica que nos hace Martín Criado (2014).

“La discrepancia entre actitudes declaradas y comportamientos puede deberse a: a) el sujeto no es honesto; b) es honesto, pero no veraz —desconoce cómo actuará o las razones de su conducta pasada; c) ambos motivos. De momento podemos afirmar, con Goffman (1963; 1971), que la deshonestidad es un rasgo estructural de la interacción cotidiana. No solo porque solemos sacrificar la sinceridad al mantenimiento de las fachadas y el decoro, o porque ser honestos y francos nos conduciría al ostracismo —los enunciados apropiados no suelen ser los veraces. También porque a menudo es imposible ser honestos. Así, pertenecemos a varios “equipos” —de amigos, laborales, familiares, etc.” (p. 118).

#### 2.7.3.2.- *El modelo didáctico.*

El otro concepto del que nos ayudamos es el de *modelo didáctico*. Según García Pérez (2000a, 2000b), el modelo didáctico es un instrumento que facilita el estudio de la realidad escolar con vistas a su transformación. Es decir, es un concepto que, al igual que el código socio-profesional, nos ayuda a identificar pautas comunes entre el profesorado, pudiendo clasificar así una gran parte de su comportamiento. Si bien resulta extremadamente difícil establecer una única pertenencia o modelo en la conducta de un profesor, no obstante, es posible realizar aproximaciones bastante coherentes entre modelos y formas de actuar en clase. Verbi gratia, a partir del análisis de aquellas dimensiones que, por lo demás, consideramos como más relevantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje realizados en el aula.

1. La secuencia (o ciclo) de actividades o tareas que en cada caso se da en el aula.
2. La forma en que el profesor o profesora concibe que ocurre la adquisición del conocimiento por parte de los alumnos (es decir, el proceso de aprendizaje).

3. El papel que desempeñan, respectivamente, el alumno/a y el profesor/a en ese proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. La mayor o menor insistencia en el aprendizaje de contenidos conceptuales o de contenidos procedimentales (destrezas, habilidades instrumentales, estrategias de trabajo....) y actitudinales.
5. La forma de evaluar los aprendizajes.

En consecuencia, según la forma en que los profesores hagan frente a estos aspectos, se establecen “tipos” de modelos didácticos: tradicional, tendencias transformadoras (tecnológica y/o espontaneísta-activista) y los proyectos alternativos en construcción. Podemos así, aún dentro de un mismo código socio-profesional, localizar distintas formas de actuar en la realidad del aula conforme al uso de un determinado modelo didáctico.

Yendo a la temática de la que nuestra investigación se ocupa, García Pérez (2000b) establece la siguiente correspondencia entre modelos didácticos y modos de evaluación.

1. La evaluación tradicional pretende “medir niveles”, según el grado de adquisición de contenidos disciplinares y especialmente conceptuales. La evaluación se asocia con calificación. Realizada mediante exámenes.
2. En el modelo didáctico tecnológico, se mantiene el interés por medir las adquisiciones disciplinares de los alumnos, aunque también hay una preocupación por comprobar la adquisición de otros aprendizajes, más relacionados con los procesos metodológicos empleados. Asimismo, se pretende una evaluación “objetiva” (imparcial, basada en datos) del alumno, incorporando cierta “medición” de procesos (pruebas iniciales y finales, por ejemplo). Se atiende a medir el final, pero también se evalúa parte del proceso. La medición se hace por medio de test, pero también exámenes de modo tradicional.
3. El modelo didáctico espontaneísta-activista tiende a mezclar aspectos del tecnológico, aunque también admite la evaluación de las destrezas y, en parte, en las actitudes. Atiende a todo el proceso, pero no de forma sistemática. Se consideran así instrumentos de medición más variados como la observación o la elaboración y exposición de trabajos de alumnos (sobre todo de grupos).

4. La evaluación se concibe como un proceso de investigación que intenta dar cuenta, permanentemente, del estado de evolución de las concepciones o ideas de los alumnos, de la actuación profesional del profesor y, en definitiva, del propio funcionamiento del proyecto de trabajo.

Al mismo tiempo, el concepto de *modelo didáctico* tiene la particularidad de tratarse de una construcción específicamente didáctica y es, por esto, por lo que constituye un tipo de conocimiento verdaderamente estratégico. Su lógica, apunta García Pérez (2000a), se debe tanto a la comprensión de la escuela como a la posibilidad de incidir en la dirección de su transformación con el fin de alcanzar el modelo didáctico alternativo. En este sentido, los proyectos alternativos se corresponden, antes que con un modelo identificable en la realidad escolar, con “un modelo deseable, que, en todo caso, es considerado en el Proyecto IRES como una referencia-marco para el análisis del desarrollo de la enseñanza y para la orientación de la intervención profesional” (García Pérez, 2000b)<sup>55</sup>.

Bien es verdad que no existen modelos didácticos puros, pero sí tendencias (ideológicas) prioritarias que nos permiten realizar una posible clasificación. De esta forma, a partir del esquema de García Pérez (2000b) estimamos como más probable, frente a un modelo tradicional puro, la existencia de tendencias transformadoras (tecnológica y/o espontaneísta-activista) y proyectos alternativos en construcción. Considerando lo cual, a partir de las conversaciones que previamente mantuvimos con posibles candidatos en torno a su interés, conveniencia para la investigación, y, en conclusión, oportunidad de ser entrevistados, ya intuíamos una eventual catalogación de tendencias de los tres seleccionados: tradicional-tecnológico, tecnológico-espontaneísta y alternativo.

---

<sup>55</sup> Tal y como decía Cuesta (1998), “sabedores de que los enfoques críticos hasta ahora han servido más para poner en cuestión lo existente que para proponer una alternativa pedagógica consistente, y conscientes de que el valor de las teorías críticas decrece conforme se aproxima a la confección de proyectos de enseñanza o a la acción inmediata en el aula...” (p. 221-222). Qué duda cabe, no basta con dar cuenta de la realidad, responder es también actuar de acuerdo con el compromiso u obligación de cambiar la realidad. Ahora bien, casi tan malo como ser “especulativo” es ser “utópico” o “moralista”. Por lo que igual de engañoso es formular un proyecto que resulta impracticable. La cuestión es que el “tiempo apremia” y, en consecuencia, es necesario buscar los medios de realización de la idealidad. De donde deriva nuestra propuesta de una didáctica crítica. Mas, una didáctica así entendida no puede ser sino crítica de la didáctica y didáctica de la crítica.

Al fin, los seleccionados fueron tres profesores de secundaria del área de sociales, geografía e historia, funcionarios de carreras y con más de 10 años de experiencia laboral. Si tan sólo presentáramos que en los tres casos se trataba de profesionales comprometidos con su trabajo, pudimos confirmar, pues los tres cuentan con publicaciones científicas, su vocación investigadora. En concreto, dos de ellos de carácter disciplinar y temática próxima a sus especialidades, Historia Contemporánea. Mientras que el tercero como es, además de docente en secundaria, profesor asociado en la universidad y, en concreto, del área de Didáctica de las ciencias Sociales, resulta que ha investigado sobre cuestiones de educación. Por otro lado, fueron seleccionados, en primer lugar, porque los considerábamos capaces de responder a nuestras preguntas permitiéndonos una amplia variedad de información. En segundo lugar, porque dada su diferente posición en el campo de la educación pensamos que es posible asociarlos a diferentes modelos didácticos y, en coherencia, con una diferente concepción de la práctica examinatória. En suma, porque sus discursos podrían aportar datos relevantes sobre nuestra problemática.

Por supuesto, somos conscientes de que la muestra presenta problemas. En primer lugar, sabemos que las *variables sociológicas* (edad, sexo-género y origen étnico) influyen en las prácticas, representaciones y discursos. A este respecto, en cuanto a la edad, los tres profesores entrevistados tienen una edad media-adulta, 43, 47 y 53 años respectivamente, cuando, sin duda, una muestra intergeneracional pudiera dar una variedad de información mayor. Pero, es cierto también que esto dificultaría la comprobación de la existencia de diferentes modelos didácticos en un mismo modo de educación o generación de profesores.

Tanto por el modo en que los informantes reaccionan ante el observador, como por el hecho de que, en relación con el objeto de nuestra investigación, existen diferencias entre profesores y profesoras a la hora de evaluar y, en general, de enseñar (Vera y Esteve, 2001), la variable relativa al sexo-género es la que más pudiera influir en los resultados de la investigación. En este sentido, puede haber un sesgo introducido por un procedimiento de muestro inadecuado al tratarse de una muestra poco representativa de la población de estudio. Sobre todo, si se tiene en cuenta que la escuela está fuertemente “generificada”, es decir, se trata de una profesión con fuerte presencia femenina y de un

espacio atravesado por las representaciones de género<sup>56</sup>. A este respecto, resulta muy interesante lo que dice Lopes Louro (1997) sobre el modo en que ciertos atributos considerados “naturales” en la mujer se hacen corresponder como propios de la profesión docente. Por ejemplo, se dicen cosas como la que siguen.

“Las mujeres tienen, ‘por naturaleza’, una inclinación para el trato con los niños y niñas, que ellas son las primeras y ‘naturales educadoras’. De este modo, si la maternidad es, ‘de hecho’, su destino primigenio, el magisterio pasa a ser representado como una extensión de la maternidad... El magisterio necesita, entonces, ser comprendido como una actividad de amor, entrega y donación, que exige ‘vocación’ para poder ser ejercido” (p. 34).

Esta perspectiva tiene la ventaja de avisarnos sobre la que resulta ser una de las representaciones que más circulan en la sociedad sobre la mujer maestra y, en general, sobre una profesión como la docente que, según ese patrón interpretativo, “exige ‘vocación’ para poder ser ejercido”. Luego, aun cuando en nuestras entrevistas no habrá mujeres, a efectos de controlar los sesgos en la información debiera tenerse en cuenta que existen “representaciones susceptibles de conferir sentido, o, por decirlo de una forma más contundente, de contribuir a la *producción* de esas mujeres” (p. 36). Así como una concepción del oficio de enseñar como vocación. Efectivamente, estamos tratando de anticipar discursos, prácticas y representaciones, suposiciones que, como en el caso de la naturalización de la representación de la mujer maestra, actúan como productoras de realidad.

De modo similar, habría que vigilar cómo desde la profesión docente, se representa la condición estudiantil. Sería oportuno contar por esto con lo que advierte Díaz de Rada (1996): “lo que la institución escolar espera de sus alumnos es que es que éstos *sean*, en todas sus partes, en todos los sitios y en todos los tiempos, estudiantes” (p. 275). De donde se deriva como lógica la tendencia de los profesores a interpretar los discursos y las prácticas escolares desde una identidad estudiantil ideal, difícil de alcanzar e incluso de definir, pero de cuya existencia y logro dan buena prueba los propios profesores. En este sentido, rescataba Díaz de Rada lo que apuntaba Lerena (1986):

---

<sup>56</sup> Cuesta (1998) afirma que el profesorado de Historia de entre finales de los ochenta y principios de los noventa era ya mayoritariamente de género femenino.

“[...] aunque realmente no pueda hablarse ya de la *condición estudiantil*, ni de los *estudiantes* como conjunto integrado [...], no parece que pueda olvidarse la especificidad y la relativa coherencia interna de esta categoría social, cuyos miembros, por otra parte, deben precisamente al sistema de enseñanza, y pese a todo, su formación, esto es, no un simple haz de conocimientos, sino un particular sistema de hábitos de pensamiento, de valoración y de acción” (p. 320).

También, en relación con la concepción de algunos profesores, es necesario considerar lo que dice Bourdieu (2008b) de los *miraculés*. Es decir, la concepción de que aquellos profesores que, a pesar de tener un origen humilde, han sido altamente exitosos en la escuela. Es interesante contar con esta definición, pues entre el profesorado existe un porcentaje representativo de estas “excepciones milagrosas” (*des miraculés*) que, bajo la creencia de que existe un sistema igualitario y meritocrático, tiende a juzgar y exigir a sus alumnos desde el horizonte de su propia experiencia. Por consiguiente, hemos de tener especial cuidado con este tipo de discurso que, desde la prepotencia propia de las experiencias personales de éxito, no sirven, en verdad, más que para consolidar y encubrir relaciones de poder en un campo, el de la educación, desigual.

#### 2.7.3.3.- *La entrevista en profundidad o abierta como instrumento de indagación sobre la práctica examinatoria.*

La entrevista cualitativa o abierta se refiere a la conversación puntual, mantenida entre investigador/investigado, con que se intenta dejar fluir el discurso con el fin de comprender, a través de las propias palabras de los sujetos entrevistados, las perspectivas, situaciones, problemas, soluciones, experiencias que, en nuestro caso, los entrevistados tienen con su práctica examinatoria. Se trata, por tanto, de una conversación cara a cara, en la que el investigador plantea una serie de preguntas o núcleos temáticos, pero intenta que el entrevistado sea el que, en función de su propio ritmo, vaya desarrollando el diálogo. El papel del entrevistado es, más bien, el de guía u orientador de las intervenciones en torno al objeto de estudio. Por otra parte, el conocimiento previo teórico y metodológico de la investigación hace de referente por el que se orienta el entrevistador durante la entrevista. El propósito de esta técnica es captar el significado, comprender cómo los entrevistados ven el problema de la práctica examinatoria.



Asimismo, si bien el objetivo de la aplicación de esta técnica es registrar los discursos que sobre las prácticas escolares examinadoras dan profesores y alumnos, el objeto o fin que con ello perseguimos es doble. Por una parte, intentamos *desenmascarar las ocultas raíces de las actitudes* (ideología) que profesores y alumnos tienen respecto al mismo. Se podría entender que lo que pretendemos es captar la ideología subyacente a todos los discursos. Sin embargo, no es captar un “discurso común” el objetivo, lo que está en juego, en línea con el *habitus* de Bourdieu, es, como propone Martín Criado (1997), registrar “los distintos esquemas generativos de las prácticas y los discursos asociados a las distintas posiciones sociales y el campo de posiciones en el que estos distintos discursos –racionalidad práctica- se enfrentan” (p. 105).

La comparación del contenido de las entrevistas puede servirnos para *poner en colisión* los diferentes *discursos* y, en consecuencia, medir el diferente valor y peso de los modos de educación. Luego, puede servirnos para captar las formaciones discursivas, prácticas, imaginarias y afectivas, etc., dominantes en el código socio-profesional de secundaria. Se trata de captar esas tensiones molestas, *densas*, entre lo que dicen que hacen o deberían hacer. Por lo cual, puede ser útil para el proceso de análisis de los datos comprobar qué papel juega la práctica examinadora escolar en el discurso con relación a:

- el currículum según lo que se enseña y aprende en clase,
- el control de la clase,
- la formación de ciudadanos,
- y el cambio profesional docente.

Un discurso que habría que asociar a las distintas posiciones sociales y el campo de posiciones en el que estos distintos discursos –racionalidad práctica- se enfrentan, es decir, en relación con el código socio-profesional del profesorado de secundaria y los diferentes modelos didáctico: tradicional, tecnológico-espontaneísta o innovador. Todo lo cual se hace, y esto no puede olvidarse nunca, en el marco del discurso propio de la cultura escolar. Es decir, en el marco de la “teoría” que el profesor tiene de cómo funciona las cosas allí, en su propio grupo o campo socioprofesional, de su “microcultura”.

Pero dicho esto, en segundo lugar, es necesario tener presente que si bien la entrevista tiene la intención de revelar el significado de la propia práctica escolar tiene de los entrevistados, en función de los códigos socio-profesionales y los modelos didácticos, pues el análisis del discurso tiene sus límites a la hora de “comprender” los comportamientos de estos sujetos. Empezando porque la situación social de aula es una cosa, mientras que la situación (entrevista) en que el discurso se produce otra bien distinta. Es más, desde una perspectiva pragmática del discurso lo relevante no es intentar captar lo que “oculta” el lenguaje (*función ideológica o encubridora*, por más que sometida a una *crítica ideológica* esto pudiera ser interpretable), lo importante es, como plantea Martín Criado (1998b, 2014), pensar el discurso como parte de la situación de la entrevista y como una presentación de sí. No debe olvidarse que la entrevista es una situación artificial en la que el entrevistado se expone a ser juzgado y, nos dice Martín Criado (2014), en los casos en los que

“damos razones y motivos de nuestros actos no ofrecemos descripciones exactas u objetivas: negociamos nuestra imagen y el sentido de nuestra acción. Si ésta se juzga inapropiada, podemos negar nuestra responsabilidad en el acto —‘excusas’— o redefinirlo para presentarlo como legítimo —‘justificaciones’—. Estos relatos han de someterse a las expectativas culturalmente compartidas sobre cómo son las personas y sus motivos. Entre estas, destaca la exigencia de consistencia. Nuestras sociedades valoran la capacidad de mantener una personalidad coherente en las circunstancias más diversas (Lahire 1998: 24). De ahí que los relatos biográficos tiendan a esta coherencia” (p. 122).

¿Cuáles serían entonces los aspectos a tener en cuenta a la hora de evaluar en la situación?

1. En primer lugar, indicar dónde se desarrolla la sesión. Hay espacios que estimulan y legitiman ciertos discursos, otros por el contrario lo cohíben. Por consiguiente, “la cuestión de que se habla se da en la situación misma en la que se habla” (Bourdieu, 2008b, p.11).

2. Partiendo de que los discursos en las entrevistas son jugadas interaccionales de presentación de sí frente al entrevistador, habría que poner el foco de atención en la *censura estructural* “que pesa sobre lo que se puede y se debe decir” (Martín Criado, 2014, p. 130).

3. Esto supone ver el discurso “como jugada para legitimar la propia posición y prácticas frente a aquellos discursos que podrían cuestionarlas... —de ahí el énfasis en situar todo discurso en un espacio de discursos y todo enunciado en la estrategia general de presentación de sí” (p. 134).

4. Por último, “los discursos ‘hacen’ cosas: solo tomando como punto de partida del análisis esta dimensión pragmática —preguntándonos por las apuestas en juego tras los enunciados y las categorías— podremos utilizar el discurso para ‘comprender’” (p. 134).

#### ***2.7.4. Los relatos autobiográficos como fuente para captar el significado de la práctica examinadora desde una perspectiva histórica.***

Como no es habitual el uso de este tipo de fuentes para el estudio de la práctica escolar, creemos pertinente justificar con detalle su inclusión en nuestra investigación. Explicaremos, en primer lugar, el sentido que le damos a la autobiografía, y, a continuación, justificaremos la selección y la periodización empleada. Por último, aclararemos unas unidades de observación concretas vinculadas a las categorías de análisis.

##### *2.7.4.1. El sentido de la autobiografía como fuente para el estudio de la práctica escolar examinadora.*

Empezaremos por llamar la atención sobre la importancia que para la investigación en el campo de educación, de la didáctica de las ciencias sociales y, en concreto, para el estudio de la práctica escolar examinadora puede tener el género biográfico y/o memorialístico. Así, nos preguntamos: ¿qué interés histórico-educativo tienen las autobiografías? ¿Por qué hacemos investigación desde la perspectiva de las autobiografías? ¿Puede ser relevante indagar en las autobiografías, a fin de consignar el *ethos* de los docentes de enseñanzas medias, caracterizar los modelos didácticos dominantes y, en definitiva, testimoniar las prácticas escolares incluida la examinadora? ¿Qué lecciones prácticas, de cara a la mejora de la educación, podríamos extraer de ellas?

A nuestro parecer, no hay duda que teniendo claro qué se busca, así como manejando un número suficiente para contrastar la información, las autobiografías y lo que, de forma

genérica, Trilla (2002) ha llamado “pedagogías narrativas”, pueden llegar a ser una fuente realmente potente para la investigación cualitativa. Vamos pues a proceder a su justificación metodológica, argumentando a su favor, sin dejar de advertir las limitaciones y problemas metodológicos que presenta.

La pertinencia de investigar a partir de fuentes autobiográficas, incluida la literaria, así como de material procedente de entrevistas, pues también podría incluirse en el género biográfico, se sostiene, en primer lugar, sobre el hecho de que nos aporta un tipo de información que se adapta lo suficientemente bien a nuestras necesidades como para decir que nuestro problema de investigación es resoluble.

En segundo lugar, existe ya una tradición, aún no importante en España pero sí relevante, que ha prestado atención a la autobiográfica y, en general, a los géneros de la memoria como centro de interés para el estudio del campo de la educación.

1. Desde la Historia de la Educación (Viñao, 1999b; Viñao, 2002; Viñao, 2005; Viñao, 2007; Viñao, 2009)<sup>57</sup>.
2. Desde el campo de la Pedagogía (González-Monteaudo, 2008-2009; Hernández, Sancho y Rivas, 2010; Hernández, F, Sancho, J. y Rivas, J.I., 2011; Rivas, J.I., Hernández, F., Sancho, J.M<sup>a</sup> y Núñez, C., 2012)<sup>58</sup>.
3. Desde el campo de la Sociología y la Antropología (Sarabia, 1985, 1988; Pujadas, 1992, 2000).

---

<sup>57</sup> Como prueba del interés que el género de la memoria tiene para el campo de la investigación escolar, es suficiente con llamar la atención sobre el Máster “Memoria y Crítica de la Educación”, que, bajo la coordinación académica de las profesoras Gabriela Ossensbach y M<sup>a</sup> del Mar del Pozo, lleva ya varios años impartándose conjuntamente por la UNED, la Universidad Complutense y la Universidad de Alcalá. Tal y como se dice en la presentación del mismo, este Master “pretende definir un campo de enorme importancia en el momento presente, en el que... la ‘memoria’ [se pone] en el centro de atención, una memoria que debe abordarse desde una perspectiva crítica. De hecho, la recuperación de la memoria personal o colectiva de la educación es uno de los grandes objetivos de las pedagogías renovadoras, que ven en este encuentro una posibilidad de afrontar los retos de la innovación y de construir un futuro con sentido”.

<sup>58</sup> Ciertamente, no se pueden tomar como sinónimo las autobiografías de las historias de vida, pues no son exactamente lo mismo. En todo caso, podemos entender que poseen un mismo común denominador en torno a la metodología vinculada a la memoria, lo narrativo y, en última instancia, lo biográfico. En este sentido, es obligado llamar la atención sobre el impulso dado en el año 2010, por el grupo de investigación Esbrina de la Universidad de Barcelona, cuando se organizaron las primeras Jornadas sobre Historias de Vida. Labor que continuó posteriormente el grupo de investigación PROCIE de la Universidad de Málaga organizando las siguientes Jornadas del 2011. Saliendo de ambos encuentros sendas publicaciones de las que más arriba damos cuenta.

4. Desde el campo de la Didáctica Crítica. (Trilla, 2002; Cuesta, 2007a, 2011b; Cuesta y Molpeceres, 2010; Cuesta y Mainer, 2012).

5. Desde el campo de la literatura que, en efecto, queda más lejos de nuestros intereses pero no por esto debiera desestimarse sus aportaciones respecto a los géneros biográficos (Durán, F. 2000-2001; Loureiro, Á., 2000-2001; Rubio, 2000-2001).

No cabe duda que esta coincidencia de intereses que en torno a la memoria se ha experimentado en los últimos años desde disciplinas científicas distintas, en parte se explica por el agotamiento del positivismo, las visiones conductistas y tecnocráticas que han dominado, al menos hasta la década de los setenta, el estudio del comportamiento en el campo de las ciencias sociales y, en concreto, en la investigación educativa (Hernández, Sancho y Rivas, 2010).

Se trata de un cambio de paradigma que en España empezó a notarse en la década de los noventa, cuando aparecieron las primeras publicaciones interesadas en reconstruir las trayectorias biográficas y autobiográficas de profesores y alumnos como fuente para la reflexión sobre la práctica y experiencia escolar<sup>59</sup>. Un interés cuya principal manifestación, por encima del volumen editorial, tal vez sea su incorporación académica y de la que dan buena cuenta Encuentros, Jornadas, como, sobre todo, el Máster “Memoria y Crítica de la Educación” que se imparte conjuntamente, desde hace varios años, por la UNED, la Universidad Complutense y la Universidad de Alcalá.

Por otra parte, desde una perspectiva metodológica, el giro narrativo, lingüístico o memorialístico de carácter biográfico ha supuesto la reintroducción de la subjetividad en la historia al centrar la atención sobre las fuentes historiográficas englobadas dentro de los egodocumentos y de las historias de vida. Ahora bien, Viñao (2005) nos advierte que es preciso no confundir historias de vida, biografías, fuentes orales..., pues dando todas prioridad a la memoria cada una tiene sus propias implicaciones conceptuales y metodológicas. Por consiguiente, el uso del género biográfico, en sus diferentes formas,

---

<sup>59</sup> En este año 2015, por ejemplo, ha hecho su aparición la nueva revista científica y órgano de expresión de la SEDHE (Sociedad Española de Historia de la Educación) con el título de “Historia y Memoria de la Educación”, ya de por sí bastante explícito de esta tendencia memorística. Es más, el nº 1 tiene un artículo de Goodson (2015) en el que se aborda la relación entre la historia y la memoria, a través de la memoria autobiográfica.

como método en la investigación histórico-educativa no puede hacerse sin una reflexión previa acerca de qué queremos hacer y por qué hacerlo de una manera y no de otra, dado que todo método y fuente nos abre unas posibilidades, pero también tiene sus limitaciones.

Con este fin, distinguiremos entre ellas, abundando en qué son y para qué nos sirven. En este sentido, intentaremos una clasificación, más o menos exhaustiva, dando cuenta de las señas de identidad más destacable de cada una de ellas. En este sentido, lo primero sería llamar la atención sobre la existencia de una terminología redundante y polisémica, vinculada a los diferentes aspectos y modalidades del género biográfico, que puede dificultar la comprensión por parte del lector. Los términos más frecuentemente utilizados en este campo son biografía, autobiografía (ficcional, verídica y novelas de formación), historia de vida, fuente oral, documentos personales... Dada su recurrencia, resulta pertinente empezar por diferenciar entre biografía y autobiografía.

En nuestros días, si bien no fue hasta el siglo XIX que se estableció con rotundidad la distinción, es fácil diferenciar entre una y otra. Hoy no se discute que una *autobiografía* es un relato escrito por el autor sobre sí mismo, mientras que la *biografía* lo está por manos de alguien distinto. Por tanto, no hay mayor problema en relación a la autoría: la autobiografía es una forma de biografía en la que el biógrafo y el biografiado son la misma persona que escribe. Otra cosa es el propósito, la razón de ser del relato, lo cual, de cara a los que nos ocupa, resulta sin duda más relevante. En efecto, al objeto de anticipar la validez de este tipo de documentos, puede ser útil señalar las diferencias que podemos encontrar entre la autobiografía, confesiones o memoria, así como establecer criterios de control ante posibles abusos. El matiz es ciertamente tan sutil y problemático que Sarabia (1985, 1988) reduce la diferencia entre la *autobiografía* y la *confesión* a una cuestión de espiritualidad, intimismo o exceso de *sí mismo*. El debate se reduce al hecho de que en este tipo de relatos entran siempre en juego, en diferentes grados, dos elementos esenciales: el yo y la Historia, entendida ésta como el entorno socio-cultural o las “condiciones de la existencia” —el *milieu* de Durkheim—, en que se desenvuelve la vida del autor. En este sentido, se dice que la autobiografía, al contrario de la confesión que, por ejemplo, encontramos en un diario personal, exige que el autor se sitúe a cierta distancia de sí mismo.

Viñao (1999) coincide con Sarabia (1985, 1988) en que autobiográfico, en sentido estricto, es aquel tipo de relato en el que “el centro de atención lo constituye el yo que recuerda y que da cuenta de su vida y persona” (p. 233). Viniendo a ser sinónimo de confesiones. Mientras que en las *memorias* predomina más la extroversión, “los acontecimientos y personajes que se recuerdan y de los que se habla” (p. 233). Por otra parte, este mismo autor reconoce que “lo habitual es la combinación en un mismo texto de ambos aspectos” (p. 233). La cuestión se resuelve, por tanto, al punto de establecer donde se ponga el énfasis, en el *yo* o en el entorno. Es también, a partir de este criterio, que se define la clásica separación entre autobiografías y memorias. Situándose el “yo” a más distancia en las memorias que en el relato autobiográfico. En todo caso, por más que en la autobiografía “el yo es la instancia organizadora del relato”, mientras que “en la memoria el yo da paso al acontecimiento, a lo externo, al otro”, en ambos tipos de textos lo que se rememora es el pasado de quien las escribe desde el punto de vista propio. En resumen, lo que nos encontramos es un gradiente, de menor a mayor distanciamiento subjetivo, que yendo de la *confesión* a las llamadas *memorias*, pasaría por la *autobiografía*. Una hipótesis de progresión que, en consecuencia, probaría que el género biográfico es más que la expresión de una interioridad.

Por supuesto, somos conscientes de que la perspectiva del punto de vista propio conlleva dos problemas sobre el que debiera reflexionarse. Por una parte, una cierta incapacidad de distanciamiento, o el efecto indeseado de un determinado sesgo de etnocentrismo o sociocentrismo. Por otra, el efecto, igualmente no deseado pero inducido, de la voluntad de estilo. Este último tiene que ver con el hecho de pasar de la reproducción de una historia a la autobiografía, como acto de *autocreación* en el momento de la escritura. Desplazamiento de carácter retórico que puede llevar a decir que cualquier parecido entre lo que el relato autobiográfico cuenta y la realidad sería mera coincidencia. A nuestro parecer, desacreditar lo autobiográfico como género documental de ficción, como “*autobiografía novelada*”, además de ignorar el potencial investigativo que este tipo de fuentes posee, es una crítica que no se sostiene más que desde el dogma de la inmaculada percepción.

De hecho, por más que su relación haya sido complicada, de solidaridad y de rivalidad al mismo tiempo, las fronteras epistemológicas entre memoria e historia son cada vez más borrosas al punto de que, como ha apuntado Cuesta (2011), los historiadores, empezando por los historiadores de la cultura como Chartier, consideran tales

delimitaciones territoriales como falsos dilemas del pasado incompatibles con las nuevas orientaciones de la historiografía que, entre sus fuentes documentales, hoy incluye ya sin discusión la literatura. Por supuesto, el arte de la novela vive de construir ficciones, pero también refleja realidades, y entre ellas están las realidades educativas, incluidos aquellos aspectos que han sido olvidados por las representaciones que dominan la historia y la investigación pedagógica oficial (Kundera, 2000a; Cuesta, 2011; Trilla, 2002; Viñao, 2000, 2002, 2005).

Pero, abundando en la justificación del valor documental de este tipo de fuentes, digamos, para ir acabando este apartado, que el *yo* es un ser histórico, cuyos valores puramente individuales están arraigados inextricablemente en valores colectivos como la clase social, la identidad de género o étnica, así como la “clases de edad”<sup>60</sup> y, por tanto, hablar de uno es hablar de lo social. El sujeto es, así se irá poniendo de relieve a lo largo del presente trabajo, un sistema resultante. Luego, por más que, indudablemente, ni las memorias, diarios o relatos autobiográficos se escribieron con una intencionalidad histórica-educativa, son este tipo de relatos aspectos fundamentales de la formación de la identidad, a través de un proceso de autoconciencia reflejado en la escritura, que no puede sino entenderse en una época histórica concreta. De forma tal que, gracias a su estudio, las autobiografías escolares, o aquellas entre cuyas temáticas se desarrollen las experiencias escolares, pueden resultar valiosísimas para el conocimiento de la evolución de la enseñanza media, es decir, la comprensión de los modos de educación, así como los cambios y continuidades de las prácticas pedagógicas escolares.

En cuanto a las diferencias con las historias de vida, lo primero que habría que señalar es que en el campo de la educación se han realizado con mayor frecuencia trabajos basados en historias de vidas que en el análisis de autobiografías.

---

<sup>60</sup> Cuando hablamos de “clases de edad” nos referimos a una división que se da dentro de la ya por sí dividida sociedad de clases. De hecho, y esto es relevante, desde esta perspectiva analítica, no habría “una juventud”, sino “juventudes” distinta. Cada grupo social distinto, en función de sus condiciones sociales y materiales -y sobre todo, en función de sus condiciones y determinantes para reproducir su posición social-, establecería una categorización de clases de edad distintas. Además, desde este enfoque analítico de la construcción social de la juventud, un punto fundamental sería “el estudio de las dinámicas de etiquetaje -‘labelling’- mediante las que los sujetos terminan acordándose a la definición social de su ‘esencia’: es decir, de aquellas dinámicas por las que las representaciones sociales construidas -o inventadas- en un momento determinado terminan convirtiéndose en profecías que se autocumplen” (Martín Criado, 1998, en Román Reyes consultado el 2 de agosto de 2015).



Las autobiografías pueden ser utilizadas como fuente, o vía de acceso, a la memoria de la experiencia de otro para la investigación en el campo de la educación, mientras que las historias de vida más que una técnica son una metodología que puede incluir un conjunto de técnicas.

“Las historias de vida pueden realizarse partiendo de un estudio de caso o de relatos biográficos múltiples, bien a través de una estructura paralela (diversas historias de vida coincidentes en algún aspecto relevante o que tratan aspectos semejantes), o bien a través de relatos biográficos cruzados, incluyendo aportaciones no sólo de los protagonistas, sino también de otros observadores de los acontecimientos investigados (Pujadas, 1992)” (Sanchidrián y Ortega, 2012, p.138).

Suele ser habitual que en las historias de vida del profesor o profesora, la persona que ofrece el relato de su experiencia personal y social (profesional) al investigador, lo haga por medio de una serie de entrevistas poco estructuradas a través de las cuales el investigador procura obtener sus percepciones.

Frente a las *historias de vida*, es relevante recordar que, tomada la autobiografía como forma de conocimiento o autoconocimiento, ésta se elabora a partir de la inquietud de un elemento extraño que perturba al propio sujeto que protagoniza el relato. Mientras que la construcción de la *historia de vida*, por más que también se lleve a cabo sobre el propio relato del interesado, ésta surge a propuesta y condición de una tercera persona interpuesta entre narrador y lector, que no es otra que el investigador. Es este el que encarga al informante la redacción de su propia historia, a partir de unas instrucciones concretas. Es decir, la intencionalidad que alimenta a la autobiografía “novelada” escolar, o indirectamente escolar, es bien distinta a la historia de vida que podría ser definida como “autobiografía asistida” (Sarabia, 1985). Y esto ha de tener, sin duda, efectos sobre el proceso y hasta los mismos resultados de la investigación.

La siguiente tabla da cuenta de títulos y autores, pero también del modo de educación que se dio en la época histórica del relato, autobiográficos que hemos seleccionados<sup>61</sup>.

---

<sup>61</sup> Cuando más arriba se dio cuenta de las fuentes utilizadas en la investigación, se dejó sin citar un quinto recurso que creemos de utilidad. Ciertamente, se trata de una fuente documental no inédita, pero el uso y análisis que nosotros haremos de ella sí lo será. Nos estamos refiriendo a la investigación de Cuesta y Molpeceres (2009) sobre la historia el Instituto de Educación Secundaria “Fray Luis de León” de Salamanca. En efecto, es este un trabajo que tiene por fin la reconstrucción de la historia de dicho establecimiento escolar, razón por la que recoge los testimonios de egresados de diferentes momentos del proceso de transición del modo de educación tradicional elitista al modo tecnocrático de masas.

A continuación, se aclararán las razones del “corte” cronológico, el año 1938, a partir del cual recoger muestras autobiográficas. Excepto uno, todos los relatos que analizaremos se desarrollan durante el *modo de educación tradicional-elitista* (siglo XIX a 1979). Concretamente, desde mediados de su fase de “transición larga” (1900-1970), es decir, desde finales de la guerra civil hasta llegar a la “transición corta” (1960-1979) que antecede al pleno desarrollo del “modo de educación tecnocrático de masas”.

<b>AUTOR Y TÍTULO</b>	<b>EDICIONES Y FECHA</b>	<b>MODOS DE EDUCACIÓN: LEY Y MODELO EXAMEN</b>
CASTILLA DEL PINO, C. (1922-2009). <i>Pretérito imperfecto</i> .	Barcelona: Tusquets, 2012 (2ª edición en Fábula).	La Ley de Reforma de la Enseñanza Media (1938) que permanecería vigente hasta 1953. Examen de Estado.
GARCÍA BORRÓN, J.C. (1924-2003). <i>España siglo XX. Recuerdos de un observador atento</i> .	Barcelona: Ediciones del Serbal, 2004.	Ídem.
TUSQUETS, E. (1936-2012). <i>Habíamos ganado la guerra</i> .	Barcelona: Ediciones B, 2008.	Ídem.
ORTEGA DÍAZ AMBRONA, J. (1939). <i>Memorial de transiciones (1939-1978). La generación de 1978</i> .	Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2015.	Ley de Ordenación de Enseñanza Media de 1953. Reválidas: bachillerato elemental y superior (PREU).
SAVATER, F. (1947). <i>Mira por dónde. Autobiografía razonada</i> .	Madrid: Punto de Lectura, 2008.	Ídem.
DE VILLENA, L.A. (1951). <i>Mi</i>	Barcelona: Península, 2006.	Ídem.

Abarcando, en consecuencia, una horquilla temporal que arrancan en la década de los treinta del pasado siglo y llega hasta la actualidad, a resultas de la cual, los entrevistados testimonian la vida en el interior del centro incluida su relación con la práctica examinatória. De esta forma, en más de una ocasión el análisis de los datos extraídos de las autobiografías, podrá ser ampliado, contrastado, rebatido o confirmado con los testimonios orales del citado trabajo, ampliando de este modo la fiabilidad de la muestra.

<i>colegio.</i>		
SÁNCHEZ ENCISO, J. (1950). <i>Los mejores años. Peripetia vital de un profesor de BUP.</i>	Barcelona: Octaedro, 2003.	Memoria personal de la reforma experimental inicios LOGSE (cursos 91-97).

Es verdad que, a excepción de una, la muestra de relatos autobiográficos pertenece a un período acotado por las leyes educativas de 1939 y 1953, lo cual sin duda hace que la muestra esté descompensada a favor de un momento muy concreto del modo de educación, la fase de transición del tradicional elitista al tecnocrático de masas. Pero no de olvidarse que los entrevistados son profesores de la generación del modo de educación tecnocrático de masas al igual que los alumnos a los que pasamos el cuestionario. Más concretamente, son egresados de la LGE de 1970 y el plan de estudios de BUP de 1975, así como profesores de la LOGSE de 1990 y todo lo que ha venido después (LOE y LOMCE). Ciertamente es, no obstante, que uno de ellos hizo el bachiller elemental del Plan del 53 y el COU en el curso 1975-1976.

#### ***2.7.4.2. El problema de la periodización de los documentos autobiográficos seleccionados ¿Por qué desde el final de la guerra civil al presente?***

Cuando hablamos del devenir histórico del examen escolar se precisa acotar temporal y cronológicamente la indagación, pues si bien nos interesa el estudio del examen escolar durante el periodo de tiempo que abarca desde el final de la guerra civil a la actualidad mal haríamos en asociar nuestra preocupación con una suerte de límite cronológico infranqueable. Precisamente, el estudio de la vigencia y el sentido de *la práctica escolar examinatória* nos muestra a las claras que, como el resto de instituciones sociales, la institución escolar es por antonomasia conservadora y arrastra consigo estructuras y dispositivos de *larga duración*. Se explica así el inapelable potencial explicativo del *tiempo largo* en relación a lo que acontece en el campo educativo. De hecho, una de las variables a confirmar en nuestra indagación es la permanencia, a pesar de los cambios de otros ámbitos de la educación, de la práctica examinatória. A este respecto, ya Durkheim escribía en 1938, nos advierte Mainer (2002), que “estamos tan acostumbrados a ellos (los exámenes) que creemos que esta organización cae de su peso, que la idea debió presentarse naturalmente en la mente de los hombres” (p. 108).

Lo cierto es que, como ya vimos en el capítulo 1, la escuela misma se ha ido forjando, a lo largo del tiempo, al compás de la senda marcada por los dictámenes y exigencias examinatorias venidas de fuera y desde dentro del propio campo escolar. De forma que el examen y la escuela graduada forman un tándem inseparable, como algo inapelable a pesar de la proyección pública de muchos de sus críticos.

Para concretar la periodización nos ayudaremos del concepto *modo de educación*, pero, en este caso, en la forma en que lo conciben los compañeros de Fedicaria (Cuesta, 1997; Cuesta, Mainer y Mateos, 2009; Mainer, 2008; Cuesta y Molpeceres, 2010; Cuesta y Mainer, 2012; Cuesta y Mainer, 2015). Es decir, a partir de la tipología *sistemas de enseñanza español* (escolástica, entre los siglos XIII-XVIII; liberal entre 1857-1970; y tecnocrática de 1970-hoy) propuesta por Lerena en 1976 (1986), y que Cuesta (1997) reelaboró para sus tesis a efectos de dar cuenta de la evolución del sistema educativo en la era del capitalismo<sup>62</sup>.

De este modo, aparcando la primera de las etapas de Lerena, la escolástica, “escasamente relacionable con otros elementos de la totalidad social”, según nos reconoció el propio Cuesta (Mateos Montero y Pérez-Guerrero, 2011), “con más de un matiz nos apropiamos de esas dos etapas o grandes periodos” (p. 102-103). Al ser lo más evidente la sustitución de la denominación de “sistema de enseñanza” por el de *modos de educación*, el matiz podría parecer, en principio, meramente nominal. Ahora bien, la razón que el autor esgrime responde a un planteamiento teórico, en efecto, mucho más profundo, al entender “que esa formulación nos permitía comprender mejor la educación como un sistema de producción de seres humanos, que estaba vinculada a otros modos de producción de la vida material” (p. 103).

Al fin y a la postre, se termina distinguiendo dos modos de educación (tradicional elitista y tecnocrático de masas). El primero, el *modo de educación tradicional-elitista*, que abarcaría desde sus orígenes, en pleno siglo XIX: “Época isabelina”, hasta los años sesenta del siglo XX. Si bien, entre 1900 y 1970, se desarrollan dos etapas de transición.

---

<sup>62</sup> Si bien el término *modo de educación* se debe a Julia Varela, Cuesta (1997) dice que para su reelaboración tuvo más presente el concepto *sistema de enseñanza* de Lerena (1986). El caso es que, para Varela (1983), los *modos de educación* “varían en función del sexo y los grupos sociales a los que se destinan” (p. 19), mientras que para Cuesta es un eje organizador de la totalidad de un sistema educativo a la manera en que Lerena entendía *sistema de enseñanza* para referirse al “conjunto de prácticas educativas escolares que tienen como fin principal..., el mantenimiento del orden social mediante la legitimación de las diferencias sociales” (Cuesta, Mainer y Mateos, 2009, p. 27).

El periodo calificado por Cuesta como “transición larga” desde el “modo de educación tradicional-elitista” hacia el “modo de educación tecnocrático de masas” y el periodo que denomina “transición corta”, entre 1960 y 1979.

Como se recordará, en el capítulo 1 dimos una panorámica de carácter teórico de la evolución de la práctica examinadora en España. De forma que inscribíamos el estudio de la evolución del examen escolar en el modo de educación tradicional elitista, a partir del análisis de los aspectos legislativos desde el Plan Pidal de 1845 pasando por la Ley Moyano de 1857 y otra serie de disposiciones normativas, así como midiendo el alcance de la recepción que medidas de carácter “científico” y socio-económicos tuvieron sobre el dispositivo examinador escolar. Pues bien, la razón de escoger el plan de bachillerato de 1938 como el “corte” cronológico, a partir del cual recoger muestras y analizar datos empíricos, obedece a las características examinadoras que se impuso con dicho Plan. En realidad, como ya vimos, no hizo más que sobredimensionar lo que se venía haciendo, pero, en tal grado y magnitud, que supuso una brecha simbólica que había de marcar a toda una generación de españoles.

#### *2.7.4.3. Unidades de observación sobre la práctica escolar examinadora en los relatos autobiográficos.*

En base a los problemas y categorías de análisis, qué habría que observar, qué de datos de las memorias y relatos biográficos nos serían de utilidad.

1. ¿Qué papel ha jugado y juega la práctica escolar examinadora en la situación social aula?

Posibles unidades de observación serían: Cómo se expresa el examen como evaluación continua y/o como “proceso ritual propio de una situación diferenciada de aula”. Y, entre otras:

- Silencios, prohibiciones y amenazas acerca de la alteración del orden examinatorio.
- Desplazamientos del profesor por el aula a modo de vigilancia.
- Técnicas de autocontrol o exhibición desde y sobre el cuerpo.
- Acto individualizado: el ensimismamiento.

- La puesta en escena de la entrega de notas.

2. ¿Qué papel ha jugado y juega la práctica escolar examinadora en lo que se enseña y aprende en clase?

Posibles unidades de observación serían:

- Tipos de contenidos
- Modelos de exámenes: preguntas más frecuentes.
- Tiempo de dedicación a su preparación.
- Actividades de entrenamiento.

3. ¿Qué papel ha jugado y juega la práctica escolar examinadora para el gobierno de la clase?

Posibles unidades de observación serían:

- Amenazas y castigos.
- El examen como objeto escrito, el valor de la escritura.
- El uso y el abuso del derecho a reclamar.
- La recuperación como “premio” de consolación.
- Examen y el uso del espacio: entrada ordenada, disposición de sillas y mesas.
- Examen y el uso del tiempo.
- Concentración y entrega.

4. ¿Qué papel ha jugado y juega la práctica escolar examinadora en la formación de ciudadanos?

En relación a esta cuestión, podríamos considerar las siguientes unidades de observación:

- Técnicas forjadoras de identidad: equivalencia de la calificación numérica o nota y etiquetas para referirse a los alumnos: (*normal* o *anormal*, *buen* o *mal* estudiante, etc.).
- Técnicas de control: observaciones sobre el dominio del cuerpo, sobre el silencio, etc.
- La idea de estudiar como carrera moral: llegar a ser “gente de provecho”.





### **CAPÍTULO 3. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN (I): EL EXAMEN EN EL MARCO DE ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES.**

“El pensamiento objetivista, que más o menos se inspira en la epistemología de Newton, tenía sentido, porque los objetos del sistema solar que él investiga son muy pocos subjetivos y la investigación de Newton no los afectaba: la Luna no ha cambiado nada por el hecho de que Newton la investigara” (Jesús Ibáñez).



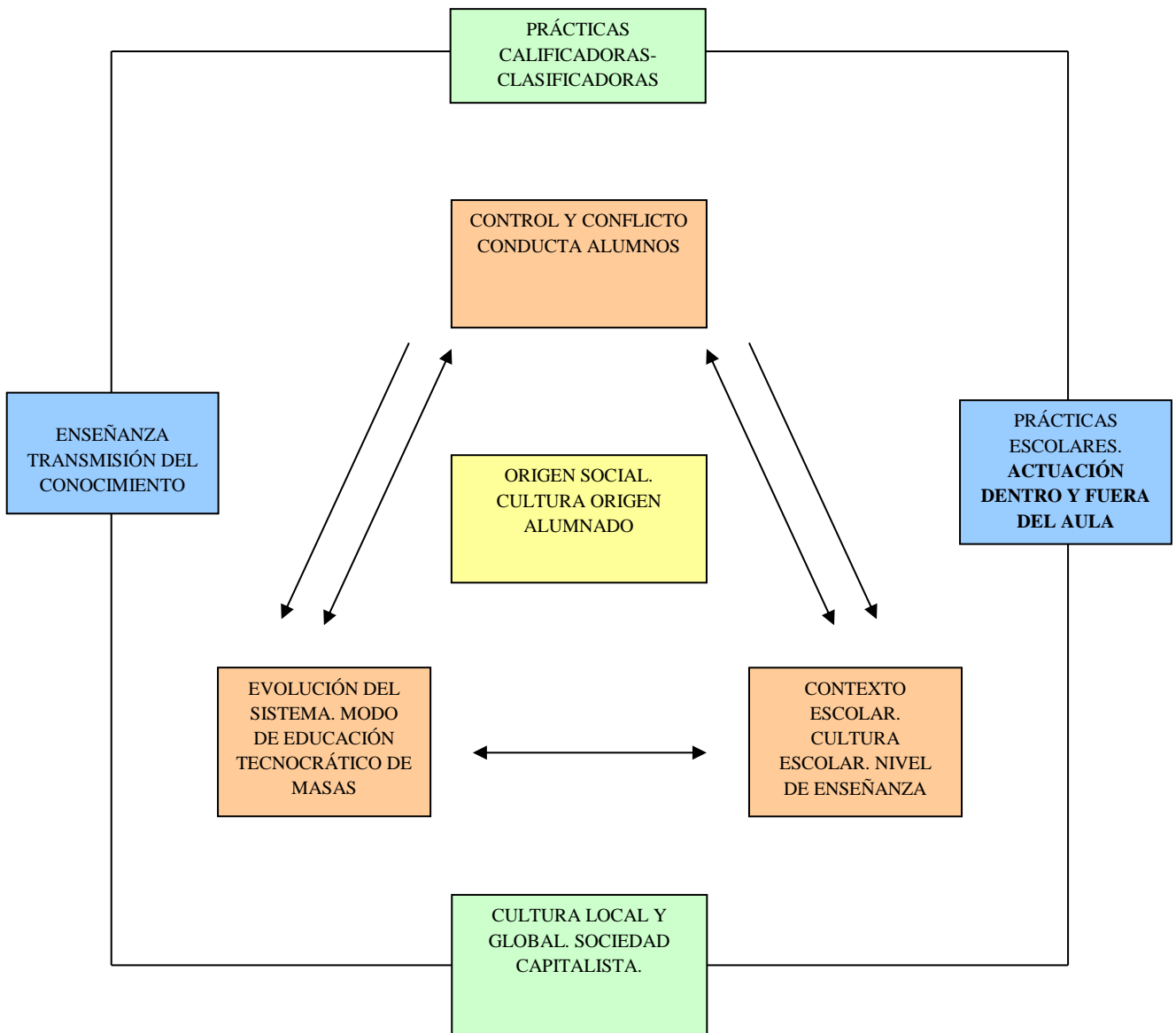
### 3.1. ¿Por qué abordamos el estudio del examen como *práctica escolar examinatoria*?

La práctica examinatoria es una de las prácticas escolares más comunes en los centros de enseñanza. Ahora bien, su estudio no se puede justificar por su presencia por más central que esta sea. Ni siquiera por la escasez de estudios que se han ocupado de ella. Ciertamente, la práctica examinatoria no es más que una parcela dentro de ese gran “erial” que es la investigación de las prácticas escolares. Ahora bien, sin más justificación que recordar su existencia, su estudio no haría sino inaugurar las investigaciones que certifican su presencia.

En este sentido, la tesis que manejamos es que la práctica examinatoria, entendida como el sistema de medición o calificación, selección y clasificación del alumnado, es una práctica escolar constante, que no se reduce sólo a la actividad del examen, pues en el universo escolar se dan otras técnicas como, por ejemplo, las propias del Departamento de Orientación y otras prácticas pedagógicas más sutiles, o menos evidentemente examinatorias, pero igualmente arbitrarias y con idéntico sentido de calificación y clasificación. Este enfoque de la investigación y de reflexión entiende la escuela como un “reciento de explicación” cuya organización responde a una gestión que, en línea con lo que propuso Foucault (1996), pasa por ser una “disciplina” o una tecnología de poder que implica “todo un *conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas*” (p. 218) omnipresente, entre los que, en efecto, el examen destaca como dispositivo escolar de control. Pero que implica también unas formas generales de relaciones interpersonales jerarquizadas, y un control sobre todos los aspectos de la vida cotidiana de las instituciones escolares que afectan tanto al alumnado como al profesorado (Suárez, 2004).

Sin embargo, por otra parte defendemos que el examen –así entendido- es el dato en torno al cual giran el resto de prácticas escolares, discursos y representaciones propias de la cultura escolar, de aquí su centralidad. Incluso consideramos que las solicitudes que la sociedad hace a la escuela (enculturación y socialización de nuevos ciudadanos) vienen mediadas y orientadas por la capacidad que esta técnica tiene como, por decirlo en palabras de Foucault, *practique divisoire* y *assujestissement* (constitución histórica del sujeto), es decir, como práctica por la que los sujetos (alumnos) son moldeados, configurados, en nuestra sociedad. Esta función examinatoria de la maquinaria escolar

ha sido designada por Paulo Freire, como recuerda Merchán (2001a), con la feliz expresión de “educación bancaria”. Se alude así al hecho de que en nuestras escuelas el conocimiento o saber no es un fin en sí mismo, dado que su posesión es un medio para la obtención de una recompensa o título. En el siguiente esquema (Figura 1), se representa la centralidad del examen escolar sobre el resto de componentes de la práctica escolar.



*Figura 1. La centralidad del examen escolar.*

Si bien luego lo veremos más en esto, digamos ahora que la centralidad del carácter examinador de la práctica escolar (Merchán, 2001a, 2002, 2005a, 2005b) se puede ejemplificar aludiendo al tipo de prácticas pedagógicas más habituales en el aula, es

decir, aquéllas que pasan por el intercambio de impresiones e informaciones, las relaciones cara a cara, y que, verbigracia, están atravesadas y mediadas por juicios y calificaciones implícitas o expresas.

“De hecho, afirma Blanco (1992), que el intercambio de información (entre profesores – expertos- y alumnos –legos-) no tiene lugar para compartir información sino para que *‘el experto pueda conocer si la que tiene el lego es relevante o no’* (pág. 214). De esta forma, en el aula el patrón de la comunicación responde generalmente a un sistema pregunta-respuesta-evaluación” (Merchán, 2001, p. 116).

Es decir, la expresión mínima y primaria del ser persona, el hecho de hablar y gesticular, en el interior del aula está bajo la sospecha del juicio examinatorio. Hasta el punto de que, tal y como señala Blanco (1992), “el profesor no pregunta porque no sepa la respuesta, sino porque quiere saber si los estudiantes la conocen” (p. 217).

A más evidencias, la misma asignaturización del conocimiento escolar tiene que ver con su carácter examinatorio (Merchán, 2001a, 2002). Es más, Terrón (2001) plantea que, en realidad, son dos caras de una misma moneda: la implantación del examen va pareja a la consolidación de las disciplinas escolares y al tempo que exige su enseñanza desplegada en tareas y ejercicios. Es, por la presión examinatoria, por lo que los alumnos, a su manera, también presionan o más bien negocian con los profesores a fin de que estos aflojen las exigencias. De esta forma, nos señala Merchán (2001a) pueden llegar a fragmentar y simplificar el conocimiento, hasta enfatizar, al seleccionar como fundamental, qué será objeto de examen. Es decir, la larga sombra del examen es lo que lleva a los profesores a una serie de “estrategias defensivas” ante el boicot, sabotaje o deserción de los alumnos, entre las que se encuentra facilitarles los posibles contenidos que serán objeto de evaluación de examen así como su reducción. Desde esta perspectiva, los discursos sobre el fracaso y el éxito escolares, las políticas de reforma educativas, etc., pierden su pretendida neutralidad, pues nos obliga a pensar el sistema escolar capitalista girando en torno a ese engranaje o dispositivo (examinatorio) que lo ha convertido en una maquinaria de generar desigualdades.

Dicho lo cual, es necesario abundar en la aclaración, pues las definiciones convencionales de examen escolar tienden a confundir la definición.

### **3.2. La indefinición del examen escolar, entre el tabú y la evaluación.**

Es nuestro enfoque bien distinto de lo que dicen los textos legislativos, las normas y decretos reguladores, acerca de lo que el examen sea y para qué ha de servir. Ya vimos en el primer capítulo los vaivenes normativos que, a favor y en contra, se dieron a lo largo del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. Añadamos ahora lo que acerca de sus funciones dijeron algunas de las voces más autorizadas del momento. Así, por ejemplo, para el político moderado Gil de Zárate (1796-1861) estaba meridianamente claro que, más allá de los vicios evidentes del sistema de exámenes aparecidos por primera vez en el plan Calomarde de 1824, el examen era un instrumento *in nuce* al sistema educativo y, por ende, irrefutable, puesto que

“el único temor verdadero que tiene un escolar, es el del examen: si falta ese temor, falta el estudio; y solo conservándolo, sólo haciéndole ver a todas horas pendiente la reprobación sobre su cabeza, es como se consigue que haga esfuerzos para evitar su vergüenza, la pérdida del tiempo y el enojo de sus padres” (Mainer, 2002, p. 112)

En esto vino a coincidir Gil Zárate, aunque en su necesidad más que en sus razones, con uno de los más ilustres representantes de la pedagogía normalista decimonónica. Tanto Mainer (2009) como Benso (2001a), nos han puesto en la pista de la importancia del *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* de Mariano Carderera (primera edición de 1858). Fue este un pedagogo de inspiración herbatiana que, desde propuestas metodológicas coincidentes con la futura ILE (Institución Libre de Enseñanza), resultó fundamental en la cimentación del discurso de “sentido común” que, desde mediados del siglo XIX, se está levantando con relación a la función del examen en los “estudios públicos”.

“Los exámenes son [...] el gran resorte de los estudios públicos. Con un buen sistema de exámenes, por cuyo medio sea posible cerciorarse en todo tiempo de lo que en realidad se enseña y se aprende en cada uno de los establecimientos de instrucción pública, es sencillo y fácil el gobierno de este delicado e importante ramo del servicio del Estado. Sin exámenes bien entendidos y eficaces no es posible dirigirlo; es inútil aspirar a los adelantamientos generales de que la nación tiene gran necesidad, y continuarán inutilizándose las aventajadas cualidades de un gran número de jóvenes destinados por sus particulares circunstancias, y por las de la época en que vivimos, a dar un

importante impulso a la prosperidad nacional, si se les suministra conocimientos verdaderamente útiles” (Carderera, 1854-1858, p. 329).

En cuanto a lo que el examen sea, en esa misma página el mismo Carderera apunta lo siguiente.

“*Exámen*, palabra compuesta de dos latinas *ex* y *anima*, con aplicación al asunto de que tratamos, significa el acto de averiguar lo que uno ó muchos individuos saben acerca de una ó varias materias; averiguarlo directamente, extraer, digámoslo así, de su inteligencia y su memoria las ideas ó conocimientos que haya adquirido; esto es, *ex animo trahere*, lo que el individuo han concebido, conserva ó recuerda, sabe en fin” (p. 329).

Nada nuevo desde entonces bajo el sol. A lo largo del siglo XX, según Díaz Barriga (1994), tan sólo se dan cambios de carácter terminológico. De tal manera, “la pedagogía dejará de referirse al término examen, lo reemplazará por test (que aparentemente es más científico), y posteriormente por evaluación (que tiene una supuesta connotación académica)”. Cabe destacar que, a este respecto, las últimas leyes de ámbito educativo obligatorio y universitario han dejado el término examen para el museo de antigüedades. Y así, esta palabra no aparece en ningún precepto de la LORU (1983), ni de la LOGSE (1990), de la LOU (2001), ni en la LOCE (2002), ni en la LOE (2006) ni siquiera en la LOMCE (2013). Como si examinar fuera un mero un juego de palabras y bastase con cambiarlas para que la realidad fuera detrás. El “examen” aparece como palabra “tabú” que, durante un tiempo, pareció iba a ser sustituida por los test y, últimamente, por la evaluación. Se pretende cambiar a golpe de palabra, cuando lo que vemos es que casi todo permanece como estaba.

Desde un punto de vista estrictamente jurídico-administrativo, el *examen académico* ha sido definido como aquél “celebrado en el ámbito del sistema educativo”, cuyo fin está “dirigido a valorar los conocimientos, la aptitud y la madurez del candidato para la obtención de un título oficial en los distintos niveles de la enseñanza” (Moreu, 2003, p. xx). Es interesante el punto de vista del derecho, no sólo porque, en efecto, la aproximación al fenómeno del examen puede hacerse desde diferentes disciplinas. Lo es, sobre todo, porque tendemos a olvidar que el examen se constituyó en las sociedades disciplinarias de los siglos XVIII y XIX como práctica determinante de *producción de verdad* en diferentes ámbitos, incluida la escuela, de la vida social (Foucault, 1998). No

es de extrañar, por consiguiente, que en tanto “condicionantes del control judicial o de la regulación jurídica del examen académico” (Moreu, 2003, p. xix), al mundo de la jurisprudencia le pudiera interesar.

Nos previene también la historia contra la ilusión que generan los textos surgidos en la renovación pedagógica, tanto en relación a las posibilidades redentoras de la escuela como sobre la suerte acaecida a la pedagogía antiexamen. De forma que la historia genealógica nos amonesta poniendo de “manifiesto las contradicciones del campo educativo, descubre la ambigüedad fundamental de las prácticas escolares, revela las razones ocultas de su existencia y permite comprender las imbricaciones específicas de los saberes y poderes que la constituyen” (Varela, 1979, p. 20).

Junto con el de los deberes, pocas cosas han sido más debatidas en la historia de la educación que los exámenes, si habría que reducirlos, sustituirlos o, incluso, suprimirlos. De esto que estamos diciendo es un perfecto ejemplo la voz “examen” que se recoge en el *Diccionario de Pedagogía*. Trabajo que, según nos advierte Mainer (2002) y del que tomamos la cita, Luzuriaga (1960) dirigiera desde su exilio bonaerense en plena era del tecnicismo pedagógico y donde se define al examen como aquellas “pruebas para juzgar los conocimientos de alumnos y aspirantes. Muy extendidos antes, se tiende hoy a reducirlos, sustituirlos o suprimirlos” (p. 128).

Evidentemente, la historia se nos aparece como un antídoto contra “el síndrome de hacer algo”. Ese es el peaje que hemos de hacer pagar a la historia para que nos sirva en el futuro, saber qué se hizo ya antes y por qué no salió como esperábamos. Dicho lo cual, habría también que recordar que la investigación didáctica no se puede quedar en la explicación-compresión de lo que pasó y pasa en la Escuela. Es decir, dada la intencionalidad de cambio y mejora que inspira la investigación en educación esta tesis no puede reducirse a intentar dar con los porqués de la práctica examinatória, tiene igualmente que proponer alternativas posibles de mejora y cambio en la enseñanza. Aunque esto último pase por reconocer las contradicciones y limitaciones que, por el hecho de ser antes que nada realidad sociocultural (y no a la inversa), se dan en la escuela. A pesar de lo cual, en este momento de nuestra investigación no pretendemos sino aportar ideas y argumentos que prueben, tanto las presiones internas como externas, que la escuela conlleva por verse sujeta al mecanismo examinatório.



### **3.3. El problema de la práctica escolar (examinatoria) como campo de investigación.**

A fin de desgranar, perfilar, y, en suma, construir lo más nítidamente posible nuestro problema de investigación, vamos a ir desarrollando una serie de interrogantes que a nosotros mismos nos fueron surgiendo durante la fase de inmersión en la investigación. Con sus respuestas iremos dando cuenta de la *problemática teórica* de la *práctica escolar examinatoria*, con relación a otros aspectos de la realidad escolar y el hecho educativo.

De esta forma, en una primera fase, nos ocuparemos de las prácticas escolares intentando dar cuenta de todos los aspectos relacionados con esta construcción teórica. Las cuestiones que nos ocuparán serán las siguientes. En primer lugar, ¿qué entendemos por prácticas escolares? A continuación, se planteará ¿por qué habría que estudiar las prácticas escolares?, tratando así de delimitar la cuestión central de este apartado: ¿qué entendemos por práctica examinatoria? Al hilo de las respuestas, nos iremos decantando por algunas teorías y métodos de investigación del mismo que, al tratar de responder ¿por qué las prácticas escolares no han sido un objeto de investigación hasta recientemente? y ¿qué nos puede aportar la teoría social preocupada por la práctica social al estudio de las prácticas escolares?, iremos rechazando otras

Asimismo, advertimos que no pretendemos dar una respuesta unívoca, o absoluta, de las cuestiones planteadas. El objetivo último de estas cuestiones es intentar delimitar lo mejor posible el problema de la *práctica escolar (examinatoria)*.

#### ***3.3.1. ¿Qué entendemos por prácticas escolares?***

El mar existe: ¿quién puede agotarlo? (Esquilo).

Somos conscientes que esta es una cuestión que cada vez preocupa más a los teóricos de las Ciencias de la Educación, a pesar de lo cual aún no contamos con una definición clara y convincente de lo que las prácticas escolares sean. Es cierto que esta misma indefinición también se da respecto a las prácticas sociales, lo que nos hace pensar en posibles causas comunes. De forma que podríamos decir que el estudio de las prácticas, en general, se encuentran en una situación pre-paradigmática y dada esta situación,

nuestra definición no será probablemente más que una aproximación, una gota de agua en el inmenso océano en el que las prácticas habitan.

Lógicamente, si pretendemos estudiar las prácticas escolares resulta imprescindible determinar *qué* son, pero, dada la confusión teórica fruto del proceso de construcción en que este *campo* de estudio se encuentra, más que una definición cerrada y definitiva, en este trabajo, se dará una definición provisional y una justificación teórica y metodológica de *cómo* y *porqué* abordarlas. De igual modo, tenemos la impresión de que la fundamentación de su localización nos puede ayudar, si no a saber lo que las prácticas escolares son, al menos, a saber lo que no son.

Así pues, hemos intentado dar respuesta a la cuestión que nos ocupa, en principio, haciendo uso de la acepción socialmente aceptada y dominante a la que se suele recurrir cuando hacemos referencia a la práctica de algo, de forma que por prácticas escolares habría que entender aquel conjunto de actos y actuaciones que los sujetos, agentes o actores escolares, implicados en la situación de aula llevan a cabo y, en conclusión, a *lo que se hace en el aula*. Si bien esta definición es tan genérica que, así visto, pasaría por ser práctica escolar todo lo que se hace en el aula, cuando bien sabemos que si algo pasa por ser todo la nada también lo es.

Por tanto, es necesario perfilar más nuestra respuesta. En este sentido, se puede decir que dado que la escuela y, por consiguiente, el aula es una situación institucional donde se dan unos fines prefijados se puede definir la acción como intencional y las prácticas escolares como un conjunto de actos con sentido. Entre éstos no tendría una importancia menor la puesta en práctica, por parte de profesores y alumnos, de los elementos curriculares y todo lo referente a la transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento escolar. Ahora bien, esta praxis real, posiblemente la fundamental si se le preguntase a los profesores, puesto que como dice Wolcott (1996), “para los maestros la enseñanza es sacrosanta”<sup>63</sup>; y la única, si se consideran tanto las indicaciones y recomendaciones de las programaciones de aula y de centro como los decretos ministeriales, debiera considerarse, en propiedad, como *prácticas pedagógicas* por su referencia exclusiva a la enseñanza.

---

<sup>63</sup> Véase Díaz de Rada (1996, p. 94).

Así como suceden otras bien distintas a las explícitamente proclamadas en las declaraciones de intenciones de las programaciones, en el aula ocurren, además de las que tienen que ver con la enseñanza, muchas otras cosas. Por ejemplo, las referidas al control y gestión de los problemas de conductas. De hecho, bastaría con contabilizar el tiempo que los profesores dedican a conseguir un nivel de silencio adecuado para poder desarrollar las clases, para concluir que el desorden es algo singular a una gran cantidad de aulas de secundaria. Es más, tal y como prueba Merchán (2001a), la propia enseñanza se conforma para lograr el control del aula, a tal extremo que la razón de no pocas de las estrategias didácticas que los profesores emplean habitualmente para enseñar, en verdad, no tienen por fin más que lograr el control de la clase. Es así que el mismo dictado de apuntes, según Merchán (2001a), es una de las técnicas “más fructíferas para mantener el orden y transmitir información al mismo tiempo” (p. 475). Estrategia con la que además, advierte Feito (1990), se puede establecer un fácil control panóptico del funcionamiento de la clase. El “panoptismo”, según la definición de Foucault (1996), sirve por igual, tanto al control del objeto sobre el que se aplica como a su propia constitución como sujeto disciplinado, escolarizado.

En fin, a partir de estas consideraciones, vendría a ser simplista entender la escuela como sinónimo de centro de enseñanza o “recintos de explicación”. Basta con pensar que los sujetos allí situados, cada profesor con su grupo de alumnos encerrados en un aula, además de sujetos escolarizados son sujetos sociales y como tales soportan discursos, prácticas y representaciones socialmente determinados.

En la escuela tiene lugar un encuentro o encontronazo, según se mire, de productos culturas o sub-culturas. Por una parte, está la cultura particular de los que allí se encierran, que se filtra y mezcla con unas determinadas *prácticas pedagógicas*, que, por lo demás, son fruto de la historia de las diferentes disciplinas, de la institución escolar, y, por ende, son también artefactos culturales. Lo cierto es que la escuela puede, en resumidas cuentas, ser pensada como un campo de luchas, de enfrentamientos entre diferentes relaciones de fuerzas generacionales, o sub-culturas, cuyo resultado será una determinada cultura, la cultura escolar<sup>64</sup> de la que derivarían, a modo de epifenómeno, las prácticas escolares.

---

<sup>64</sup> Viñao (2002a) hace, tanto con el capítulo IV como el capítulo V, un estupendo estado de la cuestión del concepto *cultura escolar*. Empieza recordándonos que los orígenes del concepto se encuentran en

Desde esta perspectiva, se podría llegar a sostener que el aula, como la escuela, funciona como un sistema cultural<sup>65</sup> con características propias. Es por esto que Viñao (2000a), al referirse al particularismo y la dificultad de extrapolar conclusiones del estudio de casos, recordando las palabras de un viejo maestro español, sentenciaba, “cada escuela es un caso” (p. 80). No hay, por tanto, dos escuelas iguales. Esto quiere decir que el conocimiento de las prácticas escolares de un aula y/o un centro de enseñanza es siempre un asunto local. En tal sentido, su interpretación no se debe hacer sino en el marco de su propia cultura desde del cual se ha de encontrar su significado.

En definitiva, estamos tratando de advertir sobre la dificultad de encontrar una definición de prácticas escolares *tout court* o universal, pero también sobre las ventajas de estudiarlas *in situ* o considerar, al menos, el análisis de documentos que validen los discursos con lo que realmente se hace, es decir, el estudio de las prácticas escolares. Es posible que, a pesar de su particularismo, su estudio arrojar luz sobre otras situaciones, de tal suerte que así se estableciesen similitudes y hasta ciertas generalizaciones.

“Al igual que cada centro docente tiene su propia cultura, también existen rasgos culturales, estables y persistentes, que caracterizan y distinguen, por ejemplo, los centros de enseñanza primaria de los de secundaria y, al mismo tiempo, la cultura – mentalidad, prácticas, etc.- de los maestros de primaria de la cultura – mentalidad, prácticas, etc.- de los profesores de secundaria” (Viñao, 2000a, p. 80).

En resumen, si queremos aprehender los factores de lo que ocurre en los centros de enseñanzas, es del todo necesario elaborar un concepto útil y plausible de las prácticas escolares. En este sentido, la definición que Escolano (2002) hace de “cultura empírica de la escuela” puede resultarnos de utilidad. Entendido como uno de los tres ámbitos en que se divide su definición de *cultura escolar*<sup>66</sup>, según este autor se define este por estar

---

Dominique Julia quien utiliza la expresión “cultura escolar como objeto histórico” para referirse a “un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (p. 71).

<sup>65</sup> Se trata de una manera similar de entender el aula a como lo hace el enfoque ecológico del Doyle, Tikunoff y otros, según la interpretación de Sacristán y Pérez Gómez (1985), pero con objetivos epistemológicos diferentes.

<sup>66</sup> Es necesario reflexionar y hacer explícito el campo semántico y las acciones que se comprenden bajo la denominación de *cultura*, así como determinar cuáles sean los objetivos que se tratan de lograr o que puedan ser cubiertos desde la llamada *cultura escolar*, pues del carácter conceptual de esta definición dependerá toda la orientación del trabajo posterior. En este sentido, dado que en ocasiones se emplean indistintamente, tal y como, por ejemplo, hacen Escolano (2002) y Viñao (2000a), no está de más diferenciar entre *cultura escolar* y *gramática de la escuela*. El resultado es que no matizan entre el énfasis

“constituido por las pautas empírico-prácticas que han ido construyendo los docentes en el ejercicio de su profesión y que se transmite en el mundo de la vida de las instituciones y cuyo contenido configura la memoria corporativa de los profesores, de los que se nutre el oficio magistral” (p. 41).

Un concepto que tiene el mérito de incidir en las prácticas como un elemento o ámbito de una determinada cultura, pero que como ha sabido ver Merchán (2005d) tiene ciertas carencias. Efectivamente, Merchán lee a Escolano a través de las tesis que respectivamente manejan, tanto Tyack y Cuban como Depapepe, sobre el porqué del fracaso de las reformas educativas en EE.UU. y Bélgica, llegando así a la conclusión que la propuesta de Escolano se sostiene sobre un exceso de fe en las posibilidades de la conciencia del profesorado para la acción y el cambio. Es decir,

“la idea que transmite esta definición nos hace pensar en los docentes como hacedores de esas pautas o prácticas, y aunque me parece cierto que el papel de la profesión en su configuración no es nada despreciable, hay que decir que la formación del *habitus* es un proceso interactivo que no depende exclusivamente –como puede desprenderse de las palabras de Escolano- de la voluntad de los miembros de la corporación” (Merchán, 2005d).

Idealismo de la conciencia sobre el que hace ya años advertía, en su tesis doctoral, Nieves Blanco (1992).

“Sería mecanicista y falso decir que la estructura escolar determina lo que los docentes hacen; pero no lo es decir que lo que éstos hacen refleja el compromiso y el conflicto entre los valores, las ideas de los docentes y la presión que sobre ellos ejerce la institución escolar y la cultura escolar (...). Cuando un profesor, o profesora, llega a la escuela entra en una estructura –material y simbólica- en la que ha de ‘ajustarse’. Sin embargo, y aún en el caso en que comparta gran parte de las metas que la escuela pretende e incluso las defienda en su práctica, la acomodación que la institución exige de los docentes no se produce de forma mecánica ni está exenta de conflicto y contradicciones. Bullough (1987) ha argumentado que, para que tal acomodación tenga

---

estructuralista que posee la noción de *gramática de la escuela* y la tendencia a subrayar la acción de los agentes que, por el contrario, se destaca como rasgo de la *cultura escolar*. Un matiz que ha sabido ver Merchán (2005d): “el propio Escolano utiliza a veces el término gramática de la escuela en un sentido similar al de cultura empírica, siendo que lo que Tyack, Tobin y otros (como Depapepe) entienden por tal no es exactamente una “construcción de los docentes”, sino un marco *quasi* dado por elementos estructurales del sistema educativo en el que se desarrolla el trabajo diario de los profesores y al que, sin embargo, no se adaptan de forma absolutamente pasivo sino que de alguna forma intervienen en su reconstrucción”.

éxito, es preciso encontrar el equilibrio entre los intereses y valores personales de los docentes y aquéllos que la institución persigue y representa” (pp. 94-95).

Cuestión fundamental de las Ciencias Sociales es la que trata de resolver la relación entre la conciencia y las cosas, y, en definitiva, gira en torno a la concepción dualista de la realidad. Problema nuclear de la historia del pensamiento occidental, este asunto ha determinado la tensión teórica de las ciencias que se ocupan del sistema social, a tal punto que éstas se han configurado por el cruce complejo y, a menudo, contradictorio entre ambas perspectivas, o visiones, externas y/o internas del sujeto: objetivismo vs subjetivismo. Por lo demás, considerando tanto las observaciones de Merchán (2005d) como de Blanco (1992), es conveniente evitar el determinismo de uno u otro signo. Ya sea el de aquellos que enfatizan los factores supuestamente objetivos externos, o el de quienes obvian el peso de esos factores externos a favor de la conciencia humana. Por nuestra parte, pensamos como mejor solución la vía *habitus* de Bourdieu<sup>67</sup>. Más concretamente, en la integración de la dialéctica acción-estructura como mejor forma de estudiar las prácticas escolares. Ciertamente, esto hace más complejo si cabe su estudio, pero es posible sirva para dar cuenta de más aspecto de la realidad escolar.

Entendido como complementariedad, más que como eclecticismo de perspectivas, la acción-estructura supone ampliar la definición de prácticas escolares propuesta. Es decir, considerar también los discursos pedagógicos, o escolares, como medio para intentar conocer, comprender y, en última instancia, explicar el sentido, el significado y el valor funcional que las prácticas escolares tiene para los actores implicados. De esta

---

<sup>67</sup> La acusación de dogmatismo ha sido, entre las críticas que se le han hecho al trabajo de Pierre Bourdieu, tal vez, la más frecuentemente repetida. En este sentido, destaca los ataques de Sloterdijk (2012) contra la teoría del *habitus*. Siguiéndola, no sin antes reconocer que no se trata de una crítica destructiva, L. Castro Nogueira (2015) afirma que el problema del *habitus* es su esencialismo: “la pretendida interiorización de una conciencia de clase somatizada”. En una interpretación de *habitus* que a nosotros nos resulta muy reduccionista, pues lo enfocan como sinónimo de “rutinas subyugadas por el poder”, a la manera en que Foucault entiende el *dominio*. Desde ese punto de vista, el mayor problema de la teoría del *habitus* sería su incapacidad para “captar las formas individualizadas de los autoproyectos existenciales”. Por ejemplo, si bien desde la teoría del *habitus* se constata el fracaso escolar y la menor asistencia a las universidades de la clase trabajadora, se deja en cambio sin respuesta el boicot y resistencia que los alumnos procedentes de esta clase social dan a la escuela “burguesa”. Lo que Sloterdijk (2010) y Castro Nogueira (2015) proponen es un enfoque de “la costumbre” entendida “como un principio generador de la acción anclado en lo prepersonal de tipo *aretológico*, es decir virtuoso” (p. 238). Abundando en las críticas a Bourdieu, resulta a nuestro parecer más justa y enjundiosa, la crítica de Vázquez García (2002, 2006) a Bourdieu. No debe olvidarse que el propio Bourdieu (2006) ha revelado la inconsistencia de dichas críticas, recordando la fecha y los trabajos en los que abandonó el paradigma estructuralista. Recuerda, a este respecto, que sus trabajos sobre los campesinos de Bearne, recogidos en Bourdieu (2004), están fechados en la década de los 60. Fue, por entonces, cuando pasó de la regla y la estructura al *habitus* y la estrategia.

forma, nuestro interés por las prácticas escolares pasa, especialmente, por el análisis de los discursos. Bien es verdad que entendidos como estrategias de presentación de sí (Martín Criado, 1998b, 2014), pero también como instrumento útiles para desenmascarar las actitudes y juicios que profesores (y alumnos) tienen respecto a lo que hacen en clase. Luego entendemos que el análisis del discurso sobre la concepción examinadora de la escuela debe hacerse sobre la observación (selectiva y subjetiva), por ejemplo, de los exámenes. Es así que la comprensión de los discursos (razones prácticas) que dan sentido a dicha conducta, contribuye a la contextualización significativa de los hechos observados. Esto quiere decir que la comprensión del conocimiento mediante el que los actores controlan sus circunstancias es fundamental, de lo contrario corremos el riesgo, ya señalado por Garfinkel (Heritage, 1990), de sustituir sus explicaciones por las del científico considerarlos así como “idiotas que juzgan”<sup>68</sup>.

Dice Cubero (2001) que “el estudio directo del contexto natural del aula y la investigación centrada en el discurso educacional son relativamente recientes” (p. 7), pero su propio trabajo demuestra el importante papel que el discurso juega no sólo en la construcción del conocimiento escolar sino incluso, y esto resulta aún más relevante en la determinación de los factores de la práctica escolar, en la interacción y dinámica del aula.

Por otra parte, con la definición de las prácticas escolares como lo referente a *lo que se hace en el aula*, pudiera darse la impresión que nuestro problema de investigación queda circunscrito al área o espacio de la clase y, en consecuencia, las razones explícitas e implícitas de lo que allí acontece parecen derivarse exclusivamente de las negociaciones que tienen lugar entre los muros del aula. Siendo así, tal y como ha probado una parte de la sociología de la educación y advierte Merchán (2005a), para explicar en profundidad tales razones es necesario “distanciarse también de planteamientos localistas que busquen exclusivamente dentro de las aulas la razón de lo que en ellas ocurre” (p. 126). En realidad, el objetivo ha de ser considerar ambos ámbitos. Ya sabemos, indagar sobre el modo en que las prácticas sociales (lo externo), se integra en esa microsociedad que es el aula y, desvelar cómo acaba siendo digerido

---

<sup>68</sup> Esta fue la célebre definición con la que Garfinkel, padre de la *Etnometodología*, criticó a la teoría de la acción parsoniana, según la cual habría que rechazar la explicación que los actores sociales daban de sus propias acciones sociales, siempre y cuando ésta no coincidiera con las del científico. El efecto no sólo fue marginar el problema del conocimiento de los actores sociales sino que a éstos se los tratara, según Garfinkel, como “idiotas que juzgan” (Heritage, 1990).

(como algo interno) hasta llegar a funcionar como prácticas escolares. Salvando las distancias, esto es lo que hace García Pérez (2001a) cuando aborda “los modelos interpretativos de la realidad social que manejan los alumnos”, considerando que estos “suelen responder a la lógica social dominante... De ahí que gran parte del conocimiento personal de los alumnos esté, de hecho, compuesto por estereotipos sociales, interiorizados a través de su experiencia social” (p. 133).

Yendo aún más lejos, habría que observar cómo lo escolar impregna lo social, es decir, dar cuenta de cómo la cultura escolar desborda su propio ámbito y, en parte, impregna la calle<sup>69</sup>. Por tanto, ante la complejidad de la cuestión, pensamos en la conveniencia de diferenciar entre *unidad de observación* y *unidad de análisis*, lo cual ayudaría aclarar cuál es nuestro problema de investigación nuclear. Así pues, nuestra *unidad de análisis* se interesa por descifrar qué papel tiene lo examinatorio en las clases de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y en el espacio escolar, cuál es su sentido y cuáles son las razones de que adopte una u otra determinada forma. Mientras que nuestra *unidad de observación* no quedaría recluida a lo que acontece en el aula o en entre los muros del recinto escolar. De quedarnos ahí, corremos el riesgo de asumir el punto de vista nativo como el único verdadero. Por esto apostamos por decir que para explicar lo que ocurre intramuros, frecuentemente hay que mirar fuera. Hay tener en cuenta factores de naturaleza no estrictamente escolar, provenientes de otros ámbitos. De hecho, es de su revoltura con la cultura escolar de lo que resulta nuestro objeto de investigación: la práctica socio-escolar (examinatoria). Dicho lo cual, esta no se puede quedar en un catálogo de quehaceres escolares, en la enumeración, más o menos larga y exhaustiva, de las prácticas escolares<sup>70</sup>. En consecuencia, debe ir más allá y esta mirada nos lleva a manejar conceptos nacidos en la Teoría Social interesada por vincular las teorías micro y macrosociales, analizar los niveles micro y macro, e integrar la acción-estructura.

Si dejamos para más tarde los enfoques interesados por la acción-estructura y nos ocupamos ahora de aquellos interesados por la integración micro y macrosociales para el ámbito escolar, el sociólogo de la educación Bernstein tiene el mérito de haber sido el

---

<sup>69</sup> En este sentido, recordaba Sánchez Ferlosio (2002): “Sólo los de mí ya avanzada edad recordarán el enorme valor que tenía la fórmula ‘Un muchacho educado en los mejores colegios de pago’, como una credencial cotizadísima no sólo para lograr un puesto sino incluso para contraer matrimonio” (p. 17). Fórmula que, en ciertos ámbitos sociales, sigue dándose con la fuerza propia de lo que Austin asumiría como *language event*.

<sup>70</sup> En este sentido, Mainer (2004), al establecer un catálogo de los quehaceres cotidianos que realizan los docentes, proporciona un posible sistema de categorías de análisis acerca de las prácticas escolares.



precursor de este enfoque. Merchán lo ha puesto de relieve en numerosas ocasiones y Sadovnik (1992) ha destacado que es esta una de las principales aportaciones del sociólogo inglés.

“Su último trabajo [*Clases, códigos y control*. Vol II] inició el difícil proyecto de conectar el macropoder y las relaciones de clase con los procesos microeducativos de la escuela (...). Con palabras de Bersntein: ‘Tras la investigación se esconde la tentativa creación de un lenguaje que permita la integración de los macro y microniveles de análisis: la recuperación de lo macro a partir de lo micro en un contexto de cambio potencial’” (pp.10-11)<sup>71</sup>.

Un enfoque sociológico que ha sido muy provechoso en el campo de la didáctica, tal y como avalan las tesis de Merchán (2001a) o la de Nieves Blanco (1992). A este respecto nos dice Blanco que el utillaje teórico, gracias a esa perspectiva macro-micro, nos facilita la comprensión de la transmisión e incorporación del conocimiento escolar:

“trata de generar un sistema conceptual que permita entender la estructura interna que constituye ese mecanismo de transmisión cultural que denomina dispositivo pedagógico; y ello utilizando conceptos que, tanto en el nivel macro como en el micro y en sus interacciones, sirvan para entender y desvelar ‘los procesos de traducción del poder en categorías de conciencia y de la conciencia en categorías de poder’” (p. 110).

Fructíferos y complejos fueron los resultados conceptuales de la tentativa estructuralista bernstiana, y ocasión habrá de recurrir a ellos, no obstante, a la hora de definir las prácticas escolares es Merchán (2005a) quien nos facilita las razones de su uso como señala los hitos del camino a seguir en su posible investigación.

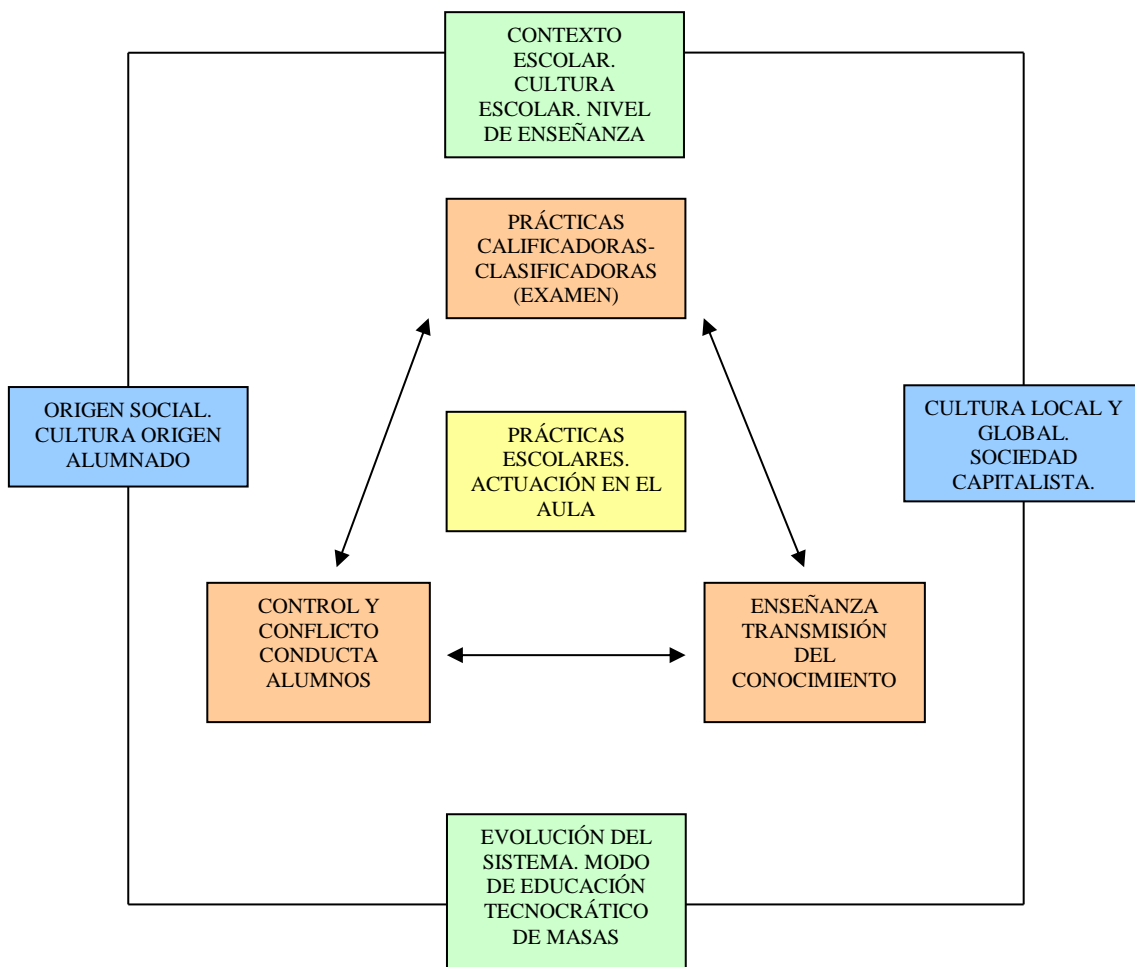
“Pero esta fuerza de lo estructural no nos impide ver que finalmente son los alumnos y, sobre todo, los profesores los que construyen las prácticas con vistas a resolver las situaciones que cotidianamente se plantean en el interior de las aulas. *Su actuación en las clases se rige por el intento de conjugar los tres términos que a mi modo de ver dominan la vida en las aulas: la enseñanza (la transmisión del conocimiento), el examen y el control de la conducta de los alumnos*, términos que inciden desigualmente

---

<sup>71</sup> También Blanco (1992) ha destacado esta virtud del trabajo de Bernstein, pues, “trata de generar un sistema conceptual que permita entender la estructura interna que constituye ese mecanismo de transmisión cultural que denomina dispositivo pedagógico; y ello utilizando conceptos que, tanto en el nivel macro como en el micro y en sus interacciones, sirvan para entender y desvelar ‘los procesos de traducción del poder en categorías de conciencia y de la conciencia en categorías de poder’ (Cox, 1989, 341)” (p. 110). En páginas sucesivas desgrana el utillaje teórico que a este fin nos facilita Bernstein.

según la evolución del sistema educativo, el nivel de enseñanza y el origen social de los alumnos pues esto último influye en sus comportamientos en relación con la cultura de la escuela y con su papel en la configuración del futuro social y profesional. *Diríamos que las prácticas escolares son modos de afrontar aquellos tres vértices y de hacerlo, en circunstancias no siempre similares, en el restringido marco del contexto escolar, con sus tiempos, espacios, ritmos, creencias, etc. –cursivas nuestras-”* (p. 126).

Por nuestra parte, podríamos representar el ser y el estar de las prácticas escolares con el siguiente esquema o mapa (figura 2).



**Figura 2.: Tríada de variables de las prácticas escolares.**

Desde este planteamiento que compartimos, la enseñanza, el examen y el control de la conducta de los alumnos se nos aparecen como tres lugares densos de significados, sobre los que pivotan las prácticas escolares y que podríamos considerar al modo de categorías de análisis. No obstante, en un texto reciente Merchán (2005d) señala otros lugares, además de éstos, sobre los que dirigir la atención y recoger de datos: la

distribución del tiempo y la organización del espacio (Escolano, 2000b), así como el papel del libro de texto. Al igual que perfila la práctica de la enseñanza: al tipo y frecuencia de actividades (qué hacen los alumnos, qué los maestros...), el patrón de secuencia de actividades a lo largo de un tema o lección, el contenido de la enseñanza en el aula. Ampliándose, en definitiva, las categorías que han de servirnos para desbrozar nuestra unidad de análisis y, en definitiva, el propio concepto de prácticas escolares como *lo que se hace en el aula*<sup>72</sup>.

### 3.3.2. *¿Por qué habría que estudiar las prácticas escolares?*

Son muchas y variadas las razones acerca del porqué se deben estudiar las prácticas escolares. A nosotros se nos ocurren varias, una central dado el área de investigación en el que nos encontramos (la didáctica), y las otras periféricas o subsidiarias de aquella.

En primer lugar, creemos necesario el estudio de las prácticas escolares en el campo de la didáctica puesto que, según se ha definido ésta por dos de los autores fundamentales del panorama español en esta área de conocimiento, la práctica escolar es uno de los centros de interés sobre los que se articula la investigación didáctica. De tal forma que, como se expuso en el Cap. 2, la investigación didáctica se caracteriza por su carácter eminentemente práctico, como una investigación *que emerge de la práctica y revierte en ella* (Sacristán y Pérez Gómez, 1985; García Pérez, 2002).

Otra cosa es que, a pesar de su importancia, las prácticas escolares no hayan sido un objeto de investigación transitado por la didáctica. Un silencio bibliográfico sorprendente que viene a avalar la pertinencia de este estudio y, en efecto, provoca buscar a qué pudiera deberse<sup>73</sup>.

Ciertamente, no se ha de confundir la ausencia de trabajos encaminados a dar cuenta de lo que profesores y alumnos hacen en clase con la publicación, copiosa incluso como,

---

<sup>72</sup> Por último, es evidente que los protagonistas de la escuela son los profesores y los alumnos, pero no es menos cierto que hay actores secundarios, como puedan serlo las familias o padres, el personal de administración y servicios, etc., y otros a los que siguiendo el símil cinematográfico podríamos considerar colaboraciones especiales, por ejemplo, los profesores interinos o los maestros en prácticas. Un elenco de actores extras e intraescolares que, de una u otra manera, interactúan con sus prácticas de la cultura escolar, viéndose influidos por ella a la par que van dejando su impronta y que, por todo ello, hubieran de ser posible tenidos en cuenta en nuestra investigación. Asimismo, la importancia del papel de los actores escolares no depende de la relevancia que éste tenga *per se*, más bien está en función del valor que tenga para la problemática objeto de investigación.

<sup>73</sup> Además del ya citado Merchán (2005a), de este silencio se han hecho eco, entre otros, Ruiz Berrio (2000).

por ejemplo, ocurriese al compás de la reforma LOGSE de las EE.MM., de propuestas curriculares repletas de indicaciones sobre cómo mejorar la práctica escolar. Por lo demás, habría que recordar también que no pocas son las investigaciones que han llamado la atención sobre el desconocimiento de las rutinas, los códigos disciplinares y, en general, la cultura escolar que parece gobernar las prácticas escolares como uno de los factores fundamentales a la hora de explicar el fracaso de la reforma LOGSE y otras<sup>74</sup>.

A mayor abundancia, resulta muy interesante lo que plantea Larry Cuban (1984) respecto al fracaso de las reformas progresistas estadounidenses. Asumiendo la creencia de que bastaba una buena propuesta para producir cambios, proponían unas prácticas pedagógicas que ignoraban los efectos instrumentales que tienen las prácticas escolares y, en consecuencia, el fracaso se explicaba a partir de que la reforma implicaba la ruptura del orden tradicional, es decir, el cambio pedagógico ponía en peligro el mantenimiento del orden en el aula (Viñao, 2000a). Por consiguiente, la reforma falla porque se desconoce que el control de la conducta de los alumnos no sólo es uno de los tres vértices o fuerzas sobre los que se constituyen las prácticas escolares, resulta ser también un elemento determinante en la explicación del sistema educativo<sup>75</sup>.

En otro orden de cosas, ha sido la “concepción tecnológica de la escuela” desde donde más importancia se ha dado al control del orden escolar. Una concepción que aborda la escuela como fabricación de individuos, o identidades, que contribuyen a perfilar las jerarquías sociales. Perspectiva desde la que, por ejemplo, se sostiene el fracaso escolar no propiamente como un defecto, sino un producto de la escuela, pues a través de esta supuesta disfunción sitúa a cada uno en su sitio de la escala social, dando lugar así a una jerarquía adaptada al sistema productivo y a la división del trabajo<sup>76</sup>.

Se trata de un enfoque que, de modo similar a los análisis empíricos de la sociología crítica marxista que han planteado la teoría de la *reproducción social y cultural*, hace sospechar del discurso dominante sobre el carácter indiscutiblemente benefactor de la

---

<sup>74</sup> Merchán, (2005a, 2005b, 2005c, 2005d). O bien, Vera y Esteve (2001). Así como Viñao. (2000a). Para el contexto norteamericano podemos citar a Tyack y Tobin (1994, traducción mecanografiada de J. Merchán) y Cuban, L. (1984, traducción mecanografiada de J. Merchán). Para el caso belga Depapepe y otros (2000). Y de un modo más general Sarason (2003) y Dussel y Caruso (1999)

<sup>75</sup> Véase el Capítulo I.

<sup>76</sup> Vázquez García (1991), Varela y Álvarez-Uría, (1991), especialmente el artículo “Escuela de delincuentes” (p. 235- 260).

institución escolar y que, frente a sus intenciones declaradas, hacen ver la escuela como una institución conservadora<sup>77</sup>. Se quiera ver o no, desde una perspectiva u otra, lo cierto es que la escuela ha de arrostrar los límites que le vienen impuestos por el hecho de ser antes que nada realidad sociocultural (y no a la inversa). Por consiguiente, si a la manera en que lo hace Paul Willis (1993) deseamos emprender un “trabajo activo sobre las contradicciones”, hemos de dar un primer paso en la dirección de reconocer, comprender y explicar las prácticas escolares. Concretando todavía más, entendida como suposición provisional nos planteamos la hipótesis de que las prácticas (escolares) se organicen significativamente según su propia lógica. Una lógica capaz de imponerse sobre el discurso y el pensamiento o las concepciones de profesores y alumnos. Cuestión que, sin duda, se ha de investigar, pero de la que esperamos extraer algunas conclusiones a la hora de explicar los desarreglos, distorsiones, o simplemente malentendidos entre la teoría y la práctica, la formación del profesorado y el papel que la educación tiene en la formación de ciudadanos.

Por tanto, como tercera y última razón acerca de por qué habría que estudiar las prácticas, la intención transformadora, al menos de cambio y mejora, con que se suele emprender la investigación didáctica parece obligarnos a su estudio y comprensión, cuya propuesta avalamos con lo que Merchán (2001a) confesaba en su tesis doctoral:

“Al explorar buscando explicaciones y guiado por el deseo de cambio, mi primer ámbito de investigación fue el de las ideas o concepciones de los profesores acerca de la Historia y su enseñanza... Pues ya manejaba la hipótesis de que las ideas de los profesores sobre la asignatura constituían un obstáculo –un obstáculo epistemológico– para mejorar la enseñanza de la Historia, un obstáculo y, además, una explicación de lo

---

<sup>77</sup> Por ejemplo, Cuesta (2005b) advierte del desarrollo de una historia de la educación obligatoria de masas, una historia hagiográfica y complaciente de la escolaridad universal, gratuita y obligatoria levantada sobre la “admitida bondad de la obligatoriedad y universalidad escolar” (p. 81) que se explica como el resultado de una “imparable conquista de derechos y como la realización teológica de una racionalidad preestablecida”, cuando, por el contrario, “la escolarización conlleva un nuevo proceso masivo de aculturación” (p. 81). Por su parte, Enzensberger (1986) desmontó el mito de la instrucción os hará libres, a partir de afirmaciones tan obvias, pero tan felizmente argumentadas como que “los pueblos no han aprendido a leer y escribir porque tuvieron ganas de hacerlo, sino porque se les ha obligado... La finalidad que perseguía la alfabetización de la población nada tenía que ver con la Ilustración”. Mientras que en una entrevista con Cuesta y Mainer (1998), Varela planteaba que “desde la perspectiva de mi análisis la escuela pública se convierte, desde finales del XIX, en uno de los espacios de integración, de civilización, entre comillas, de la clase obrera que hacen que esa escuela no sea realmente ‘su’ escuela” (p. 118). Por lo demás es ésta una perspectiva crítica que, consciente de la advertencia de Castel (1997), no implica perder el horizonte ético-político o, como diría Bourdieu, los logros de la mano izquierda del Estado. Una crítica atenta tanto al peligro del agenciamiento fascista, a que la teoría social crítica sea aprovechada por la reacción, a que con el agua sucia se nos vaya el niño, como al riesgo del posibilismo con el que el niño, de todas maneras, terminará yéndose.

que ocurre en las clases. Suponía que el elemento cognitivo debía ser el más significativo para la investigación... Pero a medida que la investigación se iba centrando en el campo de la práctica escolar, es decir, de lo que realmente sucede en el interior de las clases, se fueron haciendo cada vez más presentes otras perspectivas e interpretaciones ya distintas –aunque no necesariamente distantes- de las que proceden del campo de las concepciones de los alumnos y profesores. Tomaba cuerpo... la hipótesis de que lo que ocurre en el interior de las clases y la forma que en virtud de ello, terminaba adoptando el conocimiento histórico escolar es también resultado de una serie de factores y circunstancias que están “fuera” del aula y que vienen dadas al alumno y profesor...” (p. 177).

Luego, para analizar la serie de factores y circunstancias que desde fuera del aula vienen dadas al alumno y profesor, nuestra mirada debe dirigirse más allá de lo que ocurre en la clase. Sin menoscabo, por otro lado, de lo que finalmente se enseña y aprende, pues, en efecto, esto no está decidido en el currículum prescrito, editado o programado, más bien nos apunta Merchán (2011a),

“tendríamos que convenir que en la determinación del conocimiento que adquieren los alumnos y de las actividades que se emplean para ello, tiene mucho que ver la acción que se desarrolla en el aula. Así, el conocimiento de las reglas, principios y lógicas que gobiernan la actuación de alumnos y profesores, deviene en un asunto de especial relevancia para la comprensión de los efectos reales de la educación en el contexto escolar... Cualquier iniciativa en este sentido reclama igualmente *una teoría de la acción en el aula*, pues no se opera en el vacío, sino sobre una lógica activa que es preciso conocer si se quiere modificar –destacado nuestro-” (pp. 523-524).

### **3.3.3. *¿Por qué las prácticas escolares no han sido objeto de investigación?***

Muy posiblemente, haya sido Merchán (2005a) el primero en dar una respuesta plausible a esta cuestión. En este sentido, al decir que “el idealismo dominante en los estudios sobre la enseñanza es uno de los factores que contribuye a la escasez de trabajos sobre las prácticas escolares”. Más concretamente, hace notar que es la consecuencia del método, es decir, del camino elegido por los investigadores que participan de esa perspectiva para alcanzar el conocimiento sobre las razones de determinada práctica educativa, pues

“se asume que la realidad es obra del pensamiento o de la voluntad de quienes en ella participan, de manera que las actuaciones e investigaciones se centran en el currículum oficial, en los libros de texto o en instancias preparatorias al desarrollo mismo de la actividad de la enseñanza en el aula” (p. 125).

Y, bien es cierto, pero se debe profundizar en los aspectos epistemológicos del idealismo. A nuestro parecer, es necesario seguir tirando de ese hilo, abundar en las razones que nos ayuden a responder cómo, efectivamente, en el predominio del paradigma idealista reside el porqué del desinterés por explicar y comprender las prácticas escolares. Dando por supuesto que las ideas o concepciones de profesores y alumnos pueden determinar su conducta práctica y residir aquí su interés didáctico, puede ocurrir otro tanto, es decir, que las prácticas determinen a las ideas y sea, para la mejorar de la enseñanza, su estudio prioritario<sup>78</sup>. En última instancia, se trataría de tener en cuenta ambos aspectos de la realidad. De esta forma, a la hora de explicar la conducta de profesores y alumnos en el aula habría de sopesarse tanto los discursos de los agentes sociales como sus acciones, o simplemente analizar los discursos como práctica social. Se podría concluir, visto así, que ambos elementos (mentales y conductuales) suman un sistema y que, por tanto, ambos son imprescindibles para la mejor explicación-compresión de la situación escolar concreta de que se trate. Sin embargo, como hasta la fecha en la investigación didáctica se ha dado cierta preeminencia a los estudios de las ideas, casi tanto como cuestionar la premisa de que los discursos expresan ideologías que guían a la acción se requieren investigaciones que se hagan cargo de las prácticas, o los discursos como “prácticas” de presentación de sí.

Ahora bien, el problema de fondo de la perspectiva idealista no se debe a una discrepancia entre “decires” y “haceres”, como si fueran ámbitos radicalmente distintos y sobre los que hubiera que hacer apuestas a la hora de determinar cuál expresa mejor la verdadera identidad de los sujetos. El problema del idealismo reside (Martín Criado,

---

<sup>78</sup> No podemos dejar pasar por alto el lúcido análisis que Merchán (2005c) realiza sobre el modo en que el idealismo sobre el que se gestó el proyecto de la Reforma LOGSE dio lugar a la creencia, según la cual tanto la formación del profesorado como la innovación curricular determinarían el cambio y, en definitiva, la mejora de las prácticas escolares. Sin embargo, “sino fuera por los cambios en la escolarización, por la abundante literatura que se escribió y por el peculiar lenguaje que se cultivó, podría afirmarse que tal reforma ni siquiera ha existido”. Así visto el fracaso de esta reforma es el fracaso de una manera de abordar la realidad escolar tristemente escorada al idealismo. Escribe Merchán (2005c): “El problema tiene su origen en la mirada reduccionista –y a veces inexistente– con la que se abarca la realidad escolar pues como afirma Sarason (2003) una de las razones por las que fracasan las reformas educativas y los intentos de mejora en la enseñanza es la falta de una adecuada comprensión de las prácticas escolares y en general de la cultura de la escuela” (p. 34).

1998b, 2104) en que reduce el discurso o el lenguaje a mera expresión de las “ideas” (creencias, valores, actitudes...) que los actores han ido interiorizando en su proceso de socialización y ahí estarían esperando a ser extraídos por el investigador. Por el contrario, desde una perspectiva pragmática (Goffman, 1986; Bourdieu, 1991b, 1997; Martín Criado, 1998b, 2014), más bien se considera que el sujeto se ha ido entrenando de manera inconsciente durante su proceso de socialización para generar prácticas adecuadas a las diferentes situaciones sociales. Las prácticas, por tanto, variarán conforme lo hagan las situaciones y, en función, de lo que haya en juego. Desde esta perspectiva, los discursos son también prácticas que los sujetos aplican según las situaciones sociales.

“La pregunta sobre la relación entre los decires y los haceres lleva al análisis de la relación entre las diversas censuras estructurales de las diversas prácticas —discursivas y extradiscursivas— en distintas situaciones sociales (...): toda práctica del sujeto se produce siempre en una situación social que le impone unos imperativos prácticos materiales y simbólicos —el sujeto se juega en ella recursos y prestigio—. Por ello, todas las prácticas del sujeto variarán en función de la situación —aunque esta variación siempre tiene unos límites bien definidos: aquellos que son posibles dentro de los esquemas prácticos (*habitus*) a partir de los cuales los sujetos definirán y evaluarán la situación y producirán sus actos—. Así, la pregunta sobre la relación entre la producción de los decires y los haceres de los sujetos sólo puede ser respondida empíricamente, en cada caso concreto” (Martín Criado, 1998b, p. 68).

Dicho lo cual, desde la premisa de que cuanto más científico sea un estudio social más crítica debe admitir y mayor transparencia debe tener, como que todos los elementos de un paradigma son solidarios, vamos hacer un breve análisis del modo en que se plantea el paradigma idealista en educación<sup>79</sup>. Así, nos ocuparemos de una metodología y de un instrumento de investigación de cierta relevancia en el campo de la didáctica como es el trabajo con diarios, hasta comprobar como toda medición implica una teoría<sup>80</sup>.

---

<sup>79</sup> Cuando hablamos de *paradigma* nos referimos a la visión del mundo, de acuerdo a la cual el investigador establece la forma de acercarse y conocer su objeto, así, como el método que establece para ello. Los elementos de un paradigma son: la *ontología*, que trata de responder a la pregunta ¿qué vamos a conocer?; la *epistemología*, que se hace la pregunta ¿cuál es la relación que se establece entre el investigador y lo conocido?; y, la *metodología* ¿cómo se llega al conocimiento?

<sup>80</sup> Así lo manifiestan, Bourdieu *et al.* (1991): “La medida y los instrumentos de medición y en general todas las operaciones de la práctica sociológica,..., son otras tantas teorías en acto” (p. 66).



Realmente, el paradigma idealista en educación se reconoce en su consideración de que el pensamiento determina nuestra actuación en el aula. Esto lleva, por lo que hasta ahora se ha hecho, a que la investigación didáctica tenga como interés principal detectar y estudiar el pensamiento (“constructos personales”, “perspectivas”, “concepciones” o “creencias”) de los profesores (ontología). De aquí que se plantee su estudio con el fin de intentar explicar y finalmente resolver los dilemas u obstáculos que dificultan cambiar la práctica escolar (epistemología). En consecuencia, se recurra también a instrumentos de medición apropiados para registrar las ideas de los profesores como puedan ser los diarios (métodos y técnicas)<sup>81</sup>.

De otro lado, el interés central de este argumento es poner de manifiesto cómo el predominio de los enfoques interesados en medir la influencia de los significados y las concepciones sobre la acción y la interacción o dinámica del aula, ha desplazado el análisis de las prácticas escolares a un lugar subsidiario y no sólo poco frecuentado, de forma que ha convertido la relación entre pensamiento y acción en una cuestión de “dilemas”, de distorsión o malentendidos. En definitiva, ha construido un problema bajo el auspicio del conocido “divorcio” entre la teoría y la práctica educativa de lo que no es sino el efecto de ignorar la lógica de las prácticas escolares. Cuando ésta, una vez más insistimos, no se deriva linealmente de los discursos, ya lo formulen los profesores, se trate del discurso pedagógico y didáctico oficial o alternativo, más bien es el fruto de una historia que es necesario rastrear para poder explicar<sup>82</sup>.

La comprensión del conocimiento mediante el que los actores controlan sus circunstancias es, sin lugar a dudas, fundamental para cualquier análisis de la acción social, lo cual implica conocer cómo se utiliza ese conocimiento y cómo debe tratarse analíticamente dentro de la teoría social, pero la cuestión que se plantea es, a la postre, si conocer sólo las concepciones es suficiente para explicar la práctica, o considerar que

---

<sup>81</sup> Ciertamente, existen importantes matices entre las posiciones que, dentro de lo que hemos llamado paradigma idealista, se interesan por el pensamiento del profesor y, por tanto, no se pueden interpretar como si formarían un frente *tout court*, pero creemos que a nivel analítico sus semejanzas son mayores que sus diferencias y que por tanto se les puede considerar partícipe de un mismo paradigma. En este sentido, puede leerse Porlán y Martín (2000) y Zabalza (1991). Por otra parte, el diario puede utilizarse también desde una concepción materialista y pragmática, tal y como propone Viñao (2000b) al considerarlo de utilidad para analizar “la autopercepción socioprofesional y modos de vida de maestros y profesores” (p. 178). El diario así concebido puede ser de gran utilidad para indagar el *campo profesional* de los docentes.

<sup>82</sup> Bourdieu (1991) llega a rastrear hasta a los clásicos como Platón al plantear que “el análisis de la lógica de la práctica habría avanzado más, probablemente, si la tradición escolar no hubiera planteado siempre la cuestión de la relaciones entre la teoría y la práctica en términos de *valor*” (p. 51).

estas por sí mismas determinan la conducta. Lo cierto es que la escuela es uno de esos lugares densos en ese tipo de paradojas que convierte en habitual las discrepancias entre lo que se dice hacer y lo que realmente se hace. No apostamos aquí porque esta contradicción se pueda explicar bajo el principio de una supuesta “mala fe” profesional, lo cual pasaría por ser un juicio moral antes que científico e implicaría que el profesor actúa de manera calculada y cínica contra los propósitos (ideales) de la escuela. Más bien se trataría de considerar la posibilidad de que los docentes se muevan entre deseos y *razones prácticas*, dentro de las rutinas y el elenco de prácticas consagradas por una larga tradición social. Todo lo cual habría terminado por configurar el *habitus* propio del *campo profesional docente* que acaba siendo incorporado como algo natural<sup>83</sup>.

Por nuestra parte, pensamos que se puede reivindicar la particular lógica de las prácticas escolares sin por ello ningunear el valor analítico de las concepciones, a partir de la consideración de varios *preliminares epistemológicos*.

El primero implica controlar la teoría que subyace a todo proceso de medición, a toda taxonomía, a toda categorización de la realidad, que suele asumirse inconscientemente pero, sin duda, podemos hacerla consciente y someterla a reflexión crítica. Esta asunción permite controlar el riesgo de empirismo del que advertía Bourdieu *et al.* (1991).

“No basta con que el sociólogo [el nuestro caso el didacta] escuche a los sujetos, registre fielmente sus palabras y razones, para explicar la conducta y aún las justificaciones que proponen: al hacer esto, corre el riesgo de sustituir lisa y llanamente a sus propias preconociones por las preconociones de quienes estudia o por una mezcla falsamente científica y falsamente objetiva de la sociología espontánea del “científico” y de la sociología espontánea de su objeto” (p. 57).

---

<sup>83</sup> Aunque luego nos ocupemos más detenidamente de la teoría social de Bourdieu y de Guiddens, creemos conveniente definir a continuación el concepto de *habitus* de Bourdieu como el “sistema de disposiciones adquiridas por aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas [*schèmes*] generativos, es generador de estrategias que pueden ser objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido expresamente concebidas con este fin”. Bourdieu (2000, pp. 118-119). Respecto a las *razones prácticas* de Guiddens estas implicarían lo que los actores hacen y no entraña su capacidad de expresar lo que hacen con palabras

El segundo pasa por relativizar la confianza predictiva que en cuanto a la capacidad de determinar la actuación práctica de un actor social se concede a las concepciones. En el sentido que se expresaba Rorty (1998)<sup>84</sup>:

“sólo tiene sentido atribuir a alguien determinada creencia cuando esta atribución nos ayuda a predecir las acciones futuras de dicha persona. De modo que las creencias son hábitos de acción. Si sobre la base de la atribución de una creencia no se puede predecir ninguna acción esa supuesta creencia será, en el mejor de los casos, un enunciado meramente retórico, una fórmula vacía” (p. 104).

El tercero es de índole, sobre todo, metodológica y las técnicas propias del trabajo de campo. Para explicarnos vamos a recurrir a Díaz de Rada (1996), quien ofrece tanto los resultados de su etnografía escolar realizada en dos centros de enseñanza media de Madrid (un IES público y un Colegio religioso que imparte todos los niveles de enseñanza) como “una presentación retrospectiva del procedimiento de investigación”, en la que recoge los problemas y decisiones epistemológicos que hubo de afrontar durante el proceso de construcción de su propio problema de investigación y posterior investigación etnográfica<sup>85</sup>. Más directamente relacionada con la cuestión que nos ocupa, a continuación extraeremos un fragmento altamente elocuente de cómo la técnica aparentemente más neutral contiene una teoría implícita de lo social y, en consecuencia, se comprueba que no podemos hacer cualquier operación con cualquier tipo de datos. Se impone, por tanto, antes de acometer operación alguna reflexionar acerca de lo que buscamos. Es así que el hecho de recoger datos a través de procedimientos discursivos tiene unos riesgos que han de ser controlado de lo contrario los resultados aparecerán sesgados.

“En otras palabras, parecerá como si en el Instituto hubiera más conflicto. En relación con este hecho es preciso tener en cuenta que la mayoría de los datos procedentes del Colegio han sido producidos mediante procedimientos *discursivos*. Como es sabido, el discurso sobre la propia cultura tiende a destacar los aspectos integratorios de la vida social: suele expresar consenso (cf. García García, 1987). En consecuencia, habrá que

---

<sup>84</sup> En la filosofía pragmática que, por ejemplo, practican Dewey, Bain, Peirce, o el propio Rorty pueden encontrarse ideas fundamentales sobre las teorías de la acción y el orden social, dado que el pragmatismo es una filosofía de la acción.

<sup>85</sup> “El objeto central de esta investigación es proponer la idea de que el análisis empírico de nuestras instituciones escolares debe ser sensible a la diversidad e interpenetración de las formas de racionalidad que sus agentes ponen en juego cotidianamente... En particular, me detendré en ofrecer una interpretación de la escuela moderna como *espacio de relaciones entre la dimensión instrumental y la dimensión convencional de la experiencia...*” (1996, p. XX).

tomar con prudencia las interpretaciones extraídas de los materiales del Colegio, pues sus prácticas, a diferencia de las del Instituto, han sido escasamente observadas, o, mejor dicho, en la mayor parte de los casos reveladas a través de los discursos” (Díaz de Rada, 1996, p. 72).

Otro de los problemas asociado al enfoque idealista es, a nuestro modo de ver, que las concepciones y las competencias se tratan exclusivamente *desde dentro* del propio campo que circunscribe la acción de lo que se estudia. De esta forma el análisis suele reducirse a definir qué es lo que *quienes practican una ocupación* (profesores y alumnado, en nuestro caso) entienden que pertenece al dominio de esas actividades y competencias. Por el contrario, tal y como venimos insistiendo es imprescindible considerar también factores externos, un planteamiento analítico de tipo estructural.

#### ***3.3.4. ¿Qué nos puede aportar la teoría social al estudio de las prácticas escolares?***

Luego, si bien nuestro propósito pasa por estudiar la práctica escolar asociada a la enseñanza escolar de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, como actividad *in situ*, partimos de la premisa de que tanto las acciones individuales como las grupales deben ser interpretadas teniendo en cuenta cuestiones y factores que no están inmediatamente presentes en la situación, ni siquiera contenidas exclusivamente en la voluntad o intención de las personas que actúan en esas situaciones. Por consiguiente, aunque sea someramente resulta pertinente realizar una aproximación teórica a la teoría social que se interesa por las prácticas sociales. Surge de aquí la necesidad de conectar lo que realmente ocurre en el aula (nivel social o micronivel) con lo que acontece en la realidad social y política (nivel societal o macronivel). Precisamente, esto último viene a justificar nuestra propuesta de maridaje de la didáctica con aquellas otras disciplinas que, como la sociología y la antropología, anda a vueltas con las prácticas sociales

Dado que nuestro interés por las *prácticas escolares* pasa por comprender la práctica individual del profesor en el aula recurriendo al análisis *social*, es decir, considerando las intervenciones directas entre los individuos (profesores y alumnos) implicados en la situación real de aula, su comprensión requiere de un análisis *micro*. Ahora bien, en tanto en cuanto las acciones se realizan en respuesta o relación con instituciones y tradiciones, su comprensión igualmente se ilumina con el análisis *societal* e histórico. De todo lo cual resulta que tanto los significados en estado práctico que las organizan y orientan, como

las prácticas escolares son, al igual que el resto de las prácticas sociales, el resultado de una larga construcción histórico y social que se transmite y reproduce en las prácticas escolares mismas.

Es por ello que nos interesa el estudio de las prácticas escolares en su dimensión sociopolítica y sociogenética<sup>86</sup>. Sin este contexto o marco explicativo, aquéllas parecen correr el riesgo de convertirse simplemente en un catálogo o enumeración de las acciones que caracterizan el quehacer cotidiano de lo que ocurre en la escuela. Así entendido, el estudio de las *prácticas escolares* se enmarca en el campo de estudio de lo que Chaiklin (2001) ha denominado “prácticas societalmente significativas”<sup>87</sup>, es decir, en el marco de los estudios que se preocupan por las prácticas.

“Los estudios en esta área tratan de realizar una descripción teórica de las acciones (o posibilidades de acciones) de individuos que participan en una práctica societalmente significativa, mientras esta tiene lugar, por medio de un análisis que ubica la práctica en una perspectiva social, societal y/o histórica. Muchas perspectivas teóricas y métodos diferentes pueden contribuir al desarrollo de esta tradición de investigación...” (p. 412).

De forma que puestos a averiguar qué nos puede aportar la teoría social interesada en el estudio de la práctica social para el estudio de las prácticas escolares, resulta altamente revelador comprobar que la práctica social tampoco ha sido un lugar muy transitado por otras ciencias sociales. Al menos, esto es lo que dice Díaz de Rada (1996):

“creo que en la reflexión sobre las instituciones modernas hay un exceso de modelos ideales, producido tanto por quienes las diseñan como por quienes las estudiamos o criticamos. Demasiadas construcciones que surgen sólo de nuestras cabezas. En este trabajo he considerado que el fundamento empírico de las estructuras ideales ha de buscarse en las *prácticas* de la vida corriente. Ahí se sitúa el objeto de cualquier etnografía” (pp. 75-76).

Por consiguiente, el idealismo no es una singularidad de las ciencias de la educación, ni una excepción disciplinar más bien sería una tendencia que comparten otras ciencias sociales. Por lo demás, resulta desalentador comprobar que el campo de estudio de las prácticas ha sido desatendido por parte de “los estudiosos de la ciencia”.

---

<sup>86</sup> En línea con Merchán (2005a) y su proyecto de estudio sociogenético de las prácticas escolares.

<sup>87</sup> Chaiklin (2001).

“En la noción de *práctica* confluyen una gran variedad de tradiciones en el ámbito de las ciencias sociales, que son, por otra parte, enormemente dispares entre sí tanto por sus orientaciones disciplinares como por sus intereses y objetos de atención. Como tal, el lugar de la práctica en las ciencias sociales empíricas merecería un estudio detallado por parte de los estudiosos de la ciencia (*cf.* Turner, 1994). He aquí un listado incompleto, caótico y arbitrario de los autores relativamente contemporáneos que más me han afectado en este asunto: Piaget (1961, 1981), Giddens (1984), Austin (1962), Dougherty y Sèller (1982), Lave (1989), Bourdieu (1980) y Willis (1981, 1988)” (p. 76).

Dada la situación pre-paradigmática del estudio de las prácticas en las ciencias sociales en general, con la salvedad del interés mostrado por la socio-antropología resulta inexcusable que orientemos nuestra investigación en esa dirección teórica y metodológica. Por ejemplo, nuestra problemática encaja a la perfección en la definición que de la etnografía da Velasco Maíllo *et al.* (1999):

“la etnografía es un modo de investigación que busca comprender las prácticas de los agentes sociales. Esta propiedad de la etnografía contribuye de forma decisiva a poner entre comillas las ilusiones que los agentes proyectan sobre su vida social” (p. 317).

### **3.4. El lugar de la práctica en las ciencias sociales empíricas. De la diferencia entre concepciones y prácticas escolares al estudio de su relación compleja.**

De lo que tratamos con este punto es de llegar a una propuesta teórica con la que poder superar los inconvenientes que hemos visto presenta el análisis de las concepciones para la explicación-compresión de las prácticas (escolares). Sin renunciar al tratamiento de las concepciones, nos centraremos en el estudio de la *práctica* (escolar) desde la perspectiva sintética que propone Bourdieu, es decir, como el producto de la relación dialéctica entre la acción y la estructura. Sin duda, queda por hacer un estudio detallado por parte de los estudiosos del lugar de la práctica en las ciencias sociales empíricas, empero nos basta con la síntesis histórica de Chaiklin (2001) acerca de la relación entre conocimiento (concepciones) y la práctica.

Así señala, que tanto Bacon como luego en el siglo XVII los *philosophes de L'Encyclopedie* distinguían entre pensamiento y acción, pero al considerar la práctica como mero epifenómeno del pensamiento no problematizaron tal relación. Por su parte, Kant también durante el siglo de la ilustración llega a establecer una separación de

campos de saber entre el modo de conocer las cosas (ciencia) y las decisiones acerca de cómo actuar en las situaciones prácticas (moral). De tal forma que al establecer campos de conocimiento diferenciados, imponía el mundo de las ideas (o concepciones mentales acerca de las cosas) como manera adecuada de acceder al conocimiento. Habrá que esperar, hasta bien entrado el siglo XIX y gracias a las tradiciones filosóficas nietzscheana, dialéctica y pragmática, para re-problematizar la relación entre el conocimiento y la práctica.

Tradiciones para las que “las formas de pensamiento son determinadas por formas de práctica”. Es más, nos dice Chaiklin (2001), “para que se desarrollen nuevas formas de pensamiento se requieren a veces cambios en la práctica” (p. 425). Luego parece obligado, para cualquier interesado en el estudio de la práctica, recurrir a dichas tradiciones filosóficas. Por ejemplo, la pragmática es relevante para el estudio de la práctica, al menos la de “Peirce y James, que enfatizaba, como criterio único, las consecuencias de las creencias para la acción futura” (p. 419).

En cuanto a la tradición nietzscheana, nos parece fundamental el *análisis genealógico* del sentimiento, tanto el iniciado por el filósofo alemán como la ruta que de la arqueología del saber a la genealogía del poder, más tarde, trazaría Foucault. En este sentido, según Recio (1994),

“para Nietzsche la genealogía es el análisis de la transvaloración de los valores. Utiliza la etimología como forma de detectar las metamorfosis conceptuales. Al analizar los cambios de valor que introducen los desplazamientos y las inversiones de sentido, Nietzsche mostraba las valoraciones que introducían tales transformaciones. La etimología revela los cambios de valor, sacando a la luz las relaciones, las luchas que suscitaron tales metamorfosis” (p. 532).

Pero, asimismo, este mismo autor advierte que Foucault desprende la genealogía del psicologismo y el biologismo aún presente en Nietzsche. En efecto, habría que definir la genealogía de Foucault como propiamente socio-genética. Para el caso de las prácticas escolares contamos con los trabajos de Merchán (2001a, 2001b, 2001c, 2005a y 2005b), pero también con Milstein y Mendes (1999) quienes, además, han probado el alcance analítico del método arqueológico y genealógico foucaultiano al estudio de las prácticas escolares. Más concretamente, superponiendo la mirada etnográfica al estudio del papel que la escuela cumple en la constitución de sujetos-cuerpo, hicieron posible la

identificación de “aspectos inadvertidos, silenciados y/o desconocidos de la institución escolar por parte de los discursos pedagógicos con los que la misma institución se presenta” (p. 14). Concluyendo que

“las prácticas escolares, y los significados en estado práctico que las organizan y orientan, no se derivan linealmente del discurso pedagógico y didáctico actual ni de las directivas curriculares actuales... Es por esto que las diferencias entre el discurso pedagógico actual y lo que efectivamente se hace en las escuelas, no es un problema de “distorsión” o malentendido..., sino el síntoma inequívoco de que las prácticas se organizan significativamente según su propia lógica... Por lo tanto, para entender las prácticas escolares consideramos entre otras cosas, necesario rastrear en etapas históricas anteriores los discursos que, en momentos claves de la historia social de Argentina, acompañaron la instalación de prácticas dominantes cuyos efectos se prolongaron, aún con deformaciones, resignificaciones, cambios parciales, más allá del período histórico en que esos discursos se consideraron como legítimos. Así, por ejemplo, existe una rica argumentación que en el pasado sustentó un tipo de enseñanza designado como “manualidades”, que a partir de la década de los ‘60 desaparece de los discursos pedagógicos y de los nuevos currículos, pero se... sigue reproduciendo aún sin correlato discursivo... que sobrevive en las prácticas mismas y cuya presencia actual – cuya vigencia- sólo se puede advertir explorando el pasado” (pp. 84-85).

La cita es ciertamente larga, pero muy elocuente de lo que estos autores entienden por el método genealógico. Básicamente, se trata de *problematizar*, partir de un problema en los términos en que se plantea actualmente y tratar de realizar su genealogía, no de constatar un origen histórico.

“Es por esto que rastrear en etapas históricas anteriores no constituye, en este trabajo, un estudio de los ‘antecedentes históricos’, ni la reconstrucción de secuencias de la historia de la educación en la Argentina. La intención es ampliar la comprensión del sentido que tienen en el presente las prácticas escolares... Se trata, tomando con libertad el enfoque propuesto por M. Foucault, de ejercitarse en un intento de ‘arqueología del saber’, en este caso, de un saber práctico, en gran medida en estado práctico” (p. 86).

Problematizar<sup>88</sup>, así entendido, pasa por intentar comprender y explicar por qué, hoy, se mantienen y perpetúan ciertas prácticas escolares a pesar de su descrédito teórico y

---

<sup>88</sup> Es decir, a la manera en que, salvando las diferencias, lo entienden Foucault (1996, pp. 32-37), Castel (2001), o el propio Bourdieu *et al.* (1991). En un sentido propositivo a nivel curricular, el concepto de



discursivo. Por ejemplo, la clase tradicional de tipo expositivo, basada en la lección magistral, explicación, preguntas y examen final. Planteaba Merchán (2001a), el problema del modelo didáctico tradicional en unos términos que merecen ser recordados.

“Numerosos estudios sobre las prácticas pedagógicas en el aula coinciden en afirmar que la lección magistral es la actividad que ocupa más tiempo en el desarrollo de la clase y que constituye el principal tipo de interacción en el aula... un fenómeno de larga duración tal y como afirma, por ejemplo, Raimundo Cuesta al referirse a la enseñanza de la Historia a mediados del siglo XIX: ‘Tomar la lección, explicar y examinar. Estas son las rutinas que evocan los reglamentos y memorias de la época’ (Cuesta, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. 1997, p. 163)... Esta omnipresencia de la lección magistral en todo tiempo y lugar, es, a mi entender, lo que le imprime el carácter de naturalidad e inevitabilidad con el que la mayor parte de los profesores la pensamos y practicamos cotidianamente, pues la explicación del profesor ha terminado por convertirse en una tradición casi ineludible en la enseñanza. Precisamente esta misma continuidad es la que ha llamado la atención de los investigadores, interesándose por averiguar las razones que explica por qué la lección magistral es –y ha sido- el recurso más utilizado en la enseñanza escolarizada, siendo que, como dicen Doyle y Carter (1987), otros métodos como la discusión son más útiles para interesar al alumnado o favorecer tareas cognitivas de alto nivel” (pp. 452-453).

Asunto sobre el que, no obstante, se podría abundar pues no todo está dicho. Ocurre que el mismo Merchán reconoce, en repetidas ocasiones, a lo largo del capítulo VI de su tesis, que para conocer los factores y circunstancias que explican la práctica escolar no es suficiente con el análisis exclusivo del campo de las ideas de los profesores de Historia, suministradas estas a través de los datos volcados en un cuestionario. Considera que “las ideas que sobre este u otro asunto [aspectos relacionados con el libro de texto] nos transmiten los profesores, son indicativas de lo que ocurre en el interior de las clases de Historia” (p. 535), pero, en una nota a pie de página, advierte que se tengan en cuenta ciertas limitaciones.

“A este respecto, no está de más recordar que, según mi punto de vista, las declaraciones de los profesores reflejan en muchos casos sus propias experiencias en el campo de la práctica escolar, de manera que, aunque deben tomarse con ciertas cautelas

---

“problematización” sido recurrente en los proyectos didácticos centrados en el estudio de “problemas sociales relevantes” que, por ejemplo, proponen los grupos integrados en Fedicaria.

y ser contrastadas con otras fuentes, nos aportan informaciones útiles sobre la producción del conocimiento en el aula” (p. 535).

Dado que con este epígrafe tratamos de extraer posibilidades y aportaciones teóricas y metodológicas para el estudio de las prácticas, siendo necesario el enfoque del profesor Merchán puede ser revisado. En tanto en cuanto el análisis de las prácticas pasa por considerar varios *preliminares epistemológicos*, de una u otra manera esto se traduce en la vigilancia de los límites que para la explicación-compresión de las prácticas presenta el análisis de los discursos. Y, ciertamente, Merchán (2001a) es consciente de esto cuando apunta lo siguiente:

“No está de más recordar en este punto que mis fuentes son indirectas, generalmente se basan en informaciones que proporcionan los profesores o los alumnos sobre lo que ocurre en las clases, ya que –como se ha explicado en el capítulo de metodología- se descartó el uso de la observación directa” (p. 429).

Pero, en nuestra opinión, no tiene suficientemente en cuenta que no podemos hacer cualquier operación con cualquier tipo de datos. Según nuestro criterio resulta discutible recoger opiniones a través de cuestionarios o encuestas, del mismo modo que establecer una media de opiniones pues las opiniones no son homogéneas entre sí.

A este respecto, Ibáñez (1994a, 1994b), ha dado cuenta de los inconvenientes de la investigación social basada en cuestionarios y encuestas. Según el que pasa por ser el padre de la sociología crítica española, es este proceder propio de la perspectiva de acercamiento a la realidad que denomina distributiva, y Ortí (1994), recogiendo la denominación clásica, cuantitativa. Se trata de un enfoque que se presta a cuantificar más que a comprender y suele producir, en definitiva, una imagen de la realidad bastante estática. Por consiguiente, no parece lo más atinado tomar como punto de partida y nuclear de la indagación sobre las prácticas escolares en las clases de Historia las respuestas que profesores y alumnos dan a sus respectivos cuestionarios, tal y como hace Merchán (2001a):

“Algunos de los instrumentos (como los cuestionarios) tienen un carácter central en el desarrollo de la investigación, proporcionando información sobre la mayor parte de las categorías analizadas, mientras otros [sesiones de discusión con alumnos, cuadernos de alumnos, modelos de exámenes, diarios de observación de estudiantes] tienen un carácter limitado y específico, como se verá a continuación” (p. 181).

Todo apunta a que los cuestionarios son una técnica propicia para hacer una prospección general, pero no para recoger opiniones que se pretende analizar. A este respecto, técnicas como las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión, parecen ser mejores pues permiten recabar una información más densa. Luego, presentan varias ventajas respecto al cuestionario como instrumento para cazar opiniones menos contaminadas de lugares comunes, y/o lo que Ibáñez llama ideología o el sentido profundo.

“La *ideología...*, es una *estructura profunda...* Por eso valen poco las técnicas de análisis de contenido, que se atienen a lo fenomenal, a lo dicho, a los enunciados -a la estructura superficial-: la ideología no es del orden de lo dicho, sino del orden de lo decible. Por tanto, el discurso que porta la ideología profunda no suele darse en las declaraciones explícitas que se dan en las encuestas como respuestas estereotipadas, por el contrario suele permanecer oculto, de aquí que haya que recurrir a situaciones... como en el grupo de discusión [o en la entrevista]...donde aquella se revele a través de los ‘juegos de lenguaje’” p. 61)<sup>89</sup>.

Por otra parte, es el propio Merchán (2005a) el que en un trabajo posterior propuso superar el cúmulo de dificultades metodológicas, o el idealismo con el que nos encontramos, recurriendo a la mirada genealógica puestos a estudiar las prácticas escolares.

“Precisamente –a pesar de la escasez de fuentes- la mirada genealógica resulta también aquí de extraordinaria potencia a la hora de adentrarnos en el objeto a lo largo del tiempo en un proceso siempre abierto y en el que los ritmos y patrones deben relacionarse con la sucesión de los modos de educación tal y como se entiende este término en el proyecto Nebraska” (p. 125).

La mirada genealógica hace entrar la mirada histórica en el análisis de las prácticas escolares, aunque de una forma *sui generis* pues la sucesión de los “modos de educación”, tal y como se entienden este término en el proyecto Nebraska, no se ajusta a una periodización cronológica convencional sino que son criterios de otra naturaleza los

---

<sup>89</sup> La teoría de los “juegos del lenguaje” pertenece al Wittgenstein interesado por el análisis del lenguaje-uso, por la pragmática del lenguaje que estudia el significado en el uso del lenguaje. Según Wittgenstein, el dominio del lenguaje no consiste en aprender los nombres de los objetos que designa, por la existencia de palabras que no tienen referencia a un objeto, es necesario establecer que el dominio del lenguaje consiste en el uso que se hace de las palabras que tiene siempre lugar dentro de un contexto, supone un “juego de lenguaje” de forma que el dominio del lenguaje es semejante a un juego, consiste en usar las palabras ateniéndose a una situación determinada (Segre, 1985).

que marcan su sucesión<sup>90</sup>. A partir de la re-definición y ajuste que de la periodización del sistema de enseñanza (escolástico, liberal, tecnocrático) de Lerena (1986), vino a desarrollar Cuesta (1997) para sus tesis y posteriormente los componentes del Proyecto Nebraska han defendido, pueden diferenciarse dos grandes etapas de desarrollo del sistema educativo español de la era del capitalismo. Uno nacido en el siglo XIX, el *modo de educación tradicional-elitista*, desde su fundación hasta los años sesenta del siglo XX. El otro, el *modo de educación tecnocrático de masas*, desde esos años hasta la actualidad. Dos categorías analíticas que pretenden demostrar la validez del método genealógico para comprender las prácticas y no sólo los discursos que han configurado y configuran la institución escolar. Lo cual, huelga decir, no está exento de dificultades, pues ¿cómo estudiar unas prácticas que la historia no ha congelado sino en fotografías, o en el recuerdo y la memoria, siempre selectiva, de profesores y alumnos, ocultas en textos oficiales (curriculares) o de grupos innovadores, que tratan de imponer unas bajo el desideratum de sustituir a otras que no suelen aparecer mencionadas explícitamente?

Esta es la tarea que persigue el estudio sociogenético de las prácticas escolares que se propone Merchán y enmarca nuestra investigación. Para lo cual, contamos con la ayuda del instrumental teórico anteriormente citado, pero además de con las aportaciones de Bourdieu. Es preciso tener en cuenta que la mayor aportación del autor francés a la Teoría social actual ha sido la teoría del *habitus* y que esta no se propone sino como fundamento de una ciencia de las prácticas. Así dice: “Y la teoría del *habitus* se propone fundamentar la posibilidad de una ciencia de las prácticas que escape a la alternativa del finalismo y el mecanicismo” (Bourdieu, 2000, p. 118). Nos parece, por tanto, imprescindible evaluar qué nos puede aportar para la mejor explicación-comprensión de las prácticas escolares. Lo primero sería advertir que el principal impulso de la teoría de Bourdieu ha sido su intento de superar la oposición entre objetivismo y subjetivismo: “De todas las oposiciones que dividen artificialmente la ciencia social, la más fundamental y ruinosa es la que se establece entre el subjetivismo y el objetivismo” (1991b, p. 47).

---

<sup>90</sup> Los criterios que Cuesta tiene en cuenta para establecer su periodización quedan referidos a las distintas formas de producción y reproducción del conocimiento escolar que terminan por configurar los códigos disciplinares, lo cual tiene que ver con las formas en que el capital cultural, no sólo el escolar, queda repartido socialmente según el contexto de las transformaciones económicas, sociales, políticas e ideológicas.

¿Qué entiende Bourdieu por objetivismo y subjetivismo? En principio, ambos términos distinguen “modos de conocimiento” que “son igualmente indispensables a una ciencia del mundo social que no puede reducirse ni a una fenomenología social ni a una física social”. Por tanto, se trata de evitar el “antagonismo” objetivista-subjetivista “considerando sin embargo los logros de cada uno” para lo cual se centra en el análisis de la práctica que considera como el producto de la relación dialéctica entre la acción y la estructura.

Este interés por la dialéctica entre la estructura y el modo en que las personas construye la realidad social se refleja, según Ritzer (1996, p 500 y ss.), en la denominación que da Bourdieu a su propia orientación: “estructuralismo constructivista”, colocando delante estructuralismo, pues al considerar que las “estructuras objetivas son independientes de la conciencia y la voluntad de los agentes, que son capaces de guiar y constreñir sus prácticas o sus representaciones” (1996, p. 501), viene a decirnos Ritzer, existe en su trabajo un sesgo hacia el estructuralismo. Siendo igualmente cierto que dice: “encontramos un actor dinámico en la teoría de Bourdieu, un actor con la capacidad de ‘invención inintencionada de la improvisación regulada’” (1996, p. 502). El hallazgo de Bourdieu fue el de construir dos conceptos *habitus* y *campos*, gracias a los cuales fue capaz de vincular subjetivismo y objetivismo, a partir de su dialéctica, y que nos parece irrenunciables para el estudio de las prácticas escolares. Entre las características fundamentales del *habitus* destaca la idea de ser como “estructuras mentales o cognitivas mediante las cuales las personas manejan el mundo social... Mediante estos esquemas las personas producen sus prácticas y las perciben y las evalúan” (1996, p. 502).

De cara a nuestro trabajo lo que debemos retener es que “la práctica media entre el *habitus* y el mundo social... La práctica tiende a dar forma al *habitus* y, a su vez, el *habitus* sirve para unificar y generar la práctica” (1996, p. 503). Por último, si bien “el *habitus* constituye una estructura internalizada que constriñe el pensamiento y la elección de la acción, *no* los determina... simplemente ‘sugiere’ lo que las personas deben pensar y lo que deben decidir hacer” (1996, p. 503).

Es, por otro lado, el concepto de *campo* igualmente provechoso. Se define este como una red objetiva de relaciones entre las posiciones o puestos (instituciones o agentes) que hay en él. El campo se estructura como un juego en el que los jugadores participan

“dotados con los habitus que implican el conocimiento y el reconocimiento de las leyes immanentes del juego” (Bourdieu, 2000, p. 113). El campo puede ser contemplado como una arena de batalla.

“Las luchas que tienen lugar en el campo tienen por objetivo [*enjeu*] el monopolio de la violencia legítima (autoridad específica) que es característica del campo considerado... Los nuevos ingresados deben pagar una cuota de ingreso que consiste en el reconocimiento del valor del juego (la selección y la cooptación le conceden siempre mucha atención a los índices de adhesión al juego, de inversión en el juego) y en el conocimiento (práctico) de los principios de funcionamiento del juego” (p. 113-115).

Por tanto, la experiencia práctica profesional del docente se configura, de este modo, por el cruce complejo y, a veces, contradictorio, de las estructuras (rutinas, códigos profesionales) propias del *campo*, que preexisten y condicionan la experiencia individual del profesor en el aula, que, como ya dijimos, creemos constreñidas por la conjunción de tres vértices (*la enseñanza o transmisión del conocimiento, el examen y el control de la conducta de los alumnos*), pero siempre en la medida en que deviene *habitus* operativo.

Por su parte, Guiddens, recuerda Ritzer (1996), llega a decir que “toda investigación en ciencias sociales o en historia se ha preocupado por la relación entre la acción y la estructura..., [pero] en ningún caso la estructura ‘determina’ la acción o viceversa (*La constitución de la sociedad*, 1984: 219)” (p. 492). Mientras que su teoría de la estructuración puede entenderse en el marco de esa interpretación. De esta teoría lo que más nos interesa es que

“de acuerdo con la teoría de la estructuración, el dominio básico del estudio de las ciencias sociales no es ni la experiencia del actor individual, ni la existencia de cualquier forma de totalidad social, sino las prácticas sociales ordenadas a través del tiempo y en el espacio (Guiddens, 1984: 2)” (1996, p. 492).

Por tanto, Guiddens centra su análisis en lo que denomina *prácticas sociales recurrentes* que producen la conciencia y la estructura. A efectos metodológicos, introduce una diferenciación que para nuestro trabajo resulta muy útil entre conciencia práctica y discursiva. “La *conciencia discursiva* implica la capacidad de expresar con palabras las cosas. La *conciencia práctica* implica sólo lo que hacen los actores y no entraña su capacidad de expresar lo que hacen con palabras” (1996, p. 494).

Resulta provechosa esta distinción para nuestro registro de discursos y acciones en cuanto nos puede ayudar a entender las paradojas del quehacer profesional docente, que consiste en las discrepancias entre lo que se dice hacer y lo que explica por qué se hace. Se trataría de poner el acento en la conciencia práctica, luz sobre el contexto en que los agentes (profesores y alumnos) dicen lo que *hacen*.

Los otros conceptos de la teoría de la estructuración de Guiddens que para una investigación didáctica entendida como actividad *que emerge de la práctica y revierte en ella*, creemos de utilidad son los de estructura, sistema y dualidad de estructura.

“Las estructuras no deben conceptualizarse si impusieran simplemente constreñimientos al obrar humano, sino en tanto son habilitadoras. Esto es lo que llamo dualidad de estructura. La estructura siempre se puede examinar en principio en los términos de su estructuración. Investigar la estructuración de prácticas sociales es tratar de explicar cómo la estructura es constituida por una acción, y recíprocamente, cómo una acción es constituida estructuralmente” (Guiddens, 2001, p. 193).

De otro lado, Guiddens, según Ritzer (1996), define el sistema social “como un conjunto de prácticas sociales reproducidas o ‘relaciones reproducidas entre actores o colectividades organizadas como prácticas sociales regulares’. Por tanto las estructuras se ‘concretan’ en sistemas sociales” (p. 495-496).

Por último, habría que subrayar que la misma capacidad sintética e integradora que caracteriza a Bourdieu se encuentra en Guiddens. Es así que su teoría de la estructuración “implica la relación dialéctica entre estructura y acción. Estructura y acción constituyen una dualidad; no pueden existir la una sin la otra” (p. 496). Del mismo modo que “las propiedades de los sistemas sociales son consideradas como medios y productos de las prácticas de los actores, y esas propiedades de los sistemas organizan recurrentemente las prácticas de los actores” (p. 497). Propiedades que son cambiantes e históricas.

Aunque ya hablamos de las ventajas para el análisis de la práctica escolar de aquellos enfoques interesados por la integración micro-macro, no podemos dejar pasar uno de los aspectos claves de este tipo de aproximación, sobre el que ya llamase la atención Anyon (2001) y que Merchán (2005a) convierte en uno de los ejes de su investigación. Nos referimos a aquél que tiene en cuenta el modo en que la condición social y cultural del

alumnado interviene como un factor decisivo en la dinámica del aula. En tanto en cuanto, “repercute en la actuación del profesor, en las prácticas pedagógicas y, finalmente, en las características del conocimiento que unos y otros adquieren” (2001c, p. 147).

Es esta una perspectiva que nos enfrenta a la evaluación de la teoría de la *reproducción social*. A aquella que plantea la idea de que la escuela es un elemento fundamental de autorreproducción de la estructura social, pues esta manera de abordar la realidad escolar elude dos de las cuestiones que los estudios socioculturales de la escuela se han planteado y que nosotros considerados irrenunciables: 1º) ¿quién es y cómo opera el *agente* de la acción escolar? 2º) ¿Cómo se produce la transmisión y la reproducción subordinada? Cuestiones que fundamentalmente ponen de manifiesto la complejidad de la realidad escolar y la necesidad de estudiarla.

Para esta tarea, pensamos que nociones centrales de la teoría de la *resistencia*, empezando por la *producción cultural*, en la versión que propone Willis (2001) nos insta a estudiar la respuesta (micro) que los diferentes grupos, según sea su clase social, género o etnia (macro), dan a la escuela. Lo cual se resume en el siguiente texto, aunque largo, merece la cita.

“Yo sostendría que la *Producción Cultural* que se da entre los grupos dominados de diversos tipos [el esquema desarrollado en *Aprendiendo a trabajar* -estudio en el que Willis aplica el concepto de *producción cultural*- estaba centrado en la dominación de *clase*, pero es igualmente aplicable, *mutatis mutandis*, a otras formas de dominación, cómo la de género o etnia] asegura la imposibilidad de que en las escuelas puedan imprimirse directamente en los estudiantes los requerimientos sociales –incluso en el caso de que tales requerimientos estén consistentemente definidos-. Lo que a menudo ha de entenderse únicamente como una habituación *mínima* al trabajo se consigue en realidad por la combinación de una multitud de procesos que se dan en una multitud de lugares –y aquí no hay que restar importancia a la familia y a la experiencia misma de la producción-. Específicamente, la escuela es uno de los lugares concretos de la cadena de enclaves que se hallan implicados en las diversas luchas de la Reproducción –tan importantes como lo pueda ser la formación del género o de las generaciones-. En consecuencia, debemos ser cautelosos ante la conclusión de que la escuela es el lugar central en la preparación de esos cuerpos vivos, concretos y dotados de género, que ingresan en la producción” (p. 449).



Por lo demás, la teoría de la resistencia y el análisis sociogenético que tanto nos aportan a nivel analítico, igualmente pueden ser provechosa a nivel propositivo. Resultan piezas irrenunciables para proyectos didácticos que propongan currículos innovadores y, en definitiva, para todas aquellas plataformas que promuevan culturas escolares alternativas para las clases dominadas.

Cerramos, en fin, este sucinto recorrido por la teoría social interesada por el estudio de la práctica reconociendo nuestra deuda metodológica con algunos de los enfoques y autores interesados por la integración micro-macro (Bernstein), la integración acción-estructura (Bourdieu, Guiddens), tanto como la genealogía de Foucault. Es decir, reconociendo más que proximidad la deuda de nuestro enfoque con aquellas teorías que, como la teoría de la actividad situada, no establecen una separación entre acción, pensamiento, sentimiento y valor. Al igual que con aquellos trabajos que abordan el estudio de los sistemas escolares dentro de lo que acontece socialmente, pues según esta perspectiva lo que allí sucede no puede ser separado de las formas colectivas e histórico-culturales. Es así que la actividad social que supone todo proceso de enseñanza y aprendizaje ha de ser considerada como una actividad localizada, interesada, conflictiva y significativa que no puede ser pensada sino como parte de una jerarquía estratificada de estructuras significativas de carácter social. En definitiva, apostamos por una visión de la escuela que supere los estrechos marcos tanto del objetivismo como del subjetivismo a favor de relaciones más complejas entre la persona y el mundo<sup>91</sup> (Figura 3).

---

<sup>91</sup> Somos conscientes de que en este somero recorrido por las relaciones entre teoría y práctica socio-escolares, no hemos considerado con atención las investigaciones didácticas interesadas por “el pensamiento y la práctica del profesor”. Una línea de investigación didáctica especialmente importante para algunos de los miembros del grupo IRES y cuyas aportaciones son de obligado tránsito para todos aquellos interesados por estas cuestiones -léase Porlán y Rivero (1998). No es nuestro caso, dado que nuestro interés sobre todo pasa por ampliar y modestamente enriquecer dicha mirada indagando otros territorios. Por consiguiente, hemos preferido adentrarnos en otras fuentes sin que ello signifique, evidentemente, ignorar los hallazgos de la didáctica interesada por el pensamiento y la práctica del profesor. En este sentido, cuando desarrollemos el control de la conducta de los alumnos como uno de los tres vértices que determinan la práctica profesional, ejemplificaremos con esta perspectiva el importante rol que desempeñan las expectativas y las concepciones de los profesores en la formación de los juicios acerca del comportamiento de los alumnos.

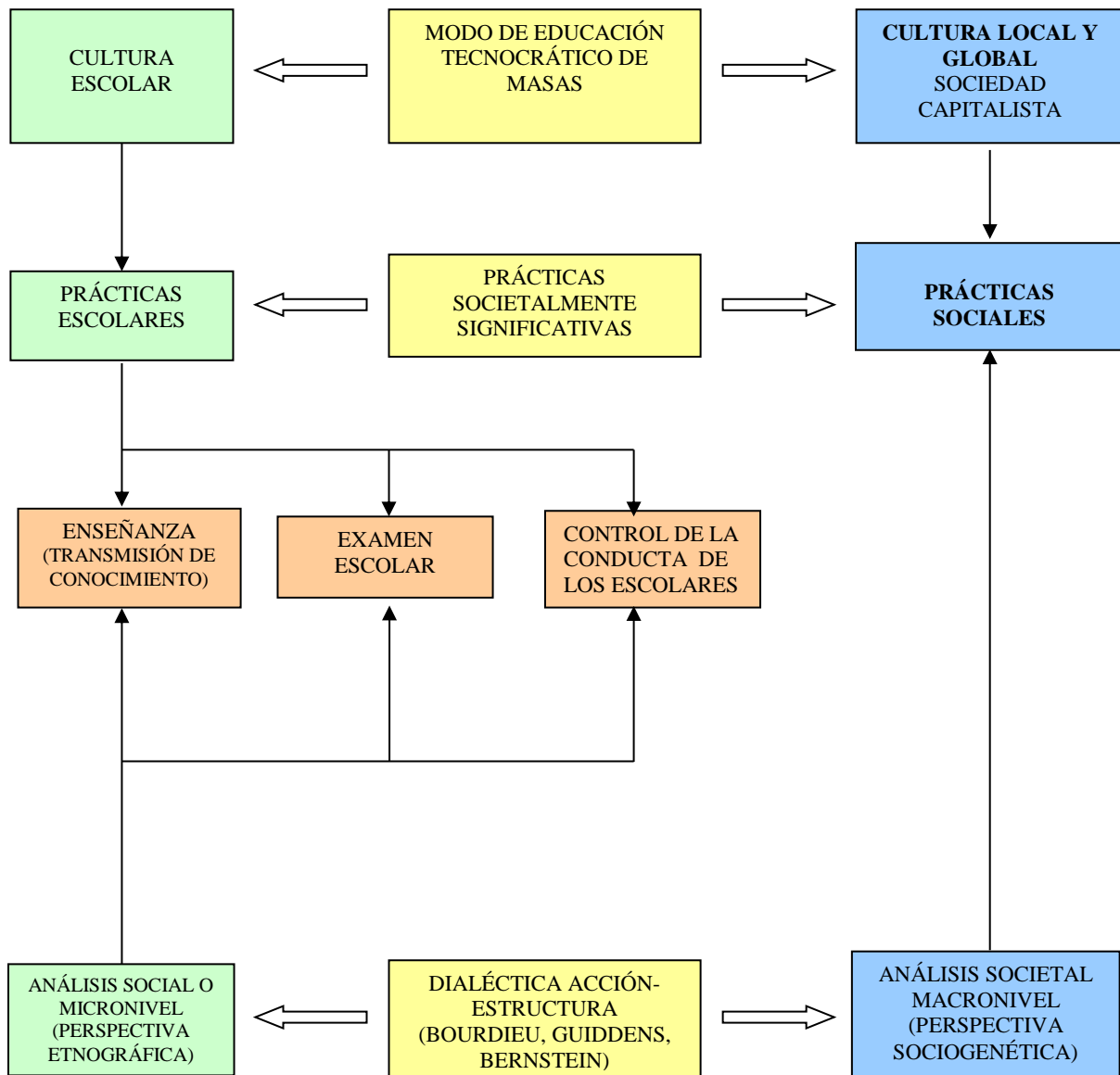


Figura 3. Mapa del Marco teórico: un enfoque socio-genético de las prácticas escolares.

### 3.5. ¿Por qué habría que estudiar el aula como un lugar de conflicto y control de la conducta de los alumnos en una tesis sobre la *práctica escolar examinatória*?

Varias son las razones o conjuntos de razones que, en el marco de una tesis sobre la *práctica escolar examinatória*, se pueden alegar para justificar el estudio del aula como lugar de conflicto y control de la conducta de los alumnos.

Una apunta en la dirección de señalar la necesidad de reflexionar críticamente sobre la que puede ser la representación dominante que los agentes escolares tienen de la

educación, sobre cuál sea su función social e ideológica, y cómo ésta puede llegar a determinar la actuación de los profesores y los alumnos. En el caso de estos no sólo en el aula, pues la clasificación escolar de estos pudiera condicionar su identidad social. Una reflexión que presumimos necesaria dado que partimos de que en la cultura escolar son las representaciones sobre la institución más que un efecto un hecho sociocultural que confiere *significado* y *sentido* al obrar y, en última instancia, pueden llegar a determinar las prácticas escolares<sup>92</sup>.

La otra, más directamente relacionada con lo que en el aula ocurre, apunta la hipótesis de que el control de la conducta de los alumnos y su resistencia es una de las causas que orienta y determina el método de enseñanza, la lección magistral, que, según han probado diferentes investigaciones, resulta ser una de las prácticas más habituales en las clases de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Lo cual, en una palabra, quiere decir que toda propuesta didáctica alternativa a esta metodología pasa por considerar esta función *in nuce* de la lección magistral.

Sin embargo, es razón primera y fundamental la relación que, a nuestro parecer, se da entre la percepción y el valor social que el examen posee tanto en relación a los títulos escolares, como sobre el control y/o conflicto de la conducta de los escolares. Una relación que, por otra parte, parece estar mediada por el origen social y cultural del alumnado. Esta interviene (variable interviniente) entre la percepción y aprecio del examen, como entre el título y su conducta escolar. Bien es verdad, que unas como otras son razones solidarias y, en consecuencia, están directísimamente relacionadas de forma que su distinción sólo se entiende a efectos analíticos.

No podemos cerrar, por último, este punto introductorio sin olvidar que el relato ofrecido no es sino el planteamiento de una dirección y unas pautas de investigación que, por supuesto, se pretende rigurosa, exhaustiva, pero, a la vez, se reconoce fuera de nombres y perspectivas. Provisional, en consecuencia.

---

<sup>92</sup> Aunque como se argumentó en el Capítulo 1 de esta investigación, lo contrario también ocurre, es decir, que las prácticas determinen las representaciones, lo cual no hace sino probar que las prácticas son el resultado de una relación compleja y el producto de la relación dialéctica entre la acción y la estructura. Por otra parte, tal y como también entonces se dijo, “sólo tiene sentido atribuir a alguien determinada creencia cuando esta atribución nos ayuda a predecir las acciones futuras de dicha persona” (R. Rorty, 1998). De aquí su importancia en relación con nuestro estudio de las prácticas escolares.

**3.5.1. La función dual del sistema escolar: instrucción (enseñanza) y/o socialización (educación).**

Como venimos diciendo, sostenemos la tesis de que el control de la conducta de los alumnos, que aquí definimos como la capacidad de los profesores para conseguir de estos la conducta escolar deseada a pesar de su resistencia, es uno de los tres vértices, junto con la práctica de la enseñanza y las prácticas examinadoras, que guían y orientan la actuación de los actores escolares, en fin, las prácticas escolares. Un triángulo analítico que como ya vimos se inspira en Merchán (2001a, 2005a y 2005b).

Creemos que esta visión del aula ofrece una perspectiva lo suficientemente amplia como para poder abordar las situaciones reales de clase en su complejidad. De esta forma al considerar la enseñanza como la transmisión del conocimiento se tiene en cuenta el enfoque técnico de la educación que concibe el aula como lugar de instrucción, pero lo amplía y supera al manejar la situación como un contexto social y simbólico cuyos contenidos son históricos y cambiantes. Lo cual conlleva, por consiguiente, indagar tanto la evolución del sistema educativo, como la dialéctica entre la cultura de origen de los alumnos y la cultura escolar. Tratando por lo demás de evaluar el modo en que esta amalgama cultural interviene en los problemas de conducta de los escolares, incluso en la constitución del conocimiento escolar. Ciertamente, es esto objeto de investigación comprobar también cuánto influye en esto el examen escolar.

Desde esta perspectiva, el aula se entiende no sólo como un lugar de instrucción o enseñanza, sobre todo, se piensa como espacio de interacción y socialización en la medida que la escuela tiene la doble función de instruir y educar a la población menor. Es cierto que, tal y como se dice en el *Diccionario de Pedagogía* (1970) que dirigiese García Hoz, estas dos funciones convergen y se desarrollan en paralelo de forma que “ambas tienden a borrar sus límites” (p. 517). Es más, “vano intento es”, según nos dice el autor, “el de separar el cultivo de la inteligencia, como objetivo de la instrucción, del perfeccionamiento de la voluntad, como objeto de la educación” (p. 518). Pero no lo es menos obviar que, en su origen, ambos términos carecían de identidad semántica y referencial y, por tanto, señalan a cosas y relaciones distintas. Sólo recurriendo a la Historia (social) de la escuela, como el propio García Hoz reconoce, se puede explicar la confusión y polivalencia de ambos términos.

En el caso de la instrucción se dice que es:

“Concepto que, en su larga historia ha adquirido significaciones que lo confunden con su afines -> Enseñanza, Formación, Educación y Aprendizaje. Hoy es difícil desprender de este concepto la polivalencia adquirida. 1. *Como enseñanza*. Instrucción significa etimológicamente (del latín *in-struo*, edifico en) construcción en sentido espiritual. De aquí que tenga que ver con la interiorización de saber o enseñanza...; instrucción, en sentido objetivo, es caudal de conocimientos adquiridos, cantidad de saber o ilustración” (p. 517).

En cuanto a la etimología de educación, se advierte que

“es evolución de dentro afuera. Las voces latinas *ex* y *duco*, de las que se deriva esta palabra, apuntan a la potencialidad interna del hombre que la educación ha de actuar y hacer aflorar al exterior. El concepto científico de educación no es ajeno a los aspectos recogidos en las acepciones vulgar y etimológica. Si se recorren las distintas definiciones que de educación se han ido dando a lo largo del tiempo, adviértase en ellas que la idea expresada con mayor frecuencia es la de perfección” (p. 291).

En conclusión, lo que el origen de ambas palabras señala es que se ocupan de cosas y relaciones distintas. De esta forma la instrucción apuntaría al conocimiento, saber hacer, mientras que la educación lo haría sobre la manera de actuar, saber comportarse. En todo caso, se trataría de mostrar el proceso social por el cual no concuerdan las designaciones y las cosas y qué es lo que ha hecho olvidar su sentido primigenio. Y, por tanto, sacar a la luz las relaciones, las luchas que suscitaron tales metamorfosis. Es esta una cuestión que, al hilo de la historia del examen escolar, resumidamente tratamos en el capítulo introductorio al dar cuenta de aquellos aspectos y contenidos que se han considerado, según los diferentes momentos históricos, relevantes como medida de la excelencia escolar. Ahora, en cambio, puede resultar suficiente mostrar sucintamente, al menos, el modo en que la educación entendida como perfección de la voluntad o inductinación de las pautas socioculturales dominantes, la función socializadora de la educación, ha tendido a subordinar la función de instruir, en el sentido de ilustrar, a la población menor.

Subordinación que conlleva, en primer lugar, un cambio de función. En efecto, la instrucción puesta al servicio de la socialización adquiere una nueva función, se convierte en un medio o instrumento que, al igual que las técnicas disciplinarias que

describe Foucault (1996), sirve a la integración mental (por medio de la imposición de categorías de percepción y de significados sobre la realidad) y conductual (pautas de comportamiento) de los escolares en el sistema social al que pertenecen.

Ciertamente, la escuela no tiene el monopolio de la socialización, es decir, del proceso ontogénico por el que, como dicen Berger y Luckmann (1994), el individuo internaliza los contenidos culturales de una sociedad y llega a ser un miembro reconocido de la misma. Sin duda, comparte esta función social con otras instituciones como la familia, el grupo de pares o los medios de comunicación. De hecho, los medios han sido definidos por algunos autores como “escuela paralela” (Cuadrado, 2008)<sup>93</sup>. Es más, García Calvo (1993) los denomina “medios de formación de masas” señalando con ello el poder de conformación y adoctrinamiento de los medios de Comunicación e Información<sup>94</sup>. Ahora bien, dado que el período más importante es el de la socialización primaria, a pesar de que la socialización dura toda la vida como recuerdan Berger y Luckmann, y puesto que la asistencia obligatoria a la escuela como la edad para entrar y salir de ella no ha hecho sino aumentar en paralelo a la moda de las pedagogías *psi* centradas en el niño que ejerce una forma de control más blanda y difusa, más cercana y afectuosa, que aquellas de corte tradicional, hemos de re-pensar la clásica asociación entre socialización primaria y familia y socialización secundaria y escuela<sup>95</sup>.

---

<sup>93</sup> A partir del concepto “escuela paralela” propuesto en 1966 por Georges Friedmann, director del Centro de Comunicación de Masas de París, se empezó a difundir la idea de que el medio educa. Más tarde, en 1976, se amplió con más datos esta idea (Cuadrado, 2008).

<sup>94</sup> Según el estudio que sobre audiencias infantiles realizó C. Marta (*El País*, 14/12/2003), profesora de la Universidad Complutense de Madrid, y que revalidan los suministrados por los audímetros, para el 92% de los niños ver la televisión es su actividad preferida al llegar del colegio, por delante de jugar (86,3%) y hacer los deberes (79,2%). Cuestión aparte es, dada la oferta televisiva, la de los contenidos.

<sup>95</sup> De la omnipresencia de la escuela en la niñez, adolescencia y juventud en los países occidentales puede resultar ilustrativo mostrar el caso español del que nos habla Viñao (2004): “En síntesis, si a principios del siglo XX la institución escolar era algo ajeno a casi la mitad de la población infantil y, en todo caso, una experiencia breve e intermitente para la mayor parte de ella, además de algo excepcional para los adolescentes y jóvenes, cien años más tarde dicha experiencia era algo habitual y normal durante al menos cinco horas diarias de unos 175 días al año en la vida de todos los niños, adolescentes y jóvenes de uno y otro sexo desde los 4 a los 16 años, así como de la mayoría de los de 3, 17 y 18 años. Todo ello sin contar las horas y días dedicados a actividades no lectivas en los centros docentes o al estudio o actividades formativas fuera de los mismos” (p. 11-12). Por otra parte, esta escolarización continua y a edades cada vez más tempranas matiza, a nuestro parecer, la clásica subdivisión que del concepto de socialización suele hacerse en Ciencias Sociales en dos subtipos: primaria y secundaria, que recogen Berger y Luckmann (1994), y que asocia aquella con el aprendizaje primero que se adquiere en la familia en un contexto de enorme carga emocional y ésta “con cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (p. 166). Por nuestra parte, pensamos que la escolarización temprana y las pedagogías centradas en el niño (Varela, 1991) tienden a suavizar esta distinción. Existen otras formas de escolarizar la vida social al margen de la educación obligatoria o universitaria cuya importancia es cada vez mayor como consecuencia de la política de cursos de *formación continua* que subvencionan tanto las instituciones públicas como privadas y que al

En definitiva, la educación escolar entendida como agente de socialización fundamental, que orienta y subordina a la función de instruir sin hacerla desaparecer, nos lleva a pensar en las instituciones educativas formales como lugares de producción de identidad y, por tanto, de mecanismos de constricción y de poder. Lo cual, por otra parte, supo ver Apple al plantear, tal y como recuerda Blanco (1992), que la clave para entender la escuela y lo que en ella sucede está en el poder. Y, de hecho, la propia definición de García Hoz (1970): “el perfeccionamiento de la voluntad, como objeto de educación” (p. 518), contiene implícitamente la denominación weberiana de poder en cuanto que Weber entiende por “poder”, simplemente, la capacidad de conseguir imponer la propia voluntad sobre la de otro. Ciertamente, los profesores no son poseedores de poder como si éste fuera algo que se puede medir, pesar o poseer, no son más que entes políticos implicados en una situación intencional en la que se establece que ellos han de gobernar y mandar. Los profesores no poseen sino el dominio de unas *técnicas pedagógicas*, por medio de las cuales conducen y, en última instancia, determinan la voluntad del niño a pesar de su resistencia. Voluntad que no reside sólo en su conciencia sino que igualmente se encarna en los cuerpos hasta conseguir que, pasado los primeros años de escolarización, los alumnos obedezcan la orden del profesor, por ejemplo, de mantenerse en sus asientos de manera inconsciente, sin que aquella tenga ya que ser pronunciada. De ahí que la educación pueda entenderse como violencia y el control escolar como el medio de imponerse. Es obvio, pero necesario recordar que esta violencia, afortunadamente, nada tiene que ver con aquella terrible práctica habitual de las escuelas decimonónicas impresa en aquel famoso enunciado (performativo), “la letra con sangre entra”, y sí con una violencia suave, simbólica, pero violencia al fin y al cabo que el profesor impone, no siempre con éxito, gracias a la legitimidad de su autoridad y a las técnicas pedagógicas que aplica.

Esta manera de concebir la educación (Cuesta *et al.*, 2005) que cuestiona la fenomenología escolar y es crítica con las visiones y análisis que ignoran los efectos, no deseados pero inducidos, que la institución escolar arrastra por el hecho de ser por antonomasia conservadora, como el resto de instituciones sociales; no supone pensar la escuela y los procesos de socialización que se dan en ella como un proceso automático y

---

amparo de la teoría del capital humano y el mito de la formación como solución al desempleo inundan el mercado de la educación no reglada, a pesar de que como prueban los datos la formación no es la solución al problema del paro (Martín Criado, 1999). Aunque sí lo es como forma de tener controlada a la población desempleada. La formación (continua) cumple así la función de control o custodia de la población menor y desocupada (Merchán, 2005b).

unidireccional, por el contrario, algunos sujetos tanto profesores como escolares dan respuestas variadas al sistema educativo desde los casos de *conductas desviadas* y violencia escolar, que, al menos, en parte hay que pensar como resistencias a la imposición. Es el caso, por ejemplo, de las propuestas alternativas que los grupos de renovación pedagógicas (MRPs) dan a los modos de escolarización dominante.

Como venimos diciendo, la forma en que la instrucción, entendida como construcción de conocimientos o ilustración<sup>96</sup>, se subordina a la educación y forja de voluntades resulta de la aplicación, al ámbito escolar, de técnicas y disciplinas que permiten, al igual que ocurre en otros como el militar y el laboral donde el control y el dominio de la voluntad de los soldados o empleados son igualmente imprescindibles, la homogeneización de conductas y el examen de resultados. Fue, en este sentido, que Foucault estableció ciertos paralelismos entre las instituciones escolares, los hospitales, las cárceles y los cuarteles militares a partir de la consideración de que se trata de lugares de encierro propios de las sociedades disciplinarias. Por su parte, Apple abundó en la relación, como se ampliará en el epígrafe 3.6., entre instituciones escolares y empresas capitalistas. Incluso se cuenta con otros casos en los que se podría establecer cierta concomitancia. Por ejemplo, en una investigación sobre la génesis de la institución familiar y su papel en el sistema económico capitalista, el sociólogo Allones (1999) formula esta relación en términos de ecuación matemática y a partir de la hipótesis del vínculo de subordinación que se establece entre los soldados y el sargento durante la instrucción militar de la siguiente manera: “todos y cada Uno hacen lo que Otro dice”, es decir, que: “C. [cuerpo de los soldados] de todos y cada uno  $\Leftrightarrow$  Pal. [palabra del Sargento] de Otro (1)” (p. 21)<sup>97</sup>.

---

<sup>96</sup> Hemos de llamar la atención sobre el hecho de que esta subordinación de la instrucción no supone eliminar la potencia conformadora y moldeadora que igualmente poseen los contenidos a enseñar, por el contrario, tal y como prueban Merchán (2001a, 2001b) o Cuesta (1997, 1998), grandes y complejas son las implicaciones ideológicas del conocimiento escolar. Por ello, resulta adecuado hablar del carácter bifronte de la construcción identitaria que se produce en las instituciones escolar a nivel de prácticas e ideologías. Una vez más, en este caso también, el recurso a la etimología se muestra a la manera del instrumento con el que el zahorí acomete la búsqueda de manantiales de agua. En efecto, Cuesta *et al.* (2005) nos advierten sobre cómo “en las acepciones actuales del verbo disciplinar se resume perfectamente la naturaleza bifronte de la escuela de la modernidad: ‘instruir, enseñar a alguien dándole lecciones’, o ‘imponer, hacer guardar la disciplina’, o ‘azotar, dar disciplinazos por mortificar y por castigo’ (RAE, 1992)” (p. 21). Es decir, en su acepción más original la disciplina queda referida a este doble significado de orientar la conciencia y domesticar el cuerpo.

<sup>97</sup> “Siendo C. Cuerpo de los soldados y Pal. Palabra del Sargento y dada la relación lógica: ‘[p  $\Leftrightarrow$  p]  $\Leftrightarrow$  [p  $\Rightarrow$  q y q  $\Rightarrow$  p] se lee: ‘p sí, y sólo sí, q’, o bien: ‘q es condición necesaria y suficiente de p’ [Rodejas, 7]” (p. 21).



En nuestro caso, la fórmula de dependencia entre “C y (1)” de Allones, pudiera servir al razonamiento que estamos desarrollando en torno a la similitud entre instrucción escolar e instrucción militar de forma que el cuerpo de los soldados pudiera ser sustituido por el de los alumnos y la palabra del Sargento por la del profesor. Por lo demás, el modelo de la instrucción (militar) no viene dada por su concreción concreta y particular sino todo lo contrario por lo que aquella tiene de universal, puesto que:

“lo que en (1) se define es la forma universal de relación entre las actividades lingüísticas y políticas del animal humano, *no* el contenido particular de las mismas, contenido que puede ser cualquiera, cualquiera de los imaginables y posibles, claro. En la IM [instrucción militar] la orden es la misma para todos y es dada al mismo tiempo, pero en la mayoría de las actividades colectivas eso no es así, sino que la orden es distintas para cada Uno y dada a distinto tiempo, no obstante lo cual (1) sigue definiendo para todos su necesidad de obedecer a Otro. Eso de que la orden sea simultánea e idéntica para todos es característica obligada en las prácticas educativas, pues así es posible examinar o cotejar el dominio que alcanza cada Uno en la técnica que a todos por igual se enseña” (p. 25).

El “pegamento” de esta relación (instrucción escolar = instrucción militar) viene principalmente dado, esta es la hipótesis que aquí manejamos, por el carácter disciplinario que, a través de la práctica examinatória, impone la maquinaria escolar. Y esta, en tanto que práctica calificadora, se traduce en un mecanismo de selección y clasificación que resulta indisoluble de una común presión psicológica y social sobre los escolares.

Es esta una perspectiva, tal y como se plantea desde la sociología de la educación radical, según la cual la función social de la escuela capitalista es la de controlar y ajustar la evolución de la población menor al cambio social general y sería lo propio de la escuela capitalista (Bourdieu y Passeron, 2001; Merchán, 2001a; Freire e Illich, 1986; Larena, 1983; Martín Criado *et al.*, 2000; Perrenoud, 1990; Varela y Álvarez-Uría, 1991; Willis, 1988). Para nosotros, lo relevante es que esto se consigue gracias al conjunto de técnicas disciplinarias escolares, entre las que destaca el examen escolar, a través de las que se inculca en el cuerpo y la conciencia de los alumnos una visión meritocrática de la distribución jerárquica de las posiciones socio-escolares<sup>98</sup>.

---

<sup>98</sup> Véase el Capítulo 4 de la investigación.

Concebidas por Foucault como una especie de micro-poder artificial y productivo que no opera de arriba abajo, sino que circula en cada nivel de la sociedad (desde el nivel abstracto del Estado al de la corporalidad pasando por la escuela), el análisis de estas técnicas mostraría que actúan como estructuras *re-productoras* disciplinarias. Asimismo, según se ha probado para el caso escolar francés, éstas dejaron de ser un mecanismo represivo<sup>99</sup> para actuar como técnicas de poder y de saber que producen subjetividades e identidades auto-convencidas. En el sentido de que *convencido* es el que ha sido *vencido* por un conjunto de discursos y prácticas en torno a que las posiciones ocupadas en la sociedad son conforme a los diferentes méritos individuales. Esto quiere decir que los sujetos no aprenden a actuar, elegir y desear de un modo u otro por miedo al castigo, o la represión, sino por formas de autocontrol interno que han incorporado en su proceso de escolarización<sup>100</sup>. De aquí la pervivencia del mito de la escuela como compensadora de desigualdades, pero también, por ejemplo, del aura moral del que todavía hoy se beneficia el becario. Sin duda, este disfruta de un reconocimiento social basado en la creencia de que el éxito social pasa por el éxito escolar y éste, a su vez, por el esfuerzo individual capaz de sobreponerse a condicionamientos y obstáculos culturales propios de una procedencia social baja. Es este un patrón de interpretación cultural que, al responsabilizar a la persona de su trayectoria vital, tanto de su éxito o fracaso ya sea escolar o social, no sirve sino a la reproducción de la desigualdad en las sociedades capitalistas.

Es cierto que el resultado del análisis de las técnicas disciplinarias escolares de Foucault (1996)<sup>101</sup>, al igual que la conclusión a que llegan las leyes de la reproducción escolar

---

<sup>99</sup> Para el caso del estado español, la prohibición legal de los castigos físicos no se produjo hasta 1837. No obstante, hay datos que nos hablan de una realidad bien distinta. Por ejemplo, Jiménez (2000) recoge el siguiente caso de una escuela de finales del XIX de Alcalá de Guadaíra (Sevilla): “1869 fue un año aciago debido a la crueldad con que se castigaba a los niños en la escuela de José Muñoz. El niño de nueve años Manuel García Fernández murió a consecuencia de los palos recibidos por el auxiliar Joaquín Ballesteró Gómez. En la misma escuela, otro niño estuvo a punto de morir por coestión cerebral, tras haber sido golpeado con un palo en la cabeza por el auxiliar Joaquín Bulnes” (p. 170). Por otra parte, como recordaba Lerena (1983), el lenguaje no deja lugar a dudas acerca de las semejanzas que, a este respecto, al menos en la lengua de Cervantes tiene enseñar y castigo: “*enseñar* es sinónimo –en castellano– de *castigar*, y *enseñanza* y *castigo* son palabras igualmente intercambiables. Insisto..., que el castigo -blando o duro- constituye una operación consustancial a la enseñanza, y viceversa: lo prueba el lenguaje, el cual no diferencia uno de otra” (pp. 35-36). O las expresiones que, como “leer la cartilla” para afirmarse ante un inferior, o bien “dar una lección” para imponerse ante alguien, han conservado este autoritarismo escolar:

<sup>100</sup> Aunque no exclusivamente, además de la escuela existen otros lugares donde los sujetos aprenden tales requerimientos o imposiciones sociales como la familia, el grupo de pares, los medios de comunicación.

<sup>101</sup> Foucault (1996) analiza, especialmente, el conjunto de “técnicas y métodos que pretenden el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les

que formula Bourdieu (1999a, 2001), poseen el carácter lúgubre y desencantador con que se suele asociar los enfoques (post)estructuralistas. Sin embargo, la asunción de los efectos perversos del sistema educativo, a pesar de su pesimismo y su escaso predicamento, tiene un efecto liberador del que carecen otros enfoques más optimistas y complacientes con la escuela. De tal forma que, a pesar de las críticas que contra él se han hecho, el análisis de Bourdieu está cargado de esperanza como prueba este fragmento de la *Lección inaugural* que ofreciera en el Collège de France (2002):

“Enunciar una ley social como la que establece que el capital cultural va al capital cultural, significa brindar la posibilidad de introducir entre las circunstancias que contribuyen al efecto que la ley prevé- en el caso que nos ocupa, la eliminación escolar de los niños más pobres en capital cultural- los ‘elementos modificadores’, como decía Auguste Comte, que, por muy leves que sean en sí mismos, pueden bastar para transformar en el sentido deseado el resultado de los mecanismos. Debido a que el conocimiento de los mecanismos permite, en este caso como en otros, determinar las condiciones y los medios de una acción para dominarlos... Pero, sobre todo, el conocimiento ejerce de por sí un efecto –que me parece liberador- en todas las ocasiones en que los mecanismos cuyas leyes de funcionamiento establece deben parte de su eficacia al desconocimiento, es decir en todas las ocasiones en que afecta a los fundamentos de la violencia simbólica. Esta forma particular de violencia sólo puede ejercerse en efecto sobre sujetos cognoscentes, pero cuyos actos de conocimiento, por parciales y falseados, contienen el reconocimiento tácito de la dominación implicada en el desconocimiento de los verdaderos fundamentos de la dominación” (pp. 21-22).

En una palabra, la teoría de la reproducción del capital cultural que, según Bourdieu (2002), se opera a través de los sistemas educativos, va a contracorriente de todas aquellas teorías (liberales y progresistas) que hacen pensar la escuela como el instrumento de compensación y transformación social. En consecuencia, esta visión de la función escolar parece estar reñida con la intencionalidad de mejora y de cambio que, por otra parte, inspira la investigación en educación. Sin embargo, esta teoría resulta necesaria. Es más, tal y como se expresa en la cita anterior, por difícil de entender que fuera, resulta esperanzadora. Es así que el mismo Bourdieu (2002) sugiere: “el desquite de lo real [la función fundamentalmente conservadora de la escuela] es despiadado con

---

imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 1996, p. 141). En cuanto a la etimología de docilidad dice Hoskin (1997): “es interesante señalar que ‘dócil’ tiene su propia connotación educativa, pues proviene del latín *docilis*, que significa ‘enseñable’”.

la buena voluntad mal ilustrada o el voluntarismo utopista” (p. 36). Es este un riesgo frecuente en la investigación pedagógica y/o didáctica, dado que sobre éstas acecha tanto la tentación reformista propia del voluntarismo utopista, como la buena voluntad mal ilustrada.

Por otro lado, tiene esta actitud de sospecha sobre la escuela una doble ventaja (analítica y desiderativa) sobre aquellos análisis que ora reducen la escuela a la tarea de enseñar las clásicas disciplinas ora ningunean la crítica radical a la escuela desde una concepción que concibe la educación en sí misma beneficiosa, como sobre aquellos otros que amparados en el voluntarismo y el deseo de cambio tienden a ignorar el para qué sirve la escuela<sup>102</sup>. Diríamos que otra escuela es posible y necesaria. Ahora bien, para alcanzarla es condición imprescindible el conocimiento de la realmente existente, la escuela que es incapaz de conseguir que el 25% de los alumnos terminen la educación obligatoria en España (Marchesi, 2004). Desde nuestro punto de vista, si bien la actitud de sospecha, más que un argumento a favor de la claudicación, estimula el afán de mejorar la enseñanza; a nivel analítico, esta actitud predispone a reflexionar críticamente sobre el aparato conceptual con el que vamos a diseccionar la realidad escolar. En última instancia, tenemos la certeza de poder mirar y pensar la escuela con unas gafas teóricas y unas categorías analíticas que nos evitan confundir el deseo con la realidad. Como prueba de ello, y a mayor abundamiento de lo que ya se ha dicho, podemos rescatar la *despiadada* respuesta que Sánchez Ferlosio daba a uno de los argumentos centrales del libro de Savater *El valor de educar*, cuando al amparo del Debate de las Humanidades<sup>103</sup> era frecuentemente citado. Advertía el ensayista en

---

<sup>102</sup> No deja de resultar sorprendente, a pesar de su abundancia, ese tipo de análisis que planteados como “el ‘verdadero’ debate sobre la educación” y desde una perspectiva tenida por progresista, tienden, sin embargo, a excluir otras formas de categorizar el problema de la escuela, otros discursos sobre la escuela que siendo igualmente críticos resultan incómodos, “sospechosos”, para cierta izquierda. Es el caso, por ejemplo, del que mantuvieron Miras (2005) y Cañadell (2005) en las páginas de *El viejo Topo*.

<sup>103</sup> Un debate que se inició el 14 de octubre de 1996 con el discurso de apertura del curso de las academias en la Real Academia de la Historia que dio la entonces Ministra de Educación Esperanza Aguirre acerca del que, según su parecer, era el “calamitoso estado de la enseñanza de la Historia”. Al día siguiente, los principales periódicos del país se hacían eco de las palabras de la ministra, momento a partir del cual dio comienzo una polémica mediática que hizo correr ríos de tinta y tuvo su punto álgido justo al año siguiente, octubre de 1997, con la difusión del “Proyecto de Decreto de Mínimos”. Elaborado para la revisión de la ordenación académica en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) de la materia de “Ciencias Sociales, Geografía e Historia” por una Comisión de la Fundación Ortega y Gasset, a la postre sirvió de base ministerial para la elaboración de su propuesta de modificación del currículum de esas materias. Huelga decir que por encima del carácter revanchista que la propuesta del PP pudiera tener frente a lo que propugnaba la LOGSE, la ley del PSOE, el fondo del debate más allá de polémicas políticas estaba en el carácter adoctrinador de la Historia de España (unilineal y esencialista) que, según los críticos, el Proyecto representaba. Para crearse una opinión fundada de lo que fue aquel debate se puede leer a Ortiz de Orruño (1998) y el editorial de *Con-Ciencia Social*, n° 2, 1998.

Savater una sospechosa complacencia con las virtudes de la escuela de hoy, lo cual le hacían ignorar la diferencia entre instrucción y educación<sup>104</sup>:

“Naturalmente, huelga decirlo, el que tiene la culpa de todo es, como siempre, Fernando Savater, y en este caso, por haberse sacado de encima el toro de la dualidad ‘educación/instrucción’ con un larga cambiada de peón que a cada paso viene manteniendo de reojo medida la distancia y calculando el ángulo de posición del burladero: ‘Esta contraposición educación *versus* instrucción hoy ya notablemente obsoleta y muy engañosa’ (*El valor de educar*, pág. 47). Su demasiada buena voluntad de querer conciliar sus antiguos fervores hacia la ‘Ilustración’ con la ‘paideia’ de los helenos es lo que probablemente le ha hecho eludir ese conflicto hoy tal vez más candente de cuanto a primera vista pueda parecer. La paideia es, en efecto, ‘educación’, educación para ser ‘buenos ciudadanos’, tal como Pérez Royo [se refiere al artículo de J. Pérez Royo ‘Educar ciudadanos’ publicado también en *El País* días antes] y Aristóteles pretenden de consumo. La ‘educación’ consiste en la apropiación constrictiva de los niños por parte de su comunidad natal; es constrictión y por tanto, violencia, en la medida en que se impone sobre otra” (*El País*, 13/1/1998).

Resulta así fundamental para en cualquier investigación que considere, directa o indirectamente, el estudio del aula como lugar de conflicto y control consignar esa intencionalidad. Ya sea entendida en la versión de Ferlosio, “apropiación constrictiva de los niños”, o como plantea Blanco (1992), “la educación escolar consiste en el ejercicio deliberado de influencia sobre aquellos a los que educa”. Propósito de incautación o, por otra, también de:

“influencia que, en el ámbito de la enseñanza, se traduce en la imposición de significados sobre la realidad a través del conocimiento y las formas en que éste y las

---

<sup>104</sup> Savater suele intervenir con su firma e incluso con su presencia en aquellos debates educativos que el oportunismo político convierte en mediáticos. De esta forma, ante la reciente presentación del anteproyecto de la LOE no dudó en pronunciarse como profesor universitario de filosofía, puesto que el citado documento “parece implicar algo así como el aniquilamiento de la filosofía en el bachillerato, o por lo menos su reducción a un tamaño compatible con el de las cabezas patentadas por los jibaros” (*El País*, 19/5/2005). A pesar de que la ministra San Segundo ya había avisado de que se mantendrían las mismas asignaturas, al menos Filosofía y Tecnología, con las mismas horas aunque en menos cursos (*Diario de Sevilla*, 17/5/2005), Savater saltó a la arena mediática con un artículo en el que al justificar la enseñanza de la filosofía se planteaba una concepción de la educación, visto lo que decía en *El valor de educar*, sorprendente. “Confieso que no me horroriza tanto como a otros la palabra “adocctrinamiento”: la creo implícita en todo propósito educativo democrático” y de aquí, por tanto, la necesidad de enseñar en el bachillerato la filosofía puesto que “es el enfoque filosófico el que previene contra dictar doctrinariamente soluciones que olvidan el proceso deliberativo fundamental que las precede”. Parece que, admitida la crítica de Ferlosio, Savater diferencia entre instruir y adocctrinar pero reduce la indocctrinación a mera cuestión mental y olvida todo lo referente a las técnicas de poder y saber de qué nos hablan Foucault y Bourdieu.

relaciones pedagógicas se organizan y se ponen en práctica. O, como de forma más concreta y radical dijera Esland (1971, 71), ‘la enseñanza implica, fundamentalmente, la intención de cambiar la conciencia de los alumnos hacia la aceptación de la realidad trazada en el curriculum’” (Blanco, 1992, p. 87).

Una determinada cultura que se impone o trata, al menos, de implantarse tanto en la conciencia como sobre el cuerpo de los alumnos<sup>105</sup>. Acción escolar que podríamos denominar “violencia”, como hace Sánchez Ferlosio, o siendo más precisos, a la manera de Bourdieu, “violencia simbólica”; pero también “poder”, como lo hace Foucault “poder”, o “control” como prefiere Apple. En todo caso, por más que adquiera características particulares propias de la cultura escolar, se trata de una práctica social. Precisamente del hecho que la escuela *es* sociedad resulta que el poder y el control social propios de la sociedad capitalista están, como dicen Blanco (1992), “presentes en la cultura de la enseñanza, estableciendo los ‘marcos de referencia’ del trabajo de los docentes y que configuran, a menudo de modo sutil y por ‘saturación’, el pensamiento y la práctica de éstos” (p. 89). Luego, habría que poner de manifiesto el modo en que lo social impregna lo escolar.

Ahora bien, dado el carácter relativamente autónomo de la cultura escolar, ésta termina por adaptar el poder y el control social hasta transformarlo y crear un poder y control escolares con características propias. Es decir, desde una concepción de la escuela como fábrica de subjetividades (Foucault) y habitus (Bourdieu), resulta pertinente observar el del aula como lugar de re-creación del poder y el control social a través del estudio de los discursos y prácticas escolares que los profesores fomentan, orientan y dirigen al objeto de influir en la conciencia y el actuar de los alumnos. No debemos olvidar que el aula es un espacio resultante del acuerdo y la negociación al que llegan profesores y alumnos, pero, en última instancia, el profesorado es quien tiene el poder de las definiciones, la “imposición de significados” y el control de las acciones<sup>106</sup>.

---

<sup>105</sup> Hemos dicho, en otro lugar en otro lugar (Pérez Guerrero, 2005b), que “el trabajo pedagógico del cuerpo forma parte de lo que en educación ha dado en llamarse ‘currículo oculto’. Pero su ocultamiento e invisibilidad no impide su presencia y aún más su control continuo y constante; todavía más, se ha comprobado ‘que el trabajo pedagógico con alumnos implica siempre un trabajo con y en el cuerpo –más o menos explícito- y que ese trabajo es la base y la condición de los demás aprendizajes’ (Milstein y Mendes, 1999, p. 16). Aunque sólo fuera porque muy frecuentemente ‘el conocimiento se subordina al control de la conducta de los estudiantes’ (Cuesta, 1998, p. 90), y el orden entre los alumnos queda plenamente garantizado por medio del control del cuerpo” (p. 104).

<sup>106</sup> Young (2001) sugiere “qué podría implicar una sociología de la educación que convierte en su preocupación fundamental los problemas del control y la organización del conocimiento (y sus

En definitiva, el estudio del aula como lugar de conflicto y control de la conducta de los alumnos ha de considerar tanto las presiones sociales que la escuela tiene, es decir, el hecho de que la sociedad pide a la escuela que difunda una cultura determinada, como que la escuela, advierte Viñao (2000a), “al llevar a cabo esta tarea, crea sus propios procedimientos de enseñanza, y entrega un producto escolar: las generaciones de antiguos alumnos (Chervel, 1996, pág. 182)” (p. 72).

Esta dialéctica se amplía al considerar la respuesta que, al resistirse al control, ejercen los alumnos. De esta forma, lo que en la escuela, y/o en el aula, se hace no es un simple efecto o epifenómeno social, es, por el contrario, el resultado complejo y dialéctico de un choque cultural. Aquél que se da entre lo que la institución pretende producir (saber escolar, control y orden escolar, en definitiva, alumnos) y la materia prima con que cuenta para ello (saber cotidiano, control y orden social entendido desde la cultura local y la condición social que los alumnos portan consigo)<sup>107</sup>. En consecuencia, su estudio no hace sino concretar la necesidad de manejar conceptos nacidos de la Teoría Social, y el interés por aquellas teorías que tratan de vincular aspectos micro y macrosociales, y los niveles micro y macro de análisis.

---

interrelaciones)” (p. 623). Así, tras aclarar que la noción de control “implica la ‘imposición de significados’, donde los miembros construyen definiciones de la situación en las que las restricciones son, en parte, las definiciones de otros” (p. 633). Se plantea la necesidad de considerar lo que esos significados significan en el marco del contexto institucional de la escuela y lo que puede significar según el propio contexto de pertenencia y condición social, diríamos nosotros, para los alumnos. Nos parece una advertencia del todo necesaria puesto que etnocéntricamente se tiende a considerar descontrol toda conducta del alumnado que resulte desviada de la norma así definida por la cultura de referencia (clases medias o nuevas clases medias) del profesorado.

<sup>107</sup> Una perspectiva que nos hace ser prudente respecto a las posibilidades de la educación, así como la Didáctica y el cambio social. Que nos sitúa en una suerte de equilibrio entre la necesidad y el deseo (Cuesta *et al.*, 2005) que contribuye a delimitar nuestro entendimiento de lo “posible” (Romero y Luis, 2005). En esta línea de reconocer los límites de la educación y la didáctica como paso previo y/o intermedio al desarrollo de propuestas alternativas, contamos con el precedente autocrítico que Freire hacía de su primera obra *Educación para la libertad* (Freire e Illich, 1986): “esta especie de separación entre educación y política, ya se realice ingenua o astutamente, es –deberíamos enfatizar este punto –*no meramente irreal sino también peligrosa...* En la Historia hacemos lo históricamente posible y no lo que deseáramos hacer... Es necesario, en consecuencia, que reconozca [el educador o didacta] claramente sus limitaciones y aceptándolas con humildad, evite caer en un pesimismo paralizador por un lado, y en un cínico oportunismo por el otro” (pp.29-32). La primera de estas limitaciones es expresada por Freire en la siguiente frase que Illich encuentra feliz y afortunada y nosotros un aviso para inocentes: “Si la educación mantiene a la sociedad es porque puede transformar aquello que mantiene. Olvidan que el poder que la creó nunca permitirá que la educación se vuelva en su contra” (p. 29).

### **3.5.2. La función socioescolar de la lección magistral.**

En suma, se precisa estudiar el aula y la escuela como lugar de conflicto y control de la conducta de los alumnos, así como la demanda social de la escuela y, en consecuencia, es pertinente mirarla desde *fuera* (“función” social e ideológica). Ahora bien, es necesario estudiar también aquellas otras razones que tienen que ver, sobre todo, con lo que ocurre *dentro* de ellas. Empezando porque toda forma de conocimiento se elabora a partir de la inquietud de un elemento extraño que turba nuestro espíritu y nos hace buscar una respuesta o solución. Más en concreto, gracias a Wagensber (2003), sabemos que “una respuesta viene de la mano de una pregunta, una pregunta de la mano de una inquietud, y una inquietud de la mano de un estímulo que nos llega del exterior *vía sensorium*” (p. 13). A este respecto, si por algo se caracteriza la vida escolar, la que al menos se produce en las aulas y clases de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de los centros de enseñanza secundaria es por permanecer detenida en el tiempo (Blanco, 1992; Cuesta; 1997, 1998; Merchán, 2001a). Cómo no preguntarse por el conservadurismo escolar, por una situación de aula que parece inalterable y que, en más de un aspecto, reproduce, como una foto fija, los patrones de funcionamiento decimonónicos. Todo esto a pesar de los cambios habido y de lo que, a bombo y platillo, ha dado en llamarse la modernización educativa (Viñao, 2004). De tal forma que nos señala Cuesta (1998),

“todas las evidencias que nos aportan luz sobre la opaca realidad de la enseñanza de la Historia en las aulas vienen a demostrar que existe [en el *modo de educación tecnocrático de masas*], pese a los cambios socioculturales habidos, pese a los discursos y las modas innovadoras de la Historia *soñada* y las prescripciones reformistas y modernizantes de la *Historia regulada*, una larga permanencia de la acción docente del profesor de Historia [una *Historia enseñada* mayoritariamente circunscrita a la repetición memorística de los saberes impartidos por el profesor con la ayuda del libro de texto], que no manifiesta transformaciones o alteraciones profundas y generalizadas en estos veinte últimos años” (p. 194).

Mientras, Merchán (2001a) constata como las actividades más frecuentadas en el aula: la explicación, la realización de ejercicios y el trabajo con el libro de texto, por este orden. Ciertamente matiza que son prácticas condicionadas, tanto por el nivel de enseñanza en que se imparten como por la condición social del alumnado. Por consiguiente, considerando el matiz del nivel de enseñanza y el nivel social de



alumnado, la situación descrita podría generalizarse al conjunto de las aulas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de España y esto, sin duda, porque debe haber causas comunes que expliquen su razón de ser. Al referirse a la enseñanza de la Historia a mediados del siglo XIX, la tesis de Cuesta (1997) viene a confirmar las prácticas más repetidas: “Tomar la lección, explicar y examinar. Estas son las rutinas que evocan los reglamentos y memorias de la época” (p. 163). Esta tendencia se concreta en la fórmula conocida: explicación, comprensión, retención y evaluación a través del examen. Pauta que nos impele a interrogarnos<sup>108</sup> acerca de su función socioescolar, porque resulta evidente que, pasando por encima y cortando la extensión de otras prácticas escolares alternativas, pero también del boicot que no pocos alumnos ejercen ante el dominio de la explicación, dada su extensión y permanencia, esta estrategia de enseñanza funciona. Por otra parte, es verdad que la lección magistral, como método e instrumento didáctico, no se puede evaluar más que en función de los retos educativos que nos imponamos, pues como ha puesto de manifiesto Blanco (1992):

“Si lo que [el profesor] pretende es que los alumnos y alumnas se enteren de la existencia de unos determinados hechos o teorías, contárselo puede ser la forma más rápida y cómoda. Si se quiere despertar su interés, implicarlos en su aprendizaje y que consigan algo más que almacenar información, sin duda la lección magistral no es el método más adecuado; mucho menos cuando se convierte en EL método y se utiliza con exclusividad” (pp. 247-248).

Por tanto, su recurrencia no puede explicarse por su finalidad didáctica, más que en el caso de que ésta sea almacenar información. Mas, es evidente, dado el descrédito de la clase centrada en la transmisión de información, cuesta creer que sea esto a lo aspiran los profesores. Han de ser otras sus razones, tal vez menos honorable, pero realmente prácticas. Lo que la tesis de Blanco (1992) ha dejado claro es que la recitación como método de enseñanza tiene la ventaja de ser realmente efectiva de cara al control de la conducta de los alumnos. La lección magistral, y, en general las estrategias transmisivas, tiene así la ventaja de mantener el control de la conducta de los alumnos.

---

<sup>108</sup> ¿Por qué, tal y como han probado las investigaciones que se han ocupado de esta cuestión, pese a los cambios habidos en la institución escolar y los sistemas educativos el modelo de enseñanza basado en la lección magistral permanece impoluta?, ¿por qué el procedimiento de socialización fundamental en el aula continúa siendo la lección magistral consistente en que el docente habla y los alumnos escuchan, a pesar de que, tal y como han probado las investigaciones hechas sobre este tema, a éstos nada interesa lo que aquellos cuentan y luego, a continuación, el profesor interroga al alumnado, casi siempre individualmente, sobre lo tratado en la exposición?

A la postre, puestos a decantarse frente a otros métodos didácticos, parece que el control del aula se impone frente a otros métodos didácticos que, en términos de aprendizaje significativo, se dicen más potentes y provechosos. Por consiguiente, el éxito de la lección magistral, al igual que la aún más coercitiva del dictado de apuntes, se explica por razones prácticas antes que didácticas. Es así que, según Merchán (2001a), “entre las técnicas de explicación más fructíferas para mantener el orden y transmitir información al mismo tiempo” (p. 475), nos encontremos con el dictado de apuntes. Bien es verdad que en esta decisión interviene factores relativos no sólo a las características del conocimiento escolar, también a la condición social del alumnado. Es decir, que además hay que contar con la resistencia del alumnado y la magnitud del problema del orden en la clase. En cualquier caso, el estudio del control de la conducta resulta de la suma de los métodos didácticos con que organizar, formar y afectar al esfuerzo de los alumnos, así como del análisis conjunto de sus resistencias. En tanto en cuanto el “mal alumno” no existiría de no hacerlo “el bueno”, el orden implica la existencia y la fabricación de desorden, luego sólo se puede entender la resistencia ante la imposición de un orden no querido.

A la hora de dar con el lugar de las razones, puede que estas se oculten y no se muestren con facilidad. No está de más pensar en lo implícito y en el poco valor que, en consecuencia, tienen las técnicas que se atienen a lo fenomenal y lo explícito. En este sentido, Cuesta (1998) nos da algunas pistas sobre qué dirección seguir para su localización. Por ejemplo, al afirmar

“que pese a su notorio descrédito teórico o discursivo, la clase tradicional de tipo expositivo siga predominando en la enseñanza de la Historia, no obedece a la incompetencia o la voluntaria ‘maldad’ o ‘vagancia’ de los profesores, sino a otras razones más profundas inscritas en las reglas nunca dichas que gobiernan la acción cotidiana, donde frecuentemente ‘el conocimiento se subordina al control de la conducta de los estudiantes’, de suerte que se tiende a practicar ‘una enseñanza defensiva’ que ‘garantice el orden y el éxito de los estudiantes en el nivel mínimo de ejecución’ (Blanco, 1994, pp. 337 y 345)” (pp. 89-90).

A mayor abundamiento, desde la perspectiva del análisis del discurso que se construye en el aula, Cubero (2001) nos aporta algunas ideas realmente interesantes que profundizan en las repercusiones prácticas de la lección como técnica pedagógica dominante en el aula. Por ejemplo, el diálogo que se desarrolla en las aulas implica un

orden social determinado que es el fruto de la posición de privilegio que el profesor ocupa dentro del aula. En propiedad, decir diálogo sería abusivo.

“Para ello [nos dice], los profesores utilizan una variedad de *dispositivos discursivos* – algunos muy sutiles-, como, por ejemplo, los de: controlar las contribuciones de los alumnos a través de la asignación de turnos; regular y sancionar de qué se habla, aceptando selectivamente o ignorando sus intervenciones; reformular los enunciados de los alumnos acercándolos a una versión más ‘aceptable’, o imponer un vocabulario preferido o una descripción convencional parafraseando la contribución de un alumno; introducir versiones de hechos que no han sido debatidos previamente como algo dado o establecido; utilizar *frases fórmula* que dan una preeminencia especial a lo expresado, para caracterizarlo como conocimiento significativo, etc.” (p. 10).

Esta manera de proceder ha llevado a algunos autores, por ejemplo Cubero (2001) cita a Candela, a describir el aula (en su caso el aula de ciencias), “como un lugar donde se construyen *versiones legitimadas* de los hechos, que mediante la intervención de los profesores aspiran a ser conocimientos compartidos” (p. 12). Tiene aún más interés mostrar, “la perspectiva crítica de Candela respecto a las visiones unidireccionales de la distribución del poder (profesor-alumno) en el aula” (p. 13). Es decir, analizar el papel activo que los alumnos tienen en todo el proceso de construcción del conocimiento escolar, su manera de hacer ver sus puntos de vista. Se hace entonces evidente y explícita la implicación activa de los alumnos, así como las situaciones de resistencia cuando

“los alumnos, aun aceptando la autoridad de sus profesores, ponen entredicho o no asumen directamente que el conocimiento que les transmiten es el ‘correcto’. Pueden, por medio de la argumentación, romper la estructura de participación que los profesores intentan imponer y elaborar una explicación alternativa” (Cubero, 2001, p. 13).

### **3.6. ¿Cómo abordar el estudio del aula como un lugar de conflicto y control de la conducta de los alumnos?**

El estudio del dominio de la clase tradicional de tipo expositivo nos lleva a interrogarnos, según Cuesta (1998), acerca de las reglas que gobiernan las prácticas de aulas incluso a nuestro pesar. De la dificultad del estudio de las prácticas escolares ya dimos cuenta en la parte primera de esta investigación decantándonos entonces por

plantear su análisis en torno al principio de las estrategias de actuación de las que habla Bourdieu (2000) y que se sitúan en

“una relación inconsciente entre un habitus y un campo. Las estrategias de que hablo son acciones objetivamente orientadas hacia fines que pueden no coincidir con los fines que se persiguen subjetivamente. Y la teoría del habitus se propone fundamentar la posibilidad de una ciencia de las prácticas que escape a la alternativa del finalismo y el mecanicismo” (p. 118)<sup>109</sup>.

Bien es cierto que a sabiendas de los riesgos que entraña el uso de conceptos y análisis surgidos en torno a problemáticas ajenas a la nuestra, creemos que además de como un lugar de control, es plausible abordar el análisis del aula como un lugar de trabajo, a la manera en que la sociología industrial de tendencia marxista ha abordado las relaciones sociales en los procesos de trabajo capitalistas.

### ***3.6.1. La suerte de la metáfora laboral: el aula como lugar de trabajo y conflicto.***

“Las palabras no son herramientas, pero a los niños se les da el lenguaje, plumas y cuadernos, como se dan palas y picos a los obreros” (Deleuze, y Guattari, 2000, p. 82).

El trabajo de Michael Apple puede resultar en este sentido un aval justificativo de este paralelismo analítico entre el aula como un lugar trabajo y las empresas capitalistas. Efectivamente, Blanco (1992) señaló el influjo que la sociología industrial ha ejercido en el trabajo de Michael Apple. En concreto, advierte que Apple “partiendo de que las formas de control en las escuelas tienen muchas similitudes con las utilizadas en la industria en el periodo de expansión del capital, califica a éstas en tres tipos: control simple, técnico y burocrático” (p. 97). Ciertamente, deja sin aclarar que el origen de esta tripartición se encuentra en el trabajo de Edwards (1979) *Contested Terrain*, donde éste estudia la evolución de las formas de control existentes en las empresas capitalistas

---

<sup>109</sup> Es necesario por esto introducir, una vez más, la sospecha acerca de las razones que sobre su propia práctica pudieran darnos profesores y, en su caso, alumnos. En este sentido, puede ocurrir que profesores y alumnos coincidan en que la lección magistral es la metodología habitual para enseñar y aprender, y el hecho de que siempre haya sido así deja sin cuestionar su recurrencia. Es decir, que su omnipresencia confirme su utilidad y suspenda la duda con el argumento de la fuerza de la costumbre: si siempre ha sido así, debe ser por algo. Su inevitabilidad se puede explicar así como una rutina inconsciente que al garantizar el control del orden prueba su utilidad aunque no se sea consciente de ello.

americanas<sup>110</sup>, pero no olvida considerar que a pesar de la especificidad de las relaciones sociales que evidentemente se dan tanto en aquéllas como en las escuelas lo mismo no significa, según Appel, “que en la escuela –como en el mundo laboral- el control no esté al servicio y responda a la lógica de la acumulación del capital” (p. 97). En efecto, si se puede colegir que tanto la motivación de los profesores como el objeto de su profesión es producir y obtener aprendizajes, es lógico pensar en términos de acumulación, de inversión de sus fondos (saberes y técnicas) en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así se formula, incluso por escrito, en las programaciones y secuencia de unidades didácticas. Y, en suma, el principal fin de toda la organización del proceso de trabajo (la disposición de mesas y alumnos, la explicación del profesor o lección magistral apoyados en el libro de texto, preguntas de alumnos o realización de tareas del libro de texto, y respuesta a modo de solución del profesor), no sería más que la maximización de conocimientos. Por ende, resulta lógico pensar que si el conocimiento escolar obtenido por los alumnos al final del proceso (unidad didáctica o tema, trimestre o curso escolar) es superior, según juzgue y evalúe el profesor, al que inicialmente poseían, los profesores y la administración premien el esfuerzo con una credencial escolar. Es más, los mismos profesores han de sentirse satisfecho. En el caso de los IES de titularidad pública, obtendrán un beneficio personal bajo la luz de la satisfacción que produce el trabajo bien hecho, pero los que trabajan en la enseñanza privada posiblemente adquieran ventajas de cara a renovar su contrato.

En este sentido, lo que el análisis de Edwards (1998) nos brinda es la posibilidad de analizar las prácticas escolares y la producción de conocimiento escolar de modo similar a como la sociología industrial de corte marxista analiza la producción capitalista desde la perspectiva de los *sistemas de control* (en otras palabras, las relaciones sociales de producción existentes dentro de la empresa). Éstos, según Edwards, se entienden como una forma de coordinar tres elementos.

1. Dirección, o sea, un mecanismo o método mediante el cual, el capitalista o empleador (el profesor) dirige las tareas de trabajo.
2. Evaluación, o sea, un procedimiento por el cual el empleador (o profesor) supervisa y evalúa para corregir los errores y otros fallos de la producción

---

<sup>110</sup> El texto de Edwards que aquí vamos a seguir es el que se recoge en la compilación de Toharia (1988).

(proceso de enseñanza-aprendizaje) para evaluar el rendimiento de cada uno de los trabajadores o alumnos.

3. Disciplina, es decir, un aparato que usa el premiar y el castigar a los trabajadores (o alumnos), para conseguir la cooperación e imponer el acatamiento del control y dirección.

En resumidas cuentas, así como los sistemas de control de las empresas han experimentado cambios a nivel tecnológico y sindical que podríamos considerar, amén de importantes, dramáticos, en respuesta a los cambios de las condiciones sociolaborales; del mismo modo, el símil podría trasladarse a los sistemas de control de la conducta escolar. A partir de aquí, Edwards (1988) distingue tres tipos de control que se han ido sucediendo históricamente hasta llegar a coexistir en la actualidad.

Tipos de control	Objetivo: maximizar el trabajo.
Control simple	Vigilancia directa y visible: Obrar por miedo al castigo.
Control técnico	Vigilancia indirecta e invisible: la tecnología (cadena de montaje o libro de texto) rige la producción.
Control burocrático	Vigilancia invisible e inserta en el propio trabajador (alumno): autocontrol.

Así lo interpreta Blanco (1992), al decir que Apple hace suyo este sistema tripartito y lo aplica a las formas de control de la escuela. De tal forma que una vez superados los castigos físicos y el control represivo,

“el control técnico es la forma fundamental presente en la escuela, en función de la especificidad del contexto en que ha de aplicarse; supone hacer ‘invisible’ el poder incorporándolo a la propia estructura del trabajo y lleva aparejada la des-cualificación de los docente como resultado de un largo proceso de división y subdivisión de su trabajo en partes diferenciadas y parciales, que en sí mismas requieren escasa cualificación y toma de decisiones... Para Apple, uno de los mejores ejemplos de la intrusión del control técnico en la enseñanza es el rápido crecimiento de la utilización de

materiales preespecificados (prepackaged) para trabajar en el aula. En ellos se especifican los objetivos a alcanzar, el contenido con el que trabajar, las distintas secuencias de ritmo posibles para cada situación, las actividades, qué debe hacer el profesor y qué respuestas de los estudiantes se considerarán válidas, las actividades de evaluación...” (pp. 97-98).

De donde se explica que el profesor quede convertido en mero

“gestor de alumnos, de espacios y de tiempos que establezcan el marco requerido por los materiales con los que ha de trabajar. Ocurre, así, que ‘a medida que los profesores pierden control sobre las habilidades curriculares y pedagógicas a favor de las editoriales, estas habilidades son reemplazadas por técnicas para controlar mejor a los alumnos” (Apple, 1982b, 256)” (Blanco, 1992, p. 99).

Por otra parte, para Apple y, según señala Blanco (1992), también McNeil, de todo es lo más importante es el efecto que genera la aplicación de estos sistemas de control:

“un proceso de retroalimentación en que la pérdida de capacitación profesional exige cada vez más control externo para el profesorado y, por otra parte, se origina un proceso de ‘difusión’ en que los docentes se protegen frente a esa ausencia de capacitación ejerciendo un mayor control sobre el conocimiento y las conductas de los alumnos y alumnas. De este modo podría decirse que el control que la Administración y los expertos ejercen sobre los docentes es diferido por éstos a sus alumnos” (pp. 99-100).

No obstante, el tipo de control más acabado y eficaz, tanto en la escuela como en la empresa capitalista, es el burocrático. Aquél que consigue del alumno, o el trabajador, la total identificación con los objetivos del sistema escolar, o la empresa. Esto ocurre cuando los incentivos de “hacer carrera en la empresa o en la escuela” garantizan que, siempre y cuando el sistema tiene éxito, los trabajadores o alumnos se comporten conforme a lo deseado por el capitalista o el profesor. Sin embargo, este modelo desposee al profesor de uno de los rasgos que, según Beltrán (2005), más define su subjetividad. En efecto, el control burocrático pasa por la sujeción de un control externo y centralizado del profesor, en consecuencia, conlleva la pérdida del halo de su autoridad (control simple). Además, de delegar poder en favor del alumnado. De manera que, apunta Beltrán (2005), este tipo control implica, por un lado, “devaluación”, por otro, “evaluación”. Una suma que amenaza y pone en crisis uno de los rasgos más fundamentales de su identidad profesional. Es, por lo demás, este

deterioro de la condición profesoral el telón de fondo de los discursos a favor de una vuelta al pasado y la defensa encendida del retorno a la autoridad.

En otro sentido, la metáfora laboral nos lleva a considerar, una vez más, el vínculo entre lo que se hace en la escuela (nivel micro) y lo que se hace fuera (nivel macro). En una palabra, lo que la intrahistoria escolar tiene de historia social. Por ejemplo, podemos considerar el desarrollo de las diferentes formas de trabajo que durante la segunda mitad del XIX hasta la primera del XX ha puesto en práctica el desarrollo del capitalismo. Así lo cree Hamilton, cuando establece, según Blanco (1992), un paralelismo entre las formas de enseñanza basadas en la instrucción oral y el conjunto de cambios socioeconómicos producidos en EE.UU., en relación con la oleada de inmigrantes y la necesidad de mano de obra que requería el modelo de producción fordista. Una nueva realidad socioeconómica que convirtió a

“la escuela en el lugar privilegiado para ‘crear’ una conciencia cívica que el nuevo orden social requería así como para preparar el tipo de trabajadores que se necesitaban. La instrucción oral puede lograr ambas cosas, puesto que se fundamenta en el control del profesorado –de la autoridad- sobre el conocimiento y las conductas de los estudiantes. Ellos sólo tienen que hacer aquello que el docente les dice que hagan y dentro de los límites permitidos. Así, instrucción oral y disciplina van inseparablemente unidas porque el objetivo de la instrucción no es mera ni primeramente académico sino social y moral” (p. 251)<sup>111</sup>.

De forma semejante, Merchán (2001a) toma como referencias las obras de Baudelot y Establet tanto como la de Bowles y Gintis, para llamar la atención sobre el modo en que las prácticas escolares han asimilado principios fundamentales de la organización de los procesos de trabajo capitalista (deberes, disciplinas, castigos y recompensas...), que sirven a la inculcación de la ideología burguesa entre los escolares. Sospecha esta que, *mutatis mutandis*, podría aplicarse sobre los contenidos escolares del currículo cuyos silencios y olvidos terminan por imponer la dominación burguesa.

---

<sup>111</sup> El caso es que también Varela (1991) aborda el análisis crítico de la Reforma LOGSE considerando que las Reformas Educativas tratan de ajustar, de acomodar y conformar las nuevas generaciones a las nuevas realidades.



Por su parte, Beltrán (2005) analiza el modo en que el desarrollo de nuevas formas de organización del trabajo (postfordista) está afectando a la organización de la escuela disciplinaria, asumida esta como deudora del patrón organizativo del modelo fabril fordista. En este sentido, se pregunta por los nuevos métodos de control (postfordista) y cuál es la posición del profesor respecto a ellos. En resumen, nos cuenta que el nuevo modelo de organización escolar de carácter postfordista necesita un nuevo sujeto docente adaptado a las nuevas características socio-económicas. Un sistema que, en afortunada definición de Sennet, supone una “identidad laboral frágil”. Está, por ello, expuesto tanto a la actualización continua de méritos, de aquí el auge de los cursos formación del profesorado, como al juicio de padres y alumnos, es decir, a la consideración simple del tipo “‘me cae bien’ o ‘me gusta’” (p. 96). Se produce, en resumidas cuentas, un ajuste profesional al que el modelo postfordista responde ante la demanda la sociedad de consumo. Un sujeto que, a la postre, sería impensable en el modelo de educación tradicional elitista.

Desde el punto de vista de los escolares, contamos con el análisis sociogénético de la niñez propuesto por Romero y Luis (2005). Perspectiva que nos ayuda a aprehender las concepciones que en la institución escolar predominan sobre lo que significa “ser niño/a”. A esto, habría de sumarse el hecho de que esta preocupación resulta fundamental en el campo de la didáctica en cuanto que, nos advierten ambos autores.

“Las presuposiciones, categorías y distinciones –relativas al conocimiento, la propia asignatura, la inteligencia y el aprendizaje de los pupilos, los mecanismos de control y gestión de las clases, etc.- incorporadas a las prácticas docentes contienen en sí mismas un filtro discriminador que pone fronteras a lo que cabe estimar como un comportamiento profesional factible y razonable... *concepciones que conllevan expectativas acerca de cómo debe plantearse su educación y qué resultados se espera obtener de la misma, de tal suerte que participan en la producción de la propia “realidad ontológica” que designan* (cfr. Popkewitz, 1998). Y al hacerlo coadyuvan a ‘normalizar’ ciertos modos de socialización”.

Queda así esbozada una manera de abordar la vida en las aulas, a la que, sin duda, habría que sumar otras miradas y enfoques, así como objetos de análisis. Por ejemplo, habría que hablar de dónde se habla. Esto es investigar cómo es el espacio y el tiempo en que transcurre esta clase de vida que llamamos escolar. Es decir, habría que caracterizar dónde y cómo transcurre la enseñanza de las Ciencias Sociales, Geografía e

Historia en el *modo de educación tecnocrático de masas*. Describir y explicar la arquitectura escolar de los actuales centros, la organización de los ritmos y tiempos escolares. Cuban (1984), verbi gratia, ha mostrado cómo la estructura espacial y la organización física de la clase obedece a la necesidad del profesor de mantener el control y el orden entre los alumnos. Mientras que Cuesta (1998) ha hecho hincapié en la especial puesta en escena que los profesores, reclamando la atención de los discentes de fin de siglo, vienen desarrollando en las últimas décadas.

“En el *modo de educación tecnocrático de masas* las relaciones entre profesores y alumnos son ya más directas y horizontales que en los viejos tiempos del *modo de educación tradicional-elitista*... En este contexto, en el que se produce una continua negociación sobre los papeles de cada cual dentro de la clase, los profesores de Historia que practican en su mayoría, como hemos visto, un tipo de enseñanza de acentuado cuño verbal necesitan cada vez más acercar su voz y acercarse con su palabra a los alumnos. La vieja elocuencia decimonónica del profesor de Historia de Bachillerato, que lanzaba encendidos discursos desde el olimpo de la cátedra, ha sido sustituido por *el profesor deambulante por el aula que busca con sus palabras la atención de unos alumnos que, cada vez más, se sienten ajenos a la cultura y los valores distinguidos que la asignatura y su profesor prometen* –cursivas nuestras–” (pp. 192-193).

Unos *nuevos* alumnos que, como consecuencia del proceso del cambio social global y las nuevas dinámicas sociales de la institución familiar, parecen sentirse más ajenos a la cultura escolar que sus procreadores. Más que nada porque los *modos de educación* arrastran consigo, como una rémora, elementos de un tiempo cada vez más lejano y oscuro. Ocurre que la cultura escolar es deudora y está ajustada al *modo de educación tradicional-elitista*, es decir, cuando continuaban estudios unos pocos. Mientras que el *modo de educación tecnocrática de masas* hubiera de responder a la extensión de la escolarización universal, es decir, al paso de lo que Viñao (2002) ha descrito del bachillerato de élite a la segunda enseñanza para todos, algo que para el caso español se inicia con la LGE (1970) y culmina con la LOGSE (1990). El problema está en el desajuste, en que se encierra en el recinto escolar a un tipo de alumnado que poco o nada tiene que ver con el de antes. En estas circunstancias, aunque sólo fuera porque los intereses de los *nuevos* alumnos y el código socio-profesional no coinciden es lógico que el conflicto no sea extraño en las aulas. La comunicación se vuelve difícil, a veces imposible, interrumpida por interferencias de expectativas, por falta de conexiones. Es

una situación que nos recuerda la escena que, con gran ingenio, describe Lewis Carroll (1996). Aquella en que el profesor formula preguntas, desde lo alto de una escalera, la cual es deformada en cada piso por los criados que hacen de mensajeros, mientras que la respuesta que el alumno da desde abajo en el patio es igualmente deformada en cada etapa de vuelta<sup>112</sup>.

En fin, la capacidad de trabajo escolar está encerrada en gente (profesores y alumnos) que tiene sus propios intereses y necesidades. El caso es que el alumno tiende por supervivencia e interés a adaptarse al “oficio del alumno”, es decir, al modelo ideal (Perrenoud, 2006), pero esto no quita que tenga poder para oponerse a lo que la cultura escolar dominante entiende que significa “ser estudiantes”. Entre estrategias de supervivencia y adaptación, entre exigencias y expectativas profesionales, lo cierto es que la situación de aula se vuelve compleja y lo que el control sea cuestionable. Por lo demás, sabemos que la cultura escolar tradicional transmite un tipo de conocimiento que difícilmente resulta útil y práctica en la vida cotidiana de los escolares. Es más, ni siquiera parece ya que lo sea a nivel de expectativas objetivas de futuro (Martín Criado *et al.*, 2000; Willis, 1988).

“Según Cuesta la actitud de los alumnos, especialmente de los que proceden de la clase obrera, es de rechazo a la Historia pues aparece claramente como una asignatura carente de utilidad, algo que, en cierto sentido, se justifica precisamente porque en el código disciplinar quedó impreso precisamente el carácter de saber ornamental para las clases distinguidas. El conflicto entre los alumnos y la Historia escolar es ciertamente una faceta más de su rechazo a la institución escolar, pero no deja de ser también un elemento fundamental para comprender lo que acontece en el interior de las clases de Historia” (Merchán, 2001a, p. 68).

Desde este punto de vista, intentando extraer el máximo esfuerzo de los alumnos algunos profesores se estrellan con la oposición y la resistencia de los alumnos, que no es ingratitud y más bien parece estar ajustada a sus *modus vivendi*. Y, en consecuencia, es posible pensar el aula más que como un lugar de trabajo como una contienda, incruenta, pero como una contienda, a la postre, en toda regla. Todo lo cual no hace sino recordarnos que el conflicto en el aula se produce en circunstancias históricas definidas

---

<sup>112</sup> La metáfora de la escalera lo mismo sirve para señalar la distancia cultural y de intereses entre profesores y alumnos, como para describir el camino que el aprendizaje ha de seguir como la transición desde las formulaciones simples de conocimiento hacia fórmulas más complejas. Tal y como se hace desde el Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) (García Díaz, 1995).

o, lo que es lo mismo, dentro de un contexto económico y social específico. Por ejemplo, se apunta el fenómeno de la inflación de títulos académicos a que ha dado lugar la escolarización masiva y que conlleva su devaluación. De tal forma que

“las consecuencias del conflicto que se produce entre las expectativas de movilidad social a partir de la obtención de títulos en el sistema educativo y su devaluación cuantitativa y cualitativa, pueden notarse no sólo en el ámbito socioeconómico sino que se manifiestan en la propia escuela y llegan hasta el interior de las clases... la devaluación de los títulos tiene repercusiones sobre la disciplina escolar, pues al deteriorarse las posibilidades de promoción social, el interés por obtener notas altas decrece, de manera que el sistema de notas deja de ser adecuado para controlar a los estudiantes” (Merchán, 2001a, pp. 25-26).

Es, por tanto, el conflicto escolar el resultado de la relación dialéctica que en el marco de la institución escolar tiene lugar entre el modo en que los escolares, a través de lo que ven y oyen en casa, en el barrio, en los medios de comunicación (preferentemente la TV), viven el contexto socioeconómico y sociolaboral; y el conjunto de pautas institucionales de comportamiento, discursos y representaciones históricamente asentadas en el espacio escolar que los profesores les tratan de inculcar. Dicho lo cual, por más asentado que esté el discurso triunfal acerca de las bondades de la escuela o den sentido a la profesión docente, difícilmente se puede apartar del acto de enseñar la realidad (socio-económica y cultural) del alumno. Resulta evidente que una parte, al menos, del conflicto escolar no se puede explicar sino como resultado de esa dualidad. El conflicto es más bien inevitable, sobre todo entre esa porción del estudiantado que prevé la inutilidad del currículo escolar y/o carezca de la más mínima confianza entre educación y promoción social. En consecuencia, este conflicto habría de entenderse como un producto socioescolar, no como el efecto de un conflicto generacional. Siendo las condiciones sociales de los alumnos (Bourdieu y Passeron, 2001), la proximidad de sus códigos socioculturales a los escolares (Bernstein, 1990; Martín Criado *et al.*, 2000; Merchán, 2001a); así como las adaptaciones que desde el propio centro se hagan a esa realidad dispar, las que determinarán el grado de conflictividad escolar.

La enseñanza en el sistema escolar se debe a un propósito institucional y su diseño nos habla de relaciones de poder-saber. En primer lugar, implica la existencia de un consenso social, o mejor entendido aún, la presunción de que el profesor, como experto autorizado en la distribución del saber y la gestión de la conducta de los alumnos, dirige

la voluntad del alumnado hacia una meta socialmente valorada. El corolario que a esto sigue para porque los alumnos, dada su minoría de edad y opinión, han sido puestos a disposición de la socialización escolar, no ningún derecho tienen por ende de participar en la concepción y planificación de su educación. Sin duda, en la escuela existen múltiples formas de participación y cooperación entre profesores y alumnos, pero siempre y mayoritariamente adopta la forma específica de participación de arriba abajo, para cuyo ejercicio la parte superior (los profesores) deben poder controlar la parte inferior (los alumnos).

### ***3.6.2. La dialéctica del aula: Producción Cultural/Reproducción Social.***

Por tanto, el análisis del aula como un lugar de trabajo regido por reglas capitalistas<sup>113</sup> nos obliga a pensar el conflicto y el boicot de los alumnos (teoría de la resistencia), de modo similar a como los trabajadores se resisten a la disciplina y ritmo que tratan de imponer los empleadores (profesores), puesto que los intereses de unos y otros no tienen por qué coincidir y lo que es bueno para unos, muchas veces es costoso para los otros. No podemos perder de vista que los alumnos tienen sus propios intereses y necesidades, y que la enseñanza obligatoria, para todos, hasta los 16 años no hizo sino aumentar esta complejidad de intereses. Por consiguiente, si se pierde de vista esta singularidad y el profesor espera que la suma de los jóvenes-adolescentes se comporte como alumnos, antes que como lo que su condición social les dice que son, mostrarán aquéllos el poder que poseen para oponerse a ser tratados como la institución les pide. Esta forma de actuar es, dada varias condiciones, típica de muchos profesores. En primer lugar, los propios profesores son productos escolares y como tales viven su condición socio-profesional. Es, por esto, fácil presuponer que juzgarán las prácticas escolares de los alumnos desde una identidad ideal. En segundo lugar, la forma en que los profesores seleccionan los contenidos y los imparten en el aula estarán sesgados, por las características de esas dos culturas y, de hecho, pueden ser éstas diferentes a las de sus alumnos e incluso, e incluso estar muy lejos de sus intereses. En tercer lugar, la forma

---

<sup>113</sup> Han sido numerosos los autores y escuelas de pensamiento, desde que Marx advirtiese que “nada escapa a los efectos corrosivos del capitalismo”, que han llamado la atención sobre el modo en que las relaciones mercantiles tienden a dominar todos los ámbitos de la vida social, incluidos aquellos que como la escuela presumimos al margen, isla de civilización inclusiva de virtudes, e incontaminada de esta corriente general. En efecto, Verdú (2003) habla de “capitalismo de ficción” para referirse al fenómeno de la globalización, pues este nuevo “capitalismo borra las distancias doblemente: a través del efecto del tiempo instantáneo y por abolición de los espacios distintos” (p. 24), y así también podemos pensar que el capitalismo penetra en las escuelas.

en que los profesores realizan su trabajo no hace sino reproducir la ficción, el artificio o *arbitrario cultural*, en que se basa la institución escolar y esta se trata de imponer o encarnar, por medio de sus ritos de iniciación y sus representaciones, sobre el niño-adolescente-joven<sup>114</sup>. Es así que se genera la llamada condición estudiantil.

Por consiguiente, la teoría de la resistencia no ha de colisionar con la idea de que la escuela tiende a producir subjetividad o identidad, a la manera que proponía Foucault, o con la conocida teoría de la reproducción de Bourdieu, que, grosso modo, entiende la educación como correa de transmisión de la economía capitalista. Es decir, con una concepción del tiempo escolar como tiempo de espera para los miembros de la clase obrera hasta alcanzar la edad de trabajar. Más bien, la amplía, al incorporar junto con el análisis de la selección/clasificación/examen propia de la escolarización de una sociedad desigual y de clases, el estudio del modo en que eso sucede: las formas en que los alumnos internalizan, mediatizan y traducen la imposición de aptitudes necesarias para el mercado que desde la escuela se les hace. En una palabra, el modo en que los alumnos dan sentido a sus vidas y a la escuela. Una perspectiva que no hace más que matizar ciertas lecturas reduccionistas de la teoría de la Reproducción Social que concluyen que la escuela es el lugar central, o exclusivo, de generación y fabricación de identidades. Como ha probado Willis (1988, 1993, 2001) o Martín Criado (2010), la escuela no es más que uno de los enclaves de la producción cultural, debemos también contar con la familia, el barrio, el grupo de pares, la publicidad y los medios de comunicación, etc. Esto quiere decir que en la escuela se produce un verdadero choque cultural que puede ser descrito como espacio de re-producción. Por esto, la propuesta de Willis (1988, 1993, 2001)<sup>115</sup>, precisamente pasa por analizar de qué modo realmente sucede la reproducción. La tarea no fácil, pues

---

<sup>114</sup> El modo de representar el mundo (sus objetos, acontecimientos, personas, etc.) de los profesores se impone sobre el de los alumnos, de diversas maneras. Incluyendo la invitación, o el intento de persuadir a los otros, de que se unan a ellos, la práctica de silenciar a los adversarios (alumnos rebeldes) atacando sus posiciones o, incluso, ninguneándolos. En este último sentido, dice Apple (2003): “tenemos cintas de vídeo, incluso de buenos profesores, cuyas grabaciones reflejan cómo se transmite un currículum, un currículum oculto, y cómo los niños negros aprende a ser tontos y los niños blancos ricos aprenden a ser inteligentes” (p. 88).

<sup>115</sup> Los dos artículos aquí citados son el fruto del esfuerzo del autor por aclarar cuál es su postura teórica ante la teoría de la *Reproducción* con que su obra *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera* (Madrid: Akal, 1988) ha sido asociada. Tal y como prueba Willis (1993, 2001), *Learning to Labour* (1977, 1ª edición en inglés) es el resultado de una etnografía escolar sobre una comunidad obrera industrial del centro de Inglaterra (denominada por el autor bajo el seudónimo *Hammertown*) que se planteaba desde el concepto teórico de la *Producción Cultural*.

“las escuelas pueden ser también ‘cajas negras’. Puesto que una vez nacida y formada en una determinada posición estructural y en una comunidad simbólica, etc. (elementos éstos ante los que no tiene posibilidad de elección), la gente también trata de entender, ‘examinar detenidamente’ y responder a esas mismas cosas –especialmente mediante sus formas culturales colectivas y en parte inconscientes” (Willis, 2001, pp. 644-645).

Tras analizar la teoría de la reproducción en sus diferentes versiones (Althusser, Bowles y Gintis), Willis (2001) encuentra fallos, incluso en la que, según él, es su versión más acabada, es decir, la que formula Bourdieu.

“El grupo de poder (aparentemente de cualquier sociedad) ejerce ese poder imponiendo significados mediante una ‘arbitrariedad cultural’ forzada por una ‘violencia simbólica’ de tal modo que oculta la relación de poder que es su base. Esto implica una violencia doble: la imposición y el ocultamiento. Ésta es una de las bases importantes para producción del ‘habito’, ‘el principio generador, instalado duraderamente de las improvisaciones reguladas’ que proporcionan las “disposiciones” para las acciones que finalmente ‘reproducen’ las estructuras y relaciones de poder originales que constituyen la base de la violencia simbólica original” (p. 650).

La cuestión es que, según lo plantea Willis (1988, 1993, 2001), se ha obviado la importancia de una noción como de la *producción cultural*. Es decir, falta el modo de interpretar y explicar la formación de la estructura de poder y el modo del funcionamiento de esa *Reproducción*. Recuerda que, por ejemplo, la esencia de la teoría educativa de Bourdieu se aplica a la cultura burguesa, y si bien es verdad que se da variedad de resistencias entre los hijos de la burguesía, “nos quedamos finalmente con un modelo tradicional de socialización: la burguesía transmite, sin problema alguno, su cultura a sus descendientes” (p. 651). Es, por esto, que señala lo que sigue:

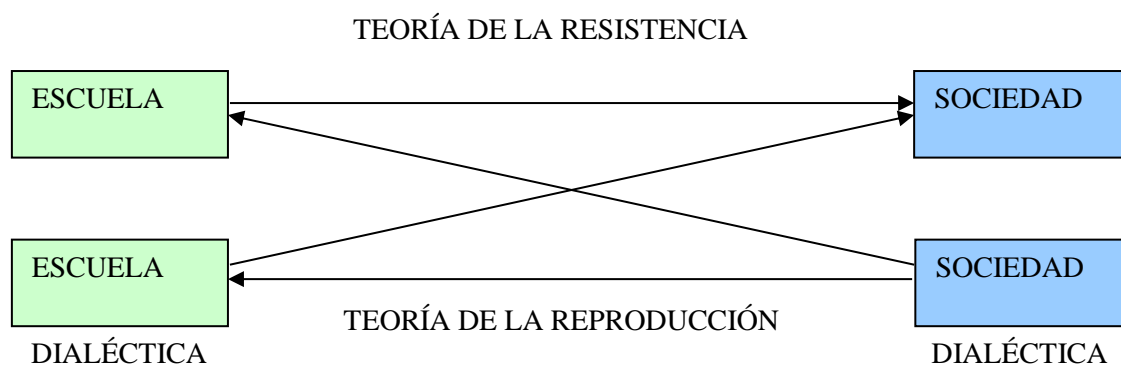
“aunque los dominados acepten que no tienen derecho al privilegio cultural, ello no es un argumento pleno de su aceptación del subprivilegio *social* y la explotación económica. ¿Y por qué van aceptar la dominación del capital cultural con mayor facilidad que la dominación del capital real?” (...). Seguimos necesitando una descripción de la razón por la que los que aparentemente ‘carecen de poder’ sigan aceptando, en su mayor parte, sus destinos desiguales. Dicho toscamente, aunque ello podría ser una de sus condiciones, la aceptación de la inferioridad cultural por parte de los dominados no podría constituir nunca una base adecuada para su sumisión ante la explotación” (p. 651-652).

Según Willis (2001), la certificación no es más que una explicación parcial. Por otra parte, debemos pensar que la crisis del valor mercantil del título escolar. En el hecho incuestionable que el mercado laboral actual obliga a que ocho de cada diez puestos de trabajos ofertados hoy día (construcción, hostelería, servicios –limpiadoras, cajeros, etc.) ni siquiera requieran un título de educación en secundaria. Qué duda cabe que esto no hace sino aumentar la desconfianza en la institución escolar, a la par que lleva a pensar en la función de ocultamiento y aceptación social de la desigualdad social que el certificado escolar puede jugar. De hecho, si la pérdida de su valor resulta indisociable de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, junto con el descrédito de las enseñanzas escolares, todo sumado, muy posiblemente, sea una de las causas que explican la indisciplina de los alumnos que con tanto alarma ha saltado en las últimas fechas a la arena mediática. El caso es que las resistencias de los escolares, tanto de las clases dominadas como los pertenecientes a la burguesía, plantean contradicciones al sistema teórico de Bourdieu y Foucault que es necesario analizar. Esto es lo que señala Willis (2001):

“la resistencia de ‘los chicos’ aclara suficientemente el hecho de que la dominación y la inculcación mental no son ni automáticas ni directas... Se da una resistencia clara a la escuela y a su control, intentando mediante lo que yo denomino el ‘paradigma educativo’ (el intercambio de obediencia por conocimiento y por la esperanza de calificaciones). Su desafío pone en cuestión si el ‘conocimiento’ ofrecido tiene algún tipo de equivalencia real con aquello que se ha de entregar a cambio: la pérdida de las capacidades, habilidades y libertades vitales que conlleva la obediencia. Ciertamente, para la mayoría de los hijos de clase obrera ese conocimiento no se traducirá en certificados que ofrezcan una movilidad real: sólo una fracción de la clase obrera ‘triumfa’ merced a los medios educativos. El escepticismo existente entre los ‘chicos’ con respecto a las calificaciones constituye una especie de conciencia de que la certificación no producirá en la clase obrera más trabajos o mayor movilidad, pero que en cambio puede producir una legitimación social para aquellos que *parecen* haber triunfado gracias a ella... y una preparación para la disciplina en el trabajo para aquellos que no han triunfado” (p. 656-657).

Para nuestra investigación, la Teoría de la resistencia de Willis (Figura 4) ofrece tanto ventajas analíticas, de tipo teórico y metodológico, como desiderativas o posibilista. Por su parte, veremos que, en este último sentido, también Giroux resulta muy útil de cara a una propuesta de escuela verdaderamente democrática.





**Figura 4. Dialéctica resistencia-reproducción.**

Respecto a los aspectos teóricos y metodológicos, la propuesta de Willis (1999) aspira a

“alcanzar una noción adecuadamente dialéctica de *Reproducción Social*, nuestro punto de partida debe situarse en el medio cultural, en las prácticas y en las producciones materiales, en las vidas insertas en sus contextos históricos, en la marcha cotidiana de la existencia, y en la conciencia práctica. Debemos investigar las producciones culturales colectivas de la existencia, cuyos fundamentos de determinación y atracción en lo que es heredado y lo que ordinariamente se sufre por imposición, pero de un modo que en cualquier caso es creativo y activo. Cada generación, cada grupo, cada persona, vive estas producciones culturales como si fueran nuevas. En general, a esto es a lo que me quiero referir con Producción Cultural” (1999, pp. 433-434).

En aras de no confundir a los profesores y alumnos realmente existentes con sujetos abstractos, asexuados y universales, pudiera ser relevante tratarlos como sujetos concretos, cuya existencia resulta imposible sin contextos de pertenencia sociocultural. En cuanto a los aspectos más propositivos, no son baladí las propuestas de Giroux (1997). Por ejemplo, confía en la posibilidad de una escuela y una enseñanza, gracias a la cual

“los alumnos pueden ser educados a fin de ocupar lugares en la sociedad desde una posición que les dé poder, en vez de subordinarlos ideológica y económicamente” (p. 175). Lo cual, según él, pasa por la “redefinición del concepto de poder con respecto a la experiencia cotidiana y la construcción de una pedagogía del aula y la voz estudiantil” (p. 176).

Al analizar los discursos pedagógicos conservador y liberal, advierte cómo las prácticas escolares que se plantean como estrategias para mantener el orden y control de la

conducta de los alumnos no hacen sino producir situaciones de humillación para los alumnos. Asimismo, plantea lo siguiente.

“La experiencia del alumno como ‘otro’ se moldea en términos de desviación, indigencia o ‘incultura’. Por consiguiente, ocurre no sólo que los alumnos cargan con la responsabilidad exclusiva del fracaso escolar... culpar a los alumnos de los problemas que advierten en ellos, al mismo tiempo que los humillan en un esfuerzo por conseguir que participen en las actividades de clase... [como cuando el profesor tras plantear un problema llama la atención de los alumnos de la siguiente manera]: ‘Para variar, les enseñará a pensar, que es algo que ustedes no hacen a menudo’” (p. 185).

Por último, estimamos de interés su propuesta de investigación-acción.

“Una pedagogía de la política cultural representa un doble conjunto de tareas para los educadores radicales. En primer lugar, deben analizar cómo se organiza en las escuelas la producción cultural dentro de las relaciones de poder asimétricas. En segundo lugar, tienen que construir estrategias políticas de participación en luchas sociales con el objetivo de convertir las escuelas en esferas públicas democráticas” (p. 195).

Por todo lo cual, para desarrollar una pedagogía crítica es preciso reconocer el funcionamiento real de las aulas, de lo que se hace y vive en ellas. Conocer cuáles son sus discursos y prácticas habituales. Es necesario, en suma, conocer su intrahistoria.

### ***3.6.3. ¿Entre profesores y alumnos el asunto es quién manda?***

“- Cuando yo uso una palabra –dijo Humpty Dumpty, en tono despectivo-, esa palabra significa exactamente lo que yo decido que signifique... ni más ni menos.

- El asunto es –dijo Alicia, si usted puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas distintas.

- El asunto es –replicó Humpty Dumpty- *quién es el maestro* aquí... eso es todo” (Carroll, L. 1996, p. 88)<sup>116</sup>.

La educación, como se ha visto, es una actividad intencional que se produce en un espacio físico (el aula) y social (la cultura de aula). Las interacciones sociales que se

---

<sup>116</sup> Existe otras traducciones del texto Carroll en el que en lugar de decir: “El asunto es –replicó Humpty Dumpty- *quién es el maestro* aquí”, se dice “El asunto es –replico Humpty Dumpty- *quién manda*”, tal y como se hace en la cita que recoge Mandly (1996).

producen entre esas cuatro paredes, sin duda, son complejas y su conocimiento un asunto que nos obliga a un estudio empírico. Ahora bien, en cuanto que situación social institucional, la vida en el aula presupone una serie de derechos y obligaciones a los sujetos que interactúan en su interior. Como tal, es de sentido común pensar que las cosas están ahí determinadas por el modo en que aquélla convive con la cultura de aula, es decir, el conjunto de conocimientos teórico-prácticos, comportamientos, percepciones, actitudes y valores que los sujetos allí inscritos han interiorizado a lo largo de su vida socio-escolar.

Por otra parte, el *reconocimiento social* de una situación normal de aula gira en torno a la idea de que la enseñanza es la tarea fundamental que ocupa a las personas allí situadas, es decir, que enseñar y aprender son la “magna tarea” a realizar. Por consiguiente, si planteamos el problema del aula en términos de control y conflicto presuponemos una situación anormal respecto a las expectativas depositadas a priori por parte de la sociedad en el aula y las escuelas. En conciencia, es lógico pensar en términos de anormalidad puesto que se espera, la opinión pública<sup>117</sup> espera, que los profesores enseñen y los alumnos aprendan. Así como que aquéllos manden, es decir, posean la capacidad de dominar la conducta de los alumnos mediante métodos de control (lección magistral, toma de apuntes, etc.). Incluso, dado el caso de que estos actúen de manera contraria a la esperada, poder recurrir a medidas disciplinarias hasta conseguir que, finalmente, los alumnos obedezcan.

Ocurre, sin embargo, que el quebramiento de esta situación no es algo infrecuente, por ejemplo que los alumnos se resistan a ello y los profesores pierdan el control del aula. Se trata de un hecho que atraviesa la historia de la educación. Así lo prueba el que la cuestión de la gestión de los comportamientos de los alumnos sea una constante del pensamiento pedagógico (Lerena, 1983; Carra y Faggianelli, 2002; Ortega, 2005). Por tanto, la situación de aula pensada en términos de conflicto sólo a nivel de las expectativas que la sociedad deposita en ella puede causar extrañeza. En tanto en cuanto, sobre la consideración dominante de la escuela como conquista social sobre todo pesa el fin de que ésta no es otro que el de la democratización cultural y la ilustración de las clases populares. En consecuencia, no se pueden encontrar

---

<sup>117</sup> Tal y como ha puesto de manifiesto Laborie (1991), el estudio de la opinión pública, considerada como representaciones colectivas y mentales, para la mejor comprensión de los hechos sociales bajo el presupuesto de que “el imaginario social es indispensable para la explicación de la política –lo que implica reconocer en lo real una parte ideal- y las actitudes y comportamientos colectivos”.

explicaciones a la resistencia y los problemas de conducta de los alumnos, más que a nivel de carencias psicológicas o socio-familiares, explicaciones que dejan impoluta a la institución escolar. De aquí que la solución a los problemas de acoso escolar pasen, como se proponía en un editorial de *El País* tras los tristísimos casos de suicidio de dos adolescentes por acoso escolar, por más control: “precisamente allí [léase Institutos de Secundaria] donde se observa falta de voluntad o capacidad de autocontrol es donde debe actuar con más decisión el control social” (31/05/2005). Con lo que se comprueba así que, desde esa rejilla, la escuela que se ve y piensa hace triunfar la luz sobre las tinieblas, la civilización sobre la barbarie. En tanto en cuanto resulta impensable, se deja sin cuestionar que el aprender se deba al control, y, en consecuencia, los fallos del sistema han de resolverse con más control. Por lo demás, desde esta concepción salvadora y virtuosa de la escuela, se entiende que, por ejemplo, Marchesi (2004), al definir las conductas escolares problemáticas, afirme que:

“la definición que me ha parecido más adecuada es la que proponen Sanders y Hendry: la conducta disruptiva es cualquier conducta que entorpece el orden y la disciplina en la escuela y el bienestar educativo de los alumnos escolarizados en ella. El acierto de esta definición estriba en que tiene en cuenta tanto su efecto en la acción docente de los profesores como también el derecho de todos los alumnos a una educación satisfactoria” (p. 128).

Se trata, como se puede apreciar, de una definición que deja intacta las virtudes de la escuela, pues se alimenta de una concepción de la educación según la cual su objeto no es otro que el del perfeccionamiento de la voluntad y, por ende, traslada la responsabilidad de los problemas de conducta en exclusividad a determinados alumnos, los “malos alumnos”, en detrimento de los demás. Es tal el arraigo popular de esta idea, y tanta su fuerza, que convierte los problemas de conducta entre los escolares en la piedra de toque de la escuela. Fenómeno mediático que es el fruto de un conflicto de valores entre la concepción de la escuela como paraíso terrenal y la sensación de que éste ha sido ocupado por un ejército de ángeles caídos. No obstante, por más que éste sea el sentir y el modo de representación mayoritario de la opinión publicada, resulta insuficiente para que se llegue a concebir los problemas de conducta de los alumnos, como ocurre actualmente, como un problema social. Para esto es necesario que haya signos aparentes de peligros y que éstos generen la opinión de que, en última instancia,

se puede plantear una “guerra en las aulas”<sup>118</sup>. Para el caso francés, dicen Carra y Faggianelli (2000), sólo a partir del momento en el que se ha operado un cambio de perspectiva en el intento de medir el fenómeno de la violencia en la escuela, el tema del control de la conducta de los alumnos en el aula se ha convertido en un problema social. Según estos autores, este cambio de perspectiva es consecuencia en el caso francés de

“la encuesta de ‘victimización’, introducida en Francia en 1994, [que] consiste, en efecto, en aprehender la violencia (y los conflictos), no desde el punto de vista de las instituciones de control social (policía, justicia) o de la escuela, sino desde el de uno de los actores principales, largamente ignorados hasta entonces, las víctimas”<sup>119</sup>.

Ha sido una crisis en las expectativas (externas) lo que ha hecho de la violencia en la escuela, y los problemas de indisciplina, un tema mediático. Es así que, periódicamente se suceden las encuestas y los estudios de opinión al respecto que, a la postre, terminan fabricando la opinión pública. Esta, a su vez, se cuele en la escuela y es probable que acabe condicionando la concepción del orden y la disciplina escolares. En el caso francés, lo que estas encuestas muestran, según Carra y Faggianelli (2002), es que entre 1994 y 1999 el número de alumnos víctimas de la violencia parece haber evolucionado entre el 6% y el 9% según los centros. Para el caso español, otros tantos estudios cuantitativos repiten esos porcentajes. Así, por ejemplo, y sin ánimo de ser exhaustivo se ponía de manifiesto en el congreso que sobre “Violencia y juventud” organizó el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia en Valencia, al situar las situaciones de violencia escolar de gran intensidad entre un 3 y un 6 por ciento. A la vez que alertaba sobre una violencia crónica de baja intensidad, pero que genera un clima de indisciplina negativo para el desarrollo de las clases (*ABC*, 16/10/2004). Por su parte, un estudio de CCOO planteaba que entre el 3 y el 8 por ciento de los alumnos califica de desagradable el clima social del centro, mientras que el 15 por ciento señala como muy malas las relaciones entre los compañeros (*ABC*, 16/10/2004). Según datos del Defensor del Pueblo, el 4% de los alumnos sufren agresiones físicas y en un 30% agresiones verbales. Cifras que se doblan en los entornos desfavorecidos (*El País*, 16/10/2004). A

---

<sup>118</sup> De esta manera, “guerra en las aulas”, titulaba el “Suplemento Dominical” del *Diario de Sevilla* (12/6/2005) un informe de dos páginas sobre la violencia escolar, el subtítulo era el de “matones con mochilas”.

<sup>119</sup> Este interés por la perspectiva de la víctima, por el dolor del otro, es, según Lipovetsky (2002), una actitud social reciente propia del individualismo de las sociedades democráticas: “El individualismo produce pues dos efectos inversos y sin embargo complementarios: la indiferencia al otro y la sensibilidad al dolor del otro: ‘En los siglos democráticos, los hombres se sacrifican raramente unos por otros, pero muestran una compasión general para todos los miembros de la especie humana’” (p. 197).

su vez, la Fundación Encuentro (12 de mayo de 2005), afirmaba que el 8% de los estudiantes de la ESO sufre amenazas (*El País*, 13/5/2005). No obstante, es cierto que existen otros informes como el que presentó M<sup>a</sup>. J. Díaz-Aguado, catedrática de Psicología de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, que eleva el porcentaje de los adolescentes españoles que padecen acoso escolar o *bullying*, por parte de sus compañeros, a un 23,9%. Aunque en esta información no se distinguía entre tipos de maltrato (*Diario de Sevilla*, 29/4/2005).

En definitiva, tras el balance de estos estudios se pone de manifiesto la existencia de problemas de conducta entre los alumnos. Esto bien contradice las expectativas que la sociedad tiene acerca del funcionamiento de las aulas, pero lo relevante es considerar que no se puede explicar más que desde la óptica de este cambio de perspectivas (Ortega, 2005). Así, por ejemplo, se ha de entender el tono del Editorial antes citado de *El País* (23/05/2005) titulado “El silencio culpable” en el que se decía lo que sigue.

“La sociedad mediática es así: a veces hay una realidad lacerante que permanece oculta a la vista de todos, pero un día emerge con toda su crudeza y observamos con horror que detrás de un suceso aparentemente excepcional se oculta un ingente caudal de sufrimiento”<sup>120</sup>.

En este sentido, es interesante hacer notar que la opinión de los profesores respecto a la conducta de los alumnos igualmente corrobora esta crisis de expectativas. Luego la alarma es el fruto del prisma con que se mire. Por ejemplo, el informe *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros* patrocinado por el Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM) y realizado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), recogía por medio de encuestas las opiniones de profesores, aunque también de los alumnos, sobre la convivencia en los centros que participan en el proyecto de evaluación, el caso es que se llegaba, entre otras, a la conclusión de que el 80% del profesorado de Secundaria se queja de la falta de respeto de los alumnos hacia ellos y confirmaba la existencia de conductas conflictivas en el aula. Qué duda cabe que esa expresión sólo se entiende desde la importancia que la autoridad tiene para el profesorado. Por otra parte, el 22,6% de los propios docentes reconoció que también ellos ridiculizan o cogen manía a algún alumno. A pesar de lo cual, la mayoría de los

---

<sup>120</sup> Esta interpretación que hacemos del acoso o violencia escolar no implica no condenarlo, todo lo contrario faltaría más, tan sólo pretende ampliar y matizar su lectura.

encuestados piensa que en los centros reina el buen orden y el funcionamiento de las normas de convivencia. (*T.E.* N° 261. Marzo de 2005 y en *El País*, 5/2/2005).

En esta línea de sondear a los profesores, con motivo de la propuesta del Gobierno PSOE para reformar la educación no universitaria diversos sindicatos de enseñanzas llevaron a cabo diversas encuestas para hacer públicas sus opiniones acerca de la situación de la enseñanza. Sus conclusiones respecto a la violencia en los centros apenas si variaban entre sindicatos. Según datos de ANPE, el 77% considera alarmante el clima de violencia en los centros docentes, mientras que el 18% no lo ve así. Peores resultados arroja la encuesta de CCOO: “el 90% de los profesores afirma que existen problemas serios de convivencia en los centros escolares” (*El País*, 21/2/2005). Lo cierto es que los problemas de conducta de los alumnos llevaron a los principales sindicatos de enseñanza de Andalucía (CC.OO., UGT, CSI-CSIF, ANPE, entre otros) a convocar un primer paro de quince minutos el pasado 23 de mayo y otro el próximo 30 de mayo<sup>121</sup>. Un paro del que se hicieron eco los primeros periódicos de Andalucía y que, según parece, tuvo un seguimiento desigual y “difícil de computar [aunque], fuentes sindicales afirmaron que aproximadamente la mitad de los centros escolares de las capitales de provincia secundaron el paro” (*Diario de Sevilla*, 24/5/2005).

En suma, todos estos “datos” no hacen sino negar la existencia del *reconocimiento social* lógico de la situación de aula y nos interroga acerca del modo en que los profesores controlan la conducta de los alumnos y, en definitiva, quién manda en el aula<sup>122</sup>. En cuanto que este trabajo trata de dar cuenta del grado y modo en que el examen escolar interviene en la conducta (control y el conflicto) de los alumnos, el estudio de esta variable resulta fundamental para evaluar el sentido y valor que para aquellos tiene el examen escolar, siendo nuestro objetivo doble: por un lado, pasa por

---

<sup>121</sup> Los siguientes titulares de prensa muestran cómo la información se disfraza de ideología y unos mismos hechos quedan transformados por la representación que el medio de turno hace de los mismos. “Los sindicatos docentes se movilizan para alertar a la sociedad andaluza de la grave conflictividad escolar” (*ABC*, 24/5/2005). “La mitad de los centros andaluces paran en protesta por la violencia escolar” (*Diario de Sevilla*, 24/5/2005). “Plante ante la violencia escolar y la ineficacia de la consejería” (*El Mundo*, 24/5/2005). “Un paro por la convivencia” (*ABC*, 31/5/2005). “Profesores paran hoy dos horas contra la violencia escolar” (*Diario de Sevilla*, 31/5/2005). En esta línea de realizar paros como medida de protesta contra la violencia escolar, la provincia de Granada realizó otra jornada de protesta el 14 de junio de 2005, en la que según informó *ABC* (15/6/2005) pararon la mayoría de los 600 centros de la provincia.

<sup>122</sup> En este sentido, es necesario considerar esa otra conducta disruptiva del orden escolar que sin llegar a ser violenta es realmente molesta e impide el desarrollo normal del aula. Conducta ésta en la que suelen participar, a veces, casi todos los alumnos de la clase y no resulta, en consecuencia, exclusiva de unos pocos alumnos localizados.

explicar aquellas respuestas de los alumnos a la situación de aula que se reconocen como “exitosas” (es decir, ajustadas a los modos de conducta y el tipo de cualidades que exige la cultura escolar) y, por otro, dar cuenta también de las “desajustadas” (apartadas de ellos)<sup>123</sup>. Este doble objetivo nos lleva a interrogarnos por aquellos análisis que procedentes tanto de la psicología como de la sociología se han interesado por el origen de las conductas ajustadas y desviadas a una determinada situación social.

En este sentido, desde el campo de la psicología, por ejemplo, Marchesi (2004) diferencia hasta tres tipos de enfoques ocupados en los problemas de conducta de los alumnos. Ciertamente, son medidos en términos de fracaso, pues la tendencia ha sido analizar las *conductas desviadas* como un factor de fracaso escolar y este es un tema largamente atendido por la literatura interesada por la educación. De esta manera,

“algunos estudios han insistido en los factores estrictamente vinculados a los alumnos: sus capacidades, su motivación o su herencia genética. Otras perspectivas, por el contrario, han puesto el énfasis principal en los factores sociales y culturales. El hecho de que las zonas socialmente desfavorecidas tengan un porcentaje superior de fracaso refuerza esta posición. Existen también visiones alternativas que sitúan en segundo plano los factores individuales y sociales y atribuyen la mayor responsabilidad al propio sistema educativo, al funcionamiento de los centros y al estilo de enseñanza de los profesores” (Marchesi, 2004, p. 31).

Nos encontramos, en fin, con perspectivas más centradas en el individuo *per se*, como es lo propio de los enfoques psicologistas que tienden a plantear el rendimiento escolar en términos de capacidades cognitivas y esfuerzos, así como los problemas de comportamiento en términos de dificultades emocionales. La carencia de esta perspectiva consiste en presuponer que es la experiencia subjetiva la que produce la situación sociocultural que denominamos éxito escolar o violencia escolar<sup>124</sup>.

---

<sup>123</sup> No obstante, vamos a profundizar sobre las causas de las conductas desajustadas, dejando para más adelante el análisis de las exitosas.

<sup>124</sup> En palabras de White (1982): “La falacia de la interpretación psicológica de los fenómenos socioculturales consiste en suponer que la existencia psicológica correlacionada con la institución ha puesto a esta última en existencia (...). La experiencia del yo es una función de la institución, no su causa. Como corolario, la institución deber ser explicada culturalmente” (pp. 139-140).



Por otra parte, contamos con el modelo sociológico cuyas predicciones tienden, en efecto, a corresponderse estadísticamente con lo que ocurre socialmente<sup>125</sup>. Por ejemplo, Carra y Faggianelli (2002) dicen que:

“los hechos resaltados y designados como violentos en Francia no se distribuyen de manera uniforme: afectan en principio a escuelas populares en zonas marginales. El sentido de la violencia que se manifiesta allí puede ser entendido a través del sentimiento de rabia, de odio de los jóvenes, que tiene que ver con el rechazo de la salida que la sociedad les reserva: el de marginados, subsidiados o delincuentes... las violencias del entorno no encuentran graves obstáculos para penetrar en ciertas escuelas”.

Tiene, no obstante, que hacer frente a las excepciones de esa correlación. Efectivamente, en relación al rendimiento escolar, Martín Criado *et al.* (2000) recuerdan que “los niños de medios populares que, a pesar de la carencia de capital escolar y cultural familiar, consiguen éxito escolar le plantean un desafío a la sociología de la educación” (p. 74). Del mismo modo, ha de cuestionarse la asociación entre mala conducta y zonas marginales. Para este sociólogo, esta aproximación adolece del

“sustancialismo de la variable ‘clase social’” que suele estar presente en los estudios que relacionan clases sociales y educación que “han partido de una concepción taxonómica de las clases sociales –clase obrera, clase media-, concebidas como categorías dispares entre sí y homogéneas internamente. A partir de aquí, se atribuyen a cada clase social un conjunto de ‘valores’, ‘culturas’ (o ‘subculturas’), ‘actitudes’ –en una palabra, representaciones mentales- ante la educación escolar y familiar que ‘explicarían’ sus comportamientos” (p. 78).

Una forma de proceder que descuida la variabilidad de situaciones intermedias, las excepciones, y, en definitiva, las situaciones concretas localizadas e históricas tanto a nivel de “configuraciones familiares” como de procesos concretos de acción educativa.

---

<sup>125</sup> Respecto al fracaso escolar, ya vimos en el capítulo introductorio cómo los resultados de las investigaciones hechas desde la sociología de la educación constatan la existencia de una fuerte correlación entre origen social y nivel de estudio: a medida que asciende el origen social, las posibilidades de tener éxito escolar aumentan y viceversa (Martín Criado, 1999; Martín Criado *et al.*, 2000; Martínez García, 2013, 2014, 2015). En cuanto a los problemas de conducta, según señala el informe del Defensor del Pueblo, éstos se doblan en los ambientes desfavorecidos y, para el caso francés, Carra y Faggianelli (2002), advierten esta misma tendencia.

Finalmente, la perspectiva que nos parece más sugerente se encuadra en lo que Marchesi denomina “visiones alternativas”, es decir, aquellas que plantean tanto la delincuencia infantil o juvenil (Willis, 1988; Varela y Álvarez-Uría, 1991; Carra y Faggianelli, 2002), como el éxito o el fracaso escolar (Martín Criado, 2000; Perrenoud, 1990), más que propiamente fallos o disfunciones de la escuela, por el contrario, como productos o construcciones institucionales. En este sentido, merece la pena citar por extenso a Carra y Faggianelli (2002), que matizan el uso que hacen de lo que Martín Criado denominaría “sustancialismo de la variable ‘clase social’”, a partir de la consideración de la escuela como institución con poder de conformación de identidades por medio de la variable del etiquetaje escolar.

“La escuela [dicen] no solamente importa las desigualdades exteriores, reflejando el origen social, la nacionalidad o el sexo, sino que produce también desigualdades específicas... La experiencia que los alumnos tienen de la injusticia no se encuentra solamente alrededor de las desigualdades (la escuela es percibida como un medio de selección en detrimento de los chicos de las clases populares), se construye también el sentimiento de arbitrariedad, arbitrariedad de los veredictos escolares (notas, orientación para seguir los estudios) y de las sanciones... Cuando el poder de las instituciones es sentido como arbitrario, cuando las calificaciones y las sanciones parecen injustas, los alumnos pueden reaccionar intentando sustraerse a la dominación cultural que ejerce la escuela (desertando de ella cuando es posible), adoptando conductas de resistencia o de oposición (alborotos, insolencia, rechazo al trabajo escolar), o bien tratando de imponer su propia definición en las relaciones de fuerza (agresiones y vandalismo contra otros alumnos, los profesores y la escuela). Estos comportamientos se construyen contra la escuela, reflejan la violencia antiescolar y constituyen una manera de resistir las identidades negativas que la escuela puede imponer”.

Por tanto, según esta perspectiva, es buen estudiante aquél que es categorizado como tal por la institución y, viceversa, es mal estudiante aquél que recibe dicha etiqueta. De aquí la importancia de la teoría del etiquetaje en educación, es decir, la importancia de tener en cuenta las definiciones o etiquetas a que el individuo-alumno se enfrenta tanto desde la escuela como desde otros lugares en que se plantea su relación con ella. Definiciones, o etiquetas, que realizan tanto las personas de su entorno inmediato (familia y amigos) como los propios profesores y que él acepta o internaliza, pues “lo identifican subjetivamente con la realidad objetiva de un grupo particular, incluyéndose

aquí la estratificación que dicho grupo impone como el marco de roles y normas específicas que hace prevalecer” (Pujadas, 1993, p. 59).

La consecuencia de pensar la realidad a partir de estereotipos es que los hechos sociales se tratan como propiedad de las cosas o personas. Esta manera de proceder es la propia de las teorías esencialistas y alienadoras que actúan asignando una esencia a las personas con la que se pretende obligarles a ser y a hacer lo que, según su etiqueta, les corresponda por definición, negándolos como producto de unas determinadas relaciones sociales jerárquicas y arbitrarias. De tal forma que, dice Bourdieu (2002), “lejos de oponerse, la ilusión cosista y la ilusión personalista corren parejas” (p. 38). La institución escolar es, como venimos diciendo, proclive al uso de etiquetas, al menos esto es lo que las investigaciones interesadas por el pensamiento y la práctica del profesor han puesto de manifiesto: el fuerte peso que las expectativas que los profesores construyen sobre sus alumnos tienen sobre su práctica escolar. A este respecto, Blanco (1992) cita un trabajo etnográfico en el que su autor analiza cómo los docentes construyen el conocimiento sobre los alumnos/as, y la manera en que sobre los mismos interviene su prejuicio, el tópico o etiqueta. En efecto,

“aunque los niños que acuden al centro pertenecen a todos los grupos sociales, los datos de las encuestas que pasó al profesorado muestran que éstos tienden a atribuir a los estudiantes de grupos sociales más altos niveles de habilidad también más alto. De modo que ambos aspectos coinciden: a mayor nivel cultural, mayor nivel intelectual. Desde la perspectiva del profesorado, los estudiantes de grupos de mayor capacidad intelectual son más parecidos a sus modelos de lo que es un ‘buen alumno’ tanto en lo que se refiere a conducta como a capacidades, al tiempo que tienen menos dificultades para preparar materiales para enseñarles. Lo que no es de extrañar, puesto que estos estudiantes raramente cuestionan el conocimiento que se les ofrece o los procedimientos que se utilizan para transmitirlo; lo aceptan y mantienen así un aparente consenso respecto a lo que se cuenta como conocimiento y como conocimiento valioso. La situación es distinta en grupos considerados de bajo nivel intelectual, debido a que estos estudiantes ‘desbaratan las expectativas de los profesores y violan sus normas respecto a lo que se considera como la conducta apropiada de los alumnos, en su aspecto social, moral e intelectual’ (Kedie, 1971, 134)” (pp. 227-228).

A continuación, trataremos de ejemplificar cómo en la institución escolar se construye lo que conocemos como un mal alumno<sup>126</sup>. Para ello, en primer lugar, vamos a definir la *conducta desviada*, como aquellos comportamientos que van contra las reglas socio-escolares violando lo que los demás esperan normalmente. En este sentido, el estudio de Goffman (2001) sobre el “estigma, vale decir, de la situación del individuo inhabilitado para una plena aceptación social” (p. 7); resulta altamente revelador dado que aborda este estudio con el objetivo, entre otros, de

“clarificar el vínculo existente entre el estigma y el problema de la desviación. Esta tarea me permitirá formular y utilizar una serie especial de conceptos: aquellos que tienen que ver con la ‘información social’, la información que el individuo transmite directamente sobre sí mismo” (pp. 7-8).

Por tanto, puede resultarnos de gran ayuda, sobre todo en lo referente a la visibilidad del control y resistencia conductual de los alumnos como base para justificar las etiquetas. Por ejemplo, al diferenciar entre *reconocimiento cognoscitivo* y *reconocimiento social*, este autor nos brinda dos conceptos que pueden ayudarnos a explicar los problemas de control de la conducta de los alumnos, en razón del choque que se produce en el aula entre las expectativas que los profesores tienen de sus alumnos y los derechos y obligaciones que impone la situación formal de aula. Goffman (2001) dice: “utilizaré el término *reconocimiento cognoscitivo* para referirme al acto perceptual de ‘ubicar’ a un individuo, en tanto poseedor de una identidad social o personal particular” (p. 85). Mientras que el de *reconocimiento social* lo emplea para los derechos y obligaciones a que quedan expuestas las personas que participan en una misma situación social y, advierte que “de todos modos, debe quedar claro que el reconocimiento cognoscitivo es simplemente un acto de percepción. Por otro lado, el papel asignado a un individuo es una ceremonia de comunicación” (pp. 85-85). Lo que vamos a tratar de probar es cómo en las situaciones de aula, en la interacción de profesores y alumnos, la percepción y representación que los profesores se hacen de sus alumnos llega a determinar a través de

---

<sup>126</sup> Hay que insistir en que las etiquetas no tienen por qué ser exclusivamente estigmatizantes y negativas, de hecho Blanco (1992) recuerda que “utilizando elementos de la teoría de la profecía que se autocumple y de la teoría del etiquetado, sobre todo referente a los alumnos perturbadores, Hargreaves, *et al.* (1986) exponen su teoría de la clasificación (typing) enfatizando que no tiene el carácter peyorativo que habitualmente suele atribuírsele. Dar nombre a las cosas, y las personas, es una forma de comprenderlas. Es algo inevitable y no necesariamente negativo que ocurre tanto en la vida cotidiana como en las aulas” (pp. 225-226). Y, verbigracia, el autoconcepto o expectativas que el alumno deposita sobre él mismo igualmente es “una de las variables que más poderosamente influyen en el rendimiento sería la creencia de los alumnos en que pueden desenvolverse con éxito en la escuela” (p. 225).

determinadas prácticas escolares la identidad, que Goffman llamaría *deteriorada*, negativa y estigmatizada que está en el origen de la desviación y mala conducta de los alumnos.

Por otra parte, este *reconocimiento cognoscitivo* del conflicto puede ser incluso anterior a su existencia real, es decir, existe virtualmente porque la fama y la etiqueta de conflictivos de unos y otros (profesores y alumnos) precede a la propia interacción de aula. A este respecto, Blanco (1992) recordaba que

“cuando los alumnos y alumnas pasan a secundaria ni ellos conocen al profesorado que les dará clase ni a la inversa. Sin embargo esto es sólo parcialmente cierto. Los estudiantes recaban –o reciben sin pedirla- información de compañeros de cursos superiores sobre los profesores que van a tener. Y por más vaga que sea esta información ejerce su influencia y cumple su cometido” (p. 226).

El *reconocimiento cognoscitivo* no es, ciertamente, más que un simple acto de percepción, pero lo que las investigaciones han probado es que en el espacio escolar las expectativas pueden llegar a determinar las prácticas escolares, tanto de profesores como de los alumnos. En este sentido, en un estudio que es un ejemplo de rigor y exhaustividad, Mehan (2001) se plantea: ¿cómo se produce la identidad de los alumnos? Concretamente, cómo se decide si un niño es “normal” o “anormal”, es decir, ¿cómo se convierte un alumno en alumno de “educación especial” o de “educación regular”? Se interroga acerca de las prácticas que producen tales identidades y su estudio viene a probar “que estos ‘hechos sociales’ del sistema escolar se construyen en el trabajo práctico de los docentes en su interacción de persona a persona y de persona a texto”. Desvelándose así el proceso por el cual un alumno normal termina no siéndolo, trata:

“de demostrar, siguiendo paso a paso el caso de un alumno a través del proceso de colocación en programas de educación especial, cómo las prácticas de rutina de los docentes en su trabajo cotidiano construyen un estudiante ‘discapacitado’. Los principales pasos de este proceso son ‘la derivación’, ‘la administración de test para escolares’ y ‘la decisión sobre la colocación’” (p. 266).

En este punto, lo que nos interesa destacar del trabajo de Mehan es el carácter determinante que, para y sobre la construcción de la identidad de los escolares, posee la representación que de los alumnos se hacen los profesores. A este respecto, a fin de conocer otras razones además de las que el profesorado exponía en los formularios

oficiales, se prueba cómo puestos a comentar con los mismos profesores las grabaciones de sus clases, efectivamente, aparecían razones que se ocultaban en el formulario. Verbi gratia, al comentar con una maestra varias sesiones de clase aparecía la fuerza que la representación que los profesores se hacen sobre los alumnos tiene para conformar su identidad. Dada su elocuencia, merece la pena reproducir en su totalidad la siguiente reflexión de Mehan (2001).

“Estos comentarios reforzaron la representación del niño por la maestra como alguien que tiene dificultad para dedicarse a su tarea escolar. Sin embargo, es interesante señalar que todos los otros alumnos que estaban en el aula expresaron una consternación similar ante la dificultad de la tarea propuesta. Pero la maestra no se refirió a los comentarios de los otros alumnos como ejemplos de preocupación por la dificultad de la tarea; sólo mencionó los comentarios de Shane como un ejemplo de la razón que tuvo para derivarlo. Esta brecha entre la razón de la derivación y el comportamiento de los alumnos fue una constante en nuestro estudio (Mehan *et al.*, 1986, págs. 69-97), lo que demuestra la índole problemática del registro de comportamiento que sustenta las derivaciones a educación especial y ejemplifica el importante rol que desempeñan las expectativas y las concepciones de los maestros en la formación de los juicios acerca del comportamiento de los alumnos” (p. 269).

El texto resulta bien interesante a la hora de explicar las causas de la representación, de cuáles son los condicionantes que determinan un juicio negativo para un alumno y no para otros. El caso es que, como muestra Mehan, a pesar de que todos los alumnos se comportaban aparentemente igual, la atención recae sobre aquel alumno previamente catalogado como distinto. En consecuencia, lo primero a recalcar sería, según hemos visto, que la clasificación no depende exclusivamente de un atributo objetivo del sujeto objeto de juicio, sino más bien de una apreciación subjetiva del docente. Asimismo, este es un juicio al que, en la medida en que el profesor trabaja en y para una institución se le atribuye la presunción de objetivismo, además de imparcialidad<sup>127</sup>. En efecto, como advierte Blanco (1992):

---

<sup>127</sup> A este respecto, Feito (1990) acierta al caracterizar, en pocas palabras, cuál es el prototipo buen alumno escolar: “La escuela –nos dice- quiere individuos rebeldes, sí, pero rebeldes culturales; individuos independientes, sí, pero con el respecto debido a los profesores; individuos inteligentes, sí, pero sin pasarse de la inteligencia correspondiente a su edad; individuos de buen hablar, sí, pero con la verborrea típica de los hablantes de clase media; individuos amigos de sus amigos; sí, pero que no se unan a la turba soez” (p. 315).

“los profesores y profesoras son parcialmente autónomos en la formación de sus ideas aunque éstas siempre estarán limitadas o constreñidas por las demandas de la institución; demandas que no son sólo educativas sino que tienen componentes ideológicos, políticos, económicos...” (p. 230).

Resulta por esto interesante traer a colación lo que Goffman (2001) decía respecto a cómo atribuir un estigma a una persona.

“El término estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador; pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo” (p. 13).

A modo de conclusión, podría decirse, en definitiva, que en el marco de nuestra investigación sobre la centralidad de la práctica examinadora en el universo escolar, debiéramos reparar en ese lenguaje de relaciones que se produce en un contexto o situación social (institución escolar) que obliga y constriñe a los sujetos de la relación. Institución en la que se tiende a convertir el estigma, el hándicaps o la dificultad para realizar una tarea, en un atributo, sustancia, o esencia de una persona o cosa y que, sin duda, por ello interviene, al igual que lo hace el origen sociocultural del alumnado, no sólo en la relación que este establezca con el examen sino en las expectativas que, ya sean de éxito o fracaso, el profesorado deposite en los alumnos. En efecto, tal y como Mehan (2001) prueba, a pesar de que todos los alumnos mostraron la misma clase de dificultad ante la tarea impuesta, la maestra sólo reparó en la queja de Shane lo cual hace evidente que sólo reparó en el caso en que se afirmaba el estereotipo y la etiqueta que tenía sobre él.

Terminamos así esta parte de la investigación con esta reflexión crítica sobre la importancia que las representaciones, las etiquetas o tópicos, tienen en el contexto escolar y que, como hemos visto, tienen la fuerza de conferir carácter en los alumnos hasta el punto de llegar a determinar su destino. Por todo lo cual, es absolutamente necesario cuestionar y criticar su aceptación por parte de la comunidad educativa. Esta es una de las finalidades de este trabajo, hacer pensar sobre lo que implica, como diría Bourdieu (1999b), “la aceptación inconsciente de los tópicos, en la acepción de

Aristóteles: concepto o tesis *con* los que se argumenta, pero *sobre* los que no se argumenta” (p. 20).

Hemos, por tanto, intentado reflexionar *sobre* la forma en que se construyen los problemas de conducta en la escuela, cómo determinan la práctica escolar y afectan *sobre* el sentido de la educación. Cuestiones complejas, sin duda, que escapan al ámbito propiamente escolar y extienden sus causas y razones al sistema social, por lo que para su comprensión es necesario sobrepasar su ámbito y repensarlas desde una perspectiva sociocultural y al compás del cambio sociocultural. Cuestiones que, por último, no podemos ignorar en la investigación didáctica pues, en efecto, como García Pérez (2005) nos dice: “El punto de partida para cualquier planteamiento didáctico tiene que ser la reflexión sobre el propio sentido de la educación” (p. 7).

Dicho lo cual, si el sentido es lo que orienta el destino, los problemas dificultan el camino. Precisamente, el objetivo que nos propusimos con estos primeros capítulos era poder dar una explicación más cabal de los mismos. En concreto, a partir de la sospecha de que uno de los elementos idiosincrático de los sistemas escolares, lo que tiene que ver con las prácticas pedagógicas de carácter sancionador, pudiera ser uno de esos problemas que obstaculizan la senda del cambio.



## **CAPÍTULO 4. LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN (II): LA PRÁCTICA ESCOLAR EXAMINATORIA.**

“Es un error muy usual en investigaciones como ésta limitar la investigación a lo inmediato, con un olvido total de los acontecimientos circunstanciales. Es una mala práctica de los tribunales confinar la evidencia y la discusión a los límites de lo relevante. Sin embargo, la experiencia ha demostrado que una gran parte de la verdad surge de lo irrelevante” (Edgar Allan Poe).



#### 4.1. ¿Qué entendemos por práctica escolar examinatoria?

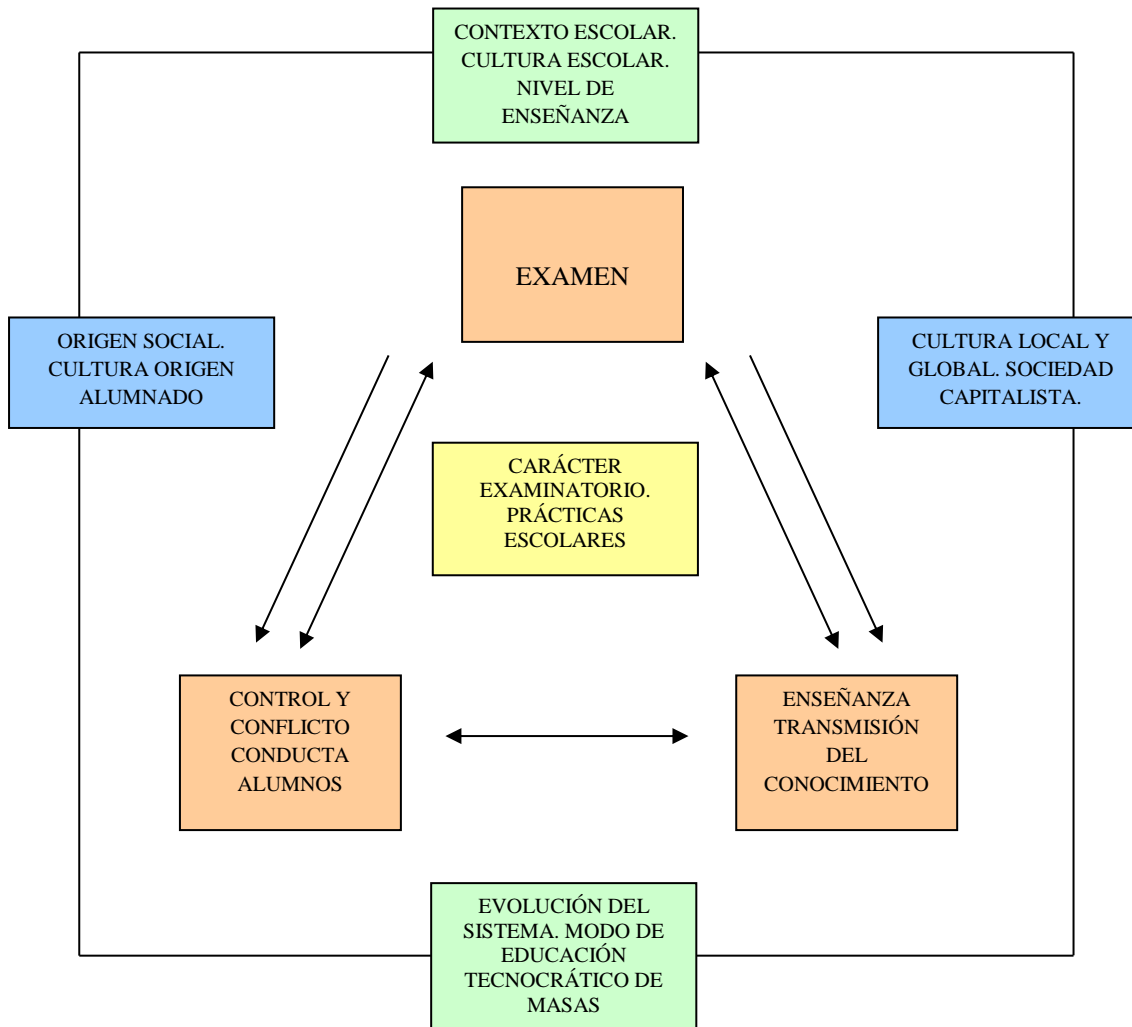
En el capítulo anterior decíamos que el estudio de la práctica examinatoria no se puede justificar exclusivamente ni por su incuestionable presencia, ni por el escaso número de estudios que, en el campo de la didáctica, se han dedicado al tema<sup>128</sup>. Por ambas cosas, en efecto, su estudio resulta oportuno, aunque solo fuera porque ésta –nos advierte Perrenoud (2008) refiriéndose a la evaluación- puede llegar a ocupar “por lo menos la tercera parte, a veces la mitad o más del tiempo de trabajo” de los docentes, ya tendría sentido. Pero de estudiarse sólo por esto, su estudio no haría sino inaugurar las investigaciones que certifican su presencia. El estudio de la *práctica examinatoria*, como el de cualquier otro objeto de investigación, no se puede justificar sino en función de los problemas que le son planteados. Por último, a la manera de Bourdieu *et al.* (1991), advertamos que sin teoría no hay objeto, sólo trabajo empírico.

La tesis que manejamos es que entendida como el sistema de medición o calificación, selección y clasificación del alumnado, la práctica examinatoria es una práctica escolar constante que no sólo se reduce a la actividad del examen, pues en el universo escolar se dan otras técnicas, juicios y sanciones directamente vinculados con la función de examinar al alumnado. Desde el propio Departamento de orientación se siguen haciendo test cuya función no es otra que calificar y clasificar por niveles de capacidad al alumnado. Sin embargo, lo que aquí defendemos es que el examen pudiera ser el dato en torno al cual gira el resto de prácticas escolares, discursos y representaciones propias de la cultura escolar, de aquí su centralidad. Incluso consideramos que las solicitudes que la sociedad hace a la escuela (enculturación y socialización de nuevos ciudadanos) vienen mediadas y orientadas por la capacidad que a esta técnica se le presupone, dicho en términos de Foucault, como *pratique divisoire* y *assujestissement* (constitución histórica del sujeto). Es decir, como práctica por la que los sujetos (alumnos) son

---

<sup>128</sup> Un silencio bibliográfico que, sin duda, ha de tener diferentes razones, pero una primera y no menor podría ser el hecho de que el examen no se ha concebido como problema. Asumido como algo necesario y normal, termina por aparecer como “cosa sagrada”, algo que no se discute. A pesar de lo cual, existen trabajos de gran interés para comprender la historia del examen escolar. Sin duda, el interés que la didáctica ha mostrado por el examen es más escaso que el realizado otras disciplinas que se han ocupado de la educación, pero aun así es especialmente destacable el trabajo de Merchán (2001a, 2001e, 2005b, 2009). Mainer (2002), Souto González, *et al.* (1996), Souto González, *et al.* (2001), Souto González (2009). La sociología de la educación y la Historia de la educación han mostrado tradicionalmente más interés por el asunto, pudiéndose destacar, entre otros: Lerena, 1983, 1985, 1988; Collins, 1989; Weber, 1993; Foucault, 1996, 1999; Pereryra, 1996; Perrenoud, 1990, 2008; Kvale, 2001; Bourdieu y Passeron, 2001; Durkheim, 2002; Mainer, 2002; Cuesta, 2005; Merchán, 2005a; Pérez-Guerrero, 2009; Stobart, 2010; Terrón Bañuelos, A. 2001; Viñao; 1999, 2001a, 2001b, 2004; Benso 2001a, 2001b.

moldeados, configurados, en nuestra sociedad. Esta función examinadora de la maquinaria escolar ha sido designada por Paulo Freire, como recuerda Merchán (2001a), con la feliz expresión de “educación bancaria” con la que alude al hecho de que, en nuestras escuelas, el conocimiento o saber no es un fin en sí mismo dado que su posesión es un medio para la obtención de una recompensa o título. En el siguiente esquema (Figura 5) se representa la centralidad del examen escolar sobre el resto de componentes de la práctica escolar.



*Figura 5. La centralidad del examen en la práctica escolar.*

Sintéticamente, pues luego nos detendremos con más atención, la centralidad del carácter examinador de la práctica escolar (Merchán, 2001a, 2002, 2005a, 2005b) se puede ejemplificar aludiendo al tipo de prácticas pedagógicas más habituales en el aula, es decir, aquellas que pasan por el intercambio de impresiones e informaciones, las

relaciones cara a cara, y que verbigracia están atravesadas y mediadas por juicios y calificaciones implícitas o expresas.

“De hecho, afirma Blanco (1992), que el intercambio de información (entre profesores – expertos- y alumnos –legos-) no tiene lugar para compartir información sino para que ‘*el experto pueda conocer si la que tiene el lego es relevante o no*’ (pág. 214). De esta forma, en el aula el patrón de la comunicación responde generalmente a un sistema pregunta-respuesta-evaluación” (Merchán, 2001, p. 116).

Es decir, la expresión mínima y primaria del ser persona, el hecho de hablar y gesticular, en el interior del aula está bajo la sospecha del juicio examinador. Hasta el punto de que, como afirma Blanco (1992), “el profesor no pregunta porque no sepa la respuesta, sino porque quiere saber si los estudiantes la conocen” (p. 217).

A más evidencias, la misma asignaturización del conocimiento escolar tiene que ver con su carácter examinador (Merchán, 2001a, 2002). Asimismo, es la presión que por culpa del hecho examinador los alumnos ejercen sobre los profesores lo que lleva a éstos a fragmentar y simplificar el conocimiento, hasta enfatizar aquel que se selecciona como fundamental y objeto de examen. Es decir, la larga sombra del examen es lo que lleva a los profesores a una serie de “estrategias defensivas” ante el boicot, sabotaje o desertión de los alumnos, entre las que se encuentra facilitarles los posibles contenidos que serán objeto de evaluación de examen así como su reducción.

Desde esta perspectiva, los discursos sobre el fracaso y el éxito escolares, las políticas de reforma educativas, etc., pierden su pretendida neutralidad, pues nos obligan a pensar el sistema escolar capitalista girando en torno a ese engranaje o dispositivo (examinador) que lo ha convertido en una maquinaria de generar desigualdades.

Dicho lo cual, habría también que recordar que la investigación didáctica no debiera quedarse en la explicación-comprensión de lo que pasa en la Escuela. Es decir, dada la intencionalidad de cambio y mejora que inspira la investigación en educación, esta tesis no puede reducirse a intentar dar con los porqué de la práctica examinadora, tiene igualmente que proponer alternativas posibles de mejora y cambio en la enseñanza, aunque ello pase por reconocer las contradicciones y limitaciones que la escuela tiene por el hecho de ser antes que nada realidad sociocultural (y no a la inversa). Otra cosa es que, humildemente nos quedemos en la constatación, aportando ideas y argumentos que

prueben tanto las presiones internas como externas a que la escuela se ve sujeta, pero ese conocimiento es, sin duda, condición previa a cualquier propuesta de cambio.

#### **4.2. El problema de la práctica examinatória**

“Ni cien conejos hacen un caballo, ni cien conjeturas una evidencia”

(Proverbio inglés citado en *Crimen y castigo*).

En este apartado vamos a intentar definir y construir la práctica examinatória como objeto de investigación a partir de la siguiente problemática teórica:

2.1. Cuál es el lugar de la práctica examinatória en el contexto socio-escolar.

2.2. Cuál es la “función” y/o el efecto social de la práctica examinatória.

2.3. Cuál es la importancia de la práctica examinatória para el conocimiento escolar.

Efectivamente, en este punto tratamos de definir y descubrir cómo funciona la práctica examinatória a partir de datos secundarios, es decir, aquellos producidos en investigaciones anteriores. Datos que, aun siendo consecuencia de investigaciones sobre el examen o práctica examinatória escolar, no tienen por qué partir de nuestros propios presupuestos teóricos y metodológicos, por lo que hemos de evaluarlos antes de utilizarlos.

Bien es verdad que esta búsqueda bibliográfica respecto a la práctica examinatória ha sido en sí misma reveladora de un primer dato empírico: la escasez, o incluso ausencia según el aspecto de que se trate, de títulos que versen sobre esta cuestión. Otra cosa bien distinta son los numerosos textos normativos que sobre exámenes y pruebas de evaluación se publican, pero es preciso señalar la distancia entre los objetivos enunciados en las recomendaciones e indicaciones administrativas o desiderativas de proyectos didácticos alternativos y la enseñanza real que, de hecho, pretenden modificar.

Desde nuestra perspectiva, este silencio bibliográfico es cuando menos llamativo y creemos que debe ser objeto de reflexión dada la importancia pedagógica y social que la práctica examinatória tiene. En este sentido, se pronuncian varios de los autores

manejados. Por ejemplo, Díaz Barriga (1983) llama la atención sobre la poca atención que esta cuestión ha suscitado entre los clásicos del pensamiento educativo y, a este respecto, concluye lo siguiente:

“Vale la pena destacar que no son muchos los clásicos que atienden a este problema. Ello también nos debe invitar a reflexionar cómo el examen no es un problema central en la historia de la pedagogía ni en la historia de la escuela” (p. 8).

Con idéntica sorpresa se expresaba Viñao en el Congreso de la SEDHE (Sociedad Española de Historia de la Educación) celebrado en Gijón en mayo de 2001, lamentándose incluso de la escasa atención prestada al examen por los historiadores de la educación (Mainer, 2002). Es más, Díaz Barriga (1983) llamaba igualmente a reflexionar, a “preguntarnos por qué sociólogos, economistas, psicoanalistas han abordado el problema del examen” (p. 8).

Es así que una primera respuesta pudiera ser que el examen no se haya concebido como problema porque se ha asumido como algo necesario y normal, hasta llegar a ser algo incuestionable en tanto que “cosa sagrada”. A pesar de lo cual, el examen escolar tiene su historia, una historicidad que describe discontinuidades y pone de relieve las diferentes experiencias que en torno a este dispositivo de evaluación se han dado y que, en todo caso, no implica una mera continuidad. Precisamente, a la problemática de la historicidad del examen dedicamos gran parte del capítulo 1. Desde este punto de vista, nuestra primera reflexión fue de tipo histórico. Fundamentalmente, a partir de la relación que Foucault (1998) establece entre el origen de las Ciencias Sociales y el examen, pues el filósofo francés pone en relación esta técnica, minúscula en su proceder pero mayúscula en sus repercusiones, con la formación de numerosos saberes y, en última instancia, con el nacimiento de un modelo de sociedad que llamará “sociedad disciplinaria”.

“En el siglo XIX se inventaron también a partir de problemas jurídicos, judiciales y penales, formas de análisis muy curiosas que yo llamaría *examen* (*examen*) y no ya indagación. Estas formas de examen dieron origen a la Sociología, la Psicología, la Psicopatología, la Criminología, el Psicoanálisis. Intentaré explicar cómo, al investigar el origen de estas formas, se ve que nacieron en conexión directa con la formación de un cierto número de controles políticos y sociales, en los inicios de la sociedad capitalista, al final del siglo XIX” (p. 18).

Con esta cita se puede entender que siendo la técnica examinadora intrínseca a las ciencias sociales, en consecuencia es lógico que se ocupen de ella. Lo cual, a la par, incide aún más sobre la sorprendente falta de atención por parte de las Ciencias de la Educación. Es, no obstante, lo más revelador de la mirada de Foucault su perspectiva sociogenética, su planteamiento sobre la necesidad de pensar la escuela tanto desde lo referido a la enseñanza como al control y disciplinamiento del alumnado, en unos marcos sociales e históricos y, por tanto, hacer la historia social de la escuela. Efectivamente, según Foucault, la escuela es una de las instituciones claves que caracterizan a este tipo de “sociedad disciplinaria” que nacen en el siglo XVII y se va imponiendo en Occidente hacia los siglos XVIII y XIX.

Lo cual no significa, como ya se dijo, que la escuela sea un mero epifenómeno social (aparato superestructura en terminología marxista), pues entendida como espacio de producción y no sólo de represión o encierro, el propio Foucault constató la fabricación de identidades socio-escolares (Varela, 1991; Varela y Álvarez, 1991). Desde esta perspectiva, es interesante abordar el modo en que lo escolar se apropia de tecnologías nacidas en otros campos. Por ejemplo, al analizar el test como práctica examinadora, Mainer (2002) nos recuerda que esta técnica era, en principio, ajena al campo de la educación, a pesar de lo cual terminó siendo un instrumento escolar para examinar y clasificar al alumnado.

“Condicionamientos biológicos, organización escolar, racionalidad científica y pedagógica, se daban así la mano en los albores de la escuela graduada [primer tercio del siglo XX]: estamos ante el surgimiento de una nueva tecnología, la docimología o teoría de los test, que, acuñada en un campo distinto al pedagógico, el de la medicina, cosechará una adhesión creciente entre los pedagogos, inspectores y “organizadores escolares” y muy singularmente entre los apóstoles de la Escuela Nueva, muchos de los cuales cabe recordar, por cierto, que eran médicos de formación -Claparède, Férrière, Décroly, Dégand, Le Bon, Stern...-. La función del examen en el diagnóstico y clasificación del alumnado constituirá, sin duda, una de las claves de su éxito y una de las razones fundamentales para su introducción en la escuela” (p.12).

Perspectiva que no hace sino actualizar aquello de que la escuela *es* sociedad y sobre la que tanto insistía Lerena y que, en efecto, ha dado como resultado la Historia social (Sociología histórica) de la escuela.



Luego, abundando en la búsqueda bibliográfica, puestos a buscar información sobre la práctica examinadora escolar no podíamos limitarnos a las Ciencias de la Educación, nuestra búsqueda tenía que ser transversal y consultar en campos colindantes. Una manera de proceder que, por otra parte, se ha visto corroborada por los nuevos enfoques de la Historia de la Educación<sup>129</sup>. Verbi gratia, Escolano (2000) llama la atención sobre el trabajo del filósofo francés relativos al “análisis de las prácticas disciplinarias (carcelarias, médicas, pedagógicas y de otras modalidades de control social) [que] le lleva a descubrir la genealogía de los discursos en que se sustentan y legitiman” (p. 316), y del que parece surgir una microhistoria escolar que “se acerca cada vez más a la etnología y la antropología” (p. 317). De forma que la Filosofía y la socioantropología se han convertido así en referentes teóricos y metodológicos de primera categoría de cara al estudio y la explicación sobre el cómo y el porqué de lo que ocurre en la escuela:

“la ‘curiosidad’ histórico-educativo se ha dirigido en los últimos años, como se sabe, al conocimiento de cuestiones tan diversas –en gran medida inéditas– como la infancia, la mujer, los nacionalismos y localismos, la minorías étnicas y culturales, las mentalidades, el cuerpo, la higiene, la arquitectura escolar, los tiempos, el currículum, la tecnología material de la enseñanza, los sistemas de examen y disciplina...” (Escolano, 2000, p. 324).

Por consiguiente, es posible servirnos de estos nuevos enfoques en el campo de la educación, sin por ello renunciar, evidentemente, a otros datos procedentes de la Didáctica de las Ciencias Sociales o la Historia de la Educación. De lo que se trata, a la postre, es de evaluar y decidir cuáles son esas aportaciones que mejor vendría nuestra indagación. Empresa de la que nos ocuparemos a continuación. Con el punto 2.1., al tratar sobre la práctica examinadora como “situación” diferenciada evaluaremos qué presupuestos teóricos y metodológicos procedentes de la socioantropología nos pueden servir. Mientras que en el 2.2., dedicado al examen como práctica escolar “divisoria”, examinaremos las conclusiones que más nos puedan ayudar en nuestro abordaje de la

---

129 La atención prestada por los historiadores de la educación a las últimas tendencias teóricas en la reflexión historiográfica y filosófica ha sido destacada por Cabrera (2004) como algo excepcional en la historiografía española caracterizada por su débil tradición de reflexión teórica. No resulta por ello casual que los únicos historiadores españoles atentos a los avatares del debate postmoderno sobre el conocimiento histórico, el cual ha venido a revolucionar los supuestos epistemológicos en que se había fundado hasta ahora la investigación histórica, hayan sido historiadores de la educación como Viñao y Escolano, o estudiosos procedentes de otros campos, como Vázquez García, que procede de la filosofía.

práctica examinatoria. Por último, en el punto 2.3., a partir de las investigaciones propiamente didácticas (Merchán, 2001a y 2002; Vera y Esteve, 2001; Kvale, 1992, 2001), nos ocupamos del examen como práctica constitutiva de las disciplinas escolares y del conocimiento escolar.

### **4.3. El “locus” de la práctica examinatoria.**

Es evidente que según la teoría social (gafas) con la que se mire un objeto de investigación este adquirirá una u otra forma. Pero, antes incluso de mirar, hay que decidir hacia dónde hacerlo. En consecuencia, es lo primero resolver la cuestión de su localización. La cuestión que nos ocupa, por tanto, es decidir si la práctica examinatoria se reduce al examen. Entendiendo por este el ritual realizado en un espacio-tiempo concreto y estipulado, consistente en la presentación por parte del profesor de una serie de preguntas que, ya sean formuladas en forma oral y/o escritas, el grupo de alumnos habrán de responder, con el fin de evaluar los conocimientos que previamente el profesor ha enseñado en clase y cuya información se ha de registrar y conservar en un soporte o documento. Es decir, la práctica examinatoria como una “situación” normal pero diferenciada del transcurso cotidiano escolar. O si, por el contrario, la práctica examinatoria es un hecho pedagógico continuo y constante a lo largo de la vida escolar (Foucault, 1996).

#### ***4.3.1. El porqué de la práctica examinatoria como “situación” diferenciada.***

A nuestro parecer, en la realidad escolar la práctica examinatoria es continua y constante. Empero, no por un decreto ministerial que prescriba la evaluación continua. Es más, al menos en España, su prescripción es reciente, no yendo más allá de la Ley Villar de 1970. Así, tal y como recoge Mainer (2002), se decía en uno de los textos *La educación en España* (MEC, 1969) en que se basó la citada ley:

“El paso de un curso a otro se realizará en función, sobre todo, del promedio de calificaciones obtenido a lo largo de todo el curso y teniendo en cuenta las observaciones de los profesores respectivos, limitándose los exámenes finales a los cursos estrictamente indispensables (p. 237)” (p.21).

Más bien, la práctica examinatoria como una conducta continua y constante ha de entenderse en el marco de la escuela de la sociedad contemporánea, según esta es definida por Foucault (1998) como “sociedad disciplinaria”. Puesto que organizada

según el modelo *panóptico*, tanto la escuela de este modelo de sociedad como otras instituciones que funcionan mediante el encierro (la cárcel, el hospital, la fábrica o el cuartel), se establece una

“vigilancia permanente sobre los individuos por alguien que ejerce sobre ellos un poder –maestro de escuela, jefe de oficina, médico, psiquiatra, director de prisión- y que, porque ejerce ese poder, tiene la posibilidad no sólo de vigilar sino también de constituir un saber sobre aquellos a quienes vigila. Es éste un saber que..., se organiza alrededor de la norma, establece qué es normal y qué no lo es, qué cosa es incorrecta y qué otra cosa es correcta, qué se debe o no hacer” (p. 100).

Por tanto, como medición y clasificación constante del alumnado, en definitiva, como molde de sujetos, la práctica examinadora nace con la escuela moderna<sup>130</sup>. Visto así, la evaluación continua ha sido una práctica inmanente a la escuela moderna, aunque sólo recientemente, cuando en el *milieu* social se dieron las condiciones necesarias, hizo su aparición como una obligación administrativa. Es decir, sólo cuando se dieron determinados acontecimientos históricos que configuraron el nacimiento del modo de educación tecnocrático de masas y la escuela eficiente. Propuestas por la que se abogó en la España de los sesenta, tal y como recoge el texto antes citado por Mainer (2002):

“El sistema educativo deberá dar satisfacción a las aspiraciones individuales y sociales. Desde el punto de vista ocupacional, el sistema educativo deberá dar respuesta a los factores condicionantes antes expuestos, por lo menos en los siguientes aspectos: una estructura educativa que guarde relación con la estructura ocupacional para evitar frustraciones individuales y que sea lo suficientemente flexible para adaptarse a la continua transformación social y económica con el fin de facilitar las readaptaciones estudiantiles a lo largo del proceso educativo...” (p. 19).

Es, precisamente, la aparición de nuevas aspiraciones individuales y sociales lo que señala Deleuze (1996) como fundamental para el nacimiento de “las *sociedades de control* que están sustituyendo a las disciplinarias” (p. 278). Un tipo de sociedad que se manifiesta con la crisis de todos los centros de encierro: cárcel, hospital, fábrica, escuela, familia. Frente a los encierros “que son *molde*s o moldeados diferentes”,

---

130 Se ha de advertir que esta producción de identidades no es fruto de la represión, más bien es una producción de almas en el sentido de que las técnicas disciplinarias escolares, de las que la examinadora no es la menor en importancia, al hacer del individuo un caso termina producción una manera de ser (alma) en la que el sujeto participa proyectando deseos y con sus prácticas.

“los controles constituyen una *modulación*, como una suerte de moldeado autodeformante que cambia constantemente y a cada instante, como un tamiz cuya malla varía a cada punto. Se puede apreciar sin dificultad en los problemas de los salarios... El principal modulador de que los salarios deben corresponderse con los méritos tienta incluso a la enseñanza pública. De hecho, igual que la empresa toma el relevo de la fábrica, la *formación permanente* tiende a sustituir la escuela, y el control continuo tiene a sustituir al examen. Lo que es el medio más seguro para poner la escuela en manos de la empresa” (p. 279-280).

Efectivamente, el análisis de Deleuze se ha de entender en el marco de lo que se han denominado *grandes transformaciones* (sociopolíticas, económicas y culturales) que han dado lugar a que se hable del comienzo de una nueva sociedad o un nuevo período histórico<sup>131</sup>. Una de cuyas denominaciones de más éxito ha sido la de “postmodernidad”. Se caracteriza ésta, según sus teóricos, por la crisis de un “sujeto moderno” que se quiere “autónomo” y sería el héroe de las “sociedades disciplinarias”. En su lugar, nos encontraríamos hoy con la formación-fabricación de un “sujeto postmoderno”, un “sujeto escindido” *a la carta* por obra y gracia, entre otras instituciones (reglamentos, formas sociales, etc.), de la formación permanente.

Si bien es cierto que esta descripción no deja de ser más que una visión teórica de la escuela y, como tal, tiene sus limitaciones<sup>132</sup>, en cambio nos ayuda a contextualizar muchos de los enigmas que la escuela ofrece. En este sentido, al poner en conexión lo que en ella pasa con lo que acontece socialmente, hace posible pensar las prácticas

---

131 Ciertamente, el referente, o los referentes principales, con respecto a los cuales se plantea el cambio, sus causas y consecuencias, es un reflejo del enfoque teórico empleado. Y, en este sentido, para facilitar las cosas Rodríguez-Ibáñez (1993) los ha reducido a tres enfoques principales: el centrado en la idea de “sociedad postindustrial”, el que parte de la teoría de la “sociedad neotecnológica” y, el de los teóricos de la “postmodernidad”, uno de cuyos principales representantes es Deleuze. Por otra parte, en el capítulo 3, cuando se planteó la relación entre escuela y empresa capitalista, ya señalamos la necesidad de considerar los cambios de la realidad escolar en paralelo a los cambios socio-laborales que se daban en la sociedad.

132 Por ejemplo, aquí se entiende por crisis de la escuela, entendiendo por “crisis” a la manera en que la define Nisbet (1993): “La crisis es el resultado de un conflicto de valores, de percepción, de sistemas de ideas” (p. 39). Definición que explica los continuos cambios legislativos de los últimos gobiernos de España. Un hacer y deshacer reformas escolares que justificadas en los preámbulos de las Leyes Orgánicas para adaptar la escuela a los tiempos sociales actuales, en verdad, nada cambian permaneciendo las prácticas escolares impolutas e incuestionadas, tal y como se deduce con echar una simple mirada a la vida en las aulas de secundaria de los albores del siglo XXI y las compara con las imágenes del siglo XX (Cuesta, 1997; Cuesta, 1998; Cuesta y Molpeceres, 2010; Cuesta y Mainer, 2012; Cuesta y Mainer, 2015; Escolano (Dr.), 2006). En efecto, se siguen haciendo las mismas cosas. Lo cual quiere decir que los tiempos escolares son más lentos que los sociales, aunque en verdad como también dice Nisbet: “No hay prueba alguna de que la crisis se autogenera en las instituciones; de que sea el resultado de factores inmanentes por sí solos...” (p. 41).

escolares como prácticas sociales. Insistimos en esto, porque a veces se olvida que la escuela tiene una historia social y los problemas que tiene se suelen pensar de acuerdo con la Ley que organiza el sistema educativo vigente o con la herencia recibida. Al menos en España se tiende a pensar que los problemas de la escuela se arreglarán con otra Ley General. De esta forma, en apenas veinte años, se han conocido tres leyes orgánicas (LOGSE, 1990; LOPEG, 1995; LOCE, 2002; LOE, 2005; LOMCE, 2014). A la vista de lo cual, la última esperanza pasa por un gran pacto de Estado. A nuestro parecer, es como si tales proyectos no tuvieran otra finalidad que despertar el deseo y la motivación de los electores y si, en todo caso, su veleidad no es la consecuencia del desconocimiento de la Historia Social de la Educación, en general, y de la historia de las prácticas escolares, en particular. Fuera como fuese, más allá de los intereses políticos, resulta imprescindible aventar el conocimiento. Cómo no pensar en la derrota del pensamiento si se sigue insistiendo en culpabilizar a la LOGSE de todos los males del reino, cuando bien sabemos que, en verdad, “tal Reforma no ha existido” (Merchán, 2005c). Mientras no cambien los “patrones culturales de interpretación” nada habrá cambiado. Es más, a estas alturas del debate va siendo hora de indagar, no ya sobre la reforma curricular, incluso sobre el papel que en materia de transformación de las prácticas escolares tiene la misma formación del profesorado. Pensando en el cambio real, tal vez merezca más la pena evaluar “las sospechas de Therhart de que la adquisición del conocimiento didáctico –y la formación del profesorado- apenas influye sobre la práctica educativa” (Merchán, 2005c, p. 38), que seguir, por ejemplo, pensando en la posibilidad de que los profesores no hayan tenido formación, tiempo, ni medios suficientes para cambiar los viejos hábitos de sus sistemas de creencias. Por supuesto, no se trata de una renuncia a la formación y a las propuestas curriculares alternativas, sino de abrir una nueva vía de investigación que orientada hacia el estudio de las prácticas escolares nos ayude a comprender y explicar porque en la práctica es tan difícil cambiar la enseñanza.

Con esta orientación, y desde el marco del estudio sociogénico de las prácticas escolares, estamos tratando de dilucidar maneras de abordar el análisis de la práctica examinatoria. Desde este punto de vista, pudiera ser útil considerarla como “situación” diferenciada, sin por ello olvidar que su presencia es continua y constante a lo largo de la práctica de la enseñanza. Por otra parte, antes de pasar a explicar *cómo* y *porqué*

elegimos esta metodología de análisis, creemos necesario tener en cuenta varias consideraciones respecto a la terminología empleada.

En primer lugar, con la expresión “situación” diferenciada no queremos sino mostrar que durante la práctica del examen escolar se crea una situación de aula diferente a la habitual. No sólo la escenografía cambia sino que lo hace también la actuación de los actores. Efectivamente, ya sea en el aula habitual o en uno elegido para la ocasión la *puesta en escena* es diferente y la dramatización a que da lugar el examen hace que el binomio profesor-alumno, los actores sociales de la realidad aula, se exprese de manera más clara y densa que en una clase normal<sup>133</sup>. Así, nos parece que el binomio profesor-alumno que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza-aprendizaje puede ser negociado, matizado e incluso tamizado y/u oculto explícitamente, en la mayor parte de situaciones de clase, con la excepción de la situación de examen. Es así que incluso en aquellos casos en que los profesores y alumnos parecen llegar a un acuerdo o contrato con el fin de alcanzar relaciones democráticas, estando presente el examen este binomio se hace ostensible y aparece como efecto de demostración y ostentación de las relaciones de poder que se dan en el aula.

En segundo lugar, hablar de “situación” diferenciada no es lo mismo que decir aislada, de la misma forma que situación concreta no es lo contrario de impreciso o complejo. Con esto se quiere advertir que la situación de examen no está al margen del resto de situaciones de aula y de la institución escolar, pues se dan transferencias tanto de protagonistas como de expectativas. Al mismo tiempo, el estudio de la situación de examen como situación concreta no se puede reducir a constatar lo que allí ocurre como algo particular, más bien habría de mostrar lo que hay de general dentro de este caso particular. Por tanto, el dato es la práctica examinadora como “situación” diferenciada. Ahora bien, asumida a la manera que M. Mauss (1974) definía los “hechos sociales totales [...], es decir, que ponen en movimiento, en algunos casos, la totalidad de las sociedades y de sus instituciones [...]”. Se trata de ‘totalidades’, de sistemas sociales

---

133 No hemos podido hacer trabajo de campo y observar por dentro la clase. Ahora bien, esto no quita que hayamos analizado los discursos pensando en la situación de aula como situación dramática. En este caso, la obra del socioantropólogo Goffman, tal y como recuerda Ritzer (1996), resulta fundamental pues “se centró en la *dramaturgia*, adoptó una perspectiva de la vida social como si ésta fuera una serie de actuaciones dramáticas que se asemejan a las representaciones en el escenario” (p. 245). Como se verá en la segunda parte del trabajo, para el registro y análisis de datos nos hemos servido de su instrumental teórico y metodológico.

completos de los que hemos intentado descubrir el funcionamiento” (p. 10). Luego, el objetivo sería descubrir el funcionamiento de la práctica examinadora midiendo el papel que tiene en relación con lo que se enseña y aprende en clase; así como su intervención en el control de la clase, su lugar en la forja de ciudadanos y, por último, en el campo profesional docente.

#### 4.3.2. *El análisis del examen escolar como un “proceso ritual”.*

Centrando la cuestión, nos planteamos la posibilidad de analizar la práctica examinadora como “situación” diferenciada, al modo como los antropólogos, a partir de Durkheim, analizan un “proceso ritual”: “un ritual se compone básicamente de unas reglas de conducta que prescriben cómo los hombres y los grupos sociales deben comportarse con respecto a las cosas sagradas”. Ahora bien, tal y como plantea el sociólogo de la educación Carlos Lerena (1983), la similitud entre lo que se conocen como *ritos de pasaje* en Antropología y el examen escolar se reduce a que “tienen esencialmente los mismos efectos constituyentes –internos y externos–”, el examinando exitoso se identifica a sí mismo como “vencedor”, al tiempo que es reconocido por su comunidad. Dicho lo cual, nos advierte Lerena que estas

“pruebas tienen el carácter de acontecimientos extra-cotidianos de una singularidad notoria: como máximo se trata de *exámenes*, pero sin continuidad o sucesión, esto es, no del *examen* que conocemos. Este se caracteriza por ser... una situación continua y permanente, como quiere la representación en la que nuestro examen descansa, esto es, la representación de la enseñanza y de la vida como *curso o carrera*” (pp. 31-32).

Por tanto, hemos de ser prudentes a la hora de establecer paralelos etnográficos o analogías entre otros procesos rituales y el ritual del examen escolar, pues de lo contrario podemos, al ignorar su carácter histórico, incurrir en juicios etnocéntricos. De hecho, abunda Lerena (1983), el examen escolar tiene su origen en las sociedades occidentales: “un suelo bíblico, y por otra parte, berroqueño..., el examen como situación continua y permanente, como lo expresaba San Benito” (p. 35). Habiendo aclarado esto en el capítulo 1, ahora se trata de alertar sobre los riesgos etnocentristas, tanto como subrayar el carácter histórico del examen escolar de forma que se apunte un origen y señale una tradición, sin por ello renunciar a la potencialidad explicativa que el examen tiene como “rito de paso”. Hemos de insistir que si bien la práctica examinadora es continua y constante, como apunta Foucault (1996) y detrás de él

Lerena (1983), en la institución escolar, analíticamente puede resultar muy rentable establecer la analogía entre práctica examinadora como “situación” diferenciada y rito de pasaje<sup>134</sup>.

Ciertamente, a pesar de las diferencias, la similitud entre los *ritos de pasaje* que ha estudiado la Antropología y el examen escolar es suficiente como para reconocer con Lerena (1983) que, en última instancia, “tienen esencialmente los mismos efectos constituyentes –internos y externos” (p. 31). Los mismos efectos habría que precisar en los actores implicados. A nivel interno, pues tanto el éxito como el fracaso en los exámenes escolares terminan por ser una pieza fundamental en el proceso de construcción de la identidad individual. Mientras que, a nivel externo, pudieran coadyuvar en la resolución del problema del orden social capitalista, en tanto en cuanto sirven al sistema de selección social por el cual cada uno ocupa la posición que se merece según su esfuerzo individual. Refrendado éste, a semejanza del vencedor en el rito de pasaje, en el éxito examinador. Es, por esto, que Kvale (2001) ha hecho notar que

“desde el punto de vista de la sociología del conocimiento y de la reproducción cultural, como también de la antropología –con su estudio de los ritos de pasaje-, los exámenes contribuyen a ‘la construcción social de la realidad’ (Berger y Luckmann, 1967)” (p. 240).

En definitiva, resulta fundamental captar el sentido de las prácticas escolares examinadoras, tal y como la viven los profesores y alumnos. De donde derivaría la pertinencia de la concepción de la práctica examinadora como ritual de pasaje y su análisis con el instrumental conceptual que nos ofrece la socioantropología. A su vez, la función social de la práctica examinadora ha sido destacada, tal y como ya indicamos por numerosos autores, pero la forma en que Kvale (2001) sintetiza esta función merece ser recordada.

---

134 A este respecto, hemos de advertir la existencia de estudios como el de Aray (1993) que si bien recurre a la metáfora del examen como un rito de iniciación lo hace desde una perspectiva teórica diferente a la que aquí se maneja. Bebe este autor de fuentes estructuralistas genéticas, a nuestro parecer ahistóricas y biologicistas. Por ejemplo, habla de “‘disposiciones filogenéticas’ del inconsciente, (como) la base más íntima de la persistencia de estos ritos en la enseñanza moderna”, mientras que nuestra perspectiva se quiere histórica y, por ello, también fenomenológica. A pesar de lo cual, puede resultar bien interesante a la hora de dar cuenta de cómo, la situación de examen, puede vivirse como una situación estresante que es fácilmente somatizable.



“Los exámenes son una genialidad burocrática que permite seleccionar de manera simple y legítima a los individuos que ocuparán posiciones académicas y laborales privilegiadas. Aunque de hecho implica un prejuicio clasista, la selección por medio de exámenes alimenta la “ilusión de la igualdad de oportunidades”. La importancia de seleccionar por medio de calificaciones aumenta la influencia social de los exámenes: conduce a la disciplina en la escuela y a la socialización según los requerimientos de calificación del mercado de trabajo. Al aprender para obtener calificaciones en la escuela, el estudiante se socializa y se prepara para trabajar para ganar salarios en la vida laboral. Los cambios históricos de los exámenes se relacionan con su contexto social” (Kvale, 2001, p. 238).

Así pues, la función social del examen está condicionada por el valor de la función crediticia de la institución escolar y esta a su vez por las circunstancias históricas que modifican las relaciones de mercado y laborales. Resulta, en efecto, que el examen es el principal recurso que los profesores utilizan para calificar a los alumnos. En consecuencia, la importancia y/o percepción del valor social de esta técnica estará en función del valor mercantil de los títulos escolares y de su valor de cambio en el mercado laboral. El carácter mercantil del examen escolar ha sido estudiado por Merchán (2001a):

“Desde mi punto de vista el protagonismo del examen se corresponde con el carácter mercantil que en la fase actual de la escuela capitalista tiende a impregnar al conocimiento escolar, una vez que en el ‘modo de educación tecnocrático de masas’ lo que se sabe se convierte en un valor de cambio cuya posesión ha de demostrarse para rentabilizar los posibles beneficios que de ello se derivan (p. 568).

Por otra parte, Anyon (1999) viene a probar que la apreciación del valor social de los títulos académicos es también relativa y cambiante, según varios factores entre los que destaca el nivel socioeconómico familiar del alumnado. Ahora bien, siendo no pocos los factores que influyen, tanto en la apreciación del título como en el éxito examinador de los alumnos, resulta oportuno destacar que el nivel socioeconómico familiar no es exclusivo ni determinante *per se* en la apreciación personal que sus miembros puedan tener respecto al valor social o de cambio que el título escolar, al que se accede superando los exámenes, representa en el mercado laboral. Por lo demás, Martín Criado *et al.* (2000) trata de dar cuenta de las excepciones a la correlación estadísticamente correcta que la sociología de la educación ha establecido entre origen social y nivel de

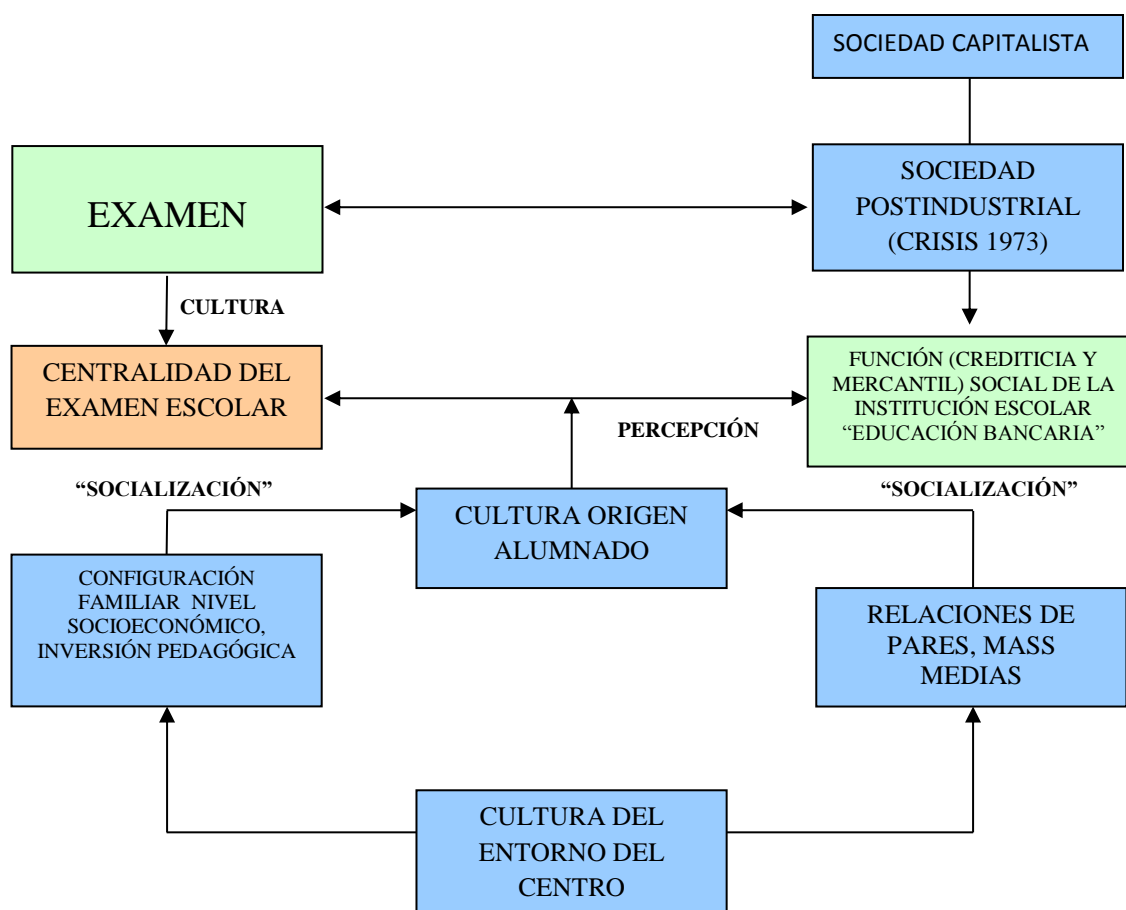
estudio, para lo cual reivindica el análisis de Lahire sobre el rendimiento escolar en tanto que

“producto de la relación entre el tipo de relaciones que genera la configuración familiar y el tipo de relaciones imperante en el universo escolar. A partir de este enfoque, centra su atención en cinco rasgos de la configuración familiar para intentar explicar la mayor o menor adecuación entre los tipos de relaciones que se dan –y de cualidades y habilidades que se fomentan- en el universo escolar y en el universo familiar” (p. 76).

De los cinco rasgos que cita (las formas familiares de la cultura escrita, condiciones y disposiciones económicas, el orden moral doméstico, las formas de la autoridad familiar y los modos familiares de inversión pedagógica), tan sólo uno está directamente relacionado con el nivel económico, el resto tiene que ver, sobre todo, con cuestiones de tipo cultural.

“Estos cinco rasgos básicos que destaca Lahire para analizar las escolaridades de los hijos de familias de clase populares no han de tomarse, sin embargo, como cinco ‘factores’: cada configuración familiar es un juego de interdependencias que produce una combinación concreta, donde no es posible un único factor explicativo porque es todo un conjunto de relaciones que hay que tomar en cuenta” (p. 77).

En fin, son muchos los factores a tener en cuenta y en los que habrá que profundizar en la investigación en la medida que esta lo vaya pidiendo. Por ejemplo, puestos a interpretar las variables que intervienen en la práctica examinatoria es necesario considerar tanto las funciones sociales del examen como la condición social de los escolares, un tipo de análisis que podríamos considerar macro y *societal*. Pero también otro micro y *social* que dé cuenta tanto del qué, el cómo y el porqué de los discursos, actitudes y juicios que sobre la práctica examinatoria tengan profesores y alumnos, pues partimos de que las formas de pensamiento pueden ser determinadas por formas de prácticas (Chaiklin, 2001) y, por ejemplo, plantearse que los exámenes se impongan como una práctica recurrente para obligar a los alumnos a estudiar y como quiera que así sea, tal y como prueban la tesis de Merchán (2001a) y Vera y Esteve (2001), la práctica determine la concepción que sobre ella se tenga. Complejidad que se expresa en la siguiente figura.



**Figura 6. Análisis macro-societal del examen escolar.**

Habría que empezar, por ejemplo, vigilando la presunción de que exista una apreciación única y exclusiva de lo que el éxito y/o el fracaso sean, como cuáles sean los medios para conseguirlo. Bien al contrario, Perrenoud (1990) afirma que “todo grupo social engendra *normas de excelencia*” (p. 14). Consideración a todas luces necesarias, si se quiere comprender cómo la escuela fabrica juicios de excelencia y medir el tipo de relación, ya sea de disonancia o consonancia, que estos juicios tienen con los que se fabrican en otros lugares sociales. La concordancia o divergencia que, verbi gratia, mantiene con la influencia familiar que recibe el alumnado. Perspectiva socio-escolar que una vez más reivindica que nada de lo que en la escuela ocurra es asunto comprensible sin considerar el contexto sociocultural y económico medio del centro.

“Tal y como observó Anyon (1999) la extracción social y el tipo de cultura característica de los ámbitos de ‘socialización primaria’ de los alumnos son elementos fundamentales para comprender la actitud y la disposición con la que afrontan su estancia y relación con el mundo de la escuela y, por tanto, el tipo de interacción que se genera en el aula entre ellos y los profesores. La actitud hacia la escuela y el

comportamiento en la clase no es básicamente un problema psicológico sino que tiene que ver con el mayor o menor grado de sintonía –código lingüístico, expectativas, etc.- entre la cultura de origen y la cultura escolar” (Merchán, 2005c, p. 35).

Es este interés por lo micro y lo macro, lo que dirige nuestra atención hacia la mirada etnográfica y el estudio de la situación de examen como proceso ritual. En este sentido, de los muchos autores interesados por los rituales, nos vamos a detener en el análisis que el antropólogo simbolista Turner (1988) ha realizado de los procesos rituales vinculando lo simbólico a la praxis social. Bien es verdad, nunca emplea el caso del examen como ejemplo de “ritual de paso” o de “inversión de estatus”, puesto que se ocupa de sociedades ágrafas, pero su análisis puede servirnos como hipótesis de observación de conductas. Pensamos que si partimos de la hipótesis de trabajo, entendida como suposición provisional, de que el ritual de examen como “hecho social total” puede ser revelador de la realidad social en cuanto que su función crediticia depende de la realidad sociolaboral y el contexto sociocultural, la pérdida de cotización mercantil de muchos de los títulos académicos lleva aparejada la caída del valor social del examen. Fundamentalmente, para los alumnos que al fin y a la postre son los principales afectados. Los profesores no hacen sino dirigir el ritual y, sin duda, son, más o menos, conscientes del valor de cambio de los títulos escolares, pero la validez de los exámenes en el marco de su función social sigue reproduciéndose porque, a pesar de todo, el efecto que produce en los estudiantes, aunque cambie la apreciación de su valor social, sigue siendo el mismo. En primer lugar, como instrumento de clasificación jerárquica y, en segundo, a la hora de interiorizar la disciplina y la metafísica del esfuerzo individual.

Evidentemente, la confirmación o negación de la validez de esta hipótesis pasa por estudiar las prácticas y los discursos que profesores y alumnos arrojan durante las diferentes fases (antes, durante y después) del ritual de examen. Pero es frente a esta problemática donde el instrumental teórico de Turner (1988) muestra, a nuestro parecer, su mayor virtualidad analítica. Sobre todo, en el sentido de que ciertas conductas habituales en la enseñanza media, empezando porque las bromas e insultos entre los alumnos con y sin éxito en los exámenes funcionan como auténticos “rituales de inversión”. Éstos, según Turner (1988),

“al hacer al bajo alto y al alto bajo, reafirman el principio jerárquico, y al remedar (hasta extremos caricaturescos) el bajo la conducta del alto y limitar las iniciativas de los orgullosos, subrayan la racionalidad de la conducta diaria y culturalmente predecible de los diversos estamentos de la sociedad” (p. 180).

Efectivamente, no es difícil ver en los IES estas prácticas escolares que cubren al alumno sin éxito en el examen con una máscara de fuerza y reclaman del alumno eficiente que permanezca pasivo y sobrelleve pacientemente la agresión simbólica, la infravaloración tanto del “premio” como del esfuerzo. Es, sin embargo, Lerena (1986) quien da con la clave y el sentido de estas prácticas y rituales post-examinatorias al subrayar el carácter examinatorio de la institución escolar.

“Desde la perspectiva de su función selectiva, el aparato escolar representa, en última instancia, un sistema de exámenes jerarquizados. Que el examen condensa y simboliza el sistema de relaciones establecidos entre la escuela y la estructura social, es algo que han visto, de una u otra forma, Durkheim, Marx, y, sobre todo, Weber... El examen se presenta como una operación de control técnico que encubre una operación de control social: esta última consiste en un registro, en un certificado, en una sanción formalizada del sistema de enseñanza. Este certificado constituye la esencia del examen, el cual, a partir de ese momento, como ha escrito Marx, transforma el saber profano en saber sagrado. Esto quiere decir que el examen cumple no sólo una función de diferenciación y de selección, sino al mismo tiempo una función de legitimación, la cual, ocultando la división estructural, consagra entre otras cosas las diferencias individuales...” (p. 264)<sup>135</sup>.

De forma que estos rituales escolares al invertir, por medio esas prácticas de humillación, momentáneamente la situación estructural real, no están sino contribuyendo a la aceptación de una sociedad desigual y discriminatoria. Puesto que, dice Turner (1988), “estos rituales [inversión] no sólo reafirman el orden de la estructura, sino que restablecen las relaciones entre los individuos históricos concretos que ocupan posiciones en dicha estructura” (pp. 180-181). Aun así, no podemos olvidar que el motivo o la razón que desencadena el ritual es si los alumnos han adquirido un conocimiento enseñado, cuya posesión se refrenda o no en el examen. Se podría decir,

---

135 Ciertamente, Lerena no sólo habla en esta cita de la función social del examen sino que relaciona esta función con la transformación del saber profano en saber sagrado y, por tanto, con el papel de examen para la constitución del conocimiento de una disciplina. Cuestión de la que ya nos ocupamos en el capítulo 1, y volveremos hacerlo en este.

por tanto, que el carácter sagrado del conocimiento escolar es puesto en entredicho, mientras dura la situación de inversión, por aquellos que no lo poseen. Estos bien al contrario, revalorizan el carácter profano del conocimiento cotidiano con el que cuentan. Visto así, estos rituales no hacen sino poner de manifiesto el choque cultural que se produce en la escuela entre una proporción importante de alumnos con familias de origen de la “clase obrera”, descualificada, o que cuentan con menor capital cultural, códigos y pedagogías escolares. Luego, el encontronazo viene a subrayar la racionalidad de la conducta diaria y culturalmente predecible de los diversos estamentos de la sociedad. Siempre que la escuela convierta en oficial una cultura que, en realidad, es propiedad de las clases dominantes y suele servir no más que para aprobar lo que en ella se enseña, es más que probable que nade interesa a los alumnos que interiorizan en su “socialización primaria” el *habitus* de la escasez de probabilidades objetivas de promoción mediante la escuela. La escuela resulta para éstos un tiempo de espera, de transición al trabajo manual, como un gran rito de paso que se podría caracterizar siguiendo las tres fases clásicas que distinguió A. Van Gennep: separación, margen o liminalidad y agregación. La separación conllevaría la salida del niño de su estatus social habitual, de su medio cultural, a un lugar [escuela] que se declara transcultural y proclama la igualdad de oportunidades. Durante el período “liminal” intermedio: “las características del sujeto ritual (el ‘pasajero’) [alumno] son ambiguas, ya que atraviesa un entorno cultural que tiene pocos, o ninguno, de los atributos pasado o venidero” (Turner, 1988, p. 101). Es el período en el que niño y joven se mueve entre su condición social y su condición estudiantil, el período en el que llega a reconocer sus opciones reales de ascender, vía escolarización y según su éxito examinatorio, por encima de sus progenitores. En la tercera, fase de reagregación o reincorporación, estos alumnos alcanzan el estado de ciudadanos con derechos y obligaciones, y de ellos se espera que se comporten de acuerdo con la socialización (aculturación) recibida, con el lugar en la escala social que le ha tocado.

Desde esta perspectiva, la maquinaria escolar funciona produciendo situaciones en las que los alumnos contribuyen a perfilar su estatus, su identidad y, en definitiva, a reproducir las jerarquías sociales. Lo cierto es que los resultados de las investigaciones en todos los países occidentales constatan, a pesar o precisamente por las excepciones, la existencia de una fuerte correlación entre origen social y nivel de estudio: a medida que asciende el origen social, las posibilidades de tener éxito escolar aumentan y

viceversa (Martín Criado, 1999; Martín Criado y otros, 2000; Martínez García, 2007, 2013, 2014, 2015). Desde posiciones meritocráticas, las excepciones no harían sino confirmar la metafísica del esfuerzo individual. Al aprender para obtener calificaciones en la escuela, el estudiante se socializa y se prepara para trabajar y ganar salarios en la vida laboral, se forma una jerarquía adaptada al sistema productivo y a la división del trabajo. En definitiva, al sistema social capitalista. Paralelamente, desde esta perspectiva el fracaso escolar no es propiamente un fallo, sino un producto de la escuela, pues, a través de este tipo de prácticas y rituales, como hemos visto, sitúa a cada uno en su sitio de la escala social. De tal forma que no sólo otorga un sello de legitimidad a las posiciones estructurales de la sociedad, sobre todo de consenso o consentimiento social. Efectivamente, según Turner (1988), “la liminalidad implica que el que está arriba no podría estar arriba de no existir el que estuviese abajo, y que quien está arriba debe experimentar lo que es estar abajo” (p. 104).

Aquí reside parte del porqué estudiar la práctica examinadora, conocer su funcionamiento para poder proponer alternativas viables que hagan de la escuela un lugar auténticamente democrático capaz de reducir las desigualdades sociales de origen que portan los alumnos, así como la violencia simbólica en que se fundamenta la legitimidad de la práctica examinadora. Precisamente, la dificultad de proponer alternativas posibles al examen escolar reside, entre otras razones, en la consideración del examen como “cosa sagrada” por los agentes del sistema escolar, por aquellos llamados a transformarlo.

De esta sacralización del examen como práctica escolar incuestionada nos ocupamos a continuación. Pero antes, a modo de síntesis y conclusión de este epígrafe, en el siguiente esquema (Figura 7) se recoge el conjunto de variables exógenas y endógenas que dan cuenta del examen como proceso ritual.

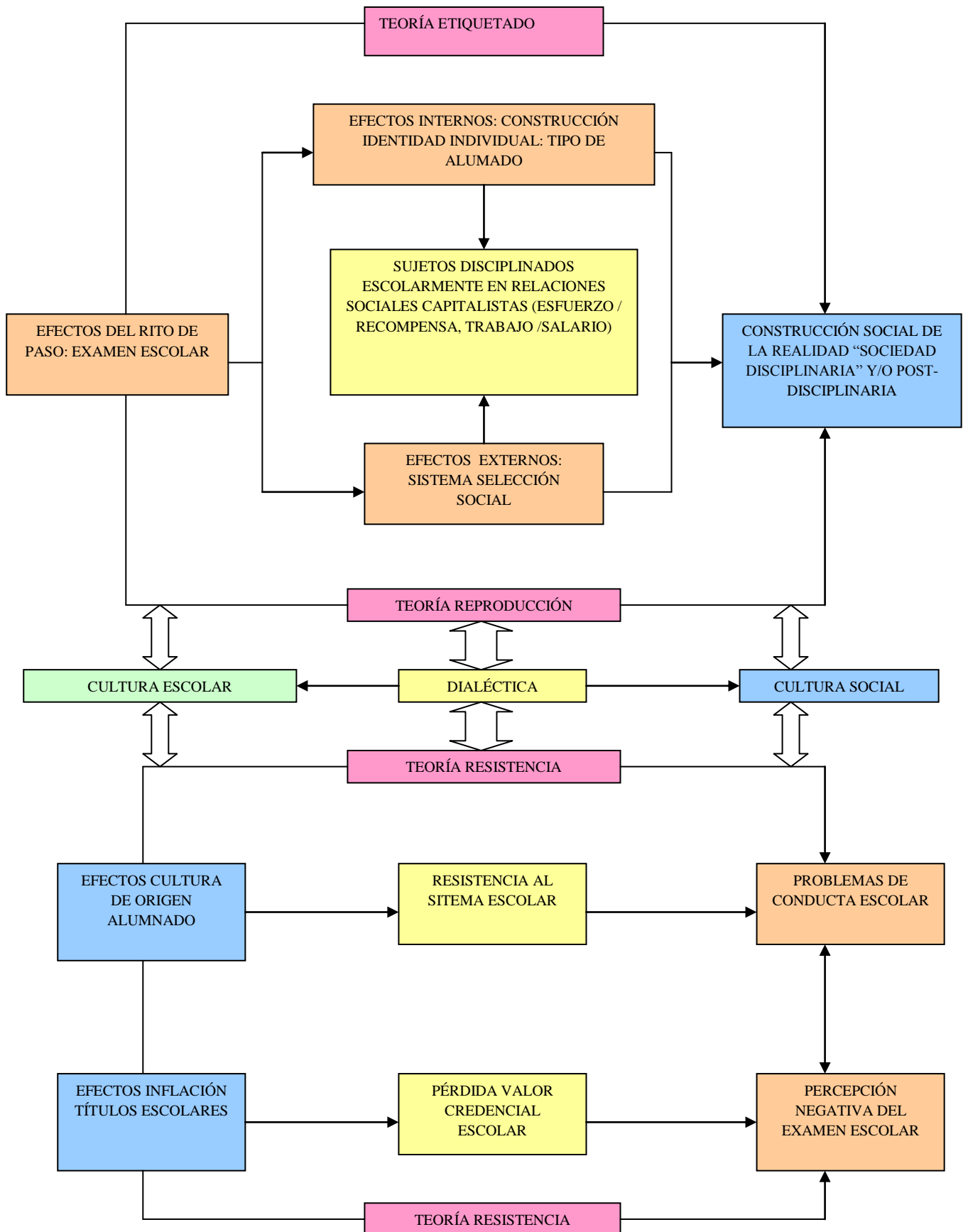


Figura 7. Análisis del examen escolar como un proceso ritual. Variables externas (macro-sociales) e internas (micro-sociales).



### 4.3.3. *El análisis del examen escolar como “cosa sagrada”.*

En cuanto a la consideración del examen escolar como “cosa sagrada” esta tiene, al menos, dos lecturas posibles. Una que apunta a la apreciación del examen como aquello que, según Durkheim, no se discute y, en efecto, es fácil constatar que el examen es algo indiscutible, que se da como obligatorio y necesario por todos los agentes implicados (profesores, alumnos, padres y administración). De tal forma que no se entendería una escuela sin exámenes. En principio, la razón de porqué el examen se concibe por los agentes implicados como algo sagrado ha de ser distinta, según los intereses que se manejen. Por ejemplo, la función social es redundante en padres y alumnos, aunque ya vimos que esta relación puede estar en función del nivel socioeconómico familiar y cultural. Mientras que por parte de los profesores, sin minimizar la importancia del título, tenderán a destacar el valor de la disciplina escolar cuyo conocimiento correcto se pone en juego en el examen. Sin embargo, en la realidad, ambas razones se superponen puesto que la publicidad de la discriminación entre estudiantes aptos y no aptos, no se podría hacer sin la creencia en la legitimidad del examen como instrumento de medida autorizado de la posesión o no del conocimiento verdadero. Por ello, Kvale (2001), coincide con Lerena (1996) en lo fundamental.

“Un examen es un reconocimiento legal del conocimiento oficial como un privilegio; es el vínculo objetivo entre la posición oficial y el individuo. ‘El examen no es sino el bautismo burocrático del conocimiento, el reconocimiento oficial de la transustanciación del conocimiento profano en conocimiento sagrado’ (*Marx Engels Werke*, 1961, pág. 253)” (p. 242).

Una segunda lectura tendría que ver con la transustanciación que, según Marx, confiere el examen y, en consecuencia, con el proceso de constitución del conocimiento escolar en un conocimiento sagrado, superior al cotidiano. Por último, habría que recordar que los efectos del examen escolar como “cosa sagrada” y como “proceso ritual” para los actores implicados (profesores y alumnos) se dan al unísono. Es así que el espacio y el tiempo se hallan altamente ritualizados (días previos, durante y después), que cuestiones antes minimizadas están ahora visiblemente vigiladas. Sobre todo, aquellas que son potencialmente sancionables (ejercicio individual, control de la anatomía y disposición corporal, cuidado del aspecto externo del profesor y del alumno, entrega notas públicas; etc.). Siendo su condición de *acto individualizador* la característica más determinante,

no sólo por su visibilidad escolar, también por la solidaridad que esta práctica escolar tiene con aquellas otras prácticas sociales del sistema social global (neoliberal) que, como pruebas fundamentales de la vida de un estudiante, se resuelven en soledad. Contribuyendo, por consiguiente, también así lo escolar a constituir un tipo de identidad social. Precisamente, de esta producción socio-ideológica e identitaria del examen escolar es de lo que nos ocupamos a continuación.

#### **4.4. El análisis del examen como práctica escolar calificadora y clasificadora.**

La concepción del examen como práctica escolar “divisoria” la tomamos prestada de Foucault (1996). Este ha sabido ver que el examen escolar pone a disposición del examinador un conocimiento que será posteriormente evaluado y clasificado, una información diferenciada por la propia diversidad del alumnado que potencialmente puede ser empleada para dividir, distinguir, etiquetar y normalizar “tipos” de sujetos, pasando así el individuo-alumno a ser un caso.

“El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen sea altamente ritualizado” (p. 189).

Así visto, la práctica examinadora sería el momento clave del proceso educativo, en tanto en cuanto de esa práctica es posible distinguir tipos de alumnos lo cual, en parte, contribuye a producir tipos de sujetos, en base a dicha distinción escolar: aptos, normales, y aquellos que se desvían de la norma. A mayor abundancia, según Foucault (1996):

“El examen lleva consigo todo un mecanismo que une a cierta forma de ejercicio del poder cierto tipo de formación de saber... *El examen hace entrar la individualidad en un campo documental*. Deja tras él un archivo (...). *El examen, rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo un ‘caso’*: un caso que a la vez constituye un objeto para un conocimiento y una presa para un poder. El caso ...; es el individuo tal y como se le puede describir, juzgar, medir, comparar a otros y esto en su individualidad misma; y es también el individuo cuya conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir, etcétera” (pp. 192-196).

Por otra parte, esta afirmación subraya el carácter histórico y construido del sujeto. A partir del papel que la educación escolar posee como práctica moldeadora de sujetos gracias al examen, “dispositivo” o técnica fundamental, que al superponer las relaciones de poder y de saber conlleva como “hecho social” central de la práctica escolar que produzca selección y genere identidades.

Para entender en sus justos términos esta visión, el examen y la institución escolar se han de contextualizar en el marco del análisis de la “sociedad disciplinaria”. En tanto en cuanto, la escuela es una de las instituciones claves que caracterizan a este tipo de sociedad. Desarrolladas a partir del siglo XVII se van imponiendo en Occidente hacia los siglos XVIII y XIX, se organizan según el modelo *panóptico*, como ya expusimos más arriba.

La educación así entendida, como un entramado de instituciones, prácticas y discursos, es más que un mecanismo social de represión, más que el modo en que una clase reproduce su identidad social y su entramado de distinción simbólica. Desde la perspectiva foucaultiana, la educación escolar no es represión ni reproducción, sino configuración de moldes de sujetos, de nuevos tipos de identidad que pueden dar lugar a nuevas formas de jerarquía social (Vázquez García, 1991; Ball, 1997).

Conlleva, pues, este enfoque un presupuesto postestructuralista que arranca de Foucault y que, por ejemplo, lleva a Tadeu Da Silva (1999) a afirmar que “la subjetividad no existe fuera de procesos sociales, sobre todo de orden discursivo, que la producen como tal” (p. 58). De modo que la subjetividad es un artefacto, un efecto, no un origen. En lo que aquí nos trae el examen como práctica escolar “divisoria” (que define y escinde tipos de sujetos) produce selección y genera identidades: “el examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber” (1996, p. 197).

Sin duda, esta perspectiva teórica y metodológica, como cualquier otra, tiene sesgos y carencias. Puede citarse, por ejemplo, entre otros autores a Giddens (1995), Lash (1997) o más recientemente a Stobart (2010). Los tres coinciden, no obstante, tanto en la crítica al excesivo peso de las estructuras que Foucault concede en su investigación como en el reconocimiento de su anticipación y originalidad respecto del sujeto como construcción

social. Lo cierto es que el objetivo último de Foucault es el de intentar dar respuesta a la cuestión de la identidad. A este respecto, recuerda Vázquez García (1991):

“como señaló el mismo Foucault en el último viraje de su trayectoria filosófica, la preocupación central de su pensamiento ha sido el problema del ‘sujeto’, la historia de su variable constitución a través de formas de saber, mecanismos de poder y prácticas de sí” (p.60).

Y, ciertamente, si hay un tema en la Teoría Social actual que hace necesario las visiones síntesis esta es el de la identidad y la acción social<sup>136</sup>. De manera que puesto a subsanar las carencias de Foucault, sin renunciar por ello a sus evidentes potencialidades, respecto a la cuestión de la identidad, tal vez un enfoque más complejo es el que proponen Berger y Luckmann (1994).

“La identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad. Los tipos de identidad, por otro lado, son puros productos sociales: es decir, elementos de la realidad social objetiva relativamente estable (pero con un grado de estabilidad determinado también socialmente, claro está). Por ello, aunque sean estables y a pesar de que la formación de las identidades individuales resulte en principio poco problemática, constituyen siempre en toda sociedad el objeto de una cierta teorización. De hecho, las teorías sobre la identidad son siempre una parte de una interpretación más global de la realidad; están como ‘incorporadas’ en el universo simbólico y en sus legitimaciones teóricas, y varían en función de las variaciones de tales legitimaciones. Por consiguiente, toda teoría sobre la identidad (y sobre tipos concretos de identidad) se ha de hacer en el marco de estas interpretaciones teóricas globales”<sup>137</sup>.

Es uno de los problemas de interés de nuestro trabajo intentar dar cuenta del papel que la práctica escolar examinadora juega en la conformación de identidad socio-escolar. Partimos de la idea de que la subjetividad no viene dada sino que es la consecuencia de un proceso histórico y social. En este sentido, se podría considerar que el proceso de socialización escolar ejerce o tiene un papel, más o menos, relevante sobre la identidad individual o grupal. En relación a nuestro objeto de estudio, nos podríamos preguntar sobre el papel que juega el examen en dicho proceso. Es decir, la relación: examen

---

136 La tendencia de la teoría sociológica a partir de los años noventa ha sido, a este respecto, ir hacia visiones síntesis, lo que no quiere decir eclécticas. En este sentido, Ritzer (1996), destaca cuatro movimientos que prometen ser sumamente relevantes en los próximos años: “la integración micro-macro, la integración acción-estructura, las síntesis teóricas, y la meteorización en la sociología”.

137 La cita está tomada de Pujadas (1993, pp. 48-49), que tiene una mejor traducción del texto de Berger y Luckmann de Amorrotu (1994, p. 217).

(clasificación)-escolar(socialización) = tipos de subjetividad entre los escolares. Ahora bien, no debe ignorarse el importante lugar que los diferentes contextos de la “socialización primaria”<sup>138</sup> en los que se desarrolla la vida cotidiana de niños y jóvenes juegan en la interiorización de los valores citados. Pero, sobre todo, es porque existiendo otros contextos sociales en los que la gente también se forma, habría que cuidarse de sobredimensionar dicho papel (Martín Criado, 2003, 2004, 2010, 2013). Así, en efecto, existen otros lugares de producción de identidad por lo que es mejor hablar de socialización múltiple y la teoría del actor plural (Lahire, 2004) y, metodológicamente, habría que considerar las lógicas que los sujetos aplican dependiendo de la situación, es decir, tener presente la teoría del marco de Goffman (1986). Ahora bien, esta perspectiva flexible, abierta y compleja, no niega que la escuela sea una institución con efectos sobre quienes la transitan, jugando así un papel que pensamos importante (Ball, comp., 1997; Bourdieu y Passeron, 2001; Byung-Chul-Han, 2014; Cuesta, (2005b; Da Silva *et al.* 2000; Deleuze, 1996; Foucault, 1996, 1998; Ibáñez, 1985; Larrosa *et al.* 1995 ; Mainer, 2002 ; Mehan, 2001 ; Milstein y Mendes, 1999; Pendranzani *et al.* 2013; Varela, 1983).

El problema, viene a decirnos Martín Criado (2003, 2010), se produce cuando se confunden los efectos con la función. Es el problema que, por ejemplo, comparten la teoría funcionalista-estructuralista (Durkheim y Parsons) y la teoría crítica (Bourdieu y Passeron). Según Heritage (1990), la Teoría de la Acción parsoniana está dominada por la justificación del *examen* como actividad necesaria del proceso de socialización e interiorización de las normas de funcionamiento del sistema social: 1) la “metafísica voluntarista” del esfuerzo individual por alcanzar fines valorados normativamente y, 2) el “problema del orden” hobbesiano acerca de la difícil reconciliación entre fines individuales y sociales. Ambos aspectos *parecen* dar cuenta de porque algunos triunfan y otros aceptan su fracaso. Es decir, en el curso de la socialización secundaria se interiorizan unos valores ya institucionalizados, acerca del éxito y el esfuerzo, así como el establecimiento de los mecanismos y medios (como el examen) con que dichos fines se persiguen. Parsons (1990), toma de Durkheim, la idea de que en la medida en que

---

138 En Ciencias Sociales es tradicional diferenciar en los procesos de socialización entre una socialización primaria y otra secundaria, asociándose aquella con el aprendizaje primero que se adquiere en la familia y ésta con cualquier otro proceso posterior. Tal y como ya se ha dicho, tanto la escolarización temprana como las pedagogías centradas en el niño tienden a suavizar esta distinción.

estos valores se institucionalicen se producirá la cohesión social<sup>139</sup>. Por tanto, desde la Teoría de la Acción parsoniana es obvia la relación.

Sin embargo, sería simplista establecer que la escuela tiene dicha intencionalidad como una función prescrita. Sería este, nos señala Martín Criado (2003), el punto de partida de la investigación funcionalista, incluida la de orientación crítica, en educación.

“Todas las explicaciones funcionalistas parten de un recurso retórico fundamental: *convertir el efecto en función*. Este es el mecanismo base de la explicación funcionalista: los efectos de las instituciones se convierten en funciones de las mismas... Cuando hablamos de efectos estamos describiendo: por ejemplo, podemos decir que los hijos de profesionales liberales tienen más probabilidades de cursar estudios universitarios que los hijos de los obreros. Cuando pasamos a hablar de funciones supuestamente estamos explicando: la función del sistema escolar es producir esa desigualdad de probabilidades de acceso. El sistema escolar sería un aparato destinado a producir ese efecto o mecanismo milagrosamente ajustado (la expresión es de Bourdieu y Passeron) para producirlo” (p. 13).

A partir de aquí, para todos los representantes de la escuela estructural-funcionalista, la escuela, mediante la socialización de una *cultura* (creencias y sistema de valores comunes) compartida, tiene como principal función organizar la cohesión social y la formación ajustada a la división del trabajo. Mientras que los representantes de la teoría crítica, la función del sistema escolar sería la de reproducir el orden social burgués mediante la socialización. En consecuencia, ambas teorías se sostiene sobre lo que Martín Criado (2010) ha denominado hipótesis pedagógica: los sujetos interiorizan valores en su infancia y producen a partir de ellos sus acciones. Bien es verdad, que el sentido de la función en un caso se invierte en el otro, empero el hecho de que la escuela cumple una función no se discute. En concreto, lo que mantiene la teoría crítica es que la escuela sirve a la conservación de las clases dominantes. Esta sería su verdadera función, de tal forma que según la teoría crítica, el funcionalismo-estructuralista vendría a dar cuenta de las *funciones aparentes* que la institución cumple. Así que el discurso (meritocrático), a la vez que oculta las *funciones latentes*, coadyuva a la reproducción

---

<sup>139</sup> Este es el punto de partida de su artículo más influyente en relación con la educación: “El aula como sistema social”, publicado en 1959. Fue traducido por primera vez al español en la *Revista de Educación*, 242, 1976, y luego en *Educación y Sociedad* en 1990.

de la desigualdad. Mientras que para el funcionalismo crítico la investigación de la escuela debiera de ocuparse del *curriculum oculto* de las escuelas.

Sabedores de esta crítica de la sociología de la educación crítica, debemos relativizar algunas de las premisas con las que habitualmente se asocia la institución escolar<sup>140</sup>. Empezando por considerar que no todos los efectos del sistema escolar son equiparables a una función. Por ejemplo, Kaplan y Manners (1985) advirtieron que Merton, en su ya clásico ensayo “Manifest and Latent Functions” (“Funciones manifiestas y latentes”), introduce esta distinción al objeto de esclarecer el concepto de “función” de un elemento o acto cultural. Según Merton, si las funciones manifiestas son “aquellas consecuencias objetivas que contribuyen a la adaptación del sistema, las cuales son intencionadas o reconocidas por los participantes en el sistema”. Por su parte, las funciones latentes son las consecuencias objetivas de un elemento cultural que “no son intencionadas ni reconocidas por los miembros de una sociedad”. Una distinción que, en efecto,

“cuando es utilizada en un contexto descriptivo la distinción de Merton es útil, ya que nos permite separar las motivaciones conscientes de las consecuencias objetivas e inintencionadas de los actos culturales. Sin embargo, muchos funcionalistas han querido emplear la distinción de aquél con fines explicativos; de este modo no dirán sólo que un elemento en particular tiene determinadas funciones latentes (‘consecuencias inintencionadas’), sino también que este elemento cultural persiste (o, quizás, existe) *debido* a las funciones latentes que desempeña” (p. 106).

El problema de la explicación funcionalista está en el paso del efecto a función, pues si bien permite dejar sin analizar con detenimiento las dinámicas y factores que lo producen, esto se hace al precio de confundir las descripciones con explicaciones.

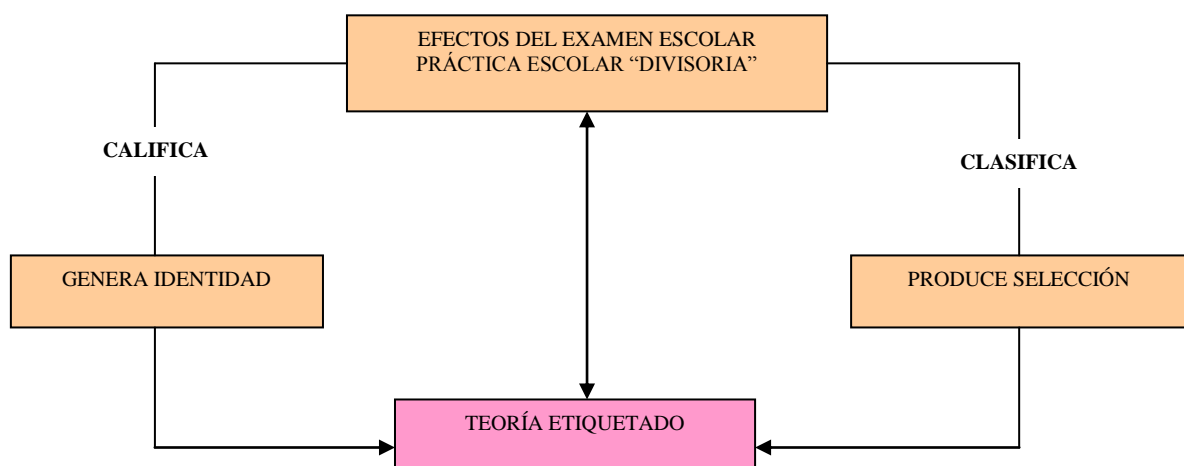
“Siempre que el análisis funcional intenta ir más allá de la metodología de buscar relaciones estructurales hacia una *teoría* acerca del origen o persistencia de ciertas estructuras, encuentra los mismos tipos de limitaciones. Porque la atribución de funciones a instituciones en particular es siempre una cuestión *post hoc* [“después” de: falacia que afirma o asume que si un acontecimiento sucede después de otro, el segundo es consecuencia del primero]” (1985: 108).

---

<sup>140</sup> Con este fin, en el capítulo metodológico dedicamos un apartado a dar cuenta, a modo de autoanálisis, de nuestras propias creencias respecto a la escuela.

Pero es necesario asumir también, a la hora de explicar las prácticas sociales –tanto conductuales como discursivas-, una teoría de la acción que en lugar de pensarlas a la manera parsoniana exclusivamente como orientaciones normativas, en las que las decisiones se explican por los valores inculcados, tenga, sobre todo, en cuenta la situación social, la coerción o las constricciones particulares de cada situación, como lo hace el *habitus* en la teoría bourdesiana.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, íbamos diciendo que el examen escolar no es meramente una técnica de control del nivel de conocimiento adquiridos, igualmente sería un dispositivo de etiquetado social (alumno de progreso *normal* y/o alumno *anormal*) y moralizante (el llamado *buen* y/o *mal* alumno) que adquiere toda su trascendencia cuando esas representaciones llegan a guiar el pensamiento y la acción de profesores y alumnos. Es decir, cuando se convierten en prácticas escolares que llegan, al menos en parte, a determinar los procesos sociales<sup>141</sup>. Precisamente, entendido el examen escolar como práctica escolar habitual y, en tanto que “divisoria”, generadora de nuevas prácticas sociales, esta perspectiva debiera ser objeto de atención en una tesis que tiene entre sus objetivos evaluar los efectos sociales de la práctica escolar examinadora. Basta, a este respecto, con recordar que el fracaso escolar suele anteceder estadísticamente al fracaso social. En resumidas cuentas, el examen escolar produce selección y genera identidades. Una doble producción que tratamos de representar con el siguiente esquema (Figura 8).



**Figura 8. Efectos del examen escolar.**

---

141 Mirar Capítulo 3.



Por otra parte, esta forma de concebir la práctica examinatoria es fruto de una determinada orientación teórica cuyo sesgo estructuralista, como se avisó en el Capítulo 2, pretendemos corregir incorporando, integrando tanto la dialéctica acción-estructura (Bourdieu, Giddens), como la visión micro-macro (Bernstein). Lo que acontece en la escuela, en absoluto, es un epifenómeno de lo social. Es más, como se intentará probar, de hecho se producen situaciones inversas.

De otra parte, la concepción de los exámenes como medio constitutivo del conocimiento escolar, introduce una perspectiva nueva y diferente a la que hemos seguido hasta el momento. Dado que este otro enfoque del examen escolar, según afirma Kvale (2001a), nos permite hacer otro tipo de consideraciones sin por ello ignorar su función social.

“Para una interpretación de los exámenes como constitutivos del conocimiento, esta crítica [su función social] no viene al caso. La similitud entre la situación de examen y las posteriores situaciones laborales carece de importancia cuando la función del examen es la constitución de una interpretación consensualmente válida del conocimiento de la disciplina” (p. 252).

Se trata de una perspectiva analítica que pone el foco de atención sobre la historia de las disciplinas. Más concretamente, del “código disciplinar” y la comunidad académica encargada de su custodia, el *campo profesional docente* como vigilantes de la tradición, tal y como estos han sido definidos por Cuesta (1997)<sup>142</sup>.

#### **4.5. El examen como práctica constitutiva del conocimiento escolar.**

En esta sección vamos a intentar explicar cómo el examen escolar en tanto que práctica examinatoria habitual en las clases de Ciencias Sociales e Historia interviene, hasta determinar, el conocimiento escolar. Sin embargo, para ello lo primero que tenemos que hacer es constatar empíricamente, o en todo caso fundamentar a partir de datos secundarios, que efectivamente el examen escolar es el instrumento de evaluación fundamental. Lo segundo sería definir lo que entendemos por conocimiento escolar. Sólo entonces, y en tercer lugar, estaremos en disposición de plantear, como problema

---

<sup>142</sup> El *código disciplinar* es la categoría central de la tesis de R. Cuesta sobre la producción, distribución y reproducción del conocimiento histórico en la institución escolar desde su formación a la actualidad en España. Según el propio Cuesta (1997), “utilizamos como categoría central de análisis el concepto de *código disciplinar*. Definimos como tal a una tradición social configurada históricamente y compuesta de uno conjunto de ideas valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia que regula el orden de la práctica de su enseñanza” (p. 25)

de investigación, la intervención de la práctica examinadora sobre el conocimiento escolar.

#### ***4.5.1. El examen como instrumento de evaluación fundamental.***

Una vez más, tenemos que recurrir a datos secundarios, es decir, aquellos producidos en investigaciones anteriores para avanzar en nuestra problemática. Ocurre, como ya advertíamos entonces que los datos secundarios poseen importantes inconvenientes: al ser producidos con otros propósitos puede que no se adecuen a nuestros objetivos, al igual que no tienen por qué partir de nuestros mismos presupuestos teóricos y metodológicos, por lo que hemos de evaluarlos antes de utilizarlos. Para el caso que nos ocupa, constatar que el examen es el instrumento de evaluación habitual, contamos con varias investigaciones que avalan su protagonismo. Así, por ejemplo, según la investigación de Vera y Esteve (coord.) (2001)<sup>143</sup>:

“Los instrumentos más utilizados por los profesores para evaluar a sus alumnos son, por este orden: los ejercicios y problemas en clase, muy utilizados por algo más del 74%, los exámenes escritos (el 59%) y las preguntas orales (54,3%)” (p. 115).

Según estos datos, el examen escrito no es la práctica más habitual, su importancia es clara pero no fundamental como aquí nos planteamos. Ahora bien, habría que preguntarse si las opiniones que los profesores dan de lo que hacen en clase y, en definitiva, de sus prácticas escolares son del todo fiables. En todo caso, plantearnos si podemos asumir la información de Vera y Esteve acríticamente, sin preguntarnos cómo se ha conseguido. A este respecto, contamos con lo que ellos mismos dicen.

“Uno de los objetivos de nuestra investigación era la confección y aplicación de un cuestionario a los profesores de los últimos años de escolaridad obligatoria, para intentar conocer algunos aspectos de sus teorías implícitas de la enseñanza y,

---

<sup>143</sup> Julio Vera y José Manuel Esteve coordinaron un grupo de investigación que pretendía comprobar empíricamente dos hipótesis. Una, si la causa del olvido de la mayoría de los contenidos aprendidos en secundaria es su cantidad e irrelevancia desde el punto de vista educativo. La otra, si la ausencia de aprendizaje significativo, que explicaría el olvido de los aprendizajes, es consecuencia de “determinadas formas de evaluación que orientan el aprendizaje hacia planteamientos memorísticos” (p. 65). Para ello, llevan a cabo el análisis de las preguntas de cientos de exámenes de secundaria, de aquí su interés para nuestra investigación. En concreto, analizan “las pruebas de evaluación que realizaron los alumnos del último ciclo de la Secundaria Obligatoria en un conjunto de centros públicos de Málaga y provincia. En total visitamos 14 centros de 9 localidades de Málaga y provincia en los que recogimos 115 pruebas de evaluación, con un total de 886 preguntas, de las que se usan para las evaluaciones trimestrales y finales de los cursos 3º y 4º de E.S.O. en las materias de Ciencias Naturales, Física y Química, Ciencias Sociales, Lengua y Matemáticas” (p. 66).

concretamente, la manera en que se plantean la evaluación de sus alumnos... Nuestro objetivo consistía en averiguar cómo explican y justifican los profesores las pruebas de evaluación que utilizan...” (p. 105).

Ciertamente, Vera y Esteve tienen a bien presentar, aunque sea someramente, el tratamiento estadístico del cuestionario. Citan algunos de los estadísticos empleados para la descripción de las variables (valores absolutos y porcentajes), así como para el control y determinación de la relación entre variables como el test de significación (Chi cuadrado). Sin embargo, obvian una cuestión a todas luces fundamental, como lo son los problemas relativos a operaciones con las categorías estadísticas. Es decir, la cuestión del tipo de operación más adecuado para la recogida de datos.

A nuestro parecer, tal y como expusimos en el Capítulo 2, es arriesgado y discutible recoger opiniones a través de cuestionarios o encuestas. Sin duda, los cuestionarios son muy útiles para hacerse una idea general de la cuestión, pero tienen importantes inconvenientes para cazar opiniones. Como ya decíamos entonces para recoger opiniones que permitan dar con el sentido (profundo) que las prácticas escolares (examinatorias) tienen para profesores y alumnos, los cuestionarios valen tan poco como las técnicas de análisis de contenido, que se atienen a lo fenomenal, a lo dicho. Está probado que el discurso sobre la propia cultura tiende a ser complaciente, suele expresar consenso y, por ello, suele presentar una imagen de la realidad bastante estática<sup>144</sup>. En consecuencia, habrá que tomar con prudencia las interpretaciones extraídas del estudio de Vera y Esteve (2001). Más concretamente, lo que los profesores dicen respecto a la importancia del examen como instrumento de evaluación. Lo que queremos decir es que sin dejar de creer en lo que estos autores afirman en un estudio que, por lo demás, tiene un interés didáctico nada despreciable, necesitamos introducir cierta sospecha en la opinión que los profesores declaran respecto de su propia

---

<sup>144</sup> En este sentido, abundando en la que ya se dijo en el Capítulo 2 de esta investigación, podríamos traer a colación la sospecha de Cuesta (1998) sobre la opinión que los alumnos vierten en las encuestas por escrito y los cuestionarios a cuento del interés y el aprecio que aquellos sienten hacia la asignatura de Historia. “En cambio, cuando la situación es más informal, como ocurre con las entrevistas y conversaciones de tipo etnográfico, aparece la actitud de rechazo al conocimiento escolar oficial” (p. 178). E igual incredulidad le producen las opiniones y palabras de los profesores recogidas por medio de estos instrumentos: “Esta clase de ocultación de lo real mediante las palabras constituye un elemento consustancial de las ideologías cotidianas del *campo profesional*; en virtud de ellas se emiten juicios técnicos compartidos por la comunidad profesional sobre lo que deber ser la enseñanza, se apropian tales juicios como características de la propia conducta y, en cambio, se omite, confundiendo la realidad con el deseo, lo que es la práctica real cotidiana regulada rutinariamente conforme a otros principios ajenos a la voluntad del profesor” (p. 185).

conducta. A mayor abundamiento, advertíamos anteriormente de los riesgos del etnocentrismo (sociocentrismo). Cierto es que Merchán (2001a) fundamentaba sus argumentos y conclusiones, fundamentalmente a partir del análisis de sendos cuestionarios. Ahora bien, es interesante hacer notar que hasta él sospecha de las opiniones que los profesores vuelcan en su cuestionario. Sólo así puede entenderse que diga lo siguiente.

“Desde luego, si nos atenemos al discurso profesional sobre la asignatura y a las declaraciones que los profesores hacen sobre el lugar de los exámenes en la enseñanza, tendríamos que concluir que las cosas son de manera distinta a como he descrito anteriormente, es decir, que el examen no tiene tanta importancia en la práctica escolar. Pero, en la mayoría de los casos lo que sucede no es resultado de las intenciones de los docentes, sino el producto de complejas interacciones que determinan la práctica escolar” (p. 566)<sup>145</sup>.

Creemos que esta observación de Merchán es consecuencia de una doble deuda teórica y metodológica. Por un lado, la orientación teórica con la que fundamenta esta parte de su investigación, la sociología de la educación de corte marxista que ha dado lugar a la teoría de la reproducción social y cultural que en su día confeccionaron Bourdieu y Passeron. Según la cual, la escuela es un instrumento de legitimación de las desigualdades sociales por medio de los títulos que concede principalmente a los miembros de las clases superiores y que se obtienen superando fundamentalmente exámenes. Por otro lado, su conclusión es un efecto metodológico que resulta de contrastar las opiniones de los profesores con las de los alumnos. Esto se desprende de su tesis, al menos, de los párrafos que dan entrada al epígrafe 6.6., dedicado a “Las prácticas pedagógicas en el aula: los exámenes” (pp. 562-602). Así, en la aclaración de su orientación teórica, Merchán (2001a) dice lo que sigue.

“En el capítulo primero, al analizar las opiniones de diversos autores sobre las funciones del sistema educativo, vimos cómo algunos resaltaban el hecho de que la institución escolar concede a los estudiantes unos títulos o créditos que, a la postre, pueden ser

---

<sup>145</sup> Sobre este reparo respecto a las opiniones que sobre los exámenes y otros los profesores declaran en las encuestas y cuestionarios también llama la atención Cuesta (1998, p. 184 y ss.), a pesar de lo cual se han de tener en cuenta las conclusiones que sobre la primacía del examen escrito a lo largo de los años ochenta ofrecen tanto la encuesta de la Inspección de Bachillerato de 1984 como la propia encuesta que sobre el recuerdo de las prácticas examinatorias de los alumnos del CAP (curso 1993-94) de varias universidades españolas (Barcelona, Cantabria, La Laguna, Salamanca, Santiago y Sevilla) realiza el propio Cuesta.

intercambiables por un puesto en la vida laboral y por un determinado lugar en la jerarquía social (...). El hecho de que en la fase más reciente de la Historia de las sociedades capitalistas, la obtención de los títulos que otorga el sistema escolar se haya convertido en una de las principales vías de acceso a profesiones y estatus deseables en la jerarquía social, ha ocasionado que la vida escolar se polarice cada vez más en torno a este objetivo. Lo que en la práctica significa que la enseñanza-aprendizaje de las materias del currículum, está cada vez más centrada en la adquisición de los requisitos necesarios para acceder a los títulos y en la comprobación de la posesión de esos requisitos, es decir, en la realización de exámenes (Lerena, 1986)” (pp. 562-564).

Mientras que las opiniones de los alumnos parecen contradecir la escasa importancia que, según los profesores, el examen tiene en la práctica escolar puesto que para ellos:

“El estudio se convierte en una preparación de los exámenes y tiene como objetivo su superación, mientras que para los profesores la práctica profesional deriva cada vez más en indicar a los estudiantes lo que deben saber para superar los exámenes, así como en su realización y calificación” (p. 564)<sup>146</sup>.

Las opiniones extraídas de los alumnos confirman esta tesis. Es igualmente cierto que Merchán matiza la importancia que los alumnos conceden al examen escolar, en función de su procedencia social y el nivel de enseñanza, siendo su importancia mayor cuanto más alto el nivel. Una orientación teórica de corte estructuralista que lleva a Merchán (2001a) a decir:

“Desde mi punto de vista, los profesores y profesoras se ven atrapados por el magma examinador y en no pocas ocasiones terminan rindiéndose a la fuerza de su lógica, así que su actividad en la clase no puede fácilmente sustraerse a las reglas examinatorias” (p. 567).

De donde se puede deducir que el discurso, que obedecería más bien a los deseos y las teorías implícitas de los profesores, no se corresponda con la realidad que termina imponiéndose sobre aquellos. Esta perspectiva estructuralista tiende a subrayar las condiciones de partida en que se mueven los docentes, los aspectos materiales (cronoespaciales), las rutinas y las prácticas escolares consagradas por la tradición; e

---

<sup>146</sup> Un contraste de opiniones de profesores y alumnos que, ya lo vemos, resulta altamente esclarecedor. En este sentido, Cuesta (1998) recuerda que “una vez más, la comparación de lo que piensan los profesores y los alumnos es divergente: aquellos tienden a suponer su práctica y su conocimiento más innovador y rupturista, mientras que éstos tienen una imagen mucho más inmovilista de los profesores” (p. 179).

ideológicas, los discursos y códigos disciplinares. En definitiva, este enfoque advierte que el *campo profesional docente* preexiste y condiciona la experiencia individual<sup>147</sup>. Son, en efecto, estas condiciones de partida las que, según Merchán (2001a), explican la importancia del examen como práctica escolar “natural”:

“En las condiciones en las que se desarrolla actualmente la enseñanza, el examen parece el modo ‘natural’ de actuar para resolver las demandas del sistema educativo sobre la calificación de los alumnos y es, en todo caso, el que está consagrado en la tradición profesional, e incluso el que prefieren muchos alumnos. Así que no resulta fácil desarrollar otras prácticas, sobre todo si se tiene en cuenta, además, el número de alumnos que deben ser calificados por cada profesor y la importancia que tiene la nota, lo que induciría a recurrir a procedimientos ‘económicos’ y convencionalmente ‘objetivos’, dos requisitos que, aparentemente, reúne el examen” (p. 567).

En definitiva, son estas condiciones las que nos hacen ser prudentes respecto de las opiniones de los profesores, cuando, según Vera y Esteve (2001), anteponen los ejercicios y los problemas en clase como instrumento de evaluación a los exámenes escritos. Es posible concluir en lo siguiente con Merchán (2001a):

“hecha estas matizaciones sobre la importancia que el examen tiene en la práctica escolar, conviene volver a subrayar que es el instrumento que más habitualmente se utiliza para decidir sobre el paso de los niveles inferiores de la enseñanza a los superiores, es decir, para resolver sobre el acceso a los títulos. De hecho, su importancia se acrecienta a medida que ascendemos en los niveles de enseñanza...” (p. 568).

Es decir, el examen es el instrumento de evaluación determinante y fundamental, en los niveles superiores de la ESO, es decir, 3º y 4º, precisamente los que investigan Vera y Esteve (2001).

Llegados a este punto, desde la certeza de que, efectivamente, el examen escolar es el instrumento de evaluación fundamental, podríamos contestar afirmativamente a la primera cuestión que nos hacíamos al iniciar este epígrafe. Algo que no hace sino aumentar la sospecha sobre la posible influencia de la lógica examinadora en las

---

<sup>147</sup> Y aunque se podría argüir que en la medida en que devenga *habitus* operativo (Bourdieu), lo cierto es que como recientemente decía el propio Merchán (2005d): “somos conscientes de que la posición del docente le obliga a trabajar de manera contradictoria entre la necesidad de afrontar los cotidianos requerimientos que impone la vida en las aulas y el deseo de una forma de enseñanza escolarizada más afín a los objetivos que perseguimos”.

características del conocimiento que se transmite a los alumnos, ya que el tipo de conocimiento que se promueve tiende a ser solidario con las formas en que éstos se verifican. De forma que si, como afirman Vera y Esteve (2001), “es sabido que los alumnos tienen tendencia a estudiar y a poner en práctica aquellos contenidos y estrategias que tienen más probabilidades de aparecer en las pruebas porque de ello depende su calificación” (p. 113). Por su parte, los profesores tienden a seleccionar los contenidos que resultan más adecuados a la transmisión, que simplifiquen su corrección y no cuestionen la respuesta correcta (Merchán, 2002). Todo lo cual, además se enmarca en unas circunstancias cronoespaciales que igualmente condicionan el conocimiento a evaluar y, en consecuencia, aquello que se enseña. De esta forma, según Merchán (2002):

“Es más probable que ante la limitación temporal y espacial, las preguntas apelen a los recursos memorísticos pues resulta más rápido vaciar una información que reflexionar sobre una información para abordar un problema. A mi entender esta limitación cronológica y espacial, que tiene su origen en el carácter individualizador del examen, influye en que las preguntas tomen un sesgo determinado e induzcan en los estudiantes una forma de preparación que poco tiene que ver con el desarrollo de las competencias intelectuales que pueden potenciar la formación histórica” (pp. 572-573).

#### ***4.5.2. La definición del conocimiento escolar.***

Pasamos así a la segunda de las cuestiones (la definición del conocimiento escolar) que, decíamos antes, pensamos necesarias resolver antes de pasar a comprobar cómo y cuánto interviene la práctica examinadora en la determinación del conocimiento escolar. En este sentido, habría que diferenciar entre el conocimiento escolar como un producto *sui generis* y el conocimiento escolar entendido como la trasmisión de los conocimientos producidos por la disciplina de referencia a lo largo de su historia. Para diferenciar entre estas dos maneras de entender el conocimiento escolar, nos serviremos tanto del concepto de “transposición didáctica” como de la Didáctica crítica (y la Crítica de la Didáctica).

Una primera definición de conocimiento escolar con la que estarían de acuerdo todos los profesores sería entendiendo por tal los contenidos que se han de enseñar en clase. Los matices aparecerían a la hora de su selección, tanto en los criterios como en los elementos o fuentes que se considerasen fundamentales para su selección. Según Vera y

Esteve (2001), estas fuentes se podrían resumir en tres: “la herencia cultural sistematizada en campos de conocimientos, las necesidades y demandas sociopolíticas y el sujeto que aprende con sus características (Wheeler, 1976, pp. 16-27; Pérez, 1988, p. 118)” (p. 130). A los que habría que sumar los que se establecen en la ley que rige el sistema educativo.

Mientras que, según plantea Juliá (2000), “la historia de los contenidos de enseñanza ha sido concebida durante demasiado tiempo como un proceso de transmisión directa de saberes construidos fuera de la escuela” (p. 47), primando pues la transmisión de los contenidos de la materia de enseñanza. Sin embargo, esta manera de concebir el conocimiento se ha visto recientemente cuestionada por la teoría de la *transposición didáctica*<sup>148</sup>

Lo cierto es que las definiciones acerca de lo que debe ser el conocimiento escolar han oscilado entre las dos primeras posiciones referidas por Vera y Esteve (2001), es decir, entre el valor ejemplar de las disciplinas de referencias y la relevancia social de los contenidos a enseñar. Por su parte, la tercera de las fuentes, la relativa al sujeto que aprende, resulta ser un hecho ineludible con el que contar, ya sea de manera consciente o inconsciente, tanto para una como para la otra posición. Dicho lo cual, Luis (1998) ha hecho balance de ambas concluyendo como sigue.

“Si entendemos el currículo como una selección de la cultura apreciamos dos grandes posiciones desde las que justificar la procedencia de los contenidos escolares: a) para unos –y de facto-, el conocimiento producido por las disciplinas académicas es intrínsecamente valioso y, por ello, el contenido escolar ha de venir de esos campos de investigación; b) otros, sin embargo, opinan que las disciplinas académicas no pueden acotar todo el espacio de reflexión, tomando –en la teoría y en la práctica- dos puntos de referencia selectores: la fuente sociológica y la epistemológica. En este último caso, la lectura de los contenidos y de su función en la enseñanza se hace no tanto desde la perspectiva de su relevancia disciplinar como desde su relevancia social en lo referido a desencadenar procesos formativos que conduzcan a la emancipación ciudadana” (p. 10).

---

<sup>148</sup> Vamos a abundar aspectos de la transposición didáctica que dejamos sin profundizar cuando de esto nos ocupamos en el capítulo 1.



Una clasificación que es ampliada luego por Romero y Luis (2003), al diferenciar en el *currículum*, a partir de la clasificación de Young (1988), entre el currículum como hecho y como práctica del currículum como construcción sociohistórica.

El “currículum como hecho” externo a los sujetos de aprendizajes, que los profesores han de transmitir a los discentes a través de un *proceso iniciático disciplinar* de saberes asignaturizados. Y el “currículum como práctica”, es decir, como “el producto de las prácticas de los docentes y los discentes en el ámbito de las contingencias singulares que rodean sus interacciones y transacciones cotidianas”. A pesar de que los autores, subrayan las virtudes de esta visión, señalan que ignora el que estas contingencias y situaciones inesperadas son y están dentro de un contexto institucionalizado que limita y, por tanto, orienta el abanico de posibilidades. Por ello, se hace necesario considerar el

“currículum como construcción. Una concepción que comparte con la segunda el rechazo a la cosificación mistificadora del currículum, pero cuya lectura sociogénica desborda ampliamente los estrechos márgenes en que aquella se mueve, al extender su foco a las complejas relaciones (en absoluto unívocas ni mecánicas) entre el marco-nivel de la sociedad y los sistemas educativos, el meso-nivel de las asignaturas escolares y el micro-nivel de su desenvolvimiento en las aulas”.

Es desde esta concepción del “currículum como construcción” como el conocimiento escolar se podría entender como producto *sui generis*, diferente a las disciplinas curriculares. Incluso cuando sobre ellas opera el método de la *transposición didáctica*. En relación a esto, según García Pérez (1998):

“La transposición se entiende como la ‘reelaboración’ del conocimiento científico disciplinar (el denominado, en el ámbito francés en que surge, *savoir savant*, es decir, ‘saber culto’, ‘saber experto’) para transformarlo en conocimiento escolar (*savoir à enseigner* y, posteriormente, *savoir enseigné*). Surgida en el ámbito de la Didáctica de las Matemáticas (la obra de Y. Chevallard –*La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985- sigue siendo la referencia básica)” (p. 166).

De esta forma, desde hace apenas dos décadas, la transposición didáctica se plantea desde las matemáticas al resto de las áreas de enseñanza como sustituto científico didáctico de la transmisión directa. Efectivamente, el *transposicionismo* no sólo es una práctica frecuente entre los profesores sino que, según García Pérez (1998), la

transposición didáctica ha sido propuesta y, en gran parte, asumida por la Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales “como un cuerpo científico que puede dignificar el quehacer profesional universitario de sus miembros”<sup>149</sup>.

Por su parte, Gurpegui y Mainer (2003) al reseñar, el monográfico aparecido en *Revista de Educación* (2002), dedicado a las Didácticas Específicas, llegan a la misma conclusión que García Pérez (1998): la transposición didáctica es una idea que domina en las Didácticas Específicas, es decir, en la disciplina universitaria encargada de dar cuenta del conocimiento relevante para la enseñanza. Por tanto, podemos afirmar que los contenidos de enseñanza se conciben actualmente bajo el prisma de la transposición y el aval de la Didáctica puede asegurarle una larga vida.

Al mismo tiempo, la transposición no está exenta de críticas. Merece la pena tener en cuenta la crítica que Luis (1998) realiza a la transposición que practican los miembros de que llama el “Grupo de Referencia de Bellaterra”, es decir, el grupo de didactas que trabajan en torno a los catedráticos de Didácticas de las Ciencias Sociales P. Pagés y P. Benejam y la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Grupo de Bellaterra que, según este análisis, se mueve entre, por una parte, la concepción de la Didáctica de las Ciencias Sociales como Ciencia Aplicada (J. Prats) de la disciplina de referencia, como una especie de “Fachdidaktik”. Y, por otro, como un campo de conocimiento propio (P. Pagés y P. Benejam), es decir, “spezielle Didaktik”, que se apoya en postulados constructivistas y en el método de la transposición didáctica como medio de convertir:

“el conocimiento disciplinar relevante en conocimiento escolar enseñado y –así se espera- también aprendido por los alumnos: es pues, por volver a la obra de Y. Chevallard, todo un discurso teórico-práctico sobre cómo un *savoir savant* se transforma en *savoir enseigné* mediante la realización en el aula de actividades planificadas” (Luis, 1999, p. 12).

Entre las debilidades de la transposición, Luis (1998) llama la atención sobre el hecho de que ésta fue pensada por Chevallard, desde y para el ámbito de las matemáticas. Por

---

<sup>149</sup> Se ha de advertir que estas ideas son fruto de la reseña que García Pérez (1998) hizo del *VIII Symposium de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales* que bajo el título de “Presente y futuro de la Didáctica de las Ciencias Sociales” tuvo lugar en Salamanca entre el 19 y el 21 de marzo de 1997 donde al respaldo de la transposición didáctica, entre otras cosas, se decía: “*ya trabajamos en el seno de un paradigma científico reconocido; nuestro quehacer no es de rango inferior a la investigación que pueda desarrollar un geógrafo o un historiador de los departamentos [significativamente conocidos como] de contenidos*” (p. 166). Léase también García Pérez (1997, 1999, 2001a, 2001b, 2015).

consiguiente, “presenta un problema serio: como herramienta, procede de entendimientos formalistas de la didáctica y, por tanto, ello debilita en gran medida su potencialidad educativa en nuestro campo” (p. 15). Mientras que, según Gurpegui y Mainer (2003), el mayor problema de la transposición didáctica sería que se basa en:

“la falsa creencia de que la reflexión científica en un determinado campo –el contenido que se enseña- precede y constituye a la correspondiente disciplina escolar y que, por consiguiente, la función del didacta no es otra que la de ejercer de eficaz ‘transposicionista’” (p. 159).

Es decir, la arbitrariedad de este proceder consiste en la negación de la Historia social del currículo, pues

“una mirada histórica y sociológica sobre el proceso de gestación del currículum no hace sino desmentir esta creencia. Es la sociedad quien impone al sistema educativo las grandes finalidades y es éste quien recrea desde el interior del contexto escolar, según un modelo fácilmente reconocible, que se ha llegado a hacer bastante estable y resistente al cambio, los contenidos que deben ser aprendidos... En suma: el concepto que habría que poner en el centro de toda reflexión didáctica no sería tanto el saber y su transposición, cuanto la propia escuela como productora y distribuidora de contenidos culturales y rangos sociales: los ‘códigos disciplinares’” (p. 159).

Hechas estas advertencias, es la propuesta de Merchán (2001a) a la hora de abordar la reelaboración del conocimiento escolar en el campo de la práctica: “el currículum como actividad en el aula”, teniendo en cuenta la existencia de diversos campos de producción del conocimiento escolar es de todas la más interesante.

“El *campo del currículum oficial* (en el que se produce un texto, la *Historia regulada*, según la terminología acuñada por Cuesta), el *campo de la producción de libros de texto* y el *campo de la práctica escolar*, en el que, siguiendo esta terminología, se produce la *Historia enseñada*, es decir, el conocimiento histórico que realmente se pone a disposición de los estudiantes en el medio escolar. (...), teniendo en cuenta –como se acaba de decir- la incidencia de los demás campos y, por supuesto, de las fuerzas que se superponen en cada uno de ellos. En este sentido he considerado que los elementos fundamentales que intervienen en la construcción del conocimiento en el aula son los profesores y los alumnos –en cuanto principales agentes presentes en el campo- y las prácticas pedagógicas –mediatizadas por las circunstancias cronoespaciales y de otro tipo que son específicas del campo- en cuanto expresión de las interacciones entre ellos

y el conocimiento. Diríamos que es la relación –contextualizada en el marco escolar– entre profesores, alumnos y prácticas pedagógicas la que reelabora el conocimiento que ‘entra’ en el aula y que ello ocurre bajo la influencia de las funciones sociales de la institución escolar” (pp. 75-77).

Al mismo tiempo Juliá (2000) plantea que “la exposición didáctica está sometida al peso de una amplia serie de condicionantes” (p. 48). Entre otros, Gurpegui y Mainer (2003), creen que debiera ser el eje sobre el que girara la reflexión didáctica, el estudio de los “códigos disciplinares”. Puesto que éstos se pueden entender como un trasunto de lo que Juliá denomina tradición escolar.

“La tradición escolar, finalmente, ha impuesto desde hace mucho tiempo condicionantes *institucionales* a la transmisión de saberes, estableciendo prácticas especializadas de aprendizajes, organizando una programación de los aprendizajes según secuencias temporales razonadas que suponen una adquisición progresiva de las competencias y un control regulado de dichos aprendizajes según procedimientos de verificación que permitan una certificación de los conocimientos adquiridos” (Juliá, 2000, p. 48).

Desde la Didáctica crítica y la Crítica de la Didáctica transposicionista, el conocimiento escolar no es un saber ya hecho y exterior a la escuela. Para Cuesta (1998), desde un enfoque en el que prima la Crítica a la didáctica, “el conocimiento escolar es, pues, el resultado de una práctica social ‘negociada’ entre los agentes sociales que intervienen en el proceso educativo y las determinaciones sociales ajenas a los mismos” (pp. 169-169). Mientas que, para García Pérez (2001b), desde un enfoque igualmente crítico con las Didácticas Específicas dominantes, pero diríase algo más optimista con la utilidad de la Didácticas Específicas críticas, se trata de un “conocimiento” que “se construye”, no que se transmite o transpone, “en la escuela”. Y que, por tanto, no es reductible ni al conocimiento disciplinar ni tampoco al ordinario, pues esta construcción es lo propio del “conocimiento escolar”. Un conocimiento que no es reductible ni al ordinario o cotidiano ni al disciplinar, al oponerse tanto al reduccionismo elitista que ha tendido a considerar el conocimiento cotidiano de los alumnos como “errores conceptuales” como al propiamente disciplinar. La propuesta de García Pérez puede hacerse extensible al grupo IRES (Investigación y Renovación Escolar), colectivo que considera posible la “construcción, en el contexto escolar, de categorías generales, utilizables en diferentes dominios, que permitan una aproximación más adecuada a los problemas de la vida cotidiana (García Díaz, 1998, p. 56)”. Para lo cual se tienen en cuenta las “ideas e

intereses de los alumnos y la participación activa de los mismos en la construcción de sus propios conocimientos”, tanto como las aportaciones de diferentes disciplinas científicas y saberes sociales. En última instancia, a modo de síntesis planteaban García Pérez y Merchán (1998): “nuestra meta sería el enriquecimiento y complejización del pensamiento de los alumnos, su maduración hacia formas autónomas y críticas de pensamiento (...)” (p. 65).

#### ***4.5.3. El examen como variable interviniente del conocimiento escolar.***

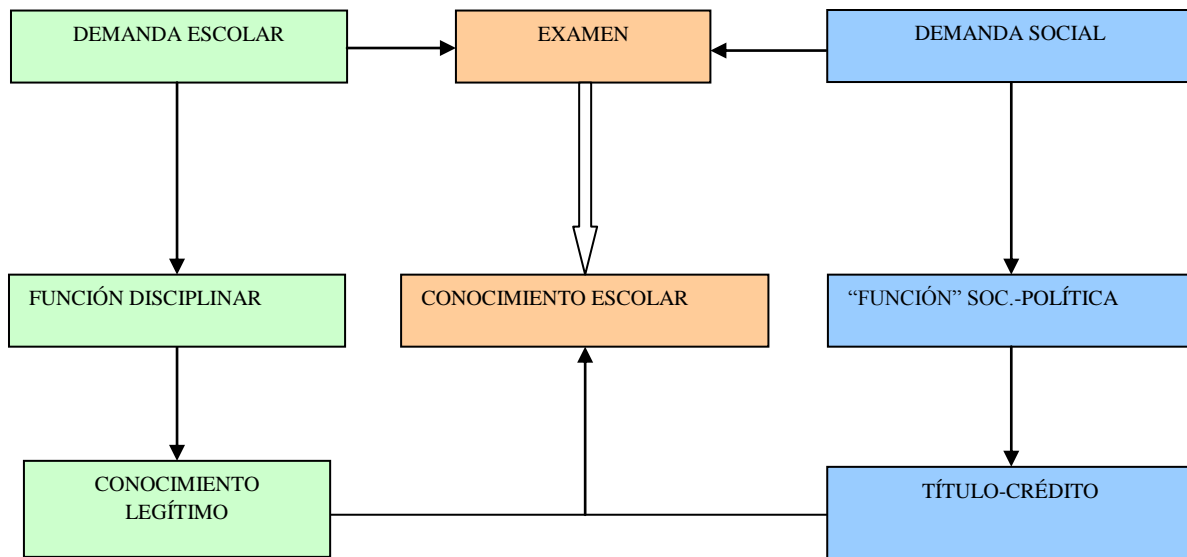
Se trata de una diferenciación necesaria, dado que todos los elementos de un modelo de enseñanza (contenidos, métodos, evaluación...) tienden a ser solidarios entre sí. Por consiguiente, se entiende que el examen escrito como instrumento de evaluación fundamental sea lo propio de un modelo de enseñanza tradicional transmisivo. En tanto en cuanto, nos advierten Vera y Esteve (2001), son pruebas

“en las que tiene más fácil acomodo las preguntas que tienden a comprobar la memorización de los conocimientos que los procesos de comprensión, análisis, síntesis o valoración. Hay, por lo tanto, una precaución, un recelo o un rechazo por aquellos instrumentos de evaluación que permiten el aprendizaje comprensivo, cooperativo y crítico” (p. 115).

Serían estos últimos más coherentes con una concepción del conocimiento escolar como construcción negociada. Propuesta desde la que se llega a practicar que los alumnos tengan un papel activo –aunque diferente del profesor- en la evaluación (García Pérez y Merchán, 1998). A pesar de lo cual, la hipótesis que aquí se maneja es que la práctica examinadora suele terminar siendo, aunque en forma y grados diferentes, una variable interviniente en la construcción del conocimiento escolar, por su función crediticia (demanda sociopolítica) y/o por su función reproductora del conocimiento localmente válido y legítimo (demanda disciplinar)<sup>150</sup>. Tal y como se pretende mostrar con la Figura 9.

---

<sup>150</sup> Para analizar el modo en que la práctica examinadora es constitutiva del conocimiento escolar se hace necesario no sólo la recogida y análisis de los exámenes de los alumnos, sino también el análisis contrastado de los discursos de profesores y alumnos con observaciones de las prácticas.



**Figura 9. Factores de la práctica examinatoria como variable interviniente del conocimiento escolar.**

Ya sea concibiendo el conocimiento como transmisión o transposición, como planteándolo como construcción negociada, lo que pensamos es que tanto la demanda sociopolítica como disciplinar del conocimiento termina imponiéndose sobre ambas formas de evaluar el conocimiento a enseñar, es decir, tanto cuando se basa en la transmisión o transposición como cuando lo hace desde la alternativa negociada y activista. Una hipótesis que no haría, por otra parte, sino refrendar a modo de suposición provisional la conclusión de la tesis de Merchán (2001a) sobre la sujeción de los profesores al orden y la lógica examinatoria. Una lógica histórica que, según Viñao (2000a), no se puede explicar sino en el proceso de constitución de la escuela graduada.

“[Esta] había adquirido en España, hacia 1970, tal fuerza como modelo organizativo, que había generado su propia cultura –ideas, mentalidades, teorías, principios, estrategias, pautas, hábitos, rituales y prácticas- impregnando el ambiente escolar, familiar y social. Una cultura –la de la graduación en cursos anuales con exámenes de promoción de curso- que haría fracasar el nuevo, osado y heterodoxo intento de flexibilización que suponía, en la reforma de 1990, la introducción de la enseñanza y promoción por ciclos en la educación secundaria, justo en aquel nivel educativo en el que dicha cultura había surgido” (p. 58).

Desde esta perspectiva, las tendencias y fuerzas internas de los sistemas educativos y culturas escolares de las que habla Viñao (2000), así como la fuerza de la tradicional segmentación vertical por grados o cursos tienen una intervención decisiva en las decisiones de los profesores, sea cual sea su concepción del conocimiento escolar y su

Modelo Didáctico. Esto es algo que no puede ignorarse, por más que se apreciables las ventajas de enriquecimiento y complejización del pensamiento de los alumnos que los modelos didácticos alternativos han probado conseguir allí donde han podido ponerse en práctica. Efectivamente, la presión que los niveles educativos superiores ejercen sobre los inferiores parece determinar una manera de concebir la enseñanza y su evaluación. En este sentido, el siguiente texto de Viñao (2000a), aunque largo, merece que sea citado:

“El signo externo de esta presión es la tendencia a configurar y entender cada nivel educativo y establecimiento docente en función, respectivamente, de las necesidades del nivel al que precede o, más bien, de la idea o imagen que los profesores, padres y alumnos tienen de dicho nivel o de las instituciones que toman como modelo de referencia, aquél o aquellos a los que desearían pertenecer o al menos aproximarse. En este sentido, la estructura básica de dichos sistemas –infantil, primaria, secundaria, superior- impone su verticalidad jerárquica..., todo el sistema funciona como un mecanismo de succión desde arriba que socava la personalidad o carácter propio de cada nivel salvo en lo que se refiere a su naturaleza propedéutica. En estas condiciones el profesor universitario culpa de la formación recibida en la educación secundaria –o sea, a sus profesores- de las deficiencias de sus alumnos. Dichos profesores se quejan, por su parte, de la formación impartida por los de primaria, y éstos, a su vez, presionan a los del nivel precedente... Este mecanismo inculpatario funciona, asimismo, en el inferior de cada nivel educativo, entre cada etapa, ciclo o curso posterior y el anterior. Cada profesor sabe, en definitiva, que será juzgado por aquellos que le siguen en el sistema, y dicho juicio condiciona lo que enseña, cómo lo enseña, con qué fin enseña y cómo juzga o evalúa a los alumnos, así como la decisión final sobre su pase al curso, ciclo, etapa o nivel siguiente” (pp. 66-67).

Por esto, no ha de extrañar que sobre los contenidos a enseñar y a evaluar en secundaria sobrevuele el fantasma –al menos, su sombra- de la única prueba externa del sistema educativo español: la prueba de acceso a la Universidad. No ha de extrañar pues, que a medida que se asciende en los niveles educativos los exámenes se parezcan cada vez más a este tipo de pruebas caracterizadas, básicamente, por el desarrollo por escrito de un tema. Por todo lo cual, es lógico comprobar que la imagen que nos devuelve la vida interior de las aulas sea, así lo señala Cuesta (1998), responda a:

“un saber memorístico y de una enseñanza entregada en buena medida a las viejas rutinas del *código disciplinar*. Así, resultan congruentes y consecuentes las estrategias

de los alumnos a la hora de aprobar cuando depositan en la memoria todas sus esperanzas y cuando remiten la asignatura a la facultad cognoscitiva de ‘empollar’” (p. 183).

En definitiva, es un fantasma con base real llamada prueba de acceso a la Universidad, que sobrevuela los centros de secundaria hasta probar que son demandas exteriores e forma de evaluación lo que viene a trazar muchos de los rasgos de las lógicas escolares. Perspectiva que nos lleva a sospechar de muchas de las propuestas curriculares, más bien parece que el conocimiento realmente enseñado dista bastante del oficial, incluido el de los proyectos innovadores. En todo caso, resulta pertinente que nos interroguemos acerca de quiénes son los auténticos agentes escolares<sup>151</sup>. De manera que la publicidad que los IES hacen acerca del éxito de sus alumnos en las pruebas de acceso a la universidad y el silencio que se hace sobre su cruz, los alumnos que se quedan en el camino, nos habla de la importancia fundamental que la evaluación tiene de cara a la inspección y los padres. Visto así, la función crediticia del sistema escolar y los padres como inversores aparecen como auténticos agentes escolares.

Todo lo cual ha de llevarnos a matizar la capacidad de hacer y transformar la enseñanza que poseen los grupos innovadores y los movimientos de renovación pedagógicas (MRPs). Así como a plantearnos alternativas, desde el conocimiento de la doble realidad en que se desenvuelve el campo de la educación. Es decir, la que nos habla de la existencia de una cultura escolar, que se manifiesta en la pertinaz resistencia de las tradiciones a las prácticas escolares innovadoras, y la realidad social global (político y económica) en la que aquella se desenvuelve.

Comprobamos, una vez más, cómo el examen condensa y simboliza el sistema de relaciones establecidos entre la escuela y la estructura social, aun cuando ello pueda no ser un hecho reconocido por el *campo profesional*. El examen y la práctica examinatória es, pues, un objeto denso en significados, un “espacio social sobredeterminado” según

---

<sup>151</sup>De forma creciente los IES hacen publicidad sobre su oferta educativa, del éxito de sus alumnos en las PAAU, o del número de ellos que continúa estudios en la Universidad. Y esto ocurre tanto cuando son IES concertados como públicos. Es evidente que esta publicidad no está dirigida los jóvenes sino que está pensada para los padres y planteada desde el convencimiento de que los progenitores quieren “lo mejor” para sus hijos. Por otra parte, esta tendencia de los IES a la hora de anunciarse en prensa parece confirmar una tendencia propia del neoliberalismo. Política analizada por Apple (2003) que pretende poner las escuelas al servicio y elección del público, es decir, del mercado como ya ocurre en Inglaterra, o en EE.UU. con lo que llaman planes de *vales*. Un “proceso, como nosotros conocemos de forma empírica, [que] es una recreación de las divisiones de clase; en muchos países es una recreación del *apartheid* educativo” (p. 93).



Díaz Barriga (1983), cuyo análisis nos puede ayudar a lanzar “puentes de sentidos” que pongan en relación los diferentes niveles (macro-micro) y parcelas (políticas educativas y currículum) en que se desenvuelve el campo de la educación. Es, por esto, que Díaz Barriga (1993) ha afirmado que

“el examen es un espacio de conflictos sobredeterminado..., donde se realizan una multitud de inversiones de las relaciones sociales y de las pedagógicas. En términos de Foucault, es un espacio que invierte las relaciones de saber y de poder. De tal manera que presenta como si fueran relaciones de saber las que fundamentalmente son de poder..., desde nuestra aproximación a través del examen se realizan otras tres inversiones: una que convierte los problemas sociales en pedagógicos (y permanentemente busca su resolución sólo en este ámbito), otra que convierte los problemas metodológicos en problemas sólo de examen, y una última que reduce los problemas teóricos de la educación al ámbito técnico de evaluación” (p. 14).

#### **4.6. ¿Por qué y cómo abordar la historia de la práctica examinatoria en el marco de estudio de las prácticas escolares?**

La pertinencia de recurrir al análisis histórico pasa por el estudio del *qué*, *cuándo* y *cómo* era la práctica examinatoria en el pasado. Es decir, para reconocer su forma y función anterior, así como para dar cuenta de sus cambios y transformaciones. Efectivamente, el análisis de la historia del examen escolar, entendido como suma de discontinuidades tanto como de continuidades, ha de dar cuenta no sólo de sus constantes sino también de sus rupturas, luego de las promesas incumplidas o truncadas y así, en su restauración, es de esperar que encontremos otras prácticas y otros discursos sobre el examen que nos hagan cuestionar su inevitabilidad y pensar en propuestas de mejora y cambio. En fin, el análisis de la génesis y las metamorfosis de la práctica examinatoria cuestionan el funcionalismo implícito de la teoría de la reproducción con la que hemos explicado la función social de la práctica examinatoria (unidad de análisis), a través de la propuesta de análisis de la práctica examinatoria como proceso ritual (unidad de observación). Los enfoques funcionalistas de lo social suelen tener dificultades para explicar el cambio y, en el caso que nos ocupa, la lectura funcionalista del examen escolar puede dar a entender que esta técnica permanece constante a lo largo del tiempo, como una tradición que se repite porque funciona y sirve a la cohesión social, porque el sistema credencialista escolar (vía práctica examinatoria) coadyuva a la reproducción del sistema social capitalista general. Una perspectiva que hace de la

práctica examinatória el nexo, junto con otros de carácter social (los relaciones de pares, la familia, etc.), que mantiene unido los diferentes estamentos de la escala social. A cuenta de este enfoque del funcionalismo, Guiddens (1993) advertía lo siguiente.

“Una vez que se rechaza el funcionalismo ya no está tan claro qué es lo que hace que el pegamento pegue. No existe ninguna relación de necesidad entre repetición y cohesión social, y el carácter repetitivo de la tradición es algo que debe ser explicado y no simplemente asumido (Pascal Boyer, *Tradition as Truth and Communication*, Cambridge, 1990)” (p. 69).

En todo caso, una vez justificado la necesidad de hacer la historia del examen escolar, se trata de plantearnos qué historia hacer: cómo abordar la historia de la práctica examinatória en el marco de estudio de las prácticas escolares y los “modos de educación”. A este respecto, ya en el Capítulo 2, se planteó la necesidad de estudiar las prácticas escolares desde una perspectiva sociogénética y, en este sentido, se enmarcó su estudio dentro de la periodización de los “modos de educación” que articula la tesis de Cuesta (1997) sobre el código disciplinar del conocimiento histórico escolar. Pensamos que la periodización de los “modos de educación” puede ayudarnos a establecer con claridad los cambios y continuidades de las prácticas examinatorias. Por tanto, vamos a intentar profundizar en el concepto de “modo de educación” estableciendo un diálogo con otros autores que han trabajado esta categoría u otros conceptos relativos al establecimiento de la repetición y transformaciones de la práctica escolar (examinatória), así como su relación con el resto de procesos sociales.

En primer lugar, vamos a reparar en lo que para Cuesta (1997) son los modos de educación.

“Hemos distinguido, siguiendo y revisando el trabajo de Lerena (1976), dos grandes fases modélicas de desarrollo histórico-educativo en la España contemporánea: el *modo de educación tradicional-elitista* y el *modo de educación tecnocrático de masas*. Cada de una de ellas obedecería a una etapa diferente del desarrollo capitalista y poseería una determinada lógica social de producción y distribución del conocimiento, más allá de las periodizaciones políticas al uso” (p. 20).

La consideración de los “modos de educación”, como marco en torno a los que pensar el examen escolar, no se puede entender al margen de los procesos sociales de reestructuración y de reordenamiento del mundo laboral que han situado, a nivel

político, las intenciones del Estado respecto a la institución escolar y su función de dispensador de credenciales e identidades ajustadas al mercado sociolaboral. Ni tampoco, pueden quedar al margen de la constitución de los saberes-poderes (pedagogía, psicología, didáctica, etc.) que han venido a legitimar científicamente tanto las decisiones políticas como las escolares. Cosa distinta es que los peculiares *tempos* de las prácticas y rutinas en que se desenvuelve la cultura escolar acaben devorando, como Cronos a sus hijos, todos los planes reformistas desarrollados por las administraciones educativas. Es aquí, precisamente, gracias a su posibilidad de conjugar los diferentes *tempos* en que se desarrolla la vida de la institución escolar, donde reside el potencial de la definición de modos de educación que maneja Cuesta (1997, 1998). De tal forma que Mainer (1998), sin duda uno de los mejores conocedores de la obra de Cuesta, afirma que éste:

“propone una periodización (los ‘modos de educación’) que, a pesar de inspirarse en la obra de dos reconocidos sociólogos como Lerena (1976) y Varela (1983), acierta, en general, sabiamente a combinar los tiempos largos y cortos del discurso historiográficos” (p. 200).

La categoría “modo de educación” responde pues, satisfactoriamente, a la problemática de los tiempos diferenciales (largos y breves) en que se desenvuelve la escuela, a la cuestión: ¿qué es lo que en la historia de los “modos de educación” cambia rápidamente y qué es lo que cambia lentamente?, así como cuál es el papel que desempeña la institución escolar respecto al cambio social. Lo cierto es que el uso de la categoría “modos de educación”, al menos de la mano de Varela (1983), tal y como ella misma confesaba en la respuesta a la pregunta que Cuesta y Mainer (1998) le hacían: “¿con qué categorías de análisis te enfrentas a la tarea de indagar sobre la génesis histórica de las instituciones y las prácticas escolares?” (p. 114); es útil para analizar y comparar el cambio social en la escuela, así como para complementar escalas de valoración y análisis. Por consiguiente, esta categoría confirma y reconoce un papel a la escuela no meramente subalterno o subsidiario de la estructuras socioeconómicos (teorías de la reproducción), sino que además le concede cierta autonomía y poder de conformación en el complejo proceso de constitución de subjetividades (teorías de la resistencia y concepción tecnológica de la escuela). El problema, no obstante, es saber qué tipo de relación se establece entre el sistema escolar y el mundo social del que es producto. En este sentido, Bourdieu (2001) sitúa la cuestión, en sus justos términos, al afirmar que:

“la cuestión que se plantea es la de la relación entre el sistema cultural y el sistema de los agentes de producción... existe un cuerpo de profesionales del que hace falta tener en cuenta las propiedades sociales si es que queremos comprender verdaderamente lo que cuentan” (pp. 47-48).

Y, en efecto, tiene en cuenta Varela, al desarrollar el cambio de los modos de educación, esta relación entre el sistema cultural global y el sistema de los agentes de producción.

“Un modo de educación puede ser dominante en un momento determinado, por ejemplo el de la aristocracia en los inicios de la modernidad, y sin embargo hay otro modelo en ciernes que está ligado a los procesos de definición de un nuevo grupo social en ascenso: la burguesía. Su propia identidad como clase está, en consecuencia, muy ligada a los modos de educación que ella construye y establece. A todo esto subyace la idea de que la educación no es algo alejado del resto de los procesos sociales, sino que la distribución del poder, la lucha de clases y los procesos educativos, en un sentido muy amplio, son íntimamente interdependientes, están siempre en interrelación” (p. 114).

También Apple (2002, 2003) da buena cuenta de los diferentes grupos que, para el caso estadounidense (neoliberales, neoconservadores, populistas autoritarios, las nuevas clases medias ejecutiva y profesional), están desarrollando una lucha en relación con el “sentido común” que, no casualmente, tiene lugar en el campo de la educación.

Habría, en resumen, que hacerse varias preguntas: ¿qué papel juegan los actores educativos (profesores, alumnos, padres, administración) y cuál las estructuras (sociales, rutinas, etc.) en el origen, desarrollo y resultado de los modos de educación en general, y de las prácticas examinatorias en particular?, ¿cuándo surgieron los exámenes escolares?, ¿en relación con qué cuestiones, con qué procesos, con qué relaciones de fuerza?, ¿qué es lo que hay detrás de ese problema?, ¿Cuáles son las metamorfosis que ha sufrido? Unas cuestiones cuyas respuestas, primeramente nos exigen, como hace Varela (1998):

“Elaborar conceptos mediadores que permitan articular procesos locales y procesos más general, y ver qué interdependencias existen entre ellos”, y por ello reconoce la utilidad de los conceptos foucaultianos de “‘dispositivo’ o ‘disciplinas’...”, útiles para entender cómo funcionan ciertas instituciones y poder relacionar su lógica de funcionamiento con

el capitalismo industrial, con la hegemonía de las clases burguesas o con la construcción de subjetividades de un determinado tipo...” (p. 114).

Más modestamente, sin llegar a construir un concepto, lo que este trabajo intenta es, al menos, construir un problema u objeto de investigación: la “práctica escolar examinadora”. El objetivo era seleccionar sus rasgos más pertinentes e impertinentes, a fin de saber dónde mirar y poder categorizar con sentido los datos de la realidad pedagógica. Tres serían a este respecto los lugares de mayor consideración. En primer lugar, entendida la práctica escolar examinadora como actividad continua y permanente del espacio escolar. Siendo por esto su estudio relevante para saber qué tipo de formación es la que reciben los escolares. En segundo lugar, como práctica pedagógica que envuelve y, tal vez, “encauza” el currículum escolar. Así como recurso profesional para el “gobierno” de la clase. Todo lo cual, en tercer y último lugar, como actividad que condensa multitud de inversiones, pedagógicas y sociales, se convierte en un espacio de interés para la formación y el cambio profesional docente.

Pasamos así, a continuación, al análisis de los datos. Apartado en el que, recordaremos también la selección de fuentes y otras cuestiones de carácter técnico.



## **CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LOS DATOS (I): DOCUMENTOS AUTOBIOGRÁFICOS.**

“Cuando alguien te cuenta su vida... es siempre un logro cognitivo más bien que un relato transparente de algo dado unívocamente. Al final, es un logro narrativo...Contar la vida de uno es una hazaña interpretativa” (Paul Ricoeur).





### 5.1. Justificación y criterios de agrupamiento de las autobiografías.

Si leer es comprender, “comprender es traducir”  
(Steiner).

Vamos a justificar, antes de pasar a analizar el contenido de las autobiografías, el criterio de agrupamiento que hemos seguido, pues, en efecto, en lugar de proceder a analizar todas a la vez hemos creído más conveniente agruparlas. El resultado es que procederemos a examinar conjuntamente, en primer lugar, las de Carlos Castilla del Pino y Juan Carlos García Borrón. A continuación, las de Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona, Fernando Savater y Luis Antonio De Villena. Dejamos al margen las de Sánchez-Enciso y Esther Tusquets, dado que, en ambos casos, sus impresiones serán motivo de comentario al hilo del análisis de las anteriores y con el fin de redundar o matizar algunas cuestiones.

Lo primero es recordar que pretendemos comprobar si, tal y como se expuso en las hipótesis, el papel que atribuimos a la *práctica escolar examinadora* se experimenta como la más determinante entre las prácticas pedagógicas de la escuela graduada. En este sentido, estos relatos nos interesan como instrumento para captar, a través de la experiencia narrada por sus protagonistas, el papel que la práctica examinadora ha tenido en la escuela.

Por supuesto, esto precisa que dicha experiencia se inscriba dentro de la lógica de una situación socio-histórica concreta, pues sólo insertando al autor en un panorama se le comprende y explica. En este sentido, ya aclaramos las razones que nos llevaban a establecer el Plan de estudios del año 1938 como la situación socio-histórica y escolar a partir del cual seleccionar los relatos autobiográficos. Decíamos entonces que, en verdad, las condiciones examinadoras de la reforma de Sáinz Rodríguez no supuso más que la culminación de lo que se venía haciendo, puesto que su gran novedad, el Examen de Estado, vino a coronar un Bachillerato ya fuertemente *selectivo y elitista*. De forma que era continuista con el plan de Filiberto Villalobos de 1934, tanto en su carácter unitario como en la prueba final: “un bachillerato de siete años con dos exámenes (uno de conjunto al terminar tercero y otro de reválida al terminar séptimo), en los que los alumnos oficiales y no oficiales habían de examinarse en los institutos ante tribunales formados por catedráticos de los cuerpos estatales” (Cuesta y Molpeceres, 2009, p. 26).

No obstante, si bien era continuista con el plan de Villalobos, la Reforma del 38 tenía características propias. Las diferencias principales eran, en primer lugar, de carácter ideológico. Elaborado en plena guerra civil, para los hombres del nuevo Régimen la reforma de las Enseñanzas Medias se pensaba fundamental para las nuevas generaciones a las que había que purgar de lo que decían eran las funestas influencias liberales y republicanas: “el mimetismo extranjerizante, la rusofilia y el afeminamiento, la deshumanización de la Literatura y el Arte, el fetichismo de la metáfora y el verbalismo sin contenido” (Lorenzo, 2003, p. 78). A su vez, el adoctrinamiento se inspiraba en las bases del nacional-catolicismo. En segundo lugar, el Plan del 38 supuso la separación explícita entre la función docente y la examinadora. Esto suponía, en tercer lugar, que el Examen de Estado se arrebatara definitivamente de las manos de los catedráticos de instituto para pasar a gestionarlo la Universidad (Canales, 2012). Un *translatio imperii* de la práctica examinadora que venía siendo fuente de conflicto desde finales del siglo XIX (Cuesta y Mainer, 2015).

Quienes perpetraron el Plan del 38 bien lo sabían, el momento esencial en la formación de una persona es la Enseñanza Media. De ahí su carácter ideologizante, pero, resultaba más fundamental, esta es la hipótesis que manejamos, el macroexamen de Estado. Tratando de dar cuenta de los puntos de fricción y desgaste de la reforma franquista, ha dicho Utande (1975).

“Pienso que el principal, por su repercusión popular, fue el gran número de frustraciones en los estudios...los alumnos se jugaban todo su bachillerato a una sola carta: el examen de Estado. En los siete años de estudios podía ocurrir (y de hecho ocurrió muchas veces) que el alumno no recibiera las enseñanzas debidas ni fuera calificado objetivamente; y al final *se estrellaba contra el examen de Estado, ante un tribunal desconocido y desconocedor de los alumnos a quienes debía juzgar*. La alternativa para algunos era trágica: o bachiller o nada. Otro punto importante de fricción estaba en las relaciones (y las comparaciones) entre los centros del Estado y los privados. La base XV de la Ley prometía para el futuro una mejora de los cuadros de profesores en los centros privados ‘hasta conseguir la equivalencia con la enseñanza oficial’; pero en todo el tiempo de vigencia de la Ley de 1938 no se logró esa equiparación. Por su parte, *los centros oficiales se consideraban preteridos respecto de los privados, y aspiraban bien a una cierta hegemonía en la enseñanza media, bien a recuperar facultades en la calificación y otorgamiento del grado de bachiller a sus alumnos –destacado nuestro–*” (p. 77).

Dos fueron, pues, los puntos de fricción y ambos giraban en torno al examen. En primer lugar, estaba el eterno debate entre las competencias y las comparaciones de los centros del Estado y los privados. Con anterioridad a la Ley del 38, especialmente la Iglesia católica se había opuesto a que los catedráticos de instituto, como delegados del Estado, examinaran a sus alumnos utilizando textos y programas elaborados por éstos. A lo que se añadía las tensiones entre los recién licenciados que, en defensa de los condiciones labores de los públicos, se enfrentaban al dumping social a que daba lugar el incumplimiento por parte de los colegios privados de los requisitos de titulación de su profesorado. Si la asimetría en el proceso de acceso a la docencia conllevaba la acumulación de denuncias en la inspección del Ministerio, la falsa equiparación entre profesorado oficial y privado se manifestaba en la mejor preparación del profesorado de la pública frente al de los centros privados. En este sentido, se criticaba un exceso de benevolencia en las calificaciones por parte de los centros privados, sobre todo en los primeros cursos y las asignaturas menos académicas que luego, pensando en los resultados, se traducían en un fuerte endurecimiento en los terminales. Debe igualmente llamarse la atención sobre el hecho de que la mejor formación de los profesores seculares era un hecho que se evidenciaba en la plantilla de los confesionales donde, como ponen de manifiesto los testimonios de la época, las diferencias se hacían más palpables.

Pero es lo más relevante para nosotros analizar los problemas que generaba en la formación o identidad de los escolares. El examen de Estado, regulado por una Orden de 24 de enero de 1939, era tan difícil de superar que llegó a poner “en tela de juicio la propia existencia de este Bachillerato” (Lorenzo, 2003, p. 80). Su sobredimensionamiento hubo de hacerlo omnipresente en la cultura escolar, afectando al conjunto de las prácticas pedagógicas y, por ende, a las relaciones que se establecen en su seno entre los sujetos que allí se desenvuelven. Es por esto que el análisis de las autobiografías, en la medida que hace aflorar los sentimientos nos permitiría captar el impacto personal y social de aquel invento. Por consiguiente, se podría así tasar el peso que dicha práctica tuvo para la formación futura de los escolares, contribuyendo además su análisis al esclarecimiento de lo que se enseñaba y aprendía, así como evaluar el papel que jugaba para el gobierno de la clase. Todo esto, amén de otras circunstancias y condiciones socio-escolares.

Íbamos diciendo que ante los problemas generados se intentaron varias soluciones. En primer lugar, el Anteproyecto de 10 de mayo de 1947 del Ministro Ibáñez Martín, que,

sin embargo, quedó en papel mojado, porque en lo relativo a pruebas y exámenes no convenció a la Iglesia. La Base XIV era la encargada de regular este aspecto.

“Terminado el sexto curso el alumno para obtener el título de Bachiller rendirá un examen de madurez. En los Institutos Nacionales el examen de madurez se verificará ante Tribunales formados por Catedráticos del mismo Centro designados por el Director, previo acuerdo del Claustro. Los alumnos de los Colegios reconocidos verificarán el examen de madurez en el propio Colegio ante un Tribunal formado por profesores del mismo con asistencia de una delegación del Estado” (Lorenzo, 2003, pp. 83-84).

Como vemos, la propuesta mantenía la prueba de madurez pero al desaparecer los Tribunales Universitarios la función examinadora volvía a los “delegados del Estado”, es decir, a los profesores de los institutos públicos. Sin embargo, los Colegios Autorizados religiosos no estaban dispuestos a asumir que sus alumnos fueran examinados por éstos. Así, alegando que esa fórmula atentaba contra la Libertad de Enseñanza de la Ley del 38, el Anteproyecto del 47 quedó en agua de borrajas. Tampoco la Ley de Bases de Enseñanzas Medias y Profesional de 1949 supusieron ningún cambio. En verdad, esta reforma pretendía ser una alternativa a los alumnos que, o no iban al Bachillerato universitario, como el caso de la mayoría de los alumnos en edad de estudiar, o bien fracasaban. Al final, como apunta Lorenzo (2003), “las posibilidades de este Bachillerato Laboral o Profesional de abrirse paso y competir con el Bachillerato Universitario se demostraron escasas” (p. 93).

En suma, para Utande (1975) estos fueron los dos principios sobre los que más se batalló. Lo cierto es que, una vez fracasado los intentos de reformas parciales, a la larga provocó la reforma del sistema con la “Ley de Ordenación de la Enseñanza Media” promulgada con fecha 26 de febrero de 1953 en el *Boletín Oficial del Estado* del 27 (Utande, 1975).

Concluimos así que el agrupamiento de las autobiografías se hará siguiendo tanto el criterio del ordenamiento legislativo relativo a los procedimientos de evaluación (Ley del 38 y Ley del 53), como la escolarización a la educación pública o privada. Esto último puede resultarnos, además, de utilidad para estudiar las similitudes y diferencias en los modelos de educación de generaciones o grupos de procedencia social distinta. Más correcto sería decir con los testimonios de cómo fueron vividas. Ahora bien, en

tanto en cuanto un caso singular puede tener un significado general, por medio del conocimiento de la experiencia personal se pretende reconstruir una experiencia social. Dicho lo cual, en el fondo se trata de captar la permanencia y variaciones de la práctica escolar examinadora en una configuración histórica singular que, siguiendo la estela nebraskariana, denominamos “modo de educación tradicional-elitista”. Y, siendo más precisos, el periodo de transición del “modo de educación tradicional-elitista” hacia el “modo de educación tecnocrático de masas”. Es decir, desde la década de los cuarenta hasta los años setenta del siglo XX. Por otra parte, recordémoslo una vez más, lo que nos interesa es comprobar la regularidad del carácter examinador de las prácticas pedagógicas y su omnipresencia en la cultura escolar, pero no como si se tratara de una realidad metahistórica. Por el contrario, el estudio de las autobiografías nos permite extraer de ellas similitudes generales y, al mismo tiempo, mostrar la diversidad de las vivencias particulares en un momento histórico concreto. Lo que ocurre es que el fundamento de la escolarización en el capitalismo da lugar a un fondo de permanencias fácilmente identificables. En primer lugar, la racionalidad o regularidad de las prácticas escolares está endémicamente atrapada en el desarrollo histórico de una cultura escolar que asume la obligatoriedad y la extensión de la cultura pero se debe, al mismo tiempo, a la obligación de selección y restricción<sup>152</sup>. Lo cual supone, en segundo lugar, la forja de un código disciplinar con arreglo a:

“tres notas distintivas muy pronunciadas y reiteradas: elitismo, nacionalismo y memorismo...[que] adquieren matices e intensidades muy particulares según se trate de una u otra Historia o lo que es lo mismo según los potenciales destinatarios a los que fuera dirigida la educación histórica en el modo de educación tradicional-elitista: las clases dirigentes y los estratos mesocráticos a ellas asociados (clientes de la enseñanza media y universitaria) o las clases subalternas (usuarios, en el mejor de los casos, de la enseñanza elemental). En una palabra, la frontera social del acceso a la educación establecía dos historias, dos versiones distintas del conocimiento escolar y dos modalidades dispares de distribución y acumulación clasista del capital cultural” (Cuesta, 1997, p. 226-227).

---

<sup>152</sup> A nosotros se nos antoja que cualquier propuesta de mejora debe empezar por conocer y reconocer la identidad del obstáculo que dificulta el cambio. Empezando por aceptar que la escuela realmente existente está congénitamente asociada a esa relación de fuerzas (reprimir y liberar), lo que implica pensar que la misma se funda en la paradoja y no en la contradicción.

Es evidente que el código socio-disciplinar de los profesores de sociales, geografía e historia será mucho más fácilmente identificable en las entrevistas que en las autobiografías. Ahora bien, como veremos, éstas reflejan con elocuencia los tres rasgos sustanciales del código disciplinar (memorismo, elitismo y nacionalismo). Es más, se comprobará que el origen y el destino social del alumnado es un factor determinante de lo que se enseña, aprende y, *verbi gratia*, examina.

En suma, analizaremos las autobiografías de Carlos Castilla del Pino (*Pretérito imperfecto*) y Juan Carlos García Borrón (*España siglo XX. Recuerdos de un observador atento*) como representantes de la etapa de 1940-1941 a 1952-1953: años en que, precedido del curso de Séptimo, está en vigencia el Examen de Estado, implantado por la *Ley de Reforma de la segunda enseñanza de 20 de septiembre de 1938*.

A continuación, nos ocuparemos de las de Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona (*Memorial de transiciones, 1939-1978. La generación de 1978*), Fernando Savater (*Mira por dónde. Autobiografía razonada*) y Luis Antonio De Villena (*Mi colegio*) como representantes de la etapa de 1953-1954 a 1970-1971: período en que, precedida del Curso Preuniversitario, está en vigencia la Prueba de Madurez, implantada por la *Ley de 26 de febrero sobre Ordenación de la Enseñanza Media en 1953*.

Examinaremos, por último, la autobiografía de Esther Tusquets y el texto de Sánchez-Enciso. Pero como ambos tienen difícil encaje en la clasificación, por unos y otros motivos, en el caso de esta última, porque la información que da respecto a la práctica examinadora es menos continua, más suelta puesto que se da cuenta de su experiencia escolar pero es poco lo que se dice del examen. Mientras que el texto de Sánchez Enciso no se corresponde cronológicamente con ninguna de esas dos etapas. Por lo cual, hemos decidido usarlas según convenga al desarrollo de la secuencia propuesta. Asimismo, antes de pasar al análisis de los datos es conveniente hacer una última advertencia. A propósito del uso del género autobiográfico y lo que Trilla (2002) ha denominado “pedagogías narrativas” como fuente histórico-educativa, todavía existen recelos metodológicos. En tanto en cuanto estos relatos no se escribieron con una intencionalidad histórica, ni por ende para el conocimiento de la cultura escolar. Ahora bien, como recuerda Trilla (2002), el género del relato no lo es relevante, empezando porque la literatura toda, incluida la que se basa en la ficción, remite

siempre a la realidad y acabando por recordar que toda investigación es, algún sentido, una obra de ficción. De forma que se puede confiar en la confesión verídica de lo narrado. Dicho lo cual, la única condición que ha de tener es que resulte verosímil, es decir, que la narración remita, directa o indirectamente, a la realidad pedagógica<sup>153</sup>. A lo que se podría añadir, que su lectura nos ayude a resolver el problema que investigamos. No obstante, en previsión de la falta de fiabilidad que del uso de las autobiografías pudiera derivarse, seguiremos los consejos de Viñao (1999) sobre la importancia de “conocer el contexto, hechos y personas a las que se alude, así como las intenciones o propósitos que motivaron la redacción de la memoria o diario” (p. 230). De esta forma, antes de comenzar con el análisis de las categorías propiamente dicho, introduciremos como parte del análisis de los datos una interpretación de las posibles intenciones o propósitos de los relatos. Asimismo, durante la evaluación de los datos entablaremos diálogos con otros estudios y escritos relevantes. De forma que iremos, en definitiva, desarrollando un análisis de resultados. Por último, nos queda aclarar la forma en que organizamos y manipulamos los datos. En este sentido, hemos optado por enunciar los epígrafes siguiendo el sistema de categorías que establecimos en el capítulo metodológico. En cuanto a la selección de las unidades de información, en letra cursiva y en un menor tamaño aparecerán los fragmentos textuales de las fuentes primarias para así diferenciarlos de las citas o argumentos de autoridad que jalonan el trabajo. Ciertamente, estos, como ya se habrá comprobado, presentan también un tipo de caracteres tipográficos inferior al cuerpo de texto general. Pasamos, en fin, al examen de las dos primeras autobiografías.

## **5.2. Análisis de las autobiografías de Carlos Castila del Pino (1922-2009) y de Juan Carlos García Borrón (1924-2003).**

Puestos a analizar las memorias de Carlos Castila del Pino (1922-2009), *Pretérito imperfecto*, las cuales, por cierto, suelen citarse como ejemplares, hemos creído

---

<sup>153</sup> Otros autores, por ejemplo Sánchez Zapatero (2010), sostienen en cambio que “el criterio de valoración no esté relacionado con la verosimilitud sino con la veracidad, puesto que quien lee un testimonio lo hace convencido de que lo que se le está contando en él es cierto –independientemente de lo que sea o no–, ya que el propio acto de lectura ‘genera el espacio donde vive el pacto autobiográfico’” (p. 13). Considerando así, como mejor argumento a la hora de definir el género autobiográfico, lo que propuso Philippe Lejeune en el que pasa por ser el estudio clásico de este género *El pacto autobiográfico y otros estudios*, estudio publicado en la década de 1970. Es decir, “una autobiografía no es cuando alguien dice la verdad de su vida, sino cuando dice que la dice” (p. 14). Luego, lo esencial no es que sea o no ficción, sino que se perciba como tal. En consecuencia, el criterio de diferenciar básico se ubica en su recepción.

conveniente dar antes algunas de las claves interpretativas que del relato autobiográfico tiene el psiquiatra de San Roque (Cádiz). En primer lugar, hay que recordar que muchas, e interesantes, fueron las páginas que al tema dedicara. Por ejemplo, en un texto sobre la memoria de Aranguren (Castilla del Pino, 1999) reconoce que el acto de describir sobre las actuaciones de uno mismo ha de conllevar varias precauciones.

“En la evocación el yo evocado no es exactamente el mismo que el yo que fue en la actuación. Al evocar se modifica el yo de la actuación evocada... De aquí que la memoria no sea de fiar... de la memoria de nuestras actuaciones, tenemos biografía, una biografía que, como he dicho en otro lugar, siempre tiene, por la razón que acabo de aducir de desplazamiento hacia el protagonismo, un componente de autoengaño, o cuando menos de ficcional... De todas formas, de acuerdo con la teoría del sujeto como constructor de yoes, la diferencia entre biografía y autobiografía es sobresaliente... En efecto, si el sujeto es inaccesible para los otros, que acceden sólo a sus yoes, entonces el sujeto es por principio indefinible y sólo descriptible a partir, claro está, de sus actuaciones observables. Esto vale también para la autobiografía, por cuanto en ésta siempre hay cuando menos una selección de actuaciones, si bien cabe la posibilidad de que se añadan en la descripción yoes imaginados, fantaseados y hasta soñados” (pp. 132-133).

Comprobamos que, en tanto consiste en una selección de actuaciones que la memoria recrea, reinventa y fantasea, Carlos Castilla del Pino coincide en la sospecha que, como ya vimos, Bourdieu (2006) tenía sobre el género biográfico. Curiosamente, ni uno ni otro han podido abstraerse de poner por escrito sus historias personales. Ciertamente es que ambos parten de la inexistencia de un yo único y verdadero. Existen, sin embargo, evidentes diferencias de enfoque. La diferencia radica en que, para Castilla del Pino, su trayectoria individual puede ser leída e interpretada desde lo que ha llegado a ser. Como si nunca hubiera podido desarrollarse de otro modo. De lo que es cuando narra su historia. Y es esta una perspectiva autobiográfica que, decíamos en el capítulo 2, presa de la autoexigencia de consistencia, sesga el relato al querer imponer una visión totalizadora y coherente. Precisamente, esta es la razón por la cual, según Bourdieu (1997), incurre en la falsedad. Desde el momento en que el relator se entrega a dotar de sentido a la existencia narrada siguiendo un *cursus* en el que tan sólo aparecen aquellas “experiencias personales”, que, a modo de jalones o hitos fundamentales, van trazando una trayectoria vital según la cual “lo último” suele mostrarse como la justificación de



todo lo anterior y, en consecuencia, como “lo mejor”. El relato resultante tiende a ser poco objetivo y, por ende, no del todo fiable. Basta con abrir el texto de Castilla del Pino *Pretérito imperfecto* para comprobar lo que estamos diciendo. La nota preliminar que antecede al relato se inicia con una cita de Máximo Temple que dice: “no hay duda: la memoria es reinención”. Pero, a continuación, resuelve lo siguiente:

*“No me he sumergido en mi memoria: he traído los recuerdos a mí, es decir, al Yo de este momento, el que ahora me siento ser, como si fuera posible decir ‘he sido’, como si no fuera el mismo que en otros momentos fui... Mi vida me aparece como una formación singular en la que las etapas anteriores de mi existencia son peldaños que me conducen al que ahora soy”* (p. 11).

A mayor abundamiento, en una entrevista para *El País* (15/11/2004), en vísperas de que saliera al mercado la segunda parte de sus memorias<sup>154</sup>, aún enfatizaba más esta concepción de la trayectoria personal:

**P.** ¿Y ha aprendido cosas de usted mismo escribiendo el libro?

**R.** No. La idea de redactar mi autobiografía viene de la adolescencia, de la necesidad de contar los dramas que viví, la caída de la monarquía, la República, aquella guerra espantosa... *Siempre he sido una persona con ideas fijas sobre mi proyecto de vida, y ese proyecto no se ha torcido apenas.* Se lo debo quizá a la Institución Libre de Enseñanza, que nos enseñaba a buscar siempre la línea recta: “Vaya hasta donde pueda ir”.

**P.** Una disciplina casi militar.

**R.** Militar no, moral. Y no sólo ética. Ése es el mandato de Goethe, “*llega a ser el que eres*”. Lo hice mío siendo adolescente. *La tarea de descubrir quién se es, qué se quiere ser y tratar de serlo.* Serlo es el éxito de una vida, y no la fama, que es un pseudoéxito, cara a los demás –destacado nuestro-”.

Encontramos aquí el sentido del enfoque y la intención de su autobiografía. En realidad, toda trayectoria personal se despliega siempre sobre caminos posibles, luego querer verla en su última fase como el desenlace lógico y necesario, conlleva la suposición de

---

<sup>154</sup> Se titulan estas, *Casa del Olivo* y dan comienzo en 1949. Es decir, justo cuando acaban las que a nosotros nos van a ocupar. Entonces, Castilla del Pino ha terminado su formación como psiquiatra en Madrid y se instala en Córdoba para hacerse cargo del precario Dispensario de Psiquiatría. Como a nosotros nos interesa su experiencia escolar nos centramos en la primera parte *Pretérito perfecto* que es donde se cuenta su infancia y primera juventud.

la existencia de un sujeto unitario que despliega hacia fuera su esencia e interioridad. Castilla del Pino, ya vemos que dice, desde la adolescencia: “siempre he sido una persona con ideas fijas sobre mi proyecto de vida, y ese proyecto no se ha torcido apenas”. Lo cierto es que su autobiografía está objetivamente ajustada a una lógica que es, a la vez, retrospectiva y prospectiva y da como resultado un paisaje de fuerte componente introspectivo. El método biográfico de Castilla del Pino se guía por el camino agustiniano de que *in interiore homine habitat veritas*. Dicho en castellano: “No vayas fuera; vuelve a ti mismo; en el interior del hombre habita la verdad” (San Agustín, *De vera religione*).

*“Para mis recuerdos me he bastado a mí mismo, y apenas si he tenido necesidad de contrastarlos. Cuando lo intenté, comprobé que cada uno de los que participamos en la misma situación la experimentamos de una manera singular... Expongo, pues, ‘mi’ experiencia y así, sólo así, debe ser aceptada”* (p. 13).

La consecuencia de esto es su énfasis particularista, lo cual, en principio, restaría capacidad de generalización a lo que nos diga de la práctica examinadora. Pero, una vez hecha estas advertencias, reconozcamos también que Castilla del Pino confiesa haberse preocupado por la fiabilidad de la narración y el análisis documental:

*“Me ha valido, además, de datos concretos –papeles, cartas, documentos oficiales, fotografías, agendas, diarios, etcétera-, algunos conservados por mí desde la época a que se hace referencia; otros me han sido facilitados. Estos datos –no la experiencia– me han ayudado a recordar y rubrican para mí mismo la exactitud de lo que narro”* (p. 13).

En todo caso, el particularismo puede ser igualmente subsanado contemplándolo dentro de la situación socio-histórica. Preguntándonos, más que por el ser, por las relaciones objetivas del sujeto biografiado, comparando las condiciones sociales en que se desenvuelve con la de otros agentes comprometidos en el mismo campo y enfrentados al mismo espacio de posibilidades. Precisamente, aquí adquiere sentido el análisis comparado del texto de Castilla del Pino con el de García- Borrón. En definitiva, en lugar de seguir la senda agustiniana, nos interesa recorrer el camino inverso, comprobando así el peso que la educación y, en concreto, su carácter examinador tiene en la superficie de una exterioridad compartida. La objetivación de la subjetividad como instrumento con el que localizar: cómo y cuánto la práctica escolar examinadora

determinó sus vidas. En este sentido, las memorias de Juan Carlos García Borrón (1924-2003), *España siglo XX. Recuerdos de un observador atento*, se convierten en una fuente privilegiada. Puestos a justificar esta afirmación, resulta necesario, antes que otra cosa, empezar por el principio.

*“Eso no es un libro de historia. Tampoco son mis memorias o ‘confesiones’. Trata solo de ser mi recolección de recuerdos acerca de la vida de y en España a lo largo del siglo XX, de lo ocurrido a mi alrededor; según lo subtítulo, recuerdos de un espectador atento. En lo que fue el siglo en que más y más variadas cosas han sucedido, mi vida ha sido mínimamente novedosa o noticiable: ‘vida de profesor íntegra y plenamente dedicado a su función docente’. Unas memorias así prometían ser poco excitantes; y para escribir ‘confesiones’ me falta autoenamoramiento (o bien, graves resquemores o arrepentimientos); un libro así orientado poco podría interesar a quien no me conoce y quienes me conocen no lo necesitarían –destacado nuestro-” (p. 13).*

El fragmento pone claramente de manifiesto la humildad que, según todos los que le conocieron (Moreno Pestaña, 2009), caracteriza al autor que nos ocupa. Pero también, su prudencia y cuidado a la hora de catalogar su relato. Por otra parte, unas líneas más abajo se deja claro cuál es el origen y razón primera de estos recuerdos: “Trato así de satisfacer una petición que durante años me reitera Horacio Capel, uno de mis primeros alumnos”, y, por si quedara alguna duda respecto a su intención: “lo que me sugería era, creo, no una Historia sino una rememoración desde el prisma personal” (p. 13). Precisamente, Horacio Capel que es quien hace las veces de prologuista dice así:

*“El libro es un testimonio vital de un gran historiador de la filosofía y un documento valioso para entender algunos aspectos de la Historia del pensamiento español y de la evolución de la enseñanza media y universitaria de la segunda mitad del siglo XX... el libro es, sobre todo, el testimonio de un gran maestro –destacado nuestro-” (p. 7).*

A mayor abundancia, se atreve a decir esto otro.

*“Es cierto que la obra filosófica de Juan Carlos García-Borrón habría sido más extensa si hubiera tenido más sosiego como profesor de la Universidad. Las alusiones que hace en este libro a las condiciones en que realizaba su trabajo en su domicilio de Barcelona, después de las largas jornadas en el instituto y la atención a una familia de cinco hijos, nos permiten suponerlo. Pero visto en perspectiva es posible que su labor pedagógica haya sido más eficaz que la que podría haber realizado en la universidad en los años*

1960 y 1970... Su ejemplo, su lucidez, su talante crítico, su rigor y exigencia, a la vez que su humanidad, su ironía mordaz, unida a un exquisito trato personal, todo eso ha tenido que influir profundamente en sus estudiantes... Ha sido sin duda un maestro admirado por numerosas promociones de estudiantes de bachillerato en las asignaturas de filosofía y griego. Yo mismo puedo dar fe de ello, ya que tuve el privilegio de tenerlo como profesor en el instituto de enseñanza media de Lorca en los años 1955 a 1957, y en realidad, como algún otro alumno de aquellos años, decidí estudiar Filosofía y Letras pro su magisterio” (p. 8).

La cita es extensa, pero elocuente. Para entenderlo, es preciso recordar la definición que del maestro de Larena (1987):

“la sacralización y exaltación del maestro no le viene dada a éste, por enseñar en sentido estricto (...). Maestro no es como fue el leccionista o son el instructor y el enseñante, quien instruye o quien enseña, sino quien tiene *la fuerza de imponerse como modelo ante otro*. No es el ejercicio técnico lo que sacraliza sino la relación de dominación – destacado nuestro-” (p. 443).

Podemos observar el parecido de esta definición con la descripción que Capel hace de García-Borrón. Por ejemplo, se comprueba cómo coinciden en las cualidades que históricamente han definido al maestro: “moralizador”, “ejemplo de conducta”, “modelo a imitar”..., el maestro sabe pero aún comunica mejor y es, antes que sabio, bueno<sup>155</sup>. Una concepción que Capel cree tenía García-Borrón (2004) y que vincula a su personalidad senequista.

“García-Borrón era no sólo un gran historiador de la filosofía sino también un filósofo el sentido senequista del término. Para el estoico romano el contenido de la filosofía está en las acciones, no en las palabras... aspira a ‘ser forja educadora de los espíritus, norma de voluntad, espejo de las acciones, enseñanza del hombre en lo que debe hacer o rechazar, piloto y guía de sí mismo...’. No cabe duda de que de un modo u otro este ideal inspiró buena parte de la acción educadora de Juan Carlos García-Borrón” (p. 11).

Pero Capel apunta también otra particularidad de los institutos de los años cuarenta y cincuenta que merece ser citada. En concreto, señala su altísimo nivel académico. Superior incluso, según su punto de vista, al de las universidades de entonces.

---

<sup>155</sup> Un modelo que persiste, tal y como comprobaremos al analizar las entrevistas, y se resiste a variar, a pesar de que los modos de educación cambien.

“Un instituto de enseñanzas media de una pequeña ciudad del sur de España, del que habla en este libro, que tenía un nivel bastante elevado –relativamente mayor que la universidad de Murcia en la que luego estudié- y que fue decisivo para la formación intelectual y vital de centenares de lorquinos” (p. 8).

La cita nos hace ver la importancia que los institutos tenían por aquel entonces, pero, sobre todo, se intuye el altísimo nivel de formación que habían de tener los catedráticos de institutos. Una formación que, no obstante, han apuntado Cuesta y Mainer (2015), había de probarse en unas “absurdas” oposiciones ceñidas a la demostración de conocimientos disciplinares. “En cuanto a las oposiciones, sobrevivió el método de acceso centrado en el ritual de la oposición de infinita prolijidad y absurda dificultad, en el que únicamente se valoraban los conocimientos disciplinares” (p. 387).

Por lo demás, Carlos Castilla del Pino (1922-2009) y Juan Carlos García Borrón (1924-2003), tienen un origen social próximo. Castilla del Pino nace en San Roque (Cádiz). Su padre, pequeño empresario del negocio de la harina, muere cuando aquél tiene 11 años. Es el único varón de cuatro hermanos. García-Borrón nace en Madrid en 1924. Es el hijo de un pequeño funcionario y tuvo dificultades para continuar sus estudios. Después de trabajar un tiempo en la banca, hubo de hacer traducciones para pagarse los estudios. Su padre quería que estudiase Química, cuando a él lo que le interesaba era la Filología clásica. Tampoco el padre de Castilla del Pino quería que su hijo estudiase medicina. Había pensado, como mejor, arquitectura. Incluso llegó a ponerle un profesor particular para que fuese aprendiendo a dibujar. A este respecto, Castilla del Pino (2012) llega a decir: “viví la ausencia de mi padre como una liberación” (p. 57). Pero, además del conflicto paterno-filial, en relación a su futuro profesional, los une un contexto familiar rico en capital cultural. Dice García-Borrón:

*“mi relación infantil con las letras, sin ser desmesurada, fue posiblemente más intensa y extensa que la media de entonces”* (p. 51).

Lo cual fundamentalmente fue debido gracias a

*“un entorno familiar algo más que alfabetizado y encontrar, sin salir de casa, periódicos y libros”* (p. 52).

Mientras que Castilla del Pino (2009) reconoce que

*“los libros han sido mi salvación en todos los órdenes... ‘Recuerdos de mi vida’, de Cajal acabó por decidirme por la Medicina y concretamente por la Neuropsiquiatría”* (p. 74).

Al mismo tiempo que la experiencia generacional como niños de la guerra civil española (1936-39), concretamente cuando realizaban el bachillerato<sup>156</sup>. Tras licenciarse en Filosofía en Barcelona, García-Borrón realiza unas oposiciones para convertirse en profesor de instituto en las que quedó número uno. Oficio que ejerció, ininterrumpidamente, desde 1949 a 1989. A la hora de escoger la localidad donde instalarse, opta por el instituto de Lorca en lugar de alguna capital de provincia. Según confiesa, sus deseos de promocionarse en el campo de la Filosofía académica universitaria es lo que más pesa en su decisión. Murcia era una de las tres facultades de Filosofía existentes en España y la que, en principio, resulta menos competitiva. No lo tuvo fácil García-Borrón para hacer carrera. Su tesis, la primera leída en Barcelona después de la guerra, merecerá el premio universitario de la Universidad, pero los mecanismos de promoción en la Universidad de Murcia se le cierran. Tal vez, lo que más les una sea una trayectoria vital que habiendo sido de cara al exterior, y en la práctica, exitosa, a ambos se les aparece como un fracaso. De esta forma, para uno fue la inestabilidad y la falta de progresión prevista en el mundo universitario el motivo de ese fracaso:

“sólo la adaptación a su realidad cotidiana permitió a García-Borrón hacer frente a su fracaso: ‘En mis aspiraciones de promoción (...) había fracasado; como la zorra de las uvas, me había hecho a la idea de renunciar a la misma, y buscaba compensación en la estima de mis alumnos’” (Moreno Pestaña, 2009, p. 89)<sup>157</sup>.

Para el otro, el psiquiatra Castilla del Pino (2004), ni siquiera lo fue la muerte de cinco de sus siete hijos:

“el verdadero fracaso en la vida es no poder realizarse: el escritor al que nadie lee, el poeta que no encuentra la poesía, el matemático que no es capaz de resolver el teorema

---

<sup>156</sup> A ambos podía incluirse en la llamada generación de los niños de la Guerra o Generación del 50. Ocurre, sin embargo, que, en propiedad, el término generación se suele aplicar a los escritores que practican los géneros narrativos más directamente asociados a la ficción como novela o la poesía. En este sentido, son los más conocidos: I. Aldecoa, J.M. Caballero Bonald, los Goytisolo, Marsé, Gil de Biedman, Sánchez Ferlosio... Por otra parte, se les asocia con el estilo conocido como “realismo social”.

<sup>157</sup> En este texto, Moreno Pestaña (2009) trata de dar cuenta de la trayectoria de García-Borrón, Pinilla de las Heras y Sacristán tomando la experiencia del fracaso como hilo conductor. Un enfoque del que nos hemos ayudado para comprender el sentido de las Memorias de Juan Carlos García-Borrón.

de Fermat... Y eso no tiene nada que ver con el duelo. Todas las muertes de mis hijos me causaron un gran pesar [cinco de sus siete hijos tuvieron muertes trágicas], pero no impidieron mi proyecto de vida... ¡Sólo habría faltado añadir eso al drama! Lo que impidió realmente mi proyecto de vida fue no lograr la cátedra”.

Hemos creído conveniente dar estos datos biográficos porque nos ayudan a entender el sentido “profundo” de los relatos, pero también para controlar los juicios autoconfirmatorios que suelen caracterizar a las autobiografías. Luego estos datos, juntos con otros que iremos viendo a lo largo del análisis del discurso, nos pueden ayudar a objetivizar lo subjetivo. Por otra parte, una vez dichas las semejanzas, es necesario también llamar la atención sobre las diferencias. En lo que tiene que ver con nuestro objeto de estudio, es indiscutible que, en razón de su profesión docente, García-Borrón demuestra un mayor conocimiento de las leyes educativas y, en este sentido, su texto destaca por su capacidad de reflexiva. Quiero decir que su relato denota un mayor conocimiento de la política educativa, lo cual, sin duda, facilita el análisis contextual, la reconstrucción de la enseñanza y las claves socio-profesionales del profesorado de secundaria. En cambio, Castilla del Pino describe con más precisión los efectos de la institución escolar y, en concreto, del Examen de Estado sobre los estudiantes. Es, por esto, muy interesante para captar el tipo de formación que imponía y medir cómo podía marcar a los estudiantes de entonces. No nos cabe duda que, combinado ambas visiones, podemos hacernos una idea cabal del papel que la práctica examintoria tenía en la escuela de entonces.

Ha de hacerse una última aclaración, en relación al sistema de categorías, pues no debe olvidarse que estas forman un sistema. Definido este como un conjunto de elementos interrelacionados para lograr, principalmente un objetivo o la resolución de un problema: ¿Qué papel ha jugado y juega la práctica escolar examinatória en la institución escolar? Sólo para dar con una mejor y más completa respuesta dividíamos la problemática en un conjunto de categorías, pues estas son como elementos subsidiarios del sistema. De forma que la resolución del problema no se puede dilucidar con el análisis de una sola categoría y aunque su parcelación obedece al intento de organización de información para su mejor abordaje y comprensión, lo cierto es que funcionan como vasos comunicantes. Así se verá, de hecho, que, en ocasiones, un mismo contenido de información se encuentra en más de un continente o categoría. A su vez, con objeto de favorecer la resolución del problema, advertíamos antes de la

necesidad de escoger unas u otras fuentes de investigación. De hecho, su adecuación se mide por su capacidad de responder a mayor número de preguntas (Arostegui, 2001). Ahora bien, no existen fuentes perfectas. En nuestro caso, por ejemplo, las autobiografías analizadas dan buena cuenta de todas las categorías planteadas excepto de la relativa a la formación y el cambio profesional docente. En este sentido, los relatos analizados ofrecen muy escasa información. Por esta razón, cuando lo hacen es preferible incorporarla dentro de otras categorías. Asimismo, es este un déficit que esperamos cubrir con las entrevistas.

### ***5.2.1. Análisis de la categoría: ¿Qué papel ha jugado la práctica escolar examinadora en la formación de ciudadanos?***

Ya fuera porque el bachillerato no era entonces obligatorio, así como por el fuerte peso que todavía entonces tenía la figura del *pater familias*, lo cierto es que la decisión de cursar bachillerato era un dilema que resolvían las familias y, en concreto, el padre. Así lo atestiguan los casos que nos ocupan. Como vamos a ver, la conciencia de los jóvenes García-Borrón y Castilla de Pino sobre cuánta autonomía de decisión tenían, demuestra que esta era más bien escasa. La decisión de estudiar, o no, bachillerato estaba predeterminada por el parecer de su progenitor. Sea como fuere, tanto la decisión del padre como las circunstancias fatales de la guerra explica que ambos tuvieran un bachillerato un tanto irregular. Tal y como cuenta García-Borrón (2004):

*“Cuando estalló [la guerra], yo acababa de ultimar mi tercero de bachillerato con éxito...”* (p. 31).

*“Mi no matriculación en el bachillerato para el curso 1936-1937 abrió un paréntesis en lo que debía haber sido la marcha normal de mi formación académica”* (p. 51).

No muy distintas fueron las circunstancias de Castilla del Pino (2012):

*“Mis padres decidieron que fuera a un internado, única forma de poder hacer el bachillerato. En San Roque no había instituto, tampoco en La Línea. Lo había en Algeciras, pero las posibilidades de ir a diario eran bastante difíciles. Pensaron en un colegio de salesianos, en Ronda, donde mi madre nació y residía su familia, que controlaría mi estado de salud y de nutrición”* (p. 99).



Resulta de interés, reconocer el conocimiento del ordenamiento del sistema educativo de aquellos años. En este sentido, García-Borrón recuerda que el bachillerato lo empezó en Cáceres, cuando estaba en vigor

*“un plan de transición decretado por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes para poner fin al ‘plan Callejo’, implantado en la dictadura de Primo de Rivera. Sin que el gobierno azañista tuviera tiempo de poner en práctica el suyo propio, la siguiente legislatura instauró el plan Villalobos, que dividía el bachillerato en dos ciclos”* (p. 57)<sup>158</sup>.

Aún más revelador es su análisis de los métodos de enseñanza, pues después de Cáceres, ya empezada la guerra, volvió al Maragall de Barcelona, instituto en el que empezó sus enseñanzas medias. Esto nos permite analizar la diferencia de uno y otro instituto. “El profesorado –reconoce-, bueno en el instituto de Cáceres, era quizá mejor en el Maragall”, pues en Barcelona, “se ensayaban métodos más activos”, así como se realizaban representaciones de teatro, visitas educativas y asistencia colectiva a sesiones especiales de cine documental. También llama la atención sobre la notable mejoría de los libros de texto. Puestos a dar una explicación de esta diferencia, podemos arriesgarnos a elucubrar sobre la posible existencia de diferencias didáctico-pedagógicas, en función del signo político de las zonas ocupadas durante la guerra civil. Ni que decir tiene que, en efecto, la política educativa de los franquistas nada tenía que ver con la que se aplicaba en la zona republicana donde triunfó la revolución popular. ¿Podiera deberse a esto la diferente metodología que reconoce García-Borrón? A falta de más datos que nos pudiera ayudar en la respuesta, tan sólo apuntemos que las experiencias escolares pudieran ser una buena fuente de información para resolver el debate en torno a las continuidades y discontinuidades educativas que supuso la guerra civil<sup>159</sup>.

---

<sup>158</sup> El Plan Callejo se implantó en 1926 y tuvo una breve existencia. Lo más relevante del *Plan Callejo* de 1926 era la creación de un nuevo Bachillerato de seis años dividido en dos ciclos, Elemental y Universitario, otorgando carácter terminal a ambos (elemental y universitario). El advenimiento de la II República y el plan de Villalobos de 1934 debiera haber supuesto su sentencia de muerte, volviéndose al bachillerato único con prueba al final. Pero la guerra civil hizo que la vida del plan Villalobos fuera ínfima.

<sup>159</sup> Según nos dice Viñao (2015), la discusión se da entre quienes ponen el acento en las similitudes y los que destacan las diferencias, tanto en los discursos como en las prácticas de aula. Sin negar la existencia de cambios semánticos en ambos discursos, Viñao (2015) pone el acento en las continuidades de la política de ambos gobiernos. Las continuidades que también han sido mantenidas por Cuesta *et al.* (2009) y Mainer (2009).

No cabe dudar, en cambio, de las dificultades académicas de los años de la guerra. Por ejemplo, Castilla de Pino abandonó el colegio de los salesianos, en Ronda y se instaló en Sevilla con los escolapios.

*“Mi madre –nos dice- tuvo noticias de un internado de escolapios en Sevilla, un enorme edificio en la plaza de Jáuregui, con la iglesia de Santa Catalina enfrente. En octubre de 1937 me llevaron a Sevilla”* (p. 236).

Sin duda, la guerra fue más determinante en la vida de estos niños que su formación escolar. Ahora bien, la escuela y, en concreto, la práctica examinadora también como veremos será un condicionante crucial de su formación. Castilla del Pino se despide de su familiar para ingresar como interno en los escolapios de Sevilla, tras un viaje con salvoconducto de más 10 horas en autobús desde San Roque, dejando por el camino los estragos de la guerra, las cadenas de presos... Se entiende que diga, así mejor, que “estaba bastante curtido como para emocionarme al despedirme y quedar interno en aquel colegio” (p. 237). Meses después, regresó a San Roque con el examen de ingreso para cursar el Bachillerato superior aprobado con brillantez, aunque como luego veremos no volvió a Sevilla hasta 1940 para las pruebas del Examen de Estado. El episodio que explica la razón por la que Castilla del Pino abandonó los escolapios, bien podría, perfectamente, figurar como ejemplo paradigmático de las “novelas de formación”. Según Trilla (2002),

“el núcleo narrativo de las novelas de formación –que, a su vez, constituye la razón de su gran interés pedagógico- es, pues, el encuentro, casi siempre conflictivo, entre las condiciones del medio y los ideales de una individualidad en período de formación” (p. 154).

Pasamos así a reproducir la escena que, según Castilla del Pino, originó su expulsión de los escolapios:

*“Don Luis Roquette daba historia natural. Era de unos cuarenta años, mediana estatura, rubio, barbilampiño, de voz atiplada y ‘modales discretamente afeminados, por los que posiblemente habría sido aludido y hasta menospreciado’. Con él me ocurrió un incidente que tuvo trascendencia para mí, y que lamenté desde el primer momento. Era uno de los mejores alumnos, si no el mejor, en esta asignatura. Un día, me hizo determinadas preguntas acerca de una familia de fanerógamas, a las que no supe responder. El colocaba el texto descaradamente ante sus ojos, de manera que ‘se*

*evitaba todo esfuerzo memorístico'. El contraste de lo que decíamos no se hacía con lo que él sabía, sino con lo que leía. Don Luis, ante todos, me espetó lo siguiente:*

*-Castilla, un día sabes mucho, otro no sabes nada. Estás como una verdadera cabra.*

*No se me ocurrió otra réplica que la equivocada que le lancé:*

*-Usted dice que estoy como una cabra. Si pudiera, le diría yo también a usted alguna cosa.*

*Don Luis, 'cuyo punto vulnerable decía ser la alusión a su posible homosexualidad, se disparó como un resorte, invitándome a salir del ámbito del colegio para pegarnos'. Me di cuenta de la interpretación que había hecho de mis palabras; quise explicarle que aludían a que, con el libro delante, era muy fácil 'saberse' las cosas. No aceptó esta versión, que debió de parecerle un intento de arreglo, y me echó de clase. Al terminar, fue al despacho del rector a exponerle la queja y su incompatibilidad conmigo. No me dejaría entrar en clase nunca más o él abandonaría su puesto. El rector me llamó al día siguiente y me dijo que sería expulsado del colegio. Dado que estábamos en abril, y para evitarme la pérdida del curso que de la expulsión se derivaría, propondría a don Luis la posibilidad de admitirme de nuevo en su clase siempre que yo me disculpase públicamente por mi conducta.*

*Don Luis aceptó. Tres días después del incidente, entré en clase. Cuando él llegó, me levanté y comencé mi discurso de disculpa ante todos. Apenas iniciado, no me dejó terminar. Dio por zanjado el problema. Y añadió:*

*-'Sácame una buena nota en el examen, eso es lo que te pido'.*

*Mes y medio después hice un examen brillante de historia natural en el instituto Cervantes. Me calificaron con la nota máxima. Aquella misma tarde, aunque ya no había clases, don Luis Roquette llegó, me mandó llamar y me habló de su satisfacción por mi examen. Luego me dio la mano y se marchó. No volví a verle más; quedé conmovido por su gesto. Fue una lección inolvidable" (pp.244-245)<sup>160</sup>.*

---

<sup>160</sup> No cabe duda que cuando habla del instituto Cervantes se trata de un lapsus. En Sevilla había en 1938 dos institutos el San Isidoro, que era el "instituto provincial de Sevilla" desde su fundación con el Plan Pidal de 1845, y el Murillo que se levantó en 1933. El San Isidoro que es, sin duda, al que se refiere Castilla del Pino se levantó sobre el solar que anteriormente ocupaba el convento de San Pedro de Alcantara. Dando a dos calles: Amor de Dios y Cervantes. Lo único que del convento se conservó fue una

La extensión del fragmento resulta necesaria para poder explicar con sentido el conflicto profesor-alumno. En primer lugar, se nos aparece como una pieza fundamental de la trayectoria de un sujeto que, como en el caso de Castilla del Pino, considera que el verdadero fracaso en la vida es no poder realizarse. De forma que el enfrentamiento que el alumno, Castilla del Pino, mantiene con el profesor, Luis Roquette, puede ser interpretado desde lo que el individuo Castilla del Pino adulto ha llegado a ser, es decir, un hombre que cumple cuando hay un propósito en el que está en juego la integridad personal. Pero es el papel que el examen tuvo en el desenlace del conflicto, lo más relevante. Salvando las distancias, la escena nos retrotrae a épocas pasadas, tiempos de afrentas y violencia. No de otra forma puede entenderse la primera de las soluciones que el profesor propuso al alumno. Al menos, el autor lo recuerda así: “invitándome a salir del ámbito del colegio para pegarnos”. En cierto modo, la escena encajaría a la perfección como propia de las sociedades llamadas “primitivas” donde los ritos de pasajes siguen siendo fundamentales. Más en concreto, se nos aparece casi como una auténtica ordalía medieval en la que el acusado se sacrifica para probar su inocencia. Con un resultado final favorable al adolescente, pues el éxito en la prueba confirmó su inocencia. Así lo vino a ratificar el apretón de manos con el cual se sellaba la paz. Pero hagamos notar la huella que dejó en la memoria y en la formación personal de Castilla del Pino como “una lección inolvidable”. Puede asimismo interpretarse, la situación descrita, como expresión de la paradoja esencial de la educación. Según Lerena (1983, 1985), la educación se desenvuelve en la dialéctica entre la imposición y los requerimientos en que consiste educar y la voluntad de autoformación. Dentro de una sociedad que considera a sus sujetos dotados de voluntad libre, la paradoja se resuelve a favor de la autodidaxia o del maestro socrático. Éste, a decir de Lerena, se corresponde con la acepción dominante de maestro que citábamos antes y cuyo oficio se asocia a la de un “partero que se limita a asistir a esa operación de auto-descubrimiento, de auto-renacimiento, de auto-educación” (1985, p. 295). La relación que describe Castilla del Pino pudiera ser pensada de este modo. Es más, abundado en nuestra lectura, el mismo Lerena (1983) advirtió que el dispositivo examinador escolar es un tribunal que sanciona la *valía escolar* de cada alumno. Actúa como una moneda que posee una doble posición que lanzada al aire será cara o cruz, pero ambas son moneda. Del mismo modo

---

capilla muy conocida que da a la calle Cervantes, es por esto posible que al instituto se le conociera como Cervantes.

actúa el examen. Por un lado, ejerce de redentor convirtiendo al estudiante en *buen* alumno, por el otro, actúa como una operación de caza del culpable.

“*Maestro* quiere decir en castellano antiguo *confesor*; *confesar* se empleaba como sinónimo de *maestrar* y éste de enseñar; en fin, *maestrado* se dice de alguien que ha sido confesado o enseñado o aleccionado (...). *Confesar* la verdad significa dar testimonio público de la verdad (...). El examen es esa pieza imprescindible de una enseñanza que castiga y que por ello libera: que castiga para liberar. La confesión *libera* de la culpa y el examen *libera* de la asignatura” (p. 43)

Por supuesto, lo que Castilla del Pino cuenta puede ser entendido desde otros puntos de vista. Por ejemplo, en la actitud del profesor, siempre según la interpretación del relato, puede atisbarse un componente sádico. Así, cuando señala que el profesor tenía unos “modales discretamente afeminados, por los que posiblemente habría sido aludido y hasta menospreciado”, parece darnos a entender que castigándolo, el estudiante Castilla del Pino, pasaba a ser “el doble anterior” de donde se deduce que el profesor se identifica con sus agresores pasados. Es decir, se estaba vengando de las agresiones que el docente vivió pasivamente y que, ahora, trasladaba al indefenso estudiante. Y luego, indirectamente relacionado con esto, pudiera señalarse cómo el maestro utiliza el conocimiento para ocultar su debilidad. En verdad, un conocimiento que no domina: “si no tuviera en sus manos el libro sería incapaz de saber nada”. También la escena es ejemplo de una concepción de la enseñanza basado en el memorismo que caracteriza al código disciplinar del modo de educación tradicional-elitista (Cuesta, 1997). Así como del mito de la respuesta correcta, es decir, la creencia en la equivalencia entre respuesta correcta y aprendizaje (Blanco, 1992; Merchán, 2005b). Es decir, el maestro no pregunta para saber qué sabe el niño, pregunta para saber si sabe la respuesta del libro.

Por último, desde un punto de vista de las relaciones externas es posible también pensar que el prestigio del maestro de un colegio privado dependía, por entonces, de los resultados que sus alumnos obtenían en las reválidas. Recordemos que cuando el suceso ocurre, curso 1937, el plan de estudios que está en vigor es el de 1934 que, dada las circunstancias de guerra, ha de entenderse de forma transicional. En todo caso, establecía una reválida final obligatoria para todos los alumnos que buscaran obtener el título. La prueba había de hacerse en los institutos por un tribunal compuesto por tres

catedráticos de instituto y dos de universidad (Cuesta y Molpeceres, 2009). Ya adelantábamos más arriba el desenlace del contencioso:

“Acabó el cursó. Comenzaron los exámenes en el instituto Cervantes. Fui el único de los catorce alumnos de clase que aprobó la totalidad de las asignaturas, y con cierta brillantez. Pedí mi salvoconducto en el gobierno civil, cogí el autobús de La Valencia y me volví a casa [San Roque]” (p. 246).

Sin embargo, a los pocos días llegaba la carta de expulsión definitiva de los escolapios. El autor reproduce un fragmento de la misiva que el rector del colegio envió a su madre. En ésta, empezaba felicitándole:

*“porque su hijo Carlos ha superado todos sus exámenes y además con una nota excelente. Pero como la vida es una mezcla de pesar y alegría, lamento comunicarle que no será posible admitirle para el nuevo curso. Su pecado es la soberbia con reincidencia...”* (p. 246).

No volvió a ningún internado. “Dos años después, en junio de 1940, acudía a Sevilla para el examen de reválida en la universidad” (p. 246). Tras acabar el bachillerato superior en un instituto de La Línea (Cádiz), ya con el sistema del plan del 38.

Por su parte, García-Borrón se detiene en las circunstancias y avatares, con continuas entradas y salidas del bachillerato, de su atribulada vida de estudiante.

*“Al siguiente, 1937-38, mi padre aprovechó mi poco entusiasmo por aquellos estudios [se refiere a que su padre antes lo había matriculado en la “Escuela de Comercio” sin llegar a ser alumno] para intentar obtener lo que sospecho era en el fondo un intento de desquite (en mi persona) de la frustración de un anhelo de su propia infancia cubana: ser capitán de la marina mercante. Me matriculé, pues, en la Escuela de Náutica”* (p. 56).

Hasta el curso el 39-40, cuando convertido el Maragall en instituto femenino, en razón del Plan de Enseñanzas Medias de 1938 que prohibía la co-educación, fue transferido al Menéndez y Pelayo<sup>161</sup>. Para la recuperación de cursos perdidos durante la guerra, las

---

<sup>161</sup> Del instituto que se encontró al regreso, no se les escapó, a pesar de su juventud, el desmoché que la profesión docente vivió con el final de la guerra. De los muertos, exiliados, los presos en campos de concentración, “depurados” y separados del escalafón, trasladados como castigo. Mientras que otros, “adictos al Movimiento” aprovecharon las circunstancias para ascender. Es, a este respecto, interesante lo que cuenta del director del instituto Maragall: “Manuel Martín Peña, excelente catedrático de latín,

administraciones dispusieron la posibilidad de hacer “dos en uno” extraordinario. De este modo hizo 5º y 6º. En cuanto al plan de estudio que se implantó, éste se regía por el plan de Sainz Rodríguez, destacando, como lo más característico del mismo: la separación de la función docente de la examinadora, Examen de Estado, inspección y el fomento de la iniciativa privada, así como la exaltación de los contenidos católicos y patrióticos. El plan estaba escorado, “francamente escorado desequilibrado en favor de las ‘humanidades’, dentro de la tradición académica de los jesuitas”. (p. 58). De forma que las ciencias estaban muy reducidas, al igual que las lenguas vivas, a favor de las humanidades, como la historia y, sobre todo, la geografía.

Para ampliar la indagación de lo que pudo suponer la práctica examinatoria en la formación de este experto en Séneca y el estoicismo, vamos a ocuparnos ahora de lo que cuenta respecto al modo en que su instituto se preparaba el Examen de Estado. En efecto, esta información tendría también sentido a la hora de discernir qué papel tenía la práctica examinatoria en relación al currículum. Sin embargo, al menos en parte, merece la pena reproducirlo ahora. Es el caso que, según nos cuenta, el objetivo del director del instituto Maragall, Manuel Martín Peña no pasaba sólo porque los alumnos del Maragall aprobasen, había también que quedar por encima de otros institutos. Dice así que:

*“la preparación del entonces valoradísimo Examen de Estado en la Universidad para validación del título de bachiller se proponía (y nos proponía) como timbre de gloria superar al Colegio de San Ignacio de Sarriá” (p. 61).*

Hay que llamar la atención sobre el énfasis del “nos”, pues es lo normal que este propósito de forjar identidad grupal, a la que uno “se debe”, sea más propio de la educación privada que la pública<sup>162</sup>. Ahora bien, teniendo en cuenta el carácter selectivo de la enseñanza secundaria, no es de extrañar que también, desde la educación de titularidad pública, se fomentara<sup>163</sup>. A su vez, el maestro lo mismo ejercía de profeta (“nos proponía”), predicando la superioridad de sus discípulos, que de converso competidor (“se proponía”). Pero una vez dicho esto, a lo largo de nuestra exposición se

---

hombre bastante peculiar y en todo caso recto” (p. 60). Tiene, por otra parte, un negro historial represivo. El mismo García-Borrón lo reconoce: “Hasta hace poco no he oído que tuvo a su cargo la depuración de los maestros de Barcelona. Fuera lo que fuera de aquel episodio, y lamentando cuanto haya que lamentar los efectos de aquella funesta situación, no puedo dejar de referir lo bueno que sé de él –destacado nuestro-” (p. 60). Más allá del talante comprensivo que el alumno muestra hacia su maestro, es lo más significativo el “hasta hace poco no he oído” lo cual manifiesta a las claras el secuestro de la historia en aquel tiempo de silencio.

<sup>162</sup> Lo cual veremos ampliamente cuando analicemos los relatos de El Pilar

<sup>163</sup> Cosa que también ocurre, según nos cuenta uno de los entrevistados, en la actualidad.

irá viendo cómo la formación escolar, entendida como dispositivo de conformación de pautas mentales e ideológicas, no se debe tanto a la asimilación de saberes provenientes de las diferentes asignaturas como al dominio del conjunto de operaciones propias de la práctica examinadora (juicios, sanciones, exámenes...). Éstas, como sabemos, tienen por fin más que *formar* a los alumnos, *ponerlos* –dicho en términos lerenianos- *en formación*. En primer lugar, porque los exámenes generan disposiciones sumisas del pensamiento y, de ser esto cierto, el Examen de Estado lo haría a la máxima potencia. No estamos queriendo decir que, dado el efecto de sumisión que los exámenes generan, existiera una confabulación franquista en tal sentido. Lo que decimos es que los exámenes generan individuos cuya meta concreta es la de memorizar para superarlos y esto limita la capacidad de pensar libremente (Aray, 2001; Merchán, 2005b). Pero, en otro sentido, hay que tener en cuenta que en tanto en cuanto las pruebas examinadoras tienen, por supuesto, una consistencia técnica en función de que evalúan conocimientos “científicos”, son también una medida de modales. Es decir, en su valoración se considera igualmente importante la capacidad del uso culto del lenguaje, de la elegancia en la expresión, de la estructura del razonamiento. No puede objetarse, a este respecto, la existencia de pruebas formalmente objetivos, puesto que también en éstas interviene el lenguaje. Sea como fuere, lo cierto es que el uso del lenguaje depende en gran medida de la clase social de pertenencia. A este respecto, a partir de la relación que Bernstein establece entre clases sociales y usos lingüísticos –o *códigos*, en su terminología-, Martín Criado (2010) ha dicho que “el *código elaborado* –que sería el más común entre las clases medias- se diferenciaría del *restringido* –más común entre la clase obrera” (p. 239). Una asociación que, a partir de Lahire, se amplía al relacionarla, más que nada, a través de la diferente familiarización que con la escritura tienen las diferentes clases sociales. En todo caso concluye: “La instrucción escolar está ligada al desarrollo y la extensión del *código elaborado*... La lengua de las clases medias y superiores, como buena parte de su cultura, es en gran medida, un producto escolar” (p. 330). Así es que, en los casos analizados, nos encontramos con alumnos que desde la infancia han ido incorporando un *habitus* familiar. Luego, con anterioridad a su ingreso escolar, en la familia se los “entrena” en el uso del *código* que más se valora en la escuela. Es así que García-Borrón, por ejemplo, describe cómo su madre, que tenía formación francesa, le traducía libros directamente del francés, clásicos como Andersen, Verne, Conan Doyle, teatro clásico... Frecuenta el teatro. Asimismo, las lecturas del niño y adolescente Castilla del Pino iban desde Salomón Reinach, Cajal, Axel Munthe, pasando por las



obras completas de Freud..., es decir, una literatura con un nivel de exigencia más propias de un adulto culto que de un chaval de su edad. El caso es que, como veremos, su éxito en los exámenes resulta inseparable de este hecho. Probándose, en suma, que el éxito examinador es un efecto, en gran parte debido al origen socio-cultural del alumno. A mayor abundancia, nos interesa llamar la atención sobre lo mucho que, a la hora de calificar el lenguaje del estudiante como elaborado y bueno se valora más su uso que la riqueza de su vocabulario. Es decir, del conjunto de imponderables que dan el tono, el matiz y la gracia de lo que las clases medias atribuyen como tener cultura. Visto así, el lenguaje de la clase media es en buena medida el resultado de la entonación, de los gestos y desplazamientos del cuerpo que acompañan al decir. Esto supone apreciar el valor que el *buen* uso del cuerpo tiene para la escuela. El cuerpo es algo que tenemos y que vemos en los demás. Primeramente, en la familia, pero también en la clase social en que se ubique la nuestra. Pero también en la escuela que es el lugar de la evaluación institucionalizada. Decimos, por esto, que la escuela hace al alumno y a sus cuerpos.

Precisamente, a lo largo del análisis autobiográfico, vamos a comprobar cómo los esquemas escolares, a partir de los cuales los sujetos producirán sus prácticas sociales, están directamente relacionadas con la *hexis* corporal que tiene en la escuela uno de sus ámbitos principales de entrenamiento y aplicación. Lo curioso es que casi todos los autobiografiados, tanto García-Borrón (2004) como F. Savater (2008) o Luis Antonio de Villena (2006)-, han dejado escrito que siendo alumnos excelentes, brillantes en las materias tradicionales ya fueran de letras, ciencias, o en ambas, fracasaban de forma absoluta, y sin remisión, en las materias de contenido físico como la gimnasia. Es el caso que García-Borrón lo subraya hasta el extremo de justificar por esto, retrospectivamente, su identidad de perdedor. Merece la pena reproducir lo que al respecto cuenta, en relación a su escaso éxito, a pesar de su empeño, en el deporte. No tiene reparos en afirmar: “me obstiné en dejar constancia de mis aptitudes de perdedor” (p. 62)<sup>164</sup>. Cuenta además que, en los exámenes, había un alumno que le incordiaba a base de preguntas:

---

<sup>164</sup> Las claves del fracaso académico de García-Borrón han sido puestas de manifiesto por Moreno Pestaña (2009).

*“Sentado en clase justo delante de él, tuve que soportar demasiado frecuentes patadas de aviso acompañado un ‘¡sóplame! Tan vehemente que me extrañaba no lo oyese el profesor que hacia la pregunta” (p. 61).*

En efecto, como suele ocurrir en estos casos, el buen estudiante cede ante el malo, entre otras razones, pues ya vemos cómo se las gasta Ivanov, por miedo a las represalias. Lo cierto es que García-Borrón retrata al tal Ivanov, tan bueno en las actividades físicas como mal estudiante, como su antítesis escolar.

*“Ivanov, gran deportista (fue varias veces ganador de premios de esquí cuando en La Molina empezaba el culto a dicho deporte), era en cambio mal estudiante sin paliativos” (p. 61).*

Nótese, además, cómo la práctica del deporte quedaba visto, por entonces, como algo que poco, o nada, tenía que ver con aquellas disciplinas asimiladas al hecho de estudiar. Esta asociación, éxito académico con fracaso deportivo, es una constante que se repite en todas las autobiografías y, en consecuencia, presumimos es transcultural. De hecho, cuando Bourdieu (2006) rememora su experiencia escolar reconoce lo siguiente:

*“Si empecé a jugar a rugby [deporte muy popular en Francia], junto a mis compañeros de internado, sin duda, sólo fue para evitar que mi éxito escolar, y la sospechosa docilidad que se le supone, no me hicieran merecedor de la exclusión de la comunidad supuestamente viril del equipo deportivo, única sede (a diferencia de la clase, que divide jerarquizando, y del internado, que aísla atomizando) de una auténtica solidaridad, en la lucha compartida por la victoria, en el apoyo mutuo en caso de pelea, o en la admiración otorgada sin reserva a las proezas, mucho más sólida y directa que la del universo escolar” (p. 137).*

En efecto, como García-Borrón era mal deportista, el único medio que tenía para evitar “la sospechosa docilidad” de la que Bourdieu habla era soplarle a Ivanov la respuesta de los exámenes. Pero, también, no sabemos si para salvar su honor o porque en este tipo de relaciones suelen darse beneficios mutuos, lo cierto es que García-Borrón obtuvo alguna recompensa.

*“Ivanov, aunque poco político, se convirtió durante un tiempo en importante jefe de ‘flechas’ y me devolvió los favores escolares facilitándome saludables estancias en campamentos de verano” (p. 61).*

Entre otras virtudes, las autobiografías son una fuente de información relevante porque, como en este caso, desvelan algunos de los códigos y reglas no escritas que rigen la vida de los escolares y que de otro modo serían difícilmente localizables.

### ***5.2.2. Análisis de la categoría: ¿Qué papel jugaba la práctica escolar examinadora en lo que se enseñaba y aprendía?***

Para el estudio de esta categoría, resulta muy esclarecedor lo que García-Borrón dice del modo en que su profesor y director de instituto los preparaba para afrontar el Examen de Estado. Al parecer, se hacían ensayos preparatorios emulando a las pruebas oficiales. El método se basaba en una competición, entre grupos, con el objetivo tanto de afrontar con éxito la prueba como con el afán de quedar por encima de otros institutos.

*“Manuel Marín, muy dado a la emulación en su propia actividad y en la del instituto que dirigía; en la preparación del entonces valoradísimo Examen de Estado en la Universidad para validación del título de bachiller se proponía (y nos proponía) como timbre de gloria superar al Colegio de San Ignacio de Sarriá” (p. 61).*

Como García-Borrón no cuenta más que “la emulación consistía solo en igualarle [al mejor alumno] (y superarle, a poder ser) en una u otra materia” (García-Borrón, p. 61), vamos a explicar con un poco más de detalle el funcionamiento del método de enseñanza basado en la emulación. Para esto, nos vamos a ayudar de lo que se dice en el *Diccionario* de Carderera de 1854-55, el cual conoció diversas ediciones algunas de cuales pudo haber conocido el profesor Manuel Marín. Al menos dos, son los antecedentes teóricos del método de la emulación. Primeramente, tenemos la llamada “gentil emulación” practicada por los jesuitas en la *Ratio studiorum*. Estos dividían la clase en dos fracciones o grupos: romanos y cartagineses. En cada fracción, los alumnos eran clasificados en un orden decreciente en función de su valía: “magistratura soberana”, “decuriones”.... Con objeto de procurar el afán por ascender posiciones, fomentaban la competitividad por medio de un sistema de premios y castigos. De esta forma, el objetivo inicial de enseñar jugando termina mortificando a los niños a base de emparentarlos con romanos y cartagineses, verdugos y víctimas, premios y castigos, victorias y derrotas. El método de la emulación se concretaba en cuantos procedimientos inventase el profesor, pero simulando siempre que el aula es un escenario bélico propio de las guerras púnicas que tanto gustaba a los jesuitas (Mesnard, 1959; Varela, 1983; Cuesta, 1997; Martín Criado, 2010; Fernández Vítóres, 2002).

Asimismo, según el *Diccionario* de Carderera (1854-1858), el abate Gaultier (1746-1818), ardiente propagador de las teorías pedagógicas de aprender jugando y el método de la enseñanza mutua, convino en que la emulación era la técnica pedagógica fundamental. Se parte de que:

“el niño hace con gusto y ejecuta bien... lo que le interesa y divierte, lo que satisface su inclinación a la rivalidad, el deseo de sobresalir entre los demás, lo cual no es otra cosa que la emulación, el amor propio bien entendido” (p. 463).

A partir de premisa, la enseñanza se plantea como

“un problema que se ha de resolver, y cuya solución es el resultado de las combinaciones de un juego en que, por lo común, no tiene menos parte la habilidad que el raciocinio, en que la lucha es viva y animada, aunque tranquila, en que la ganancia o la pérdida no escita la avaricia y no conserva sino lo que promueve y sostiene el noble impulso de la emulación” (p. 464).

Luego Gaultier, como vemos, andaba preocupado porque su método no se confundiera con ejercitar el afán desmedido de atesorar posesión para uno mismo. Esto es la avaricia y, en cuanto sacerdote, no podría ignorar que se trataba de uno de los siete pecados capitales. Sin embargo, con suma facilidad el método ingeniado para la competitividad bien entendida y el desarrollo del aprendizaje por medio del juego, deriva hacia el “competitivismo” cuando tal competición implica, como era la intención del profesor de García-Borrón, la ganancia de unos, los del instituto Maragall, y la pérdida de otros, los del Colegio de San Ignacio de Sarriá. Yendo a lo concreto, el método de la emulación tuvo un gran predicamento en las clases de gramática y geografía. Y, según el *Diccionario* de Carderera, el juego básicamente consistía en el reparto de unas fichas a los alumnos que, en función del acierto de los alumnos en las preguntas o problemas planteados, se podían ganar o perder. Si el alumno

“contesta con exactitud, habla bien y con oportunidad o resuelva la dificultad que se ha propuesto, recibe una, dos o más fichas en recompensa, según el mérito de la contestación. El que comete una falta o habla fuera de tiempo paga una ficha o más fichas según la gravedad de la falta” (p. 465).

Llegado el final del juego, se cuenta las fichas y aquel que más tenga gana. Aun sin pretenderlo, el método servía, tanto al fomento de la competitividad entre iguales y el

competitivismo entre grupos como al encajar con las coordenadas educativas del Plan del 38. Es decir, con su carácter fuertemente selectivo, elitista y marcado espíritu belicoso. Lo cierto es que, según reconoce García-Borrón el método acabó funcionando.

*“Dimos satisfacción al señor Marín. Yo tuve en el Examen de Estado dos sorpresas agradables: una apenas merecida en química, donde pude ver que el catedrático me ponía un 10. Se trataba del oral, más azaroso que los escritos de matemáticas o latín, en los que difícilmente se aprobaba por chamba. En el que ahora rememoro, quiso la suerte que la especialidad de mi examinador la química orgánica, y que yo... tuve la precaución de dedicar justamente a la orgánica la víspera del examen; y la fortuna de que me hiciese escribir en la pizarra cadenas de aldehídos y cetonas, es decir, jugar a enganches en las valencias de C, lo que había estado haciendo justamente la noche anterior. La segunda, acaso más meritoria, se produjo cuando el filósofo Font y Puig, con una prestigiosa aunque algo crítica reputación de “coco” del examen por lo original de sus preguntas, me hizo la de a qué virtud cristiana había faltado precedente entre los estoicos. Acerté a contestar simplemente ‘humildad’... El examen de Estado, solía decirse, ‘es una criba de agujeros desiguales’, y me habían tocado dos bastantes anchos por donde pasar” (pp. 62-63).*

Si los atracones de empollar la noche anterior delatan un aprendizaje memorístico y un contenido enciclopédico, la suerte era el otro gran aliado para poder aprobar. Un azar que, no obstante, en el caso del examen oral, se podía llegar a minimizar si previamente se conocía la especialidad de los examinadores, dado que el contenido del examen estaba, según este testimonio, al albur de los intereses académicos de los miembros del tribunal. En comparación con este, el escrito era más, previsible. Con toda probabilidad en el examen de filosofía caería el tomismo dado que era la corriente filosófica oficial del franquismo, al igual que el catolicismo y el nacionalismo españolista que eran la médula de la Historia de España garantizaban temas como la reconquista, Don Pelayo y otros por el estilo (Vázquez, 2010; Lorenzo, 2003).

Por su parte, Castilla del Pino, después del conflicto con Luis Roquette, fue expulsado de los escolapios y no volvió hasta “dos años después, en junio de 1940, [en que] acudía a Sevilla para el examen de reválida en la universidad” (p. 246). En este punto, su relato se vuelve sumamente esclarecedor para comprender el carácter examinador que gobernaba la práctica pedagógica del sistema escolar del primer franquismo. De modo que, a través de la literalidad con que se narra la forma en que se preparaban las pruebas

de suficiencia a la universidad y sus efectos sobre los estudiantes, podemos dar con las claves de su funcionamiento interno. El tono de la narración de Castilla del Pino y, sobre todo, la fuerte voluntad de autoformación que desprende, puede dar alas, en base a unas supuestas aptitudes innatas de los individuos, a una lectura simplista de la valía escolar. En este sentido, el éxito de Castilla del Pino en el Examen de Estado pudiera entenderse como la consecuencia, sin más, de su altísimo cociente intelectual. No vamos a negar ni sus capacidades ni la suerte que como él mismo reconoce le acompañó, pero consideramos, como más probable, que su solvencia en el Examen de Estado se debiese a su dominio de las habilidades lingüísticas y culturales que los examinadores más apreciaban. Para intentar probarlo, vamos a detenernos en unos fragmentos en los que expone su éxito en la reválida de séptimo, al final del bachillerato superior, y luego en el difícilísimo Examen de Estado.

*“Pese a que no era un estudiante regularmente bueno, tenía prestigio basado en que, si bien ignoraba mucho de lo que debía conocerse, sabía algo de lo que ignoraban los demás, gracias a las lecturas que años antes había realizado bajo la orientación de mi mentor [se refiere a Don Francisco Bermejo<sup>165</sup>]” (p.275).*

*“De la misma manera, sin disciplina alguna, leyendo más que estudiando, transcurrió también el curso último de bachillerato, el séptimo que aprobé en mayo de 1940. Ahora había que examinarse de reválida en la Universidad de Sevilla, donde se encontraba mi amada María Teresa –y su novio- tratando de aprobarla desde un año antes y fracasando, pese a los atracones de libros que se daba” (p. 275).*

Dicho de otra manera, la probabilidad de éxito escolar –entonces y ahora- está mediada por el grado de afinidad entre la cultura y el lenguaje escolares, es decir, por la posesión del *código elaborado* que es el más apreciado en la escuela y éste, a su vez, está muy determinado por el medio social de origen. Para apoyar esto que decimos, vamos a fijarnos en dos de las frases de más arriba: “sabía algo de lo que ignoraban los demás, gracias a las lecturas” y “sin disciplina alguna, leyendo más que estudiando”. A nuestro parecer ese “sabía algo” responde al conocimiento más apreciado en la Enseñanza Media. Un saber que es la misma encarnación de la cultura legítima y con la que estaba

---

<sup>165</sup> Médico que había sido alumno de Santiago Ramón y Cajal por los años 1912 o 1913, según Castilla del Pino, y residía en San Roque. Gracias a la amistad que éste tenía con los hijos del aquél, y, sobre todo, “a raíz de una pleuresía tuberculosa” su relación se fue tornando más estrecha. En ausencia de padre, se convirtió en su mentor intelectual. Por ejemplo, el descubrimiento de las obras completas de Freud que gracias a él pude leer, fue fundamental. “Cuando llegué a su autobiografía y leí que inicialmente había sido neurohistólogo, pensé que mi trayectoria podía ser análoga: también yo era neurohistólogo” (p. 258).

muy familiarizado. No en balde sus lecturas, gracias a su mentor, habían sido de las cumbres de la cultura legítima. Por consiguiente, gracias al bachillerato conocía las reglas del conocimiento oficial, programado con el fin de superar las pruebas de suficiencia. Pero poseía, además, un plus de conocimiento que los demás ignoraban que marcaba la diferencia y, por encima de todo, acreditaba una capacidad superior.

No podemos perder de vista que lo que en el modo de educación tradicional elitista, del que el Plan del 38 es un fiel reflejo, se entiende por cultura legítima no es más que cultura clásica y humanística. No sorprende, por esto, que a Castilla del Pino, antes de marcharse definitivamente de los escolapios, le dijese lo siguiente:

*“Les desconcertaba [se refiere a sus amigos y compañeros de los escolapios] mi afición tanto a las ciencias (física, química, ciencias naturales) como a las letras (la poesía, la novela, el arte). También el padre Moisés, pocos días antes de marcharme, me preguntó, paseando por el claustro de mármol del primer patio, qué pensaba hacer en el futuro. Yo le respondí tajantemente:*

*-Estudiaré medicina.*

*-¿Tú médico? Pero ¿qué dices?”* (p. 256).

En el marco dominante de los ideales humanísticos tradicionales, no se entendía que alguien de la valía de Castilla del Pino pudiera dedicarse a una profesión distinta a las relacionadas con las artes liberales<sup>166</sup>. Una vez superada la reválida de séptimo había que afrontar el temible Examen de Estado.

*“Me fui a Sevilla por su sugerencia [se refiere a su amada María Teresa] y alquilé una habitación en la misma casa que ella. La ‘preparación’ de la reválida consistía en ir mañana y tarde a ver examinar a los dos tribunales, de ciencia y letras, respectivamente. María Teresa y yo pasábamos las horas en este menester y, ante la pregunta que oíamos, nos interrogábamos sobre si la hubiésemos respondido o no. Tomábamos nota, y luego, en nuestro textos, repasábamos la cuestión planteada”* (p. 275).

---

<sup>166</sup> Tanto García-Borrón como Castilla del Pino, tienen inclinaciones tanto por las letras como las ciencias. Lo cual era algo excepcional, pues como veremos la trayectoria profesional del resto de las autobiografías responde al modelo imperante en las artes liberales.

Esta descripción nos da pie a consignar los efectos traumáticos de aquel examen, empezando por retener la ocupación vital que suponía. Como vemos la situación examinatoria era total. Sobrepassando el espacio y el tiempo estrictamente escolares. En este sentido, es fácil imaginarse el trauma que el Examen de Estado suponía antes, durante y –en el caso de no superarse- después de la prueba. El efecto traumático se visibiliza a través de la repetición continua de las preguntas de otros estudiantes: qué contestó, dónde se equivocó. Este ensayo permanente, en principio, es una buena fórmula de entrenamiento que, con acierto, incluso puede generar autoconfianza en el estudiante. Sin embargo, se hace a costa de estar continuamente en tensión, duplicando así la angustia. A pesar de que, según nos cuenta, Castilla del Pino no tenía la intención de presentarme al examen de estado, sino de ver “de qué iba la cosa”, terminó siendo convencido por “María Teresa, que tenía un desmesurado concepto de mi cultura y de mi talento, me incitó a que me matriculase y me examinase”. Pasa entonces a describirnos en qué consistía el Examen y cómo era el método de interrogatorio.

Como ya expusimos, el examen de Estado fue regulado por una Orden de 24 de enero de 1939 quedando el sistema establecido de la siguiente manera: un ejercicio escrito, que será eliminatorio, y otro oral, a base de uno o varios temas para cada una de las disciplinas fundamentales y con arreglo a un cuestionario genérico, que será formulado por el Ministerio de Educación Nacional. El relato de Castilla del Pino nos sirve para ver cómo se desenvolvía en la práctica la escena.

*“Semanas después, fui convocado una tarde para el examen escrito. Hacía un calor insoportable y, unido a la emoción y al numeroso grupo de examinadores apretujados en el aula, el sudor me bañaba manos, axila, espalda y cuello. Aprobar el examen escrito era condición indispensable para pasar al oral. En primer lugar, había que escribir sobre uno de estos dos temas: ‘Minerales españoles y su explotación’ o ‘Los místicos españoles’. Escogí el de los místicos. Me acordaba de los dictados de mi hermana Sara, a mis ocho o nueve años, de páginas de la biografía de santa Teresa, retenía alguna poseía suya y alguna de san Juan de la Cruz, leída en la antología de Regalado y González y en Las mil mejores poesías de la lengua castellana. Me referí, naturalmente, sólo a ellos. Desconocía que en España hubiera más místicos, de manera que, sin quererlo, conferí a mi ejercicio algo que podríamos denominar carácter monográfico. Muy pocos habían escogido el tema, y el mío debió destacar más. Vino luego un gran párrafo de unas quince líneas de De bello gallico, de César, para su traducción sin diccionario: lo hice correctamente, Finalmente, un problema de regla de*



*tres compuesto, que resolví. Antes de que saliera la nota pude comprobar el resultado de estos dos últimos ejercicios, porque conservaba la copia de la traducción y del problema. Dos después apareció el apto para pasar al oral, al que me convocaron para varios días después.*

*En el tribunal de ciencias pasé sucesivamente por la física y la química (Lora Tamayo, luego ministro franquista de Educación), matemáticas (Patricio Peñalver, que también me hizo traducir unas breves líneas de italiano y francés, las lenguas estudiadas) e historia natural. En otra aula estaba el tribunal de letras. Era una jornada agotadora, no sólo por la duración, sino por la emoción. El alumno se deslizaba de uno a otro examinador a lo largo del estrado, de manera que siempre había cinco alumnos ante ellos” (p. 276).*

Muchos y valiosos son los aspectos aquí expuestos para nuestro trabajo. Abundando en lo que veníamos diciendo respecto al miedo y la neurosis que el Examen representaba, detengámonos en su somatización. Es decir, en el modo en que el miedo se expresa corporalmente. Por supuesto, en la descripción de Castilla del Pino, las condiciones en que el examen se realizan también influyen: “Hacia un calor insoportable y, unido a la emoción y al numeroso grupo de examinadores apretujados en el aula, el sudor me bañaba manos, axila, espalda y cuello”. Pero si consideramos lo que lo que los psicoanalistas han dicho sobre la neurosis de examen, la descripción encaja con un cuadro neurótico.

“La neurosis de examen es un cuadro caracterizado por una angustia consciente e inconsciente de un sujeto ante un examen, un escenario o una situación ante la que deba demostrar conocimientos. Se acompaña de respuestas psicósomáticas características de la angustia como taquicardia y sudorizaciones... El sujeto, frente a la inminencia del examen, aún sin estar en la situación misma, reacciona con una intensificación de la angustia” (Aray, 2001; p. 227).

La fama ganada, a base de suspensos, de la dureza del Examen de Estado nos permite imaginar la situación de neurosis generalizada que durante aquellos años se dio entre los jóvenes que estudiaban y, qué duda cabe, entre sus propias familias. Asimismo, de los dos tipos de pruebas, hemos de imaginar cuánto había de imponer el examen oral. En primer lugar, dichas pruebas eran organizadas por las Universidades y los miembros de los Tribunales eran profesores universitarios por lo que no conocían a los candidatos. Pero resulta inevitable imaginar que éstos, además, habrían de representar una

“neutralidad” que los examinados captarían en sus poses congeladas de “cara de póker”. En todo examen, qué duda cabe se es observado, empero en una prueba, cara a cara, aún mucho más. Nos dice Castilla del Pino que “era una jornada agotadora, no sólo por la duración, sino por la emoción. El alumno se deslizaba de uno a otro examinador a lo largo del estrado, de manera que siempre había cinco alumnos ante ellos”. Salvando las distancias, pudiera asemejarse a un tribunal de la inquisición. Al final, aquel cúmulo de pruebas parece que tenían por fin, más que demostrar cuánto se sabía, la capacidad de resistencia al stress de los examinados.

*“Me aprobaron. María Teresa saltó de alegría porque se consideraba, con razón, la incitadora del éxito. Era verdad. Ella también aprobó en esta convocatoria. Mi prestigio ante ella y su entorno subió mucho: eso de llegar allí poco menos que como César en las Galias, ver y vencer, cuando días antes había estado leyendo el libro de Axel Munthe, se comentó como la gesta de un cerebro privilegiado. Yo sabía cuánto había de azar, de arbitrariedad y buena suerte en el resultado, pero no era cosa de que tirara piedras a mi tejado. Me dejaba admirar y gustaba las mieles del éxito. Para colmo, fue mayor por comparación: los siete u ocho alumnos presentados por los escolapios, entre los que había estado dos años antes, fueron todos suspendidos”* (p. 277).

Esto, además, le sirve a Castilla del Pino para, una vez más, extraer una lógica a la vez retrospectiva y prospectiva de su propia trayectoria vital. Recordemos el mandato de Goethe de “llegar a ser el que eres” que dice haberse dado ya en la adolescencia. El caso es que los ex-compañeros del colegio de los escolapios, del que fue injustamente expulsado, lo animaron y

*“sugirieron que fuera al colegio a ver al mismo rector que me había expulsado dos años antes y simulara mi arrepentimiento. El severo padre Cristóbal nos recibió en su despacho. Se sorprendió al verme; enseguida aprovechó la ocasión: ‘He aquí que, después de haber sido expulsado, viene a verme sin rencor... Todo un ejemplo a seguir’, dijo, dirigiéndose a los restantes”* (p. 246).

Sin nada que reprochar a los que pusieron piedras en su camino, Castilla del Pino se autorretrata frente al padre superior de los escolapios, rodeado de réprobos calcinados en la prueba. La imagen del protagonista victorioso no hace más que reforzar su proyecto vital y dar razón de ser hasta su término, que es también un fin, su *telos* goethiano. La recreación de la escena casi calcada de la iconografía del hijo pródigo,

viene a entorpecer el aceptado “pacto autobiográfico” que, en su día, estableció Lejeune. Recordemos que, para este, lo esencial en este tipo de relato es que el lector acepte que lo contado pase por veraz. Pero hay que reconocer que la forma como Castilla del Pino rememora la situación reabre el debate sobre la naturaleza de la autobiografía y sus características. En realidad, podría decirse lo que García Márquez (2002) asegura en sus memorias *Vivir para contarla* “La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla”. Así, por un lado, Castilla del Pino se permite recrear la crónica de una realidad dolorosa en favor propio. Pensemos que los que salen peor parados del recuerdo de lo vivido son los compañeros que no aprobaron. Sin embargo, su presencia se hace necesaria casi como comparsa, para así revalorizar el triunfo del vencedor ante aquellos que los juzgaron mal. Aunque sólo fuera porque se permite auto identificarse “como César en las Galias”, pudiera decirse que, en este sentido, el relato responde a la tipología de la construcción del héroe. Por otro, no es descabellado considerar lo que señala Caballero Bonald, compañero de generación de Castilla del Pino, cuando afirma que toda memoria es rencorosa y, en el fondo de ella, “también hay algo de vengativo” (Benito Fernández, 2005, p. 20). Se introducen, en consecuencia, dos filtros de carácter subjetivo que colisionan con la objetividad a la que aspira el discurso científico. Ahora bien, en defensa del “pacto autobiográfico”, habría que recordar lo que con acierto subraya Vila-Matas: “En una descripción bien hecha, aunque sea obscena, siempre hay algo moral: la voluntad de decir la verdad” (Benito Fernández, 2005, p. 20).

Por último, decíamos en un capítulo anterior, la principal similitud entre lo que se conocen como *ritos de pasaje* en Antropología y el examen escolar se encuentra en que “tienen esencialmente los mismos efectos constituyentes –internos y externos–” (Lerena, 1983, p. 31). Lo mismos efectos, habría que precisar, en los actores implicados. Es decir, a nivel interno tanto el éxito como el fracaso en los exámenes escolares terminan por ser una pieza fundamental en el proceso de construcción de la identidad individual. El examinando exitoso se identifica, a sí mismo, como “vencedor”, al tiempo que es reconocido por su comunidad: “Mi prestigio ante ella [su pretendida] y su entorno subió mucho”, dice Castilla del Pino. Pero también, a nivel externo, resolviendo, desde la perspectiva de la meritocracia, el problema del orden social capitalista por el cual cada uno ocupa el estatus social que se merece según su “esfuerzo” individual refrendado en su éxito en los exámenes. Por esto, advierte Kvale (2001), “contribuyen a ‘la

construcción social de la realidad' (Berger y Luckmann, 1967)" (p. 240). Al aprender para obtener calificaciones en la escuela, el estudiante se socializa y se prepara para un modelo de sociedad, situando a cada uno en su sitio de la escala social legitimando el consenso o consentimiento social.

Podemos así establecer una analogía entre el modelo de esquema estructural de los ritos de pasajes desarrollados por Van Geenep (Turner, 1988) para explicar el paso del mundo de los jóvenes al de los adultos y el proceso examinador vivido por Castilla del Pino. Es más, el hecho de que a la realización de los exámenes le siguieran un ambiente festivo coadyuva en esa dirección interpretativa. En este punto, para ilustrar la fiesta posterior al proceso (examinador), recurriremos a la memoria de Esther Tusquets<sup>167</sup>. En todo caso, lo relevante para nuestra investigación es probar cómo el examen funciona como mecanismo de comunicación de dos mundos que han sido separados. Comprobamos así cómo, "después de la expulsión de los escolapios", el joven Castilla del Pino regresa a Sevilla para la realización de una prueba, el Examen de Estado. Caracterizada por su dificultad y dureza, parece pensada al modo de los ritos de pasaje como la mortificación que inflige la generación adulta a la generación joven.

Según vimos, el proceso ritual en este esquema puede dividirse en tres fases: una fase preliminar, que se realiza antes de la despedida del joven o adolescente; una liminal, marcada por una situación de indefinición en la que iniciado se mueve entre la indecisión, viendo "de qué iba la cosa" y las actividades rituales que definen la prueba; y una posliminal, que, en el caso de Castilla del Pino, se ratifica en el encuentro con su antiguo director y marca la incorporación al nuevo estatus, estudiante universitario. Suele darse, por último, una fiesta en la que se permiten ciertos excesos y que vamos a ejemplificar dado que aquél nada dice esta, con lo que cuenta Esther Tusquets (2008):

*"Hubo, al final de estos tres años, cuando estaba yo a punto de dejar el colegio y pasar a la universidad, dos momentos mágicos. Ambos tuvieron lugar en el ambiente de permisividad y desorden que reinaba en los colegios cuando han terminado los exámenes" (p. 169).*

Dicho lo cual, el propio Lerena (1983) advertía también del abuso que suponía identificar como equivalentes el ritual de los exámenes escolares con los ritos de pasajes

---

<sup>167</sup> Como dijimos al inicio de este capítulo, las autobiografías de Esther Tusquets como el diario de Sánchez nos serán especialmente útiles para redundar o matizar algunas cuestiones.

de otras sociedades y latitudes. Curiosamente, planteaba una objeción de carácter técnico más que de otra naturaleza. Los ritos que estudian los etnólogos son “pruebas”, nos decía, que

“tienen el carácter de acontecimientos extra-cotidianos de una singularidad notoria: como máximo se trata de *exámenes*, pero sin continuidad o sucesión, esto es, no del *examen* que conocemos. Este se caracteriza por ser... una situación continua y permanente, como quiere la representación en la que nuestro examen descansa, esto es, la representación de la enseñanza y de la vida como *curso* o *carrera*” (pp. 31-32).

Esto es importante para nosotros, a efectos de medir la fuerza que lo examinatorio tiene como dispositivo de construcción de identidad o formación personal. Por esto, más allá del ritual específico que el Examen de Estado suponía con todo su ceremonial y altísimo nivel de exigencia, sería abusivo equipararlo como semejante a la fórmula que, por ejemplo, Mircea Eliade daba para los ritos de pasaje de las sociedades chamánicas, y que puede resumirse en la fórmula: “muerte y resurrección del candidato” (Aray, 2001, p. 214). Aun reconociendo el anacronismo, la fórmula guarda cierta concomitancia con el *curso* que Castilla del Pino relata.

A su vez, no olvidemos que además del Examen de Estado en la vida de los estudiantes había otros exámenes. Ciertamente, las autobiografías analizadas no dicen mucho al respecto, pero para probarlo podemos tirar de otras fuentes y testimonios. Así, por ejemplo, Cuesta y Molpeceres (2009) registraron los recuerdos de otros tantos alumnos del bachillerato de la época que nos pueden ayudar a conocer cómo era el sistema de evaluación. Estos testimonios confirman la dureza del Examen de Estado, el desamparo de los que suspendían, el tribunal universitario, el contenido del examen que abarcaba todo el bachillerato, o que la presión examinadora era continua y diaria (todos los días se preguntaba). En concreto, los entrevistados por Cuesta y Molpeceres (2009) revelan que “muchas preguntas orales, precisamente se evaluaba a través de ellas y el cómputo de los exámenes finales”, pero también que lo que más valía eran los exámenes finales escritos. Estos, a su vez, no eran tanto semestrales “como ahora. Eran más al final. Había menos exámenes que ahora” (p. 54)<sup>168</sup>.

---

<sup>168</sup> El testimonio que citamos pertenece a Felisa García González (Cuesta y Molpeceres, 2009).

### **5.2.3. Análisis de la categoría: ¿qué papel jugaba la práctica escolar examinadora en el gobierno de la clase?**

Más arriba avisábamos sobre cómo las categorías se comunican unas con otras y que, por tanto, no debían entenderse como parcelas aisladas. De hecho, ya hemos mostrados ejemplos de cómo el examen o, más concretamente, el reconocimiento del poder que el profesor tiene gracias a su capacidad examinadora es un instrumento para el control de la clase. Esto supone pensar el examen como una situación continua y permanente, pero también que el profesor cuenta con otras armas. Empezando por su capacidad de seducción, por el lenguaje corporal y terminando por el poder, a palo seco, que se traduce en la expulsión. Si educar es un arte, no hay duda que este pasa por el dominio prudente de esas armas. Cuando analizamos el conflicto que el alumno Castilla del Pino tuvo con el profesor, pudimos comprobar *in situ* la escasa formación que el profesorado de entonces tenía para resolver los conflictos de otra manera que no fuera el uso de la violencia. Recordemos que, al fallar una respuesta, el profesor le dijo: “Castilla, un día sabes mucho, otro no sabes nada. Estás como una verdadera cabra”, a lo que este respondió: “Usted dice que estoy como una cabra. Si pudiera, le diría yo también a usted alguna cosa”. Situación que viene a ejemplificar que la clave para entender la escuela, y lo que en ella sucede, está en el poder (Blanco, 1992), tal y como íbamos diciendo. Ciertamente, decíamos entonces que los profesores no son poseedores de poder como si éste fuera algo que se puede medir, pesar o poseer, no son más que entes políticos implicados en una situación intencional en la que se establece que ellos han de gobernar y mandar. “Si pudiera, le diría yo también a usted alguna cosa” le espetó Castilla del Pino a su profesor, reconociendo así las reglas del juego. No hace falta decir que el conflicto planteado era, a todas luces, injusto y el profesor no tenía ninguna razón para sentirse ofendido. Pero, una vez dicho esto, es muy posible que Castilla del Pino recuerde esta escena por el valor simbólico que para él tiene en cuanto que hito fundamental en una vida, como la suya, caracterizada por ir a la contra. Desde este punto de vista, el alumno rebelde que lucha contra una estructura académica despótica y represora resulta coherente con su posterior lucha antifranquista. La coherencia de esta disposición personal para la justicia, tiende sin duda a reforzar el vínculo con el lector, en tanto en cuanto nuestras sociedades valoran tanto la capacidad de mantener una trayectoria personal congruente en las circunstancias más diversas como sobrevaloran la figura del héroe. Desde el punto de vista del profesor, hay que considerar que, en efecto,

este no tuviera otro recurso más que la violencia para conseguir imponerse sobre la voluntad de aquel. Pero hay también que ponerse en la época. Junto al hecho de ser una dictadura, el franquismo supuso la existencia de una identidad represiva. La represión y la violencia, no sólo, política fueron una constante que irradiaron todas las instituciones, incluida por supuesto la escolar (Esteve, 2008).

Las descripciones que los relatos se hacen de esta realidad son elocuentes. A este respecto, las diferencias que Castilla del Pino encuentra entre el internado de los salesianos de Ronda y los escolapios de Sevilla dependen del grado de violencia empleado.

*“Desde el primer momento detecté que se trataba de un ambiente completamente distinto al de los salesianos: más civilizados, más culto, desde luego más libre. Estaban prohibidos los castigos físicos, podíamos tener algún dinero para nuestros gastos, se nos toleraban libros ‘normales’ y se respetaba la privacidad... Mientras el colegio de Ronda se asemejaba a una prisión o a un penal, éste, el de los escolapios, en el centro de Sevilla, era algo así como una residencia con normas cuya trasgresión era reprendida, pero en ningún caso castigada al estilo salesiano... En los ratos libres, mientras unos jugaban a la pelota o a cualquier cosa, se podía leer algún libro sin fiscalización alguna: nunca me dijeron nada, ni me miraron específicamente qué leía o qué libros tenía. En aquel colegio se podía vivir...” (p. 237).*

La descripción dada encaja a la perfección con la estructura disciplinaria que, según Foucault (1996), se aplica en la escuela. Recordemos que este autor define la disciplina como los instrumentos que se utilizan en la escuela para el control y fabricar seres dóciles y útiles. Entre los recursos empleados destaca, en primer lugar, la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen. Esto hace de la institución escolar algo parecido a una cárcel<sup>169</sup>. Castilla del Pino dice que “el colegio de Ronda se

---

<sup>169</sup> Dicho lo cual, por consideración con aquellos que pasaron por los reformatorios de menores, no deberíamos olvidar que los llamados “correccionales” fueron, en sentido estricto, las verdaderas cárceles de menores. A este respecto, merece la pena citar el relato de claros tintes autobiográfico que el francés Jean Genet escribió en enero de 1954 para su lectura en un programa de la radio francesa que, finalmente, dado su contenido, fue censurado. El texto se llama *El niño criminal* (2009) y describe los efectos de los reformatorios sobre los niños que allí están confinados. Para la comprensión de su contenido voy a citar dos fragmentos. Uno primero, para dar cuenta de la capacidad conformadora de identidad que el reformatorio ejercía sobre los niños delincuentes, dice así: “el correccional será un lugar del mundo del que no se regresa nunca. Efectivamente, no se regresaba nunca. Al salir se era otro” (p. 43). Mientras que el segundo nos sirve para entender que la adquisición de una identidad no se corrige con más prisión. Bien al contrario, esta se reafirma al ser encerrado de nuevo. En última instancia, ambos ejemplos son reveladores del hecho de que sin disciplina no habría indisciplinados. Genet lo expresa del siguiente modo: “Los colegios, las escuelas y los institutos tienen su disciplina, que puede parecer igualmente

asemejaba a una prisión o a un penal”. Un lugar en que hasta el más mínimo detalle es sospechoso de infracción y, por tanto, todo puede ser objeto de castigo. Al menos en este “colegio se podía vivir”, confiesa Castilla del Pino acerca del colegio de los escolapios, pero no es que fuera mucho mejor. Puesto que el cambio de escuela no implicaba cambio de sociedad. Esta seguía siendo igualmente disciplinaria. De hecho, nos cuenta que

*“de un lado a otro se iba en fila, pero se podía hablar... El rector, el padre Cristóbal Ruiz, era un ser inaccesible... Cuando él pasaba por el claustro, nos levantábamos respetuosamente de los bancos, pero casi nunca nos miraba”* (p. 238).

Como vemos, hasta en las situaciones más cotidianas se ejercía y ponía de manifiesto una estructura de obediencia que probaba su efectividad, una vez que el estudiante había interiorizado su posición en la pirámide jerárquica que regula el orden escolar. Así, una vez incorporado, no se requiere la orden para que esta se cumpla. Es así que “cuando él pasaba por el claustro, nos levantábamos respetuosamente de los bancos, pero casi nunca nos miraba”. Aquí la situación se asemeja, más que a una cárcel a un cuartel militar. Fue Foucault (1996) quien estableció el paralelismo entre las instituciones escolares, las cárceles y los cuarteles militares como lugares de encierro paradigmáticos de las sociedades disciplinarias. En tanto en cuanto no se puede colegir un elogio de una violación menor, en la escala de la dignidad tanto uno como otro dejaban mucho que desear.

Todo esto, sin restar un ápice de valor a la diferencia que Castilla del Pino reconoce había entre uno y otro centro, pues los “castigos consistían en hacer copiar treinta, cuarenta o sesenta veces unas frases y cosas por el estilo. Castigos, al fin, inofensivos, si

---

severa y despiadada a los seres de naturaleza sensible. A ello respondemos que el colegio no está hecho *por* los niños: está hecho *para* ellos. En cuanto a los centros penitenciarios, son absolutamente la proyección en el plano físico del deseo de severidad escondido en el corazón de los jóvenes criminales.... Los hombres de buena voluntad... esperan –y a veces lo consiguen- ganar almas para la sociedad. Hacernos, dicen, ir por el buen camino. Afortunadamente, las reformas son superficiales. No alteran más que la forma... Se le llama rehabilitación. La sociedad pretende eliminar, o volver inofensivos, los elementos que tienden a corromperla... Pero en el interior de los Centros Penitenciarios, y a pesar de los educadores, existían..., bandas, cuyo vínculo, el pegamento que los aglutinaba, era la amistad... [y] el gusto por la aventura contra las reglas del Bien” (pp. 45-50). De igual modo, este ejemplo funciona como contrapunto a las autobiografías que comentamos, en tanto en cuanto estas se caracterizan por pertenecer a un tipo de sujeto que, sin bien reconoce y critica el *disciplinamiento* escolar, en ningún caso, escapa de su reglamento. Es así que el caso Genet viene a recordarnos la existencia de esa otra parte de la población menor que termina saliendo, o simplemente no estuvo nunca, dentro de los cauces oficiales del sistema escolar. Ni que decir que el relato de esos casos es más difícil de conseguir por el simple hecho de carecer de los medios de expresión, fundamentalmente la cultura escritura, con que poder expresarlo.



se los comparaba con los crueles y bestiales de los salesianos” (p. 238). El uso de la violencia, hasta bien entrado el siglo XX, es un hecho constatado en los testimonios de la época, tal y como vimos en el capítulo 1, pero a tal extremo que hubo de legislarse en tal sentido<sup>170</sup>. El castigo era, por entonces, una estrategia imprescindible para el logro del control de la clase. De igual modo, la presión examinatória, el interrogatorio diario (“Te preguntaban mucho en clase, a diario el profesor preguntaba a cinco o seis personas”<sup>171</sup>), establecía un método de enseñanza en el que se estudia para aprobar y, a la par, se termina por asimilar, trabajo escolar con examen.

Debemos establecer la violencia como un comportamiento dotado de sentido, en el marco de una profesión docente escasamente formada y una sociedad recién salida de una guerra y bajo un régimen de represión. Basta con recordar el enfrentamiento entre Castilla del Pino y Luis Roquette, para darse cuenta de la existencia de un profesorado que desconfía *per se* de los alumnos. Al extremo de que se entendiera como una ofensa cualquier observación crítica que un alumno le hiciera, invitándolo, a continuación, salir a la calle a pegarse. A partir de esta consideración, pudiéramos decir que el advenimiento de la democracia y la democratización de los centros escolares supuso el paso del “código del honor” al código pacífico de la respetabilidad. Sin duda, como ya vimos en el primero de los capítulos, el paso de las sociedades disciplinarias a la sociedad post-disciplinaria conlleva que la impulsividad extrema sea sustituida por una regulación de los comportamientos y el “autocontrol” de los sujetos (Lipovetsky, 2002; Vázquez, 2009; Byun-Chul Han, 2014).

En la actualidad ocurren situaciones parecidas a las descritas, con la principal diferencia de que, a pesar de lo que transmitan los medios, más que de violencia habría que hablar de conducta disruptivas. Sin embargo, desde la premisa de que la violencia es un comportamiento dotado de sentido, según un determinado contexto social, en la actualidad, no puede explicarse sin tener en cuenta las claves del modo de educación

---

<sup>170</sup> La prohibición de castigos vejatorios y físicos está reflejada en el artículo 100 de la Ley de Instrucción Primaria del 17 de julio de 1945: “En ningún caso podrán emplearse castigos que de palabra o de obra supongan ludibrio o humillación afrentosa”, y en el artículo 42 del Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria de 10 de febrero de 1967 “no aplicarán ninguna clase de castigos corporales o humillantes” (Suárez, 2004). Pero la realidad se empeña en que parezca que las leyes se hagan para no se cumplan pues, en verdad, ya existían reglamentos que prohibían la violencia tanto física como psicológica. Por ejemplo, *El Reglamento de Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental* de 26 de noviembre de 1838 ya prohibía el castigo físico e incluso todo acto que tienda a “destruir el sentimiento del honor” (Mateos, 2008 b, p. 113).

<sup>171</sup> Testimonio de Matilde Garzón entrevistada por Raimundo Cuesta (Cuesta y Molpeceres, 2009).

tecnocrático de masas. En primer lugar, hay que pensar en la escolarización obligatoria, hasta los catorce años con la Ley de Villar Palasí de 1970 y luego, con LOGSE de 1990 que supuso la desaparición del castigo y el primado de pedagogías “blandas” basadas en la psicología y la revalorización de las actividades frente a la lección magistral, hasta los dieciséis. Aquí, aunque la coerción se vuelve más invisible, no desaparece. Así, por ejemplo, la evaluación se vuelve permanente sirviendo al gobierno de la clase de forma constante y, de hecho, no hizo desaparecer al examen. La evaluación continua fue una de las novedades de la reforma educativa de 1970. Según se decía el sistema estaba pensado para evitar el suplicio de los exámenes. Se trataba, en consecuencia, de establecer un sistema examinador más suave y justo, por medio de un sistema de medición de rendimiento y a través de fichas de trabajo en todas las asignaturas. Así se decía que, a partir de este trabajo diario, los profesores se harían un juicio más ajustado al trabajo diario. La misma normativa establecía que, con objeto de favorecer el sentido formativo de la acción evaluadora, al menos habría cinco sesiones de evaluación por parte del equipo educativo de cada curso en el que se procedería a la evaluación conjunta de cada alumno. El resultado, según recoge Martín Criado (2010), “fue el opuesto al que pretendían las directivas: el curso se estructuró en torno a cinco exámenes tradicionales (Pérez Díaz y Rodríguez, 2003: 160; Viñao, 2002: 57)” (p. 310). Lo que se hizo, en definitiva, no fue más que aumentar la maquinaria examinadora. Esto tenía su sentido, pues la obligatoriedad hizo aumentar exponencialmente la ratio y además incorporó a un tipo de alumno que carecía del capital cultural más apreciado en la escuela. El examen adquirió así, con más fuerza que antes, un papel disuasorio para obligar a los alumnos reacios a la cultura escolar a que trabajasen. En los últimos años, a medida que la sobrecualificación se ha constatado como un problema que afecta especialmente a los jóvenes, ha decrecido la fe puesta en la idea del estudio como ascensor social y la falta de expectativas de movilidad social se manifiesta en el interior de las aulas como problemas de conducta. De esta forma, el lugar de trabajo se convierte en un campo de batalla, al intentar los profesores extraer el máximo esfuerzo de los alumnos y al oponer éstos una resistencia que, por una parte se entiende en un contexto de devaluación de los títulos escolares y, por otra, como conductas a sus *modus vivendi*. Esto último, resulta mucho más evidente en contextos sociales alejados de la cultura escolar. De forma que la conflictividad escolar es de mayor intensidad en los centros ubicados en la periferia urbana y contextos socioeconómicos llamados

deprimidos. Espacios donde la “cultura” del grupo de los iguales valora positivamente las prácticas de sabotaje, resistencia a la imposición y a la obligatoriedad escolar.

Es, precisamente, en relación al tema del gobierno de la clase donde el diario autobiográfico de Sánchez Enciso (2003) se nos presente como un texto esclarecedor. El libro cuenta, como se encarga de aclarar el autor en el subtítulo, la *peripezia vital de un profesor de BUP en la experimentación de la reforma*. Recordemos, antes que otra cosa que la experimentación de la reforma de la Enseñanza Media tuvo lugar durante los años ochenta y al inicio de la LOGSE de 1990<sup>172</sup>. Su objetivo era servir de análisis, debate y valoración de los cambios que la ley preveía introducir. Lo cierto es que, más allá del balance que se pudiera hacer, la experimentación contó con el beneplácito de la administración para que se pudieran desarrollar proyectos de innovación colectivos que no hubieran podido tener lugar de otro modo. El caso es que, según nos cuenta Sánchez Enciso (2010), tuvo la

“oportunidad –inicios de los noventa- de experimentar la reforma experimental, valga la redundancia, en un instituto nuevo, enclavado en un barrio deprimido de Badalona [el Badalona 9]. Aquella experiencia que me cambió la vida y me hizo mejor docente, pero sobre todo mejor persona”.

En relación a los que nos ocupa, el texto se muestra generoso en descripciones de situaciones conflictivas dado que si por algo destaca es por cómo se las apañaban para hacerse con el control del aula. A modo de ejemplo, puede citarse lo que sigue:

*“No necesitaba hacer muchas pruebas diagnósticas para saber que nada de lo que he hecho hasta ahora me sirve con esta gente... Es muy difícil que se concentren; es difícil que aguanten más de diez minutos sin estallar, sin dar un grito o agredir a alguien. Hay seis o siete niñas que intentan trabajar y hacerlo bien, pero no siempre las dejan... el buen o mal rendimiento del alumnado dependen de lo que les propongas; que se puede programar para el éxito o para el fracaso (...).*

*Era una nueva profesión y me servían de poco los años que llevaba dando clase. Nos habían estafado, pensaba. Aquello no era un centro de reforma, sino un reformatorio. Los alumnos difíciles eran más de la tercera parte de cada clase y los demás se contagiaban... Para que las cosas funcionaran mínimamente, tenías que convertir tu*

---

<sup>172</sup> Para una valoración de la “reforma experimental”. *Revista de Educación*, 287, de 1988, dedicado como monografía a ese tema.

*clase en una especie de 'magazine flash', ser tú mismo un animador de esos de televisión e ir presentando ejercicios prácticos escritos, debates, actividades sorpresa, juegos; todo veloz, en cascada y sin descanso, porque en seguida los señores y las señoras se aburrían y te reventaban la clase. A veces lo conseguías, pero ya no podías hacer nada más en todo el día. Pero lo peor... es que esa dinámica general de la clase entra en contradicción con la atención demorada y metódica... ayudándoles personalmente. Así que si llevas la clase, se te pierden todos los que no se enteran y si atiendes a los que no se enteran, la clase es inviable. Estas son las sobre las que uno hubiera necesitado asesoramiento..., y no todos esos tecnicismos de 'objetivos, procedimientos, modulación' que acaban constituyendo una especie de jerga técnica para los que intentan hacer carrera en esto sin pisar un aula" (pp. 37-43).*

El fragmento, como vemos, viene a confirmar muchos de los supuestos teóricos que expusimos en capítulos anteriores. Por empezar por el final, la distancia entre la alta y la baja pedagogía, o la idea de la enseñanza como actividad esencialmente práctica. Resulta interesante por paradójico, puesto que la experimentación se pensó para el desarrollo de propuestas didácticas y lo que se ha dado en llamar “pedagogías blandas” que, justamente, en los contextos marginales donde una parte de la experimentación se probó resultaban, ya lo vemos, impracticables. Por lo demás, el texto también se hace eco de la frustración que sucedió al entusiasmo renovador. Pero, sobre todo, es muy ilustrativo de las dificultades que estos contextos socio-educativo y culturales presentan para lograr el control de la clase. Al igual que para ver cómo las estrategias de producción del orden conllevan supeditar las estrategias de enseñanza que se piensan como deseables y mejores. Así, por ejemplo, el texto expresa el desaliento del profesor que, en su afán de controlar la clase, constata la imposibilidad de la atención personalizada y la diversidad de formas en que se formula el ideal pedagógico de Rousseau de *aprender a aprender*. Y es que, en estas circunstancias, carece de valor incluso el método más tradicional de la lección magistral. Según Sánchez Enciso (2003), “para que las cosas funcionaran mínimamente, tenías que convertir tu clase en una especie de ‘magazine flash’, ser tú mismo un animador de esos de televisión”. Así pues, convertido el profesor en un animador cultural, más que la esperanza puestas en la enseñanza activa y la escuela para todos que se anunciaba con la reforma, lo que se acaba experimentando es la disolución de la profesión docente. Resulta que esto viene a confirmar la hipótesis de Lorente (2001), según la cual “los códigos profesionales pueden ser causa o consecuencia del ejercicio del poder” (p. 178). Por consiguiente, sin

control del aula, la identidad de la profesión docente desaparece, tal y como de forma clarividente lo expresa Sánchez Enciso: “Era una nueva profesión y me servían de poco los años que llevaba dando clase”. Su fe, no obstante, no desfalleció. Más bien al contrario. Con motivo de su jubilación hizo balance de su experiencia profesional de más de treinta años dedicados a la Enseñanza Medias, de los que tan sólo cinco estuvo en el Badalona 9, a pesar de lo cual es de este centro del que guarda un mejor recuerdo. Dice así:

“Y lo esencial es que el Badalona 9 pudo hacer lo que hizo –dar sentido al aprendizaje escolar, humano y social de tanta gente que el sistema económico arrinconaba ‘naturalmente’ en las esquinas- porque fue un equipo de docentes identificado con unas bases ideológicas de izquierda, con todas sus variedades y matices. Porque a todas las personas componentes de aquel grupo fundador les gustaba enseñar y porque la dureza extrema del medio –un medio con caras, con miradas, con gestos propios e irrepetibles concitó lo mejor de cada uno y de cada una para dar una respuesta coordinada a aquella realidad” (Sánchez Enciso, 2010).

Esta impresión nostálgica, de algunos profesores y maestros de la reforma, puede deberse a que, como apunta Fierro (1994), “allí creyeron tener un marco más alentador que daba vía libre a las experiencias de innovación” (p. 33). Desde esta perspectiva, podría entenderse el “yo testifical”, el yo fui uno de los que experimentó la cumbre de la innovación educativa de los últimos cuarenta años, como un recurso que operara como autoridad ética y epistemológica avalado por el discurso confesional del género autobiográfico. De forma que la experiencia propia viene a justificar sus conocimientos sobre lo que aquello fue frente a otras interpretaciones. Esto no quiere decir que Sánchez Enciso confabule a favor de la innovación. Desde el deseo en la viabilidad de futuros proyectos, lo que ponemos en cuestión es el idealismo que subyace en su recuerdo de lo que la experimentación fue. Al que resulta más evidente, en el texto de 2010 que en la autobiografía de 2003. De tal forma que si una lección hubiera que extraer de su relato es el conocimiento de las causas que explican cómo y por qué salió mal. Teniendo en cuenta que las condiciones de trabajo en el Badalona 9 era casi propias de una situación de guerra, es más que comprensible la decisión de Sánchez Enciso de abandonar las armas: “cuando en 96-97 el Badalona 9 se guetiza, por una combinación terca de factores y responsabilidades sociales y políticas, marchó de allí” (2003, p. 13). Ahora bien, este hecho prueba también las escasas posibilidades de éxito

de los planteamientos didácticos, cuando estos se proponen sin tener en cuenta cuánto la realidad se separa de nuestras esperanzas. Mantener un punto de vista realista no significa concluir que no se pueda hacer nada. Lo importante es dar cuenta de lo que sucede sin negarlo. Esto lo hace Sánchez Enciso (2014) cuando reconoce “con utopía y sentido de la realidad, en el Badalona 9 exprimimos las posibilidades que nos daba la legislación” (p. 76). Pero tampoco hay que achacar los fallos a estructuras maléficas. Más bien, se trata de considerar los condicionantes que limitan la aplicabilidad de los supuestos didácticos innovadores que, por supuesto, a todos nos seducen pero que formulados en el aire son impracticables. Porque, además, siempre hay situaciones imprevistas e indeterminadas. Desde este punto de vista, la experiencia de Sánchez Enciso, y la de tantos otros pioneros, puede llegar a convertirse en un conocimiento didáctico que como la poesía está cargada de futuro. A nuestro parecer, esa es la didáctica necesaria, una didáctica que, cada día, se hace más fuerte a golpe de realidad. En este sentido, el realismo que, a partir de los supuestos teóricos de Bourdieu, solicita Martín Criado (2010) nos parece muy aconsejable:

“La lógica credencialista, la gramática de la escolaridad, las constricciones burocráticas... todo esto aleja la realidad escolar de una situación ideal de aprendizaje... Si, como ha subrayado Bourdieu en numerosas ocasiones, sólo el conocimiento de las determinaciones permite ganar grados de libertad, esto es posible también gracias al conocimiento de las indeterminaciones: sólo teniendo en cuenta ambas es posible pensar y trabajar en alteraciones de las dinámicas. Estas alteraciones pueden ser minúsculas si las comparamos con las visiones de los salvadores escolares, pero, al menos, tienen la ventaja de ser reales” (p. 355).

Pero habría de ser también una didáctica que tenga a la historia de la educación como un referente inexcusable. Con razón, Durkheim (1992), al abrir un curso en La Soborna sobre la evolución pedagógica en Francia advertía a los profesores de Enseñanza Secundaria que “una historia de la enseñanza” y de la profesión de enseñar habría de ser “la mejor de las pedagogías” (p. 34). Por supuesto, no nos vale cualquier historia de la educación. El enfoque de la historia de la innovación educativa que postulamos ha de pasar el filtro que sugiriese opusiera Benjamin (1973), esto significa dar un cepillado a contrapelo con el fin de mostrar su cara menos amable. Por lo demás, la historia de las derrotas, de los deseos no cumplidos, es la que más nos puede aportar de cara a conocer los factores que limitan las posibilidades de cambio.

#### ***5.2.4. Resultados del análisis de las autobiografías de Castilla del Pino y García Borrón***

A pesar de llevar analizada tan sólo cuatro de las autobiografías propuestas, se puede ir consignando que los testimonios autobiográficos poseen, una vez sometidos al escrutinio de la crítica, datos suficientes para dar cuenta del funcionamiento interno, en aquellos años, de la institución escolar. En primer lugar, las fuentes autobiográficas nos sirven para conocer la realidad cotidiana de los centros y poder comprobar así la verdadera eficacia de las reformas educativas. Pero, además, la experiencia de las autobiografías nos permite desentrañar el papel y los conflictos que el examen escolar generaba. En definitiva, estos y otros testimonios nos ayudan a desentrañar el funcionamiento de lo que, metafóricamente, se llama la “caja negra” de la escuela o “cultura escolar”. Sea como sea, al menos provisionalmente, se comprueba que el examen escolar es, en primer lugar, un dispositivo fuertemente resistente a la reforma y el cambio. Asimismo, confirmamos la intensa presión psicológica que este mecanismo de evaluación supone tanto para los alumnos como sobre sus familias. Y, en tercer lugar, se comprueba que el control institucional de los sistemas e instrumentos examinadores son motivo de enfrentamiento político.

Profundizando en la primera de las cuestiones. Hemos podido constatar el escaso eco que, a nivel de la práctica educativa, tuvieron las propuestas de cambio que establecía la Reforma del 38. El caso es que con relación a esto en el preámbulo de la Ley de 1938 leemos lo siguiente.

“El Bachillerato plasmado en esta Ley se dirige a un fin determinado... Notorios son los defectos principales de que ha adolecido hasta ahora el Bachillerato... A procurar remedio a tal estado de cosas se encamina nuestra reforma,... aumentando en grado máximo el sentido de responsabilidad del profesorado; la instauración del Examen de Estado, llevando las pruebas de suficiencia a una zona de objetividad cumplida, de pureza ejemplar y de plena eficacia formativa;... La técnica memorística, producto del sistema imperante, ha de ser sustituida por una acción continuada y progresiva sobre la mentalidad del alumno, que dé por resultado, no la práctica de recitaciones efímeras y pasajeras, sino la asimilación definitiva de elementos básicos de cultura y la formación de una personalidad completa” (Lorenzo, 2003, p. 77).

Mientras que el 3º de los principios fundamentales recogidos en el artículo preliminar abundaba en este sentido de corregir la enseñanza memorística por medio de la eliminación o:

“supresión de los exámenes oficiales intermedios y por asignaturas, evitando así una preparación memorística dedicada exclusivamente a salvar estos exámenes parciales con todos sus conocidos inconvenientes” (p. 78).

Sin embargo, lo que los testimonios autobiográficos muestran es una clara reiteración del método de clase expositiva, el memorismo y, sobre todo, el carácter propedéutico de la enseñanza cuya principal meta era la superación del Examen de Estado. Por lo tanto, en el plano discursivo del currículum oficial se deseaba y proponía una cosa, pero en la práctica se hacía otra bien distinta que no era otra más que lo de siempre (Cuesta, 1997). Algo en lo que coincide hasta el propio García Hoz (1980), pues

“pretendiendo también este plan evitar ‘una preparación memorística dedicada exclusivamente a salvar estos exámenes ‘parciales’ (se refiere a los exámenes por asignaturas), las condiciones en que los exámenes habían de realizarse contribuyeron también a reforzar la preparación memorística. Esta paradójica consecuencia obedeció a dos causas. En primer lugar, a la misma técnica docente y de aprendizaje, que seguía proyectada sobre la memorización de un libro de texto y la contestación a determinadas preguntas en los exámenes de conjunto” (p. 66).

El análisis de García Hoz se vuelve aún más interesante cuando relaciona la dinámica con que se desarrollaba el funcionamiento de los tribunales con en el tipo de exámenes que se realizaba. Una vinculación cuyo resultado consecuente era un tipo de conocimiento ajustado al modelo de examen dominante.

“Una experiencia vivida por los que constituían estos tribunales estos tribunales, profesores de universidad, era la de que cuando se planteaban cuestiones generales en las que hacía falta manifestar un criterio propio, la mayoría de los estudiantes fracasaban; para que el fracaso no se hiciera demasiado extenso, los jueces de los tribunales había de acudir a preguntas concretas contenidas en libros de texto y programas y cuya contestación era más fácil para los estudiantes porque habían memorizado estas respuestas previamente” (p. 66).

De forma que la evaluación externa había de adaptarse al tipo de enseñanza que los alumnos habían desarrollado en el bachillerato, es decir, una metodología memorística



basada en los contenidos de carácter libresco o manualístico. Si bien, el método que el profesor de Historia natural de Castilla del Pino practicaba nos podría servir de ejemplo, aún más relevante resulta la explicación que apunta García Hoz (1980). En tanto en cuanto lo explica, como si fuera la consecuencia de una estrategia defensiva que los profesores empleaban, a fin de que el número de suspenso aún no fuera peor de lo que ya era. Recordemos que mientras duró el modelo de prueba de acceso a la universidad basado en el Examen de Estado, desde el curso 1940-41 a 1953-54, la media de aprobados fue del 39,64 (Muñoz Victoria, 1995). De ser así, la práctica de los hechos resultaba ser un misil directo a la misma línea de flotación de uno de los principales argumentos en que la Ley basaba la instauración del Examen de Estado. Recordemos que este se justificaba, como se ha señalado, porque conseguía llevar “las pruebas de suficiencia a una zona de objetividad cumplida, de pureza ejemplar y de plena eficacia formativa”. Pero, ya lo estamos viendo que, al menos según García Hoz (1980), lo ideal estaba bien lejos de la realidad.

Al mismo tiempo, esto viene a confirmar una de las hipótesis de este trabajo. El conocimiento seleccionado como mejor a la hora de examinar no tiene por qué ser el más adecuado a la formación de los alumnos y sí el que, decíamos entonces, mejor se adapte las circunstancias prácticas de todo tipo. Por ejemplo, tanto a las constricciones crono-espaciales escolares como a las condiciones laborales. Más concretamente, a la ratio, es decir, a la relación entre el número de alumnos y exámenes a corregir. Un tándem que tiende a establecer la siguiente relación: cuanto mayor sea el número de exámenes, más cómoda ha de ser su evaluación y, en consecuencia, esto determinará un formato de preguntas fáciles y de rápida corrección. Por otro lado, la necesidad de que el examen garantice unos mínimos criterios de objetividad también va a determinar su forma. En última instancia, esta es otra de nuestras hipótesis, vemos cómo la lógica de las prácticas escolares es relativamente autónoma de la lógica del discurso pedagógico. Luego, son razones de otro tipo, más apegada a lo inmediato (a los tiempos, a los espacios, a la ratio...) lo que explica lo que, al final, se acaba evaluando. Es decir, las circunstancias en que se realizan los exámenes determinan lo que se pregunta y esto, a su vez, lo que se acaba enseñando y aprendiendo. Es así que el inapelable peso de las constricciones propiamente escolares se impone frente al idealismo de la reforma. Desde este punto de vista, se entiende mejor lo que García Hoz (1980) continúa diciendo.

“En general –continúa García Hoz (1980)-, las normas emanadas del Ministerio para la realización de los exámenes eran aceptables, tenían sentido pedagógico. Pero acontecía que el número enorme de estudiantes que acudían a estas pruebas finales obligaban a hacer los exámenes con excesiva rapidez, por lo cual los jueces no tenían otro remedio que hacer preguntas que exigieran contestaciones rápidas y cortas, es decir, preguntas cuya contestación era una repetición memorística de algo que se había aprendido en un libro de texto o que se había escuchado en una explicación” (p. 66)<sup>173</sup>.

El testimonio de Castilla del Pino resulta, en este punto, absolutamente esclarecedor:

*“El alumno se deslizaba de uno a otro examinador a lo largo del estrado, de manera que siempre había cinco alumnos ante ellos”* (p. 276).

Así, se entienda que Utande (1975) dijera:

“La Ley de 1938, con independencia de otros defectos que pudieran favorecer su desgaste, entrañaba una utopía” (p. 77).

El desconocimiento de la lógica escolar hará imposible el éxito de la reforma educativa. Por consiguiente, el estudio de la lógica práctica escolar (examinatoria) debiera ser un objetivo fundamental para el cambio educativo. Naturalmente, “la práctica”, hace tiempo que lo sabemos, “va por otros caminos; no cambia con los lenguajes, aunque se estimule el consumo de conocimientos especializados –destacado nuestro-” (Gimeno y Pérez Gómez, 1992, p. 274). Fagocitado por la lógica propia de la institución escolar el discurso pedagógico se pone en los “papeles”, pero acaba en los cajones. Aspirar a la mejora educativa empeñándonos en ignorar esto es comulgar con ruedas de molino. Lo cierto es que el final de la reforma del 38 se explica por el conjunto de problemas que generó este invento examinatorio.

Dejando al margen del memorismo, en otro orden de cosas, lo más que consiguió el Examen de Estado fue el desarrollo de una neurosis social que, en opinión del mismo García Hoz (1980), está en “el origen de que por primera vez en España la educación fuera un problema nacional” (p. 65). Tampoco puede ignorarse que el primer conflicto grave entre las familias del régimen de Franco, en concreto entre Falange y la Iglesia,

---

<sup>173</sup> En una nota a pie de página, García Hoz (1980) cuenta la anécdota de un tribunal que calculó que el tiempo de que podría disponer cada miembro del mismo para el examen oral de un solo estudiante era de dos minutos y medio. Rizando el rizo, alguno llegó a decir “tenemos que examinar a muchos alumnos, disponemos de muy poco tiempo, nos pagan muy poco; con los alumnos tartamudos perdemos dinero” (p. 67).

tuvo lugar a cuento del examen y el reparto de influencias en la parcela de educación<sup>174</sup>. Principalmente, se debió a la indiferenciación entre los Colegios de la Iglesia y el resto de los Colegios privados, pero con sobre este telón de fondo pivotaba la cuestión del Examen de Estado y sus durísimas repercusiones sociales (Lorenzo, 1998, 2003; Canales, 2012). Merece la pena que, al menos sucintamente, exponamos los términos en que se planteaba el debate por parte de la SEPTEM, el Servicio Español de Profesorado de Enseñanza Media. Organismo que integrado en la Delegación Nacional de Educación del Partido funcionaba, salvando las distancias, como algo parecido a un sindicato de profesores. El asunto es que la SEPTEM, según nos cuenta Canales (2012):

“lideró la movilización falangista contra el modelo de bachillerato establecido en 1938 en abierta oposición a los sectores católicos. La solución pasaba por el retorno del examen a los institutos, ‘cada cual a su oficio’, medida que además ‘supondría - digámoslo con claridad- poner al profesorado oficial de nuestros centros de enseñanza Media en el puesto que por derecho propio les corresponde, y de paso se *jerarquizaría* la función docente de la enseñanza. Y en un Estado fuerte la enseñanza debe tener consideración preeminente’ [cita de Información Universitaria (1942)]” (pp. 222-223).

El conflicto gira en torno al asunto de la preeminencia de los centros en función de su titularidad, pero es evidente que, en el fondo, lo que está reflejando es una de las razones fundamentales de la importancia de los exámenes por mor de su papel en el reparto de credenciales. Resultaba obvio que quitar la función examinadora a los institutos, ya fueran estos públicos o privados, confesionales o aconfesionales, para dárselo a otra institución como la universitaria debilitaba el crédito de los institutos de Enseñanzas Medias. En primer lugar, el título que estos otorgan tiene un escaso valor frente a las credenciales universitarias, pero era lo más importante las consecuencias que tendría. Ni que decir tiene que el enfoque de las preguntas de los profesores

---

<sup>174</sup> No iba a ser la última vez que los exámenes iba a ser un quebradero de cabeza para la dictadura de Franco. Fueron muchas las ocasiones en que dio lugar a crisis y conflictos. Tal vez, empero, la que tuvo más repercusión al margen de la que provocó el Examen de Estado, tuvo lugar entre 1971 y 1973. La autobiografía de Savater (2008) aporta datos para ilustrar los motivos de cómo el examen protagonizó una nueva crisis política. El caso es que nos cuenta cómo siendo “penene” –profesor no numerario de instituto o universidad, que ejerce su función por un contrato temporal-, Savater participó en las movilizaciones que, entre 1971 y 1973, tuvieron lugar en lucha por sus derechos laborales. Resulta que el punto más alto y más exitoso de esa reivindicaciones (antifranquista y por las libertades) llegó gracias a la negativa de los profesores “a entregar firmadas las actas de los exámenes finales hasta saber quién tendría su contrato renovado el siguiente curso”. Lo más relevantes es que, así lo reconoce, “promover algaradas, realizar asambleas informativas, incluso hacer huelgas de clases caídas era una cosa y otra muy distinta atentar contra los exámenes, centro neurálgico de la burocracia académica. Eso ya era sedición con todos los agravantes” (p. 309).

universitarios en los exámenes condiciona fuertemente lo que se enseña y cómo se enseña en los institutos. Y, sin duda, con esto se contrarresta su libertad de cátedra.

La prensa de la época concitó la atención sobre el conflicto dando espacio a encuestas, manifiestos y la opinión de los principales “opinadores” del momento que, a favor y en contra del Examen de Estado, convirtieron el asunto en un problema nacional. Dos fueron, resumidamente, los principales frentes que se abrieron. El primero, en relación a las discrepancias entre el sector oficial y el privado. Mientras que el otro giró en torno a las virtudes y defectos que se detectaban en el Examen. Lorenzo (2003), a partir del análisis de las entrevistas que, durante los meses finales de 1951, *El Adelanto* de Salamanca realizó a los más conspicuos representantes de la universidad salmantina estableció varias constantes. En primer lugar, era opinión generalizada el mayor nivel cultural de la enseñanza oficial frente a la que se ofrecía en la privada. Ahora bien, la queja respecto al bajo nivel del alumnado en su conjunto era igualmente unánime. Por ejemplo, el profesor Gustavo Bueno, catedrático de Filosofía y director del Instituto femenino de la ciudad “Lucía Medrano”, afirmaba que “el bachiller no solamente carece de formación en acto, sino también en potencia. No solamente no sabe, sino que está incapacitado para saber” (p. 108). Según su diagnóstico establecía, esto se debía a un plan de enseñanza “excesivamente recargado de materias juntamente con el sistema cíclico y la ausencia total de un sistema de control (son las causas de ese ínfimo nivel cultural...)” (p. 109). Como solución proponía: “un control anual en la enseñanza por medio de pruebas o exámenes a cargo del profesorado de los Institutos” (p. 109).

Por su parte, Cuesta y Molpeceres (2009) recuerdan que las entrevistas de *El Adelanto* tuvieron lugar en el contexto de plena campaña de la reforma que se avecinaba para 1953. Estos autores recogen la respuesta que Fernando Lázaro Carreter, a la sazón catedrático de la Universidad de Salamanca, dió al periódico sobre el nivel cultural de los alumnos de bachillerato.

“Bajísimo. Llega a límites inconcebibles. Por experiencias, no ya de los exámenes de esta convocatoria de reválida, he podido comprobar que un setenta por ciento de los alumnos bachilleres, no saben conjugar; no han leído absolutamente nada; ignoran por completo la cronología de centurias; hacen vivir en la época actual a los escritores de la edad media; los autores son para ellos un nombre y uno o dos títulos; dan como

resultado que el Quijote está escrito en verso, que Garcilaso es un historiador...” (p. 107).

Fuera por estas u otras quejas, el Plan del 53 supuso el final del Examen de Estado pero no del discurso de la caída del nivel educativo<sup>175</sup>. Por otra parte, no cabe duda que la principal virtud de las autobiografías, como fuente de conocimiento del funcionamiento escolar, reside en su capacidad para contrastar el currículum oficial con el real. En relación al fracaso escolar, como se ha visto, fundamentalmente se explica por la dureza del Examen de Estado. Algo, por lo demás, de que eran conscientes los propios reformadores. Por ejemplo, es la conclusión a la que llegamos de la entrevista que *El Adelanto* realizó a Antonio Tovar, en tanto que rector de la Universidad de Salamanca y como hombre fuerte del régimen por entonces, clave en el equipo renovador del nuevo ministerio que desde el 18 de julio de 1952 dirigía Ruiz-Giménez y encargado de la reforma de 1953. El caso es que se lamentaba Tovar del Examen de Estado como prueba “desproporcionada” (Cuesta y Molpeceres, 2009, p. 106)<sup>176</sup>.

En resumidas cuentas, aquella “criba de agujeros desiguales” que, según se decía, era el Examen de Estado del 38 pasó a la historia un poco como el rosario de la Aurora y ocupando un espacio nada despreciable en la memoria de quienes lo sufrieron.

### **5.3. Análisis de las autobiografías de Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona (1939), Fernando Savater (1947) y Luis Antonio De Villena (1951).**

Pasamos así al análisis de *Memorial de transiciones, 1939-1978. La generación de 1978*, de Ortega Díaz-Ambrona, *Mira por dónde. Autobiografía razonada* de Savater y *Mi colegio De Villena (Mi colegio)*. Tres textos que pueden ser interpretados como representantes de la *etapa de 1953-1954 a 1970-1971*: período en que, precedida del Curso Preuniversitario, está en vigencia la Prueba de Madurez, implantada por la *Ley de 26 de febrero sobre Ordenación de la Enseñanza Media en 1953*.

---

<sup>175</sup> Tópico, así lo han fundamentado Baudelot y Establet (1990), intemporal que “permanece sordo y ciego a las evidencias que desmienten cada día su propio fundamento” (p. 15).

<sup>176</sup> Son estas quejas, según la disparidad de lo que se alega, siempre aleatorias en sus causas, pero obedecen siempre a un plan de cierre social. Es por esto las quejas crecen hasta alcanzar el estado de alarma social con el avance de la escolaridad de los estratos inferiores en el siglo XX. Así, por ejemplo, cuando las huestes procedentes de los barrios periféricos fueron obligatoriamente escolarizadas hasta los 14 años a partir de la Ley de 1970, empezó a retumbar, con una fuerza inusitada, el mantra del descenso hasta llegar a la cumbre de lo peor con la LOGSE de 1990. Por otra parte, basta leer a Viñao (2004) o Martínez (2007, 2013, 2014, 2015), para relajar la tensión y desvelar, a base de cuentas, el cuento de la caída del nivel educativo.

Nuestro objetivo pasa por analizar y contrastar sus discursos para rastrear los dispositivos, las técnicas, las prácticas escolares que, según nos cuentan, más marcaron sus vivencias escolares. La pregunta que nos hacemos se podría formular de forma más concreta planteándonos: ¿qué papel jugaba la práctica escolar examinadora de El Pilar en la formación ciudadana de su alumnado? Se trata, por tanto, de captar en los tres autobiografiados, similitudes generales y, al mismo tiempo, mostrar la inagotable diversidad de las vivencias particulares. En este sentido, comparten, además del colegio, un sistema de enseñanza y un modelo examinador que se corresponde con el que se estableció a partir de la *Ley de 26 de febrero sobre Ordenación de la Enseñanza Media en 1953*, siendo Ministro de Educación Joaquín Ruiz-Giménez. Período, *de 1953-1954 a 1970-1971*, en el que se implantó la llamada Prueba de Madurez, precedida del Curso Preuniversitario, que vino a sustituir el Examen de Estado. El Bachillerato general estaba estructurado en dos ciclos (elemental y superior) de seis años de duración. Cuatro años duraba el elemental, de 10 a 14 años, y dos el superior, 15 y 16 años. Ambos tenían un examen final de Reválida (*Reválida de Cuarto y Reválida de Sexto*), que se hacía en un centro de Enseñanza oficial, dependiente del Ministerio de Educación. A continuación, los titulados podían optar a realizar el Bachillerato Superior que se dividía en dos opciones: Ciencias y Letras. Es indudable que el dilema de elegir entre ambas opciones era esencial y determinante para muchos, pues como se verá en el análisis se asumía como una decisión que había de afectar al resto de la vida. Tras la reválida de Sexto, había un curso llamado Preuniversitario (el “Preu”) que era un ensayo de las Pruebas de Madurez realizadas en la Universidad. Por otro lado, con el fin de anticipar el eje principal de la trama y anticipar con ello algunas de las claves de los relatos, antes del análisis comparado daremos unas pinceladas biográficas de los protagonistas. Empezaremos así con el de más edad, Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona (Madrid, 1939)<sup>177</sup>. Lo primero que habría que advertir de sus memorias es que son de carácter político y su publicación se enmarca en un contexto muy determinado como lo es el de

---

<sup>177</sup> Ortega Díaz-Ambrona, J.A (2015). *Memorial de transiciones (1939-1978). La generación de 1978*. Barcelona: Galaxia Gutenberg. El capítulo del libro que más nos interesa para nuestros fines es el que se dedica a la experiencia escolar titulado “Del colegio y otros apegos”. No obstante, un apartado igualmente interesante lo constituye el capítulo: “Opositores al Régimen y a notarias” y “En el consejo de Estado”. Ambos dedicados a las circunstancias y singularidad con que se preparaban, ganaban y/o perdían oposiciones. Se pasa así revista a la lista de futuros pro-hombres de la administración española que por entonces preparaban oposiciones en el Ateneo de Madrid, dándose cuenta tanto de las largas temporadas de encierro y estudio como también de las relaciones personales que, en ese contexto, de estudio y competitividad se tejían. Por consiguiente, podemos observar cómo el proceso de formación es más que el fruto de la planificación de una institución la consecuencia de las interrelaciones que se dan en un determinado contexto social.

la crisis del sistema político nacido de la Transición y la Constitución de 1978. Un sistema del que el autor se reconoce artífice destacado en tanto que obra de la “generación del 78”<sup>178</sup> a la que dice pertenecer. Por muy discutible que sea la definición de generación del 78, lo cierto es que la referencia a la generación propia permite, en su confrontación con otras, ordenar los repertorios de creencias de unos, frente a la de los otros. Y, en este sentido, esta identificación generacional, más que como una clasificación de edad, se puede entender como una reivindicación de un “nosotros” y toma de posición frente a un contexto político en el que se plantea la crisis del régimen del 78. Un sistema político, a su parecer, exitoso que, sin embargo, se ve obligado a reivindicar para contrarrestar las críticas que se le están haciendo en los últimos tiempos. Su relato viene, por tanto, a fortalecer la interpretación dominante que sobre aquellos acontecimientos se ha dado.

Podemos avalar esta interpretación, con las palabras que el editor, Joan Tarrida, pronunció en el acto de presentación del libro: “más que una autobiografía al uso, son algo mucho menos frecuente... y es, en cierto sentido, un manifiesto generacional”<sup>179</sup>. Difundiendo así, con la idea de “manifiesto generacional”, que el relato representa a toda una generación. Tiene Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona, nacido en la inmediata posguerra, entre sus principales méritos políticos haber sido ministro con Adolfo Suárez y Leopoldo Calvo-Sotelo (1980-1981)<sup>180</sup>. Aunque también haber sido secretario general de UCD en su etapa final (1982-1983) es un mérito cuestionable. Lo cierto es que, tal y como se encargaron de glosar los intervinientes en el acto de presentación, la trayectoria de este protagonista de la transición compone una de las vidas más ejemplares de las clases dirigentes, del molde de *cursus honorum* de la minoría destinada a mandar en España. Ahormado durante sus años escolares y universitarios en la década de los

---

<sup>178</sup> Estaría esta “generación de 1978” principalmente compuesta por una elite funcionarial vinculada a los altos cuerpos de la Administración, miembros del Consejo de Estado, como Landelino Lavilla, Miguel Herrero y Rodríguez de Miñón y el propio Ortega Díaz-Ambrona; diplomáticos, como Rafael Arias-Salgado o José Pedro Pérez Llorca; y, sobre todo, por profesores universitarios, como Raúl Morodo, Íñigo Caveró, José María Maravall o Gregorio Peces-Barba, entre otros.

<sup>179</sup> Este tuvo lugar el 25 de febrero de 2015 y del mismo se encargaron las siguientes personas. En representación de la Fundación Transición española, su presidente, José Luis de Zavala Richi y del editor de Galaxia-Gutenberg, Joan Tarrida. Por lo demás, el historiador Santos Juliá conversó con el autor durante más de una hora con el fin de amenizar y agilizar el acto. Del modelo interpretativo que de la transición se da en el libro dan buena cuenta las siguientes palabras que el presidente de la Fundación dirigió al inicio del homenaje: “Es una satisfacción patrocinar este acto, pues nuestra seña de identidad es la de conservar, divulgar y defender los valores que hicieron posible la transición, sin nostalgia, procurando que sus enseñanzas, aciertos y errores sirvan para las tribulaciones del presente”. Véase el vídeo de la presentación: <https://www.youtube.com/watch?v=yFgqZ2BTfQo>

<sup>180</sup> Fue Ministro de Educación y de Universidades e Investigación entre mayo de 1980 y diciembre de 1981.

cincuenta, acabó, junto con sus correligionarios de generación, llevando las riendas de este país de la dictadura a la senda de la transición. La memoria de la Transición que maneja este protagonista del proceso, tiende a mezclar el almíbar de la nostalgia con las obligaciones de clase y género propias de la posición que ocupa dentro del espacio social. En todo caso, por más que el presidente de la Fundación Transición Española dijese: “siempre he admirado su personalidad singular y, sobre todo, su independencia”, para referirse a Ortega Díaz-Ambrona, ocurre que, como nos advierte Cuesta (2010b):

“la memoria más que un recuerdo desnudo de un acontecer (tal cosa, como vimos, no existe), o de un espejo donde queda apresado el pasado, se trasmuta en un edificio construido a base de argumentos *pro domo sua*...[y en este caso las palabras de Ortega Díaz-Ambrona, como las de Sánchez Terán que es a quien se refiere Cuesta] constituyen un perfecto alegato de su clase, del discurso histórico político que ya no tiene autoría individual porque, como *la memoria, se forja a través de filtros sociales de carácter impersonal*. Sólo que en ese momento el ingeniero-político-empresario [Sánchez Terán] participa y es participado por el discurso en tanto que desempeña la función de autor y actor del mismo –destacado nuestro” (p. 21).

Precisamente, es el sistema escolar de esos filtros sociales, desde este punto de vista, uno capital. Es más, el colegio de El Pilar, en el que el autor estudio el bachillerato regulado conforme a la Ley de Ordenación de Enseñanza Media de 1953, más que un filtro fue un canal que condujo en un determinado sentido su personalidad. En tanto en cuanto el colegio de El Pilar está especializado en ese orden de cosas, son las memorias de Ortega Díaz-Ambrona un excelente testimonio sobre el modo en que se conforma un *ethos* estudiantil y social.

Por su parte, el enfoque del relato de Fernando Savater<sup>181</sup> (San Sebastián, 1947) podría entenderse, en cierto modo, como distinto. Es Savater uno de los filósofos más conocidos de España. Su obra ha tenido siempre, desde que empezó a publicar a principio de la década de los setenta, repercusión mediática. Sobre todo, su obra periodística. Se ha dicho que Savater “es decididamente un filósofo periodista y mundano, que pretende ‘divulgar’” (Vázquez García, 2009b, p. 329). Según este mismo autor, la trayectoria de Savater en el campo de la cultura y del pensamiento puede ser definida como la del típico *outsider*. A pesar de lo cual, alcanzó pronto lo máximo del

---

<sup>181</sup> Savater, F. (2008) *Mira por dónde. Autobiografía razonada*. Madrid: Punto de Lectura.



escalafón académico accediendo a la cátedra de Ética con 37 años en la Facultad de Filosofía de Zorroaga. Desde su época escolar fue capaz de alcanzar el éxito por vías alternativas a las convencionales. En este sentido, responde al prototipo de “alumno brillante”, que confía más en sus habilidades creativas que en las típicamente escolares. Su éxito, no obstante, se entiende en un contexto familiar rico en capital cultural. Y, en verdad, el propio autor reconoce haber devorado en su juventud todo lo que se relacionaba con la literatura juvenil, desde libros de aventuras, policiacas o cómic. Pero, además, sobre todo confiesa haber entrenado desde pequeño la argumentación y la dialéctica. Así dice:

*“a mí, niño rico [hijo de padre notario con chófer] que comía excelentemente todos los días, me gustaba con locura discutir y argumentar –sobre todo con mi madre, que como ya comenté era una admirable polemista” (p. 211-12).*

La propia situación de acosado puede decirse que lo espoleó, según se entrevé en el relato, hacia su futura posición en el campo de la filosofía, más atenta a los problemas éticos y políticos, convencionalmente tenidos como menores dentro de una disciplina en la que, sin duda, todo el prestigio lo ocupan la metafísica y el problema de la transcendencia del ser. Este interés por los problemas del otro, de la convivencia y de la justicia, parece que se deben la experiencia escolar de Savater. El colegio, además de un espacio de aprendizaje, es también un lugar de encuentro y desencuentro con los iguales. Pues bien, el caso es que Savater conoció tanto lo uno como lo otro. Savater, empieza el segundo de los capítulos que dedica a su época escolar, “el colegio nuevo”, dando cuenta del bullying que hubo de soportar durante dos años. En un intento de comprender dicha situación, señala su tardía incorporación al centro y, por tanto, la causa de su acoso fue por ser novato.

*“Cambiar de colegio puede ser algo casi tan traumático como verse obligado a empezar en un nuevo trabajo a los cincuenta años. Así resultó para mí el paso de los marianistas de Santa María de Aldapeta, en Donosti, al colegio del Pilar madrileño... mis inicios en esa nueva Atenas resultaron humillantes y dolorosos. Aunque mis padres no eran vascos, por lo visto mi acento y mi forma de hablar resultaban chocantes en la capital. No tardaron en hacérmelo notar mis nuevos compañeros y no precisamente de forma cariñosa” (p. 177).*

Fíjense en la expresión que emplea para referirse al colegio de El Pilar como la “nueva Atenas”, dando a entender con esto la importancia retrospectiva que el intelectual consagrado conocido por todos como Savater concede desde el presente a esa experiencia escolar. Es más, el reconocimiento, a pecho descubierto, del dolor que le supuso su condición de novato recién aterrizado no hace más que amplificar el valor de la experiencia vivida, pues, en este caso, la retórica juega a favor del mismo en tanto en cuanto el biógrafo sabe de la inevitable asociación que el sentido común hace entre esfuerzo y recompensa<sup>182</sup>.

Es posible hacer otra lectura de ese recurso literario. Ya decíamos antes que este tipo de centros tienen un marcado carácter diferenciador del resto en base a su autopercepción de superiores. En este contexto semántico, Savater vino a ser para El Pilar como Pericles para Atenas. Pero, sobre todo, esa experiencia traumática habría de marcarlo para siempre.

*“Otra vez me sentí bicho raro: lo había sido en Donosti por hablar como los de fuera y ahora volvía a serlo por lo mismo pero al revés en Madrid; buen entrenamiento para no compartir nunca los prejuicios de ‘los de aquí’ contra el involuntariamente indiferente...”* (p. 178).

¿Podemos acaso, a la hora de interpretar ese “entrenamiento” escolar para el desarrollo de la empatía, desentendernos del papel que Savater viene representando en las últimas décadas en España como gran adalid del “patriotismo constitucional”, como uno de los principales abanderados de la lucha contra ETA y sus aledaños nacionalistas, de su capacidad para impulsar la movilización contra la organización terroristas: “¡Basta Ya!” o el “Foro Ermua”?

La tercera autobiografía de los egresados de El Pilar que examinamos es la de Luis Antonio De Villena<sup>183</sup> (Madrid, 1951) titulada *Mi colegio*. Esta pudiera entenderse como una jugada literaria para legitimar la posición que el autor ocupa en la actualidad en el campo de la literatura. Más concretamente en la poesía, y como poeta asume conscientemente una estética propia de la corriente literaria conocida como decadentismo decimonónico tradicionalmente asociada a la generación de los llamados *poetas malditos* (Verlaine, Baudelaire, Rimbaud...). Su relato, en suma, tiene una clara

---

<sup>182</sup> Etimológicamente estudiar, del latín “studere”, significa “el que se esfuerza”.

<sup>183</sup> De Villena, L.A. (2006). *Mi colegio* Barcelona: Península.

intencionalidad justificativa. Sería, este caso, un claro ejemplo del modelo de relato autobiográfico sobre el que alertaba Bourdieu (2002). Ya lo advertíamos en el capítulo metodológico: el principal riesgo de ese relato sería la tentación del autor de convertirse en el ideólogo de su propia vida. Tal y como se colige de la expresión “ilusión biográfica”, suele ocurrir entonces que “la vida” propia se nos aparece como un trayecto relativamente coherente en la que el sujeto parece haber tenido un “propósito”. Una intención en la que interpretamos coinciden por igual las tres autobiografías. Otro aspecto coincidente es el acoso escolar. Tanto Savater como De Villena lo vivieron y, en relación con lo que nos ocupa, parece que fue determinante para determinar su porvenir profesional. Si bien, ser diferente, en efecto, fue en ambos la causa de la agresión, esa diferencia se concreta de manera distinta: “Mi acento y mi forma de hablar [que] resultaban chocantes en las capital”, fue lo que causó la presión sobre Savater, el “afeminamiento” lo sería en el caso de De Villena.

En cualquier caso, a la luz de su relato autobiográfico, la posición de Luis Antonio De Villena en el campo de la poesía española como uno de los más conspicuos representantes de lo que se ha llamado poesía “decadentista” no podría entenderse sin su experiencia escolar. Una época de su vida que sólo puede ser descrita como dolorosa. No hay ninguna duda. De Villena se encarga de recordarnos que su experiencia escolar fue para olvidar, desde las primeras páginas se advierte esta antipatía escolar. Ahora bien, es en el capítulo “Aparece una víctima: yo” (pp. 45-59), donde queda meridianamente claro el origen de ese desprecio:

*“El colegio era para mí la palabra abyecta y sus consecuencias tenaces, el sitio donde no eres querido, el lugar que te muestra que no tienes otra posibilidad que defenderte, siendo así que yo era un absoluto inepto –acaso por los mimos familiares- en mi propia defensa que, teóricamente, siempre dependió de otros” (p. 47).*

*“Aquella vida fea de bachiller pilarista” (p. 52).*

*“No sólo hirieron mi alma –porque la dejaron herida, para siempre- sino que bien pudieron haberla matado” (p. 59).*

*“Si yo hubiese tenido un hijo jamás le habría mandado a ese colegio” (p. 77).*

Lo que De Villena da a entender es que precisamente en ese sufrimiento reside *in nuce* la causa primera de una trayectoria vital y estética. Así lo define la propia concepción

que del libro hace el autor. Si su sentido pasa por ser un “libro de impresiones recordadas”, continúa confesando que “después de todo, yo, que he querido huir de la infancia y de la patria”. Pero, no he podido nunca escapar viene a decir, porque “¿cómo ser, si no? Se debe pues este texto a esta pregunta y la que le sigue: “¿Por qué soy el que soy?” (p. 159). El libro es, por tanto, la consecuencia de la búsqueda de esas respuestas.

Una vez hechas estas breves semblanzas biográficas, estamos en disposición de analizar sus discursos. Podemos adelantar que, por encima de las diferencias personales, los tres coinciden en subrayar la presencia de la religiosidad, el juicio, la sanción y, en definitiva, el juicio examinador como una música que lo inundaba todo en El Pilar. Sin duda, nos sirven sus relatos para medir el significado que la práctica escolar examinadora tuvo en su formación de ciudadanos. Por supuesto, El Pilar es un colegio particular. Sin embargo, esto no implica dar por clausurado el papel que la escuela tiene como uno de esos ámbitos en los que se teje una determinada subjetividad.

### ***5.3.1. Análisis de la categoría: ¿Qué papel ha jugado la práctica escolar examinadora en la formación de ciudadanos?***

Entendida la formación escolar como dispositivo de conformación de pautas mentales e ideológicas, se daría la circunstancia de que en determinados establecimientos educativos esto resulta más evidente que en otro tipo de centros. Podría ser este el caso del colegio de El Pilar de Madrid. De esta forma los egresados del Pilar manifiestan una identificación con el colegio de tal importancia que llegan a definirse y reconocerse entre ellos como *pilaristas*. El caso es que los tres exalumnos de El Pilar, a pesar de manifestar, con diferente grado e intensidad, su malestar con el centro tienen un común reconocimiento de que su formación e identidad es incomprendible sin El Pilar. En este sentido, nos ponen en la pista del papel que la educación y, en concreto, la práctica escolar examinadora juega en la formación ciudadana.

Por lo demás, sabemos que el valor de la autobiografía como fuente de la identificación de un *ethos* o formación escolar pasa por manejar un número suficiente como para contrastar la información. En consecuencia, se entiende por esto que las agrupemos, pero también que como dispositivo de control metodológico ampliaremos la perspectiva

analítica considerando el texto de Esther Tusquets (2008)<sup>184</sup>. Porque, a pesar de que la educación fuera en éste mixta y laica, su experiencia escolar en el rígido Colegio Alemán de Barcelona guarda algunas similitudes con los otros tres. Principalmente de carácter disciplinario y examinatorio. Tal vez en la siguiente afirmación es donde de forma más explícita se deja claro el papel que El Pilar tuvo como formación. Dice así Ortega Díaz-Ambrona:

*“1948 marcó para mí un hito... en octubre me matricularon en Ingreso de Bachillerato. Fue en el colegio de El Pilar... entré en el Pilar para hacerme un hombre”* (p. 67).

Ahora bien, el principio teórico a partir del cual vamos a orientar nuestra interpretación de lo que los relatos dicen respecto a la formación que recibieron en El Pilar se basa en lo que Lerena (1986b) establece como el fin más definitorio o aspiración máxima de los colegios privados:

*“La esencia de la enseñanza privada es la religiosa imposición a su alumnado de un particular sello y marca de naturaleza sacramental, de un religioso sentido de la distinción, de un religioso punto de orgullo, en fin, del religioso reconocimiento en un mismo aire de familia”* (p. 344-345).

Con esto queremos decir que la concepción que de la formación se tenía en El Pilar tenía su particularidad, compartida con otros centros de carácter privado, pero estaba ésta muy acentuada entre los marianistas de El Pilar. No se trataba de formar hombres, tenían como objetivo formar a los “mejores”. Para avalar esta interpretación vamos a citar el siguiente fragmento de Luis Antonio De Villena (2006).

*“¿Qué quiero o pretendo contar realmente hablando algo –sin exhaustividad- de aquellos años? ¿Una íntima tragedia?... ¿O pretendo narrar el raro punto de mira que aquella educación depositó o abrió en mí, haciendo despertar la vista y ensanchar los ojos, con una lucidez dolorosa? Se supone que en El Pilar recibí la enseñanza y el estilo reservados a la élite del país, pues estaba –era opinión general y antigua- en el sitio mejor y entre los mejores; pero como yo fui también insultado y ofendido, porque*

---

<sup>184</sup> Tusquets, E. (2008). *Habíamos ganado la guerra*. Barcelona: Ediciones B. Libro de memorias en la que la conocida editora da cuenta de su infancia y juventud, plagada de referencias a su familia y a su vida escolar. Pero más allá de lo que cuenta, si por algo se caracterizan estas memorias es por su honestidad. En este sentido, desde el primer momento se deja claro que la suya fue una vida, desde su tierna infancia, marcada por pertenecer a los vencedores de la guerra civil (1936-1939). “Habíamos ganado la guerra. Hace unos días oí comentar que la guerra civil española la habíamos perdido todos. No es verdad...unos la habían perdido y otros la habían ganado” (*El País*, 18/11/2007).

*me consideraron distinto, diferente, afeminado –la sexualidad o presunta sexualidad marcaba terriblemente en un territorio tan machista-, recibí también, o me la impusieron, la mirada y el saber de los parias: sabía lo que era pertenecer a los mejores –con comillas, sin duda- y también a los peores, con otras comillas necesariamente distintas. Príncipe y mendigo... Quizás a esa mezcla, por otro nombre, pueda decirsele decadentismo” (p. 17).*

Por tanto, la idea de formación aquí se ha de entender directamente relacionada con el fomento de la competitividad entre los alumnos a fin de forjar líderes. Entendemos así que la categoría “Formación” podría concretarse en la idea de competitividad y liderazgo. Vamos, con este objetivo, a continuar con De Villena (2006), pues son muchas las veces en que su texto se incide en que ese era el sentido de la formación que recibió en El Pilar. Precisamente, en ese afán reside el prestigio de este establecimiento escolar. Algo que, como se encarga de recordarnos el autor, se reconocía explícitamente por parte de su familia, la sociedad y, por supuesto, desde el propio colegio. Era pues generalizado el sentimiento de que allí se forjaba la élite del país. Una “consigna”, la de pertenecer a los elegidos, que a base de ser pregonada habría de impregnar hasta insuflarse en el cuerpo y el alma de los que transitaban por aquel establecimiento escolar de estilo neogótico de la calle de Castelló, 56, de Madrid.

*“En El Pilar –confiesa- recibí la enseñanza y el estilo reservados a la élite del país” (p. 12).*

*“Muerto ya mi padre..., mi madre deseaba para mí la educación mejor y creo que también la más distinguida. Deseaba hacer de mí un caballero en toda regla, según su ideal constante. Y sabía que –o supo- que el colegio entonces más famoso y elitista de Madrid era El Pilar” (p. 33).*

Asimismo revelador de la idea que, según De Villena, El Pilar tenía de lo que era el modelo paradigmático de esa minoría selecta, resulta esta otra unidad de información:

*“En mis días colegiales –lo recuerdo ahora- algún cura en la capilla, no sé ya si en una homilía o en algún otro evento religioso, nos recordó (era una notable y a ratos subliminal consigna del colegio) lo importante que era para todos nosotros, la gran suerte que teníamos –aunque no usase esa palabra- al ser pilaristas. Haber estudiado en el colegio de El Pilar era algo –continuó- que nos marcaría distintivamente de por vida (distinción de elegidos) y que incluso, en algún apuro, podría venir en nuestra*

*ayuda. A unos nos iría bien en la vida –proseguía el cura- y a otros, a lo mejor, no tanto. Alguno podría tener algún problema un día, y en tal momento siempre habría algún antiguo compañero pilarista que le echaría una mano. Porque el pilarismo veía a ser como una fraternía o el sello de una sociedad casi secreta. Y por supuesto la mayoría de los pilaristas –ello se infería del discurso del cura- estarían ocupando, fuera cual fuese su profesión, puestos preeminentes. Por eso podían echar una mano al que – pilarista también- tuviese necesidad de ella...” (p. 63).*

En primer lugar, debe llamarse la atención sobre la coincidencia, punto por punto, entre la descripción De Villena y lo que Lerena (1986b) sostiene respecto a la especial relación que la enseñanza privada sostiene con su clientela. Más en concreto, sobre la que, según él, es la intención primordial de su proyecto educativo: generar identidad.

“Toda enseñanza privada apunta a la cohesión de un grupo, a la internalización del sentimiento de pertenencia... el sentimiento de *nosotros*... de una *comunidad*...” (p. 344).

Así pues, la “notable y a ratos subliminal consigna del colegio” de El Pilar, si acaso resulta más explícita pero en absoluto es distinta, según la interpretación de Lerena (1986b), a la de otros colegios privados. Por lo demás, esta intencionalidad no es exclusiva de este tipo de centros. Con menos alharacas, se da también en la escuela pública y laica. Por consiguiente, esta necesidad de adquirir e imponer una determinación *cualquiera* es un hecho social. Así lo advierte Sánchez Ferlosio (2000):

“La sociedad se apodera de sus hijos, los hace suyos, los hace *de los suyos*..., [hasta] que se diga de él: ‘Es de los nuestros’” (2000, p. 28).

Una realidad que se ha ido confiando progresiva e históricamente a la escuela y que, a la vez, nos pone en la pista de su carácter coercitivo, en tanto en cuanto se impone sobre otro, de la educación escolar. Dicho lo cual, la “distinción de elegidos” se manifiesta también en la solidaridad que han de mostrar los miembros de tan sublime “fratria”. Se empieza, según dice Savater (2008), por reconocernos por los apellidos:

“entonces manejábamos sólo los apellidos de los colegas de aula, según eterna práctica colegial” (p. 179).

Pues, como denominación ritual, el uso del apellido sirve para despersonalizar el nombre propio en favor del grupo. Para luego, ya en la edad adulta, explicarnos ciertas

alianzas y redes de poder que tradicionalmente se han venido dando en el entorno de los que pasaron por El Pilar. Como se encargara de recordar Esperanza Aguirre, a la sazón entonces presidenta de la Comunidad Madrid, en los actos de celebración del centenario del colegio, hay que reconocer que los alumnos de El Pilar han jugado “un papel relevante para España”. Lo cual justificación y corrobora nombrado a algunos de sus ex alumnos (Aznar, Pérez Rubalcaba, Villalonga, Blesa, los Solana...) <sup>185</sup>.

Por otra parte, el *nosotros* o modelo identitario, aun conservando algunas aspectos propios de épocas y modos de educación tradicional-elitista, inevitablemente se ha ido modulando conforme lo hacían los usos sociales y escolares. En consonancia con los nuevos tiempos, se ha ido creando un nuevo arquetipo de egresado de El Pilar, el *pilarismo* se ha ido transmutando pasando del modelo de caballero que, por ejemplo, podría representar Jaime de Foxá al que hoy asociaríamos con el expresidente Aznar. A este respecto, advierte De Villena lo siguiente:

*“Ya en PREU –el broche de aquel bachillerato-vino a darnos una charla... Jaime de Foxá [hermano menor del escritor falangista Agustín de Foxá], antiguo alumno, y entonces –febrero de 1968- famoso personaje televisivo de la televisión bicolor... Jaime que, habló de sus recuerdos colegiales (de un modo adornado y sumamente retórico) y del sol aquel, perdido, que doraba aquellas acarameladas vidrieras, expresión que recuerdo con rigurosa exactitud... Aunque hoy aquel caballero no muy alto y de verbo florido sea un olvidado total, me pregunto si no era un cabal arquetipo del pilarismo como es debido... Lo importante era ser un caballero y saber que toda caballeridad es parte de un Orden jerárquico”* (p. 35 y ss.).

Pero luego nos recuerda que en una comida que mantuvo con Aznar en 1995 <sup>186</sup>, al salir durante la conversación el tema de El Pilar, el expresidente, por entonces todavía candidato a La Moncloa, le confesó:

*“De este colegio, como sabéis [el otro comensal era quien fuera concejal de Cultura del Ayuntamiento de Madrid, Juan Antonio Gómez-Angulo], ha salido buena parte de los mejor de este país. Lo mejor de España. Pero también algo de lo peor. También algo de lo peor, sin duda...”* (p. 67).

---

<sup>185</sup> En este blog se da buena cuenta de quiénes son y de qué papel han tenido en la historia reciente de España. <http://quienmanda.es/posts/el-colegio-del-pilar-i-incubadora-del-poder>

<sup>186</sup> *El País*, 10 de octubre de 2006. Consultado el 3 de julio de 2015. [http://elpais.com/diario/2006/10/10/cultura/1160431204\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2006/10/10/cultura/1160431204_850215.html)



Lo interesante, para lo que nos ocupa, es señalar cómo las identidades arquetípicas de lo que sea una “buena formación” varían. A este respecto, en respuesta a “lo peor” de Aznar, De Villena confiesa esto otro:

*“No sé a qué histórico heresiarca se refería. En aquel tiempo –casi al fin del Bachillerato- yo sentía fuertemente el romántico esteticismo de ese ‘lo peor’. No era sino lo mejor, invertido. Lo mejor bajo otro prisma, más libre y heterodoxo. Para los marianistas de mi época, sin duda, Aznar entraría hoy entre lo mejor del país, y yo en parte de lo peor. Seguro. Excelencia buscaban, en cualquier caso”* (p. 67).

Para De Villena, él mismo sería un ejemplo vivo de que a pesar del diseño premeditado y organizado de estos centros para moldear una determinada subjetividad, no siempre se consigue, pues hay quienes se resisten. En este sentido, tira de heroicidad hasta decir que él sería un claro ejemplo del que no se deja domar.

*“Ellos, Cuenca [se refiere al también poeta Luis Alberto de Cuenca<sup>187</sup>] y él –tan distintos, con todo- son, siguen siendo, mucho más pilaristas que yo, evidentemente...”* (p. 78).

En cuanto a su formación, Savater (2008) reconoce el prestigio y, sobre todo, confianza en su misión como escritor que le concedió la dirección de la revista del colegio. Uno de los signos de identidad del centro, la revista *Soy Pilarista*, no sólo es que la dirigiera es que en frecuentes ocasiones tuvo que redactarla en gran parte de su puño y letra adoptando seudónimos para que llegase a tiempo a imprenta. A tal extremo que “sabedores de esta forzosa fecundidad, algunos guasones llamaban a la revista ‘Soy Savater’ en lugar de *Soy Pilarista...*” (p. 182). Marcando para siempre, así lo entiende él mismo, su vida posterior:

*“Aparte del halago narcisista, al que nunca he resultado precisamente inmune, estas capacidades verbales compensaron el resto de mis obvias deficiencias y me garantizaron cierta extravagante celebridad, haciéndome aceptable, incluso cotizado, entre mis compañeros. Por añadidura, conseguí además una loca confianza en mí mismo en estos campos que nunca he abandonado y gracias a la cual supongo que, por mal que vayan las cosas, si tengo papel de escritor o un auditorio ante el que disertar*

---

<sup>187</sup> Fue también director de la Biblioteca Nacional y Secretario de Estado de Cultura durante el gobierno de Aznar entre 2000-2004.

*sabré arreglármelas. Este tipo de ingenuidades ayudan más en la vida que la desapasionada lucidez...” (p. 183).*

Hay que saber apreciar quiénes llegarán a ser esos compañeros, para medir con precisión el valor que traslada Savater con la frase “haciéndome aceptable, incluso *cotizado* entre mis compañeros”. De otra parte, Savater era un alumno que, al igual que De Villena, sufrió acoso escolar y fueron sus dotes culturales lo que, según nos cuenta, lo salvó. Luego es posible que convertido el prestigio de la revista en la causa de su “salvación”, se obligara a destacar como escritor.

Por su parte, Ortega Díaz-Ambrona (2015) abunda en la lista de expilaristas que vendría a probar el éxito de la máxima marianista pero también en el método que empleaban para lograrlo. Debe asimismo llamarse la atención sobre el matiz que establece entre las orientaciones ideológicas de esa élite. Pues, aun teniendo en común dicha posición, no todos responden a un único modelo.

*“Todas esas ideas se entrelazaban en un marco de referencia más o menos difuso. Era un punto de partida que no producía por necesidad un tipo único e indeleble de persona. Sería inacabable la lista de antiguos alumnos del Pilar dignos de recordación, entre ellos futuros políticos de la Transición como Francisco Fernández Ordóñez, Joaquín Garrigues Walker o Javier Solana, tenidos más tarde por característicos representantes de ideologías distintas. Lo mismo que Luis María Ansón, Juan Luis Cebrián o Juan Tomás de Salas, tres futuros periodistas de nota que habrían de dirigir periódicos como ABC, El País o Diario 16 en distintas épocas, y que se iniciaron en la revista de los alumnos, Soy Pilarista, de la que los dos primeros fueron directores, al igual que Fernando Savater o Javier Rupérez” (p. 75).*

Hablamos de la élite de este país pero en todas sus direcciones y, para probarlo, en nota a pie de página se amplía el elenco, lo cual permite comprobar así la disparidad de líneas ideológicas de los egresados de El Pilar, desde conservadores ultracatólicos a comunistas ateos. No obstante, todos destacados prohombres:

*“Cristóbal Martínez Bourdieu, futuro yerno de Franco, o Federico Silva Muñoz, pero también Juan Antonio Bardem, Xavier Zubiri, Javier Pradera, Fernando Sánchez Dragó, Javier Muguerza, Fernando Savater, Julio Cerón, Ignacio Camuñas, Alfredo Pérez Rubalcaba o Jaime Lissavetzsky, al igual que los hermanos Agustín y Jaime de Foxá...No faltó un asesino célebre, cuya ejecución nos impresionó y que popularizó en*

*el Madrid de entonces lo de 'psicópata desalmado' [curiosamente es del único del que no da el nombre y apellidos]. Y, para compensar, contamos con alguien beatificado por la Iglesia en 2013, como don Álvaro del Portillo, sucesor del Fundador del Opus Dei al frente de la Obra" (p. 75).*

Interesantísimo es el modo con que la revista *Soy Pilarista* redundaba en la idea de lo que significaba ser de El Pilar. En concreto, Ortega Díaz-Ambrona se hace eco de la reseña que la revista dedicó a Javier Solana al que retrataba como “un muchacho típico del Colegio”.

*“En la revista se hacía un comentario sobre quienes terminaban sus estudios cada año. De Javier Solana (Soy Pilarista, sin fecha (¿1958-1959?, p. 52) decía: ‘Veterano desde parvulitos, Javier es un muchacho típico del Colegio. Jaranero, siempre se supo granjear las simpatías de los compañeros y profesores por su nobleza y despierta inteligencia. Estudiará Minas’. Todo se reveló cierto (salvo que estudió Física) y, además fue ministro con Felipe González...” (p. 75).*

Lo cierto es que nada se anteponía para los marianistas en ese proyecto de forjar identidad grupal. Aun cuando en el proceso se produjesen conductas disruptiva, si ello contribuía a fortalecer el espíritu grupal todo se perdonaba. Ortega Díaz-Ambrona (2015) prueba en el siguiente fragmento la ductilidad que los padres marianistas mostraban a cuenta del sentido de las palabrotas. Expresiones que, en cualquier otro contexto, hubiesen sido interpretadas como pecado, puestas al servicio de la identificación grupal y a mayor gloria de la causa pilarista eran, sin más, *pecata minuta*.

*“Diferentes nosotros íbamos a ser pues, que diría un vasco. Lo curioso es que todos nos sentíamos pilaristas y no alumnos de los jesuitas, de los salesianos o del Maravillas. Eso de la ‘identidad’ echaba en nosotros profundas raíces. Y mostrábamos nuestro fuerte sentido de pertenencia apoyando a los nuestros en partidos de fútbol, balonmano o baloncesto, al grito estentóreo de: ‘¡Pilar bien! ¡Piilar!... ¡Bien! ¡Piilar!... ¡Cooño! ¡Bien!’, como cumplía a nuestro entusiasmo varonil. Los marianistas torcían el gesto con el taco, pero, en el fondo, el grito tribal les encantaba. Probaba que formábamos una comunidad diferenciada, con nuestras propias claves, capaz de colgar apodos a los profesores y reforzar la complicidad” (p. 76)*

Más interés tiene la descripción que Ortega Díaz-Ambrona (2015) hace del método que los marianistas empleaban para fomentar la competitividad y forjar así a los primeros

del país. Es evidente que no bastaba con proclamar a los cuatro vientos que se estaba en la parte de los mejores, había también que entrenarse para poder probarlo. A este respecto, resulta bien elocuente el siguiente fragmento:

*“Además, nos incitaban a competir, con puestos en clase, en vez decir a la mayoría que ‘progresaba adecuadamente’. Eran ganas de complicarse la vida. Por si fuera poco, daban notas semanales, para más inri de diferentes colores –doradas, rojas, azules, verdes, etc.-, de más a menos; nos mandaban deberes para casa y, si nos portábamos mal, nos castigaban a escribir 30 líneas, dar 15 vueltas al patio o ir los jueves por la tarde. En suma: poco de ‘aprender a aprender’ o de cultivar la creatividad. De modo que yo viví con el afán de sacar notas ‘doradas’, estar en el cuadro de honor y otros sinsentidos, que me inclinarían luego a disputar oposiciones, volcarme en estas transiciones de las que ahora escribo, enredarme en la imposible unión de la democracia cristiana (DC), militar en un partido de centro, ni carne ni pescado, y –lo que es aún peor- quedarme preso de principios disfuncionales para la política o los negocios, como ‘La verdad os hará libres’ (Juan 8, 32), grabado con letras grandes en el edificio del colegio, o ese otro tan poco práctico de cumplir con la palabra dada. ¡Qué se le va a hacer! Confieso que ahora, desde mis tres cuartos de siglo, no lo lamento; casi me alegro. Seguro que también tuvo algunas ventajas...” (p. 77).*

El testimonio ejemplifica a la perfección el modo en que lo examinador era uno de los instrumentos privilegiados en el disciplinamiento de los cuerpos y las almas. Con objeto de afirmar un capital cultural y una distinción social sobre sus supuestos beneficiarios, los pilaristas como vemos eran sometidos a “notas semanales, para más inri de diferentes colores –doradas, rojas, azules, verdes, etc.-, de más a menos”. A castigos ejemplarizantes, desde la inocente “escribir 30 líneas” hasta el despropósito de “dar 15 vueltas al patio”. Se trataba de formar a los retoños de la clase dirigente, inculcarles sus rasgos elitistas mediante el cultivo de la excelencia y la competitividad escolar hasta conseguir que sus supuestos beneficiarios, algún día, dijeran: “yo viví con el afán de sacar notas ‘doradas’, estar en el cuadro de honor y otros sinsentidos”.

Por lo demás, el fragmento revela la razón de nuestras precauciones respecto a la descripción retrospectiva y biográfica sobre la que tantas veces hemos alertado. Sólo desde nuestro presente es reconocible la ironía y hasta el sarcasmo con que el autor se burla de algunas de las características (“progresaba adecuadamente”, “creatividad”, “aprender a aprender”) que definen las leyes educativas socialistas (LOGSE, LOE).

Recurso literario con el que además consigue revalorizar la educación recibida en El Pilar. Una formación basada en una competitividad que es difícilmente defendible, pero que el autor pretende salvar haciéndonos ver la trascendencia que, a todo lo largo de su vida, ha tenido la frase evangélica inscrita en el frontispicio que presidía la entrada al edificio: “La verdad os hará libres”. Incluso cuando la verdad conduce al fracaso. De tal forma que, consciente del descrédito que una educación tan competitiva como la que se fomentaba desde El Pilar, pero a la que reconoce el mérito de haberle hecho llegar a ser de los “mejores”, de pronto el relato da un quiebro para autojustificar sus desaciertos políticos y hacer fortuna en los negocios gracias a la educación moral que recibió de los marianistas. Así, en un totum revolutum, los marianistas tenían la capacidad de transmitir con probado éxito una visión meritocrática, casi darwinistas, de la vida social y profesional, pero, sin incurrir en contradicción alguna, conseguir que sus egresados desarrollen una integridad moral e independencia por encima de cualquier tentación mundana. Por supuesto, la poca fortuna en política como en los negocios de Ortega Díaz-Ambrona vendría a ser la prueba de que el bien se impuso sobre el mal<sup>188</sup>.

Otro aspecto directamente vinculado con la formación de la competitividad y liderazgo y su relación con la práctica escolar examinadora es el que tiene que ver con la división de itinerarios: Ciencias o Letras. Itinerarios curriculares que en el bachillerato del Plan de 1953 se establecían a partir de la reválida dando paso al Bachillerato superior de uno u otro signo. En ese sentido, la formación escolar se concreta en la especificidad de ser de Ciencias o de Letras. Era esta una decisión decisiva en la vida de un escolar. Savater (2008), por ejemplo, llama la atención sobre la trascendencia de esa encrucijada.

*“El momento decisivo fue la reválida de cuarto, que entonces se hacía en torno a los catorce años y que separaba definitivamente los caminos de ‘los de ciencia’ y ‘los de letras’. El examen decisivo se hacía sumando la nota de matemáticas con la de literatura y dividiendo por dos. Pero se daba por supuesto que para aprobar había que demostrar cierta competencia mínima en ambos campos. Después de las pruebas, el tribunal me llamó aparte: había obtenido el único diez en literatura y el único cero en matemáticas de los doscientos o trescientos examinados esa jornada. Mi calificación presentaba un problema de índole moral. Me hicieron dos o tres preguntas benévolas,*

---

<sup>188</sup> Lo cierto es, no obstante, que sus hijos no estudiaron en El Pilar. Así lo reconoció públicamente en el acto de presentación citado, y lo más llamativo es que lo hiciese disculpándose ante el padre marianistas que, como público, asistía a la ceremonia.

*para comprobar que distinguía los números y al menos sabía las cuatro reglas aritméticas. Luego me dejaron por imposible y me concedieron a regañadientes un cinco, el aprobado mínimo. Así pude entrar para siempre en el mundo de las letras, aunque Platón me hubiera repudiado con razón de su academia por mi ignorancia en geometría...”* (pp. 179-180).

En primer lugar, hay que hacer notar que cuando Savater tenía 14 años estamos en 1961 y la normativa vigente es la Ley de Ordenación de Enseñanza Media de 1953. Recordemos que entre las diferencias que se daban entre la Ley de 1938 y la de 1953, eran las más significativas, la división de la etapa en dos grados: elemental, de cuatro cursos, y superior, de dos cursos, a los que se añadía un curso preuniversitario, posterior a la obtención del título de bachiller superior. Para pasar de grados había que superar una reválida sobre contenidos de materias comunes y optativas, y luego ya, en el grado superior sobre los contenidos propios de las dos ramas existentes: Letras y Ciencias (arts. 80, 82 y 83). Pero como no hay mejor manera de reforzar una de decisión por extraña que parezca que amparándose en la autoridad de los más sabios, Savater recuerda que Churchill era tan malo en matemáticas como en latín. También él era malo en lenguas clásicas. “De latín, ya digo, nunca supe demasiado y los exámenes de griego los resolví aprendiéndome la traducción de la *Iliada* de memoria” (pp. 180-181). En segundo lugar, vemos cómo desde sus años escolares se va asentando un perfil de *outsider*, de extremos, de nadar a contracorriente. Poco aplicado en el estudio del programa oficial, Savater destacaba sobradamente allí donde la creatividad, el dominio de la expresión escrita y la argumentación y la demostración del conocimiento acumulado fueran más fácilmente expuesto. Es decir,

*“en historia, en arte, en literatura y en filosofía las cosas me iban bastante mejor... En lengua francesa también era bastante bueno... Sin embargo en lo único donde yo destaca sin esfuerzo era en las redacciones. Ahí sí que apenas tenía competidores de fuste: los demás componían mejor o peor un texto pero yo escribía. ¡Y con qué sensación de entusiasmo y libertad, con cuánta audacia! También con bastante embriaguez vanidosa, desde luego... Me gustaba también leer en voz alta, con entonación, como solía decirse. Y declamar”* (p. 181).

El fragmento nos prueba que, en efecto, Savater poseía habilidades y destrezas que suponen haber contado con un considerable volumen de capital cultural recibido en el medio familiar. Pero, a su vez, nos da cuenta del ambiente de competitividad que

reinaba en El Pilar y que de forma explícita recalcan que se fomentaban tanto Ortega Díaz-Ambrona (2015) como De Villena (2006). En Savater tan sólo puede intuirse en su afán por destacar sobre lo demás: “Ahí sí que apenas tenía competidores de fuste”. La declamación, por ejemplo, era entrenadas en la casa familiar, donde Savater “aprovechaba así las lecciones de mi padre, que me inculcó –a mí, tan negado hacia lo musical- oído para la sonoridad de la palabra y acierto para la elocución intensa” (p. 182). De esta manera Savater va construyendo una carrera moral de “alumno exitoso” a costa del prestigio que le garantizaba el éxito en el mundo de las letras escolares. A su vez, la tendencia por el desvío del programa oficial y lo que tiene que ver con lo institucional le sirve para anunciar lo que está por venir. Es decir, una trayectoria personal marcada por ir a la contra y que llegará a su culmen en su época universitaria cuando explote la protesta juvenil a finales de los sesenta. No olvidemos su faceta de líder estudiantil, pionero del “contraculturalismo” y el “neonietzscheanismo”.

Abundando en la forma que esta identificación y diferenciación entre los de Letras y los de Ciencia influye en la formación, vamos a ver ahora lo que dice De Villena (2006). En primer lugar, recuerda que estuvo

*“unos seis años cronológicos, donde cursé los años finales de mis estudios secundarios que –a partir de 5º de Bachillerato- fueron en la minoritaria rama de Letras”* (p. 12).

Es interesante también la idea que se asoma tras el apunte “la minoritaria rama de Letras”. Pues esta expresión nos habla de la definición de los conocimientos escolares, lo cual pone en la pista tanto de lo que entonces se estudiaba como del modo en que se establece la distinción por el conocimiento. ¿Cómo podríamos interpretar esta afirmación? En primer lugar, la idea de minoritario se debe relacionar, más que por el número de alumnos que siguieran dicho itinerario, con el valor de distinción social que tradicionalmente se ha asignado a las disciplinas de letras. Hay que tener, sin duda, en cuenta que la *separación* de los estudios en itinerarios conlleva asociaciones de valor social muy diferente en función del cierre social que proporcione. En este sentido, no se nos puede escapar que para los años sesenta la escolarización empezó a hacerse masiva lo que conllevará la instauración de estrategias de segmentación entre las que se encuentra la creación de itinerarios técnicos en secundaria (Martín Criado, 2010). Así pues, como nos indica De Villena, ya para entonces en los centros de élite las letras no son los itinerarios más frecuentados. Es decir, estos tienden a especializarse en los

itinerarios de prestigio que garantiza mejores salidas profesionales, que los diferencia de los públicos en la jerarquía de los empleos, pero también en la jerarquía de los espíritus. Mientras que teniendo que dar abasto a todos, los públicos tienen que incluir itinerarios, aun a precio de estar desvalorizados, ajustados a todos los niveles y capacidades. Una relación que Martín Criado (2010) ha descrito de la siguiente manera:

“A igualdad de resultados escolares, la probabilidad de proseguir los estudios o de hacerlo en itinerarios prestigiosos aumenta a medida que asciende el origen social, especialmente con calificaciones medias o bajas” (p. 334).

En consecuencia, a medida que las cohortes procedentes de las clases sociales con menor capital cultural accedan a la escuela secundaria ocupando, sobre todo, los itinerarios de letras que son los que requiere menos conocimientos técnicos, el prestigio de los itinerarios de letras no dejará caer hasta llegar al día de hoy que son con diferencia los peor considerados. De hecho, su traslación al mundo de universitario refleja esta situación con las diferentes notas de cortes para acceder a la titulación. Bastando un aprobado para acceder a las carreras de humanidades o letras, mientras que los de ciencias, en algunos casos, requieren una nota media superior a notable, tras la ponderación final de selectividad y bachillerato. Ahora bien, a la altura de 1962 seguían conservando el aire del modo de educación tradicional elitista liberal propio de finales del XIX y las primeras décadas del XX. Cuando, nos recuerda Martín Criado (2010),

“el conjunto de la burguesía económica y cultural defendiera los currículos clásicos en los itinerarios de elite frente a los que propugnaban introducir las ciencias en los programas de estudios: para sus hijos preferían una formación clásica que les sirviera como cultura de estatus y les diera ventaja en la competencia por las credenciales (cf. Müller, Ringer y Simon, 1992; Ringer, 1995: cap. 1; Petitat, 1982)” (p. 260).

Íbamos diciendo que los centros privados orientan su currículum en relación a la oferta laboral más prestigiosa para contentar los intereses de sus clientes y esto, sin duda, interviene en el *ethos* cultural que forja. En lógica, los de letras son ya por entonces una minoría pero selecta. Precisamente, se nos antoja que De Villena ya aspiraba a estar entre esa “minoría”, o acaso desde su actual posición como fiel representante del campo de la cultura y la poesía decadentista está trazando una trayectoria vital de la que su experiencia escolar, en concreto su itinerario pedagógico, son un hito fundamental. Desde un punto de vista bourdesiano, pudiera tratarse de una trampa ideológica según la



cual la autobiografía sólo se entiende desde el presente como “una lógica a la vez retrospectiva y prospectiva” (Bourdieu, 2002, p. 75).

### ***5.3.2. Análisis de la categoría: ¿Qué papel jugaba la práctica escolar examinadora en lo que se enseñaba y aprendía?***

Escogemos el siguiente fragmento pues vincula lo que veníamos diciendo con esta nueva categoría de análisis. Continúa De Villena.

*“Llegué al colegio en los primeros días de octubre de 1962, para empezar lo que entonces se llamaba 2º de Bachillerato (unos once años) y salí definitivamente a mediados de junio de 1968, tras haber concluido lo que, también entonces, se llamaba Preuniversitario, PREU, el curso final del Bachillerato y en cierto modo –se pretendía- la preparación o el prólogo para los inminentes estudios universitarios. (Casi diecisiete años) Es decir, que estuve unos seis años cronológicos, donde cursé los años finales de mis estudios secundarios que –a partir de 5º de Bachillerato- fueron en la minoritaria rama de Letras. Sólo una vez –sólo una- he vuelto después a ese colegio (y hacia poco más de un año que lo había abandonado) y fue para asistir al funeral de un compañero de curso...” (p. 12).*

La unidad de información seleccionada vuelve a ponernos en la pista de cosas que ya hemos comentado: el valor identitario que conllevaba ser de letras, de la “minoritaria” rama de Letras. Pero volviendo a lo que decíamos antes, el sentido desprecio que el acosado puede tener por el establecimiento en que lo sufrió se manifiesta aquí en forma de absoluta desvinculación con el centro. En este sentido, habría que empezar por llamar la atención sobre las palabras que emplea para describir su salida “definitivamente”. El hecho de que “sólo una vez –sólo una- he vuelto” y lo hiciera por el entierro de un amigo, viene a confirmar que se prometió a sí mismo no volver jamás a aquel espacio. Pero es lo más relevante del fragmento lo que De Villena dice respecto al sentido y la orientación que tenía el PREU en el Bachillerato de Ruiz-Giménez promulgado en el 1953. En concreto, la constatación de que el “Preuniversitario, PREU, el curso final del Bachillerato y en cierto modo –se pretendía- la preparación o el prólogo para los inminentes estudios universitarios”. Comprobamos así la verticalidad jerárquica que históricamente se ha dado en los sistemas educativos graduados y que Viñao (1990) ha caracterizado como una presión cuyo signo externo más evidente es:

“la tendencia a configurar y entender cada nivel educativo y establecimiento docente en función, respectivamente, de las necesidades del nivel al que precede... todo funciona como un mecanismo de succión desde arriba que socava la personalidad o carácter propio de cada nivel salvo en lo que se refiere a su naturaleza propedéutica” (pp. 66-67).

Valga como ejemplo de esta presión lo que, al hilo de una entrevista sobre el Examen de Estado de la ley de 1938, vimos decía Fernando Lázaro Carreter, a la sazón catedrático de la Universidad de Salamanca, en 1951 sobre el “bajísimo” nivel cultural de los alumnos de bachillerato. Por consiguiente, por más que el curso preuniversitario fuera “objeto de regulaciones sucesivas hasta convertirlo en un curso más de la enseñanza media” (Utande, 1975, p. 81)<sup>189</sup>, el PREU, según lo cuenta De Villena, no era más que una preparación, un entrenamiento para el acceso a la Universidad. Lo que nos lleva a recordar la incapacidad de las leyes educativas para modificar las prácticas escolares.

Hay además que ponerse en la situación, es decir, en un momento en el que las cifras de suspensos tanto en la reválida del Bachillerato Superior como en las Pruebas de Madurez eran altísimas. Al extremo de que el número de aprobados no llegaba en algunos años al 40%. De todo lo cual se infiere que la presión que la Universidad ejercía sobre el PREU la trasladase este al resto del bachillerato. Redundando la fuerza de la presión en los establecimientos escolares como El Pilar donde, además del prestigio se ponía en juego la demanda de clientes. Lo cual había de condicionar con qué fin se enseñaba (qué, cómo) y, sobre todo, cómo y con qué se evaluaba a los alumnos. Es lógico pensar por esto que el profesorado de PREU se volcase en la preparación de dichas pruebas. Dicho lo cual, se comprende mejor lo que respecto a la enseñanza de El Pilar dice Ortega Díaz-Ambrona (2015):

*“¿Qué tal era la educación del Pilar? Yo siempre pensé que muy buena. Luego vinieron las dudas y, cuando llegué a ministro de Educación, temí un vahído. La enseñanza habría sido memorística, acrítica, represiva y obsesionada por los datos: Leovigildo, Recaredo y Chindasvinto; platelmintos y nematelmintos; Obi, Yeniséi, Lena; falange, falangina, falangeta; Bárbara, Celarent; tronos, dominaciones y potestades; el cuadrado de la hipotenusa y la diezmillonésima parte del cuadrante del meridiano terrestre... Me lo contaron, demasiado tarde, los pedagogos más puestos. ¿Habrían desarrollado mis marianistas las capacidades cognitivas de los alumnos para*

---

<sup>189</sup> “Orden ministerial de 30 de diciembre de 1953 (BOE de 5 de enero de 1954), decreto de 13 de septiembre de 1957 (BOE de 7 de octubre), decreto de 27 de mayo de 1959 (BOE de 29 de Junio), decreto de 11 de julio de 1963 (BOE de 8 de agosto)” (Utande, 1975, p. 81).

*adaptarlos a procesos simples siempre cambiantes? Era dudoso. ¿Me adiestraron en el multiculturalismo y la transversalidad? Me temo que no. Su empeño inicial que, a veces, escribiésemos sin faltas de ortografía, conforme el manual de Luis Miranda Podadera, extrañas frases con trampa como 'Ahí hay un hombre que dice ¡'ay'!; que nuestra caligrafía española, inclinada y con plumilla, saliese bien, tan bien como las cuentas, esas enormes multiplicaciones o divisiones, que aún me espantan. Después ya vendrían más altos conocimientos...' (p. 77).*

Una enseñanza, en definitiva, “memorística, acrítica, represiva y obsesionada por los datos”. En relación a la historia, domina por los presupuestos de una concepción lineal propia de la historiografía decimonónica, sometida a la cronología y basada en el devenir del progreso como legitimación del presente. Un modelo interpretativo, eurocéntrico y androcéntrico, propio del nacional-catolicismo, que privilegia los actos del poder, procedan éstos de emperadores, reyes o estadistas, en perjuicio del conocimiento de la vida de la mayoría, como si lo uno fuera comprensible sin lo otro. En fin, una formación histórica acorde con los tiempos, cuya misión evidentemente no tenía por fin educar para la democracia.

Una vez más comprobamos lo distante que están las leyes educativas de lo que luego se hace en la práctica. Ésta va por otros caminos, no cambia con el lenguaje. Decimos esto porque, en efecto, uno de los objetivos que aparecían en el preámbulo de la ley del 56 versaba sobre los exámenes y el sentido que estos debían tener:

“Buscase además con esta ley, en el orden técnico, descongestionar los programas para que el alumno aprenda mejor las disciplinas esenciales... establecer una prueba intermedia, al final del cuarto año, que, aliviando el examen de grado superior de carga memorística, cierre, a las puertas de la pubertad, el ciclo de las enseñanza adquiridas en la edad infantil y permita una vigilancia académica que evita a los alumnos y sus familiares tardíos desengaños... (BOE, 56, 27 de Febrero, p. 1119).

Pero nótese también el modo en que la Ley justificaba ante las familias y la sociedad el carácter selectivo de la reválida de 4º, es decir, la que cerraba a los réprobos el paso al bachillerato superior: “una vigilancia académica que evita a los alumnos y sus familiares tardíos desengaños”.

Continuó conservando, por tanto, la Ley del 53 los rasgos elitistas, selectivos y retrohumanistas del bachillerato tradicional. Aún hay otras pruebas de la supervivencia

del modelo tradicional, como la obsesión por la ortografía y hasta por la caligrafía. En ambos casos, desde la perspectiva retrohumanista, su dominio viene ser para quien lo tiene como una auténtica prueba de posesión cultural, un signo de distinción frente a la incultura. Por esto se entiende que desde El Pilar se dedicase tanto esfuerzo a su cultivo. Todo lo cual resulta muy ilustrativa la descripción que De Villena (2006) hace del asunto, al reparar en el mobiliario del aula:

*“Pupitres de madera de dos plazas unidas. De aquellos que tenían, formando un pieza única, la mesa inclinada, el asiento abatible, y un hueco en la parte alta del escritorio, para el tintero”* (p. 15).

*“Y es que (aunque sólo eventualmente se pedía la plumilla) la caligrafía, escribir con bonita o buena letra, contaba mucho... [al extremo de que] un viejo profesor de Griego... aún devolvía con enfado y tachones los ejercicios escritos en la –para él– horrible letra de imprenta, letra más geométrica, más simple, y no en la hermosísima bastardilla, llena de rabitos y palitroques aderezando la grafía”* (p. 15-16).

Todavía para reforzar más la pátina -él lo llama “solera”- del carácter casi místico con el que quiere que asociemos esa escuela, advierte que “aquel modelo de pupitre era parecidísimo a las escribanías de los copistas en los monasterios medievales” (p. 15). Hasta la importancia que se le da a la caligrafía se refuerza al conectar esta escuela del siglo XX con el origen de las escuelas modernas que, como vimos en el capítulo 1, tiene un suelo religioso.

Digamos por último que directamente relacionada con la categoría analizada está esta otra que pasa por hacer ver el modo en que la práctica escolar examinadora sirve al control y/o gobierno de la clase y la formación de identidades.

### **5.3.3. Categoría: ¿qué papel jugaba la práctica escolar examinadora en el gobierno de la clase?**

A este respecto, el relato de De Villena (2006) nos vuelve, en varios sentidos, a resultar de gran ayuda. Empezaremos subrayando la interpretación aquí defendida, en relación a que la práctica examinadora puede entenderse en la realidad escolar como una práctica pedagógica continua y constante que se ejerce más allá de los muros de la clase, en los pasillos, en el patio del recreo y, en fin, en el conjunto del espacio escolar. Incluyéndose así dentro de la práctica examinadora el conjunto de juicios, exámenes, sanciones... que

en estos casos tiene poner *en formación* más que *formar* pero, qué duda cabe, terminan moldeando al sujeto escolar (Lerena, 1985). Visto así se vuelve muy significativas descripciones como la siguiente:

*“Los alumnos, en los retornos del recreo a las clases, íbamos siempre en fila. Una doble fila que debía recorrer, en silencio, aquellos pasillos largos, casi laberínticos, con baldones y portones de madera tallada y en las escaleras, barandilla antiguas de hierro forjado. Naturalmente el profesor iba en medio de las filas, instando silencio con disciplina mayor o más relajada, según los casos, aunque nunca laxa, porque la disciplina se tenía en aquella educación, como el credo, por inmutable”* (De Villena, 2006; p. 35).

Es así que el viaje de regreso a clase tras el esparcimiento del recreo se manifiesta como una especie de *performance* en la que el profesor parecía un carcelero con un redil de presidiarios. La disciplina se entiende como examen y vigilancia constante y continua, y como el credo, inmutable. El profesor iba, nos dice, en medio de las filas para no perder detalle, pero además daba miedo. A mayor abundancia, De Villena describe al docente, en páginas anteriores de la siguiente manera.

*“Eran la autoridad y el rigor (preceptos educacionales de la época, no era incorrecto entonces que el maestro diera miedo)”* (p. 19).

*“Que el profesor fuera severo parecía –nos parecía- consuetudinario e inevitable, pese a tratarse de un colegio de excepción. ¿O por ello mismo, quizá?”* (p. 29).

Fijémonos en cómo hasta la arquitectura en su relato parece estar al servicio de la imposición del orden. Es decir, el espacio escolar es descrito como instrumento de constricción disciplinaria. Abundando en esto vamos a extraer el siguiente fragmento de la autobiografía de Esther Tusquets que, como ya dijimos, estudió en el Colegio Alemán de Barcelona caracterizado por la severidad y disciplinas germánicas.

*“Enseguida vi que era realmente alemán – en mi clase sólo había dos alumnos españoles- y enseguida vi que se parecía muy poco al colegio de los años cuarenta. La rigidez de la disciplina, casi castrense en ocasiones, el orden riguroso, el espíritu de superación, ligado a la prepotencia de creerse o saberse los mejores, se habían esfumado. Creo que influía la brutal diferencia entre los dos edificios. Aquel caserón enorme y gris, de líneas rectas, de jardín sin flores, con una infinidad de aulas iguales, no tenía nada que ver con una torre particular, muy alegre y soleada, adaptada como*

*se pudo a las necesidades de la docencia, con escaleras estrechas, raros vericuetos, habitaciones distintas entre sí, un bonito jardín que incluía hasta una fuente. Mantener una disciplina castrense en un escenario como aquél habría resultado difícil” (p. 151).*

En verdad, asistió a cuatro colegios privados. Antes del final de la II Guerra Mundial (1945), pasó por el Colegio Alemán, laico y mixto, en plena exaltación nazi una de cuyas principales características era la durísima formación gimnástica. Al cerrar el colegio, ingresó en la Escuela Suiza. Luego pasó por el Real Monasterio de Santa Isabel, hasta que, como se narra en el fragmento, la madre la cambió otra vez al colegio San Alberto Magno, en el que se empleaban métodos educativos alemanes. Aunque, una vez desaparecido el nazismo, el método era más suave que en el primero: “la rigidez de la disciplina, casi castrense... la prepotencia de creerse o saberse los mejores, se habían esfumado”. Lo relevante es empero que, según Tusquets, el diseño arquitectónico fuera lo que causaba esa relajación disciplinaria: “creo que influía la brutal diferencia entre los dos edificios”. La luz, los jardines y, en fin, la alegría que el nuevo colegio alemán transmitía hacía difícil “mantener una disciplina castrense”. Dándole así la razón, tanto De Villena como Tusquets, a lo que dice Escolano (1992):

*“el espacio escolar tampoco es sólo un ‘diseño’ abstracto en el que, a modo de ‘contenedor’, se ubican los actores de la educación formal para llevar a cabo un programa de acciones. La arquitectura del espacio y del tiempo instituye, más allá de su nivel factual, un discurso y hasta determina un sistema de relaciones que, en último término, no es otra cosa que un sistema de poder” (p. 56).*

En relación a esto último, es interesante recuperar el que sin duda es el mayor de los poderes con que el profesor cuenta para dominar el aula: el examen. No es, por esto, casualidad que De Villena introduzca en su relato la siguiente escena.

*“Un día el profesor de Religión –o Historia Sagrada- don Francisco, un marianista apodado el Chisco (por el ruido que hacía con los labios, muy leve, chís-chís, mientras paseaba vigilando estudios o exámenes), me llamó a su mesa para preguntarme, o como se decía clásicamente, tomarme la lección. Como existían notas o calificaciones semanales, los profesores debían examinarnos, todos, al menos una vez por semana. Visto desde hoy, la verdad, el asunto resulta agobiante... (Entonces, probablemente, casi todo lo era)” (p. 52).*

Muchas son las cosas de interés que el fragmento encierra. Siguiendo un orden de aparición, en primer lugar, es interesante comprobar que también había exámenes en la materia de Religión. Ciertamente, al final todos aprueban, según el autor se había encargado de recordarnos más arriba, pero tenían suficiente importancia como para tener que vigilar que nadie hiciera chuletas. Lo cual viene a dar cuenta del carácter examinador del currículum, de la práctica escolar de aquel entonces y de dicho centro. Abundando en esta consideración debe subrayarse el altísimo número de pruebas examinadoras, “al menos una vez por semana” y materia. Una presión que, como el autor se encarga de subrayar, resultaba “agobiante”. Pero también puede ser utilizado como ejemplo de la arbitrariedad con la que el profesor puede utilizar su poder. De hecho, este es el sentido que le da De Villena, pues el caso es que el relato sigue así. Habiéndose desplazado hasta la mesa del profesor para que este le “tomara la lección”, el protagonista tuvo que soportar las bromas de sus compañeros en torno a la belleza de sus piernas.: “Tienes unas piernas muy bonitas. Lástima que seas un chico. Si no, ibas a tener un éxito...” (p. 53), le decían. Pero el tema es que el profesor se aprovechaba de aquello, no para reprender la conducta de los acosadores sino por el contrario para que el protagonista hiciera “examen de conciencia” hundiéndolo aún más si cabe.

#### ***5.3.4. Otras categorías: Disciplinas menores, práctica examinadora y formación.***

Aunque de una forma más tangencial, para el núcleo de nuestros intereses es conveniente también que nos detengamos en otras cuestiones de la que dan cuenta estos relatos. Pasamos así a evaluar el modo en que otras disciplinas que podríamos considerar menores (Gimnasia, Religión y Formación del Espíritu Nacional) se relacionan con la práctica escolar examinadora, pues también en esas materias el examen y la sanción tenían su importancia repercutiendo lo uno y lo otro, es decir, su carácter disciplinario y examinador en una determinada formación. Vamos a empezar así por la gimnasia, a la que se tiende a minusvalorar en el campo de la educación cuando, sin duda, posee un importantísimo papel en la conformación de identidades. Según Varela (1991b), la incorporación de la gimnástica en las instituciones educativas coincide en gran medida con la escolarización obligatoria desde finales del XIX. Desde entonces no han dejado de publicarse disposiciones legales destinadas a hacer entrar la educación física en la escuela. Destacan, en este sentido, un Real Decreto de 1901 que imponía la obligación de la enseñanza del ejercicio corporal en las escuelas públicas de

niños de primaria y Enseñanzas Medias. El Plan de Estudios de Enseñanzas Medias de 1938, vuelve a disponer que la Educación Física sea obligatoria en los siete cursos del Bachillerato, al igual que lo hace la Ley de 1953:

“Todo Centro deberá poseer las instalaciones mínimas (Biblioteca, Laboratorio), material didáctico, local y medios para las Enseñanzas del Hogar y de Educación Física” (BOE, 56, 27 de Febrero, p. 1123).

Sin embargo, en la medida en que no existió ni infraestructura ni medios, empezando por un número de profesores especializado suficiente, esta legislación se hizo casi impracticable. Se entiende también por esto, y no sólo por su carácter ideologizante, que la Ley del 38 estableciera que de la Educación Física se hiciera cargo la Secretaria General del Movimiento, a través de las Delegaciones del Frente de Juventudes, Sección Femenina y S.E.U. El caso es que esta situación explica que Savater (2008) nos diga esto que sigue:

*“De todas las nuevas disciplinas del Pilar, la que más me hizo sufrir fue sin duda la gimnasia. El potro, las espalderas, la manía de las flexiones, trepar por la cuerda, cada ejercicio formaba parte de una continuada forma de tortura. Especialmente los aparatos que había que saltar y que yo no salté jamás. Me negaba a ello: nunca he saltado... Ni las amenazas, ni los castigos ni las burlas me hicieron jamás alzarme ni un palmo del suelo para afrontar la dureza disuasoria del cuadrúpedo artificial. El monitor me vaticinaba un futuro de horrores: ‘¡Ya verás cuando estés en la mili!’. Bueno, pues me enorgullece aclarar que más tarde estuve en la mili y tampoco salté... Siempre he sido un objetor gimnástico, no de conciencia sino de cuerpo. Tal fue la primera de mis rebeliones y la única en que he perseverado sin desmayo” (p. 185).*

En primer lugar, cuando Savater se incorpora a El Pilar recordemos que está recién instaura la Ley del 53, por lo que se explica que incluya la Educación Física como una de las nuevas disciplinas. Al igual que la denominación de “monitor” nos pone en la pista de lo que decíamos más arriba sobre la falta de un profesorado especializado. Ni que decir tiene que como era de esperar El Pilar contaba con la infraestructura que la Ley obligaba a tener. Con todo, en relación a lo que nos ocupa lo más interesante del fragmento son las amenazas, castigos, burlas, sanciones, en fin, el conjunto de prácticas examinatorias con que, en las clases de Educación Física, se disciplinaba al alumnado. De entre todas, Savater no olvida el vaticinio que el monitor le presagiaba por su



torpeza de cara al futuro y, en concreto, a cuando llegara el momento del servicio militar: “¡Ya verás cuando estés en la mili!”. La advertencia no era en absoluto peregrina si tenemos en cuenta que, como dice Varela (1991b), la educación física adoptó las técnicas marciales como referente curricular.

*“La necesidad propia de los Estados nacionales de lograr la cohesión social mediante la generalización de normas codificadas de comportamiento. No es pues de extrañar que los nuevos Estados constitucionales echen mano del modelo disciplinario y uniformizador imperante en el ejército... no sólo ha de ser el instrumento para forjar sujetos sanos y fuertes, sino también disciplinados, valerosos, en fin, dispuestos a incorporarse tanto al ejército del trabajo como, en caso de necesidad, al ejército de la nación” (p. 240).*

Por consiguiente, vemos que no poca era la importancia que, de cara a la formación futura, el “monitor” le daba a su materia. Lo cual se entiende en una época en la que para llegar a ser un hombre de verdad, se decía había que hacer la mili. Lo cierto es que el Plan de estudios del Bachillerato de Ruiz-Giménez, ordenaba tres horas semanales de Educación Física. Otra cosa distinta es la lectura que de esto hace Savater. Y es que la lectura que del pasado hace el autobiografiado tiende a justificar el presente. De forma que la trayectoria vital del filósofo también se explica por esa negativa a acatar órdenes: “me enorgullece aclarar”, nos dice, que el pronóstico del monitor no se cumplía, “nunca he saltado... [ni en la clase de gimnasia] tampoco en la mili salté”, nunca saltaré. El yo evocado resulta así mucho más heroico que el chaval que hubo de sufrir las chanzas de los compañeros.

En verdad, más allá de las amenazas y el efecto de la “cultura somática” que la escuela aplica sobre los escolares, la gimnasia tenía un escaso valor académico formando junto Religión y FEN (Formación del Espíritu Nacional) el grupo de las conocidas como las *tres marías*. Al extremo que aun sin poseer los conocimientos y rudimentos básicos se solía aprobar, tal y como dice De Villena (2006).

*“Aunque la gimnasia también te la aprobaban sin problemas (igual que la FEN si se dada el caso. Yo era muy torpe en gimnasia (más pro timidez y miedo que por falta de agilidad) y esa fue otra de mis cruces” (p. 34).*

*“El Pilar no prestaba gran atención a la asignatura de Educación Física, como tampoco –según narré- a la más oficialasca Formación del Espíritu Nacional. Media*

*hora semanal para cada una. No es mucho, pero a mí me horrorizaba la Educación Física, pues el débil parece o se vuelve más débil cuando a los otros se les permite la burricie o la expresión casi libre de la rudeza como un don o una necesidad. Ejemplo: sólo al profesor de Educación Física (vulgo Gimnasia) le era consustancial y como propio gritar” (p. 129).*

No concuerda, en efecto, con el tiempo que la Ley del 53 prescribía para la Educación Física con lo que De Villena recuerda. Pero sí con Savater en la dureza que se gastaba la disciplina de Educación Física, a cuyo profesor “le era consustancial y como propio gritar”, lo cual sólo se explica por lo que se dijo más arriba por la adopción del modelo pedagógico militar. Más relevante es la coincidencia entre De Villena y Savater, compartida por García Borrón, en su falta de dotes para el deporte mientras sobresalen en el resto de materias. En principio, se trataría de evaluar el valor que el cuerpo tiene para los jóvenes y qué relación mantiene con su cultura, así como el papel que este referente pudiera jugar en la escuela y los códigos y pedagogías escolares dominantes (Pérez-Guerrero, 2005). Las aportaciones de Bourdieu (1986, 2004) sobre “la experiencia práctica del cuerpo” y su producción social, tanto a nivel físico como moral, son a este respecto reveladoras. El concepto de *hexeis* corporal, al compendiar tanto la conformación propiamente física del cuerpo: el físico, y la manera de moverlo, el porte..., como la correspondencia psicológica de la que se hace depender, puede servir para comprender la vinculación entre alumnos académicamente buenos en la cultura clásica y las disciplinas tradicionales, pero poco duchos para la práctica del deporte<sup>190</sup>. Por otra parte, en la determinación de la *hexeis* corporal suelen intervenir, igualmente, los modales y la indumentaria, y esos son percibidos como símbolo de la condición económica y social. Asegura por ello Bourdieu que la “*hexeis* corporal” es, ante todo, *signum* social.

En cuanto a las otras disciplinas menores, de cara a medir el modo en que pudieran marcar la formación futura de los autobiografiados, tan sólo merece la pena extraer lo que respecto a la educación religiosa cuenta Ortega Díaz-Ambrona (2015):

---

<sup>190</sup> Pudiéndose dar también lo contrario. Efectivamente, sobre todo, entre los varones procedentes de las clases trabajadoras comprobamos cómo, en torno al cuerpo, se articulan y se desarrollan unos discursos y prácticas en los que la ostentación de la virilidad, entendida como fuerza o combatividad y no simplemente reducida a potencia sexual, puede empujarles al éxito en materias como la Educación Física, donde las destrezas y el esfuerzo físico se valoran especialmente. A su vez, puede esto interpretarse como una forma experiencial positiva y práctica de moldear la transición al trabajo manual.

*“El rosario era devoción muy recomendada por los marianistas, con sus misterios y sus letanías en latín. Además, durante mucho tiempo, se pasaron en clase, cada semana, unas hojitas del llamado Tesoro espiritual para consignar de forma anónima el número de misas, comuniones, rosarios, sacrificios, etc., en los últimos siete días. Esto me acostumbró a llevar buena cuenta de lo que hacía, hábito que, aparte de otros beneficios de futuro, me entrenaría para ulteriores quehaceres más mundanos, como controlar la ración semanal de temas en mi época de opositor, la reducción progresiva de pipas fumadas hasta abandonar el vicio y, más adelante, para cumplir la pauta de pastillas hipotensoras o mantener el corazón en aceptable funcionamiento” (p. 69).*

O bien esto otro.

*“A los escolares más próximos a ese ideal de religiosidad se les hacía ‘cruzados’, y se les vestía con hábito blanco de orden militar y cruz templaria de color rojo a la altura del corazón... Pero yo no pasé de modesto ‘cruzado de la fe’ y catequista para enseñar ‘la doctrina’ a los niños de Ventas... [en] el grupo escolar Onésimo Redondo... Allí ejercíamos nuestra labor mañanera de los domingos: dábamos ‘el Ripalda’, catecismo famoso... También llevábamos a los chavales cromos, chapas, tebeos, ropa y bocadillos. Todo era muy celebrado por los catecúmenos y sus familias, en especial lo último. Esa labor catequista me resultaba gratificante y estaba orgulloso de ella. Además, me sirvió de preparación para futuras tareas, cuando hube de pregonar la buena nueva de la santa Transición, un cuarto de siglo después. Hoy rememoro con afecto y alguna nostalgia esas labores” (p. 69-70).*

Los dos fragmentos pueden pasar, sin ninguna clase de duda, como perfectos ejemplos del mayor de los problemas que presenta el género biográfico o autobiográfico cuando este consiste en una selección de actuaciones que suelen ser autoconfirmatorias y prejuiciosas. A nuestro parecer, resulta poco creíble que gracias a las “hojitas del llamado *Tesoro espiritual*” se desarrollase una técnica para “controlar la ración semanal de temas en mi época de opositor”. Del mismo resulta exagerado que la “labor catequista” le sirviese para “pregonar la buena nueva de la santa Transición, un cuarto de siglo después”. En todo caso, esto podría explicarse por el concepto de “aculturación antagonista” (Devereux) que antropólogos y etnopsiquiatras adoptan para dar cuenta de situaciones en las que se fusionan elementos de culturas distintas y enfrentadas. Se comprende así que Ortega Díaz-Ambrona consiga aunar lo que, en principio, hubiera de responder a lógicas distintas. De sus palabras se desprenden que, por orden y gracia de los marianistas, fue posible que formase parte, junto con otros prohombres liderados por

la tríada capitolina (El Rey, Suárez y Fernández Miranda), de la élite encargada de “pregonar” y dirigir el proceso de la transición a la democracia. Resulta sospechoso que fuera el entrenamiento “catequista para enseñar ‘la doctrina’ a los niños de Ventas...”, lo que le hubiera preparado para llegado el momento convertir a las clases populares a la democracia. Negándole de esta forma al pueblo su protagonismo en el proceso de transición. En realidad, el sentido de las memorias del expolítico de la UCD debe entenderse en el contexto de actual contestación a la interpretación dominante de la transición y al régimen del 78, pues de hecho responde a las claves interpretativas de lo que Vidal-Beneyto (1995) llama irónicamente “la inmaculada Transición”. Una narración que hace agua en cuanto se enfrenta con los datos de 460 muertos en actos terroristas entre 1975 y 1980, y 63 víctimas en manifestaciones callejeras. Dando, en consecuencia, el saldo final de violencia política una imagen que nada tiene que ver con la de trayecto feliz con se asocia la transición (Cuesta, 2010, b). La paradoja esencial de Ortega Díaz-Ambrona consiste en que su relato puede contarse, pero no puede pensarse sin incurrir en abusos. Hay que reconocerle, eso sí, mesura a la hora de evaluar el peso que la institución escolar ha tenido en la determinación de su subjetividad. En este sentido, asume que la formación que entonces recibió le marcó en profundidad, pero no de forma exclusiva, puesto que su personalidad se explica por esa y otras experiencias.

*“En suma, en esa fase vital tan receptiva –entre el pantalón corto y el largo, pasando por el bombacho- el colegio generó en mí hábitos que resultaron los míos para los restos, aunque luego se transformaron e integraron con otros” (p. 78).*

Qué duda cabe que la familia es un espacio de socialización de primer orden. Empezando porque la familia cuando cuenta con posibles y busca la distinción elige el centro que mejor garantice llegar a esa meta. Así lo vimos de forma explícita en el caso de De Villena: “mi madre deseaba para mí la educación mejor y creo que también la más distinguida” (p. 33). Pero también es el caso de los continuos cambios de colegio de Esther Tusquets (2008), a la cual, “cuando me sentía más feliz y mejor adaptada que nunca en el Real Monasterio, mi madre se enteró de que iban a abrir por fin el auténtico colegio alemán, que iba a aglutinar los dos más importantes que competían por serlo...” (p. 150), la matricularon en El Colegio Alemán de San Alberto Magno. Pero también la elección de la carrera universitaria es una decisión en la que los padres intervienen. Dice así Ortega Díaz-Ambrona (2015).

*“La Filosofía me ilusionaba, y quizá me hubiera dedicado sólo a ella de no haber nacido yo en familia de juristas por los cuatro costados, con un padre que tuvo la habilidad de decirme que sí, que estudiase Filosofía, si me gustaba eso, por supuesto, pero que hiciese ‘también’ Derecho, puesto que él mismo era abogado, en una familia de letrados (p. 84).*

Es innegable la inversión material (cultural y económica) e inmaterial (ilusiones y sueños) que las familias hacen en la educación de sus hijos, pues como dice Bourdieu (1997).

“Las familias son cuerpos (‘corporate bodies’) impulsados por una especie de ‘conatus’, en el sentido de Spinoza, es decir por una tendencia a perpetuar su ser social, con todos sus poderes y privilegios, que origina unas estrategias de reproducción, estrategias de fecundidad, estrategias matrimoniales, estrategias sucesorias, estrategias económicas y por último y principalmente estrategias educativas” (p. 33)

Es posible así entender la predilección por el Derecho frente a la Filosofía, carrera ésta de menor proyección social, sin duda, que la que se le presupone al Derecho. También Savater era hijo de un notable notario que, sin embargo, a diferencia del padre de Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona, no pudo convencer a su hijo para que éste siguiera la tradición familiar. En esto también Savater fue un rebelde, sobre todo si se tiene además en cuenta que la sucesión de la profesión del progenitor suele recaer sobre el primogénito y Fernando Savater era el mayor de cuatro hermanos. Lo cierto es que la familia es, junto a los iguales y los medios de comunicación, uno de los medios de socialización más potentes. Por tanto, las trayectorias de los protagonistas de las autobiografías seleccionadas son difícilmente comprensibles sin tener en cuenta el capital cultural familiar con el que, de partida, han contado. Ahora bien, la frase de Ortega Díaz-Ambrona, “el colegio generó en mí hábitos que resultaron los míos para los restos, aunque luego se transformaron e integraron con otros”, revela una concepción de lo subjetivo como proceso, devenir, que, según qué condiciones y circunstancias escolares y no escolares, es producido y, por tanto, no es nunca algo ya dado. Por lo demás, la huella que El Pilar, su currículum y su lógica examinatória dejó en los sujetos que la transitaron es indudable. En este sentido, las vivencias entre los pares, los desengaños y los éxitos, las disciplinas y las sanciones, las calificaciones y las clasificaciones, en suma, las vivencias escolares participan fuertemente en la formación. Forjando así las relaciones escolares modos de pensar, sentir y ser en el mundo.

Si nos detenemos ahora en lo que dice De Villena (2006) esta conclusión adquiere una nueva dimensión, pues es su caso el de un ex alumno que debido al acoso sufrido pudiera renegar de aquella formación y no es así. Por el contrario, sin llegar a identificarse con sus guardianes, le guarda, sin embargo, cierta gratitud.

*“Aunque había profesores disparatados y el catolicismo lo impregnaba todo, no era mala la enseñanza en aquel colegio (No deben doler prendas en reiterarlo, pese a todo)” (p. 110).*

*“No es la primera vez que digo –y es bueno sostenerlo al acabar- que pese a lo estrambótico, hispido o romo de mucho profesores (mal que no debió ser peculiar del colegio) el nivel de enseñanza en El Pilar era bueno... No deja de ser sorprendente, contraponer el buen nivel general (salíamos bien preparados) con el hecho de haber vivido, durante seis años en mi caso, un mundo tan cerrado, no sólo en lo religioso y moral, sino en lo estrictamente colegial... ¿señoritos? Lo éramos. Al final vestíamos ya todos con chaqueta y corbata (al filo de los dieciséis años) y a todos se nos aconsejaba –de cara al futuro- mostrarnos ambiciosos y seguros. Ser élite era, probablemente, no hablar nunca de ello, sino indirectamente. Pero tener en la memoria, otras tardes de primavera madrileña, la entrada al santuario recinto gótico, rodeado de autos con chófer y criadas o criaditas de uniforme, eso sí –era pobre la época- junto al tenderete callejero de los piperos vendían golosinas a granel...” (p. 152).*

Se puede observar que la experiencia escolar de De Villena es dual. El Pilar fue para él sede de tensiones y contradicciones. Por un lado, vivió la decepción y el desengaño del acoso que lo conduce a una disposición crítica con la escuela y la renuencia a volver por allí jamás: “si yo hubiese tenido un hijo jamás le habría mandado a ese colegio” (p. 77). Pero, por otro lado, tiene una deuda contraída con la formación escolar recibida en la que basa su distinguida posición social y que posiblemente hubiera sido difícil conseguir por otras vías y formación. Una distinción que se incorpora, se encarna de forma permanente. Es así que por más que no sea lo propio de la clase superior tener que ir haciendo gala de que se es diferente, la gente reconoce esa condición distinguida pues se exhibe a través del porte, la estética y, en fin, en una forma de ser y de estar.

Sin duda, es significativo el detalle de la indumentaria como signo o marcador identitario de la posición social. “Al final vestíamos ya todos con chaqueta y corbata (al filo de los dieciséis años)”. Es decir, la chaqueta y corbata funcionaban al modo de un uniforme para el reconocimiento social. De hecho, por entonces había una regla no

escrita según la cual a los exámenes de la universidad había que ir vestido con chaqueta y corbata. Era parte del ritual examinador y se vivía al modo de una ceremonia de cortesía, como una fórmula de respeto puro de las formas institucionales. Pero también como un elemento de distinción social que se iniciaba tras la reválida de Sexto cuando se obtenía el tratamiento de don (o doña). Como sabemos, Bourdieu (1986, 2004, 2012) adoptó de Marcel Mauss la descripción del cuerpo como un constructo cultural relativo a cada contexto social específico. Hay así contextos en los que hay que estar vestidos con la ropa de rigor. A este respecto dice lo siguiente:

“Me llama la atención, cuando vuelvo a pensar ahora, el papel que desempeñaban, tanto entre los condiscípulos como entre los profesores, el aspecto físico y la indumentaria, como índices supuestos de cualidades intelectuales y morales, y ello tanto en la vida cotidiana como en el momento de los exámenes” (2006, p. 136).

Tampoco puede Esther Tusquets (2008) retenerse a lo que siguiendo a Spinoza Bourdieu (1991, 2006) llamaría un efecto del *obsequium*. Es decir, a la voluntad de reconocimiento debido que las instituciones exigen más allá del trato que éstas nos hayan dispensado. Una voluntad que, según el pensador francés, expresa el condicionamiento a través del cual las instituciones (escolares) nos moldean para su uso y le permite conservarse. Por mal que De Villena (2006) lo pasara entre sus muros, al colegio le debe su pertenencia a la élite cultural del país y así lo manifiesta: “no deben doler prendas en reiterarlo, pese a todo”. Igual de agradecida que el poeta se muestra la editora catalana:

“Lo curioso es que, a pesar de tanto disparate, siempre quedamos bien en los exámenes finales, que teníamos que para en el Instituto, y que llegué a la universidad sabiendo mejor cómo se estructuraba un trabajo que la mayoría de mis compañeros al enfrentarse a la tesis de licenciatura” (p. 155).

### **5.3.5. Resultados del análisis de las autobiografías de Ortega Díaz-Ambrona, Savater y De Villena.**

El objetivo del análisis de las autobiografías era comprobar qué lugar ocupa la práctica escolar examinadora en la formación ciudadana de los escolares. Teniendo presente que la acción examinadora la pensamos como una actividad continua y permanente en el recinto escolar. Es decir, como una práctica pedagógica visible que contiene tanto lo

que convencionalmente entendemos por exámenes, la actividad de aula que el profesor aplica con el fin de medir, a través de una serie de preguntas, el grado de conocimiento de una determinada materia o asignatura tiene un grupo de alumnos; como otro tipo de juicios y sanciones que también se dan en la escuela pero que, como si fueran una práctica pedagógica invisible, no resultan menos evidentes. Dicho esto, lo examinatorio forman parte de experiencias concretas en las que confluyen o divergen las diferentes vivencias personales. Evidentemente, a mayor cercanía entre los sujetos (edad, centro, procedencia y destino social...) las experiencias deben ser más parecidas y coincidentes. Es por eso que consideramos pertinente agrupar las autobiografías, para así poder captar las *pautas culturales* en que se organizan esas concreciones, a fin de establecer ciertas regularidades y, en última instancia, dar con una explicación más o menos científica. Ni que decir tiene que la formación escolar es siempre diversa y particular. Los itinerarios didácticos, por ejemplo difieren. De igual modo, existen roles y etiquetas entre los iguales que sirven para diferenciarse. Los mismos efectos de los exámenes se viven de forma distinta y concreta. Sin embargo, esa diversidad de subjetividades es útil pues nos permite comparar y contrastar experiencias y así captar cuándo debe influir lo examinatorio en el *ethos* escolar. Es posible llegar así a una explicación con tensión científica que permita comprender cómo las formas escolares de socialización inciden, junto con otros contextos, en las formas de subjetividad. Si la educación, en sentido amplio, puede definirse como el conjunto de técnicas a través de las cuales la generación mayor forma e instruye a las nuevas generaciones y, en definitiva, la sociedad se reproduce, en nuestro análisis ha resultado evidente que hay centros en los que esa intención formativa se desarrolla de arriba abajo y de dentro afuera. A modo de una empresa o una gran familia que desarrolla estrategias colectivas con un mismo fin.

En nuestro análisis resulta evidente que El Pilar es un centro que puede ser pensado como una maquinaria escolar especializada en la formación de élites. Parece claro que dentro de ese universo escolar, existe un proyecto compartido con clara conciencia de ser distintos a la cultura escolar que reina en los centros de enseñanza públicos. En nuestra opinión, la eficacia de su propuesta pedagógica se apoya en el reconocimiento que, tanto para bien como para mal, le dan sus egresados. Los relatos analizados hacen ver que el examen, entendido como una actividad continua y permanente en el recinto escolar, es la piedra sobre la que se ha edificado esa particular tradición escolar. Empleado como el dispositivo a través del cual forjar un talento que se equipara con la



virtud. Los testimonios dan cuenta de la existencia de un plan cuyo objetivo es que una mayoría de alumnos internalice que son unos elegidos con la misión de dirigir al país. Es esta una labor que requiere una práctica continua de juicios, exámenes, sanciones cuyo objetivo último es formar a una élite. Es así que, tras el análisis de las autobiografías, podría decirse que la función primaria de la formación de El Pilar, base de todo lo que en el centro sucede, es la de imponer legitimidad a una cultura (la propia entendida como superior), lo que lleva implícito declarar al resto inferiores. Si esto es un asunto fundamentalmente de instrucción, esto se hace sin descuido de la *formación de valores* a la que incluso se le da más importancia. En ambos casos, el objetivo es forjar una determinada identidad cuya expresión más conocida es el lema grupal *somos pilaristas*. Asimismo, esta formación no es un producto exclusivo del colegio, pues aquella está en perfecta sintonía con lo que las familias esperan. De esto modo, la formación de esta élite se nutre, o mejor retroalimenta, de dos fuentes principales: la escuela y la familia. El asunto es que el examen como garante de la formación de los escolares es la pieza giratoria que comunica y suelda lo de dentro con lo de fuera. Por otra parte, la escuela es además el lugar donde uno se encuentra con los iguales y hace amigos. Es así, que la escuela podría ser como una familia ampliada. De hecho, los lazos afectivos frecuentemente se oficializan al emparentar con los amigos por medio de las hermanas. No hay que olvidar el valor social que en aquel tiempo representaba estudiar en un colegio de pago, lo cual además estaba valoradísimo en el mercado matrimonial. A este respecto, dice Sánchez Ferlosio (2002) lo siguiente:

“Sólo los de mí ya avanzada edad recordarán el enorme valor que tenía la fórmula ‘Un muchacho educado en los mejores colegios de pago’, como una credencial cotizadísima no sólo para lograr un puesto sino incluso para contraer matrimonio” (p. 17).

Luego el “efecto de clientela” de este tipo de centros, objetivamente sirve a los intereses de los grupos privilegiados y si en cuanto que lugar de encuentro sirve de puente para nuevas relaciones sociales, a la postre es un espacio preferente para la reproducción de las clases dominantes. En definitiva, el *ethos pilarista* bebe de diferentes fuentes pero todas se alimentan de un mismo río (la pertenencia a una clase social alta y liberal-conservadora) y van a desembocar a un mismo mar (la hegemonía). Este proceso de autolegitimación ha sido puesto de manifiesto a lo largo del análisis crítico que hemos sometido sobre los testimonios. Dicho lo cual, lo que Cuesta (1997) dice para el código

disciplinar de la historia se podría generalizar, en centros como El Pilar, al resto de disciplinas.

“El elitismo, el nacionalismo y el memorismo, tres rasgos sustanciales del código disciplinar, adquieren matices e intensidades muy particulares según se trate de una u otra Historia o lo que es lo mismo según los potenciales destinatarios a los que fuera dirigida la educación histórica en el modo de educación tradicional-elitista: las clases dirigentes y los estratos mesocráticos a ellas asociados (clientes de la enseñanza media y universitaria) o las clases subalternas (usuarios, en el mejor de los casos, de la enseñanza elemental). En una palabra, la frontera social del acceso a la educación establecía dos historias, dos versiones distintas del conocimiento escolar y dos modalidades dispares de distribución y acumulación clasista del capital cultural” (Cuesta, 1997, p. 226-227).

Son las de El Pilar experiencias escolares concretas que, no obstante, tiene rasgos comunes de confluencia. Precisamente, aquellos que, según Cuesta (1997), mejor definen a un determinado código disciplinar. El elitismo, el nacionalismo y el memorismo serían las *pautas o ejes culturales* a partir de las cuales se organizan las prácticas pedagógicas que mejor definen, en esos años, las señas de identidad de El Pilar. Era la intención de los educadores de El Pilar, según la impresión de los testimonios, organizar sus prácticas educativas conforme a esas pautas culturales con la finalidad de forjar una determinada formación personal y grupal con vistas a su encaje en las posiciones más altas de la pirámide social. Esta labor de instrucción e inculcación de valores requiere esencialmente juicios, exámenes, sanciones que inciden, junto con otros procesos, en las formas de subjetividad de una parte significativa de las elites de este país<sup>191</sup>.

---

<sup>191</sup> Sin duda para poder hacer un balance crítico de los efectos de la cultura escolar normativa del 53 y sus concreciones examinadoras sobre la identidad de los estudiantes, la comparación de El Pilar con otro tipo de centros resulta un requisito inevitable. Somos por tanto conscientes de la necesidad de un análisis comparativo de lo que aquí hemos visto con lo que por entonces pasaba en otro tipo de establecimiento educativo. Contamos de hecho con testimonios que nos podrían servirnos en un futuro trabajo. Por ejemplo, las obras de Antonio Martínez Sarrión (*Infancia y corrupciones* y *Una Juventud*) o *El árbol del bien y del mal. Una crónica de la vida escolar en la España franquista* de José Manuel Esteve. En primer lugar, porque Martínez Sarrión realizó el bachillerato en un centro público cuyas características son bien distintas de la formación que se daba en los privados. Por otra parte, es cierto que la obra del que fuera catedrático de Teoría de la Educación en la Universidad de Málaga se desarrolla en un colegio religioso, pero poco tiene que ver con El Pilar. Primeramente porque el colegio de Esteve es inventado. En realidad, *El árbol del bien y del mal* no es una autobiografía en sentido estricto. Se trata de una novela de alto contenido autobiográfico en la que la realidad educativa de los años del franquismo es fielmente retratada.

## **CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LOS DATOS (II): ENTREVISTAS.**

“Pensar alto y actuar bajo” (divisa fedicariana).



### 6.1. Supuestos teóricos y criterios de la selección de entrevistados.

Si recordamos lo que se dijo en el capítulo metodológico, “la medida y los instrumentos de medición y en general todas las operaciones de la práctica sociológica,..., son otras tantas teorías en acto” (Bourdieu *et al.*, 1991, p. 59). Esto quiere decir que la elección de la entrevista como instrumento para captar significados, al igual que los sujetos entrevistados, es la consecuencia de una reflexión previa de carácter teórico y metodológico. Por otro lado, con objeto de facilitar la interpretación, si bien esto ya se hizo en el capítulo 2 del presente trabajo, vamos a recordar los principios o supuestos epistémicos que sostienen la elección. En primer lugar, la entrevista nos permite captar el significado que el examen tiene para los profesores seleccionados. En concreto, nos permite saber qué valor le dan en relación a su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, para conocer cómo y cuánto interviene en el proceso de enseñanza y aprendizaje, será asimismo necesario tener en cuenta cuál es su papel en el gobierno de la clase. Puede que esta información sea más tangencial que explícita, pero es nuestra hipótesis que lo examinatorio cumple una función de sostén del orden escolar y no sólo pedagógico. De este modo, el examen puede ser enfocado tanto como una práctica pedagógica visible como invisible. El grado de conocimiento que de esta realidad el profesor tenga es posible que dependa tanto de su reflexión teórico-práctica como de su desarrollo profesional docente. Es más, comprobar cómo y cuánto interviene la formación previa en su relación con el examen será otro de los puntos o categorías de análisis. Por último, en tanto que el uso y significado que los entrevistados dan al examen es una apreciación personal puede no ser representativa del resto de profesores, pero desde una concepción social de la práctica docente esperamos saber captar esa especie de inconsciente colectivo (*código socio-profesional*) a través del que los profesores pensamos, hablamos (y callamos) de nuestra propia actividad escolar.

Luego, en primer lugar, se trataba de anticipar los rasgos que teóricamente mejor definen esa condición social. Precisamente, a esto dedicamos la primera parte de la investigación. Recordemos que los conceptos que, en nuestra opinión, mejor explican el condicionamiento socio-profesional del profesorado de secundaria del área de conocimiento Sociales, Geografía e Historia, son, por un lado, el “código disciplinar” y “campo profesional”, ambos inventados por Cuesta (1997, 1998); y, por otro, el de “modelo didáctico”, según la interpretación de García Pérez (2000a, 2000b). Tomando

como base teórica estos conceptos hemos seleccionado los casos objeto de análisis, así como sustentado la identificación de pautas comunes en el discurso del profesorado. Por último, esta conceptualización previa nos ha servido también para avalar cierta capacidad de generalización dentro del estudio de casos (Blanco, 1992).

Por consiguiente, los entrevistados están intencionadamente seleccionados como representantes del *código socio-disciplinar* que caracteriza al *modo de educación tecnocrático de masas* y en tanto que profesores “tipo” de los diferentes modelos didácticos. En verdad, no existen modelos didácticos puros pero sí tendencias ideológicas (prioritarias) a partir de las que es posible establecer una clasificación. Es así que, según lo estima García Pérez (2000b), frente a un modelo tradicional puro es más posible la existencia de tendencias transformadoras (tecnológicas y/o espontaneísta-activista) y proyectos alternativos en construcción. Con estos mimbres fuimos perfilando las necesidades de la investigación con el objeto de conocer el papel que el examen juega en las clases de sociales. A continuación, nos ocupamos de la seleccionar los casos. Para lo cual mantuvimos diferentes conservaciones telefónicas con profesores a fin de evaluar su disponibilidad y predisposición para participar en el estudio. Gracias a esto, pudimos ir atando cabos hasta seleccionar de forma no azarosa ni a ciegas a tres profesores que, en principio, podrían representar tres tendencias pedagógicas y, en consecuencia, tres modelos examinatorios. Ni que decir tiene que los informantes han sido escogidos no para usarlos como representativos del discurso legítimo, sino para interrogarlos. De forma que serán entrevistados no porque porten más legitimidad en sí. Su legitimidad es una función de lo que es su práctica. Y esta es la que queremos desvelar. Otra cosa es que para facilitar la interpretación, cataloguemos a los sujetos según su grado de proximidad a tres modelos didácticos. De modo que el profesor 1 (P. 1) estaría más cerca de un modelo didáctico tecnológico y tradicional en su concepción de la evaluación. El profesor 2 (P. 2) tiende a cuestionarse su práctica examinatoria, de una forma espontaneísta pero explícita y específica. Mientras que al profesor 3 (P. 3) lo podemos encuadrar dentro de un modelo innovador que entiende la evaluación como un proceso de investigación y formativa. El análisis de los datos será el momento de evaluar el grado de correspondencia entre modos didácticos y modos examinatorios.

Yendo a lo concreto, son tres profesores de secundaria del área de sociales, geografía e historia. Funcionarios de carreras con más de 10 años de experiencia laboral. Los tres

trabajan en centros del área metropolitana de Sevilla. Dos, en IES de Alcalá de Guadaíra, y, un tercero, en Torreblanca, barriada de la periferia sevillana. El contexto socioeducativo medio de los centros es medio-bajo. Este dato puede aparecer en el discurso del profesor como un contexto significativo respecto a sus estrategias pedagógicas. Por lo demás, los tres profesores seleccionados cuentan con publicaciones científicas. Dos de ellos de carácter disciplinar y temática próxima a sus especialidades, Historia Contemporánea, mientras que el tercero también ha publicado artículos de carácter didáctico en revistas especializadas en el género. Es decir, son profesores con inquietudes intelectuales que, en paralelo a su trabajo como profesor, dedican tiempo y esfuerzo a su propia formación docente. Esta dedicación nos hace pensar que la mejora de su profesión está entre sus preocupaciones. A su experiencia práctica suman, en definitiva, una preocupación teórica que también pesó a la hora de seleccionarlos.

Por último, toda entrevista de carácter científico supone una situación artificial en la que el entrevistado se expone a ser juzgado. Desde esta perspectiva, la situación de la entrevista no queda muy lejana de los procedimientos policiales o judiciales que tratan a la persona como alguien que tiende a ocultar algo. En consecuencia, el entrevistado tiende a protegerse ocultando aquellos aspectos que pensara pudieran ser fiscalizados. Considerando además que el examen tiene mala prensa, la producción de una situación de entrevista a propósito de su propia práctica examinadora había de controlarse. Gracias a Bourdieu (1997) sabemos que “todo relato, tanto si es biográfico como autobiográfico, como el del entrevistado que se ‘entrega’ al entrevistado” (p. 75), tiende a ser coherente, evitando en lo posible el ruido y cualquier otro elemento que dificulte su inteligibilidad y/o ponga en riesgo la consistencia de su discurso. Por consiguiente, hay que estar atentos para captar tanto las estrategias discursivas que llevan a seleccionar aquellos hechos que más y mejor justifican la toma de decisiones, así como las censuras que dificulten su inteligibilidad y/o ponga en riesgo la consistencia de su discurso.

Frente a los sesgos se pueden establecer mecanismos de control. Por ejemplo, *poner en colisión* los diferentes *discursos* y comparar la coherencia discursiva en torno a las prácticas y los “esquemas básicos” de acción —esquemas prácticos— incorporados en su proceso de formación. Teniendo en consideración tanto lo estructural, es decir, lo que llamamos las estructuras invariantes y que son comunes a todos los entrevistados en tanto que participantes del código socio-profesional de la historia propio del modo de

educación tecnocrático de masas, como la posición teórica –racionalidad práctica– personal del modelo didáctico. Todo esto podría ayudarnos en el entendimiento de los discursos sobre el diferente valor y peso que el examen tiene en sus experiencias concretas.

Es probable que puesto a hablar del examen el entrevistado se blinde ante el temor de que su práctica pedagógica examinadora sea juzgada, bien como autoritaria o, por el contrario, como demasiado permisiva. Es una posibilidad que cuanto se diga pudiera estar rodeado de cláusulas de defensa importantes. Con el fin de reducir al máximo la “autocensura” seguimos las cautelas y recomendaciones que plantea Martín Criado (2014):

“Los tres elementos básicos a abordar en un análisis de discurso: a) categorías y esquemas simbólicos básicos; b) constricciones sobre la acción; c) estrategias discursivas. Para indagarlos, el analista tiene varios medios: a) rastrear las estrategias de presentación de sí y la evolución de la censura estructural; b) situar todo discurso en un espacio de discursos; c) privilegiar en la explicación las constricciones que pesan sobre la acción; d) centrarse en los vaivenes, incoherencias y contradicciones del discurso; e) situar cada opinión de un sujeto en el contexto de sus estrategias simbólicas generales” (p. 130).

A mayor abundancia, se sabe que hay espacios que estimulan y legitiman ciertos discursos mientras que otros, por el contrario, lo cohiben. Es así que “la cuestión de que se habla se da en la situación misma en la que se habla” (Bourdieu, 2008b, p.11). A resultas de esto, se decidió que el lugar donde se desarrollase la sesión debía neutralizar el peso de las estructuras profesionales sobre lo que se puede y se debe decir. En este sentido, elegimos un bar como espacio que podría estimular la conservación. Dos de las tres entrevistas tuvieron lugar en una cafetería. La tercera, en el despacho que el sujeto ocupa en la universidad como profesor universitario. Sin duda, el lugar presentaba ventajas para conversar sin interrupciones, pero en tanto que lugar normativo también puede potenciar el valor de determinadas posiciones.

Del mismo modo, parece evidente que tres entrevistas no son muchas, pero al margen de que los casos seleccionados sean representativos de otros tantos, metodológicamente pretendemos “hacer posible la descripción densa, no generalizar a través de casos particulares sino generalizar dentro de éstos” (Geertz, 1988; p. 32). Pensamos que así es



probable encontrar en las experiencias particulares las estructuras invariantes que, en relación a la práctica examinatória, son comunes al código socio-profesional.

Por último, es necesario hacer dos últimas advertencias. En primer lugar, la parcelación del problema en categorías obedece a la necesidad de organizar la información para su mejor abordaje y comprensión. Esto no significa empero que, en ocasiones, un mismo contenido de información pueda ser considerado para dar cuenta de más de una categoría. Debe entenderse que las categorías funcionan como vasos comunicantes, a la vez que como elementos subsidiarios que tienen por fin la resolución del problema. Por lo demás, como ya hiciéramos con el análisis de los datos de las autobiografías también ahora presentaremos las unidades de información seleccionadas en cursiva para así diferenciarlas de las citas teóricas con las que confrontamos los fragmentos seleccionados.

## **6.2. Análisis de los datos.**

Con objeto de dar una orientación que haga más comprensible el sentido de nuestra interpretación, vamos a comenzar siguiendo el orden de las preguntas que se realizaron. Estas habían sido tematizadas en coherencia con los problemas que nos interesa resolver y sus respuestas categorizadas con el fin de ordenar la información. Las preguntas se encuentran en el Anexo y el sistema de categorías en el capítulo 2. No obstante, las iremos recordando por medio del encabezamiento de los próximos epígrafes. Ciertamente, junto con las categorías de información, la búsqueda de lo común y lo diverso ha sido un criterio de selección de información fundamental. Por lo tanto, el análisis de los datos se hará agrupando lo que los tres informantes nos dicen de cada una de las categorías. Empezamos así pues con la primera de las preguntas que, como tal, era introductoria y no perseguía más que el entrevistado se sintiera cómodo en la situación. Como bien sabían, el propósito de la convocatoria era hablar del papel que el examen tiene en sus clases. Ahora bien, por decoro y cortesía nos veíamos obligado a mostrar interés por la totalidad de su práctica profesional, pero también porque sabíamos que a veces hay que dar rodeos para dar con el mejor camino. Esto último quiere decir que para localizar los esquemas simbólicos básicos, las razones de los exámenes en el marco del código socio-profesional y la práctica de un modelo didáctico, hay que rastrear todas las huellas que se van dejando a lo largo del discurso.

**6.2.1. Análisis de la categoría: ¿Qué papel juega la práctica escolar examinadora en la formación y el cambio profesional docente?**

Así fue que, ante la pregunta por qué te dedicas a la enseñanza de la historia, curiosamente comprobamos la coincidencia en la respuesta de dos de los entrevistados (P.1 y P.2) frente a un tercero (P.3) que, aprovechando la cuestión, desarrolla un circunloquio en torno a las razones que le llevaron a un replanteamiento crítico de su identidad profesional. Así, sin que nosotros lo demandemos, nos explica qué lo llevó a desarrollar un proceso de cambio en su concepción del papel del profesor y la enseñanza. Es decir, el curso que siguió para dejar de ser un modelo de profesor de historia de corte tradicional a otro que podríamos considerar innovador. Esto nos pareció interesante a efectos de analizar qué tipo de vinculación hay entre la formación inicial, examen y el cambio profesional. El hecho de que en la primera pregunta, y sin que se le solicitara, el sujeto creyera necesario hacer esa “presentación de sí” nos estaba indicando algo. Consciente o inconscientemente, uno de los principales obstáculos del cambio profesional docente, según se puede interpretar de su testimonio, era la escasa reflexión crítica sobre la propia práctica docente. Según este sujeto, el cambio pasa por dos fases. Una primera de crisis, de cuestionamiento de lo que se hace, y una segunda de búsqueda de solución en forma de una mayor formación didáctica. En este sentido, de las respuestas a la pregunta ¿por qué te dedicas a la enseñanza de la historia?, creemos conveniente seleccionar las siguientes unidades de información.

*P.1.- “Fue a raíz de la influencia de varios profesores en el Instituto. De hecho en 3º de BUP ya decidí coger todas las asignaturas de letras. Se puede decir que por influencia de los profesores”.*

*P.2.- “Mis maestros eran unas referencias, han ido falleciendo todos y yo les sigo llamando Don José, Don Julio, siguen siendo unas referencias. Yo los veía como una especie de... yo creía que era imposible vivir de enseñar lo que te gusta, yo creía que eso era imposible... para mí la historia era una pasión y a la docencia le tenía una gran veneración... que me paguen por lo que me gusta, yo me veía un privilegiado... Entonces... es la pasión por la historia, los libros que siguen siendo mi pasión, la docencia como una referencia que al principio parecía imposible y que después se funden los dos y es un... logro personal. Total, es una realización individual, por eso yo cada día lo celebro. ¿Qué ocurre? Que los nuevos chavales que están llegando a profesores, esa experiencia vital que nuestra generación nacida en los setenta... ellos*

*nacieron en otras circunstancias, entonces ellos no valoran esto igual, yo creo, que lo valoramos otros, a esa experiencia personal me refiero”.*

*P.3.- “Empecé a trabajar como profesor de Historia repitiendo lo que había visto y conforme al imaginario que tenía sobre el tema, es decir, yo sabía mucho y los alumnos no sabían nada. Daba mis lecciones así, escuchándome a mí mismo, hasta que un día te dices “¿yo que hago aquí?”. Entonces, yo llegué al campo de la educación por una crisis personal, no por una cuestión de compromiso social, porque quiero cambiar el mundo, etc... a partir de esa crisis profesional y también porque la vida me llevó a las tutorías del CAP... pero en esta crisis, a partir del CAP conozco a la gente de este Departamento... Entonces, al contacto con este nuevo discurso, me planteo que esto lo necesito yo. No me vale tener más conocimiento de mi materia si paralelamente no tengo capacidad de enseñar eso y no soy capaz de darle sentido a las propuestas que yo hago con el aula. Entonces empiezo aquí el Doctorado. Dejo parado aquello, mi director de tesis se enfada muchísimo. “Estás loco, si lo tienes acabado”... Pero yo sabía lo que no quería, lo que no funcionaba. Todavía no sabía lo que quería y lo que funcionaba, pero lo que no funcionaba lo tenía clarísimo. Me meto en esta aventura, dejo aquello... Ahora también me doy cuenta que también un conocimiento complejo de tu propia materia es muy interesante. No es suficiente, pero es necesario. Un conocimiento complejo de las ideas es muy interesante para enseñar”.*

Puestos a analizar los tres fragmentos de entrevista, en primer lugar, confirmamos lo que más arriba decíamos. Dos de los profesores (P.1 y P.2) se ciñen a responder lo que se les pregunta, un tercero (P.3) vincula la cuestión con una crisis de identidad sobre el sentido de su profesión como docente. Dicho esto, en los dos primeros comprobamos la existencia de inspiraciones “vocacionales” parecidas. Me dedico a esto por “influencia de los profesores”, “mis maestros eran una referencia”, “la pasión por la historia”, “la veneración al maestro”.

Resulta de interés detenerse en el análisis de este tipo de expresiones. Primeramente, porque nos hace ver la huella que en la memoria deja un modelo de docente cuya existencia se remonta, en el tiempo, al origen religioso de la educación reglada y que, por ende, posee la impronta del poder pastoral. Durkheim fue el primero en dar cuenta, en un celebrado texto de 1911, de que precisamente la autoridad del maestro se sustentaba en su capacidad para que el alumno se sometiese a su ascendiente. El testimonio de nuestros entrevistados prueba que sus maestros lo consiguieron. A mayor abundancia, ya vimos que Lerena (1987) decía que esa veneración al maestro no le

viene dada por su conocimiento académico o capacidades a la hora de enseñar, sino por “la fuerza de imponerse como modelo ante otro. No es el ejercicio técnico lo que sacraliza sino la relación de dominación” (p. 443). En todo caso, el ascendiente moral del maestro sobre el estudiante es más propio de la cultura escolar profesional que se dio durante el *modo de educación tradicional-elitista* (desde los años treinta del siglo XIX hasta finales de los años cincuenta del siglo XX), cuya paradigma más representativo lo encarnó el catedrático de instituto, último representante, según Lerena, del *ethos* aristocrático. Habría que comprobar, en una futura investigación, si esa “veneración” se da entre el alumnado del *modo de educación tecnocrático de masas*. El hecho de que nuestros entrevistados mantengan en su recuerdo ese aprecio y esa caracterización de sus maestros, primeramente prueba que ellos aún conocieron esa tradición. Tal y como uno de ellos se expresa.

*P.2.- “Para mí la historia era una pasión y a la docencia le tenía una gran veneración... ¿Qué ocurre? Que los nuevos chavales que están llegando a profesores, esa experiencia vital que nuestra generación nacida en los setenta... ellos nacieron en otras circunstancias, entonces ellos no valoran esto igual, yo creo, que lo valoramos otros, a esa experiencia personal me refiero”.*

Pero en ese lamento se desliza también la conciencia del final de una época en que la actividad docente se entendía cercana al ministerio sacerdotal. A su vez, para entender ese anhelo pasado, cuando no se ha vivido, es necesario tener presente que, “no en vano la educación es”, nos dicen Cuesta y Mainer (2015):

“un fenómeno cultural complejo situado en el tiempo largo, que no permanece inmune a los cambios sociales y a las reformas inducidas desde el poder, pero que tampoco es capaz de hacer tabula rasa de su pasado” (p. 392).

Esto explica que muchos de los profesores que hoy pueblan las aulas de los institutos sientan nostalgia de una identidad profesional que sólo pudieron conocer como alumnos. Sin embargo, como vemos, en la vida de los centros sigue presente no poco del espíritu y el *habitus* de aquellos que le precedieron en el oficio de enseñar.

En efecto, el profesor de secundaria del siglo XXI es, antes que un sacerdote del saber, un trabajador de la enseñanza, en su mayoría funcionario estatal. Mas al menos uno de nuestros informantes confiesa añorar “esa experiencia vital” asociada al profesor de

antes. Por otra parte, lo relevante no es para nuestro trabajo que los entrevistados emulen a sus profesores. En realidad, no son pocas las investigaciones que han probado la emulación como mecanismos de formación docente (Cuesta, 1997, 1998; Merchán, 2005b;). La cosa es saber si al emular el modo de enseñar de sus mayores también adoptaron sus formas de examinar. Sobre todo, nos queda por captar si perdida esa identidad del maestro como *sujeto trascendental* asociado al *modo de educación tradicional-elitista*, la *autoridad pedagógica* se mantiene en el *modo de educación tecnocrático de masas*. Si, por ejemplo, sin exclusión de otras formas, lo hace gracias al examen y su capacidad selectiva.

Lo que los entrevistados confirman es que, para bien como para mal, recuerdan los hábitos profesionales del pasado. Es más, los rasgos más definitorios del *ethos* de los catedráticos de Instituto, según Cuesta y Mainer (2015), son el examen y las oposiciones. De forma que los principales marcadores de esa personalidad procedían de lo examinatorio. Por lo demás, se trataba de

“intelectuales especializados en un ámbito de la educación formal, eran portadores de un ethos en el que combinaban ideales humanísticos tradicionales y de una incipiente racionalidad burocrática. El punto de apoyo medular de su pensamiento corporativo, un consenso implícito, se sostenía en torno al ideal meritocrático y la neutralidad. Y a tales efectos el examen en las aulas y la oposición en el acceso a la cátedra constituían el alfa y la omega de la vida profesional (p. 367).

Ni que decir tiene que el catedrático es hoy una pieza del museo de antigüedades. Al cerrar el escalafón, la LOGSE supuso su puntilla jurídica y formal. Ahora bien, estos mismos autores advierten que

“el pasado pasa y pesa, y no es difícil hallar tras ellas los ecos de la añeja segunda enseñanza, encarnada en el ethos de su profesorado y en los códigos disciplinares que aquellos siguen reproduciendo en los actuales institutos” (p. 392).

No es baladí, por tanto, preguntarse por la perdurabilidad en los profesores de hoy de ciertos *habitus* del catedrático. Por lo pronto, las oposiciones y el examen se mantienen como referentes ideológicos fundamentales del canon profesional, entre otras pautas, normas y reglas no escritas. Pensemos, por ejemplo, que la forma con que se define la pertenencia oficial al gremio de la enseñanza, una vez superadas las oposiciones, es la del “cuerpo de funcionarios de la enseñanza”. Donde el “cuerpo” puede ser interpretado

como una metáfora orgánica que tiene implicaciones valorativas. De momento, expresaría la dependencia del docente respecto al conjunto, es decir, en tanto que órgano forma parte del cuerpo. Mientras que las oposiciones serían como la prueba o ritual de paso que, sólo una vez ser superado, confiere una identidad socio-profesional. Por supuesto, esto forma parte de *lo no pensado*, pero las palabras no son inocentes y producen efectos. En todo caso, la metáfora orgánica coadyuva al corporativismo como disuade del incumplimiento de la función. Viene a definir un vínculo profesional, al igual que expresa la voluntad del Estado por controlar a sus funcionarios.

Por lo demás, la exigua formación pedagógica sería otra constante inveterada del código que define a los profesores de secundaria. En este sentido, los tres informantes coinciden en calificarla de mediocre, adoptando como pautas profesionales lo que vieron hacer como discentes.

*P.1.- “La verdad es que la carrera no preparaba para la docencia. No había ninguna relación entre el carácter pedagógico de la asignatura, lo didáctico, con lo que dábamos en la carrera, que te preparaba para saber Historia pero no para transmitirla. No obstante, sí es cierto que ha habido varios profesores a los que yo he imitado. Pero no porque ellos no explicaran como había que abordar la enseñanza de la historia, sino simplemente imitando su procedimiento... Me enseñaron más a ser investigador de Historia que profesor de Historia”.*

*P.2.- “Yo me di cuenta que estaba muy especializado en España en el siglo XIX pero el temario de geografía, arte... me di cuenta que no... que había algo que no cuadraba, que ahí mi mundo “ideal” empezaba a distorsionarse un poco... nosotros estamos aquí con Mendizábal, con... y entonces había un descuadre ahí extraño... Yo creo que es fundamental el conocimiento de la disciplina pero... lo que ocurre es que en docencia di poco, Vicente sinceramente, en docencia nada... hasta que yo no terminé la carrera el lado docencia estaba en off, estaba en ‘stand by’... Yo viví dos realidades, el motor historia en la facultad que me encantaba, y el motor docencia en la facultad estaba a 0”.*

*P.3.- “Empecé a trabajar como profesor de Historia repitiendo lo que había visto y conforme al imaginario que tenía sobre el tema, es decir, yo sabía mucho y los alumnos no sabían nada”.*

Constatamos la existencia de un esquema de formación inicial idéntico. Es decir, una fuerte especialización académica y una mínima formación docente. Esta se reducía entonces a la preparación pedagógica que ofrecía el CAP (Curso de Aptitud Pedagógica)<sup>192</sup>. Más allá de la calidad y duración del desaparecido curso pedagógico, lo cierto es que, a falta de otra capacitación para enseñar de forma reglada en los centros de secundaria dependientes del Estado, la profesión docente tiende a asimilarse como una actividad práctica en la que para dar clase basta con saberse la asignatura. Lo importante serían los conocimientos disciplinares, es decir, Geografía e Historia y, algo menos, Historia del Arte. Las otras ciencias afines, por ejemplo, la Antropología social y cultural, son verdaderas anécdotas por más que a la materia en la ESO se la llame “sociales”.

Por consiguiente, el profesor novato tiende “naturalmente” a copiar lo que vio hacer. Es decir, con toda probabilidad una enseñanza de corte tradicional. Uno de los informantes llega reconocer esto otro.

*P.2.- “Sí es cierto que ha habido varios profesores a los que yo he imitado. Pero no porque ellos no explicaran como había que abordar la enseñanza de la historia, sino simplemente imitando su procedimiento”.*

Puede incluso que este desconocimiento del saber pedagógico y didáctico sea lo que, en buena medida, explique el tradicional “rechazo” de los profesores de secundaria y bachillerato “a las teorías que persiguen explicar o guiar su práctica” (Cuesta, 1998, p. 168). Es más, las disciplinas de referencia y las didácticas específicas pueden llegar a vivirse como mundos enfrentados. Por consiguiente, en tanto que el conocimiento de referencia (Geografía e historia) es asociado con lo valioso, con el saber legítimo, el conocimiento didáctico, el considerado ilegítimo puede llegar a ser rechazo en los institutos como si fuera un mal que hay que poner en cuarentena. No son pocos los casos que ilustran de este rechazo. Recuerdo, a este respecto, un artículo del periódico

---

<sup>192</sup> En realidad, afirma Gutiérrez González (2011) que el CAP, tal y como disponía la Orden Ministerial de 8 julio de 1971, que organizaba su funcionamiento nunca llegó a realizarse. Estaba dirigido a los profesores de bachillerato y fue diseñado como “un curso de trescientas horas con carácter de postgrado y estructurado en dos ciclos: a) Ciclo teórico, en torno a los fundamentos y principios psicológicos y sociológicos de la educación; tecnología educativa y didáctica de la educación (150 horas) y b) Ciclo práctico, referido a prácticas de intervención y observación en un centro reconocido de secundaria (150 horas)” (p. 97). Concebido como un curso de postgrado, el CAP no pudo llevarse a cabo, por diferentes razones (“poco reconocimiento administrativo”, falta de financiación y, sobre todo, de interés político...). Ha tenido varias reformas sin que ninguna revalorizara el prestigio que jamás tuvo. Para una mayor información de lo que fue el CAP remitimos al lector a la nota a pie de página 5 del capítulo 1.

*El País* titulado “El raro del instituto” (12/05/2008) cuya entrada ilustra bastante bien lo que venimos diciendo: “Los docentes que usan métodos innovadores van a contracorriente en sus centros”. El contenido daba cuenta de la soledad que experimentan aquellos docentes que trabajan de forma distinta a la tradicional. En efecto, ir a contracorriente no tendría por qué ser en sí mismo contraproducente, pero en espacios donde existe una cultura fuertemente asentada, salirse de lo que marca la tradición no resulta gratuito. La siguiente confesión es absolutamente esclarecedora de lo que conlleva iniciar una práctica docente innovadora.

*P.3.- “La innovación de francotiradores es una cuestión personal, de buscarle sentido a la profesión y de compromiso con la profesión, pero no sirve de nada. Soy consciente de que lo que hago tiene muy poco impacto, poquísimo. Porque lo demás son todo obstáculos... Todo son problemas y quejas cuando se hacen cosas que se salen del libro de texto... todo el mundo sigue la inercia, nos pagan al final de mes y ya está. Y me da la impresión de que el raro soy yo, claro. Que necesito encontrarle sentido a lo que hago ¿los demás no lo necesitan o qué? A veces me pregunto eso, los demás son felices ¿Por qué tengo yo que estar aquí sufriendo?”.*

No son pocos los estudios que han probado que el profesorado de secundaria y los departamentos didácticos comparten una cultura profesional caracterizada por su fuerte resistencia al cambio (Cuesta, 1997, 1998; Lorente, 2001, 2006; Cuesta y Mainer, 2015). Testimonios como el que nos ocupa no sólo prueban esto, además nos sirven para constatar que el profesor innovador ha de soportar el peaje de la rareza. Tanto nuestro entrevistado como los profesores del artículo del periódico expresan la reacción que la innovación genera en el resto del claustro. Con el objetivo de conservar la tradición, en estos casos es frecuente que una parte del mismo recurra a diferentes estrategias para desactivar el cambio. Se puede entorpecer el desarrollo de las actividades: “todo son problemas y quejas”, decía nuestro informante. Cualquier propuesta de cambio, puede llegar a hacerse pasar por absurda, incluso ridiculizar. Así se expresaba uno de los profesores que participa en el reportaje del periódico: “De vez en cuando escuchas algún comentario jocoso”, “te señalan”. Pero el extremo de la situación es cuando las propuestas innovadoras se ven fiscalizada viéndose el profesor obligado a tener que “explicar ante su consejo escolar su forma de enseñar”. Es el caso que nuestro sujeto se ha visto obligado a tener que dar explicaciones por el hecho de suspender poco.



*P.3.- “Al principio tenía problemas con las notas porque suelo suspender a muy pocos alumnos y algunos compañeros lo criticaban. Entonces opté ante comentarios como esos a defenderme”.*

Para poder explicar esta presión inquisitorial sobre todo lo que se sale de la rutina (“todo son problemas y quejas cuando se hacen cosas que se salen del libro de texto”), es necesario discurrir de forma racional para no incurrir en el mismo error que se critica. Desde este punto de vista, no nos vale ni la moralina ni hacer de la investigación una operación de caza del culpable. Se trata de llamar la atención sobre la naturaleza estructural del comportamiento de claustro, o de una parte del mismo. Entendemos así que esa conducta del profesor y los diferentes departamentos expresan los códigos socio-profesionales de la cultura escolar dominante de los institutos de enseñanza secundaria. Del código disciplinar sabemos que:

“Se puede definir como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y práctica dominantes en la enseñanza de la historia dentro del marco escolar” (Cuesta, 1997, p. 57).

Mientras que:

“Los departamentos reproducen la cultura profesional de “Secundaria” y desarrollan culturas departamentales (Hannay y Ross, citadas por González, 2004). Bolívar (2000) y la misma González por su parte, afirman que los departamentos didácticos de los institutos configuran subculturas distintivas específicas de las disciplinas académicas, de tal modo que las divisiones en asignaturas generan también comunidades de profesores con su propia cultura profesional” (Lorente, 2006, p. 5).

Estas definiciones han de servir para la comprensión de la reacción crítica ante la innovación. Ciertamente la explicación estaría inconclusa si se redujera a decir: la escuela conserva luego el cambio es imposible. Las cosas de la práctica no suelen ser tan simples, pero reconozcamos que el código socio-profesional puede ayudarnos a comprender al gremio de profesores. Asimismo, debemos considerar también la autonomía personal que cada docente exige, mas igualmente debemos tener presente lo siguiente:

“se quiera o no, se sepa o no, uno no pueda evitar situarse o estar situado dentro del espacio de las posiciones posibles. Se acabaron la ingenuidad y la inocencia políticas. Concretamente, a través de todas las ocasiones que obligan a declararse o a traicionarse públicamente, es decir a ‘elegir su bando’, por las buenas o por las malas, y cuyo extremo está representado por esa suerte de confesiones públicas, libres o forzadas” (Bourdieu, 2008a, p. 240-241).

Un individuo no puede ser libre si está incluido en colectividades no libres. La realidad subjetiva del individuo se construye socialmente. Ibáñez (1990) concluye que este proceso da como resultado un *sujeto sujetado*. El sujeto en el acto cognoscitivo establece los límites de su propia acción, y lo hace definido por el marco del orden social en que se ubica históricamente. Dicho lo cual, diríamos que “no hay un sujeto individual sino como parte de un sujeto colectivo. Uno se refleja en los otros, y los otros se reflejan en el Otro” (p. 5).

Con el fin de abundar en el fuerte peso que lo estructural tiene sobre las decisiones individuales. A nivel de los discursos, es muy interesante recordar lo que nos dice Arteta (2012) pues todos sabemos la fuerte presencia que los tópicos tienen en las escuelas. Es decir, el discurso de la bajada del nivel, “niños que no saben, que no quieren, que no pueden”, la sacralización de la enseñanza como actividad pedagógica fundamental, el examen como instrumento de medida objetivo que avala la excelencia escolar... En este sentido, conocer cuál es el sentido social del uso de esas expresiones puede ayudarnos también a entender los límites de la innovación. Según Arteta (2012), “la primera función de los tópicos” reside en “que nos aportan la seguridad de que nos estamos solos... llegar a *ser de los nuestros*. En una palabra, volvernos *normales*” (p. 10). Luego, el que se sale de la corriente corre el riesgo de quedarse solo. Pero es más, “decir lo que *se dice*, permite evitar la tarea de ponernos a aprender” (p. 10). Los tópicos docentes serían un obstáculo para el cambio profesional docente. Teniendo presente que la teoría acerca del funcionamiento y la mejora del campo de la educación se elabora en contextos teóricos y prácticos diferentes del contexto teórico y práctico en el que se pretende aplicar, atreverse a cuestionar los tópicos desde posiciones pedagógicas supone exponerse y obtener como destino más probable el ostracismo social. Claro y meridiano, a este respecto, se expresa nuestro entrevistado.

*P.3.- “Porque llega un momento que te planteas que te estás hartando de trabajar para que encima te puteen. La innovación de francotiradores es una cuestión personal,*

*de buscarle sentido a la profesión y de compromiso con la profesión, pero no sirve de nada”.*

Por consiguiente, como salirse de la corriente genera incertidumbre y perjudica al buen curso de las relaciones sociales, se entiende que el profesor tratando de “sobrevivir” y evitar el conflicto sin tener que claudicar opte por “estrategias defensivas”. Aparentar ser *normal* o blindarse en la misma normativa que, según nos dice, “no cumple nadie”. Así se entiende lo siguiente.

*P.3.- “Al principio tenía problemas con las notas porque suelo suspender a muy pocos alumnos y algunos compañeros lo criticaban. Entonces opté ante comentarios como esos a defenderme. Por ejemplo, si me preguntaban cómo evaluó. Yo digo ¿qué estamos evaluando? ¿Informaciones que saben los alumnos, conceptos que dominan, competencias, qué estamos evaluando? Si ustedes me lo dicen nos podemos poner de acuerdo como evaluó yo. ‘Uf a este tío más vale dejarlo’. Cuando se te reclama que cumplas con la tradición, mi estrategia ha sido decir ‘un momento, vamos a ver qué es lo que dice la normativa, no la tradición’. Como eso no lo cumple nadie, no me pidas cuentas. Entonces yo evaluó como me da la gana”.*

Es, como dice García Pérez (2012), “el mundo al revés: resulta que el currículum ‘oficial’ ofrece estas posibilidades de trabajo” (p. 276). De forma que la ley viene en amparo de la innovación frente a la tradición imperante en las retóricas discursivas y en los arquetipos de las prácticas docentes. En todo caso, nuestro informante nos advierte:

*P.3.- “Sigo intentando sobrevivir, porque tú sabes que siempre hay alguna cosita. Pero más o menos he conseguido que no me molesten. Hay gente con la que conecto más y gente con la que conecto menos, pero eso es una cosa, iba a decir buena y no lo es pero me permite sobrevivir, que como el contexto es tan de simulación, de rellenar papeles, de que cada uno haga lo que le da la gana siempre que aparente que cumple, pues ahí también cabe una práctica que se desvía de la norma estadística pero que encuentra una rendija por donde escaparse. No sé si eso es bueno o malo pero me permite hacer las cosas que quiero hacer sin tener demasiado problema”.*

La imagen de “una rendija por donde escaparse”, salvando las diferencias, parece tomada del panóptico de Bentham de la que Foucault (1996) se sirvió para definir la sociedad disciplinaria. El panóptico es un centro penitenciario imaginario diseñado por el filósofo Jeremy Bentham en 1791 como un espacio que permite el control de todos

por uno solo. Años más tarde, como hemos visto en capítulos anteriores, Foucault la empleó para caracterizar otros lugares de encierro, la escuela incluida. Es así que, para este profesor, escapar de la tradición reinante en la escuela supone atravesar los muros de la disciplina. Sólo en virtud de esa rendija le es posible desarrollar una práctica alternativa. No se puede imaginar con más claridad las dificultades del cambio en educación. Si retomamos cómo fue el proceso por el cual (P.3) inició una producción de subjetividad crítica con la formación profesional docente recibida, nos hacemos cargo de cómo venció a los obstáculos.

*P.3.- “Yo llegué al campo de la educación por una crisis personal... pero en esta crisis, a partir del CAP conozco a la gente de este Departamento [Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Sevilla]... Entonces, al contacto con este nuevo discurso, me planteo que esto lo necesito yo... Me meto en esta aventura... empiezo a participar en el Foro por otra Escuela donde se comparten experiencias con compañeros que cuentan cómo hacen las cosas en su aula. Entonces empiezo una nueva vía aquí, en este campo de la educación”.*

El fragmento es breve, pero muy esclarecedor del modo en que se forja una línea de fuga. Una línea que *se* escapa del marco de la cultura escolar y los códigos socio-profesionales. Pero se dice también que el proceso de individuación que va a producir esa línea de fractura no es el fruto exclusivo de una crisis personal (el “sí mismo” no es suficiente) necesita, como vemos, de una red personas que trabajan al margen de las relaciones de fuerzas establecidas como los saberes constituidos.

Dicho lo cual, el estudio de las variaciones en los procesos de subjetivación podría ser una de las tareas fundamentales para el cambio de la formación profesional docente. Pero sería necesario también entender la lógica de lo estructural como condición *sine qua non* para la impugnación de los códigos socio-profesionales al uso que, como se ha visto, dificultan enormemente cualquier innovación. En este sentido, habría que empezar por combatir los tópicos escolares, pues como también se ha dicho estos favorecen la perpetuación de culturas profesionales y métodos pedagógicos que se remontan al siglo XIX.

Es realmente significativo comprobar cómo la práctica escolar examinatória, en concreto su relación con las notas es de los obstáculos más firmes y severos. No sorprende que otro de los sujetos de la investigación se queje también de esa cultura

socio-profesional caracterizada por el dominio de una cultura examinadora y exaltación de los resultados escolares. Perspectiva que viene avalar el argumento de que el examen es un obstáculo para la innovación docente.

*P.2.- “He ido bajando [se refiere al porcentaje del valor del examen en la evaluación] no me cuesta, pero bueno no me cuesta reconocerlo, no hay problema. Hay gente que lo asume como una derrota, yo creo que no”.*

El discurso ilumina tanto sobre la estructura de la cultura dominante como de su carácter estructurante. Expresa a la perfección lo que venimos diciendo acerca de que el profesor es un *sujeto sujetado* y la “práctica escolar examinadora” uno de los rasgos más sobresalientes del código socio-profesional del profesorado de secundaria. Según se expresa, el nivel de exigencia en los exámenes viene a identificarse de tal modo con la profesión que bajar el nivel que la tradición establece como adecuado viene a dar alas al tópico de la bajada de nivel académico. Se plantea así un dilema que obliga a “elegir un bando”. Bajar supone adaptarse a los alumnos, pero enfrentarse al núcleo duro de la tradición. En tanto en cuanto expresa la dialéctica acción-estructura, la frase “hay gente que lo asume como una derrota, yo creo que no” resulta especialmente interesante. En efecto, comprobamos la existencia de decisiones o estrategias que se enfrentan a las rutinas subyugadas por el poder del código socio-profesional.

Pero íbamos diciendo que los tres entrevistados manifiesten conciencia y malestar ante la escasa formación pedagógica y, de hecho, resalten con sus comentarios la profunda contradicción entre lo que se enseña en las facultades de origen y el conjunto de habilidades y saberes que son necesarios para enseñar en secundaria. Ahora bien, de esto no se sigue mecánicamente una estrategia de mejora y cambio. En todo caso, según lo que nos cuentan se podría establecer una gradación en complejidad creciente que iría de la conciencia (P.1) a la reflexión crítica (P.2. y P.3) y de esta a una acción de tipo espontaneísta (P.2) o alternativa (P.3).

*P.1.- “Te confieso que siempre he investigado más y me ha interesado más lo relacionado con las explicaciones, las actividades, el día a día docente que la evaluación”.*

*P.1.- “Por ejemplo, uso audiovisuales aunque siempre lo hice, pero el uso de las pizarras digitales y las presentaciones me sirven ahora para acercarme más al alumno*

*y lograr que tenga más interés por los temas. Pero en la evaluación no he cambiado mucho”.*

*P.1.- “Yo creo que este examen lo he podido utilizar durante 12 años... Sí, lo podría poner ahora.”.*

*P.1.- “A lo mejor me he acomodado a un tipo de evaluación determinada... me he acomodado a un tipo de exámenes que no he cambiado mucho a lo largo de estos años”.*

Como vemos, por más consciente que (P.1) sea de su “acomodo” ante un modelo examinatorio tradicional, no pone sin embargo en práctica ninguna estrategia cambio. El hecho de que pueda emplear el mismo examen con doce años de diferencia, habiendo cambios de centros y de contextos socioeducativos, tiene que tener una explicación (racional). Se nos ocurre que esto puede ser debido a una concepción de la enseñanza de la historia tradicional basada en la existencia de un “saber legítimo, oficial” e indiscutible. Para hacernos una idea de los rasgos que definen a este conocimiento histórico escolarizado, vamos a apoyarnos en la tesis de Cuesta (1997):

“Por poner un ejemplo expresivo de las reglas del conocimiento legítimo de la historia escolar, el arbitrario cultural de la división tripartita o cuatripartita del pasado en edades, ‘el dogma oficial de la continuidad histórica’ (Citron, 1982, 117) y la ‘concepción evolutiva del pasado’ (Fontana, 1982)” (p. 8).

Basta mirar el tipo de preguntas que P.1 hace en los exámenes, tanto en su forma como en el fondo, para comprobar que su concepción del conocimiento histórico se corresponde con la descripción que del conocimiento histórico escolarizado nos ofrece Cuesta (1997). Bien es verdad que este conocimiento es compartido por una parte importante del colectivo de profesores de historia de secundaria. Es así que el saber histórico que se ofrece en las aulas, cosa que también probó Merchán (2001a, 2005b), se corresponde con el conocimiento propuesto por la comunidad de historiadores. En consecuencia, este ha llegado a ser la principal referencia disciplinar a la hora de seleccionar el currículum y, en definitiva, el conocimiento científico-disciplinar se ha ido así consolidando, a lo largo de los siglos XIX y XX, como el único legitimado para ser el referente deseable de la actividad educativa.

No es por esto ninguna excepción el sujeto analizado. Por el contrario, su práctica viene a probar la pervivencia del código disciplinar de la Historia. De hecho, cumple las otras dos características que Cuesta (1997) añade a las alforjas curriculares de los profesores de Historia, una concepción enciclopédica y culturalista a la hora de programar. Es así que nuestro caso está, como veremos, especialmente preocupado por acabar una programación, pues, además, debido a su carácter enciclopédico se convierte en un reto inabarcable. Lo cual, sobre todo, determina un tipo de conocimiento encapsulado que, probablemente, acabe por explicar su modelo de examen.

Los rasgos del código socio-disciplinar no se dan con tanta rotundidad en los otros dos casos analizados. Sin duda, tienen elementos que son deudores y dan prueba de la perdurabilidad de esa cultura profesional. Por ejemplo, sino fijamos en lo que dicen el profesor 2 comprobamos una mayor reflexión crítica con la herencia recibida y, sobre todo, la puesta en práctica de actividades alternativas.

*P.2.:- “Yo me di cuenta que estaba muy especializado en España en el siglo XIX... [pero] el lado docencia estaba en off, estaba en stand by”.*

*P.2.:- “[De forma] totalmente autodidacta, pero sí que entré en contacto con los libros de texto, vi la diferencia entre lo que yo daba en la facultad y lo que se enseñaba, y comencé a darme cuenta de...”.*

Gracias a su contacto con los libros de texto, tomó conciencia de la enorme distancia que separaba lo que estaba aprendiendo en la Facultad y lo que profesores enseñaban. Al dar clases particulares comprobó que el de la facultad y el de la escuela (currículum editado), eran dos mundos diferentes.

*P.2.:- “Desde muy joven, comencé con 16 años a dar clases particulares a compañeros. Ahí puede que, fíjate Vicente si te digo la verdad, en las clases particulares la docencia comenzó a funcionar y no en la universidad. Yo viví dos realidades, el motor historia en la facultad que me encantaba, y el motor docencia en la facultad estaba a 0, pero yo sí estaba todos los días por las tardes, daba clases particulares por las tardes [en contacto con la docencia]”.*

Dándose cuenta así, “[de forma] totalmente autodidacta”, de la existencia de una historia sin pedagogía (Facultad) y una historia con pedagogía (libros de texto). Tampoco hay que confundir las cosas. Más allá de valor pedagógico del libro de texto,

lo cierto es que la historia realmente enseñada de secundaria (Cuesta, 1997, 1998; Merchán, 2001a, 2005b) sigue siendo predominantemente “Historia sin pedagogía” basado en un saber memorístico, enciclopédico y tradicional. Pero esa fue la primera señal que, en su caso, hicieron sonar las alarmas. A nivel didáctico, estaba “en *off*, *stand by*, a 0”.

De hecho, cuando empezó a dar clase reprodujo el modelo que conocía. Es decir, el conocimiento científico-disciplinar.

*P.2.: - “Yo, en cuanto a cómo he enseñado ha sido muy académicamente, yo he enseñado muy académicamente en cuanto lo que era explicar... en la ESO”.*

*P.2.: - “Y después ya he ido cambiando sobre todo en lo que es el tema de la valoración de los exámenes, lo que son los exámenes, cada vez en la ESO he llegado a tenerlo en cuenta en un 50% sobre la calificación final... incluso menos... 40%... este año he hecho exámenes visuales..., a través de la imagen van haciendo los alumnos el examen. Yo no pregunto nada, solo pongo imágenes, y a partir de ahí ellos captan la imagen y... realizan la pregunta que ellos entienden que yo les pido...no digo alumno dime lo que ves, digamos dime lo que te puedo proponer de otra manera”.*

Es muy interesante comparar al P.1., con el P.2., pues el aspecto que según este más ha cambiado ha sido en su concepción de los exámenes. “Y después he ido cambiando sobre todo en lo que es el tema de la valoración de los exámenes”, hasta llegar ponderarlos sobre un 40% de la nota final. Explícitamente nos da a entender que después haber practicado un tipo de evaluación que fundamentalmente partía de la nota de los exámenes, ahora considera mejor que el 60% restante se evalúa con el trabajo diario. Es decir, hay una concepción de evaluación de gran parte del proceso formativo próxima a la idea de evaluación continua. Igualmente relevante es lo que considera valioso de ser examinado y cómo ha de ser evaluado. No cabe duda que los exámenes visuales expresan una intención pedagógica de la que carece el examen tradicional.

*P.2.: - “Eso, trabajo mucho con la imagen. Con el sonido, con la música, también incluso pongo exámenes...o evalúo con música... y el tema audiovisual para mí ha sido fundamental, de todas maneras iremos mejorando claro...”.*

Por consiguiente, el paso del texto a la imagen a la hora de examinar es un reflejo de un proceso de cambio en su práctica docente que, según confiesa, no ha terminado. En



cualquier caso, esta propuesta tiende a borrar uno de los sellos más característicos del código disciplinar: dar la lección magistral, ya sea con libro o sin libro.

*P.2.: - “En el fondo experimento con ellos [alumnos] bastante. Y esto me ha dado pie a darme cuenta (esto lo hablo yo con algunos compañeros) que cada clase, cada hora concreta de clase es como un... yo lo llamo una performance, no volverá a repetirse nunca más ese contexto.... No se va a acordar de Tutmosis III... pero sí se va a acordar de ese acto. Y eso lo he aprendido poco a poco, en más de 10 años”.*

Este cuestionamiento del conocimiento legítimo de carácter enciclopédico y memorístico (“Tutmosis III”), va de la mano de la sustitución del modelo de examen tradicional, de la misma concepción de lo que es una clase de historia y hasta de la vida en las aulas. A partir del discurso de este profesor se podría aventurar que para cambiar la evaluación antes, o al menos en paralelo, hay que cambiar la pedagogía o la concepción de la enseñanza. Intentaremos justificar esta relación a partir de lo que continúa diciendo. Ciertamente, de forma literal expresa el carácter autodidáctico de su propia formación didáctica. Ahora bien, si tenemos en cuenta otros momentos de su discurso se descubren otro tipo de razones, al menos, a cuatro niveles: legislativo, tipo de alumnos y contexto, emulación de maestros con formación didáctica y experiencia personal como alumno. Por consiguiente, sólo considerando la suma o combinación de estos elementos cabe comprender y explicar su giro respecto al examen: del tradicional academicismo conceptual al desarrollo de exámenes visuales.

*P.2.: - “El universo de la LOGSE, sobre todo el primer año [se refiere a cuando comenzó a trabajar], era una locura el academicismo prologse con la LOGSE”.*

*P.2.: - “También tiene una cosa buena eso, porque antes era todo el examen, pero ahora no, al haber tantos por ciento de comportamiento, actitud...”.*

A pesar de su desconcierto inicial ante la norma LOGSE, el sujeto reconoce que, gracias a la mayor flexibilidad que esta ley establecía a la hora de evaluar, concretamente al ampliar la consideración de contenidos evaluables (actitudinales, procedimentales y conceptuales), esta ley por lo menos tenía “una cosa buena”.

*P.2.: - “Hay alumnos que habrían acabado con el sistema de exámenes muertos, muertos pero desde el primer día del curso. Esa idea de los exámenes que sean una*

*parte de la evaluación me permite por lo menos una cosa fundamental, que estén vivos en clase”.*

Luego la LOGSE, al posibilitar un replanteamiento en la ponderación y mérito facilitaba a una mejor adaptación al alumnado. Dando a entender con esto que las cuestiones que en los exámenes se plantean suelen ser exclusivamente conceptuales. Por tanto, al obligarse ahora a examinar también “el comportamiento, la actitud...” el horizonte de la evaluación se ampliaba y conseguía mantener ilusión entre alumnos que, con otro sistema más académico estarían “muertos”. Por lo demás, este tipo de interpretación de lo que según la LOGSE eran los contenidos actitudinales resulta muy simplista. Mas es lo cierto que gracias a este desarrollo curricular pudo reflexionar sobre su práctica examinatoria. Existen estudios, en este sentido, que demuestran el deseo de los profesores a ser encerrados en un *corset* de obligaciones demasiado precisas en cuanto a lo que deben enseñar y evaluar. Esta “imprecisión” como la denomina (Perrenoud, 1990, 2008) le permite adaptarse a las distintas realidades de alumnos y centros. Lo que concluyen (Perrenoud, 1990, 2008; Martín Criado, 2010; Merchán, 2001a, 2005b), en relación a las normas de excelencia y diversidad es que se suele ser más condescendiente con los alumnos de nivel medio-bajo que con los de un nivel alto. Así, se evita la desesperación y el abandono de los unos, mientras se alienta a trabajar más a los otros. Una evaluación estandarizada no permitiría tales acomodos. Recordemos lo que decía nuestro informante:

P.2.- “He ido bajando [se refiere al porcentaje del valor del examen en la evaluación] no me cuesta, pero bueno no me cuesta reconocerlo, no hay problema. Hay gente que lo asume como una derrota, yo creo que no”.

El otro elemento fundamental en su replanteamiento de la función evaluadora vino determinado por el tipo de alumnado. En este sentido, nos da a entender que el perfil del alumnado influye en la decisión de desarrollar actividades, incluido los exámenes, más o menos innovadoras.

P.2.- “También depende mucho de los grupos, de los contextos... Este último año es cuando he podido realizar lo que yo... [programar exámenes visuales] también es la evolución propia tuya con el contexto... Otros años he relacionado con grupos pequeños con rendimientos muy bajos, el libro de texto con una película o documental que veíamos sobre un tema... Yo ponía cortes, fotogramas de la película y el alumno lo

*que tenía que montarme era como una especie de story board poner lo que habíamos estudiado del tema, engarzarlo a la imagen Relacionando la imagen con la parte más académica. Yo no digo alumno dime lo que ves, digamos dime lo que te puedo proponer de otra manera”.*

En realidad, los profesores suelen adaptar su enseñanza y los exámenes al nivel de su clase. Suele llamarse *ecológica* a aquella programación de aula que tiene en consideración la realidad socio-educativa en que desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Fernández González *et al.*, (2002), los profesores que diseñan sus actividades teniendo en consideración el contexto suelen adaptar “lo que se quiere hacer” a “lo que se puede hacer”. De forma que “no es la marcha de la clase la que se adapta a la programación, sino que es la programación la que se adapta al ritmo de la clase” (p. 16). La propia normativa vigente prescribe dicha adaptación. Así, la LOE (arts. 91 y 101) señala la necesidad de elaborar la programación de las enseñanzas de los alumnos en relación con el Proyecto Educativo y este deberá tener en cuenta las características del entorno sociocultural del centro y las necesidades del alumno. A su vez, el Decreto 231/2007 establece, en consonancia con lo dispuesto en el Real Decreto 1631/2006, respecto a la obligatoriedad y la diversidad de la población escolar, que los centros y el profesorado efectúen “una última concreción y adaptación de los contenidos, reorganizándolos y secuenciándolos en función de las diversas situaciones escolares y de las características del alumnado a que atienden”<sup>193</sup>. Por tanto, se entiende

---

<sup>193</sup> A partir del estudio para la preparación del PGOU de Alcalá de Guadaíra 2007, *Alcalá de Guadaíra, una ciudad cohesionada*, dirigido por Javier Escalera y Agustín Coca, podemos concluir que, en general, Alcalá presenta una tasa de analfabetismo (4'2%), que la sitúan en el puesto número veintisiete entre los 105 municipios de la provincia. Tres cuartas partes de la población mayor de 16 años no tiene educación secundaria, sólo el 25 % de la población ha superado los estudios secundarios, y sólo el 7'7 % del total ha optado por la formación profesional. Respecto a las personas con estudios universitarios, tan sólo el 8'9% frente al 12'3% de la media provincial posee esta titulación, dos puntos por debajo del conjunto de Andalucía (11'3%). Por su parte, según el Anuario Económico 2007, editado por La Caixa que establece un estudio comparativo entre las 139 capitales de provincias y ciudades con más de 50.000 habitantes de España, Alcalá se sitúa en el 6º puesto entre las localidades con mayor desempleo. Un paro que, sobre todo, afecta a las mujeres y al grupo de edad 25-49 años. Igualmente relevante es el conocimiento de las características socio-laborales del profesorado, o la propia historia del centro, etc. En este sentido, no puede descartarse el hecho de que el IES del profesor (P.1) fuese el antiguo centro de FP de la localidad, y que esto lo haya connotado negativamente en relación al resto de centros de la población. Concretamente, dado el prejuicio que existía respecto al tipo de alumno asociado a este tipo de escuela, a nivel de expectativas y nivel académico. Mientras que el centro del profesor (P.2) es el instituto de secundaria más antiguo de la localidad. No obstante, dadas su localización geográfica, puede colegirse que ambos acogen a una población escolar de perfil similar. En este sentido, este mismo estudio muestra el mapa de la desigual distribución de la sociedad alcalaíña en cuanto a los principales indicadores de nivel de vida y posición socioeconómica y la estructura del territorio urbano: niveles de paro, trabajo

que se diga que la adaptación del docente al nivel de sus alumnos es uno de los indicadores que suele emplearse para señalar las características del buen educador.

*P.1.- “Llego a explicar temas diferentes en función de los alumnos. En ese aspecto es en el que más he cambiado. Cada vez me adapto más a la realidad que tengo delante. Al principio iba con unas ideas preconcebidas de lo que tenía que dar, como tenía que darlo y ahora no. No voy a la aventura, claro está, pero al final siempre es la clase la que te conduce a un sitio”.*

*P.1.- “Mi centro recoge básicamente a alumnos de 4 barrios de Alcalá... y cada tipo de alumno tiene su perfil. Es curioso como cada barrio implica un perfil de alumno... Mi principal preocupación es que el alumno aprenda y cuando digo aprenda, quiero decir que aprenda cualquier cosa. No solo los contenidos de la asignatura, sino procedimientos, expresión escrita, valores. Que yo te diga que estoy obsesionado por acabar el temario, eso no quiero decir que si yo veo interés en los alumnos por temas concretos, no intente darle satisfacción a su curiosidad. Ya habrá temas para resumir, todo se puede resumir en esta vida”.*

Como vemos ambos profesores consideran necesario adaptar su programación al ritmo de aprendizaje de la clase. Pero ya vimos la posición de “acomodo” en un modelo examinador tradicional que el profesor 1 confiesa no haber cambiado en su larga trayectoria profesional de más 15 años. Es este un caso paradigmático de lo que Lerena (1986) dijo acerca del discurso profesional docente:

“Lo que los educadores, como norma, dicen que hacen, lo que creen estar haciendo y por qué creen hacerlo, etc., constituye un obstáculo que impide profundizar en el conocimiento de lo que realmente hacen y del significado de lo que hacen” (p. 21).

Sin duda, la “principal preocupación” de este profesor “es que el alumno aprenda y cuando digo aprenda, quiero decir que aprenda cualquier cosa”. La pregunta que nos hacemos es si el tipo de exámenes que pone no termina condicionando lo que enseña, lo

---

precario, analfabetismo, educación, percepción de delincuencia, etc. En el mismo comprobamos que ambos centros se sitúan, especialmente el primero, en una de las tres zonas con los niveles más bajos de vida y posición socioeconómica y, por lo tanto, más vulnerables al desarrollo y profundización de fenómenos y procesos de marginación y exclusión social. Estas circunstancias son aún más agudas entre el alumnado del IES en el que trabaja el profesor (P.3). Este se sitúa en un barrio de la periferia, entre la localidad de Alcalá de Guadaíra y la ciudad de Sevilla. Si en el caso del centro del P.2, *el absentismo escolar* es un problema relativamente frecuente, en este último es lo habitual y a esto hay que sumar problemas de convivencias.

cual como luego veremos es muy probable que así sea. En resumidas cuentas el profesor 2, además de adaptar el nivel de enseñanza y el nivel de exigencia, ha introducido un modelo de exámenes alternativo, más acorde con esa adaptación.

*P.2.- “Me he desligado del examen... la tiranía del examen en la ESO, de esa obsesión que tienen muchos departamentos del examen... yo sigo cumpliendo pero yo no vivo esclavo del examen”.*

Podemos deducir que al dejar de “vivir esclavo del examen” puede que esto coadyuve en la dirección de poner en práctica otra metodología. Por consiguiente, amparándose en la mayor autonomía y flexibilidad que le otorga la ley para poder evaluar actitudes y procedimientos, no sólo conceptos, además del descubrimiento del examen como dispositivo que condiciona lo que se enseña y aprende, el profesor 2 ha puesto en práctica una mayor experimentación didáctica. A la vez reconoce que el tipo de alumnado es un factor a tener en cuenta a la hora de poder desarrollar propuestas alternativas. Tampoco es anecdótico que el tercero de los factores que le hicieron replantearse su práctica docente y desarrollar nuevos proyectos curriculares basados en la imagen, tuviera que ver con el encuentro con un maestro de sociales de primaria. O lo que viene a ser lo mismo al contacto con la “historia con pedagogía”.

*P.2.- “Mi formación es... mi formación en profesor de bachillerato puro y duro, explicar... pero llegas a la ESO y que te encuentras... el profesor de bachillerato y el maestro... pues yo tuve una experiencia en Puerto Serrano, un amigo mío el director, profesor de sociales además, él era licenciado también pero se quedó en el grupo B que es de maestro. Tú sabes que hay muchos conflictos entre maestros y profesores. Los maestros siempre con sus tonterías, con sus gynkanas y tal... y yo como soy curioso y la amistad también... Usaba un modelo de los años 70, un modelo que era, no me acuerdo, era una idea de trabajar por unidades de contenidos, no me acuerdo muy bien cómo era eso. Hicimos un proyecto con ese tipo de metodología, era demasiado conductista y no me gustaba. Había unas luces también: ‘hora de trabajar’ verde... las bombillas, unas bombillas, yo no me adaptaba, pero me quedé con la copla de darle unas tareas diarias a los alumnos, concretas... Entonces yo trabajo muy bien con ellos y ese método viene de un maestro, yo cogí esa idea demasiado conductista, tío, era el perro de Paulov, las luces, pero yo me quedé con la idea, hay que hacer 8 cosas no más. Me ha ido muy bien ese método de trabajo... No podemos hacer un resumen de Egipto y después preguntar: ‘explícame las consecuencias de la invasión...’. Eso es una locura, eso lo que genera es la frustración y la locura. O defíneme, ‘define caballería’,*

*pero ¿tú has trabajado la definición? Eso para ello es un mundo y eso es lo que yo me he dado cuenta que era lo que fallaba... Y a veces hay que ser más humilde, a ver que hay que aprender de los compañeros de primaria, aunque también hay veces que también tienen tela”.*

Ni que decir tiene que la cita es extensa, pero resulta oportuna pues nos permite contrastar el discurso de la práctica con el discurso teórico. Si acaso no es sorprendente el que gracias a un maestro descubriera el valor de la pedagogía, puede serlo que ese fuese el revulsivo en el proceso de reformulación de su formación docente. Lo cierto es que Cuesta (1997, 1998) ha probado en su tesis la existencia entre el maestro de primaria y el profesor de secundaria de dos formas distintas de entender y enseñar la historia. Desde el mismo origen de la construcción del código disciplinar de la historia, pueden distinguirse dos enfoques: una “historia con pedagogía” en primaria y una “historia sin pedagogía” en secundaria.

Advierte Cuesta (2002) que, evidentemente, no podría alegarse que esto se debiese al desarrollo psicológico del niño, de forma que la pedagogía fuera para los más pequeños y la ciencia para los mayores. Nada de eso. Tanto si se tiene en cuenta que a los institutos se ingresaba a los nueve años como que en primaria se enseñaba historia sagrada, la razón psicológica sale mal parada. Según Cuesta (1997, 2002, 2007) se debía a una cuestión de clases. A tal clase, tal historia. A los niños que iban al instituto, todos procedentes de los estratos mesocráticos y de las clases dirigentes se les daba por supuesto que eran cultos y, en consecuencia, “una ciencia ya hecha (una historia ‘cult’)” (p. 33). Es decir, la clase de historia que valoraban los clientes de la enseñanza media y universitaria. Mientras que a los de primaria, cuyos receptores ocasionales eran un sector de las clases populares, había que darles una educación histórica en versión catequística. La metodología y el sentido de la enseñanza estaban en función de la procedencia y el destino social de sus destinatarios. Pero es también cierto que el currículum editado de la historia escolar de primaria muestra la preocupación de sus usuarios por una metodología alternativa al memorismo. Los libros de Daniel González Linacero ejemplifican esta intención pedagógica en tanto que historias de cosas y desarrollo de ideas en forma de ciclos de lo más simple a lo complejo, sin los excesos retóricos ni la erudición de que hacían gala sus coetáneos de secundaria.

En consecuencia, la “teoría” que los maestros históricamente han tenido de lo que es enseñar, aprender y evaluar historia, ha sido tradicionalmente bien distinta que la del profesor de secundaria. Tal y como expresa nuestro informante, el gremio de secundaria suele minusvalorar ese conocimiento. A pesar incluso de reconocer que fue gracias a él que entendió la necesidad de adaptarse a los niños y proponer un conocimiento más práctico y menos enciclopédico, nos dice: “Tú sabes que hay muchos conflictos entre maestros y profesores. Los maestros siempre con sus tonterías, con sus gynkanas y tal... hay veces que también tienen tela”. Además de copiarle el método de trabajo y confesar que le ha ido muy bien. Reivindica, no obstante, que el secundario sea “más humilde” y llegue “aprender de los compañeros de primaria”, luego acaba expresando así gratitud. En verdad, esta separación entre “dos historias”, con y sin pedagogía, se ha ido rebajando desde la Ley de 1970 y aún más con la LOGSE:

“se capta una nueva reciprocidad entre ambos: los primeros se ‘bachillerizan’ (se llenan de marcas y sobrentendidos propios de la ‘Historia sin pedagogía’ de la tradicional educación secundaria) y los segundos se ‘egebeizan’ (se pueblan de intenciones y señales propias de la ‘Historia con pedagogía’ de la primera enseñanza). Este juego de distancias y aproximaciones, apreciable sobre todo en la borrosa frontera y el inseguro territorio social existente entre las última fase de la Educación General Básica y primeros años del Bachillerato Unificado y Polivalente (lo que hoy se ha dado en llamar Educación Secundaria Obligatoria) deviene, así, en uno de los mecanismos que mejor pueden explicar los delicados matices del cambio y la continuidad en los usos de la educación histórica en la España del último tercio del siglo XX (Cuesta, 2002; p. 37).

Sería nuestro sujeto un ejemplo paradigmático de profesor al que “no le cuesta reconocer” que se ha ido “egebeizando”, sin vivirlo como “una derrota”. Es más, ha trasladado el método de primaria incluso a bachillerato.

*P.2.- “Entonces con ese método de trabajo tan tonto, porque es una tontería, pues yo trabajo bastante bien. E incluso lo importé a bachillerato, a primero”.*

La cuarta de las razones que explican la evolución desde una posición absolutamente académica hacia una concepción de la docencia más pedagógica es de tipo personal.

*P.2.- “Yo muchas veces lo que hago es que lo que no me guste como alumno será la base de lo que yo no voy a hacer como profesor. Para mí esa es la clave... Pero*

*básicamente es eso. Yo lo aplico con mis niños de primero. Yo recuerdo un primero curso BUP en el..., un desastre tío, suspendí todas. Y cómo yo me sentí tratado, y a veces humillado por los profesores, eso no se me olvida. Eso yo lo recuerdo y me digo que eso no lo voy a hacer”.*

En definitiva, la suma de factores señalados y el deseo de superar las carencias de su formación inicial, le llevaron de la conciencia al desarrollo de una práctica alternativa a la tradicional. Cosa distinta es que, en efecto, aún mantiene rasgos propios de este modelo. En verdad, cuando dice que los maestros “hay veces que también tienen tela”, parece expresar la llamada de la tradición. En su concepción de lo que es aprender: “asimilar el contenido”, enseñar: “lo que yo quiero transmitirle”, así como otros aspectos que luego veremos.

Por su parte, el profesor tres vendría a representar un nivel de transformación en su concepción y su práctica docente superior.

*P.3.- “Yo siempre tuve claro, desde mucho tiempo antes de iniciar mi cambio profesional, porque leía los exámenes, que allí no había elaboración personal, que no entendían nada... lo que ponían en los exámenes eran memorizaciones a corto plazo y cuando se equivocaban en algo se producía un chiste, luego nos reíamos. Pero yo tenía claro que los exámenes no servían para nada. Era una de las muchas tareas inútiles que me llevaban a tener esa sensación de trabajo inútil y sin sentido. El sinsentido diario. Pero yo no sabía cómo hacer otra cosa, no tenía conocimiento, pero sí sabía que aquello no funcionaba”.*

De partida, el punto de vista de este profesor respecto a los exámenes es, de los tres, el más contundente. Ahora bien, el sinsentido del examen no era más que uno de los elementos del conjunto que le llevaron a cuestionarse su profesión. Pero hay un cuestionamiento de lo obvio sumamente revelador que marca la diferencia con los otros dos profesores analizados. Niega la mayor, lo que se da por *obvio*. Los exámenes no cumplen la función que dicen tener, “no sirven para nada”. Es más tarde, “al contacto con este nuevo discurso” de la didáctica, cuando va a reconvertir su práctica docente y con ella la evaluación.

*P.3.- “Luego he comprendido con el tiempo que uno de los objetivos más importantes es conseguir que el aprendiz elabore algo pero con sentido personal, lo que sea... Hasta que no experimentas las cosas no la dotas de sentido. Este año, en una cosa que*



*hacemos allí, un proyecto que se llama “Como vivieron nuestros abuelos” (lo hemos hecho en la fiesta de la Historia)<sup>194</sup> los alumnos explicándole a los demás lo que habían hecho, primero, estaban empoderados totalmente, sentían que se completaba el círculo. Entienden que han estado trabajando para demostrar que saben algo que no sabían antes y que son capaces de enseñárselo a sus vecinos. Y segundo, estaban comprendiendo mejor lo que habían hecho explicándose a los demás. Para mí esa es la evaluación. Mi objetivo sería encontrar en cada cosa que hago una actividad final como esa, que no tuviera que demostrarme a mí que han aprendido cosas y son mejores en algún sentido que antes, sino que pudieran verlo ellos, comprobarlo ellos a través de una actividad de ese tipo. Ese es el ideal de evaluación”.*

*P.3.- “Si tú has comprendido que el aprendizaje es un proceso complejo, la evaluación no puede ser un instrumento simple. Yo creo que es coherente, la evaluación forma parte del proceso, no es un añadido al final sino que forma parte indisoluble del proceso de enseñanza/aprendizaje”.*

Tiene, por tanto, para este profesor la evaluación dos funciones. Una primera destaca la importancia que para los alumnos tiene que el conocimiento pueda ser aplicado, práctico, “enseñandoselo a sus vecinos”. Por otro, concibe la evaluación como un proceso de investigación que intenta dar cuenta, permanentemente del proceso formativo y garantice el funcionamiento del proyecto de trabajo.

### ***6.2.2. Análisis de la categoría: ¿Qué papel juega la práctica escolar examinatoria en lo que se enseña y aprende?***

El análisis de la categoría anterior tenía por objetivo la comprobación del papel que la práctica escolar examinatoria ejerce sobre la formación y el cambio profesional docente. Sin embargo, nos ha servido también para comprobar que los sujetos de la investigación no afrontan el déficit pedagógico de su formación inicial de igual modo. Una diferencia que, al menos en este sentido, avala la premisa analítica que estamos manejando y que recordemos pasa por la existencia de diferentes modelos didácticos (García Pérez, 2000a, 200b) de los que nuestros informantes vendrían a representar sus distintos

---

<sup>194</sup> La Fiesta de la Historia es un proyecto educativo y cultural, que promueve la Asociación “Historia y Ciudadanía”. Su finalidad es poner en valor el patrimonio cultural y la historia de la ciudad como patrimonio común de la ciudadanía, a través de actividades en aulas, teatros, museos, iglesias, salas públicas, calles o plazas. Uno de sus principales objetivos es contribuir a la dinamización de la enseñanza de la Historia y de las ciencias sociales en los centros educativos. <https://fiestadelahistoria.wordpress.com/>

“tipos”. Contamos con un profesor más “acomodado” en un modelo tradicional (P. 1), un modelo tendente al activismo espontaneísta (P. 2) y un tercero más innovador (P. 3).

De esta forma, a las intuiciones iniciales sumamos ahora ciertas evidencias de su vinculación a los distintos modelos didácticos. Es obvio y sin embargo necesario advertir de que no existen modelos didácticos puros. Frente a esa idea, la perspectiva aquí defendida es la de una evolución específica caracterizada por la adaptación puntual del profesorado al medio en el que desarrolla su práctica profesional. Por consiguiente, cuando en este punto nos preguntamos por cómo influye el diseño de sus exámenes en lo que se enseña y aprende, somos conscientes de la existencia de imponderables que acaban modulando tanto la estructura como el contenido de los modelos examinatorios. Así es, lo que se considera deseable enseñar y aprender, en la práctica acaba reajustándose a aquello que se crea más eficaz para resolver los problemas reales. Entre otros aspectos, habría que considerar el peso de las pedagogías invisibles y la necesidad de gobernar la clase lo que, a su vez, implica valorar la condición social del alumnado. En gran parte, debido a la idea y el uso que del poder se hace en la clase. Pero sobre todo se trata de asumir la casuística de la evaluación. Esto conlleva preguntarnos por los elementos que intervienen en la decisión de lo que se pregunta en los exámenes y no sólo por cómo la práctica examinadora condiciona lo que se enseña y aprende. A nuestro parecer, este conocimiento puede ayudarnos a desvelar los desajustes entre lo que se propone como deseable y lo que realmente se hace, lo cual pudiera servir para proyectar propuestas renovadoras.

Empezaremos por el examen de la respuesta que a la pregunta sobre el papel que la evaluación tiene su práctica docente nos dio el profesor que hemos situado en el modelo tradicional.

*P.1.- “La evaluación es importante porque me permite saber si más o menos todo ha ido bien o no ha habido una comunicación o una asimilación de contenidos por parte de los alumnos. Yo siempre hago los exámenes como una forma de evaluar a los alumnos”.*

En principio, para este profesor la evaluación no es en sí un objetivo sino un medio para verificar que los alumnos han adquirido los conocimientos enseñados. No obstante, de una forma bastante precisa este fragmento discursivo expresa también una concepción de la enseñanza que asocia aprender con “asimilación”. Esto es una característica propia

de un modelo didáctico transmisivo o tradicional. En coherencia con esto se entiende que la evaluación sea a través del examen, pues este facilita tanto la comprobación de lo “asimilado” como de la transmisión. La fórmula del sistema se basa en la conocida secuencia: explicación, comprensión, retención y exposición –fundamentalmente escrita.

*P.1.- “A lo mejor me he acomodado a un tipo de evaluación determinada y no he reflexionado tanto como sobre las explicaciones o las actividades”.*

Puede que el temor a ser juzgado como inmovilista le lleve a excusarse, lo cierto es que reconoce su “acomodamiento”. De esta forma, a largo de su vida profesional este docente puede cuestionarse aspectos relativos a la metodología, por ejemplo, sobre cómo enseñar mejor (“explicaciones o las actividades”), pero dejar sin cuestionar su práctica examinadora. Desde una concepción de la enseñanza transmisiva lo importante es la explicación no la evaluación. Justamente porque el discurso del examen escolar pertenece al campo de lo “obvio”, habría que intentar desvelar cómo y por qué ha llegado a constituirse en algo que circula entre las opiniones más compartidas y “comunes” entre el profesorado. Partimos de que el desvelamiento de lo que se da por natural puede ayudarnos:

“a resituar, a reconfigurar el fenómeno que se está investigando y a ubicarlo en un nuevo marco comprensivo, desplegando una orientación interpretativa diferente, más nueva y más amplia que la existente hasta ese momento y a ese respecto” (Conde Gutiérrez del Álamo, 2009, p. 50).

En este sentido, vamos a considerar que hasta la evaluación más tradicional rara vez está desprovista de razón y de razones. Esto nos lleva a desarrollar ante el discurso profesional *una doble actitud crítica y comprensiva*<sup>195</sup>. Una actitud crítica, pues lo *obvio* termina por naturalizar unas formas de actuar sobre lo que no está todo está ya dicho. Asimismo, análisis crítico no quiere decir juicio inquisitorial. Pero luego hay que desarrollar también una actitud comprensiva, es decir, hay que comprender las razones

---

<sup>195</sup> Esta distinción “actitud de sospecha y actitud de escucha” de Ricoeur (2002) y, en cierta manera, podría también relacionarse con la diferencia de lo *emic* y lo *etic*. Distinción conceptual clásica en Antropología, introducida por el lingüista antropológico Pike en 1954, con la que se pretende separar las observaciones y juicios que los informantes dan (*emic*) de la que dan los etnógrafos (*etic*). Se pretende así, no sólo evitar la confusión de términos como objetivo y subjetivo, sino sobre todo para en términos “científicos” establecer las bases para una explicación ampliada de la realidad. Lo difícil es empero captar y luego interpretar lo que los informantes realmente quieren expresar.

prácticas (tanto las culturas profesionales, códigos disciplinares, como las circunstancias en que se desarrollan las clases), a través de las cuales los profesores ajustan su comportamiento a aquello que crean más eficaz y construyen sus forma de saber.

Es posible “problematizar” teóricamente este sobreentendido en torno a los exámenes, como instrumento fundamental a la hora de evaluar los aprendizajes de los alumnos, a partir de la existencia de una opinión fuertemente generalizada entre el profesorado más tradicional que entiende el examen modelo (preguntas-respuesta-calificación) como el instrumento rey para consignar si un alumno ha conseguido los objetivos propuestos e incluso si el profesor ha hecho bien su trabajo. La función examinadora sería el garante del proceso por el que aprende el alumno y el profesor enseña correctamente.

P.1.- “Yo siempre hago los exámenes como una forma de evaluar a los alumnos y de evaluarme a mí mismo”.

Siendo esta, por tanto, la *función* (manifiesta) del examen. Para esta concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, el examen vendría a ser el instrumento gracias al cual el profesorado puede comprobar si el alumno sabe “lo que debe de saber” y poder certificar así la adquisición de un conocimiento. Siendo el *examen*, según lo explicaba ya mediados del siglo XIX el *Diccionario* de Carderera, palabra latina compuesta de *ex* y *anima*. Esto es, *examinar* consiste en el acto de *extraer* “lo que el individuo ha concebido, conserva o recuerda, sabe en fin”.

El argumento que suele esgrimirse al respecto es de lo más coherente y, ciertamente, se sostiene por sí mismo: cada disciplina o asignatura, tomada en un nivel dado de la trayectoria escolar, constituye un *campo de excelencia*. Esta excelencia se asimila “oficialmente” al dominio de conceptos, conocimientos, métodos, habilidades y valores que figuran en el programa y se comprueba en las pruebas de evaluación. En consecuencia, se establece una jerarquía de excelencia que se presenta como una *clasificación* y suele *expresarse en una escala numérica*, que refleja el grado de dominio obtenido por cada alumno en una determinada disciplina (Perrenoud, 1990, 2008; Kvale, 1992, 2001). La lógica de la sucesión de hechos se reduce a que explicando bien la disciplina y estando atento a la enseñanza, el alumno aprende, “asimila”, el conocimiento. Lo cual verificamos con los exámenes.

Esto proceso no está, sin embargo, exento de contradicciones. Y es lo cierto que el propio entrevistado parece sospecharlo. Entonces, teniendo en cuenta la sensación de enjuiciamiento que genera la propia situación de entrevista, el informante puede recurrir a argumentos justificativos temiendo ser encausado. Tiende así a privilegiar en la explicación las razones de su actuación, pero es posible también localizar en el discurso las tensiones entre distintas legitimidades, entre lo que se dice y lo que se hace.

*P.1.- “Todos nos frustramos y pensamos que los alumnos aprenden poco de lo que enseñamos, pero luego hay un día en que te das cuenta que aprenden más de lo que tú piensas. Incluso alumnos que te presentan el examen en blanco”.*

En esta unidad de información se observa un razonamiento práctico que sirve de justificación al reconocimiento de que el modelo falla. Alegando una conclusión que puede que no sea falsa, pero sí invalida el argumento que llevó a deducirla. El uso del plural de modestia redonda en el argumento autojustificativo al tratar de ocultar la responsabilidad de lo que uno hace tras una pluralidad ficticia. Ahora bien, no pretende engañarnos, tan solo que su relato no resulte incoherente. El resultado es que a lo largo del discurso se va redefiniendo lo que dice para presentarlo como legítimo y esto tiene como consecuencia el establecimiento de argumentos dicotómicos.

*P.1.- “Yo siempre hago los exámenes como una forma de evaluar a los alumnos y de evaluarme a mí mismo”.*

*P.1.- “Para saber si más o menos todo ha ido bien o no ha habido una comunicación o una asimilación de contenidos por parte de los alumnos”.*

*P.1.- “Todos nos frustramos y pensamos que los alumnos aprenden poco de lo que enseñamos, pero luego hay un día en que te das cuenta que aprenden más de lo que tú piensas. Incluso alumnos que te presentan el examen en blanco”.*

Lo relevante es que la solución que ensaya para restituir el sentido del dilema, lo salva de tener que profundizar en las causas de su práctica docente.

*P.1.- “A lo mejor me he acomodado a un tipo de evaluación determinada y no he reflexionado tanto como sobre las explicaciones o las actividades”.*

Pero también le sirve para desplazar la autocrítica y acabar legitimando una práctica que, en efecto, a veces es “frustrante”, pero “nos pasa a todos”. Esto reconforta y a la

vez coadyuva en la consideración de que se hace lo correcto. De hecho, es posible entender la siguiente entrada en el sentido de verse obligado a hallar las buenas razones de su proceder.

*P.1.- “Me están llegando antiguos alumnos que son profesores hoy en día o no son profesores pero se dedican a una labor profesional... estos alumnos a veces son los que te dan vida como profesor porque hacen que retomes cosas que tú a lo mejor habías desechado. Estuvimos cenando juntos y me estuvo recordando cosas incluso de la práctica docente que yo había desechado y me dijo: ‘No, no, fue efícamísimo’”.*

Ni que decir tiene que el análisis del discurso no tiene por fin poner en cuestión al profesor. Nuestro interés pasa por entender cómo y porqué, entre otras, las constricciones examinadoras condicionan la adecuación de su actuación a la situación de aula. De aquí la importancia del estudio de los desajustes y las ambivalencias para explicar acciones y discursos. En todo caso, los que nos dedicamos a la enseñanza sabemos que no hay mayor reconocimiento que el que conceden los alumnos. Por consiguiente, la relación que este profesor tiene con sus alumnos es digna de elogio.

Lo cierto es que no son pocos los estudios (Merchán, 2001a, 2005b; Santos Guerra, 2003; Souto González *et al.*, 1996, 2001; Miralles, 2014) que vinculan los exámenes con lo que realmente se enseña y aprende. Santos Guerra (2003) ha sintetizado esta idea en la conocida fórmula “dime qué tipo de exámenes hacías y te diré qué y cómo enseñabas y qué y cómo tus alumnos aprendían”. Desde esta premisa, el análisis de los exámenes traduce lo que los profesores acaban enseñando y sus alumnos aprendiendo. En este sentido, a partir de la explicación que nos ofrece de sus exámenes se pueden establecer varias consecuencias. Primeramente, la inmutabilidad de sus exámenes.

*P.1.- “Hace 17 años empezaba preguntando por vocabulario y ahora lo sigo haciendo, otro tipo de preguntas sobre relacionar, también se mantiene”; ‘ves que siempre hay una parte de vocabulario. Las preguntas son muy tradicionales, no he innovado demasiado en esto’. Los itinerarios didácticos que, en principio, son actividades alternativas a las tradicionales son evaluadas, pero comprobamos que lo son de una forma tradicional: ‘La visita tenía también su cuestionario de diez preguntas que tenía rango de trabajo’”.*

Constatamos así la existencia de un *examen modelo* que resiste impertérrito a los alumnos, a las leyes y a las modas pedagógicas. No puede negarse que el sujeto es

consciente de que examinando es tradicional. Reconoce no haber “innovado demasiado en esto” cuando sí confiesa haberlo hecho en otros aspectos de su práctica docente. Es más, hasta la “visita” que podría interpretarse como una actividad didáctica innovadora o que, al menos, supone un cambio en la rutina se evalúa de forma tradicional. Esto es, por medio “de un cuestionario de diez preguntas que tenía rango de trabajo”. En suma, el modelo examinador tradicional se implanta a la actividad innovadora. Esto redundada en lo que decíamos antes respecto a la naturalización de la evaluación a través del examen convencional.

Por otra parte, los exámenes son pruebas escritas y el principal instrumento de calificación. Al tal extremo que su valoración representan el 80% de la nota de evaluación.

*P.1.- “En la ESO el 60% de la nota la marcan los exámenes teóricos, un 20% los mapas, que también se examinan, y el 20 % restante serían las actividades y el cuaderno”.*

Asimismo, la mayoría de las preguntas, en una muestra que abarca 17 años, son un ejemplo paradigmático del modelo de examen eminentemente tradicional (Merchán, 2001a; Vera y Esteve, 2001; Miralles, 2014). Son preguntas de memorización e implican, fundamentalmente, el recuerdo de conceptos y procesos.

*P.1.- “No hay grandes diferencias. Te voy a poner distintos momentos. Este es un examen de 1º de BUP. Lo puse en el Bécquer en el curso 97/98”.*

*P.1.- “Este examen lo ponía ya entonces y ya ves que no ha cambiado mucho. ‘Di cuáles son las edades de la Historia’; ‘las edades de la Prehistoria y sus límites cronológicos’. ‘Elabora el siguiente cuadro: capacidad craneal’... “Comparando los exámenes de hace 17 con ahora hay cambios, pero no tantos como los que hay en relación a la forma de explicar en clase”.*

El esquema o estructura de la prueba es también idéntico. Desde que empezó a dar clases sus exámenes comienzan preguntando vocabulario y ahora lo sigue haciendo. Un modelo que se repite tanto en Historia como en Geografía. Concretamente, en el tema de economía de 3º ESO de Geografía:

*P.1.- “Di a qué tipo de empresa corresponde el siguiente negocio”. “Di que factores determinan preferentemente la ubicación de los siguientes negocios”. “Di cuál de las*

*siguientes fincas es más productiva económicamente teniendo en cuenta...”; “Di a que escuela de pensamiento económico corresponde la siguiente frase...”. “Explica el tipo de empresa según su naturaleza jurídica”. “Explica las fuentes de financiación que conozcas...”.*

*P.1.- “Yo creo que este examen lo he podido utilizar durante 12 años, porque recuerdo que también lo he puesto... hace 3 años. Mis alumnos que están ahora en 3º hicieron este examen...Sí, lo podría poner ahora”.*

Sin duda, este profesor ha investigado más sobre su metodología didáctica que sobre la evaluación.

*P.1.- “Te confieso que siempre he investigado más y me ha interesado más lo relacionado con las explicaciones, las actividades, el día a día docente que la evaluación”.*

Ahora bien, considerando que, según Santos Guerra (2003), hay una coherencia necesaria entre el enfoque metodológico y la forma de evaluar, a la luz de lo que pregunta en los exámenes se deduce que su práctica diaria ha debido cambiar igual de poco que su evaluación. Por otra parte, entre las causas que explican los desajustes y ambivalencia entre acciones y discursos no consideramos de relevancia el “acomodo”.

“Cuando damos razones y motivos de nuestros actos no ofrecemos descripciones exactas u objetivas: negociamos nuestra imagen y el sentido de nuestra acción. Si ésta se juzga inapropiada, podemos negar nuestra responsabilidad en el acto — “excusas”—o redefinirlo para presentarlo como legítimo —”justificaciones”. Estos relatos han de someterse a las expectativas culturalmente compartidas sobre cómo son las personas y sus motivos. Entre estas, destaca la exigencia de consistencia.... Por ello, al entrevistar debemos sustituir la pregunta “¿por qué hizo usted...?” —recibiremos como respuesta un motivo socialmente aprobado consistente con la presentación de sí general— por “¿cómo llegó a ocurrir tal situación?” (Becker 2009b: 85-90)” (Martín Criado, 2014, p. 122-123).

Como luego trataremos de responder a la cuestión de “¿cómo llegó a ocurrir que la centralidad examinadora fuera indiscutible para este profesor?”, ahora nos ocuparemos del análisis del sistema examinador de los otros dos profesores. En este sentido, es la principal característica del modelo de evaluación del profesor dos, al que incluíamos en



un modelo didáctico espontaneísta-activista con rasgos tradicionales, que no centra la evaluación en el examen. Dice así.

*P.2.:- “Los exámenes..., en la ESO... un 50% sobre la calificación final... incluso menos... 40%”.*

*P.2.:- “Hay alumnos que habrían acabado con el sistema de exámenes muertos, muertos pero desde el primer día del curso. Esa idea de los exámenes que sean una parte de la evaluación me permite por lo menos una cosa fundamental, que estén vivos en clase”.*

Al mismo tiempo, concede una mayor importancia al examen de las destrezas y las actitudes que a los conceptos, por ende presenta una gama más amplia y variada de instrumentos de medición. Especialmente destaca la sustitución del tradicional examen escrito por pruebas visuales.

*P.2.:- “Exámenes visuales..., a través de la imagen van haciendo los alumnos el examen. Yo no pregunto nada, solo pongo imágenes, y a partir de ahí ellos captan la imagen y... realizan la pregunta que ellos entienden que yo les pido...no digo alumno dime lo que ves, digamos dime lo que te puedo proponer de otra manera”.*

Es, sin duda, el interés porque el alumno/a aprenda a observar, a descubrir... así como la renovación en los recursos y medios técnicos su mayor diferencia con el modelo didáctico tradicional. Su alternativa se basa en un cambio metodológico que antepone el “descubrimiento espontáneo” al modelo transmisivo. Una metodología que, según García Pérez (2000b), más concretamente consiste en “una pedagogía de la ‘no intervención’, del paidocentrismo, de la importancia del descubrimiento espontáneo y de la actividad del alumno en general”. Otra de las características de este modelo es que muestra mucho interés por los contenidos presentes en la realidad inmediata y por los intereses inmediatos de los alumnos/as.

*P.2.:- “Aprovechar siempre la didáctica del día a día eso también claro, yo estoy metido... por ejemplo, estaba explicando el tema de las (coordenadas) geográficas, que es un tema muy arduo, yo lo he explicado a través de los DRONES, y justamente el día antes, había salido un ‘dron’, y justamente el día antes, había salido un ‘dron’, había entrado en un estadio de fútbol, y una bandera, y se había formado un guirigay. Entonces busqué ese video, lo vimos tal no sé qué, lo típico, el primer impacto se ríen,*

*maestro esto qué es. Después explicamos esa idea, y después ya vamos a los ‘drones’ cómo se controlan...”.*

En realidad, la incorporación de la actualidad al aula suele ser una práctica habitual en las clases de sociales, incluso en las más tradicionales.

*P.1.- “Entonces, viendo el interés que suscita últimamente la economía he ampliado el tema bastante no solo el funcionamiento de la economía, los tipos de mercado, los tipos de empresa, sino también sobre Teoría Económica. Entonces, excepto la parte de economía que tiene dos exámenes, cada bloque tiene un examen, con lo cual serían 7 exámenes. Lo que ocurre es que, este año por ejemplo, hay un bloque que es ‘la desigualdad de género en el mundo’ que he quitado el examen y he puesto actividades en clase, porque ya era final de curso, estaban ya muy cansados...Con lo cual al final han sido 6 exámenes”.*

En todo caso, lo que marca la diferencia entre uno y otro profesor será, frente a la regularidad y constancia con que el P.2 incorpora la cotidianidad en el aula, el carácter extraordinario que se desliza en el P.1 al decir “viendo el interés que suscita últimamente la economía he ampliado el tema bastante”. Por el contrario, el segundo asegura “aprovechar siempre la didáctica del día a día eso también claro, yo estoy metido”. Pero es también significativa la relación que establece P.1 entre dedicación y exámenes. La lógica del razonamiento es que habiendo “ampliado el tema bastante”, en consecuencia debe tener más exámenes. En consecuencia, “cada bloque tiene un examen”, “excepto la parte de economía que tiene dos”.

Resulta menos explícito, pero pudiera ser posible que el contenido de los temas influyese a la hora de decidir qué se examina y qué no. Cuando menos es significativo que “la desigualdad de género en el mundo” se desvincule del examen y se evalúe por actividades. Esto se debió, según se dice, al cansancio del final de curso, pero acaso también se deba a que el asunto genera una mayor imprecisión a la hora de ser evaluado, pues al tratarse de un tema de carácter más transversal y cercano a la cotidianidad social de los alumnos estos pueden expresar puntos de vistas diferentes. Por tanto, resulta difícil de examinar con un modelo de examen tradicional.

“El conocimiento examinador es un conocimiento cerrado en el que generalmente no caben disyuntivas, ambigüedad o divagación: las preguntas tienen una respuesta

verdadera, pues de otra forma no resulta fácil apreciar su bondad ni se puede calificar de manera adecuada” (Merchán, 2005b; p. 169).

La necesidad de objetivar la decisión de calificar es un asunto de particular importancia en las ciencias sociales, pero su exceso de celo obstaculiza una enseñanza que quiera promover el debate y el pensamiento crítico. A mayor abundancia, la lógica de la calificación que especialmente caracteriza al modo tradicional no facilita entre el alumnado interés alguno en debatir ante el temor a ser sancionado.

Por otra parte, comprobamos que no existen modelos didácticos puros. Sin duda, la conducta práctica en el aula responde al conocimiento pedagógico, pero también a que los profesores se sirven de este según las circunstancias y el momento. De hecho, el profesor que hemos catalogado de espontaneísta tiene rasgos propiamente tradicionales o para ser más exactos, como ahora veremos, del código disciplinar de la historia que se institucionaliza en el siglo XIX.

*P. 2.- “¿Yo como examino este tema? Con una parte de la nota es este examen visual. Ejercicio 1 señala a qué tipo de tiempo histórico corresponde cada imagen. Y eso lo he dado yo con ellos, en apuntes, el progreso, el tiempo de los griegos y demás... Después es muy fácil, señala que tipo de fuente histórica representa cada imagen. Las imágenes ya las hemos trabajado, libros de texto, bibliografía... efectos secundarios. Y después señala a qué edad de la historia representa la imagen, la hemos trabajado antes: Edad Antigua... Edad Contemporánea... lo que hemos trabajado, con imágenes. ¿De acuerdo?... y después esa nota se complementa con un trabajo que hemos hecho en clase, de un texto de Tucídides, “La guerra del Peloponeso”. Muy seleccionado, adaptado con varias preguntas más... Ese tema le doy mucha importancia porque acabo con la geografía y empiezo con la historia. Y también un video de los ‘Simpson’ que se llama Lisa la Iconoclasta” ... Eso yo lo utilizo muchísimo y también entra dentro de la nota, porque yo lo pongo, visionamos el video y después unas cuatro preguntas ¿Qué fuentes históricas utiliza Lisa? ¿Cuál es la función del historiador? ¿Cuál es la función de la leyenda? Y eso me sirve como leitmotiv, cuando ya trabajo Mesopotamia, Egipto... con la idea de la superestructura del tema de los dioses, y siempre remito al video de Lisa. ¿Os acordáis porque Lisa no quiere decir la verdad sobre el fundador egipcio? Porque se derrumbaría todo su mundo”.*

El fragmento que nos ocupa es un ejemplo de cómo en su práctica conviven elementos de modelos didácticos tradicionales con otros de carácter más innovador. Por ejemplo,

el modelo transmisivo no suele dar tanta importancia a las imágenes, ni suele tener en cuenta los intereses de los alumnos. Por contra, el modelo espontaneísta lo considera fundamental. De la importancia de “los Simpson” como recurso didáctico dan buena cuenta unas cuantas tesis doctorales, pero más allá de esto es indudable que son una buena forma de vincular la historia con los intereses de los alumnos. Ahora bien, la convencionalidad de las cuatro edades (antigua, medieval, moderna y contemporánea) es un rasgo del modelo tradicional, lo cual, a su vez, expresa la fuerte resistencia del código disciplinar de la historia. Precisamente, como ya se dijo, es uno de sus rasgos más sobresalientes la ideología de las “Edades”. Es decir, el “cuadripartismo” histórico de Cheneaux, que como advierte (Cuesta (1997) se asienta al mismo tiempo que se institucionaliza la Historia en el siglo XIX. Es, por tanto, el aspecto metodológico sobre el que más ha experimentado y su práctica presenta cierta coherencia entre el método y la evaluación. Pero son perceptibles los rasgos tradicionales y, de hecho, presume “de todas maneras iremos mejorando claro...”. Decimos que es espontaneísta, pues su pedagogía tiene como finalidad que la realidad virtual del mundo de las imágenes sea “descubierta” por el alumno mediante el contacto directo con ellas.

*P.2.- “Yo no pregunto nada, solo pongo imágenes, y a partir de ahí ellos captan la imagen y... realizan la pregunta que ellos entienden que yo les pido...no digo alumno dime lo que ves, digamos dime lo que te puedo proponer de otra manera”.*

*P. 2.-. “En el fondo experimento con ellos bastante. Y esto me ha dado pie a darme cuenta (esto lo hablo yo con algunos compañeros) que cada clase, cada hora concreta de clase es como un...yo lo llamo una ‘performance’. No volverá a repetirse nunca más ese contexto y más en sociales”.*

Esta concepción supone darle una vuelta de tuerca al modelo transmisivo, en tanto en cuanto supone que “el protagonismo lo tenga el propio alumno, a quien el profesor no le debe decir nada que él no pueda descubrir por sí mismo” (García Pérez, 2000b).

Aun teniendo en cuenta que no existen modelos puros absolutamente diferenciados, es posible encontrar casos donde los elementos o dimensiones que los definen están mejor integrados. Es así que el tercero de nuestros sujetos, al que asociamos con un modelo investigador responde con coherencia y sistematicidad a ese paradigma de profesor, tanto a la hora de seleccionar los contenidos como la metodología y la evaluación. De

esta forma su forma de evaluar es congruente con lo que pretende enseñar y los alumnos aprendan. El trabajo se proyecta con un sentido y una finalidad.

*P. 3.- “Cuando yo empiezo a trabajar por proyectos, por temas de investigación y tal, pues una de las cosas para mí es conseguir al final que los alumnos hagan algo, (una actividad de aplicación de lo aprendido, aunque sea comentar una película, lo que sea) pero que haya elaboración personal, aunque sea poco. Ese es el criterio fundamental. Que se rompa la inercia esa de tratar de copiar, de repetir”.*

Se persigue el enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno, con más o menos complejidad, pero sobre todo haciendo partícipe al alumno de su papel activo como constructor o “reelaborador” de su conocimiento.

*P. 3.- “En el campo de la educación porque es una cosa muy práctica, muy vivencial, las experiencias son fundamentales. Cuando hay una separación tan tajante entre teoría y práctica, no se aprende nada... Hasta que no experimentas las cosas no la dotas de sentido. Este año, en una cosa que hacemos allí, un proyecto que se llama ‘Como vivieron nuestros abuelos’... Hacen la exposición para enseñársela a los demás y acuden gente de otros colegios del barrio y gente del barrio. Y yo me he dado cuenta que los alumnos explicándole a los demás lo que habían hecho, primero, estaban empoderados totalmente, sentían que se completaba el círculo...”.*

Asimismo, se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos, tanto en relación con los temas o problemas de conocimiento propuestos como en relación con la construcción de ese conocimiento. Por su parte, el profesor no es un mero comunicador de conocimiento, tiende, sobre todo, a coordinar los procesos y actúa como un “investigador” en el aula. Empezando por el tema de los recursos y la producción de materiales.

*P. 3.- “El material de clase suele ser: textos reelaborados por mí, documentales, búsqueda de información con guiones que les entrego, debates con guiones de análisis y ese tipo de cosas...todo eso va generando unas producciones que van a una carpeta. Tenemos una carpeta de grupo donde van acumulando las producciones de grupo, si alguna vez tienen que levantar acta de lo que se ha tratado en el grupo, o bien también las producciones de cada uno y yo periódicamente me voy llevando las carpetas para verlas”.*

La evaluación se concibe como un proceso de investigación que intenta dar cuenta, permanentemente, del estado de evolución de las concepciones o ideas de los alumnos, de la actuación profesional del profesor y, en definitiva, del propio funcionamiento del proyecto de trabajo. En consecuencia, tiende a relativizarse la importancia del establecimiento de porcentajes de calificación, pues el valor de lo que se evalúa está en función del propio desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

*P. 3.- “La verdad es que no tengo establecido un porcentaje, quizá debería hacerlo pero es que soy un poco desastre para el tema del 30/20/40 me hago un lío tremendo. Intento hacer una evaluación más cualitativa. Es decir, esta persona ha hecho esto y esto y ha aportado al grupo tal cosa. Si veo que no ha aportado hablo con él, y le pregunto qué le pasa, le animo a participar o me acerco al grupo y cuando interviene le apoyo de alguna manera, lo premio con mis comentarios y ese tipo de cosas, pero no hago porcentajes”.*

*P. 3.- “Mi objetivo sería encontrar en cada cosa que hago una actividad final como esa, que no tuviera que demostrarme a mí que han aprendido cosas y son mejores en algún sentido que antes, sino que pudieran verlo ellos, comprobarlo ellos a través de una actividad de ese tipo. Ese es el ideal de evaluación”.*

Esta comparación de los modelos no presupone la superioridad *per se* del modelo investigativo sobre los demás. En nuestra opinión, la opción de la evolución de los modelos didácticos no puede hacerse a costa de ignorar la casuística que fluye y explica la naturaleza de la práctica escolar en sus diferentes formas. En el caso que nos ocupa, esto supone asumir que toda evaluación, hasta la más tradicional, obedece a razones. Más concretamente, con objeto de seguir profundizando en la influencia que el examen tiene en lo que se enseña y aprende, puede ser interesante abordar las causas de los usos examinadores. Por lo demás, su conocimiento puede ayudarnos a entender los desajustes entre lo que se propone como deseable y lo que realmente se hace, lo cual pudiera servir para proyectar propuestas renovadoras.

Las prácticas examinatorias estarán en función, en parte, de los esquemas culturales incorporados en el pasado (experiencia escolar como discente, formación inicial y cultura escolar), pero también de las coacciones inmediatas que comporte la situación. En este sentido, habría que considerar también la interacción de factores endógenos y factores exógenos (Merchán, 2005b). Con objeto de dar con los hacedores de las

diferentes prácticas examinadoras puede ser importante comprobar si consideran como sinónimo evaluar y calificar y qué efectos podría tener sobre lo que se hace.

De momento, podríamos considerar que la definición se debiera, primeramente a la formación docente, mientras que los usos fuera más bien el resultado de la cultura escolar. Sabemos que cuando un profesor, o una profesora, llega a la escuela entra en una estructura –material y simbólica- a la que ha de “ajustarse”. Y, qué duda cabe, entre las pautas empírico-prácticas más asociada al oficio magistral, el examen tradicional es una de las piezas constitutivas y claves del funcionamiento de la maquinaria escolar. Por lo que el “acomodo” de P.1, en parte podría explicarse con aquel refrán tan español que dice “allí donde fueres haz lo que vieres”. Luego, una vez incorporado como un hecho tan natural como inevitable, puede llegarse a reconocer la diferencia entre calificar y evaluar, pero acabar en la práctica acabar confundiendo lo uno con lo otro por culpa de las presiones (administrativas, familiares, alumnos, los mismos compañeros), así como las constricciones situacionales (gobierno de la clase). Todo lo cual pesa sobre la acción y explica los desajustes, las ambivalencias en que se mueven prácticas y discursos.

*P.1.- “La calificación es algo más numérico para mí, muy concreto. Para mí es una obligación administrativa fundamentalmente. La evaluación por el contrario, para mí es algo más cualitativo, es lo que yo a los padres les explico cuando hablan conmigo... Por ejemplo se habla de evaluación inicial y sonaría raro hablar de calificación inicial...A veces es muy difícil de tasar”.*

La distinción gira en torno a la diferencia entre lo cualitativo y lo cuantitativo. Pero entiende que la evaluación cualitativa “es muy difícil de tasar”. De hecho, esta dificultad pudiera ser otra de los hacedores que explique su forma de examinar. Es decir, optaría por el modelo examen tradicional pregunta-respuesta porque le presupone una mayor objetividad frente a otras fórmulas que generan más incertidumbre.

*P.1.- “Es importantísimo. De hecho es lo que va a determinar la calificación del alumno y lo que me va a permitir a mí ver si realmente el trabajo ha sido eficiente y eficaz, pero es verdad que me he acomodado a un tipo de exámenes que no he cambiado mucho a lo largo de estos años”.*

Confía en que el examen y la calificación le permiten medir con eficiencia y eficacia el aprendizaje del alumno. Impresión que se refuerza con esta otra confesión.

*P.I.:- “Yo a veces tropiezo con dudas cuando estoy corrigiendo exámenes. Hombre, no es lo mismo corregir un problema de economía o un test, que una pregunta teórica en la que yo he dado distintos materiales y tienen que elaborar un poco las respuestas a partir de los materiales distintos que les he dado. Entonces a veces te planteas dilemas”.*

Por supuesto, los exámenes que consisten en la repetición de memoria son más “fiables” que las preguntas que exigen análisis, síntesis y juicio personal. Es, por tanto, la preocupación ante la dificultad de “tasar” objetivamente los exámenes otras de las razones prácticas que explican su modelo examinador. Con objeto de evitarse inconvenientes sobrevenidos en forma de reclamaciones y quejas, prefiere prevenir evitando en los exámenes las cuestiones que, como las de razonamiento, admiten respuestas cuya subjetividad generan dificultad precisar la nota.

Esta inquietud es cada vez más generalizada entre el profesorado de materias como las sociales que se caracterizan por su carácter discursivo y subjetivo. Por ejemplo, la Historia no es simplemente la memoria de los hechos, es también la disciplina que nos enseña a interpretarlos según el enfoque y la naturaleza, más o menos crítica, de las escuelas que disputan por la versión “verdadera” del pasado. En consecuencia, los exámenes plantean problemas de objetividad en su juicio. En su tesis, Merchán (2001a, 2005b) puso sobre el tapete que era este uno de los factores que constriñen el diseño de los exámenes a unos determinados patrones.

“Para los profesores, disponer de fundamentos objetivos para *justificar la calificación* que merece el examen, se ha convertido en los últimos tiempos en una necesidad cada vez más apremiante y en un condicionante a la hora de redactar las preguntas. En el sistema educativo se ha extendido cada vez más el derecho de los alumnos -legítimo, por cierto- a reclamar sobre las notas que los profesores ponen en sus exámenes” (2005b, p. 141).

A este respecto, abunda en que “la corrección de los exámenes es una tarea mediatizada” (p. 142). Por el alumno descontento, al que con razón asiste el derecho de reclamar sobre sus notas, pero también las familias. Suelen acudir estas al instituto para conocer la marcha de sus hijos, fundamentalmente cuando las notas son mediocres y apremiando una justificación cuando, según su parecer, no se corresponde con el trabajo que sus hijos desarrollan en casa.



*P.1.- “Los padres que alguna vez se han mostrado disconformes con las calificaciones son aquellos que tienen muchas expectativas y los alumnos han suspendido a pesar de sus expectativas... Siempre son alumnos cuyos padres piensan que su hijo estudia mucho porque está 4 horas encerrado en el dormitorio y nadie ve lo que hace dentro. Normalmente los padres tienen unas expectativas elevadísimas y quieren que sea notario o que haga una ingeniería y tú estás viendo que al niño no le interesa lo más mínimo tu asignatura”.*

En este mismo sentido, la Administración educativa es cada vez más celosa en materia de corrección. Así, por medio de órdenes, circulares y, en su caso, la inspección requiere a los centros la publicidad de los criterios de evaluación y calificación e instan al profesorado a clarificar los instrumentos examinadores así como normas de valoración y tasación de porcentajes. La forma en que se expresa el siguiente profesor, pudiera revelar dicha presión.

*P.2.- “La calificación sería la parte más técnica ¿no? Y la evaluación mucho más amplio. La clave está en lo que te dije antes de las proporciones y los tantos por ciento. Yo en mi asignatura, el alumno que haya suspendido de verdad es porque o no ha venido o no ha hecho prácticamente nada. Y en alumnos que me asisten más o menos, casi todos aprueban. Mira sinceramente ¿Qué es un 4,5 Vicente? Defíneme eso. Entonces es algo más complejo. Para mí lo fundamental es la evaluación. Obviamente tiene que haber un instrumento de la calificación que le dé un sentido empírico a eso, para que no haya mamoneos”.*

Con los “mamoneos” no hay duda que se refiere a las razones prácticas señaladas. No cabe duda que se está refiriendo tanto a las reclamaciones como a los agravios comparativos que, a cuento de las notas, suelen darse entre el alumnado. Pero, esto último, es otro tema. Por lo demás, basta echar un ojo a la hemeroteca para comprobar que el asunto está a la orden del día y, en consecuencia, el profesorado tiende a ingeniar fórmulas para contrarrestar la presión. Por ejemplo, el examen tipo test.

*P.1.- “Últimamente estoy haciendo test. Por lo demás no hay otras cosas que hayan cambiado mucho en los exámenes”.*

Aparentemente, el test satisface el afán de la objetividad y blinda ante las reclamaciones. Pero, según este profesor, posee otras muchas ventajas.

*P.1.- “El test. Yo al principio no lo utilizaba, pero desde hace 6 o 7 años empecé a utilizarlos cada vez más. De hecho este año prácticamente el 40% de la recuperación final de junio la ha marcado el test. Porque hay alumnos que tienen una gran capacidad para entender las cosas pero luego no se saben expresar. Se frustran cuando son conscientes de que lo han entendido pero a la hora de escribirlo no utilizan las palabras adecuadas o son muy desorganizados a la hora de exponer un eje vertebrador del discurso, entonces me gusta detectar ese tipo de alumnos y al contrario. Alumnos que a lo mejor han aprendido de memoria el discurso y lo han reproducido, nos da la sensación de que se han enterado de todo y luego a la hora de hacer el texto no lo hacen tan bien. Entonces el test tiene para mí muchas ventajas. Me permite ver cosas que otro tipo de preguntas no me permite y es el grado de comprensión real con independencia de la expresión escrita, digamos el aprendizaje puro sin expresión. Luego es muy objetivo a la hora de calificar y a los niños les da mucha seguridad eso de saber que una pregunta vale 0,3 o si la hacen mal es -0,1, eso de alguna manera a ellos les da certeza y les tranquiliza. Luego, por otra parte, hay pequeños detalles que no puedes preguntar en una pregunta extensa pero sí en el test. Por lo tanto, test, vocabulario también, vocabulario es fundamental. Precisamente si queremos que cada vez tengan más capacidad de expresión tienen que conocer esos términos específicos de la asignatura y siempre tienen en mis exámenes una parte de vocabulario. Y en Historia mapas históricos. En Geografía suelo poner preguntas que por el enunciado pueden parecer muy teóricas pero en la práctica ellos pueden responder como quieran, tienen libertad a la hora de responder esa pregunta. Por ejemplo “¿Cuáles son los factores que condicionan tal aspecto, de la industria, de la economía, del clima o de lo que sea?” A ellos les permite poner en relación muchas de las cosas que hemos aprendido en clase”.*

Dice Merchán (2001a, 2005b), que es razonable pensar que la selección de preguntas tipo test, como las descrita por nuestro profesor, pueden que sean debida a que facilitan el trabajo tanto de alumno como del docente. Si para unos la memorización es menos compleja que el establecimiento de relaciones causales y la adopción de argumentos imprescindible para el análisis y la interpretación crítica de un texto histórico, para el profesor reducen el tiempo de corrección. En relación con la enseñanza, el razonamiento justificativo de las bondades del test viene a coincidir milimétricamente con la interpretación de Merchán (2001a, 2005b). Dice así:

“La intención de los profesores es facilitar el éxito de los alumnos, basándose en el supuesto de que responder a preguntas de este tipo es más fácil que hacerlo con otras” (2005b, p. 144).

Ahora bien, a efectos didácticos no es nada despreciable el precio de la simplificación y, además, no parece que el test responda a la objetividad que se le presupone. Respecto a lo primero, el propio Merchán (2001a, 2005b) ha llamado la atención sobre la pobreza del conocimiento que este tipo de exámenes termina generando. Un saber memorístico, simplista, que no requiere más procedimiento que el de la repetición de nombres, fechas y frases. No son pocos los estudios que abundan en esta conclusión. Por ejemplo, Vera y Esteve (2001) apuntaron lo siguiente:

“El otro gran problema que afecta a la significación de los contenidos aprendidos es el sesgo en la elección de las preguntas de examen, ya que el tipo de preguntas que se hacen en los exámenes es un elemento determinante de la forma de estudiar de los alumnos. En efecto, es bien sabido que los alumnos que van a enfrentarse a un examen de respuestas de elección múltiple seleccionan y dan prioridad en su estudio a elementos susceptibles de ser utilizados en este tipo de preguntas; es decir, secuencias de contenidos cortas en las que priman los datos, cifras, definiciones, clasificaciones o convenciones que pueden preguntarse y responderse de forma breve y objetiva. Por tanto, este tipo de exámenes excluye frecuentemente las preguntas de aplicación, o las que exigen una valoración crítica o una síntesis general de procesos complejos. De hecho, al estudiar los exámenes que habíamos recogido en los centros escolares enseguida tuvimos conciencia de que predominaban las preguntas cuya contestación se reducía al ámbito de la memorización” (p. 29).

Se podría poner incluso en duda que el examen memorístico o tipo test facilite el éxito de los alumnos. Habría que tener en cuenta que este modelo de examen solicita la repetición de la memoria, es decir, requiere tener *habitus* de estudio y esto favorece a un tipo de alumno aplicado que, dado el contexto socioeducativo medio, en principio no debe abundar, más que en el grupo bilingüe del centro.

De igual modo, diferentes estudios han probado que la “objetividad” se vicia constantemente en los exámenes (Perrenoud, 1990, 2008; Aray, 2001; Landsheere, 2001). Es más, ni siquiera garantizan una absoluta neutralidad:

“Porque en ellos también interviene a menudo el lenguaje, y muy pocos examinadores permanecen indiferentes ante la elegancia de la expresión” (Landsheere, 2001; p. 291).

Aunque existen otros elementos distorsionadores de la objetividad, básicamente se alega que los examinadores tienden a premiar el uso culto del lenguaje, la presentación y la calidad de la letra...<sup>196</sup>. Todo lo cual se adquiere en la escuela, pero no debe desestimarse la correspondencia que las cuestiones formales tienen con un determinado *ethos cultural* que se adquiere en la familia. El asunto es que el formalismo tiende a desplazar lo que se considera importante y sustantivo hacia una región de la psique más vinculada a lo afectivo que lo racional. De esta manera se explica que los profesores evalúen y valoren de distinto modo un mismo trabajo. Pero es también posible apreciar que una misma persona varíe el sentido de sus observaciones y corrija no siempre con los mismos criterios. Por ejemplo, si se acaba de corregir un examen excelente, el siguiente puede subestimarse. La misma labor de corregir es cansada y el afán por acabar reduce la atención sobre la corrección. En consecuencia, cuando se lleva rato corrigiendo, los exámenes con letra de molde y bien presentados son mejor recibidos que aquellos cuya letra confunden y requieren para su valoración un mayor esfuerzo de concentración.

Frente al argumento de que el examen es un instrumento que mide con precisión y eficacia los conocimientos de alumnos, encontramos que existen elementos que debilitan ese entendimiento. En realidad, la imprecisión en las normas de excelencia es algo consustancial a la cultura escolar y, por tanto, afecta también a las prácticas examinatorias. Los profesores, además, tienden a ser muy fieles a sus propios criterios de valoración de lo que es la excelencia y su contrario. Esto da lugar a que en un mismo equipo educativo exista multiplicidad de puntos de vista a la hora de valorar unos mismos hechos.

*P.3.- “¿Sería posible que nos pusiéramos de acuerdo en varias normas sencillas que todos compartamos, como si se pueden levantar o no, pedirle algo al compañero, 4 o 5 cosas?” Pues se generó una bronca ‘¿Pero tú que quieres?’... Y yo: ‘No he dicho, nada,*

---

<sup>196</sup> “Ya sea por su carácter bien legible, o por razones netamente afectivas, la letra puede influir, asimismo, en la persona que corrige. Los especialistas en publicidad saben desde hace largo tiempo que la presentación del mensaje surte un efecto considerable sobre el resultado” (Landsheere, 2001; p. 286).

*¡bórrenlo ustedes!’ Es atentar contra el poder discrecional propio de la cultura autoritaria”.*

Este informante vincula la falta de directivas precisas (a veces no existe ninguna) a la hora de ponerse de acuerdo en torno a las “normas” de convivencia con la “cultura autoritaria”. Mas es posible también que el celo “autoritario” se deba a otro tipo de razones. Perrenoud (2008) mantiene que la imprecisión cumple unas funciones prácticas. En primer lugar, que los profesores no desean ser encerrados en un *corset* de obligaciones demasiado precisas en cuanto a lo que deben enseñar y evaluar, pues así mantienen una mayor independencia al control, sobre todo, de la inspección y las familias, pero también frente al resto de profesores.

*P.2.:- “Yo en mi asignatura, el alumno que haya suspendido de verdad es porque o no ha venido o no ha hecho prácticamente nada. Y en alumnos que me asisten más o menos, casi todos aprueban. Mira sinceramente ¿Qué es un 4,5 Vicente? Defíneme eso”.*

*P.3.:- “Sí. Hay cosas que son aberrantes. Te llaman la atención y te hace pensar que aquí pasa algo y es el tema de las décimas en las notas. Cuando oyes decir a alguien que fulanito tiene un 4,25, cualquiera que mínimamente tenga una idea de en qué consiste aprender y enseñar, se lleva las manos a la cabeza. ¿Cómo es posible calibrar así? Tengo una anécdota. Un día le pregunté a un compañero ‘¿Tú como evalúas?’ Y dice ‘Yo a ojímetro’ y digo ‘Qué bueno’ y dice otro que había al lado ‘Yo lo hago mejor, lo hago a ojicalculímetro, con un Excel pero inventándomelo todo igualmente’ El tema de los decimales es una cosa...Me acuerdo en una reunión de evaluación que alguien me reclamaba que por qué aprobaba tanto y yo le dije ‘Tú le has puesto a uno 4,25 ¿no te parece que estás confundiendo el rigor con la exactitud? ¿Tú crees que es riguroso evaluar un proceso de este tipo con 0,25?’. Quiero decir, cosas como esas me han permitido ir poniendo un poco pie en pared. Que cada uno haga lo que pueda y dejadme a mí. Yo respeto y lo digo, que en esto de la educación no hay recetas mágicas y cada uno hace lo que puede. Yo respeto lo que haces, déjame que yo lo haga como creo que es mejor para mis alumnos, fundamentalmente. No tengo problema”.*

Los profesores son conscientes de la falta de una correspondencia exacta entre la cultura escolar definida en los programas y lo que se evalúa, de la confusión de la medida del

conocimiento con infinitud de decimales. Entre la ironía y el desencanto, expresan estos dos informantes la dificultad de llegar a un acuerdo entre los propios profesores en relación a las notas con decimales. Por ejemplo, “¿Qué es un 4,5 Vicente?”. Ponderar a “ojímetro” o a “ojicalculímetro”. En fin, siempre hay lo que Perrenoud (2008) llama *negociación*, las prácticas escolares reflejan que antes de la evaluación hay “un *trato mercantil*, o por lo menos un *acuerdo*, entre el docente y sus alumnos” (p. 11).

En segundo lugar, la evaluación siempre se inscribe en una *relación social*. Esta perspectiva llama la atención sobre el hecho de que evaluar es más que una medida. En sus investigaciones sobre la evaluación escolar, Perrenoud (1999, 2008) ha probado lo siguiente:

“La evaluación es siempre mucho más que una medida. Es una representación, construida por alguien del valor escolar o intelectual de algún otro. Por consiguiente se inscribe en una relación social específica, que conecta a un evaluador con un evaluado... Decir que la evaluación se inscribe en una relación social es una manera de decir que no se puede hacer abstracción del conjunto de vínculos que existen entre evaluador y evaluado y, a través de ellos, entre los respectivos grupos de pertenencia. Es también decir que la evaluación debe concebirse como un *juego estratégico* entre actores que poseen intereses distintos e incluso opuestos” (pp. 73-74).

La forma en que uno de nuestros informantes afronta la sanción a un alumno al que pilló haciendo trampas en un examen ejemplifica bastante bien esta idea.

*P.1.-: “Este año he tenido tres [alumnos con “chuletas”], bueno, los he detectado y han sido del grupo bilingüe. Uno de ellos no me lo esperaba porque era un alumno bastante bueno. Además se lo dije: ‘Mira, esto a ti no te hace falta, que esta semana no has podido estudiar porque has estado liado con los hospitales (porque había estado en el hospital) dímelo. Si menos de un 5 no vas a sacar y yo sé cuál es el motivo, pero no me copies que es muy cutre’. Lo suspendí y lo mandé al examen final de junio. Estuvo casi a punto de llorar diciendo que no lo iba a hacer más. Y yo soy muy paternalista con ellos”.*

Como vemos, el sujeto quiere hacernos ver que son del grupo bueno (“bilingüe”) los tres alumnos a los que ha pillado haciendo trampas en los exámenes. Es más, entre estos uno era “bastante bueno”. Lo relevante es el modo en que afronta el percance. No hay una negociación explícita, pero sí da entender que con ciertos alumnos se puede llegar a

un “arreglo” a la hora de aprobar sin hacer el examen. Se da una *transacción* entre el docente y el alumno excelente de tal modo que este, ante circunstancias sobrevenidas, puede aprobar gracias a las rentas.

Por consiguiente, en tanto que la evaluación es una relación social difícilmente puede alcanzarse en la corrección de exámenes una absoluta objetividad. En concreto, las expectativas que los profesores depositan en los alumnos, sean buenas o malas, son otro de los factores que contamina la imparcialidad que le presuponemos a los juicios examinatorios. En este caso, en concreto, su “cuadro de pertenencia” al llamado grupo de los buenos (“bilingüe”), anticipa unas perspectivas de éxito, en un alumno de por sí exitoso. Circunstancias que lo blindan ante futuros errores que otros pagarían con penas más graves. Son apreciaciones, más o menos subjetivas, que limitan la neutralidad de los exámenes. Esto prueba que la evaluación se inscribe en una *relación social* de carácter afectivo en el sentido de que el profesor tiende a dosificar, matizar las exigencias y, en definitiva, las notas de sus alumnos en función de las estimaciones previas. Es una práctica habitual de la vida escolar que se vincula al efecto edípico de la predicción descrita en el capítulo 1 y 3. También conocida como teoría del etiquetaje o “efecto Pigmalión”. Rosenthal y Jacobson describieron el proceso por el cual las expectativas de los profesores respecto a las actuaciones escolares de los alumnos vienen determinadas por un sistema de etiquetas o clasificaciones *buenos* o *malos* alumnos, que se colocan en función del expediente académico previo, y éstas a su vez determinan los comportamientos de aquéllos, en un proceso que se retroalimenta hasta confirmar el prejuicio.

Si el ejemplo anterior confirma lo que, según Perrenoud (2008), son los estereotipos que más poder de influencia tienen en las prácticas pedagógicas, así mismo hemos visto cómo se cumple la imagen:

“del alumno brillante, que alcanza el éxito sin hacer nada y puede permitirse incluso cierta dosis de negligencia o indisciplina; y el alumno escolar o trabajador, que ‘compensa’ su carencia de brillantez mediante encarnizados esfuerzos” (pp. 60-61).

Es más, esto otro viene a ratificarlo:

*P.I.:- “Yo creo que hay un 10% de alumnos que se puede calificar de brillante, curioso e interesado por las materias. Ese tipo de alumno da igual el sistema, da igual el*

*momento, siempre van a aprender y si no les enseñas tú van a buscar información por su cuenta, te preguntan después de clase, si le muestras un libro igual se lo leen, comentan contigo películas. Ese 10% siempre se ha mantenido igual. Luego es verdad que antes había un grupo de alumnos que a lo mejor no era excesivamente brillante pero que estudiando y esforzándose sacaba sus asignaturas, probablemente al año siguiente no se acordaba de lo que había dado el año anterior, pero se las sacaba. Ese tipo de alumno ha disminuido. Ahora, sí es verdad que los alumnos que tienen a los padres pendientes, interesados, suelen aprobar, mientras que entonces existía más la figura del alumno rebelde que a lo mejor tenía una situación familiar favorable pero suspendía algunas asignaturas... Ese alumno cada vez existe menos”.*

A mayor abundancia, el profesor dos nos dice esto otro.

*P.2.: - “Nos estamos tentando y tal, hasta que llega un momento en octubre o noviembre que ya sabemos cómo va a ir la cosa. El que no ve eso en octubre o noviembre está muerto o muerta, está muerto porque no entiende de que van los alumnos, y más los chicos”.*

Esto viene a confirmar que el resultado en los exámenes depende de imponderables. Por ejemplo, el debido al llamado “efecto halo” por el que los aspectos más fácilmente perceptibles del alumno (aspecto físico, comportamiento, gestos...) generan afectos de simpatía o antipatía en el profesor. Esto repercute en la idea que el profesor se hace de su valía escolar y, a la hora de corregir exámenes, distorsiona la visión del examinador condicionando su valoración. Según Landsheere (2001):

“A menudo se sobrestiman las respuestas de un alumno de buen aspecto, con mirada franca y dicción agradable. Sin embargo, no hay que generalizar. Conocemos a profesores que, por anticonformismo, favorecen cierto desaliño u originalidades que no son siempre del mejor gusto” (p. 286).

Sin duda, las expectativas de los profesores respecto a la “valía escolar” del alumno está muy determinada por las notas obtenidas en los cursos anteriores, pero a esto se suma los resultados en los trabajos que se realizan durante el curso. A este otro fenómeno, Landsheere (2001) lo ha denominado “estereotipia”:

“Entendemos por estereotipia una inmutabilidad más o menos manifiesta en cuanto al concepto que se tiene del alumno. La estereotipia resulta de una contaminación de los resultados. Un primer trabajo mediocre hace pensar que el segundo también lo será. Si



esto sucede, la tendencia a otorgar una nota mediocre al tercer trabajo aumenta aún más, y así sucesivamente” (p. 285).

Ni que decir tiene que la etiqueta de buen o mal alumno influye en las expectativas de éxito de los propios alumnos. Los alumnos ajustan la esperanza subjetiva a la probabilidad objetiva (Bourdieu y Passeron, 2001). Por consiguiente, la lógica de los resultados va incitándoles a invertir más o menos en la medida en que cada uno se compara con las notas obtenidas. La relación que el trabajo escolar, entendido como inversión, esfuerzo y ahorro, tiene con la apariencia debe hacernos pensar en lo que Perrenoud (2006, 2008) llama el *oficio de alumno*. Pues como este autor dice, aprender a salvar las apariencias, dar la imagen de *buen alumno*, es fundamental para sobrevivir en el mundo escolar. Sobre todo, para los alumnos cuyo origen social está más alejado de esa cultura escolar. Por su parte, también los estudiantes prejuzgan lo que se puede esperar de los profesores. A estos también les precede la “fama”, “los buenos” que tienden a aprobar, y “los malos” que serían los que más suspenden, sin que necesariamente esta etiqueta se corresponda con las actuaciones reales de los docentes. En todo caso, el punto en que coinciden la lógica de las expectativas subjetivas con las objetivas se desencadena un efecto de bola de nieve que da lugar a las profecías autocumplidas.

Por otra parte, sería injusto acusar al profesorado de actuar a partir de falsas impresiones. En verdad, el premio Nobel D. Kahneman (2013) ha probado que todo el mundo tiene impresiones emocionales que pueden llegar a ser más fuerte que los juicios “racionales” a la hora de tomar una decisión. De forma que solemos actuar dejándonos guiar por impresiones y sentimientos. Por supuesto, esto no justifica una mala praxis. Teniendo en cuenta además que, según advierte Perrenoud (2008).

“El docente sabe que las notas y apreciaciones que pone tendrán una influencia decisiva sobre el porvenir del alumno, de diversas maneras: porque su evaluación influye en la imagen de sí que posee el alumno y en la imagen que de él tienen sus padres (por consiguiente, en sus estrategias y proyectos)” (p. 68).

Igualmente injusto sería deducir que los profesores carecen de sentido de la responsabilidad cuando examinan. Nos recuerda Landsheere (2001) que “son los métodos de evaluación los que deben ponerse en tela de juicio y no los hombres” (p. 286). Además hay profesores que no sólo evitan conducirse guiados por tales

impresiones sino que incluso las convierten en objeto de reflexión. Claro que esto conlleva ser consciente de los efectos que las calificaciones tienen sobre los alumnos.

P.3.- “Como detrás de la calificación hay una actitud proyectiva que todo recae en el otro que ya viene ‘*tarao*’, viene de suspenso, como dijo una vez uno: “Cuando la cosecha viene buena, viene buena, y cuando viene mala, viene mala” Esa es la idea de calificar. Todo está en el otro, si la cosecha viene mala que quieres que le haga, yo constato, porque la calificación es una constatación, simplemente. Lo que me viene es malo porque yo lo he decidido. Sustituir esa concepción simplificadora y proyectiva por otra más compleja y reflexiva”.

P.3.- “Sí, sí. ¿Por qué tanta preocupación por la evaluación? Porque en realidad, la sesión de evaluación es una especie de intento de consensuar el calificativo que le adjudicamos al alumno. Los profesores sienten satisfacción cuando dicen ‘Uy yo tengo un 9, tú también’ o ‘Este alumno es de 4, es verdad yo le he puesto un 4, y yo también’ Entonces ahí lo que se consensuan son etiquetas, calificativos. La calificación más allá de la nota es un significante que se pone en la espalda. Está el alumno de aprobado, el flojo pero listo, el torpe que lo intenta, el que le cuesta, le cuesta, le cuesta mucho. Entonces cuando alguien rompe con el consenso se produce una fricción, algo chirría. Como es posible que si nosotros le hemos puesto la etiqueta a esta persona de torpe, este lo está aprobando, nos está cuestionando. Yo creo que esa es la preocupación. La preocupación en la escuela no es por si se aprende o no se aprende. Yo creo que eso es un axioma de la escuela. La preocupación por las calificaciones es fundamentalmente para ponernos de acuerdo o consensuar que coincidimos en la etiqueta que le hemos ido poniendo a la gente. En el significante calificador, digamos. Este es de 9, quiere decir que es bueno, este es de 5, quiere decir que es un mediocre... Se escucha continuamente: ‘Este alumno es de 6, o este de 4’. Yo a veces he dicho, bueno si es de 4 o de 3 vamos a ponérselo ya en junio y nos ahorramos el trabajo de todo el año”.

Este profesor rechaza la calificación, por considerarla sancionadora y contraproducente para la imagen que el alumno se hace de sí mismo. En este sentido, es consciente de los efectos antes descritos (“Pígalión”, “halo”, “estereotipia”) y las profecías autocumplidas. En el fondo, viene a decirnos que en las sesiones de evaluación se antepone el consenso en la nota a la reflexión de la evaluación de los resultados. Según su punto de vista, hay una mayor preocupación por acordar lo que aparecerá en los boletines de resultados que por las cuestiones relativas a los problemas de

conocimiento. En consecuencia, no hubiera de sorprender que el alumno tienda a aprender para obtener calificaciones en la escuela.

*P.3.- “¿Por qué? Porque no hay concepto de evaluación. Ese concepto no existe en la escuela. El concepto de evaluación conlleva reflexión y eso está ausente totalmente, porque la reflexión implica, como decíamos antes, que tú eres parte de lo que ocurre, pero en la cultura escolar mayoritaria la culpa es siempre del otro. ‘¿Cómo mejoramos? Que hincque los codos, que estudie más. ¿Qué le digo al padre? Que estudie más. Propuestas de mejora. Cámbialos de sitio’. Y ¿nosotros no pintamos nada en esto? Entonces la reflexión es sentirte parte de lo que ocurre y la evaluación es reflexión. Luego si no hay esa actitud de reflexión, de sentirte parte de lo que ocurre, no puede haber evaluación. Es un concepto que está ausente de la escuela. Está en los papeles pero no tiene sentido en la cultura escolar”.*

Bien es lo cierto que este tipo de reflexión difícilmente se hace en la mesa de evaluación. Separarse del grupo social de pertenencia y de los lazos que nos unen a la “tribu” es comprometerse como ya vimos. Es muy posible que muchos profesores piensen lo mismo, pero “es sabido –nos advierte Bourdieu (2008a)- que los grupos no quieren para nada a aquellos que ‘se van de la lengua” (p. 15). En consecuencia, la solución pasa por el “vive y deja vivir”.

*P.3.- “Que cada uno haga lo que pueda y dejadme a mí. Yo respeto y lo digo, que en esto de la educación no hay recetas mágicas y cada uno hace lo que puede. Yo respeto lo que haces, déjame que yo lo haga como creo que es mejor para mis alumnos, fundamentalmente”.*

Dicho lo cual, existen otras razones que también pudiera intervenir en la selección de las preguntas en los exámenes. Por una parte, la presión por cumplir con lo programado. Por otra, selectividad y la presión propedéutica, por último, no debiera obviarse las condiciones laborales.

En cuanto a lo primero es un hecho que las programaciones enciclopédicas condicionan las actividades de clase y el contenido de los exámenes. Amén de estrangulan cualquier propuesta metodológica alternativa a la tradicional.

*P.1.- “Comentario de textos, antes hacía más, pero es que el problema de los comentarios de texto es que requieren mucho tiempo y se quiere cubrir todo el temario y yo esa es una de las obsesiones que tengo: presumo de cubrir todo el temario aunque*

*tenga que resumir temas porque me preocupa que haya temas que no se den. Entonces, yo normalmente acabo todo el temario pero eso me exige una gran labor de síntesis y a veces renunciar a algún tipo de actividad como comentarios de texto”.*

Como vemos, el precio a pagar por la “obsesión” de cumplir con todos los puntos del programa es la imposibilidad de desarrollar una metodología y una propuesta de contenidos contraria a los objetivos que, en principio, le parecen esenciales. Esclavo del programa, no posibilita que los alumnos desarrollen las habilidades, destrezas y conocimientos que se ponen en práctica con el comentario de texto histórico. Ni podría tampoco que los alumnos avancen a su propio ritmo, puesto que la adaptación de la programación al nivel del alumnado coadyuva a la generación de aprendizajes significativos pero requiere de procesos lentos. La consecuencia es que la explicación predomina sobre el trabajo de los alumnos. Además, para poder decir mucho se ha de sintetizar y, en consecuencia, se deja sin profundizar en ningún contenido. Por consiguiente, el tipo de conocimiento que más conviene a esa finalidad no se detiene en el desarrollo de procesos y, por el contrario, tiende un tipo de saber basado en hechos, nombre y datos. En suma, se asume como mejor el enciclopedismo que, por lo demás, es coherente con el modelo de examen anteriormente descrito. No cabe duda que para explicar esta decisión hay que contar también con las decisiones de la administración que es la que, en última instancia, decide y “obliga” los contenidos mínimos que se deben dar. Por tanto, existe una presión administrativa que propende al profesor a que transmita toda la información posible. Asimismo, el carácter enciclopédico del currículum de Geografía e Historia es uno de los rasgos más sobresalientes del código disciplinar de la historia (Cuesta, 1997). Por lo demás, existe la creencia de que enseñar más es aprender más. Cuando, en verdad, según advierte Bourdieu (2008), “disminuir la extensión, no significa bajar el nivel. El aumento del conocimiento, hace vana la ambición del enciclopedismo” (Bourdieu, 2008, p. 138).

De otro lado, para el profesorado la determinación de lo que es importante y qué lo secundario suele pasar por la comprobación del interés mostrado por el alumnado.

*P.1.- “Mi principal preocupación es que el alumno aprenda y cuando digo aprenda, quiero decir que aprenda cualquier cosa. No solo los contenidos de la asignatura, sino procedimientos, expresión escrita, valores. Que yo te diga que estoy obsesionado por acabar el temario, eso no quiero decir que si yo veo interés en los alumnos por temas*

*concretos, no intente darle satisfacción a su curiosidad. Ya habrá temas para resumir, todo se puede resumir en esta vida”.*

La labor del docente sería la de ayudar al alumno a aprender. Sin embargo, las constricciones de la situación en que se desarrolla la interacción profesor/alumno pueden afectar a la eficacia docente. Lo que se acaba comprobando es que la profesión de enseñar conlleva exigencias parcialmente contradictorias. Concretamente, este profesor se enfrenta al dilema de escoger entre actividades cuyos objetivos se valoran de gran interés pedagógico, pero requieren una fuerte inversión de tiempo, o realizar otras que facilitan dar todo el temario aunque sean menos potentes a nivel didáctico.

A su vez, como consecuencia del mecanismo de succión de la estructura vertical del sistema educativo, la presión examinatoria se traslada de arriba abajo responsabilizando con ello del nivel académico del alumno al profesor del escalafón inferior al que se tiende a culpabilizar de no hacer bien su trabajo (Viñao, 2000). Dado que, desde este punto de vista, la imagen y la profesionalidad están en juego esta otra presión influirá de manera decisiva a la hora de seleccionar lo que se enseña y lo que finalmente se examina. Suma de factores que ayudan a explicar cómo y por qué las clases de 2º de Bachillerato se asemejan tanto a las academias que enseñar a opositar.

*P.3.- “Yo he estado corrigiendo este año Selectividad y es un auténtico desastre. Yo me pongo el libro de texto por delante del tema que les tocó y veo que en los alumnos muy buenos las 5 primeras líneas son exactamente iguales a lo que pone en el libro, la sexta se parece menos ya, la séptima nada y la octava o novena ni te digo, empiezan a ocurrir las cosas raras”.*

*P.2.- “[¿Los exámenes?] 2º de bachillerato está claro, modelo selectividad. Yo en cambio ahí me resisto pero al final ese tema. En 2º de bachillerato es el único curso en el que te imponen cómo evaluar. Claro, ahí vives tú la presión del resultado. Hay una competición brutal con los resultados de los exámenes. Los resultados se publican rápido y se miran de reojo [entre los centros de la localidad]. Entonces ahí te lo marca. Yo me resisto a veces porque yo hasta el 2º trimestre no trabajo selectividad, yo trabajo con otro tipo de exámenes. Eso me lleva a problemas, porque mi alumno habla con otro alumno de otro profesor y tiene selectividad ya. ¡Pablo, que ellos están dando selectividad ya! Me dicen”.*

Ambos ejemplos son especialmente esclarecedores de la presión que la selectividad ejerce sobre los profesores, al extremo, como vemos de llegar a determinar su práctica docente. Este proceso no está exento de ambivalencias. Por las exigencias contradictorias entre enseñar conforme a sus ideales pedagógicos que confiesa son irrenunciables y lo que exige la propia situación enseñar en 2º de Bachillerato, el profesor dos, verbi gratia, muestra la tensión y los conflictos con que vive este nivel educativo.

*P.2.- “Si la presión que ejerce la ‘resultaditis’ y como nos miramos los profesores, aunque no queramos admitirlo y, sobre todo, los alumnos. Me dicen, ‘Pablo, que este tema no entra’. Y yo digo: ‘en mi temario sí entra’ y ellos dicen ‘sí, pero en selectividad no’. Pero chiquillo, ¿cómo vas a comprender tú el paso de las cortes de Cádiz a Isabel II? Tienes que saber ese periodo, es fundamental. Y no lo comprenden. Ni tampoco los compañeros. Los compañeros no dan ese tema, yo sí lo doy. Esa es mi única cosa a la que no voy a renunciar. Ese tema hay que darlo, y se evalúa, porque a veces olvidamos que bachillerato antes ha sido un curso, tío, y que vale que selectividad está ahí, pero que tampoco nos...”*

El segundo de bachillerato es un curso, como consecuencia de la “coacción” externa a la enseñanza (selectividad, notas de cortes para entrar en la universidad, rendición de cuentas...), lleno de exigencias contradictorias. Sin embargo, resulta sorprendente pues, a poco que se mire, comprobamos que en ningún sitio la normativa vigente prescribe cómo evaluar. Concretamente, lo que dice la *Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo* (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) *correspondiente al Bachillerato en Andalucía*, es esto que sigue.

“La materia Historia de España se concibe con el propósito de contribuir a la formación ciudadana del alumnado, más que con el de transmitirle una serie de conocimientos de valor instrumental que le sirvan en próximas etapas de su trayectoria académica; de ahí su presencia como materia común en el currículo de bachillerato, que debe ser cursada por todos los alumnos y alumnas. La identidad de esta materia está claramente orientada hacia el objetivo de contribuir con sus conocimientos a formar personas informadas sobre la realidad de España y capaces de comprender los rasgos y problemas fundamentales que la caracterizan, así como de participar críticamente en su solución... De la misma forma, es necesario educar al alumnado en el deseo de un futuro mejor, lo que sólo es posible si se entiende el carácter histórico y, por tanto, contingente, del presente” (pp. 127-128).

En cuanto a la metodología de trabajo en el aula, plantea esto otro.

“Es deseable que el alumno disponga de un marco general de la trayectoria histórica de España y, al mismo tiempo, de ideas fuertes acerca de la genealogía de los problemas de nuestro tiempo, cabe el uso de recursos más expositivos y sintéticos para el primero de estos objetivos, mientras que respecto al segundo pueden resultar más pertinentes estrategias que faciliten el debate, la reflexión y confrontación de pareceres a partir del manejo de documentación de diverso tipo” (p. 128).

Por consiguiente, cuando el profesor dice “2º de bachillerato es el único curso en el que te imponen cómo evaluar”, en verdad quiere decir que es el curso donde más evidente se hace la presión externa, de tal forma que el conflicto entre la relevancia y el sentido educativo de la materia que se proclama en la legislación y la exigencia de preparar para las PAAU (Pruebas de Acceso a la Universidad) normalmente se resuelva a favor de esta. Es decir, se antepone aprobar a enseñar. Cosa que, como se ha probado al analizar las autobiografías, ha sido la norma en la historia de nuestro sistema escolar. Bien es verdad que esto ha sido objeto de discusión. Por ejemplo, hace unos años hubo una intensa polémica, tal y como cuenta nuestro informante, en relación al modelo de las pruebas de selectividad en el que se impuso la propuesta de carácter más tradicional.

*P.3.- “La Selectividad forma parte del ‘tinglao’. Ahí hubo un debate, cuando la ponencia de la Selectividad, cuando se discutía, que nos reunían a los profesores allí, con los ponentes y tal. Había una discusión entre, examen memorístico donde la práctica no pinta nada o examen donde la práctica realmente requiriese una aplicación a un problema o una situación de lo que tú sabes. Si te ponen un texto de una Constitución, tú, lo que sabes de la Constitución y de la época en la que se elaboró, se discutió y esa constitución estuvo vigente, pues tú tienes que poner en valor lo que sabes de eso. Esa era una opción. La otra era que el texto o la gráfica debería ir acompañado del título del tema, de tal manera que en realidad lo que hace el alumno es poner allí todo el tema que se ha aprendido de memoria y esto deja de tener sentido. Y ese debate se decantó finalmente por esta opción. ¿Por qué no podía ser válida la otra? Porque pondría de manifiesto que los alumnos no aprenden nada. Era levantar la alfombra. Y la opción que ganó era dejar la alfombra como estaba y limpiarla por arriba”.*

Finalmente, en Andalucía la prueba actualmente pasa por desarrollar un tema cuyo título coincide con los que establece la junta en la programación de cómo contenidos de

mínimos, cuyo valor supone el 70% de la nota final. Asimismo, los criterios de valoración que la norma prescribe como fundamentales son la demostración del “conocimiento, comprensión y exposición del tema”. Mientras que el 30% restante sale de un comentario de texto, habitualmente un texto escrito y una imagen en el que se valorará el “análisis y comprensión de la información contenida en los documentos”, así como “la capacidad de establecer la relación y/o integración con el tema”.

Ni que decir tiene que el conflicto entre las normas consuetudinarias y los ideales proclamados se produce de un modo particular y concreto en función del centro, pero también de la clase de interlocutores. Dado que ni todos los alumnos viven de igual modo la presión de la selectividad, ni en todas partes los centros “se miran de reojo” para ver quién queda mejor posicionado en las estadísticas de resultados.

*P.2.- “Al final he tenido que ceder porque la presión era tan grande y los resultados tan malos que he tenido que al final adaptarme. Para mi es fundamental como ir trabajando texto, etc., hasta llegar al modelo composición. Eso me he dado cuenta que era perder mi autonomía porque en otros centros si he sido autónomo y he tenido mejores resultados quizás que desde el minuto cero empezar con la selectividad”.*

Por supuesto, siempre es posible resistir a las estrategias adaptativas dominantes, pueden ponerse en práctica otro tipo de decisiones. Por ejemplo, el tercero de nuestros informantes prefirió llegar a un pacto o contrato didáctico con los alumnos antes que someterse a la selectividad. Un plan que, en línea con el modelo didáctico que encarna, por lo demás resulta coherente con un entendimiento de la evaluación *más formativa, menos selectiva*.

*P.3.- “Yo eso lo vivo con contradicciones. No sé si lo que voy a decir es ilegal. Yo intento que las clases, siguiendo el hilo de los comentarios de selectividad, sean lo más amenas posibles, que lo conectemos con las cosas que están ocurriendo en el presente. Pero aun así, aquello no tiene ni pies ni cabeza. Este año, metí a los alumnos de 2º de Bachillerato en el lío de la ‘Fiesta de la Historia’. Y les dije: “Hay una parte del temario que es la 2ª República y la Dictadura, que podíamos organizarla de esta manera” Respuestas: “Ostras, que bien”. Total, que los chavales se enrollaron, hicieron cosas muy interesantes, fueron a exponer también allí al Centro Cívico, terminaron unos trabajitos muy curiosos y, cuando termina aquello les dije que teníamos que volver. Y no querían. Yo les decía que era por Selectividad y me decían: “Si nosotros no nos vamos a presentar a Selectividad” “Eso lo decis ahora, luego me*



*engañáis”, les decía yo. “Que no, que vamos a coger Filosofía, que nos estudiamos Kant, Descartes y no sé qué y uno de los 3 toca” porque lo de filosofía lo han visto claro, han visto que aquí hay 3 notas y uno de los tres va a caer, apréndetelo pero vamos...(RISAS) Y yo les digo “¿Seguro?” “Te lo firmamos” me dicen. Y los tíos firmaron un papel en el que se comprometían a no presentarse a la Selectividad y firmaron, todos, el papel. Entonces seguimos, nos quedaba la Restauración y yo propuse: Ahora con el tema de la crisis del sistema político en el que estamos, hay determinadas ideas que afirman que se parece mucho todo lo que está ocurriendo con el bipartidismo y la crisis del bipartidismo, con lo que ocurrió en la Restauración. Entonces, propuse hacer Historia comparada. Les animé a preguntarse si lo que está ocurriendo se parece en algo y en qué a la crisis de la Restauración. Cuáles eran los presupuestos políticos de aquel sistema y cuáles son los de ahora y en qué puede desembocar esto, porque aquello desembocó en la II República, con un paréntesis de la Dictadura de Primo de Rivera. Planteamos este tema, abrimos un grupo en el Facebook de Historiadores de Torreblanca y una de las tareas es que tenían que estar al día de lo que estaba ocurriendo, entonces yo colgaba continuamente cosas en Facebook de la situación política actual. Nos organizamos en grupo, hicieron un trabajo sobre este tema y luego lo expusieron al resto y cumplieron su palabra, no se han presentado a Selectividad. Yo creo que no me ha dado tiempo a mirar detenidamente que es lo que han aprendido y si ha merecido la pena lo que han hecho, pero ha sido un primer intento para ver si lo puedo hacer de una manera un poquito más organizada y más planificada otra vez. Si no de eso mismo, de algo parecido. Pero claro, ahí en realidad estás buscándote la vida de nuevo y metiéndote en líos”.*

Esta estrategia no tiene nada de deshonesto. Es más, en la práctica de hecho se hace lo que propone la normativa. Otra cosa es que en el marco de la cultura escolar se viva como una especie de trampa. Precisamente, esa percepción es la que, ni que decir tiene, limita muchísimo su emulación. Pero, en todo caso, claramente muestra que es posible impugnar la asociación de la enseñanza con la función examinadora.

Al fin y a la postre, no cabe duda de que el modelo de examen de selectividad, émulo del tradicional, fomenta el memorismo y la apatía. En consecuencia, no es adecuado para fomentar el pensamiento crítico, la conciencia histórica y social del alumno, tal y como se solicita y prescribe desde la normativa vigente. Luego, ¿cómo podríamos explicar ese desajuste?

Primeramente, el análisis de los exámenes de nuestros informantes y su discurso en torno a la evaluación constata la falta de correspondencia entre el currículum propuesto (LOGSE, LOE) y la práctica real de la enseñanza. Esto además, como probaron Vera y Esteve (2001), es algo harto frecuente. A este respecto, recordaban estos que la concreción de la LOGSE en el Decreto 106/1992, de 9 de junio por el que se establecía las enseñanzas correspondientes a las ESO en Andalucía, insistía en algo muy alejado del memorismo. Así decían que en el texto normativo se demuestra:

“el convencimiento de que los datos sólo tienen sentido cuando son instrumentos necesarios para comprender, aplicar, analizar, sintetizar y valorar los aspectos de la realidad de la que el alumno forma parte y a la que ha de incorporarse de una manera reflexiva, crítica, participativa y valorativa, tanto emocional como intelectualmente” (p. 69).

Más cerca en el tiempo, podríamos añadir que, tanto lo que dice el Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Obligatoria en Andalucía como la Orden 10 de agosto 2007 por la que se desarrolla el currículum correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, es decir, la normativa vigente apunta en la dirección de una propuesta de contenidos que para nada fomenta la memorización. Bien al contrario, en el caso del currículum de sociales, geografía e historia se propende al desarrollo de la resolución de problemas sociales y medioambientales verdaderamente relevantes, a fin de que los ciudadanos que se están formando en el sistema escolar se preparen mejor para afrontar los retos actuales y futuros de nuestro mundo. Además, el artículo 5.2 del Decreto 230/2007 dispone que los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación del currículum de esta etapa educativa, serán reguladas por Orden de la Consejería competente en materia de educación.

A mayor abundamiento, dentro del campo de la educación existe una línea de investigación interesada en analizar por qué fallan las reformas, por qué hay un abismo entre lo que las leyes proponen y luego se aplica en las aulas (Gimeno y Pérez Gómez, 1992; Tyack y Cuban, 1995; Vera y Esteve, 2001; Pereyra, 2002; Seymour, 2003; Cuesta, 2005b; Martín Criado, 2010; Merchán, 2012).

*P.3.- “[La evaluación formativa] está en los papeles pero no tiene sentido en la cultura escolar”.*

*P.2.: - “Todo lo que [era] el universo de la LOGSE, sobre todo el primer año [profesor novel], era una locura el academicismo prologse... Yo estaba agotado, tenía un lío mental brutal, ten en cuenta que aquí, todo era un fariseísmo brutal, o sea, todo el mundo a rellenar papeles pero luego dabas lo de toda la vida”.*

Por todo lo cual, la resistencia del modelo de examen tradicional se podría explicar como parte del lote de elementos que constituyen la cultura escolar con la que el profesorado de secundaria se identifica y en torno a la que se exhibe, frente al Estado y la reforma escolar, como verdadero y legítimo ser de una corporación gremial. Así pues, entendido como una de las señas de identidad más potente del profesorado tradicional, su defensa vendría a ser sinónimo de custodia de la profesión docente.

En verdad, con ocasión de La LOGSE se produjo una reacción anti-pedagógica entre el profesorado de enseñanzas medias de corte más tradicional que alcanzó cotas desconocidas hasta entonces. Este rechazo tuvo varias formas de expresión. La primera fue la huelga de profesores de 1988 que duró cinco meses, con 21 jornadas de huelga masivamente seguidas. Las reivindicaciones mezclaban tanto aspectos económicos como pedagógicos (Varela, 2007). Su reivindicación principal fue la homologación retributiva de los docentes con los demás funcionarios, pero además se luchaba contra la “imposición del diseño curricular” y la educación comprensiva. En suma, contra lo que se conocía como la “egebización” del BUP, esto es la incorporación de los dos últimos años de la EGB a la etapa de secundaria. Lo cierto fue que la huelga se llevó por delante al Ministro de Educación Maravall. Asimismo también, el malestar del profesorado más tradicional se expresó en una serie de panfletos y escritos que dieron lugar a una moda literaria anti-LOGSE y anti-pedagógica. Pero, sobre todo, dio alas a una práctica que puede ser observada como corporativa, en tanto que comparece como parte del código socio-profesional y se repite frente a la ya larga historia de las reformas educativas, la cual se concreta en lo que Cuesta (1997, 2003), al compararlo con el viejo adagio de la época de los Austrias, ha venido en denominar “pase gremial”. Esto es, se acata pero no se cumple.

*P.2.: - “Ya puede haber leyes, esto es como en los pueblos coloniales cuando se llegaba y se imponía sus edictos y la gente seguía haciendo lo que quería, o en Afganistán, ya pueden llegar lo que tú quieras que van a hacer lo que les salga de las pelotas. Pues en los profesores, yo creo sinceramente, una parte importante la legislación se la toma a la torera de una manera brutal”.*

Una actitud que sale reforzada desde el convencimiento y la fe puesta en que lo verdaderamente importante en la educación tiene lugar cuando el maestro entra en su clase y cierra la puerta.

*P.1.- “Pero el tema de las evaluaciones, competencias, etc. No me preocupa lo más mínimo. Yo creo que en la práctica, una vez que yo me encierre en el aula con mis alumnos, no me va a influir mucho. Yo he vivido ya varias leyes. Pillé los últimos coletazos de la Ley Villar- Palasí, La LOGSE, la LOE, ahora la LOMCE, la LOCE que no se llegó a aplicar y la verdad que no es lo que más me preocupa, sinceramente. Ya a estas alturas no, hace unos años sí”.*

Esta es otra de esas “verdades” de la “opinión común” de los docentes que consiste en definir la enseñanza como una actividad exclusivamente ligada a la tiza y práctica. Es decir, como “una profesión profundamente apegada al prejuicio que idealiza la acción en el aula como principal y casi exclusiva referencia profesional” (Cuesta, 1998, p. 168). El de enseñar es así un oficio que se entiende como un saber esencialmente empírico, lo cual “propende a considerar ‘retórica legitimadora’ de gentes ajenas a la enseñanza toda reflexión allende la práctica inmediata”. Por ende, se comprende que nuestro investigado diga lo siguiente: “Una vez que yo me encierre en el aula con mis alumnos, no me va a influir mucho [agentes externos: inspección, administración...]”.

*P.1.- “Y si el Inspector algún día me cita porque no está de acuerdo con lo que yo hago, pues le mostraré papeles, hablaré con él, le llevaré a la clase, lo dejaré con los alumnos y ya está. Y que me enseñe como se hace una clase. De verdad, Vicente, a mí a estas alturas ya no me da ningún miedo este tipo de historias, para nada. Mi principal preocupación es que el alumno aprenda y cuando digo aprenda, quiero decir que aprenda cualquier cosa. No solo los contenidos de la asignatura, sino procedimientos, expresión escrita, valores”.*

Considerando este punto de vista como general, se entiende que la reforma, la inspección y, en fin, el conjunto factores externos a la propia práctica de la enseñanza produzca el efecto contrario de lo que pretende. En efecto, a la postre tienda a reforzar la cultura escolar. Desde este punto de vista, lo que los educadores, como norma, dicen que hacen puede ser interpretado como “prácticas discursivas” destinadas a crear regímenes o patrones de verdad de lo que es enseñar y aprender: “si al inspector no le gusta lo que hago que me enseñe como se hace una clase”. Sabemos que el discurso

habitual de los profesores puestos hablar sobre lo que hacen en clase enfatizan lo que tiene que ver la enseñanza. Todo lo que se hace se justifica sobre la base de la puesta en valor de las prácticas puramente académicas (Díaz de Rada, 1996). Por ejemplo, investigando sobre qué pensaba un grupo de maestros del Estado de Oregón en relación a un proyecto de reforma educativa, además de demostrar la continuidad y estabilidad de la escuela frente a los esfuerzos por reformarla, Wolcott vino a confirmar que para los docentes “la enseñanza es sacrosanta” (p. 94). Como ya lo era para los profesores que enseñaban Historia en la España de mediados del siglo XIX: “Tomar la lección, explicar y examinar. Estas son las rutinas que evocan los reglamentos y memorias de la época” (Cuesta, 1997, p. 163). Ya puede alumbrarse una nueva reforma, advertirse que como funcionarios sujetos a las prescripciones normativas del sistema han de acatarse, pero lo más probables es que la fuerza de la costumbre se imponga y el profesorado tienden a hacer lo de siempre.

*P.2.-: “Cuando ya más o menos el profesorado, incluso viejo, ha aceptado que las notas no son solamente los exámenes, les metemos las competencias, ¿Esto qué es? Entonces es una locura, yo veo mi mujer, María que tiene su cuaderno... Ella es más metódica que yo, todas las competencias y eso es impresionante, Vicente. Eso es de película de estas de Brasil o 1984. Cada alumno por cada unidad tiene las 8 competencias evaluadas. ¿Qué ocurría? Que cuando mi mujer tenía una nota y no le salía, pues la movía...entonces yo creo que eso no ayuda nada”.*

Incluso puede que el conocimiento del frecuente incumplimiento de la normativa se adopte como una estrategia defensiva por parte de aquellos profesores cuyas prácticas innovadoras pueden ser fiscalizadas por la tradición.

*P.3.-: “Cuando se te reclama que cumplas con la tradición, mi estrategia ha sido decir ‘un momento, vamos a ver qué es lo que dice la normativa, no la tradición’. Como eso no lo cumple nadie, no me pidas cuentas. Entonces yo evalúo como me da la gana”.*

Es, como vemos, una forma de aprovecharse de la ley para sobrevivir a la presión del derecho consuetudinario que reina en la cultura escolar. Paradójicamente, el sistema se convierte en una tabla de salvación para escapar de la rutina. El conocimiento de la ley se convierte en un instrumento de defensa de lo que se sale de la costumbre y se sospecha innovador.

Pero señalábamos antes que había un tercer elemento interviniente en la ecuación de las preguntas de los exámenes. Nos referimos al que tiene que ver con las condiciones laborales. Tanto Merchán (2001a, 2005b) como Aray (2001) han llamado la atención sobre las condiciones en que se desarrolla el trabajo de los docentes como una variable que modela la forma de los exámenes. Fundamentalmente, han dicho que el exceso de trabajo hace más que probable que los profesores tiendan a simplificar las preguntas con el fin de que se simplifiquen las respuestas y, en consecuencia, la corrección de los exámenes resulte menos laboriosa y pesada. Tal y como se expresa en las siguientes unidades de información, el tema de la corrección en absoluto es baladí.

*P.1.- “Yo le dedico horas y horas a corregir. Además con los recortes tenemos más alumnos con lo cual son todavía más horas de corrección. Yo creo que la gente no valora... Yo le digo a mis alumnos que quieren ser profesores: ‘pensad no solo en el tiempo del aula, que al fin y al cabo es la parte más agradable de ser profesor, pensad en tiempo que vais a estar bajo un flexo en vuestra casa corrigiendo o redactando papeles que nadie va a leer’... Yo les digo que lo más bonito de este trabajo es el aula y al evaluación de material, por lo menos desde mi punto de vista. Pero no es lo único. Tiene la parte fea que es las correcciones, los programas. Y que piensen que los domingos pueden ser normalmente días de trabajo. Yo hasta ahora, la verdad, los sábados no he hecho nunca nada, pero para mí el domingo es un día laborable, porque es cuando yo hago lo desagradable y lo gordo de la semana y cuando planifico la semana. Cuando se les explican estas cosas, se decepcionan un poco, pero lo deberían conocer.”.*

*P.2.- “Es que también cada vez los exámenes son más complejos... Claro yo creo que esa parte no se valora lo suficiente. No estoy llorando, pero es verdad que no se valora lo que tú después echas en casa. Yo le digo a la gente, mira, a nosotros nos pagan tanto, nos pagan por trabajar en casa 1 hora diaria. De lunes a viernes, 5 horas extras, y todo el mundo sabemos que no son 5 horas. Cuando yo preparo los exámenes estos de imágenes y demás me puedo llevar mínimo 1,5 horas o 2 horas. Cuando hay que corregir no hay hora. Y te comes también las horas fundamentales que son las de las complementarias. Todo esto tiene que ver con los exámenes, porque si nos quitan las horas complementarias todas lectivas, tú ves a profesores agobiados corrigiendo”.*

Es inevitable que esta ocupación reste tiempo a la vida familiar y social del examinador. Incluso resta tiempo a la propia formación docente. Según los cálculos de Merchán (2001a, 2005 b), el número mínimo de exámenes que debe corregir un profesor que

tenga de media unos 130 alumnos sería de 780. Esto equivaldría a unos 2.340 folios. Ni que decir tiene que en las épocas de exámenes esto provoca una situación de verdadero estrés. En definitiva, es comprensible que si a esto sumamos otras condiciones laborales, ratio y horario, el profesorado tienda a minimizar los efectos de la fatiga. Por ejemplo, rediseñando el modelo de examen al objeto de ganar tiempo y ahorrar esfuerzo.

Para concluir el análisis de esta categoría, someramente puede decirse que el análisis de la referencialidad de las preguntas de los exámenes nos ha servido tanto para conocer el modo en que lo examinatorio condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje, como para aproximarnos a la casuística de la evaluación. En consecuencia, este conocimiento pudiera ayudarnos en el desvelamiento de las razones de un modelo de examen de corte tradicional que estando en las antípodas de lo que proponen las leyes educativas obedece a razones prácticas. Por lo demás, sólo dejando poco margen para la ingenuidad y la inocencia, el entendimiento de los desajustes entre lo que se propone como deseable y lo que realmente se hace pudiera servir para proyectar propuestas renovadoras.

### ***6.2.3. Análisis de la categoría: ¿qué papel juega la práctica escolar examinatoria en el gobierno de la clase?***

Con el examen de esta nueva categoría pretendemos medir el papel que la práctica examinatoria tiene en el gobierno de la clase. Esto supone relacionar el examen con la gestión del orden escolar y la noción de poder o autoridad escolar. No son pocos los autores que, como nos recuerda Blanco (1992), han señalado que la clave para entender lo que pasa en la escuela está en el poder. Lorente (2001), por ejemplo, dice que “los códigos profesionales pueden ser causa o consecuencia del ejercicio del poder y la defensa de intereses personales, grupales y corporativos” (p. 178). Desde este punto de vista, la identidad profesional, el oficio de enseñar, es indisociable del ejercicio del poder en el aula y en el resto de espacios del recinto escolar. De hecho, en el capítulo 3 veíamos cómo la misma etimología de pedagogo (tomado del griego *paidagògós*; compuesto de *pâis*, *padós*, ‘niño’ y *ágó* ‘yo conduzco’), según Corominas, 1980), nos ponía en la pista de que la educación se sostiene sobre la base del poder. Decíamos entonces que, según la definición de García Hoz (1970), “el perfeccionamiento de la voluntad” (p. 518) es el objetivo de la educación. Una concepción de lo que es educar

que implícitamente se asocia con poder. En tanto en cuanto se expresa, en línea con la definición de poder weberiana, como la capacidad de conseguir imponer la propia voluntad sobre la de otro. Ciertamente, los profesores no son poseedores de poder como si éste fuera algo que se puede medir, pesar o poseer, no son más que entes políticos implicados en una situación intencional en la que se establece que ellos han de gobernar y mandar. Para lo cual, sin duda, cuentan con diferentes *técnicas pedagógicas*, por medio de las cuales *conducen* y, en última instancia, determinan la voluntad del niño a pesar de su resistencia.

En concreto, Merchán (2005b) sostiene que “el reconocimiento y ejercicio de la autoridad del profesor puede conseguirse de formas diversas” (p. 176). La premisa que aquí barajamos conviene con este autor en que el examen no es el único, pero sí el recurso principal del que, a modo de báculo pastoral, se nutre el profesor para recordar que es él que posee, tanto en el aula como en el resto de espacios del centro, el principio de autoridad. Esta perspectiva tiene como principal fuente teórica el análisis del poder efectuado por Foucault (1996) cuyo primer fundamento parte de que el individuo es un resultado. Un sujeto sujetado, “una realidad fabricada por una tecnología específica de poder que se llama ‘disciplina’” (p. 198). El examen (disciplinario) es, para el Foucault de *Vigilar y castigar*, el procedimiento en el cual se constituye el individuo a la vez como objeto de saber y como efecto del poder.

Dicho lo cual, dado el material con que contamos el análisis de la relación de las prácticas examinatorias y su papel en el gobierno de la clase lo concretaremos en el estudio del efecto que las notas tienen sobre la conducta de los alumnos. Pero considerando también que esta relación puede estar modulada por las esperanzas y expectativas que los alumnos tienen respecto a la escuela. A su vez, estas son, en gran parte, debidas tanto al origen como al probable destino social de aquellos.

Para dar cuenta del importante papel de las notas, Stobart (2010) recurre al famoso caso del profesor de la novela de R. Pirsig *Zen y el arte del mantenimiento de la motocicleta*. En concreto, en el libro se cuenta cómo, con objeto de probar que las notas, en tanto en cuanto favorecen una relación *utilitarista* y mercantil -incluso *cínica*- con el saber, encubren el fracaso de la enseñanza, el protagonista de la historia decidió dejar sin calificar los exámenes de sus alumnos. Sin embargo, el experimento que se aplicó durante un trimestre se saldó con unos efectos en absoluto deseados por el profesor. La



moraleja es que, si bien las calificaciones encubren el fracaso de la enseñanza, sin ellas los alumnos perdieron el sentido de la orientación en el mapa escolar mientras que el profesor malogró el control de la clase. Por esto Stobart (2010) concluye que “la eliminación de las notas expone un enorme y espantoso vacío” (p. 194).

Nuestros informantes no tienen por qué haber leído a Pirsig, pero todos los profesores del mundo saben que cuando proponen un trabajo, la primera pregunta de sus alumnos es si es para nota y no qué van a aprender. Además, como advierte Perrenoud (2008), “saben que, si la respuesta es negativa, los alumnos no juzgarán útil desplegar esfuerzos sobrehumanos” (p. 91).

*P.1.- “Para ellos la nota es muy importante, como no haya recompensa en la nota no hay trabajo”.*

Luego, los profesores saben y manifiestan que las calificaciones son un instrumento eficaz para hacer que los alumnos trabajen. Claro que, como dice Merchán (2005b), el poder de persuasión de las notas dependerá en gran medida de cuáles sean las expectativas subjetivas que los alumnos tengan de obtener buenos resultados. Dado que la variable del origen y del destino social de los alumnos tiende a moldear las perspectivas de éxito, los efectos objetivos de las notas sobre la conducta de los individuos dependen en mucho de la variable social. A este respecto, Bourdieu y Passeron (2001) establecieron que las esperanzas subjetivas siempre se ajustan a las esperanzas objetivas. Esto conduce a los profesores adaptar las normas de excelencia y los mismos niveles de exigencia a la realidad y al contexto socioeducativos medio del centro.

*P.1.- “Llego a explicar temas diferentes en función de los alumnos. En ese aspecto es en el que más he cambiado. Cada vez me adapto más a la realidad que tengo delante. Al principio iba con unas ideas preconcebidas de lo que tenía que dar, como tenía que darlo y ahora no. No voy a la aventura, claro está, pero al final siempre es la clase la que te conduce a un sitio”.*

En efecto, un estilo de enseñanza que resulta eficaz con un tipo de alumnos puede no serlo con otros. Por consiguiente, como nos recuerda Esteve (1997), la efectividad de todo estilo docente, tradicional o innovador, va a depender de su adecuación a la situación en la que vaya a aplicarse. “Sobre este punto”, nos dice Merchán (2001a), “el

*interés de alumnos y profesores puede ser convergente”* (p. 575). Es decir, que los alumnos también hacen valer sus intereses solicitando a los profesores pistas que faciliten el éxito en las actividades y, sobre todo, en los exámenes. En sentido, advierte que la eficacia del método de enseñanza del profesor suele quedar asociado a “su capacidad para decirles lo ‘que tienen que decir’ y hacerlo de manera clara y sencilla – esquematisando la información- y, mejor, fijándola por escrito en la pizarra... tomando apuntes” (2005b, p. 166). Una conclusión que comprobamos se corresponde punto por punto con lo que apunta el siguiente de nuestros informantes.

*P.1.- “Sí, para tranquilizar [les digo qué irá el examen]. Es que hay muchos alumnos, y tú lo sabes, que como no tengan la certeza se hacen unos líos, piensan que lo que van a trabajar no les va a resultar eficaz y no estudian. Sin embargo si ellos saben lo que les vas a preguntar, mejor. A veces fragmento el contenido, por ejemplo, la pregunta número dos va a ser...Y le digo dos opciones posibles y así ellos se ilusionan porque piensan que va a ser una de esas dos. Son pequeños trucos que pueden parecer un poco naif pero a mí me resultan bastante eficaces a la hora de conseguir que estudien. Y ellos piensan que les estás diciendo como va a ser el examen”*

*P.1.- “Una cosa que siempre hago es explicar cómo va a ser el examen porque hay muchos alumnos que como tú no les expliques como va a ser no saben cómo empezar. Ellos saben perfectamente cómo va a ser. No tienen temor sobre qué les va a preguntar el profesor”.*

La fuerza del examen, afirma Merchán (2001a, 2005b), se impone también en esto. En realidad, lo que se prueba es que la evaluación siempre se inscribe en una relación social y puede concebirse como un *juego estratégico* entre sujetos que tienen intereses distintos e incluso opuestos, pero que acaban confluyendo. Como se observa, tanto en el caso de P.1 como en P.2.

*P.1.- “Normalmente una semana antes. Les digo: “el examen tiene 5 preguntas, por ejemplo, la primera es vocabulario. Los términos son los que están subrayados en negrita en los apuntes o que hemos ido definiendo a lo largo del tema, depende. Segunda pregunta, voy a hacer preguntas cortas para ver si habéis entendido el sentido general del tema o un test. Y le pongo varios ejemplos de cómo van a ser las preguntas del test sin decirle lógicamente las que voy a meter”.*

*P.2.- “Teóricamente 4 ó 5 días, cuando acabemos esos días después ponemos el examen. Yo selecciono las preguntas con lo que hemos trabajado de ahí. A veces trampeo con ellos, juego negocio, venga no sé qué... porque claro cuando hay preguntas muy complicadas... por ejemplo, el tema de las escalas... eso no lo pongo en los exámenes, negocio con ellos, esto no va a caer, esto tal, no sé qué... eso lo he aprendido de los maestros de primaria. Alguna gente cree que le das las preguntas, y digo no ¿por qué?, lo que no podemos hacer es explicar de una manera y preguntar de otra”.*

Decíamos antes que, entre otras cosas, la eficacia de un método de enseñanza se mide por la capacidad de adecuación del profesor a sus alumnos. Ahora bien, conseguir claridad en los criterios de evaluación es un arma de doble filo. Evidentemente, si no está claro lo que se aprende (y por qué) y qué es lo que el profesor considera satisfactorio es lo normal que los alumnos estén desconcertados y protesten. Y, en consecuencia, peligre el gobierno de la clase. Por ejemplo, en su tesis Merchán (2001a) constató que los alumnos preferían que:

*“las preguntas de los exámenes fueran iguales que el enunciado de los epígrafes del libro de texto, incluso en algún caso se quejaban de que la profesora formulaban preguntas que no se correspondían exactamente con el libro o los apuntes de clase” (p. 575).*

Coincidiendo en esto con la preocupación que manifestaba nuestro informante (P.2), “alguna gente cree que le das las preguntas, y digo no, ¿por qué?, lo que no podemos hacer es explicar de una manera y preguntar de otra”. Pero, tal vez preocupado por si su relación con los alumnos pudiera confundirse con permisividad, abunda en su razonamiento citando como argumento de autoridad la “Filosofía del límite” de Eugenio Trías:

*P.2.-: “El problema de los alumnos es que no sepan los límites. Es como la filosofía de este tipo, de Trías, los límites. Tú le dices, esto va aquí hasta aquí. Y a veces el alumno yo me he dado cuenta que hay alumnos que pillan chuleta de otros temas. Pero chiquillo, estamos dando el clima, estamos con los volcanes, ¿por qué? Los límites no los hemos dejado claro”.*

En efecto, la otra cara de la moneda de explicitar en exceso los criterios está en lo que, citando a Torrance, Stobart (2010) denomina la “docilidad a los criterios”. Quiere

decirse con esto que ceder excesivamente en la claridad de lo que se exige conduce a convertir a los alumnos en “cazadores y recogedores de información, sin un interés profundo por los contenidos de los procesos” (p. 183). “La transparencia”, advierte

“fomenta el instrumentalismo. Cuanto más clara esté una tarea para alcanzar una nota o una recompensa y más detallada sea la ayuda prestada por los tutores, supervisores y consejeros, más probable es que los candidatos tengan éxito; pero, ¿éxito en qué? La transparencia de objetivos... encierra el peligro de eliminar el reto del aprendizaje y reducir la calidad y la validez de los resultados alcanzados” (p. 183).

Por consiguiente, informar con precisión la manera en que se hará esa verificación para evaluar las adquisiciones, nos dice Perrenoud (2008), evita introducir un divorcio demasiado grande entre los contenidos y las exigencias en el momento de la evaluación. Sin embargo, en demasía, el problema es que:

“esta correspondencia llega a ser una *perversión*: la enseñanza no se define sino como la preparación para la próxima prueba... Esta forma de correspondencia otorga un peso desmesurado al ejercicio escolar escrito. En la mayor parte de las clases, eso sucede porque los ejercicios propuestos en las pruebas escritas se parecen, como dos gotas de agua, al trabajo escolar cotidiano. La única diferencia es que este último no es calificado, que ‘no cuenta’, mientras que en el momento de la evaluación se introduce algo más ceremonia, de estrés y de equidad formal” (p. 94).

A su vez, ser tenido por excelente en cuanto a la claridad en la exigencia, puede repercutir también en el gobierno de la clase. Si, por un lado, termina siendo un ejercicio de conformismo entre los alumnos beneficiados; por otro, genera situaciones de agravios comparativos y malestar entre aquellos que se sientan discriminados. El siguiente ejemplo muestra esta paradoja de forma muy elocuente.

*P.1.- “Yo les paso a ellos los apuntes, que no tienen nada que ver con el libro... Los chavales lo prefieren, además. Y me permite adaptarme a ellos porque a partir de una matriz voy cambiando cosas en función del aula. No es lo mismo una clase que otra. A veces existe un problema cuando ellos se dan cuenta... ellos puedan llegar a pensar que en una clase exijo más que en otra. Y a veces se ha dado el caso y me lo han planteado... Curiosamente son los empollones los que protestan”.*

No es sorprendente que los alumnos protestones precisamente sean los que depositen más importancia en las notas y tengan afán por destacar. Lo cierto es que, una vez más,

nos encontramos con que el profesorado ha de hacer frente a exigencias contradictorias. El examen puede usarse como estrategia para forzar al estudiante a estudiar, pero su resultado depende de su capacidad para adecuarse a las diferentes situaciones. El profesor debe ser equidistante, evitando en lo posible la severidad tanto como la generosidad. Esto supone blindarse a lo que dirán por ahí, pues para unos será blando y para otros demasiado duro.

*P.1.- “Como el alumno piense que no va a aprobar, que es imposible aprobar la asignatura, que voy a ser demasiado estricto corrigiendo, se viene abajo, no estudia. Hay que motivarlos, animarlos mucho, recalcar mucho cuando hacen algo bien. Incluso sacar a un alumno de tercero y llevarlo a Bachillerato para que explique algo”.*

En todo caso, lo evidente es que el examen y las notas son un imán para los dilemas escolares. Pero también que la enseñanza, las normas de excelencias y los niveles de exigencia, variará de una clase a otra. Por consiguiente la situación se confirma un tanto esquizofrénica, en tanto en cuanto teniendo un mismo plan de estudios la excelencia y el éxito no son de un solo tipo. Esto es relevante, sin duda, a efectos de cuestionar que las escuelas sean instituciones reglamentadas desde principios racionalistas y universalistas, pero, sobre todo, a fin de desidealizar lo que ocurre en la escuela. Es decir, tanto la presunción de que el deseo de enseñar sea la primera motivación del docente como que el deseo de aprender es lo que corresponde al alumno. En verdad, se trata no tanto de incredulidad como de asumir la casuística de la enseñanza, empezando por la evaluación, que enmarca las expectativas y deseos.

Qué duda cabe que la adaptación del docente al nivel de la clase es unas de las características del buen educador, sin embargo, basta con que un grupo entienda un exceso de “generosidad” con algún grupo para que se levanten protestas. Según Landsheere (2001):

“la injusticia aparece cuando las notas puramente relativas se utilizan en una situación de competencia externa, o bien cuando constituyen el único criterio para la obtención de un diploma del cual puede depender el porvenir de los alumnos” (p. 274).

Por otra parte, en el sentido de que cuanto más cercana esté su origen de la cultura escolar más probable es que entienda lo que se les pide, al igual que Merchán (2005b), Stobart (2010) pone en relación la incertidumbre sobre los criterios con el origen

sociocultural de los alumnos. Asimismo, sería posible vincular a los empollones con aquellos alumnos que aún mantienen viva la promesa de movilidad y mejoramiento de las condiciones de vida gracias al estudio y la excelencia escolar. La verdad es que las calificaciones son la medida para progresar en la carrera escolar y suele coincidir que las carreras más deseadas sean las que más nota de corte exigen. Este deseo por obtener buenas calificaciones puede llevar a poner en práctica estrategias que, aun siendo fraudulentas, no expresan más que la competitividad reinante en una sociedad en la que para poder trabajar se exige cada vez más y mayor nivel de estudios.

*P.1.-: “Este año he tenido tres [alumnos con chuletas], bueno, los he detectado y han sido del grupo bilingüe. Uno de ellos no me lo esperaba porque era un alumno bastante bueno”.*

Más arriba, dimos cuenta de este conflicto de las chuletas señalando que la evaluación y lo que le rodea siempre se inscribe en una relación social. Esto quiere decir también que el docente sabe que las notas tendrán una influencia decisiva sobre el porvenir del alumno. No sólo en relación a las posibilidades de continuar estudios, también sobre las expectativas que sus padres proyectan sobre él y, en suma, sobre la imagen que proyecta sobre sí incluso. A este respecto, Perrenoud (2008) recuerda que “toda movilidad ascendente realiza el sueños de los padres, al mismo tiempo que puede desvalorizar su cultura y su modo de vida...” (p. 83). Desde este punto de vista, no sorprende lo que nos dice nuestro informante.

*P.1.-: “Los padres que alguna vez se han mostrado disconformes con las calificaciones son aquellos que tienen muchas expectativas y los alumnos han suspendido a pesar de sus expectativas... Siempre son alumnos cuyos padres piensan que su hijo estudia mucho porque está 4 horas encerrado en el dormitorio y nadie ve lo que hace dentro. Normalmente los padres tienen unas expectativas elevadísimas y quieren que sea notario o que haga una ingeniería y tú estás viendo que al niño no le interesa lo más mínimo tu asignatura”.*

En todo caso, ya sea por su condición social, cultural o parecer aquellos padres que no depositan tantas esperanzas en el título escolar esperan que la escuela forme a sus hijos, al menos, en el sentido de que adquieran unas pautas de comportamientos ajustadas a la norma social. En este sentido, dejando al margen las notas, no es casualidad que la principal preocupación de aquellos familiares que acuden a tutoría sea saber si sus hijos

se portan bien. Fundamentalmente, porque el comportamiento del chaval pone en evidencia a la familia.

Las notas son el canal, dice Perrenoud (2008), por el que los profesores mandan un mensaje a los alumnos y a sus familias. Son un dispositivo cuyo objetivo no es dar cuenta de lo que se sabe, más bien persigue advertir sobre “*lo que puede suceder* ‘si continua así’ hasta fin de año... con el requerimiento implícito o explícito de intervenir ‘antes de que sea demasiado tarde’” (p.11). Cumplen así una doble función preventiva: impedir y advertir. Pero, no nos llevemos a engaño. Este autor continúa diciendo que, “sobre todo, dicen si el alumno es ‘mejor o peor’ que sus condiscípulos” (p.11). Desde este punto de vista, el resultado en los exámenes se convierte en un magnífico instrumento de control cuyo ejercicio se inicia en la misma casa del discente. En este sentido, contamos con evidencia empírica suficiente para no dudar del fuerte peso del origen social en las probabilidades de éxito escolar (Martín Criado *et al.*, 2000; Martínez García, 2013, 2014, 2015; Martín Criado, 2010). Entendidos los exámenes como parte del proceso de evaluación continua, más que rendimientos lo que miden es el *esfuerzo* del alumnado, no evalúan el resultado sino el *progreso*. Es decir, un tipo de atributo o pautas de comportamiento que principalmente se adquiere en el medio familiar. La continuidad del esfuerzo mantenido a lo largo del itinerario escolar convierte la atención de las familias sobre los escolares en un requisito imprescindible. Es por esto que Stobart (2010) relaciona la cercanía del origen de los alumnos a la cultura escolar con una mayor comprensión y ajuste con las exigencias escolares. Asimismo, hay materias como las humanidades en las que, según Martín Criado (2010), se examina no “tanto un conocimiento de contenidos determinados como una forma de manejarlos -que depende en gran medida de la *familiarización*, esto es, del origen social” (p. 260). Por su parte, los profesores son conscientes de la falta de una correspondencia exacta entre la cultura escolar definida en los programas y lo que se evalúa, pero también de que hay familias que cuentan con mayor capital cultural que otras.

Desde este punto de vista, la evaluación escolar es un espacio en el que confluyen múltiples intereses y que, como una bisagra, se mueve entre las esperanzas subjetivas y las esperanzas objetivas. Es así que lo examinadorio es el aspecto de lo escolar más fuertemente sobredeterminado por sus consecuencias posibles o deseables, “la pieza

giratoria que – por esto también decía Lerena (1983)- comunica y suelda lo de dentro con lo de fuera” (p. 31).

Por lo demás, tanto padres como docentes saben que las calificaciones anticipan el éxito o el fracaso escolar. Por consiguiente, el sistema de evaluación tradicional participa de una especie de *extorsión* que antepone el valor del esfuerzo a la evaluación formativa. Lo importante es que los alumnos trabajen aunque lo hagan por la puntuación. Según Perrenoud (2008), “tanto los padres como los docentes utilizan las notas, a veces de manera inescrupulosa, para obtener un mínimo de inversión en el trabajo escolar” (p. 91). A diferencia de los padres, los docentes no pueden hacer regalos, pero en recompensa por los buenos resultados de los escolares otorgan ciertos privilegios, comenzando por su confianza y consideración. Una actitud muy propia del “paternalismo”. La siguiente unidad de información refleja bien esto que decimos.

*P.1.- “Uno de los tres [casos de chuletas]... no me lo esperaba porque era un alumno bastante bueno. Además se lo dije: “Mira, esto a ti no te hace falta, que esta semana no has podido estudiar porque has estado liado con los hospitales (porque había estado en el hospital) dímelo. Si menos de un 5 no vas a sacar y yo sé cuál es el motivo, pero no me copies que es muy cutre”. Lo suspendí y lo mandé al examen final de junio. Estuvo casi a punto de llorar diciendo que no lo iba a hacer más. Y yo soy muy paternalista con ellos”.*

Lo importante es que el profesor compruebe que el alumno se interesa y aplica en las tareas. Que obedece y cumple de buen grado con las instrucciones. En este sentido, si hay algo que los profesores aprecien es que los alumnos se muestren disciplinados, pero aún más es que devuelvan la confianza dada. Buena prueba de esto es la decepción que describe el P.1. Por otra parte, esta parece el fruto del conflicto entre las normas y expectativas asociadas a las distintas posiciones ocupadas por profesor y alumno. Situados en campos diferentes, unos intentan preservar su independencia, los otros pendientes de hacerlos trabajar “por su bien”. Esta especie de contrato pedagógico tradicional es parcialmente *conflictivo*, de forma parecida a como lo es el contrato laboral.

A partir del análisis de los *sistemas de control* que eran el resultado de la coordinación de tres elementos (dirección, evaluación y disciplina), en el capítulo tres comentamos cómo explica Edwards (1998) las relaciones sociales de producción existentes dentro de



la empresa capitalista. Más concretamente, decíamos que el control disciplinario consistía en premiar y castigar a los trabajadores (o alumnos), para conseguir la cooperación e imponer el acatamiento del control y dirección. De igual modo, en la institución escolar un juego de sanciones y recompensas incita a los sujetos a conducirse con corrección y a trabajar conforme a lo que norma escolar demanda. Las notas y, sobre todo, la relación de aprobados y suspensos que lleva aparejado es un recurso que sobrevuela continuamente en el horizonte. Por consiguiente, la estrategia del “palo y la zanahoria” no es exclusiva de la escuela. Resulta común a todas las organizaciones sociales en que la adhesión a las normas no es libremente consentida.

En esas condiciones, es muy difícil crear una relación verdaderamente *cooperativa* entre docentes y alumnos. Todo lo más, puede aspirarse al desarrollo de actitudes paternalistas. Ahora bien, el ejercicio del modelo del poder paternal (la *patria potestas*), aplicado a otros ámbitos sociales distintos al familiar, vuelve a recordarnos que la escuela es un lugar de control y violencia simbólica.

De igual modo, el análisis del aula como un lugar de trabajo que se rige por reglas capitalistas nos obliga a pensar en el conflicto y el boicot de los alumnos (teoría de la resistencia), de modo similar a como los trabajadores se resisten a la disciplina y ritmo que tratan de imponer los empleadores (profesores). Y, visto así, los intereses de unos y otros no sólo no tienen por qué coincidir, puede incluso que lo que es bueno para unos, muchas veces sea costoso para los otros. No podemos perder de vista que los alumnos tienen sus propios intereses y necesidades. Por consiguiente, si el profesor olvida esta singularidad tiende a pensar que el oficio del alumno ha de imponerse de *motu proprio* sobre la condición social del alumnado. Mas el trabajo escolar es vivido por algunos alumnos como un *trabajo forzado* frente al que, en función de las apuestas hechas, para evitar contrariedades graves pueden reaccionar con resignación, o resistiendo con más o menos violencia. En esto último caso, las notas valen de poco.

*P.2.-: “Las notas siguen siendo lo mismo... yo sé la nota que van a tener lo que hago es reafirmarlo con 4 papeles lo que el alumno o la alumna me va a dar, pero está claro hay que justificarlo”.*

*P.2.-: “En general, el alumno ya sabemos cómo es yo por lo menos lo veo así. Yo más o menos veo al personal, como ellos te ven a ti ¿eh?, eso es una lucha al principio, nos estamos mirando mutuamente los alumnos y el profesor. Nos estamos tentando y tal,*

*hasta que llega un momento en octubre o noviembre que ya sabemos cómo va a ir la cosa. El que no ve eso en octubre o noviembre está muerto o muerta, está muerto porque no entiende de que van los alumnos, y más los chicos. Y ya después puedes ir a un infierno total”.*

Aquí resulta interesante volver sobre la dificultad de encontrar en la práctica profesores que se ajusten a un único modelo didáctico. Por supuesto, esto no invalida la evidencia empírica que avala la existencia de tendencias fuertemente marcadas. En este sentido, el P.1 es un profesor que se ajusta al modelo didáctico tradicional. Sin embargo, los últimos fragmentos seleccionados muestran el esfuerzo que este docente realiza por adaptarse al nivel de la clase y acomodar la programación a la evolución de las ideas de los alumnos. Es decir, una concesión al “paidocentrismo” más propia del modelo alternativo que del tradicional. Por el contrario, el P.2, al cual veníamos identificando con matices en el modelo espontaneísta, manifiesta en esta unidad de información una concepción de educar basada en la lucha de poderes entre profesor y alumnos. Una perspectiva que revela una fuerte deuda con la evaluación de corte tradicional. En el sentido de que esta evaluación no sirve más que para fabricar jerarquías de excelencia, la expresión de dichos desajustes resulta relevante a efectos de reconocer los obstáculos con que choca una evaluación formativa y alternativa a la tradicional. Empezando por la dificultad que la cultura profesional dominante presenta para cuestionarse el carácter selectivo que la escuela tiene. Por lo tanto, para poder introducir una evaluación menos tradicional parece necesario tener una visión más igualitaria de la escuela. Esto, a su vez, implica cuestionarse lo obvio, es decir, que los exámenes sean un instrumento que de verdad refleje las competencias reales de los alumnos.

Al mismo tiempo, insistimos en que hasta la evaluación más tradicional rara vez está desprovista de razón y de razones. De hecho, íbamos diciendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje y su evaluación está muy influenciado, más concretamente, por el tipo de alumnado: *origen y destino social del alumnado*. Hemos visto también el modo en que la calificación se emplea con el objetivo de producir orden y hacer trabajar a los alumnos: “Si los alumnos trabajan para la nota, ¡eso quiere decir trabajan!” nos recuerda Perrenoud (2008). Ahora bien, la capacidad constrictiva del examen está en función de las expectativas de éxito. Algo que, además, ha ido decreciendo en los últimos años en paralelo a la devaluación de los títulos escolares en el mercado con relación al devenir del desarrollo socio-económico global. Circunstancias éstas que,

sospechosamente, se aparcan desde ciertos ámbitos que tienden a responsabilizar al profesorado del grado de motivación para el estudio entre los alumnos.

*P.1.- “Partiendo de mi experiencia, creo que ha mejorado el comportamiento de los alumnos. Al final de los 90 era más habitual ver casos de actitudes violentas y de inadaptación. Ya se ve menos. De hecho yo creo que actualmente en los institutos medios no es la convivencia el problema principal. Sin embargo los alumnos buenos (estudiosos y con interés) cada vez estudian menos. Antes había más alumnos que podríamos calificar como mediocres que a la hora del examen estudiaban. Ahora estudian menos. Tienen más distracciones. Se esfuerzan menos pero la actitud en clase es más respetuosa en general”.*

Sin duda, esta realidad influye para que en ciertos contextos educativos la amenaza de la nota carezca de efectos prácticos a la hora de resolver el control de la conducta, pero lo uno no se entiende sin lo otro de tal forma que orden, examen y enseñanza forman un sistema (Merchán, 2001a, 2005b; Pérez-Guerrero, 2005a). Por lo demás, esta imbricación de elementos se refleja, claramente, en los siguientes testimonios:

*P.2.-: “Cómo organizo las clases. Yo al principio cuando empecé en la ESO explicaba. Yo empecé en el... en el año 2004-2005 un grupo complicado y eso no valía para nada, eso era una locura. Porque te das cuenta que el alumno tiene que estar continuamente trabajando. Eso, tu explicas, mucho dibujo, parar, fulanito tal no sé qué, parar, decir bueno ¿habéis visto tal película?, ¿habéis visto el partido de fútbol el otro día?.. Tal, no sé qué... entonces vas ahí... y después aprovechar siempre la didáctica del día a día...”.*

*P.1.-: “Yo aquí no puedo enfocar las clases igual que en un grupo como el C o el A. Es absurdo, no tiene sentido, cuando tienes que explicarle al niño términos que en otras clases no tienes que explicar. No se puede dar lo mismo en una clase que en otra. Bueno si quieres garantizar el aburrimiento y el fracaso escolar, sí... Este año tenía un grupo de 20... De esos 20 había 16 repetidores... Había también 7 alumnos con pendientes de Sociales de 1º y de 2º. Yo aquí no puedo enfocar las clases igual que en un grupo como el C o el A... No se puede dar lo mismo en una clase que en otra... En esa clase de 20 acabaron 12, de los cuales algunos van a repetir otra vez... Han cumplido los 16 años y han dejado el Instituto. Esta gente para empezar, y no quiero parecer frívolo, en clase tienen que pasarlo bien. A mí me dicen los profesores: ‘es que no les pones partes’ y es que yo intento que se diviertan en clase. Por ejemplo, ahí sí gustó mucho el tema de Geografía Urbana, las salidas... nos hartamos de ver planos de*

*Alcalá.... ellos llegaron a aportar fotos, las incorporaban a las presentaciones Si luego al final no hay tanta diferencia en los exámenes. Hay diferencia en el enfoque que le dan a la respuesta, por ejemplo, pero se les pregunta más o menos lo mismo. Yo lo que no quiero es que estos niños se aburran en clase y que al final arrojen la toalla. Lo tengo clarísimo. Que no me importa que luego los del bilingüe me digan que hay que ver que les pido menos”.*

El fin es, como vemos, hacerse con el gobierno de la clase. La capacidad de lograr el control de la clase es *condición sine qua non* para el desarrollo de la enseñanza. Pero su conquista depende no poco del tipo de alumnos con que contemos. Los profesores son conscientes que en aquellos grupos donde el conocimiento histórico es más distante, menos interesante y difícil, el modelo tradicional basado en la explicación o la lección magistral no funciona. Por el contrario, según los ejemplos citados provoca que los alumnos se aburran. En consecuencia, el control se pierde con facilidad y la clase acaba siendo una “locura”. Si se quiere trabajar con cierto orden, evitando “el aburrimiento y el fracaso escolar”, la experiencia dicta que, en “grupos complicados”, los alumnos “tienen que pasarlo bien”. La estrategia que suele seguirse pasa por seleccionar un conocimiento más cercano, divertido y anecdótico. Pero lo cierto es que llegado a este punto el profesor teme parecer “frívolo”. De hecho, estas obligaciones tienden a desdibujar el oficio de enseñar, incluso a la desprofesionalización, llegando el docente a tener que reconvertirse en un mero entretenedor de los alumnos (Merchán, 2005b).

En estos casos, tanto en los grupos dificultosos que suelen ser los que tienen menos perspectivas de continuar estudiando como en los cursos inferiores, la finalidad propedéutica puede verse suplantada por el entretenimiento como instrumento de control de aula. De cualquier modo, tanto en uno como en otro, no adaptar los exámenes a lo que realmente se enseña difícilmente el fracaso escolar menguará.

*P.-2: “Fíjate que yo este año les digo a los alumnos ‘entre nosotros, yo soy como ustedes, yo soy novato, yo estoy el primero año aquí. Ustedes saben más del centro que yo’... Entonces eso, el enganche con los niños es brutal. La complicidad... Para mi es fundamental esa parte, el tema de la comunicación con el alumnado, esa parte de complicidad, de sentirse que están haciendo algo único. Que esa clase es única. A veces es que no lo entiende pero cuando ven tu entrega, hasta los ‘malos’... yo no puedo obligar a los niños a que hagan lo que no quieren. Esa es la clave también, esa entrega, es poner un poquito de ti, eso*

*lo agradecen un montón. Sobre todo en la ESO... para mi es esa parte no 'showman' pero sí esa parte expectante de a ver qué puede ser, qué puede salir... Eso es fundamental, la obra va bien, es como el actor. Se retroalimenta. Si tú sabes administrarlo eso es un gustazo que no está pagado, la verdad".*

Esta es una situación característica del *modo de educación tecnocrático de masas*. Según Cuesta (1998), frente a los viejos tiempos del *modo de educación tradicional-elitista*, ahora las relaciones entre profesores y alumnos se han vuelto más directas y horizontales.

“En este contexto, en el que se produce una continua negociación sobre los papeles de cada cual dentro de la clase, los profesores de Historia que practican en su mayoría, como hemos visto, un tipo de enseñanza de acentuado cuño verbal necesitan cada vez más acercar su voz y acercarse con su palabra a los alumnos. La vieja elocuencia decimonónica del profesor de Historia de Bachillerato, que lanzaba encendidos discursos desde el olimpo de la cátedra, ha sido sustituido por *el profesor deambulante por el aula que busca con sus palabras la atención de unos alumnos que, cada vez más, se sienten ajenos a la cultura y los valores distinguidos que la asignatura y su profesor prometen –cursivas nuestras–*” (pp. 192-193).

Los recursos para conquistar el orden deseado en la clase se ha ido moldeando con las circunstancias socio-escolares, especialmente a medida que la escolarización se iba universalizando. El profesor del *modo de educación tecnocrático de masas* ya no es un director de conciencia venerado por sus alumnos. El *ethos* aristocrático del que aún hacían gala los últimos catedráticos de Historia y Geografía se ha esfumado. En resumidas cuentas, los profesores de hoy tienden a borrar las huellas y signos sociales más perceptibles e identificables del profesor de instituto del *modo de educación tradicional-elitista*. Ahora bien, esto no significa que renuncie a sus poderes. Primeramente, enseñar requiere de “cuerpos dóciles” (dócil del latín *docilis*, que significa “enseñable”) requisito imprescindible para lograr el orden escolar deseado. De donde se deriva la preocupación por el orden, el silencio, la disciplina y, en última instancia, la obediencia. Ya no al estilo tradicional, *manu militari*, pero el profesor sigue teniendo el derecho y el poder de recabar información acerca de los procesos intelectuales del alumno, sobre sus competencias e incompetencias.

La visibilidad de este poder se pone de manifiesto en las conductas y rutinas que se siguen en las prácticas examinatorias. Por ejemplo, los “exámenes sorpresa” despojan a los alumnos de su derecho a ser informado sobre todo lo relativo a su evaluación, negándoseles la comunicación sobre la que posiblemente sea una de sus mayores preocupaciones de la escuela.

*P.1.- “Luego también me gusta poner alguna parte práctica, pero la separo a veces del examen teórico. Los hacemos un día distinto que yo los coja desprevenidos. Es decir las prácticas son un examen o son dos preguntas del examen pero a veces los cojo desprevenidos a ver si son capaces de hacer la práctica”.*

El profesor puede forzar así a que el alumnado más preocupado por la cualificación mantenga una atención constante sobre la materia, pero puede conseguir, de no hacerlo con mesura, efectos no deseados, protestas e indisciplina. Asimismo, la situación de examen hace más patente que otras el poder que ostenta el profesor. Por ejemplo, Merchán (2001a, 2005b) ha llamado la atención sobre cómo en los días de examen el espacio de aula se transforma. Tratando de vigilar y controlar el desarrollo de la prueba con el claro fin de evitar que el alumnado haga trampas, el profesor puede optar por llevarse a los alumnos a otros espacios distintos de su clase habitual

*P.1.- “Yo tengo varios compañeros de Departamento que siempre quieren el SUM [Salón de Usos Múltiples]”.*

En otros casos, conscientes de que el espacio arquitectónico genera emociones prefieren realizar el examen en el aula habitual.

*P.2.-: “Es curioso, cuando el alumno va a otra aula a hacer examen tarda poquísimos. Viene rápidamente como un corderito en primero, a buscar su guarida”.*

Empero esto último no es óbice para que el profesor tome precauciones y ordene el mobiliario estratégicamente, por ejemplo, aumentando la distancia entre los alumnos de forma que se garantice la individualidad del acto a la vez que se facilite la vigilancia sobre los alumnos. Existen otras como, a continuación, describimos, pero, en todo caso, lo relevante es comprobar la capacidad que el examen posee para alterar algo tan poco susceptible de cambio como lo es la configuración del espacio escolar, y, en consecuencia, esto vendría a probar su fuerza y centralidad.

*P.I.:- “Yo lo que hago es poner Opción A y opción B. Por supuesto me aseguro que no tengan material que puedan copiar. Pero pongo las dos opciones y no pueden copiarse unos de otros. Y a ellos yo creo que les da seguridad estar en su clase. Algunos se ponen nerviosos por el mero hecho de salir de clase, el trastorno de ir al SUM, que además lo tienen asociado a hacer exámenes, no es su medio habitual, se pierde tiempo en llegar...Yo siempre los exámenes en clase. Incluso les permito estar en su medio habitual, pero siempre opción A, opción B. Si las mesas no están fijas se agrupan en 5 filas en vez de en las 6 habituales. Es difícil que se copien porque yo estoy muy pendiente. Me muevo por el aula y sé quiénes son los alumnos que pueden ser proclives a copiar. Y donde menos copiateo hay es en los grupos con más repetidores”.*

Viene esto, por lo demás, a corroborar algo que ya observó Merchán (2005b):

“Los profesores organizan la distribución de los alumnos en el aula teniendo en cuenta la mejor forma de controlarlos, y suele situar a los más díscolos en lugares próximos a la posición que ellos ocupan habitualmente, pues de esta forma se aseguran una vigilancia más efectiva” (p. 194).

Curiosamente, a veces ocurre que son los propios alumnos quienes demandan estas alteraciones del espacio aula.

*P.I.:- “Y muchas veces incluso quieren ponerse en primera fila, para demostrar que si aprueban es porque han estudiado. Y hablamos de alumnos que pueden ser tripitidores”.*

En efecto, la respuesta de los alumnos seguro es debida a lo que dice nuestro informante, pero podría también deberse al peso de la tradición. Es decir, con anterioridad han recibido en tantas ocasiones dicho mandato que lo han terminado incorporando y ya la cumple sin que se le solicite. De un modo parecido a cuando se sientan, una vez que el profesor supera el umbral de la puerta, sin se produzca tal orden. El caso es que en la situación de examen más que en otras los alumnos son plenamente conscientes de quién es el que manda. A diferencia de lo que ocurre en el resto de las actividades cotidianas en las que la orden es distinta para cada uno, el momento del examen es aquel en el que de forma más evidente todos y cada uno hacen lo que el profesor dice. Es la única actividad que todos entienden ha de ser, sin excepción, idéntica a todos por igual. Todos sentados en sus asientos, en una determinada posición corporal que evite la sospecha de la trampa. Todos a lo suyo,

ordenados a tal efecto con el fin de preservar la individualidad de la tarea encomendada, mientras el profesor deambula entre los pasillos vigilando al acecho del culpable.

Decíamos anteriormente que el modo de educación tecnocrático de masas había transmutado la concepción de la autoridad del profesor de secundaria. Pero advertíamos también que el mantenimiento de la autoridad sigue siendo, igualmente, necesario para gestionar la vida de las aulas. Lo que resulta menos evidente es que el tipo de valores y hábitos asociados al modo de educación tecnocrático de masas tenga aún vigencia. Sin embargo, en aquellos profesores anclados en el modelo tradicional se manifiesta una querencia por mantener los principios y actitudes propios del *ethos* de entonces.

*P.1.- “En relación a posibles hechos de mal comportamiento, no pasar una. Atacar y castigar las faltas antes de que se convierta en algo grave. Aunque el primer mes los alumnos piensen que eres un sieso, da igual. El curso dura 10 meses. Pero el primer mes hay que conseguir que los alumnos te respeten, mientras que no lo consigas, eso le diría a mis alumnos del MAES [Máster de Enseñanza Secundaria], no puedes plantearte otra cosa. Tu primer objetivo es que te respeten y que los alumnos estén callados y si no están pendientes por lo menos que finjan, en su cabeza no te puedes meter, pero por lo menos en clase que los que quieran aprender puedan aprender... Darle dignidad al trabajo y que tú seas consciente de que tu trabajo es importante. Yo otra cosa que hago, y esto es muy personal, es que yo me arreglo más para ir a clase que para salir por la tarde, por ejemplo y los alumnos se dan cuenta de que yo me visto para la ocasión... yo voy siempre arreglado a clase porque me concienso que lo que estoy haciendo es muy importante... a mí eso me va bien porque me sitúa en la óptica de que es importante lo que estoy haciendo”.*

Tenemos aquí un ejemplo empírico del mantenimiento de la autoridad tradicional que Cuesta (1997) reconocería, citando a Lerena, como algo más propio de

“un ‘modo de vida’ y un sistema de valores de resonancias aristocráticas, que con la impartición de un determinado tipo de saberes (Lerena, 1976, p. 205). En efecto, el arquetipo de gentleman a la española se expresa en los valores y hábitos que se pretenden inculcar. Las relaciones sociales se acreditan a través de una cultura legítima que es la que se impone desde la enseñanza media” (p. 60).

Abundando en esta idea no puede pasarnos desapercibido la importancia del atuendo en cuanto que *signum* social. Un rasgo de personalidad absolutamente revelador de una



forma de entender el oficio que, por otra parte, parece en vías de extinción. Curiosamente, sobre la preocupación por el atuendo del profesorado como signo demostrativo de su posición y autoridad también llama la atención Bourdieu (2006).

“Cuando vuelvo a pensar ahora, el papel que desempeñaban, tanto entre los condiscípulos como entre los profesores, el aspecto físico y la indumentaria, como índices supuestos de cualidades intelectuales y morales, y ello tanto en la vida cotidiana como en el momento de los exámenes” (2006, p. 136).

No obstante, hay que vincular la supervivencia de algunos de estos rasgos exteriores como más comunes entre aquellos profesores que siguen manteniendo un modelo didáctico tradicional. Ciertamente, la autoridad y el poder del profesor en el modo de educación tecnocrático de masas son porque están, pero sus usos son ya otros. Dicho esto, admitiendo que la distinta posición que profesor y alumno tienen da lugar a relaciones de carácter asimétrico, es posible dar también con procesos de enseñanza y aprendizaje más horizontales y menos directivos. En estos casos, la relación de fuerza propia del modelo tradicional se difumina hasta llegar a una relación verdaderamente *cooperativa* entre docentes y alumnos. A este respecto, no se nos ocurre otra forma de interpretar la ausencia de información relevante de P.3, en cuanto a la categoría que nos ocupa, más que desde la ausencia en su práctica docente del examen y las notas como instrumentos para el logro del gobierno de la clase. Todo apunta a que, en lógica con su modelo de evaluación, la formación se impone sobre la sanción y su carácter selectivo. Podríamos concluir así con las palabras de Perrenoud (2008):

“De donde se deriva, una conclusión provisional: se debe cambiar la evaluación para cambiar la pedagogía, no sólo en el sentido de la diferenciación, sino de los métodos de proyectos, del trabajo por situaciones-problemas, de los métodos activos, de la formación de conocimientos transferibles y de competencias utilizables fuera de la escuela” (p. 24).

#### ***6.2.4. Análisis de la categoría: la (auto) reflexividad sobre el código socio-profesional.***

Ha sido la principal intención de estas entrevistas intentar desvelar y descifrar el significado que la práctica escolar examinadora tiene para nuestros informantes. En este sentido, hemos pretendido capturar las razones estructurales de su discurso sobre el uso que del examen hacen y en tanto que profesores de ciencias sociales. Ahora bien, desde

una perspectiva pragmática (Martín Criado, 1998b, 2014) consideramos que los discursos se modelan en torno a estrategias discursivas de presentación de sí. Esto quiere decir que ante la posibilidad de ser cuestionado, lo dicho puede ser analizado como jugadas que tienden a legitimar la propia acción docente frente. Esta ha sido la perspectiva analítica seguida, con más o menos acierto, en las páginas anteriores. De igual modo, en este punto nos interesamos por otro aspecto del discurso que, a su vez, nos resulta igualmente importante. Es así que desde una dimensión pragmática del discurso, la entrevista es una técnica de investigación que predispone al entrevistador no sólo a “oír” lo dicho por el entrevistado, el papel del investigador es también el de observador de lo no dicho. En consecuencia, se presta tanta atención al contenido explícito como al implícito, a lo expuesto como a lo presupuesto o sobreentendido.

Es obvio, pero necesario recordar que la conversación se ha generado como una invitación declarada de producción significativa por parte del investigador. Una situación a resultas de la cual entrevistado y entrevistador se sitúan en posiciones discursivas distintas. Asimismo, no puede perderse de vista que emisor y receptor son profesores de secundaria de Sociales, Geografía e Historia y, por consiguiente, participan del mismo código socio-profesional. Ni que decir tiene que esta circunstancia genera un entorno conversacional con sus propias claves comunicativas. Es así que la entrevista está jalonada de momentos de complicidad entre ambos interlocutores. El entrevistado, por ejemplo, apela al entrevistador por su nombre propio, pero lo relevante son las “implicaciones conversacionales” (“tú sabes”, “bien lo sabes”, “como sabes”...) que vienen a confirmar la pertenencia al mismo campo socio-profesional y, a la par, expresan que esta condición presupone un conocimiento que no necesita ser declarado, expuesto, acerca de cómo las cosas son. Es decir, un conocimiento que pertenece al campo de los sobreentendidos que, sin duda, favorece la interacción pero deja vacíos discursivos. En consecuencia, al presuponer que el oyente ya conoce la respuesta, el hablante tiende a no enunciar información que pudiera ser significativa. A modo de ejemplo, podemos citar algunas de las siguientes unidades de información.

En relación a la categoría ¿qué papel jugaba la práctica escolar examinadora en lo que se enseña y aprende? Concretamente, a la hora de dar información a los alumnos de los exámenes.

P.1.- *“Sí, para tranquilizar. Es que hay muchos alumnos, y tú lo sabes, que como no tengan la certeza se hacen unos líos, piensan que lo que van a trabajar no les va a resultar eficaz y no estudian”* (subrayado nuestro).

Pero también cuando analizando el papel que juega la práctica escolar examinadora en el gobierno de la clase, en relación a los porcentajes de evaluación se dice lo siguiente.

P.2.- *“Por favor, tú sabes cómo funciona esto, yo creo que sí, yo creo que esa parte... y lo que hacemos todos es autoengañarnos, sinceramente..., los profesores ya sabemos más o menos la nota, podemos perfilarlo y cuando la cosa se tuerce simplemente los porcentajes los trastocas un poquito y se logra”* (subrayado nuestro).

Al hilo del análisis de esta misma categoría, en relación a la concepción de la clase como una situación de lucha de poderes.

P.2.- *“Pero en general el alumno ya sabemos cómo es yo por lo menos lo veo así. Yo más o menos veo al personal, como ellos te ven a ti ¿eh?, eso es una lucha al principio, nos estamos mirando mutuamente los alumnos y el profesor. Nos estamos tentando y tal, hasta que llega un momento en octubre o noviembre que ya sabemos cómo va a ir la cosa... Llega un momento en octubre o noviembre que ya sabemos cómo va a ir la cosa. El que no ve eso en octubre o noviembre está muerto o muerta, está muerto porque no entiende de que van los alumnos, y más los chicos”* (subrayado nuestro).

En cuanto a la categoría: ¿qué papel juega la práctica escolar examinadora en la formación y el cambio profesional docente?, volvió a darse un nuevo sobreentendido cuando el interlocutor daba a entender la diferencia entre una historia con pedagogía como propia de maestros y otra sin pedagogía como algo normal entre profesores de secundaria.

P.2.- *“Tú sabes que hay muchos conflictos maestros profesores los maestros siempre con sus tonterías, con sus gynkanas y tal”* (subrayado nuestro).

O, asimismo también, cuando el profesor innovador aclara cómo se las apaña para mantenerse fiel a sus principios pedagógicos a pesar de la presión de la tradición.

P.3.- *“Ya sabes, el profesor quemado pensando ‘Yo que hago aquí, esto no sirve para nada’”* (subrayado nuestro).

*P.3.- “O sigo intentando sobrevivir, porque tú sabes que siempre hay alguna cosita. Pero más o menos he conseguido que no me molesten”.*

*P.3.- “Cuando se te reclama que cumplas con la tradición, mi estrategia ha sido decir ‘un momento, vamos a ver qué es lo que dice la normativa, no la tradición’. Como eso no lo cumple nadie, no me pidas cuentas. Entonces yo evalúo como me da la gana. Hago mis pruebas, establezco mis criterios y suelo establecerlos desde principio de curso. Una cosa es lo que pone en los papeles del departamento, en la programación que está copiada del libro de texto, como bien sabes” (subrayado nuestro).*

*P.3.- “Ya sabes cómo funcionan los centros” (subrayado nuestro).*

El sobreentendido es un tipo de significado no explícito que pertenece a la esfera de la conversación inferencial y, por tanto, lo que se quiere decir con ello debe ser inferido. Estrictamente, está vinculado a la actividad decodificadora y, en consecuencia, debe asumirse una indudable impredecibilidad, al igual que cierto margen de error en la interpretación. A este respecto, sabemos que “no se puede asignar el sobreentendido a la intención concreta del locutor, no ‘sobreentiende’ el hablante, sino el oyente, que lo hace, además, sin tener en cuenta leyes discursivas” (Gallardo, 1996, p. 369). Mas el abuso interpretativo no resta valor de uso al sobreentendido. En estas circunstancias, el objetivo no es otro que hilar fino en la inferencia y en el establecimiento de relaciones causales. En nuestra opinión, para descifrar su sentido hace falta conocer las leyes del sentido común predominante entre el profesorado, pues sobre todo se deben a las claves del código socio-profesional y la cultura escolar. Es, por esto, que los tres profesores investigados (*P.1.*, *P.2.*, *P.3.*), si bien, como hemos visto, se sitúan en tres concepciones de la enseñanza o modelos didácticos diferentes usan dicha presunción por igual.

Luego, con objeto de favorecer la producción de datos relevantes y obtener una mejor comprensión de las razones del funcionamiento de las prácticas escolares, vamos a someter a examen algunos de los sobreentendidos –inconscientes o no- que regulan los modos de pensar (actuar) y decir de la conversación y desde los que, en tanto en cuanto uno de los interlocutores entiende que el otro sabe de lo que se habla, se piensa innecesario extenderse en aclarar a lo que se refieren. Por consiguiente, podríamos dar con el sentido de esos lugares comunes convirtiendo nuestros propios puntos de vista en objeto de reflexión. Es decir, el autoanálisis podría hacer comprensible el punto de vista del otro. De lo que se trata es de dar con los determinismos asociados a los puntos de

vista particulares e intersubjetivos. Una reflexividad dialógica entendida en los siguientes términos “la comprensión de uno mismo se obtiene al reflejarse en la comprensión del otro” (p. 202). La afirmación es de López Coira (1991), quien la toma del antropólogo Rabinow y éste, a su vez, de Ricoeur. Esto significa tener presente dos requisitos metodológicos:

“El análisis antropológico [didáctico] debe incorporar dos hechos: primero que nosotros mismos estamos históricamente situados a través de las preguntas que hacemos y de las maneras en que buscamos comprender y experimentar el mundo; y segundo, que lo que recibimos de nuestros informantes son interpretaciones, igualmente mediadas por la historia y la cultura” (Reynoso, 1991, p. 35).

En segundo lugar, se trataría también de tener en cuenta esto otro:

“La atención a lo ‘obvio’ puede cumplir dos funciones importantes: una primera función de vigilancia ideológica sobre los prejuicios y ‘a prioris’ del propio investigador y una segunda y no menos importante, tarea de desvelar lo ‘naturalizado’ por la sociedad [escuela, sistema escolar, modos de educación, modelos didácticos] en un momento determinado, tarea de ‘desnaturalización’ que puede ser entendida como trabajo de deconstrucción social e ideológica de un fenómeno social, y también imprescindible para poder abrir el campo a posibles desarrollos de nuevos discursos” (Conde Gutiérrez del Álamo, 2009, p. 50).

Por supuesto, la reflexión sobre el campo profesional propio conlleva vigilar epistemológicamente nuestros propios sentimientos. La indagación se mueve así por medio de un doble dilema: el *sociocentrismo* (impide entender lo próximo como lejano) y el *etnocentrismo* (impide entender lo lejano como próximo). Es el problema típico de lo que los etnógrafos conocen como la *anthropologie at house*<sup>197</sup>. Y, a este respecto, se ha dicho lo siguiente:

---

<sup>197</sup> En efecto, cuando los antropólogos convirtieron la cultura propia en objeto de reflexión, por de pronto descubrieron que resultaba mucho más barato y cómodo que viajar, por ejemplo, a las islas Trobriand, pero, a continuación, se encontraron de bruces con la dificultad de extrañarse. Hemos de ser conscientes de que uno de los ejes del conocimiento antropológico consiste en “el proceso de extrañamiento”. Toda investigación antropológica, incluso antes del mismo trabajo de campo, empieza por el entrenamiento de la curiosidad y percepción de anomalías, lo que se conoce como “choque cultural”. Sin duda, el primer choque cultural es producto del manejo de la bibliografía, se produce así una especie de “choque cultural bibliográfico”, que motiva una búsqueda bibliográfica mucho más completa e imaginativa, de manera que lo que se daba por válido, en un principio y con una base bibliográfica, luego no es sino una parte, una visión dentro de la amplitud de ejes posibles de la investigación (teoría, metodologías y técnicas).

“Toda forma de conocimiento es, en lo inmediato *etnocéntrica* (o *sociocéntrica*), es decir, lleva a suponer que las categorías de percepción de la realidad, los valores, la adecuación o impropiedad de las conductas en las que uno ha sido socializado gozan de un *valor* o de una *credibilidad* mejores o mayores que las que sostienen personas socializadas en otros grupos (Velasco y Díaz de Rada, 1997, p. 216).

Se trataría de intentar *extrañar* lo que en principio nos resulta lógico y natural, así como *relativizar* los valores puestos en juego por nuestros entrevistados a la hora de dar cuenta de lo que hacen. Dicho de otra forma, esto pasa por asumir que “comprender”, según Bourdieu (2006), “significa comprender primero el campo con el cual y contra el cual uno se ha ido haciendo” (p. 17). Esto adquiere sentido en situaciones sociocéntricas en las que se produce una afinidad entre investigador y sujeto condicionada porque se comparten los esquemas de percepción y valoración, de tal forma que las imágenes que dominan en la descripción, en gran parte debidas a la ideología oficial, nos son familiares y tendemos a dar(le)nos la razón. Se produce así una adhesión *dóxica* y cómplice entre el investigador y sus informantes. Lo difícil es, en estos casos, separarse del grupo social de pertenencia y de los lazos que nos unen a la “tribu”. Modestamente pensamos que, a este respecto, sería de gran ayuda establecer conexiones teóricas y metodológicas entre la Didáctica y la socio-antropología. Básicamente, porque ambas disciplinas históricamente han desarrollado propuestas metodológicas relativas al peligro del punto de vista escolástico o académico, es decir, al riesgo de pretender que los hechos entren siempre bajo las horcas caudinas de un único modelo interpretativo irrestricto y universal. Una visión de las cosas que en el campo de la educación vendría a manifestarse en el sostenimiento, entre otros tópicos y lugares comunes, de la hipótesis pedagógica-funcionalista descrita por Martín Criado (2010). El asunto es proceder, desde aquí, al desarrollo de una actitud crítica respecto a ese tipo de juicios, sin olvidar emplearla previamente sobre uno mismo, es decir, convertir la crítica en auto-crítica.

Desde una perspectiva etnográfica, para poder producir datos con el máximo de rigor y el deseo de que tengan una cierta relevancia es recomendable seguir los pasos del etnógrafo. En concreto, adoptar ante el objeto de observación una actitud de extrañamiento que nos lleve a cuestionar *lo obvio*, lo que se presenta como “natural y necesario”, así como ante los prejuicios y “a priori”. Tender a una predisposición proclive a una percepción ampliada versus la percepción ordinaria, cotidiana. Para ello,

en cuanto que profesor que investiga la práctica docente, lo más conveniente es adoptar una *actitud de sospecha* con respecto a nosotros mismos y no sólo respecto al discurso de nuestros informantes. Una actitud crítica que, tratando de desvelar cuál es nuestra verdadera posición en el juego de relaciones de poder que se establecen dentro y fuera del aula, nos haga cuestionarnos lo que creemos frente al espejo de nuestras mismas prácticas. Una especie de pensar contra uno mismo. Asimismo, sabemos también que las concepciones etnocéntricas o “egocéntricas” impiden entender lo lejano como próximo mientras que aquellas “sociocéntricas” u orientadas al grupo nos impiden entender lo próximo como lejano. Esto, a su vez, conlleva considerar como único y verdadero saber, el saber de los “nuestros” (etnocentrismo de clase o socio-profesional). Puede que, por último, esto también implique valorar de una forma simplista el comportamiento grupal, al extremo de confundir interpretar con fiscalizar.

Como ya dijimos, uno de los males que turba la reflexión sobre los problemas de la escuela es pensarlos desde los tópicos como desde los eslóganes propios de las modas pedagógicas. Ante esto, Popkewitz nos previene al decir que “la potencia del eslogan estriba en que puede llegar a crear la ilusión de que una institución responde a su función” (Pereyra, 2002, p. 77). Tal y como señalamos antes, la lista de los eslóganes desde los que se piensa la escuela es cambiante, pero la “hipótesis pedagógica funcionalista” (Martín Criado, 2010) permanece firme e inalterable en el pensamiento ordinario y científico. Precisamente, la fuerza de la hipótesis de Martín Criado se comprueba en el hecho de que corrientes opuestas dentro de las ciencias que se ocupan de la escuela (pedagogías y sociologías oficiales y críticas) pueden llegar a discutir de todo excepto de la función social que, según esa *doxa*, la escuela ha de cumplir. Recordemos que esta hipótesis pone en juego dos supuestos. Uno funcionalista, las instituciones se explican por su función de mantenimiento del sistema social. Otro pedagógico, según el cual el principal moldeamiento de la conciencia humana tiene lugar a edades tempranas siendo la escuela el mecanismo responsable de la socialización e interiorización del programa cultural del momento. Lo relevante es que ya sea entendida como el medio de la “perfectibilidad” del hombre o como el dispositivo insustituible para el mantenimiento de la reproducción de un orden social injusto y desigual, tanto en un caso como en otro, el supuesto pedagógico-funcionalista es implícitamente compartido. De donde se deriva la existencia de diferentes tipos de alumnos, pero cuyas causas se nos aparecen como algo ahistórico o esencializado.

P.2.: - “Pero en general el alumno ya sabemos cómo es, yo por lo menos lo veo así... hasta que llega un momento en octubre o noviembre que ya sabemos cómo va a ir la cosa... y lo que hacemos es autoengañarnos, sinceramente... los profesores ya sabemos, más o menos, la hora, podemos perfilarlo y cuando la cosa se tuerce simplemente los porcentajes los trastocas un poquito y se logra” (subrayado nuestro).

Es esta una respuesta que uno puede no compartir (“yo por lo menos lo veo así”), pero que se da entender como si el conjunto de la profesión así lo creyera (“el alumno ya sabemos cómo es”). Se trata, en consecuencia, de una impresión o ilusión personal que, en definitiva, hace aparecer innato lo adquirido. En consecuencia, el desarrollo de destrezas, habilidades y capacidades escolares que entendemos se adquieren a lo largo de un curso escolar, según esta impresión, son prescindibles pues están *in nuce*, y así se entiende se manifiesten al poco de iniciarse el curso. Ni que decir tiene que las cosas pueden ser de manera diferente a como nuestros informantes establecen, pero el uso del plural conlleva que así son para más de uno. Y qué duda cabe, su repetición perpetúa la creencia *ad nauseam*.

Siendo conscientes de nuestra propia enculturación y socialización en las reglas implícitas y explícitas que rigen el campo profesional de los docentes interrogados, debe relativizarse el valor de nuestras observaciones sin dejar por ello de criticar, desde el rigor bien entendido, los códigos socio-profesionales que nutren y guían el quehacer [que es también el nuestro] de nuestros informantes en la escuela.

Ni que decir tiene que, al tener que dar cuenta tanto de un “objeto” que habla como de un “objeto” que piensa, se le plantea, a la socio-antropología como problema central, el estudio de la reflexividad y la objetivación. En verdad, vendría a ser esta una preocupación más específicamente de los enfoques más cualitativos (Giddens, 2001; Bourdieu, 1991b, 1997, Ibáñez, 1985, 1990) que cuantitativos. Giddens, por ejemplo, señala que la reflexividad es el uso que del conocimiento sociológico, y de otras fuentes de información, hacen los propios sujetos para dar respuesta a sus problemas cotidianos y que, gracias a esto, dan lugar a procesos que sin ellos no se hubiesen producidos. Bastante más interesante, para lo que nos ocupa, son las conclusiones de Bourdieu (1991b, 1997). Ha sido para éste, la indagación sobre la reflexividad una constante a lo largo de su vida. Al hablar de su propia experiencia personal, por ejemplo, confiesa que muy pronto comprobó que le ponían nerviosos cosas que a otros les parecían normales.



Ahora bien, la sociología reflexiva se inicia cuando transformamos esas inquietudes en problemas científicos. La sociología representa para él un autoanálisis, un análisis reflexivo de su propia práctica intelectual como sociólogo. Lo cual es una constante en su obra desde *El baile de los solteros* (2004), en la que estudia la soltería y las reglas del matrimonio entre los campesinos de la pequeña aldea de los Pirineos donde creció, hasta la investigación de su propio mundo universitario parisino *Homo academicus* (2008). Es así que la socio-antropología, en tanto que ciencia de la diversidad cultural, ha tenido, al interesarse por la “hechicería” -o charlatanería- nativa, que redoblar cuidados y cautelas ante la dificultad de la descripción de lo obvio. Y andarse preparada para ver cómo se vuelve contra el propio antropólogo lo que su estudio ha revelado, pues

“es sabido –nos advierte Bourdieu (2008a)- que los grupos no quieren para nada a aquellos que ‘se van de lengua’, sobre todo, quizá, cuando la transgresión o la traición pueden proclamarse entre sus valores más altos. Los mismos que no dejarían de saludar como ‘valiente’ o ‘lúcido’ el trabajo de objetivación si se aplicara a grupos ajenos o adversos, sospecharán de los determinantes de la lucidez especial reivindicada por el analista de su propio grupo” (p. 15).

“Los sociólogos tienen que hacer su propia sociología. Hacer su propio socioanálisis. Y esto es muy importante: *es a condición de socioanalizar su propia experiencia que uno puede servir sociológicamente*. Y, de hecho, el trabajo de investigación es un socioanálisis. Todo vuelve y se transforma. Se aprende mucho de sí mismo cuando se estudia el sistema escolar. Un profesor aprenda más de su inconsciente cuando estudia el sistema escolar que cuando estudia la obra de Freud”<sup>198</sup>.

El texto, aunque largo, merece la cita, pues tiene mucho interés si se relaciona con la que, tal vez sea, la “opinión común” de los docentes al definir la enseñanza como “una profesión profundamente apegada al prejuicio que idealiza la acción en el aula como principal y casi exclusiva referencia profesional” (Cuesta, 1998, p. 168). El de enseñar es así un oficio que se entiende como un saber esencialmente empírico que tiende a rechazar toda reflexión ajena al mundo de la práctica inmediata. De donde se deriva el rechazo del discurso didáctico-pedagógico como cualquier asomo de preocupación teórica por parte del profesorado.

---

<sup>198</sup> Esta cita es realmente interesante más que por lo que dice por dónde lo dice, pues está dicha en un aula de alumnos de secundaria de un lycée francés. Fragmento del documental de Pierre Carles *La sociología es un deporte de combate* <https://www.youtube.com/watch?v=aQE66bbUAXE>

Sin embargo, a poco que resituemos y reconfiguraremos el asunto comprobamos, las cosas no son tan obvias y ni tan sencillas. La escuela es un espacio lleno de sobreentendidos, en el que con absoluta facilidad afloran las discrepancias entre los decires y los haceres, entre actitudes declaradas y comportamientos, o lo que es lo mismo entre el currículum prescrito de este particular programa o contenido o el de más allá y el currículum realmente practicado.

En las páginas anteriores, hemos intentado poner en práctica estas recomendaciones y, sin mezclar razones con pasiones, controlar así nuestros prejuicios. Para lo cual nos hemos ayudado del *código socio-disciplinar* como instrumento heurístico y corrector de sesgos. La mayor virtud de este concepto es que nos ayuda a comprender la identidad profesional del docente de Secundaria como especialista de una asignatura. Por tanto, como un principio general que late en nuestra actuación práctica y no sólo en la de nuestros informantes y nos ayuda a identificar así pautas comunes que parezcan explicar una gran parte del comportamiento docente. La importancia de este concepto reside pues, en su capacidad para hacernos entender cómo vive el profesorado, cómo piensa y le hace ver, de una forma determinada, la enseñanza, el mundo escolar, las reformas y los cambios. Lo cual acontece como parte de su socialización docente, puesto que su especialidad disciplinar lo integra en una comunidad disciplinar particular, con su código profesional correspondiente.

Por consiguiente, dar con el código socio-profesional nos ayuda a interpretar cuál es nuestra posición en el espacio escolar –en tanto que docente y profesor de historia de enseñanza secundaria- y principalmente en el campo de la didáctica– como profesional interesado en el cambio educativo-.

“El socioanálisis funciona entonces como una suerte de disciplina terapéutica, de descenso *ad infernos*. Permite acceder a un cierto control del impensado social del sociólogo [profesor de secundaria] y, en consecuencia, a una ganancia de autonomía, de libertad respecto a la sorda acción de los determinismos” (Vázquez García, 2006, p. 93).

Además, como profesionales de la enseñanza somos conscientes también de la dificultad de escapar a la *razón pedagógica* que nos une al espíritu del cuerpo. Sabemos que ésta es, por definición, prescriptiva, siendo su tendencia “natural” cumplir, con lo planificado. Eso es lo que la administración, y en menor medida pero también las familias, espera que hagamos. Mas, dentro de la abigarrada y cambiante heterogeneidad

normativa, todos los que allí trabajamos sabemos que luego, en la práctica, las cosas no son así. Que nadie, ni profesores, ni alumnos, actuamos al pie de la letra, conforme dictan los reglamentos o los programas. En realidad, la conducta profesional observada es una mezcla de *tácticas y estrategias*. Lo normal “en la escuela” pasa porque lo prescriptivo y lo improvisado sean difícilmente separados.

“En el ámbito de los estudios empíricos sobre la escuela se ha venido mostrando cómo la visión ideal de una educación impulsada desde postulados racionalistas e iluministas *convive* con formas de experiencia y participación que no son reductibles a premisas de esa naturaleza” (Díaz de Rada, 1996, p. xiv).

A mayor abundancia, este mismo autor recuerda que por más que se caracterice “por una planificación intencional de la enseñanza en un marco formalizado (distribución racionalizada de los contenidos, tiempos y tareas), la *acción* educativa es un ejercicio ampliamente marcado por la improvisación” (Díaz de Rada, 1996, p. 21). Es más, respecto al asunto de la enseñanza y la evaluación, tras permanecer haciendo trabajo de campo varios años en un instituto público de Bachillerato y en un colegio privado (que imparte desde la educación primaria hasta el COU, aunque aquí el autor se centró sólo en la sección de Bachiller y COU) constató como característica común entre los profesores de su investigación lo siguiente.

“Por una parte ese aprecio incondicional de la docencia y la evaluación les ayudaba a identificar con claridad las responsabilidades y los fines de su trabajo, por otra parte, dicha valoración era el origen de todo tipo de contradicciones cuando reparaban en que esas funciones no podían agotarse en el ejercicio puramente instrumental de la transferencia y el examen de los conocimientos. Es sabido que nada resulta más complicado a los profesores que definir con alguna precisión el trabajo estrictamente profesoral tal y como éste se produce *en la práctica...*” (p. 94).

Aceptando, en fin, la irremediable existencia de ambas lógicas, cuando nosotros mismos somos parte implicada, el asunto no es otro que el de cómo producir *la objetivación del sujeto objetivante*. Es decir, como aunar nuestra parte profesional (pedagógica) con la investigativa (sociológica). Una doble racionalidad que nos recuerda a la metáfora, tan querida entre los fedecarianos, del Jano bifronte. Divinidad romana experta en el arte de ver hacia delante y hacia atrás, hacia dentro y no sólo hacia fuera. Es decir, de mirar en todas direcciones. Retórica que nos ayuda a entender que si bien nuestra actitud

discursiva y práctica es, con frecuencia, una expresión de esa doble racionalidad, ambas proceden –viene a concluir Mainer (2000)- de una sola cabeza. De suerte que la didáctica crítica vendría a ser ese Jano de cabeza bien amueblada y redonda que, como decía Picabia, permite al pensamiento cambiar de dirección. En efecto, para poder controlar las *razones pedagógicas* que nos une al espíritu del cuerpo profesional al que pertenecemos como docentes, es necesario “objetivar al objetivador”.

Al evaluar las condiciones en que se desarrolla la investigación didáctica hecha por profesores en activos y, más concretamente desde las posibilidades de una Didáctica crítica fedicariana, Mainer (2000) ha sabido ver cómo y por qué toda indagación crítica en el espacio escolar se encuentra irremediablemente enfrentada a una “doble racionalidad”. Una idea que, tal y como el mismo reconoce, ha tomado de Forquin (1989).

“Como docentes que somos, nuestro discurso crítico avanza con dificultades ante la permanente dualidad de dos racionalidades a las que, a pesar de las incomodidades que nos provocan, difícilmente nos podemos sustraer: cabría hablar de la racionalidad sociológica, por un lado, y de la pedagógica, por otro” (p. 7).

Enmarcados en esta “doble racionalidad”, los profesores-investigadores nos movemos “con dificultades” entre el juego de dependencias al que, irreductiblemente, nos debemos. El investigador *ad house* en el campo de la didáctica ha de asumir que vive en

“el conflicto de interpretaciones entre el pensamiento propiamente pedagógico, funcionalmente prescriptivo e inseparable, por definición, de una imagen normativa del ser humano y el pensamiento sociológico, donde cualquier toma de partido en favor de la objetividad puede tener implicaciones deslegitimadoras” (p. 7).

Todo lo cual acaba probando la enorme distancia que separa a la “alta pedagogía”, es decir, la de los expertos educativos que producen el pensamiento pedagógico dominante, en alianza con los administradores públicos, de la “baja pedagogía” de los que trabajan a pie de aula. Y, en definitiva, la escasa influencia de la “alta” política educativa sobre la que se práctica en la escuela. A su vez, justamente porque el discurso del examen escolar pertenece al campo de lo “obvio”, el discurso habitual de los profesores puestos hablar sobre cómo y para qué examinan enfatizan lo que tiene que ver con la enseñanza. Empero la idealización de la enseñanza como principal y casi

exclusiva acción en el aula es una manera de entender el oficio de enseñar tan “simple y lógica” como sospechosa lo era, según rezaba uno de los grafitis clásicos del Mayo francés del 68, “todo suceso que no presente duda alguna, toda consideración que se entienda claramente”.

Con esto acabamos, lo *obvio* y los sobreentendidos no son más que un pretexto que nos excusa de buscar las razones prácticas de lo que hacemos. Por ejemplo, en relación a la práctica escolar examinadora nos evita cuestionarnos que, antes que un instrumento de evaluación, sea un dispositivo para el gobierno de la clase, que tiene un fuerte efecto selectivo y acaba siendo un agente recontextualizador del conocimiento escolar. Es más, que, en definitiva, sea una práctica escolar cuya centralidad desplaza a la lógica de enseñar. De otro lado, pareciera que el discurso de los sobreentendidos está dispuesto de forma que cada cosa ocupa su lugar para que todo siga como está.

### 6.2.5. Resultados del análisis de las entrevistas.

En la siguiente tabla tratamos de recoger las características más fundamentales que, en relación a su práctica examinadora, nos ofrece el análisis de los tres casos analizados.

Campo profesional y código disciplinar historia en el modo de educación tecnocrático de masas		
P.1. M. D. TRADICIONAL	P.2. M. D. ESPONTANEÍSTA	P.3. M. D. ALTERNATIVO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- No cuestionamiento sistema de evaluación tradicional.</li> <li>- Cuestionamiento metodológico con escasa experimentación.</li> <li>- Comportamientos conservadores del código tradicional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escaso cuestionamiento sistema de evaluación y su carácter selectivo.</li> <li>- Introducción variación examen tradicional.</li> <li>- Experimentación e innovación metodológica.</li> <li>- Aceptación del código tradicional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistema de evaluación formativa, sin exámenes.</li> <li>- Propuesta contenidos alternativa basada en problemas.</li> <li>- Metodología investigativa basada en proyectos.</li> <li>- Adaptación crítica al sistema como estrategias de supervivencia.</li> </ul>

En este sentido, el nexo de la correspondencia entre modelos didácticos y práctica examinadora no puede desvincularse del conjunto de elementos que hemos sometido a examen. Con el objetivo de no encorsetar el concepto, entendemos la práctica escolar examinadora como resultado de la interacción e imbricación entre tres sistemas de

relaciones: examen y enseñanza, examen y gobierno de la clase, examen y formación profesional docente. A partir del análisis de los datos, como conclusión podría establecerse la siguiente ecuación: más formación pedagógica del docente menor peso del examen tradicional y, por ende, una concepción alternativa tanto a la hora de enseñar como de gobernar la clase. Mas es verdad que la lógica de esta secuencia no es tan mecánica como parece. No se puede perder de vista el conjunto de constricciones (tiempo y espacio escolar, contexto social y cultural del alumnado, presión familiar y administrativa, condiciones laborales...) que se interponen entre lo que se desea y se hace. Por lo que se necesita más modestia y, sobre todo, exigencia científica, para comprender sin juzgar la experiencia particular con que los profesores afrontan y resuelven los problemas de la práctica.

Todo esto es relevante a efectos de desidealizar el ejercicio y el cambio en la enseñanza, pues no otro más que asumir la casuística de la evaluación ha sido nuestro objetivo. En primer lugar, el análisis de la práctica examinadora ha de tener en cuenta que las escuelas pueden ser contempladas como instituciones reglamentadas desde principios racionalistas y universalistas. Como si lo que en la escuela pasa fuera, primeramente el efecto de un conjunto de reglas de acción entre medios y fines, siendo así el deseo de enseñar y aprender las claves de la lógica escolar. Sin embargo, lo que los casos analizados han mostrado es que la evaluación impregna lo que acontece en el interior de las aulas y determina en buena medida las decisiones de los profesores. Sin duda, estos responden a esas demandas examinadoras, adaptándose a las circunstancias reales, de un modo particular y concreto. En última instancia, la verdadera función de la evaluación (tradicional en sus diferentes formatos) es la calificación y esta tiene como objetivo la de seleccionar y clasificar a los alumnos. Cualquier propuesta de cambio que no tenga en cuenta esta realidad tiene, si se nos permite la expresión, todas las papeletas para acabar en fracaso.

### **6.3. Análisis del cuestionario sobre el examen.**

El cuestionario se pasó el martes 14 de diciembre de 2010 a las 16:00 horas en la Facultad de Magisterio a un grupo de alumnos de 2º de Magisterio Lengua Extranjera al que el profesor F.J. Merchán les impartía clase de Didáctica de las Ciencias Sociales. Por su parte, el profesor Nicolás de Alba hizo lo propio con un grupo de alumnos del Máster de Secundaria. En ambos casos, tras una breve presentación en la que se informó

de que el cuestionario no era un examen sino una recogida de datos para una investigación de tesis doctoral. En los dos casos, los alumnos no tardaron más de media hora en contestar a los ítems.

*Análisis de las cuestiones:*

*1. Describe el lugar en el que se hacían los exámenes.*

No suelen describir el aula. Mayoritariamente, señalan que el aula habitual de los exámenes era el aula ordinaria y después el salón de actos. Uno indica la sala de usos múltiples y otro en el Departamento de historia. Las descripciones son muy escasas, todo lo más indican que eran separados individualmente en filas. Luego si bien no se utiliza un espacio distinto al habitual, este en todo caso es rediseñado dado que normalmente la clase se estructura en filas de dos mesas y dos alumnos.

Algunos recuerdan que el profesor se solía mover por el aula vigilando, que a veces se hacía acompañar de algún otro profesor para la misma tarea. Otros recuerdan los grabados de las mesas haciendo referencia al uso de las chuletas. En aquellos casos en que se recurría al salón este se describe como oscuro y frío. La incomodidad de las sillas, frecuentemente de palas. Un caso entre irónico y expresivo de la angustia que suponía la realización de la prueba interpreta el tono verde de las sillas, mesas y paredes del salón como para darle un carácter alegre y “esperanzador” a la situación examinatoria.

*2. Cómo vivías, experimentabas, cuáles eran tus sensaciones antes, durante y al finalizar los exámenes.*

Predomina de manera absoluta el stress examinatorio. Todas las palabras que se emplean redundan en la expresión de esa sensación: “miedo”, “ansiedad”, “agobio”, “inseguridad”, “intranquilidad”, “angustia”, “soledad”.... Si antes del examen predomina el miedo, a su realización sucede la sensación de “haberse quitado un peso de encima”, aliviado hasta saber la nota.

*3. Qué representaba la nota del examen en tu vida académica.*

Para todos es algo muy importante, “era todo” se dice en más de un cuestionarios. La razón de esa importancia varía, aunque la causa más frecuente que se alega es la

necesidad de obtener una buena para alcanzar la universidad y realizar la carrera preferida. Otros otorgan su valor como medida o recompensa al esfuerzo. Para otros su importancia radica en la posibilidad de satisfacer y contentar a los padres, uno incluso llega a decir que era un medio de chantajearlos para poder salir más tiempo. Otros encuestados en cambio relativizan su importancia al considera que no es más que una nota “de la asignatura”.

#### *4. Cómo era el examen más normal, prototipo, en las clases de Historia.*

Los que responde a partir de su experiencia en la ESO reconoce que mayoritariamente las preguntas eran muchas cuando se formulaban como de desarrollo corto, y pocas cuando eran de desarrollo largo. Las expresiones que los informantes emplean son, al respecto, muy elocuentes: “desarrollo puro y duro”, “teóricas”, “soltar el rollo”, “predominio de conceptos”, “puramente memorístico”. A mayor abundancia, un informante expresa sorpresa cuando advierte que: “sólo recuerdo a un profesor que, además de hacer eso, nos ponía imágenes...”.

En bachillerato, apareciera el comentario de texto e imágenes, afirman que parecidas a las cuestiones de selectividad, si bien las preguntas de desarrollo no desaparecen. Es interesante señalar que, no obstante, son varios los que señalan un tipo de examen que constaba de tres partes: 1. Definir: 6 conceptos. 2. Preguntas de desarrollo. 3. Comentario de imagen o gráfica. Lo cual, puede deberse, a la posibilidad de haber tenido al mismo profesor, o también a que sea un esquema que, con pequeñas variaciones, se repita.

Finalmente, uno informa de que le pedían un mapa conceptual. Otro que les ponían dos documentos históricos a partir de los cuales tenían que desarrollar una redacción. Uno de los encuestados recuerda que el profesor les dejaba responder con el libro de texto. Por el contrario otro aún se acuerda de que el profesor le marcaba hasta la extensión del desarrollo.

#### *5. Ha variado el papel del examen a lo largo de tu trayectoria escolar. ¿En qué?*

Esta pregunta no fue bien entendida. No supieron interpretar papel como lugar o elemento de importancia en el currículum y en la vida escolar. Cierto es que aquellos que la contestaron en el sentido que inicialmente estaba planteada tampoco es que se



extendiera en su respuesta. En cualquier caso, resulta de interés que casi todos respondieron indicando que se trata de un “mal necesario” para pasar de curso y titular. Pero se asocia a un asunto “burocrático” o académico, pero no como un instrumento que resuelva el objetivo de medir lo aprendido. La razón de su importancia, al igual que pasaba con las notas, varía en orden a destacar su utilidad práctica al haber en juego la obtención de becas. Otros llama la atención sobre su carácter de prueba para superarse personalmente: “dejó de ser para mis padres, para representar algo personal como el triunfo o el fracaso”. Tal vez, por la situación en la que se habla (Facultad de Ciencias de la Educación) no pocos señalan que ahora le dan menos valor a la nota para dárselo al aprendizaje y formación para el trabajo.

#### *6. Argumenta a favor y en contra de los exámenes escolares.*

Puestos a dar argumentos a favor los alumnos asumen que de no haber exámenes no estudiarían. Por consiguiente, son un pretexto que obligan a estudiar. Desde este punto de vista, su utilidad se considera imprescindible. Además algunos consideran que es un medio para que “el profesor puede reflexionar sobre su actividad docente”. A su vez, los que están a favor argumentan que ayudan al profesor al establecimiento de forma objetiva de las capacidades individuales. Abundando en esta idea, otros consideran que son necesarios para uniformizar y estandarizar lo enseñando.

Por el contrario aquellos que los critican lo hacen por su carácter selectivo y clasificador de las calificaciones. En cuanto al aprendizaje consideran que fomentan el memorismo frente al “verdadero” aprendizaje. Uno llega a interpretar que el conocimiento gira en torno al examen. El aprendizaje llega a convertirse en una dictadura del examen”, cuando afirma podría recurrirse a otros medios como los proyectos, exposiciones... Asimismo, otro que se muestra crítico afirma que “el universo escolar gira en torno al examen” y se le da un fuerte peso en la nota final. Otros argumentos en contra se basa en que se hacen trampas, chuletas y, sobre todo, provocan angustia.

#### *7. Recuerdas si hubo cambios o continuidades a lo largo de vida escolar en la forma de los exámenes o siempre han sido iguales. En su caso, ¿en qué han cambiado?*

La mayoría coincide en que casi siempre eran iguales. Cuando indican alguna diferencia la relaciona con la extensión a medida que se ascendía en secundaria, ninguna en COU o 2º Bachillerato donde se imponía el modelo de selectividad. En la universidad, se

introduce la novedad de los trabajos, exposiciones y tipo test “los profesores tardan menos en corregir”.

8. *Cómo preparabas los exámenes.*

Subrayando, haciendo resúmenes personales del libro de texto, o los apuntes, y luego memorizando, a veces, leyéndolos en voz alta, “utilizando otros trucos”.

9. *Qué importancia concedían los profesores a los exámenes.*

Principal nota final de evaluación: 90% ó 100%, aunque la actitud también contaba para algunos.

10. *Durante el desarrollo de las clases indicaban los profesores cómo iba a ser el examen. De ser así, recuerdas ¿cómo lo hacían?*

Sí y no. Cuando era sí, lo hacían, días antes, mayoritariamente el anterior, del examen, aclarando lo más importante de la materia. También se sabía el modelo de examen, pero este podía haberse aclarado al inicio del curso escolar. Preguntando los alumnos. Se insiste en que dependía del profesor. Por otra parte, muchos no lo recuerdan.

11. *Se correspondía el tipo de preguntas del examen con las preguntas que se resolvían habitualmente en clase.*

Sí y no, cuando era sí solían corresponderse con las actividades que aparecían en el libro de texto y las explicaciones del profesor. En muchas respuestas, aparece la idea de exámenes con preguntas sorpresas.

***Resultados del análisis del cuestionario:***

Lo más interesante que, a nuestro parecer, puede extraerse del análisis de la muestra es la confirmación de que los informantes reproducen el discurso dominante acerca del papel e importancia del examen como práctica escolar. En este sentido, se recurre a los supuestos históricamente arraigados acerca de este objeto. Empezando por su necesidad (*pregunta 6*) que aparece como incuestionable o “imprescindible”, como instrumento de medición de capacidades, esfuerzo y mérito a fin de seleccionar a los mejores. Sin embargo, y esto es lo más relevantes, también son conscientes de que el examen como instrumento fundamental de evaluación (*pregunta 9*) determina un modelo de enseñanza

memorístico que impide la consolidación de aprendizajes duraderos y, por ello, verdaderamente formativos (*cuestiones 6 y 8*). Lo cual nos está señalando el valor del examen e, incluso podría decirse, del título escolar como mecanismo de cierre social (*cuestiones 3 y 5*). En definitiva, y esto sí que nos abriría un campo de análisis interesante, el sentido de estas respuestas desvela *las razones prácticas que dominan el habitus estudiantil*.



## **CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES.**

“El placer de buscar es superior a la satisfacción de encontrar porque la esperanza subsiste” (Ibn al-Yawzi, historiador musulmán del siglo XII nacido en Bagdad, Irak).



### 7.1. Los objetivos de la investigación: para qué hemos hecho este trabajo.

El principal objetivo de esta investigación era analizar qué papel ha jugado y juega la “*práctica escolar examinadora*” en las clases de Sociales, Geografía e Historia de la enseñanza secundaria. Para lo cual, la primera de las tareas que nos propusimos fue construir una definición que diera cuenta del sentido y relevancia del problema de la investigación para el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Empezábamos así el análisis ocupándonos de la construcción del objeto en un camino que, de arriba hacia abajo, del todo a sus partes, de los efectos a las causas, de lo menos conocido a lo más conocido revelara la capacidad analítica del concepto. A continuación, la propuesta pasaba por constatar la centralidad de la “*práctica examinadora*” en la cultura escolar a través del análisis de relatos autobiográficos y entrevistas. En suma, desde una orientación didáctica de carácter práctico, ambas líneas o enfoques de la investigación convergen en una misma finalidad, la evaluación crítica de la evaluación como primera condición a la hora de proponer una alternativa pedagógica. Es decir, conocer para hacer. Luego, tras el análisis de las autobiografías y las entrevistas, el trabajo no es prescribir lo que pretende sino que una vez descritas las consecuencias del hacer (si se hace tal cosa, puede ocurrir tal otra), trata de orientar las respuestas a algunos de los siguientes interrogantes. ¿Qué papel juegan el examen y la evaluación tradicional como factor limitante del cambio en educación?, ¿cómo podríamos influir y/o introducir cambios pedagógicos para dar con una evaluación *más formativa, menos selectiva*?, ¿podemos realmente convertir la evaluación en instrumento de aprendizaje formativo, individual y colectivo?, ¿puede el examen, con todos los elementos y razones que lo han definido y regulado, subsistir con un entendimiento “distinto” de la evaluación?, ¿se debe cambiar la evaluación para cambiar la pedagogía?, ¿puede, en definitiva, postularse una escuela (estructurada en grados y vertical, capitalista y obligatoria) sin exámenes de promoción?

Asimismo, nuestra aspiración acaba en la invitación a pensar sobre el importante papel que la práctica evaluadora desempeña en la legitimación y fabricación de subjetividades, pues todo lo más sugiere la conveniencia de participar en la complejidad del juego de tensiones que se operan en el campo de la educación, considerando que uno de los obstáculos más obstinados a cualquier cambio educativo en profundidad empieza por la desnaturalización del examen escolar y termina por la impugnación de los usos y abusos que se hace de la evaluación.

## **7.2. Conclusiones-respuestas a los objetivos y problemas.**

El objetivo del análisis, tanto de los datos autobiográficos como de las entrevistas, ha sido re-construir el sentido (transformar un sentido latente en sentido manifiesto) de la “práctica escolar examinadora” en la vida de los sujetos (profesores y alumnos). Pero la interpretación de la información ha venido a confirmar algunas de las conclusiones que estudios anteriores habían ya adelantado (Lerena, 1983, 1985, 1988; Collins, 1989; Perrenoud, 1990, 2008; Weber, 1993; Foucault, 1996, 1999; Pereryra, 1996; Kvale, 2001; Bourdieu y Passeron, 2001; Vera y Esteve, 2001; Durkheim, 2002; Mainer, 2002; Cuesta, 2005; Merchán, 2005a; Pérez-Guerrero, 2009; Stobart, 2010; Miralles *et al.*, 2014). De forma que las tres variables en torno a la que habíamos trazado la centralidad del examen escolar a la hora de construir el objeto de la investigación han venido, con más o menos importancia, a confirmarse. Es decir, el entendimiento del examen escolar como práctica calificadora y clasificadora que fabrica excelencia, produce selección y genera identidades. Al igual que actividad pedagógica convertida en el fundamento “científico” para la explicación del fracaso escolar y que a la par lo legitima, así como en tecnología de construcción del conocimiento escolar.

No sólo el análisis de las autobiografías, también las entrevistas han venido a probar que de todas las prácticas disciplinarias escolares el examen es el instrumento rey. Desde una perspectiva sociogenética, parece evidente que la incorporación del examen al proceso educativo ha deparado que se termine aprendiendo para y en función del mismo. La estructuración gradual en cursos (anual, cuatrimestral, trimestrales...) predispone e incita a un tipo de pruebas examinadoras acreditativa del dominio de lo que se considera la excelencia y, por consiguiente, de la clasificación de los alumnos según su valía escolar. Esta concepción gradual y progresiva del saber genera, como consecuencia del mecanismo de succión de la estructura vertical del sistema, una presión examinadora que se traslada, de arriba abajo, responsabilizando con ello del nivel académico del alumno al profesor del escalafón inferior. Esta estructura en sí misma limita hasta imposibilitar una evaluación alternativa. En la actualidad, la escuela graduada con exámenes de promoción son un dúo tan inseparable que constituyen dos de los elementos básicos de la gramática escolar. En tanto que categoría gramatical fundamental de la cultura escolar, el examen aparece en los testimonios autobiográficos como la pieza en torno a la que giraba la vida escolar y el dispositivo escolar más determinante en la formación de los escolares. El examen, entendido como una



situación continua y permanente de observación sancionadora y como dispositivo escolar de sanción normalizadora, es la tarea pedagógica que aunaba el ejercicio del poder y la formación del saber al servicio de un sistema de evaluación cuya efectividad se evidencia en la ecuación: a más sometimiento de exámenes (observación medida en calificación, clasificación y sanción) y de saber: mayor disciplina –enseñar es disciplinar (instruye e impone)- del poder sobre el individuo. Pero también, en cuanto que pieza que comunica y suelda lo de dentro con lo de fuera, es fácilmente comprobable que sus formas, función y efectos, se han transformado a un ritmo distinto a como lo han hecho otros elementos curriculares y prácticas pedagógicas propias de cultura escolar.

De tal forma que si la educación, en sentido amplio, puede definirse como el conjunto de técnicas a través de las cuales la generación mayor forma e instruye a las nuevas generaciones y, en definitiva, la sociedad se “reproduce”, en nuestro análisis ha resultado evidente que el papel de la práctica escolar examinadora es fundamental para esta empresa. De donde se deriva, a modo de conclusión provisional, que la institución escolar, junto con otras instancias y realidades, tiene un papel relevante en la conformación de identidades. En este sentido, vendría a probarse que el dispositivo de producción de subjetividad más potente de la escuela, la evaluación crea lo que dice medir. “Es capaz”, nos recuerda Stobart (2001), “de ‘componer personas’” (p. 11) y, en conclusión, hace sociedad.

Por consiguiente, la normalización del sistema escolar ha ido históricamente de la mano de la normalización de los sujetos escolares, a través de todo un sistema de regulaciones y prescripciones normativas, tenía que trasladar a sus usuarios la idea de que la escuela era una “empresa educadora”, según nos dice Viñao (2001b), cuyo fines eran cuidar del “rendimiento de su trabajo” y controlar “el proceso educativo de los alumnos”. Sin embargo, se comprueba también que la lógica de las prácticas escolares es relativamente autónoma de la lógica del discurso pedagógico. Son razones de otro tipo, más apegada a lo inmediato (a los tiempos, a los espacios, a la ratio, el gobierno de la clase...) lo que al final explica lo que se acaba haciendo. Luego, las circunstancias en que se realizan los exámenes determinan lo que se evalúa y esto, a su vez, lo que se acaba enseñando y aprendiendo. Es así que el inapelable peso de las constricciones propiamente escolares se impone frente al idealismo de la reforma. En este sentido, frente a lo que disponía la legislación vigente de la época invitando a practicar una evaluación más formativa la

interpretación analítica de los relatos autobiográficos ha venido a demostrar la fuerte resistencia al cambio de la evaluación tradicional. Por consiguiente, el conocimiento seleccionado como mejor a la hora de examinar no tiene porqué ser el más adecuado a la formación de los alumnos y sí el que, decíamos entonces, mejor se ajuste a razones de otro tipo. Entre otras, se debe tanto a las presiones de la estructura vertical del sistema educativo y la presión examinadora consecuente como a las condiciones laborales del profesorado. Más concretamente, el conocimiento se moldea en función de la relación entre el número de alumnos y exámenes a corregir. De tal forma que un exceso lleva a la elaboración de exámenes de fácil y rápida corrección lo que equivale a fórmulas de conocimiento encapsulado que impida el razonamiento crítico. Por otro lado, la necesidad de que el examen garantice unos mínimos criterios de objetividad también va a determinar su forma. En suma, la evaluación a través del examen influye poderosísimamente en lo que aprendemos y en cómo lo aprendemos.

De igual modo, gracias a las autobiografías también confirmamos la intensa presión psicológica que los exámenes conllevan tanto en los alumnos como sobre sus familias. Así como que el nexo que el Estado mantiene con la institución escolar fundamentalmente pasa por el control del examen. Más concretamente, constatamos que el control institucional de los sistemas e instrumentos examinadores son motivo de enfrentamiento político.

La vía analítica que hemos seguido con las entrevistas, si bien es distinta al de las autobiografías, converge con ésta tanto en la meta como en el objeto de estudio: lo que llamamos “práctica escolar examinadora”. Ahora bien, frente al carácter interpretativo que predomina en el análisis autobiográficos con el fin de la *re-construcción* del sentido que lo examinadorio tuvo en la vida de los narradores, el análisis de los datos de las entrevista pretende la *de-construcción* del sentido que el examen escolar tiene en la práctica profesional de los entrevistados. Por consiguiente, las autobiografías han servido sobre todo para hacer ver el papel que la práctica escolar examintoria tiene en la formación de los egresados, mientras que las entrevistas arrojan luz sobre los elementos que consideramos constituyentes de las acciones examinadora de aula. Teóricamente, nuestros tres entrevistados se correspondían con diferentes modelos didácticos, lo cual había sin duda de repercutir en sus prácticas. Desde esta perspectiva, examinamos sus discursos en torno a la práctica escolar examinadora como resultado de la interacción e imbricación entre tres sistemas de relaciones: examen y enseñanza, examen y gobierno

de la clase, examen y formación profesional docente. A partir del análisis de los datos, se podría establecer la siguiente conclusión: a más formación pedagógica del docente menor peso de la evaluación tradicional y, por ende, una concepción alternativa tanto a la hora de enseñar como de gobernar la clase. Bien es verdad, que esta secuencia no están lógicas como parece, pues no se puede perder de vista el conjunto de constricciones (tiempo y espacio escolar, contexto social y cultural del alumnado, presión familiar y administrativa, condiciones laborales...) que se interponen entre lo que se desea y se hace. A este respecto, se requieren fuertes dosis de humildad científica para comprender sin juzgar la experiencia particular con que los profesores afrontan y resuelven los problemas de la práctica. Con esta premisa, hemos intentado dar con las razones prácticas de la evaluación tradicional.

Nuestro análisis viene a concluir que toda acción pedagógica está condicionada por la necesidad de seleccionar y organizar los conocimientos para permitir su asimilación progresiva y su comprobación mediante juicios, sanciones y, esencialmente, exámenes. Por lo tanto, se impone la necesidad de producir un conocimiento escolar susceptible tanto de someterse a una lógica examinatoria determinada como de acoplarse con flexibilidad, según el *origen social*, a las expectativas académicas y, en fin, al más que probable *destino* de los escolares. Nos encontramos así con que el conocimiento escolar realmente enseñado es un *conocimiento local* adaptado a las circunstancias prácticas en que se produce. Un conocimiento situado sobre la condición socio-escolar del alumno que, al mismo tiempo, se pretende para todos y acaba siendo constreñido a la labor de calificación y selección. De hecho, la autoridad pedagógica de los docentes descansa tanto sobre la solicitud que a los alumnos hace, para que sean “gente de provecho”, como sobre los criterios de corrección de exámenes. Es decir, el examen y la evaluación es lo que media en la distancia burocrática que existe entre el maestro y el alumno. Es, por tanto, el examen un instrumento de control del comportamiento de primer orden al servicio del gobierno de la clase. Probándose así lo que dijera Lerena (1985):

“Ni la verdadera lógica, ni el real motor de la escuela tienen *básicamente* nada que ver con una tarea de formación, sino... someter al alumnado a la lógica del examen [esto] cuenta infinitamente más que todo lo que puede suponer este concreto currículo o aquel otro, este particular programa o contenido o el de más allá” (p. 285).

A resultas de lo cual se entiende que de las prácticas escolares, la evaluación a través del examen sea la más renuente a cambiar. De hecho, nos encontramos con profesores que en el transcurso de su experiencia profesional se han ido cuestionando el *modelo didáctico tradicional* en el que se “formaron” como profesores. Fundamentalmente, dado el nivel de raquitismo que la formación didáctica del profesorado de secundaria ha tenido en España, durante su etapa de discentes, cuando todavía eran alumnos. Un profesorado que, desde una perspectiva autocrítica, ha reflexionado hasta cambiar parcialmente su visión de la educación y su propia práctica, ajustando los objetivos al nivel del desarrollo de las ideas de los alumnos y desarrollando propuestas de contenidos más relevantes y coherentes que en su formulación tradicional. Profesores que han desplegado un gran esfuerzo en la preparación de materiales y, en suma, han dado un verdadero vuelco a su metodología de aula, pero que, a pesar de esta “revolución”, han dejado intactos, como una *supervivencia del modelo tradicional*, la evaluación y el examen. Se ha confirmado el juicio de que la evaluación tradicional obedece a razones prácticas que explican su durabilidad y resistencia al cambio, así como sostenido la hipótesis de que la “práctica escolar examinadora” es una de esas circunstancias estructurales que invalidan la aplicación sistemática de metodologías activas. La evaluación a través del examen es, en definitiva, un *cortocircuitador pedagógico de la innovación*.

El entendimiento de las razones que explican la fuerte resistencia al cambio de la evaluación a través del examen pudiera servir para reflexionar sobre la necesidad de cambiar la práctica examinadora como condición inexcusable para que cambie la enseñanza. Sobre todo, debiera servir para aquellos profesores que habiendo depositado más fe en los métodos activos o los trabajos por proyectos reflexionen sobre los usos de la evaluación, así como qué es lo que obstaculiza un cambio pedagógico real y más completo. Nos tememos que, ante el escaso éxito de unos diseños así pensados, desgraciada pero comprensiblemente, estos profesores pudieran terminar claudicando y, de nuevo, cayeran en brazos de la tradición. A mayor abundancia, merece la pena a este respecto citar por extenso a Perrenoud (2008):

“La evaluación funciona como apretado *collar de acero*. Los docentes que intenta alejarse de los ejercicios escolares más próximos a las pruebas escritas lo saben bien: cuando se hace trabajar a los alumnos en grupos, cuando se brinda importancia a las situaciones de comunicación, a los problemas abiertos, las investigaciones..., el trabajo

por situaciones-problemas, los métodos de proyectos, deben enfrentarse con cierta *angustia*, que puede transformarse en insostenible. Esta proviene, ante todo, de la incertidumbre acerca de la relación con el programa... sobre lo que los alumnos aprenden realmente. Otras angustias conciernen a la gestión del tiempo o a la respetabilidad de algunas actividades a los ojos de los colegas, de los padres, incluso de los alumnos... De nuevo aquí, la evaluación tradicional impide la innovación pedagógica, empobreciendo considerablemente el abanico de actividades practicables en clase” (pp. 94-95).

Distinguir es crear alternativas nuevas. Consecuentemente, se precisa un docente que partiendo de esos condicionantes (formación inicial docente, culturas escolares, códigos socioprofesionales...), trazara las claves de su funcionamiento para sólo así poder impugnarlos. Por otra parte, resulta evidente que para cambiar las prácticas en el sentido de una evaluación *más formativa, menos selectiva*, habría que cambiar la escuela y lo que la sociedad espera de ella<sup>199</sup>. Por consiguiente, también habría que pensar la didáctica en términos socio-políticos y no sólo pedagógicos.

Una perspectiva que, en efecto, no ignore las constricciones cotidianas que estructuran y determinan la acción pedagógica del aula y la vida cotidiana de los centros. Es decir, el modo en que la clasificación, selección y control del alumnado, lo que se ha dado en llamar “cultura escolar” o “gramática de la escuela”, subyuga la acción de instruir y formar en el sentido de ilustrar. De hecho, en parte es por esto por lo que suele fracasar el idealismo en didáctica, o al menos tiene escasa repercusión en la práctica de aula, pues su concepción de la práctica de la enseñanza se reduce a la lógica de enseñar e ignora, por ende, la existencia de otras lógicas. Verbi gratia, la lógica credencialista, consciente o inconscientemente, dirige la actuación de los actores en el aula, profesores y alumnos, y, también, las ilusiones de las familias, dado el prestigio social ostentoso con que se honran unas buenas notas amén del valor de cambio del título e, incluso, la política de la administración. A su vez, no podemos minusvalorar las condiciones sociopolíticas en que se dan de las propuestas de innovación, pues estas están

---

<sup>199</sup> Resulta cuando menos curioso que entre las propuestas más ilusionantes que, en este sentido, aquí en España se están dando proceda de los colegios de los jesuitas. Fueron ellos los que hace siglos inventaron los patrones del sistema escolar tradicional y ellos mismos son los que aparentemente como más ambición lo están impugnando. Está por ver el éxito de la fórmula, tanto si la evaluación formativa es posible con exámenes como si es posible la graduación sin exámenes de promoción. Cuáles son los medios para conseguir la progresión constante de todos los alumnos, a su ritmo y modo. Todo esto está por ver, pero hay alternativas a la tradición que no pasan por propuestas aisladas o de pequeños grupos. En <http://h2020.fje.edu/es/> <http://www.fje.edu/>

igualmente coadyuvando al éxito o fracaso de la innovación. En este sentido, sabemos que tan sólo tienen éxito aquellas propuestas de cambio e innovación educativa que encajan con las tendencias de desarrollo económico, político y cultural de carácter mundial y, en suma, se corresponden con la racionalidad dominante (Merchán, 2007). Por ejemplo, Díaz Barriga (2009) apunta una interesante reflexión en relación a varias de las últimas propuestas curriculares que se están aplicando a nivel mundial como la flexibilización de los planes y programas de estudios, la enseñanza por competencias, o todo lo que tiene que ver con los nuevos desarrollos tecnológicos. En concreto, señala que estas propuestas, en principio, nada despreciables en cuanto a su valor formativo, obedecen a una lógica e intereses bien distintos de lo que formalmente promueven. Así, por ejemplo, el éxito del currículo por competencias cuyo origen podría remontarse a estrategias de aprendizaje propias de la escuela nueva o activa, no podría entenderse más que en el marco de la presión que en la actualidad ejercen las pruebas de evaluación internacionales. De tal forma que la prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*) está construida en función de un modelo bastante similar al de las competencias, hasta el punto de que en su concepto inicial del Informe 2001, se denominaba “Habilidades y destrezas para la vida”<sup>200</sup>.

De las consideraciones que anteceden se seguiría que, precisamente, es debido a la escasa atención prestada a las condiciones económicas, sociales, culturales y políticas en que se inscribe la realidad de la escuela, así como el olvido de las características estructurales del contexto en el que se realiza el trabajo de aula, por lo que las recetas didácticas al uso suelen tener escasa repercusión práctica. Entreviéndose un exceso de candidez en aquellos que las aplican con la esperanza de inexorables futuros de emancipación. Yendo aún más lejos, podríamos, incluso, sospechar que este idealismo y la fe en el voluntarismo de la innovación educativa no son simples errores metodológicos de una inocuidad perfecta, lo que es tanto como decir nulos, en relación con los resultados esperados, sino que mejor habría que observarlos como tendencias fuertes de los campos escolares contemporáneos, de las lógicas y dinámicas que los estructuran que de esta forma hacen el juego al *enemigo*. Es decir, habría que considerar la posibilidad de que esa vocación de voluntarismo desprendido que presuponen los

---

<sup>200</sup> Si bien algunos autores señalan sus límites y advierten que la propuesta de las competencias escolares como medio de aplicar el conocimiento a situaciones inéditas, tropieza con el hecho de que el sistema educativo no está diseñado para ello (Lave, 1991; Martín Criado, 2010), está por medir el éxito de las mismas.

proyectos innovadores como procesos de toma de conciencia, como una especie de despertar de clase *para sí*, del profesorado<sup>201</sup> con la misión salvadora de la educación, haya sido, más frecuentemente de lo que sus defensores podrían pensar ver, cómplices de aquellas fuerzas contra las creían combatir. De tal forma que, al sobreestimar el papel de los docentes confundiendo la buena voluntad con una especie de *cogito* revolucionario, subestiman la importancia de las constricciones estructurales olvidando y, en fin, velando que la institución escolar está implicada en las propias estructuras que los proyectos de reforma e innovación afirman combatir.

De otro lado, entre los riesgos que es preciso correr al defender una posición crítica con esta fe en la bondad inherente de las propuestas didácticas de carácter idealista, se encuentra la acusación de desestimar la aspiración de la emancipación y cualquier otra meta libertaria. En absoluto, de lo que se trata es de relativizar su importancia sometiendo a examen tal axioma, reclamando el rigor necesario para construir un conocimiento de la escuela capaz de brindar herramientas útiles para comprender y transformar, en la medida de lo posible, las relaciones de dominación, lo cual supone pensar la educación y la didáctica en términos fundamentalmente sociales y políticos.

Sin embargo, a poco que se aventuren este tipo de propuestas se repite la misma cantinela y, sin demora, se vierte la acusación de sociologismo como despecho humanista y corporativista. Resulta a este respecto, muy relevante, la siguiente cita de Díaz Barriga (2009) al advertir sobre el riesgo que asume la didáctica al dejarse seducir por la llamada de la sociología con la intimidación del retorno a “las cavernas” propio del discurso retórico y autocomplaciente de la educación moderna. De esta guisa, arremete contra todo aquel que

“toma el bagaje conceptual de disciplinas sociológicas (teorías de la reproducción) o filosóficas para construir un discurso pedagógico que no tiene como objeto pensar desde la didáctica los problemas de la educación en el aula, sino que, por el contrario, busca conformar un elemento explicativo de una envergadura tal que paraliza la acción docente. Si toda opción curricular no es más que la elección de una cultura dominante (Eggleston), si el profesor es el perro guardián del Estado (Baudelot y Establet), si toda acción pedagógica está inmersa en una violencia simbólica (Bourdieu), si la educación

---

<sup>201</sup> El texto escogido para la contraportada de *La práctica de la innovación educativa* (Paredes y De La Herrán, 2009) empieza así: “Esta obra plantea la transformación de la realidad educativa a través de la redefinición del papel de los docentes”.

es un acto imposible (Mannoni), sencillamente, podemos regresar a la era de las cavernas, porque desde el sistema educativo no nos queda nada que podamos realizar” (p. 32).

A nuestro parecer, no hay modo de entender este tipo de reacciones más que desde el conocimiento de que la didáctica crítica cuestiona las formas y métodos de la enseñanza tradicionales, pero, sobre todo, impugna al idealismo pedagógico. Sólo así se entiende el peligro atávico que para algunos representa. Es indudable que este tipo de análisis, el de la didáctica crítica, posee un carácter lúgubre y desencantador como resultado del fatalismo de las estructuras que se reproducen del que, en efecto, carecen aquellas teorías (liberales y progresistas) que hacen pensar la escuela como el instrumento de compensación y transformación social<sup>202</sup>. Por lo demás, tiene esta actitud de sospecha sobre la escuela una doble ventaja (analítica y desiderativa) sobre la fenomenología que ignora los efectos, no deseados pero inducidos, que la institución escolar arrastra por el hecho de ser por antonomasia, como el resto de instituciones sociales, conservadora. Por ello, como nos recuerda Cuesta (2006) parafraseando a Lerena (1983), la mejor elección pasa por evitar pensar en términos de alternativas, la escuela es un bien y un mal al mismo tiempo, reprimir y liberar son ambas caras de una misma moneda. Señalándonos, en consecuencia, tanto el error de confundir la coerción estructural de la escuela sobre el individuo con la conspiración premeditada, como la necesidad de analizarla “más dialécticamente y menos mecánicamente”, a partir del concepto de “campo escolar” de Bourdieu. Vinculándolo, habría que añadir, al “análisis relacional” de lo micro y lo macrosocial, a fin de desvelar las conexiones de lo que realmente ocurre en el aula con lo que acontece en la realidad social y política. En conclusión, para la implementación de la innovación se requiere de más política y no solo más didáctica.

---

<sup>202</sup> Ciertamente, la expansión del sistema escolar y de los títulos ha permitido la movilidad ascendente de titulados procedentes de las clases inferiores. Ahora bien, sin menoscabo de la posición social de los procedentes de las clases medias y superiores y, en definitiva, del sistema de posiciones sociales. Por lo que es ingenuo confundir igualdad de oportunidades con una mayor igualdad socioeconómica entre las distintas clases sociales. Ésta, como señalan Martín Criado (2010) y Dubet (2011), se logra mediante transformaciones en el propio sistema de posiciones –esto es, fundamentalmente mediante políticas económicas, como la redistribución fiscal. Por otra parte, qué duda cabe, sabemos que cuanto más larga es la escolaridad superior más elevado el nivel de protección frente al paro. Por ello, aquellos discursos que alertan regularmente respecto a la inutilidad de la universidad y, por extensión, la escolarización respecto al mercado de trabajo no desemboca más que en un desinteresarse de la formación que necesita la inmensa mayoría de aquellos que no llegarán a ser ni estudiantes ni pequeños burgueses. El 80 por 100 de una generación, establecieron hace unos años Baudelot y otros. (1987). Por consiguiente, las políticas educativas siempre que se orienten “según la adecuación entre los fines y los resultados que se proponen, cuestión que sólo puede dirimirse a través de estudios empíricos, y no por la bondad de los valores morales en los que se inspiran tales políticas”, no tienen por qué ser tan inútiles (Martínez García, 2007).



Sin ignorar la diferente naturaleza de las finalidades y lógicas que imperan en uno y otro, el reto de la didáctica sería precisamente el de establecer puentes entre uno y otro contexto.

### **7.3. Propuestas de acción que parten de los resultados.**

“El conocimiento de uno mismo constituye efectivamente, como anhelaba Kant, ‘un descenso a los Infiernos’” (Bourdieu, p. 33, 2002).

Llegados a este punto es hora de recapitular y evaluar lo que hasta ahora se ha hecho, volver sobre algunas de las cuestiones planteadas, a fin de mejorar la búsqueda de los interrogantes planteados en futuros proyectos de investigación. En este sentido, suele decirse que el primer paso para resolver cualquier problema no es afrontarlo, sino ser consciente de que existe, y, en efecto, no uno sino varios son los que podemos encontrar en el trabajo expuesto. Claramente, deriva el más importante de la complejidad de la problemática planteada. Sin duda, esto en parte se debe a la escasez de investigaciones. En primer lugar, no son tantos los trabajos que se hayan ocupado de las prácticas escolares de la segunda enseñanza, pero muchos menos son, en concreto, los que lo hacen del examen. Existe pues un déficit de trabajos que tengan como centro de interés nuestra temática. Es más, las disciplinas hasta el momento más interesadas por este problema han sido la historia de la educación y la sociología de la educación crítica. Esta circunstancia eleva la complejidad del asunto en relación a qué teorías y métodos emplear en la investigación. Hay que tener, además, en cuenta la pluralidad de teorías y métodos que conviven en la Didáctica. La didáctica de las ciencias sociales se caracteriza así por la existencia de una pluralidad de perspectiva y enfoques. Es así que, como consecuencia de que en la Didáctica caminos hay muchos y que cada camino parte de sus propios principios fundamentales, la decisión de cuál de ellos tomar no es un asunto baladí. En tanto en cuanto la elección condicionará tanto lo que se espera encontrar como su búsqueda.

Empero, nuestro empeño no ha sido otro, en definitiva, que el de intentar construir lo mejor posible nuestra investigación sobre la práctica escolar examinatória, documentándonos y revisando críticamente las perspectivas teóricas que se han ocupado de ella, pudiendo comprobar así la minoría de edad de las teorías de la prácticas escolares y, por extensión, sociales. A nuestro parecer, este esfuerzo de síntesis puede conllevar la impresión de que muy poco de lo que en él se dice es original y propio,

sino, todo lo contrario, el resultado de un collage construido a base de retazos de discursos de otros. Es este un riesgo posible y somos conscientes de ello, pero, de igual modo, creemos que el análisis empírico de los efectos de la práctica examinadora sobre la realidad socio-escolar ha probado la utilidad de la perspectiva por la que apostamos a la hora de hacer hablar a los datos.

En nuestra opinión, desde un punto de vista teórico creemos que la investigación ha podido hacer avanzar el conocimiento de la didáctica sobre el examen escolar. En este sentido, la construcción del examen como “práctica escolar examinadora” podría ayudar al entendimiento, un poco mejor al menos, de la función que para los profesores tiene, sus efectos deseados y no deseados pero inducidos sobre los estudiantes, y también las razones que hacen de este dispositivo un obstáculo para el cambio profesional docente.

Si fuera así, que alguien lo hubiera de utilidad, ya nos sentiríamos satisfechos, pues lo cierto es que nuestra sensación respecto a la investigación propiamente empírica es menos entusiasta. En concreto, nos ha quedado pendiente incorporar al análisis un mayor número de fuentes de carácter histórico. A nuestro parecer, para comprender en profundidad las reglas de funcionamiento de un objeto de larga duración como es el examen y medir con precisión sus efectos es fundamental analizarlo históricamente. No es un problema de datos que pudiera resolverse con más entrevistas, en nuestra opinión discursos sobre lo que los profesores dicen que hacen tenemos en abundancia en el campo de la didáctica. De lo que carecemos es de una historia de la enseñanza que nos haga reflexionar sobre las razones de las permanencias y cambios de las prácticas. Pensamos que este problema podría ser subsanado en próximos trabajos considerando un mayor número y tipos de fuentes. Tres podrían ser los frentes a los que podríamos meter mano. Empezando por considerar los exámenes de los alumnos. De esta forma tendríamos que hacernos con un repertorio de exámenes amplio que diera cuenta de diferentes épocas y momentos históricos. A continuación, habría que abordar las publicaciones de carácter oficial o burocrático, es decir, hacerse con un número suficiente de órdenes, reglamentos, circulares, memorias anuales de los institutos... con las que históricamente se ha tratado de justificar y dotar de “sentido” a las pruebas examinadoras desde el siglo XIX hasta hoy. En tercer lugar, habría que considerar también las publicaciones académicas o de tipo profesional. Por último, no se nos escapa que las autobiografías seleccionadas recogen un marco cronológico muy acotado y reducido. De esta forma queda pendiente ampliar el horizonte temporal abarcando, por

arriba, testimonios del modo de educación tecnocrático de masas plenamente consolidado desde la década de los ochenta hasta hoy; y, por abajo, del modo de educación tradicional elitista desde las primeras décadas del XIX hasta la II República. De igual modo, tampoco que nos escapa la ausencia de mujeres entre los casos seleccionados para las entrevistas. En consecuencia, queda pendiente cubrir el flanco del sesgo asociado al género.

Se trataría, por último, de contrastar los discursos con las experiencias reales de aula, es decir, tratar de captar el encuentro o desencuentro de lo que se dice con la observación directa, *in situ*, de las prácticas escolares (examinatorias). De donde se deriva la impresión de que el trabajo no está del todo acabado, por no decir inconcluso. En todo caso, la insatisfacción es el nutriente principal del que se alimenta el deseo de investigar. Luego, la esperanza subsiste.



## **BIBLIOGRAFÍA.**



**BIBLIOGRAFÍA Y OTROS DOCUMENTOS:**

ÁLVAREZ, E. (2010). *Etnografías de la subjetividad. Alcances filosóficos de la práctica antropológica contemporánea*. Tesis doctoral. [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2055/EAP\\_TESIS?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2055/EAP_TESIS?sequence=1) Consultado el 3 de agosto de 2015.

ALANÍS, L. (2005). Las decisiones sobre los materiales. El Grupo de Discusión como instrumento de investigación. *Investigación en la escuela*, nº 55, (pp. 83-112).

ALLONES, C. (1999). *Familia y capitalismo*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicación e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.L. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.

ANYON, J. (2001). Clase social y conocimiento escolar. ENGUIITA, M. F. (Ed.) (2001). *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, pp. 566-592

APPLE, M.W. (2002). *Educación "como Dios manda"*. Madrid: Paidós.

APPLE, M. W. (2003). Argumentando contra el neoliberalismo y el neoconservadurismo: luchas por una democracia crítica en educación. *Con-Ciencia Social*, 7, 83-127.

ARANZUEQUE, G. (1997). Entrevista a "Paul Ricoeur: memoria, olvido y melancolía". *Revista de Occidente*, 198, 1997, pp. 105-121.

ARAY, J. (2001). El examen, la neurosis de examen y el examen como factor neurotizante. En Díaz Barriga, A. (comp.) (2001) *El examen: textos para su historia y debate*. México. Edición del Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM (Universidad Autónoma de México).

ARÓSTEGUI, J. (2001). *La investigación histórica: Teoría y Método*. Barcelona: Crítica.

ATIENZA CERREZO, E. y VAN DIJK, T.A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de educación*. Madrid, 353, pp. 67-106. Texto completo: [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_03.pdf)

AA.VV. (2001). *La acreditación de saberes y competencias. Perspectivas históricas*. Actas del XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Oviedo: Universidad de Oviedo-Sociedad Española de Historia de la Educación.

AYALA, M<sup>a</sup> Á. (2000-2001). Memorias y autobiografías. *Anales de literatura española*, 14.

BALL, S. J. (comp.) (1997). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid. Morata.

BELTRÁN, F. (2005). La organización postfordista y régimen de producción de los nuevos sujetos docentes. FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y GUTIÉRREZ SASTRE, M. (coords.). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía. Akal, pp. 83-104.

BENITO FERNÁNDEZ, J. (2005). *Eduardo Haro Ibars: los pasos del caído*. Barcelona: Anagrama.

BENJAMIN, W. (1973). Tesis de filosofía de la historia (VI). *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus

BENSO, C. (2001a). El examen en la enseñanza secundaria decimonónica. AA.VV. *La acreditación de saberes y competencias. Perspectivas históricas*. Actas del XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, 2001, pp. 295-302.

BENSO, C. (2001b). O exame como instrumento de control no Ensino Secundario: Orixes e evolución. *Eduga: revista galega do ensino*, 31, pp. 127-148.

BERGER, P. L. y LUCKMANN, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

BERNSTEIN, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Volumen I. Madrid: Akal.



BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*. Barcelona: El Roure.

BLANCO, N. (1992). *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. A. Pérez Gómez. Universidad de Málaga, Málaga.

BLOON, B., S. (1975). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las Metas Educativas. Tomo I. Ámbito del conocimiento. Tomo II. Ámbito de la afectividad*. Valencia: Marfil.

BOLÍVAR, A. (2006). La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad. *Con-ciencia social*, 10, pp. 69-81.

BOLTANSKI, L. (1974). *Puericultura y moral de clase*. Barcelona: Laia.

BOURDIEU, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En W. Mills et al., *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta, pp. 183-201.

BOURDIEU, P. (1990). La “juventud” no es más que una palabra. *Cuestiones de sociología*. Méjico: Grijalbo, pp. 143-154.

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C., y PASSERON, J.C. (1991). *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.

BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

BOURDIEU, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P. (1999a). Las estrategias de la conversión (pp. 242-263). FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.

BOURDIEU, P. (1999b). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.

- BOURDIEU, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Istmo: Madrid.
- BOURDIEU, P. CHARTIER, R. y DARTON, R. (2001). Diálogo a propósito de la historia cultural. *Archipiélago*, 47, 2001, pp. 41-58.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (2001). *La reproducción. Elementos para una Teoría de la Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- BOURDIEU, P. (2002). *Lección sobre la lección*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2004). *El baile de los solteros*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (2008a). *Homo academicus*. Madrid: Siglo XXI, 2008.
- BOURDIEU, P. (2008b). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (2012). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BYUNG-CHUL HAN (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder.
- CABRERA, M. A. (2004). El debate postmoderno sobre el conocimiento histórico y su repercusión en España. *Historia Social*, 50, (pp. 141-164).
- CALATAYUD, M.A. (2000). La supremacía del examen: La evaluación como examen. Su uso y abuso, aún, en la Educación Primaria. *Bordón*, 52, pp. 165-177.
- CANALES, A. F. (2012). Falange y educación: el SEPTEM y el debate sobre el bachillerato en los años cuarenta. *Educación XXI*, 15, pp. 219-239.
- CARDERERA, M. (1854-1858). *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Madrid: Impresión de A. de Vicente. IV Volúmenes.
- CARR, W. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CARRA, C. y FAGGIANELLI, D. (2002) (comp.). *École et violences. Problemes politiques et sociaux*, 81, Octubre.

- CARRILLO, C. (2008). Exámenes. *Cero en conducta*, 55, pp.
- CAÑADELL, R. (2005). El verdadero debate sobre la educación. *El viejo Topo*, 208, pp. 29-33.
- CARROLL, L. (1996). *Alicia a través del espejo*. Madrid: Edicomunicación.
- CASTILLA DEL PINO, C. (1999). El sujeto como sistema. Séptimas conferencias Arangurem 1998. *Isegoría*, 20, pp. 115-137.
- CASTILLA DEL PINO, C. Entrevista. El gran fracaso es no poder realizarse. *El País*, 15/11/2004.
- CASTILLA DEL PINO, C. (2009). Entrevista De Pretérito imperfecto al presente, y más con Carlos Castilla del Pino. *Norte de Salud Mental*, 33, pp. 73-78.
- CASTILLA DEL PINO, C. (2012). *Pretérito imperfecto*. Barcelona: Tusquets.
- CASTEL, R. (1997). Centralidad de la cuestión social. *Archipiélago*, 29, pp. 42-55.
- CASTEL, R (2001). Presente y genealogía del presente. Pensar el cambio de una forma no evolucionista. *Archipiélago*, 47, pp. 67-74.
- CASTRO NOGUERIA, L. Desmontando el habitus de Bourdieu [http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,699348&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,699348&_dad=portal&_schema=PORTAL) Consultado el 27 de julio de 2015.
- COLLINS, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología Histórica de la Educación y de la Estratificación*. Madrid: Akal.
- CONDE GUTIÉRREZ DEL ÁLAMO, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discurso*. Madrid: Cuadernos de metodología.
- COROMINAS, J. (1980). *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.
- Cuaderno de Pedagogía*. Dedicado a Proyectos y materiales curriculares. Un proyecto de Investigación y Renovación Escolar. 1991, 194, pp. 34-38.

CUADRADO, T. (2008). *La enseñanza que no se ve. Educación informal en el siglo XXI*. Madrid: Narcea.

CUBAN, L. (1984). *How teachers taught. Constancy and change in American classrooms 1890-1980*. New York, Longman. (Traducción mecanografiada de J. Merchán).

CUBERO, R. (2001). Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes. *Investigación en la escuela*, 45, pp. 7-19.

CUESTA, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.

CUESTA, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.

CUESTA, R. y MAINER, J. (1998). Entrevista a Julia Varela. *Con-Ciencia Social*, 2, 1998, pp. 107-130.

CUESTA, R. (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-ciencia Social*, 3, pp. 70-97.

CUESTA, R. (2003). Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 17, pp. 3-23.

CUESTA, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*. Vol. 3, pp. 27- 41.

CUESTA, R. *et al.*, (2004). La escolarización de masas. Un sospechoso y feliz consenso transcultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 334, pp. 81-85.

CUESTA, R. *et al.* (2005a). *Didáctica crítica. Allí donde se encuentra la necesidad y el deseo*. *Con-Ciencia Social*, 9, Diada, Sevilla, pp. 17-54.

CUESTA, R. (2005b). *Felices y escolarizados. Crítica a la educación en la era del capitalismo*. Octaedro: Barcelona.

CUESTA, R. (2005c). Cuaderno de bitácora del proyecto Nebraska: de Gijón a Valencia (pp. 121-124). *Espacio Público Educativo y Enseñanza de las Ciencias*. X Encuentro de profesores de Fedicaria. Valencia: Nau llibres.

CUESTA, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.

CUESTA, R. (2007b). Endoscopia de la escuela en España. Una singular historia de la cultura escolar. Reseña de ESCOLANO, A. (dir.) (2006). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. *Con-ciencia social*, 11, pp. 118-124.

CUESTA, R. (2008). Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970). *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, pp. 151-153.

CUESTA, R., MAINER, J, y MATEOS, J (2009). (coords.). *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*, Salamanca, 2009. Autoedición impresa y distribuida por <http://www.lulu.com>

CUESTA, R. y MOLPECERES, A. (2010). *Retazos, memorias y relatos del bachillerato. El Instituto Fray Luis de León de Salamanca (1931-2009)* Publicaciones del Instituto Fray Luis de León, Salamanca.

CUESTA, R. *et al.* (2010). El Máster de Secundaria: Más allá de lo obvio. *Cuadernos de pedagogía*, 404, pp. 89-91.

CUESTA, R (2010a). Reseña de libro de E. Martín Criado: *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación*. Ediciones Bellaterra, Barcelona, 2010. *Reseñas Educativas/Education Review*.

CUESTA, R. (2010b). La memoria de la Transición española a la democracia, fábrica de embelecos e identidades. *Pliegos de Yuste*, 11-12, pp. 17-24.

CUESTA, R. (2011a). Entrevista sobre la obra de Carlos Lerena. En MATEOS MONTERO, J. y PÉREZ GUERRERO, V. M. (2011), pp. 99-103.

CUESTA, R. (2011b). *Las poderosas dimensiones educativas de la memoria*. Conferencia en IV Jornada del patrimonio histórico-educativo. La memoria de la educación que educa a la memoria. Buenos Aires, 9 de Agosto de 2011.

CUESTA, R. y MAINER, J. (2012). Memoria de la educación y educación de la memoria. Miradas genealógicas a propósito del devenir de los institutos de bachillerato. En G. VICENTE y GUERRERO (Coord.) *Actas del II Congreso sobre Historia de la Enseñanza Media en Aragón*. Zaragoza: IFC, pp. 203-243.

CUESTA, R. (2013). Aquella democracia a la que quisimos tanto. *Jornadas La transición política a debate*. Salamanca: Centro Documental de la Memoria Histórica y Departamento de Historia Medieval, Moderna y Contemporánea de la Universidad de Salamanca. [http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos\\_y\\_publicaciones\\_files/Aquella%20democracia%20a%20la%20que%20quisimos%20tanto.pdf](http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/Aquella%20democracia%20a%20la%20que%20quisimos%20tanto.pdf)

CUESTA, R. y MAINER, J. (2015). Guardianes de la tradición y esclavos de la rutina: historia del campo profesional de los catedráticos de instituto. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, pp. 351-393.

CHAIKLIN, S. (2001). Comprensión de la práctica científico-social de *Estudiar las prácticas*. CHAIKLIN, S. y LAVE, J. (2001) (comps.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 401-427.

DA SILVA, T. T. *et al.* (Ed.). (2000). Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P., pp. 83-108.

DELEUZE, G. (1996). *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.

DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (2000). *Mil mesetas* (2ª Parte de *Capitalismo y esquizofrenia*). Valencia: Pre-textos.

DEPAEPE, M. *et al.* (2000). *Order in Progress. Everyday Education Practice in Primary Schools-Belgium, 1800-1970*. Leuven University Press, Belgium.

DE VILLENA, L.A. (2006). *Mi colegio*. Barcelona: Península.

DÍAZ BARRIGA, A. (1994). Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, mayo-agosto.

DÍAZ BARRIGA, A. (comp.) (2001). *El examen: textos para su historia y debate*. México. Edición del Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM (Universidad Autónoma de México).

DÍAZ BARRIGA, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.

DÍAZ DE RADA, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XX.

DOSSE, F. (2007). *El arte de la biografía. Entre historia y ficción*, México: Iberoamericana.

DUBET, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Madrid: siglo XXI.

DURÁN, F. (2000-2001). *Las Memorias de un setentón de Mesonero Romanos en el marco de la autobiografía española decimonónica*. AYALA, M<sup>a</sup> Á. (Ed.), 14, pp. 41-84.

DURKHEIM, D. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid: La Piqueta.

DURKHEIM, D. (2001). Los grados. En DÍAZ BARRIGA, A. (comp.). (2001).

DUSSEL, L. y CARUSO, M. (1999) *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.

ECO, U. (2002). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.

EDITORIAL. Jesús Ibáñez. Las dimensiones de un pensamiento complejo: investigación social y proyecto utópico. En Jesús Ibáñez. *Sociología crítica de la cotidianidad urbana. Por una sociología de los márgenes*. *Anthropos*, 113, 1990, pp. 2-8.

EDITORIAL. *Con-ciencia Social*, 2, 1998, pp. 5-13.

EDWARDS, R. (1988). Conflicto y control en el lugar de trabajo. TOHARIA, L. (comp.). *Mercado de trabajo*. Madrid: Alianza.

ENZENSBERGER, H. M. (1986). Elogio del analfabeto. *El País*, 8/2/1986.

ENZENSBERGER, H. M. (2009). *En el laberinto de la inteligencia. Guía para idiotas*. Barcelona: Anagrama.

ESCOLANO, A. (1992). Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación*, 2998, pp. 55-79.

ESCOLANO, A. (2000a). La Historia de la Educación después de la Postmodernidad (pp. 297-323). Ruiz Berrio, J. (Ed.). (2000) *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva.

ESCOLANO, A. (2000b). *Tiempos y espacios para la escuela*. Biblioteca Nueva, Madrid.

ESCOLANO, A. (2000c). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, pp. 201-218.

ESCOLANO, A. (2002). *La educación en la España Contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

ESCOLANO, A. (2006). La modernización de la manualística escolar. *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 447-470.

ESTEVE, J. M. (2008). *El árbol de la ciencia. Una crónica de la vida escolar en la España franquista*. Barcelona: Octaedro.

FEITO, R. (1990). El problema del orden en las aulas. Un estudio de caso referido a la enseñanza media. *Revista de Educación*, 291, pp. 303-317.

FÉRNÁNDEZ ENGUITA, M. (1991). "Prólogo". KANT, I. (1991). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.) *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.

FERNÁNDEZ GÓNZALEZ, J. *et al.* (2002). *¿Cómo hacer unidades didácticas innovadoras?* Sevilla: Díada.

FERNÁNDEZ VÍTORES, R. (2002). *Sólo control. Panfleto contra la escuela*. Madrid: Páginas de Espuma.



- FIERRO, A. (1994). Diseños y desafíos de la reforma educativa española. *Revista de Educación*, 305, pp. 13-36.
- FORQUIM, J.C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles. De Boeck-Wermael.
- FOUCAULT, M. (1996). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1998). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- FREIRE, P.; ILLICH, I. (1986). *La Educación. Análisis crítico de la “desescolarización” y “concientización” en la coyuntura actual del sistema educativo*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- GALLARDO, B. (1996). El sobreentendido. *Pragmalingüística*, 3-4, 1995-1996, pp. 351-381.
- GARCÍA BORRÓN, J.C. (2004). *España siglo XX. Recuerdos de un observador atento*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- GARCÍA CALVO, A. (1993). Entrevista. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, 14, pp. 44-53.
- GARCÍA DÍAZ, J.E., GARCÍA PÉREZ, F.F., MARTÍN, J. Y PORLÁN, R. (1991): Un proyecto de investigación y renovación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 1991, 194, p. 34-38.
- GARCÍA DÍAZ, J.E. y GARCÍA PÉREZ, FF. (1992). Investigando nuestro mundo. *Cuadernos de Pedagogía*, 209, pp. 10-13.
- GARCÍA GARCÍA, J.L. (1996) II Simposium del VII Congreso de Antropología Social. Zaragoza.
- GARCÍA HOZ, V. (1970) (Dir.). *Diccionario de Pedagogía*. 2 Volúmenes. Barcelona: Labor.
- GARCÍA HOZ, V. (1980). *La educación en la España del siglo XX*. Madrid: Rialp.

GARCÍA, M., IBÁÑEZ, J., ALVIRA, F. (1994). *El análisis de la realidad social. Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Alianza.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. (2002). *Vivir para contarla*. Barcelona: Mondadori.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (1997). La didáctica como aplicación metodológica. *Con-ciencia social*, 1, pp. 281-288.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (1998). VIII Symposium de la Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Con-Ciencia social*, 2. Madrid: Akal, pp. 165-171.

GARCÍA PÉREZ, F.F. y MERCHÁN, F. J. (1998). Sobre constructivismo y proyecto de enseñanza de las ciencias sociales. Una perspectiva didáctica. *Con-Ciencia Social*, 2, Akal, Madrid, pp. 45-89.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (1999). La didáctica como aplicación curricular. *Con-ciencia social*, 3, pp. 251-257.

GARCÍA PÉREZ, FF. (2000a). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: El modelo de Investigación en la Escuela. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. 64, 15 de mayo. Universidad de Barcelona. Consultado el 3 de agosto 2015. <http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm>

GARCÍA PÉREZ, FF. (2000b). Los modelos didácticos como instrumentos de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. 207, 18 de febrero. Universidad de Barcelona. Consultado el 3 de agosto 2015. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm>

GARCÍA PÉREZ, FF. y PORLÁN, R. (2000). *El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar)* Biblio 3W. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* Universidad de Barcelona, 205, 16 de febrero. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm> Consultado el 5 de agosto de 2015.

GARCÍA PÉREZ, FF. (2001a). El conocimiento escolar en una didáctica crítica. En J. MAINER (Coord.), *Discursos y prácticas para una didáctica crítica: ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*. Sevilla: Díada, pp. 119-140.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (2001b). El conocimiento social que se construye en la escuela. Conferencia de 25 enero de 2001, dentro del Ciclo: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Asturias, octubre 2000-junio 2001.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (2002). *Proyecto Docente para optar a una plaza del cuerpo de Profesores Titulares de Universidad en el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Universidad de Sevilla. Documento inédito.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (2005). El sentido de la educación como referente básico de la didáctica. *Investigación en la escuela*, 55, pp. 7-27.

GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA FERNÁNDEZ, N. (2008): ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2008, vol. XII, 270 (122). En: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>. (Doc. de 13 págs.).

GARCÍA PÉREZ, F.F. *et al.* (2010). El Máster en Sevilla: frustraciones y oportunidades. *Cuadernos de pedagogía*, 404, pp. 85-87.

GARCÍA PÉREZ, FF. (2012). Una educación para comprender los problemas del mundo e intervenir críticamente. CRUZ, C. IBÁÑEZ, C. MORENO, S. (Coord.). *El traje del emperador. 13 propuestas para desnudar el poder*. Andalucía: Atrapasueños.

GARCÍA PÉREZ, F.F. (2015). El conocimiento escolar en el centro del debate didáctico. Reflexiones desde la perspectiva docente. *Con-ciencia social*, 20 [En prensa].

GARAGALZA, L. (1990). Selección y Reseña. MAYR, F.K. (1989). *La mitología occidental*. *Anthropos*, 108, p. XIV.

GALVÁN, V. (2011). La influencia de Michel Foucault en el ámbito educativo español. *Cuaderno de Materiales*.

GALVÁN, V. (2010). *De vagos y maleantes. Michel Foucault en España*. Barcelona: Virus Editorial.

GEERTZ, C. (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

GENET, J. (2009). *El niño criminal*. Madrid: Errata naturae.

GINER DE LOS RÍOS, F. (2001). "Educación o exámenes". DÍAZ BARRIGA, A. pp. 72-82.

GIMENO, P. (2003). Comunidades de aprendizaje, ¿un proyecto crítico o conservador? *Con-ciencia social*, 7, pp. 147-152.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

GIROUX, H. A. (1997) *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Madrid: Amorrortu.

GOFFMAN, E. (1986). La situación descuidada. WRIGHT *et al.* *Materiales de Sociología*. Madrid: La Piqueta.

GOFFMAN, E. (2001). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.

GOODSON, I. F. (2004). *Historia de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

GOODSON, I. F. (2015). Explorar la historia y la memoria a través de la memoria autobiográfica. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, p. 263-285.

GONZÁLEZ, R. (2003). Trayectorias, calificaciones y competencias en la inserción profesional de agrónomos e informáticos: Un análisis de la encuesta permanente de hogares, 2000-2002. *VI Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. ASET: Los trabajadores y el trabajo en la crisis*. Consultado el 31 de agosto de 2015 <http://www.aset.org.ar/congresos/6/archivosPDF/grupoTematico05/017.pdf>

GONZÁLEZ DELGADO, M. (2013). Una aproximación historiográfica sobre el origen de los estudios de la "caja negra". Las investigaciones del aula desde la historia de la educación en Gran Bretaña y EEUU. *Profesorado. Revista del currículum y formación*

*del profesorado*. Vol. 17, 3. Consultado el 15 de septiembre de 2015.  
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev173COL12.pdf>

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. (2008-2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 19, pp. 207-232.

GRUPO INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA. *Proyecto curricular "Investigación y Renovación Escolar (IRES)*. (Versión provisional). Presentación y cuatro vols. (editados como "cuadernos" para uso en el Proyecto). Sevilla, Díada, 1991.

GUIDDENS, A. (1993). La vida en una sociedad post-tradicional. *Revista de Occidente*, 151, pp. 61-90.

GUIDDENS, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

GUIDDENS, A. (2001). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrurtu.

GUIJARRO, A. (1997). El peso del pasado. Posibilidades y límites de algunas propuestas innovadoras para la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria. *Con-ciencia social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales*, 1, pp. 13-49.

GUILLAUMIN, C. (1992). *Le corps construit. Sexe, race et pratique de pouvoir*. Paris: Côte-Femmes.

GURPEGUI, J. y MAINER, J. (2003) Didácticas específicas: ha nacido una ciencia. *Con-Ciencia Social*, 7, pp. 157- 166.

GUTIÉRREZ, A.B. Investigar las prácticas y practicar la investigación. Algunos aportes desde la sociología de Bourdieu. *Kairos. Revista de Temas sociales*, 1.  
<http://www.revistakairos.org/k01-08.htm> Consultado el 3 de agosto de 2015.

GUTIÉRREZ GONZÁLEZ, J. M<sup>a</sup> (2011). La Formación Inicial del Profesorado de Secundaria. Del CAP al Máster. *CEE Participación Educativa*, pp. 96-107

HERNÁNDEZ, F. (2010). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M., RIVAS, J.I. (coords.). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. (pp. 23-33). Barcelona, Dipòsit Digital Universitat de Barcelona. Recuperado el 28 de agosto de 2015 <http://hdl.handle.net/2445/15323>.

HERNÁNDEZ, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. HERNÁNDEZ, J. M., SANCHO J.M., y RIVAS, J. I. *Historias de vida en educación: Biografías en contextos*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado el 28 de agosto de 2015 <http://hdl.handle.net/2445/15323>.

HERITAGE, J.C. (1990). Etnometodología. GUIDDENS, A. y TURNER, J. (Eds.). *La teoría social, hoy*. Madrid: Alianza, pp. 290-342.

IBÁÑEZ, J. (1994a). Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. GARCÍA FERRAND, M. *et al. El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza, pp. 51-85.

IBÁÑEZ, J. (1994b). Cómo se realiza una investigación mediante grupo de discusión. GARCÍA FERRAND, M. *et al.* (1994), pp. 569-581.

IBÁÑEZ, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*. Madrid: Siglo XXI, Madrid, 1985, p. 17.

IBÁÑEZ, J. (1990a). Editorial. *Anthropos*, 113, pp. 2-8.

IBÁÑEZ, J. (1990b). Investigación social de segundo orden. IBÁÑEZ, J. (coord.). *Nuevos avances en la investigación social, la investigación de segundo orden*. Anthropos Suplementos, 22, Barcelona, pp. 179-181.

IBÁÑEZ, J. (1997). *A contracorriente*. Madrid: Fundamentos.

IRIGOYEN, J. (2015). Presentación. Evaluación y gubernamentalidad. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8, 133-137.

JIMÉNEZ, J. (2000). Analfabetismo y escolarización en Alcalá de Guadaíra durante la Restauración (1876-1931). *Actas de las VI Jornadas de Historia de Alcalá de Alcalá de Guadaíra*. Editado por Ayto. Alcalá de Guadaíra, pp. 165-183.

JULIÁ, D. (2000). Construcción de las disciplinas escolares en Europa. RUIZ BERRRIO, J. (2000) *La cultura escolar en Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 45-78.

KAPLAN, D. y MANNERS, R. (1985). *Introducción crítica a la teoría antropológica*. México D.F.: Editorial Nueva Imagen.

KUNDERA, M. (2000a). *El arte de la novela*. Barcelona: Tusquets.

KUNDERA, M. (2000b). *La ignorancia*. Barcelona: Tusquets.

KVALE, S. (1992). La evaluación y la descentralización de los conocimientos. *Revista de Educación*. 299, pp. 119-141.

KVALE, S. (2001). Exámenes reexaminados: ¿evaluación de los estudiantes o evaluación del conocimiento? CHAIKLIN, S. y LAVE, J. (2001) (comps.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 235-261.

LABORIE, P. (1991). Historie politique et historie des representaions mentales. *Cahiers de l'Institut d'Historie du Temps Présent*, 18, pp. 105-114.

LAHIRE, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra.

LAKOFF, G y JOHNSON, M. (1991). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

LANDSHEERE, G. (2001). Crítica de los exámenes. En Díaz Barriga, A. (comp.). *El examen: textos para su historia y debate*. México. Edición del Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM (Universidad Autónoma de México), pp. 271-293.

LARROSA, J. *et al.* (Ed.). (1995) *Escuela, poder y subjetivización*. Madrid: Ediciones La Piqueta, 1995

LASH, S. (1997) *Sociología del Postmodernismo*. Buenos Aires: Amorrortu.

LERENA, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*. Madrid: Akal.

LERENA, C. (1985). *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: G.C. Zero.

LERENA, C. (1986a). *Escuela, ideología y clases sociales en España: Crítica de la sociología empirista de la educación*. Barcelona: Ariel.

LERENA, C. (1986b). Enseñanza pública y privada en España: sobre el porvenir de una ilusión". Fernández Enguita, M. (ed.): *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal, pp. 334-345. También en *Rase. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1, 2, mayo, 2008, pp. 137-138.

LERENA, C. (1987). El oficio de maestro (Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España). *Educación y Sociología en España*. Lerena, C. (ed.). Madrid: Akal.

LEWONTIN, R. C.; ROSE, S. y KAMIN, L.J. (2003). *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*. Barcelona: Crítica.

LIPOVETSKY, G. (2002). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.

LIZCANO, E. (1988). Nietzsche y el problema del conocimiento. *Línea de fuga*, 7, pp. 16-22.

LÓPEZ COIRA, M. M<sup>a</sup>. (1991) La influencia de la ecuación personal en la investigación antropológica o la mirada interior. *Los españoles vistos por los antropólogos*. Madrid: Júcar.

LOPES LOURO, G. (1997). Género y magisterio en Brasil: identidad, género y representación. *Archipiélago*, 30, pp. 32-39.

LORENTE, Á. (2001). Códigos profesionales y poderes ocultos en los institutos de Zaragoza. MAINER, J. (coord.). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Diada, pp. 177-196.



LORENTE, Á. (2006). Cultura docente y organización escolar en los institutos de secundaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2 (2006). Consultado en internet: 14-02-2014.

LORENZO, J.A. (1998). La Enseñanza Media en España (1938-1953): el Modelo establecido en la Ley de 20 de septiembre de 1938 y la alternativa del anteproyecto de 1947. *Historia de la educación. Revista Universitaria*, 17, pp. 71-88

LORENZO, J.A. (2003). *La Enseñanza Media en la España franquista (1936-1975)*. Madrid: Editorial Complutense.

LOUREIRO, Á. G. (2000-2001). Autobiografía: el rehén singular y la oreja invisible. . AYALA, M<sup>a</sup> Á. (Ed.), 14, pp. 135-150.

LUIS, A. (1997). La didáctica de las ciencias sociales. ¿Saber práctico-político o disciplina “posible”? Aviso para (mal) entendedores de J. M<sup>a</sup> Rozada. VV. AA., Homenaje a Luis Alfonso González Polledo. Universidad de León, pp. 217-235.

LUIS, A. (1998). Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: Transposición didáctica y formación de profesores para la Enseñanza de las Ciencias Sociales. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* Universidad de Barcelona, 128, 10 de diciembre de 1998. Consultado el 5 de agosto de 2015. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-128.htm>

LUIS, A. (1999). Pragmatismo crítico, academicismo cognitivo y cualificación profesional: transposición didáctica y formación de profesores para la enseñanza de las ciencias sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 13, pp. 5-28

LYOTARD, J.F. (1993). *La condición postmoderna*. Barcelona: Planeta- De Agostini.

MAINER, J. (1998). *Sapere Aude!* Un viaje, con retorno a las entrañas de lo que somos. A propósito de la tesis de Raimundo Cuesta. *Con-Ciencia Social*, 2, pp. 199-203.

MAINER, J. (2000). El significado de la innovación educativa en el marco de una didáctica crítica. *VIII Seminario Fedicaria-Zaragoza. Ponencia Marco. 1 El significado de la innovación Educativa en el marco de una Didáctica Crítica*.

[http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos\\_y\\_publicaciones\\_files/Versio%CC%81n%20inicial%20de%20la%20ponencia%20central.%20ZARAGOZA%202000.pdf](http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/Versio%CC%81n%20inicial%20de%20la%20ponencia%20central.%20ZARAGOZA%202000.pdf)

MAINER, J. (2002). Pensar históricamente el examen. Notas para una sociogénesis del examen. *Gerónimo Uztariz*, 17/18, pp. 107-135.

MAINER, J. (2004) *Las prácticas escolares. Un material para el debate en el seminario Fedicaria-Aragón*. (Inédito).

MAINER, J. (2008), Pensar críticamente la educación escolar; perspectivas y controversias historiográficas. Zaragoza. Pressas Universitarias de Zaragoza.

MAINER, J. (2009). *La forja de un campo profesional. Ideología y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

MANDLY, A. (1996). Cultura oral, escritura y cibercultura. *Escritura y comunicación social*. ESPEJO, C. (Ed.). Sevilla: Alfar, pp. 90-102.

MARCHESI, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.

MARCHESI, A. (2004). *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid: Alianza.

MARÍN, T. (1989). *La Renovación Pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en Pedagogía por la Junta para la Ampliación de Estudios*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

MARTÍN CRIADO, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Reis*, 79, pp. 81-112.

MARTÍN CRIADO, E. (1998a). *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: Istmo.

MARTÍN CRIADO, E. (1998b). Los decires y los haceres. *Papers*, 56, pp. 57-71.

MARTÍN CRIADO, E. (1999). El paro juvenil no es el problema, la formación no es la solución. CHACÓN, L. (Ed.). (1999). *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*. Valencia: 7 mig, pp. 15-48.

MARTÍN CRIADO, E.; GÓMEZ BUENO, C.; FERNÁNDEZ PALOMERO, F. y RODRÍGUEZ MONGE, A. (2000). *Familias de clase obrera y escuela*. Donostia: Iralka.

MARTÍN CRIADO, E. (2003). Una crítica de la sociología de la educación crítica. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 2, pp. 9-27.

MARTÍN CRIADO, E. (2004). El idealismo como programa y como método de las reformas escolares. *El nudo en la red*, 3 y 4, pp. 18-32.

MARTÍN CRIADO, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.

MARTÍN CRIADO, E. (2013). Sociología de la educación y compromiso político: el concepto de campo. *Praxis sociológica*, 17, pp. 89-106.

MARTÍN CRIADO, E. (2014). Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría del acción y análisis de discurso. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*. Vol.72, nº 1, Enero-Abril, pp. 115-138.

MARTÍN CRIADO, E. ROMÁN REYES (Dir). *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales* Consultado el 09 julio de 2015 <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/J/juventud.htm>

MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. (2007). Fracaso escolar, clase social y política educativa. *El Viejo Topo*, 238, pp. 45-49

MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. (2013). *Estructura social y desigualdad en España*. Madrid: Libros de La Catarata.

MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. (2014). Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencias, expectativas y didáctica. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 7, 2, pp. 449-467.

MARTÍNEZ GARCÍA, J.S. (2015). La desigualdad de oportunidades educativas: ¿qué hacer? *Temas para el debate*, 246, pp. 27-29.

MARTÍNEZ SARRIÓN, A. (1998). *Infancia y corrupciones*. Barcelona: Alfaguara.

MARTÍNEZ SARRIÓN, A. (1997). *Una Juventud*. Barcelona: Alfaguara.

MATEOS, J. (2008a): La asignaturización del conocimiento del medio en los textos y los contextos escolares. El entorno en las aulas. *Investigación en la Escuela*, 65, pp. 59-70.

MATEOS, J. (2008b). *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar*. Tesis doctoral, departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca. Disponible en [http://www.nebraskaria.es/nebraskaria/Trabajos\\_y\\_publicaciones.html](http://www.nebraskaria.es/nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones.html)

MATEOS, J. y CUESTA, R. (2013). Ponencia. Pasado, presente y porvenir de la singladura fedecariana a la altura de 2013. Apuntes para un debate sobre nuestro futuro en el XV Encuentro de la Federación Madrid julio de 2013

MATEOS MONTERO, J. y PÉREZ-GUERRERO, V. M. (2011). Pensando sobre... la obra de Carlos Lerena. Una deuda pendiente. Conversaciones, entrevistas y recuerdos sobre Carlos Lerena. *Con-ciencia social*, 15, pp. 83-106.

MAUSS, M. (1974). *Introducción a la etnografía*. Madrid: Istmo.

MEHAN, H. (2001). Un estudio de caso en la política de la representación. CHAIKLIN, S. y LAVE, J. (Comps.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 262-290.

MERCHÁN, F.J. y GARCÍA PÉREZ, FF. (1992). *Bases y elementos de un Proyecto Curricular para el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

MERCHÁN, F. J. (2001a). *La producción del Conocimiento Escolar en la clase de Historia: Profesores, Alumnos y Prácticas Pedagógicas en la Educación Secundaria*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. F.F. García Pérez. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.

MERCHÁN, F.J. (2001b). ¿Qué es realmente lo que ocurre en las clases de Historia? Conferencia de 22 febrero de 2001, dentro del Ciclo: *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Asturias, octubre 2000-junio 2001.

MERCHÁN, F.J. (2001c). La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia. Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la enseñanza secundaria. Mainer, J. (coord.) *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Díada.

MERCHÁN, F.J. (2001d). La cuestión del conocimiento escolar desde la perspectiva crítica. El caso de la Historia y las Ciencias Sociales. POZUELOS, F.J. y TRAVÉ, G. (Eds.). *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp. 91-112.

MERCHÁN, F.J. (2001e). El examen en la enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, pp. 3-21.

MERCHÁN, F.J. (2005a). Cuaderno de bitácora del proyecto Nebraska: de Gijón a Valencia. *Espacio Público Educativo y Enseñanza de las Ciencias*. X Encuentro de profesores de Fedicaria. Valencia: Nau llibres, pp. 125-128.

MERCHÁN, F. J. (2005b). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en las clases de Historia*. Barcelona: Octaedro.

MERCHÁN, F.J. (2005c). Crítica de la Didáctica: conocimiento, formación del profesorado y mejora de la enseñanza. *Investigación en la Escuela*, 55, pp. 29-40.

MERCHÁN, F.J. (2005d). *Las prácticas escolares en el modo de educación tecnocrático de masas en España 1970-2005* (artículo mecanografiado).

MERCHÁN, F.J. (2005e). Estudio sociogenético de las prácticas escolares. AAVV (2005): Cuaderno de bitácora del proyecto Nebraska: de Gijón a Valencia. En Grupo Gea-Clío (comp.). *Espacio Público Educativo y Enseñanza de las Ciencias*. Valencia: Nau llibres, pp. 121-134.

MERCHÁN, F.J. (2009). Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. 60, pp. 21-34.

MERCHÁN, F.J. (2011a). Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase. *Revista española de pedagogía*, 250, pp. 521-535.

MERCHÁN, F.J. (2011b). El Control de la Conducta de los Alumnos en el Aula: ¿un Problema para la Práctica de la Investigación Escolar? *Investigación en la escuela*. 73, pp. 53-63.

MERCHÁN, F.J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*.

MERCHÁN, F.J y GARCÍA PÉREZ, F.F. (2012). Ciudadanía, políticas de la cultura y usos públicos de la escuela. *Con-ciencia social*, 12, pp. 15-19.

MERCHÁN, F.J. (2015). ¿Evaluación o inculpación? *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8, 223-236.

MESNARD, P. (1973). La pedagogía de los jesuitas. CHÂTEAU, J. *Los grandes pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 53-110

MILSTEIN, D. y MENDES, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

MIRALLES, P., GÓMEZ, C., y SÁNCHEZ, R. (2014). Dime qué preguntas y te diré que evalúas y enseñanzas: análisis de los exámenes de ciencias sociales en tercer ciclo. *Aula abierta*, 42, 2, pp. 83-89.

MIRAS, J. (2005). A propósito del Foro Social por la Educación. Historias melosas de la triste Kakania. *El viejo Topo*, 207, pp. 35-39.

NISBET, R. *et al.* (1993). *Cambio social*. Madrid: Alianza.

MOLERO, A. (2006). Los enseñantes y su cultura profesional. ESCOLANO, A. (Ed.). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*, pp. 351-373.

MONCADA, A. (1983). *Más allá de la educación*. Madrid: Tecnos.

MOREU CARBONELL, E. (2003): *Régimen jurídico de los exámenes académicos*. Granada: Comares.

MORENO PESTAÑA, J.L. (2009). Consagración institucional, consagración intelectual, autonomía creativa. Hacia una sociología del éxito y del fracaso intelectual. *Telos: Revista iberoamericana de Estudios Utilitaristas*. Vol. 15, 2, pp. 73-107.

MORENO PESTAÑA, J.L. (2010). Moral corporal, trastornos alimentarios y clase social. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

MUÑOZ VICTORIA, F. (1995). El acceso a la universidad en España: Perspectiva Histórica (1). *Revista de Educación*, 308, pp. 31-61.

MURILLO, S. y MENA, L. (2006). *Detectives y camaleones: el grupo de discusión. Una propuesta investigativa cualitativa*. Madrid: Talasa.

NEGRÍN, O. (1984). *Ilustración y Educación. La Sociedad Económica Matritense*. Madrid: Editora Nacional.

NOVOA, A. (2013). Pensar la escuela más allá de la escuela. *Con-ciencia social*, 17, pp. 27-37.

ONTAÑÓN, E. Giner y los exámenes. *El País*, 25/03/2002

ORTÍ, A. (1994). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirecta y la discusión de grupo. GARCÍA FERRAND, M. *et al.* (1994), pp. 189-221.

ORTIZ DE ORRUÑO, J. M<sup>a</sup> (1998) (ed.) *Historia y Sistema Educativo*. Ayer, nº 30.

ORTEGA, R. (2005). El bullying, tan antiguo como la escuela. *ABC* (12/6/2005).

ORTEGA DÍAZ AMBRONA, J. (2015). *Memorial de transiciones (1939-1978). La generación de 1978*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

PAREDES, J. y DE LA HERRÁN, A. (Coords.) (2009). *La práctica de la innovación educativa*. Madrid: Síntesis.

PARSONS, T. (1990). El aula como sistema social: algunas de sus funciones dentro de la sociedad norteamericana. *Educación y sociedad*, 6, pp. 173-196.

PASSERON, J.C. (2011). *El razonamiento sociológico. El espacio comparativo de las pruebas históricas*. Madrid: Siglo XXI.

PENDRANZINIE, B.E., MARTIN, L.M., DÍAZ, C. R. (2013). Pensando las subjetividades hoy: El papel de la escuela y el currículum. *Contextos de Educación*, 13. Consultado en agosto de 2015. <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol15/pdf/01-pedranzani-martin-diaz.pdf>

PÉREZ-GUERRERO, V.M (2005a). *El cuerpo de la escuela: exámenes, control y enseñanza. Sociogénesis de las prácticas escolares en el ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Memoria para la obtención del DEA.

PÉREZ-GUERRERO, V.M. (2005b). El cuerpo y la escuela. Una perspectiva sociogénica. *Investigación en la escuela*, 55, pp. 103-113.

PÉREZ-GUERRERO, V.M. (2009). De profesión, evaluador. *Con-ciencia social*, 13, pp. 133-139.

PÉREZ-GUERRERO, V.M. (2010). Dos modos de desocupar la política de la didáctica: las profesiones de fe y la retórica de la innovación. *Con-ciencia social*, 14, pp. 139-146.

PÉREZ-GUERRERO, V.M. (2013). Entrevista a Francisco Vázquez García. *Con-Ciencia Social*, 17, 2013, pp. 115--124.

PÉREZ-GUERRERO, V.M. (2015a). Del examen a la evaluación pasando por el paradigma del emprendedor. Evaluar: ¿para qué?, ¿para quiénes? *Con-ciencia*, 20. [En prensa].

PÉREZ-GUERRERO, V.M. (2015b). Cuerpo, arte y escuela. El lugar del desnudo femenino en los libros de texto de ciencias sociales. Comunicación VII Congreso de la Sociedad Académica de Filosofía y cuerpo desde el pensamiento greco-romano hasta la actualidad (En prensa).



- PEREYRA, M. Á. (2002). La jornada escolar y su reforma en España: un marco de comprensión. En PEREYRA, M.Á., GONZÁLEZ FARACO, CORONEL, J.M. (coords.). *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*. Madrid: Akal. UNIA
- PEREYRA, M. A. *et al.* (1994). (Comp.). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares Corredor.
- PERRENOUD, Ph. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- PERRENOUD, Ph. (2006). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo*. Madrid: Edición Popular.
- PERRENOUD, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Alternativa Pedagógica.
- PINEDA, J.A. (2010). Camino a casa: Reflexiones en torno al proceso de cambio profesional de un profesor de secundaria. *Investigación en la escuela*, 70, pp. 31-40.
- POPKEWITZ, T. (1998). *Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación*. Morón (Sevilla): Publicaciones MCEP.
- PORLÁN, R. (1992). *Investigación y renovación escolar. Cuadernos de Pedagogía*. 209, pp. 8-9.
- PORLÁN, R y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada
- PORLÁN, R. y MARTÍN, J. (2000) *El diario del profesor. Un recurso para la investigación*. Sevilla: Díada.
- PUJADAS, J.J. (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- PUJADAS, J.J. (1993). *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Barcelona: Eudema.
- PUJADAS, J.J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, pp. 127-158

QUERRIEN, A. (1994). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, La Piqueta.

RECIO, F. (1994). El enfoque arqueológico y genealógico. GARCÍA FERRAND *et al.* F. (1994) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza, pp. 521-535.

RITZER, G. (1996) *Teoría Sociológica Contemporánea*. Madrid: Macgraw Hill.

REYNOSO, C. (1991). (Comp.). *El surgimiento de la antropología postmoderna*. México: Gedisa.

*REVISTA DE EDUCACIÓN*, 287, de 1988. Tema monográfico dedicado a la “reforma experimental”.

RICOEUR, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. México: F.C.E.

RÍOS RUIZ, M. Á. (2010). No quieren, no saben, no pueden: categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar. *Reis*, 14, pp. 85-105.

RIVAS, J-L, HERNÁNDEZ, F. SANCHO, J.M<sup>a</sup> y NÚÑEZ, C. (2012). *Historias de Vida en Educación: Sujeto, la Experiencia y el Diálogo*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. (<http://hdl.handle.net/2445/32345>).

[http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32345/7/reunid\\_rivas%20et%20al%202012.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32345/7/reunid_rivas%20et%20al%202012.pdf)

RITZER, G. (1996). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Madrid: Macgraw Hill.

RODRÍGUEZ-IBÁÑEZ, J.E. (1993). Hacia un nuevo marco teórico (Presentación). *Revista de Occidente*, 150, pp. 5-18.

RODRÍGUEZ PRADA, J.R. (2012). *Conflicto y reforma en la educación (1986-2010). Los años decisivos: de la rebelión estudiantil a las consecuencias de la LOGSE*. Madrid: Traficantes de sueños.

ROMERO, J; LUIS, A. (2003). La historia del currículum y la formación del profesorado como encrucijada por una colaboración; en VV. AA.: XII Coloquio

Nacional de Historia de la Educación. Etnohistoria de la Escuela. (Burgos, 18-21 junio de 2003). Burgos, Universidad de Burgos-Sociedad Española de Historia de Educación, pp. 1009-1020.

ROMERO, J.; LUIS, A. (2005). La co-participación de la escuela en la producción social de la “infancia”. Notas críticas sobre moratorias, desarrollo personal y crecimiento político. (30 de junio). XIII Coloquio de Historia de la Educación. La Infancia en la Historia: Espacios y Representaciones. San Sebastián. (En <http://www.ub.edu/geocrit/sv-96.htm>).

RORTY, R. (1998). ¿Quiénes somos? *Revista de Occidente*, nº de noviembre.

ROZADA, J. M<sup>a</sup> (1997). Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico). Madrid: Akal.

RUIZ BERRIO, J. (2000). Nuevos enfoques en la Historia del Pensamiento Pedagógico. *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 271-295.

RUBIO CREMADES, E. (2000-2001). Visión y análisis de la prensa en Memorias de un setentón de Ramón Mesoneros Romano. Ed. M<sup>a</sup> Á. AYALA, 14, pp. 201-212.

SARABIA, B. (1985). Historias de vida. *Reis*, 29, pp. 165-186.

SARABIA, B. (1988). Historias de vida (Autobiografías, Biografías, Memorias). Reyes, Román (Comp.): *Terminología Científico-Social*. Barcelona: Anthropos, pp. 457-459.

SACRISTÁN, G. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1985) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

SADOVNIK, A. R. (1992). La teoría de la práctica pedagógica de Basil Bersntein: Un enfoque estructuralista. *Investigación en la Escuela*, 17, pp. 7- 29.

SADOVNIK, A. R. (2001). Basil Bernstein (1924-2000). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. Vol. XXXI, 4. París. UNESCO: Oficina Internacional de Educación.

SANCHIDRIÁN, C. y ORTEGA, F. (2012). Historias de vida, archivos de la memoria e historia de la educación. En RIVAS, J-L, HERNÁNDEZ, F. SANCHO, J.Mª y NÚÑEZ, C. *Historias de Vida en Educación: Sujeto, la Experiencia y el Diálogo*. Barcelona: Dipòsit Digital UB. (<http://hdl.handle.net/2445/32345>). [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32345/7/reunid\\_rivas%20et%20al%202012.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32345/7/reunid_rivas%20et%20al%202012.pdf) pp. 135-140. Consultado el 31 de agosto de 2015.

SÁNCHEZ ENCISO, J. (2003). *Los mejores años. Peripetia vital de un profesor de BUP en la experimentación de la reforma*. Barcelona: Octaedro.

SÁNCHEZ ENCISO, J. (2010). Treinta y seis años con adolescentes. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 14, 3, 9 páginas.

SÁNCHEZ ENCISO, J. (2014). 40 años en las aulas de Secundaria. *Cuadernos de pedagogía*, 451, pp. 74-77.

SÁNCHEZ FERLOSIO, R. (1993). *Vendrán más años malos y nos harán más ciegos*. Barcelona: Destino.

SÁNCHEZ FERLOSIO, R. *Historia e "identidad"*. *El País* (13/I/1998).

SÁNCHEZ FERLOSIO, R. (2000). *El alma y la vergüenza*. Barcelona: Destino.

SÁNCHEZ FERLOSIO, R. (2002). *La hija de la guerra y la madre de la patria*. Barcelona: Destino.

SÁNCHEZ ZAPATERO, J. (2010). Autobiografía y pacto autobiográfico: revisión crítica de las últimas aportaciones teóricas en la bibliografía científica hispánica. *Ogigia*, 7, pp. 5-17

SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

SEGRE, C. (1985). *Principios de Análisis del Texto Literario*. Barcelona: Crítica.

SEYMOUR B. S. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.

SLOTERDIJK, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-textos.

STOBART, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y los abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

SANTOS GUERRA, M. Á. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1), pp. 69-80.

SOUTO GONZÁLEZ, X.M. (1999) Los proyectos de innovación didáctica: El caso del proyecto GEA-CLIO y la didáctica de la Geografía e Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 13, pp. 55-80.

SOUTO GONZÁLEZ *et al.* (1996): *Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del currículo real*, Sevilla: Díada

SOUTO GONZÁLEZ, HERNÁNDEZ PÉREZ, J. Y RAMÍREZ MARTÍNEZ, S. (2001): *Evaluación y aprendizaje. Una propuesta para mejorar el rendimiento escolar*, Valencia, Nau Llibres.

SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2009) Evaluación en un proyecto de Geografía e Historia. *Iber, Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 60, pp. 35-47.

SUÁREZ, M. (2004). Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares. *Revista de Educación*, 335, pp. 429-443.

TADEU DA SILVA, T. (1999). Las pedagogías psi y el gobierno del yo en nuestros regímenes neoliberales. *Archipiélago*, 38, pp.56-61

TERRÓN, A. (2001). Los exámenes escolares y el *tempo* de las disciplinas. AA.VV. *La acreditación de saberes y competencias. Perspectivas históricas*. Actas del XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, pp. 511-524.

TERRÓN, A. (2006). Lo que la escuela transmitió: el currículo y su acreditación. *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 145-169.

TORRES, C. (1988). La calidad de la enseñanza en el Bachillerato: Un enfoque sociológico. *Revista de Educación*, 286, pp. 245-279.

TRIGUEROS, M<sup>a</sup> G. (1998). *La Universidad de Sevilla Durante el Sexenio Revolucionario (1868-1874)*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

TRILLA, J. (2002). *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*. Barcelona: Laertes

TUÑÓN DE LARA, M. (1984). *Medio siglo de cultura española (1885-1936)*. Madrid: Tecnos.

TURNER, W.V. (1988) *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus.

TUSQUETS, E. (2008). *Habíamos ganado la guerra*. Barcelona: Ediciones B.

TUSQUETS, E. La falangista Tusquets. *El País*, 18/11/2007.

TYACK, D. y TOBIN, W. (1994). The “Grammar of Schooling”: Why Has it Been So Hard to Change? *American Educational Research Journal*. Vol. 32, n° 3 Otoño, pp. 435-479. (Traducción mecanografiada de J. Merchán).

TYACK, D. y CUBAN, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.

UTANDE, M. (1975). Treinta años de Enseñanzas medias (1938-1968). *Revista de Educación*, 240, pp. 73-86.

URÍA, J. (2008). *La España liberal (1868-1917). Cultura y vida cotidiana*. Madrid: Síntesis.

VARELA, J. (1979): Aproximación al análisis genealógico de la escuela en el marco de la sociología francesa de la educación. *Cuadernos de Realidades Sociales*, 14-15, pp. 7-33.

VARELA, J. (1983). *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: La Piqueta.

VARELA, J. (1991a). Una reforma educativa para las nuevas clases medias. *Archipiélago*, pp. 65-71.

VARELA, J. (1991b). El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica. VV.AA. *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, Universidad Complutense de Madrid, pp. 229-247.

VARELA, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata.

VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991b). Escuela de delincuentes. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, pp. 235- 260.

VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, F. (2009). *Sociología de las instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta*. Madrid, Morata.

VÁZQUEZ GARCÍA, F. (1991). Aportaciones recientes a una genealogía del discurso educativo. *Tavira. Revista de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB "Josefina Pascual"*, pp. 59-68

VÁZQUEZ GARCÍA, F. (2002). *Pierre Bourdieu. La sociología como crítica de la razón*. Barcelona: Montesinos.

VÁZQUEZ GARCÍA, F. (2006). El problema de la reflexividad en Pierre Bourdieu de la epistemología a la ética. *Revista Opinión Jurídica*, 10, 2006. Consultado el 23 de julio de 2015. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-25302006000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-25302006000200005&script=sci_arttext)

VÁZQUEZ GARCÍA, F. (2009). *La invención del racismo. Nacimiento de la biopolítica en España, 1600-1940*. Madrid: Akal.

VÁZQUEZ GARCÍA, F. (2009b). *La filosofía española: herederos y pretendientes. Una lectura sociológica (1963-1990)*. Madrid: Abada Editores.

VÁZQUEZ GARCÍA, F. (2010). Transición política y transición filosófica en la España contemporánea: un enfoque sociofilosófico. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 14, pp. 115-125.

VEGA GIL, L. (1989). Aproximación a la enseñanza secundaria durante el franquismo (1938-1967). *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, 8, pp. 29-45

VELASCO MAILLO, H.M., GRACÍA CASTILLO, F.J. y DÍAZ DE RADA, A. (1993) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

VERA, J. y ESTEVE, J.M<sup>a</sup> (2001) (Coords.) *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?* Barcelona: Octaedro.

VERDÚ, V. (2003). *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Anagrama.

VIDAL-BENEYTO, J. La inmaculada transición. *El País*, 6/11/1995.

VIÑAO, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.

VIÑAO, A. (1999). Las autobiografías, memorias y diarios como fuente históricoeducativa: tipología y usos, Sarmiento. *Anuario Galego de Historia da Educación*, 3, pp. 223-253.

VIÑAO, A. (2000a) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

VIÑAO, A. (2001a). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Conciencia social*, 5, pp. 27-45.

VIÑAO, A. (2001b). Escuela graduada y exámenes de promoción: ¿necesidad endógena o imposición exógena. *XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Oviedo: Universidad de Oviedo-Sociedad Española de Historia de la Educación, pp. 537-551.

VIÑAO, A. (2002). Relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros. En A. ESCOLANO BENITO y J. M. HERNÁNDEZ DÍAZ (eds.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch.

VIÑAO, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.



- VIÑAO, A. (2005). La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos. En *Homenaje al profesor Alfonso Capitán (739-758)*. Murcia: Universidad de Murcia.
- VIÑAO, A. (2007). Memoria escolar y Guerra Civil. Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras. *Cultura Escrita & Sociedad*, 4, pp. 171-202.
- VIÑAO, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la Educación. *Revista Histórica da Educacao*, 12, pp. 9-54. <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/19942/11575>
- VIÑAO, A. (2009). Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras en la España contemporánea (siglos XIX-XXI). *Cultura Escrita & Sociedad*, 8, pp. 183-200.
- VIÑAO, A. (2012). El asalto a la educación: privatizaciones y conservadurismo. *Cuadernos de pedagogía*, 421, pp. 81-85.
- VIÑAO, A. (2015). Política, educación y pedagogía: rupturas, continuidades y discontinuidades (España, 1936-1939). *Con-ciencia social*. [En prensa].
- WAGENSBER, J. (2003) *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona: Tusquets.
- WEBER, M. (1993). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- WILDE, Ó. (1979). *Obras completas*. Madrid: Aguilar
- WHITE, L. (1982). *La ciencia de la cultura. Un estudio sobre el hombre y la civilización*. Barcelona: Paidós.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.
- WILLIS, P. (1993). Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción (431-461). En VELASCO MAILLO, H.M., GRACÍA CASTILLO, F.J. y DÍAZ DE RADA, A. *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

WILLIS, P. (2001). Producción cultural y teorías de la reproducción. ENGUITA, M. F. (2001) *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, pp. 640-659.

WOLCOTT, H. F. (1993). Sobre la intención etnográfica. VELASCO MAILLO, H. M., GARCÍA CASTAÑO, F.J., DÍAZ DE RADA, A. *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid: Trotta, pp. 127-144.

WOODS, P.S. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

YOUNG, M.F.D. (2001). Conocimiento y control. ENGUITA, M. F. (2001), pp. 630-639.

ZABALZA, M.A. (1991). *Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.

ZAMORA ACOSTA, E. (1993). *Jóvenes andaluces de los 90*. Junta de Andalucía. Consejería de Asuntos Sociales. Dirección General de Juventud. Escuela Pública de Animación Sociocultural.

#### **ARTÍCULOS DE PRENSA.**

*El País*. Dos estudiantes, muertos a tiros por la policía tras las manifestaciones de ayer. (14/12/1979).

*El País*. Lo que ven los niños. (14/12/2003).

*ABC*. Uno de cada diez alumnos de secundaria mantiene actitudes agresivas en el instituto (16/10/2004).

*Diario de Sevilla*. (29/4/2005).

*El País* Editorial: El silencio culpable (23/05/2005).

*Diario de Sevilla*, (17/5/2005).

*ABC*. Los sindicatos docentes se movilizan para alertar a la sociedad andaluza de la grave conflictividad escolar. (24/5/2005).

*Diario de Sevilla*. La mitad de los centros andaluces paran en protesta por la violencia escolar. (24/5/2005).

*El Mundo*. Plante ante la violencia escolar y la ineficacia de la consejería. (24/5/2005).

*ABC*. Un paro por la convivencia. (31/5/2005).

*Diario de Sevilla*. Profesores paran hoy dos horas contra la violencia escolar. (31/5/2005).

*ABC*. “El PSOE rechaza las expulsiones de alumnos como solución a la violencia escolar” (15/6/2005).

*Diario de Sevilla*. “Suplemento Dominical. ‘Guerra en las aulas’” (12/6/2005).

#### **TEXTOS LEGISLATIVOS.**

*Reglamento (1838) de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838. Compilación Legislativa de Instrucción Pública. Vol. II, Imprenta de Fortanet, Madrid, 1879.*

*Reglamento (1847) que desarrolla el Plan de estudios de 1847. R. D. de 8 de julio, Gaceta de Madrid, de 22 de agosto.*

*Reglamento (1850) de exámenes para maestros de escuela elemental y de escuela superior de instrucción primaria. Gaceta de Madrid, 4 de julio de 1850.*

*Reglamento (1852) de Estudios, de 10 de diciembre de 1852, Boletín Oficial del Ministerio de Fomento (1852).*

*Reglamento (1859) de Segunda Enseñanza, Compilación legislativa de Instrucción Pública (1879), vol. III. Reglamento de segunda enseñanza que se aprueba por Decreto de 22 de Mayo en 1859.*

*Reglamento (1901 a) de Exámenes y Grados en las Universidades, Institutos, Escuelas Normales, de Veterinaria y de Comercio. Ministerio de Instrucción y Bellas Artes, Imprenta de la Sucesora de Minuesa de los Ríos, Madrid*

*Reglamento (1901 b) para el régimen y gobierno de los Institutos Generales y Técnicos.*

Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Imp. de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos, Madrid

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1901):

*Reglamento para el régimen de Gobierno de los Institutos Generales y Técnicos.*

Imprenta de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos, Madrid.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1928): *Institutos*

*Nacionales de Segunda Enseñanza. La reforma de 1926. Estado actual de la enseñanza en España.* Talleres Espasa-Calpe, Madrid.

Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 20 de septiembre de 1938 *Boletín Oficial del Estado* de 23 de septiembre.

Orden de 24 de enero de 1939 regula el Examen de Estado para el Bachillerato *Boletín Oficial del Estado* del 23.

Ley de Ordenación de la Enseñanza Media” promulgada con fecha 26 de febrero de 1953 en el *Boletín Oficial del Estado* del 27.

DECRETO 2618/1970, de 22 de agosto sobre sustitución de las actuales pruebas del grado de Bachillerato Elemental y establecimiento de la evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos.

ORDEN de 12 de mayo de 1971 por la que se regula la homologación del acta final en la evaluación continua. Ilustrísimo señor: Por Decreto 2618/1970 fue regulado el procedimiento de sustitución de las pruebas de grado de Bachiller Elemental por el de evaluación continua del rendimiento de los alumnos, desarrollándose éste por la Orden ministerial de 16 de noviembre de 1970 en cuanto al contenido y forma de la evaluación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1971): *Ley General de Educación y financiamiento de la reforma educativa.* Boletín Oficial del Estado, Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *Ley Orgánica de Ordenación del sistema educativo.* Centro de Publicaciones del MEC, Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. CIDE (1995): *El sistema educativo español: 1995*. Centro de Publicaciones del MEC, Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2002): *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*. BOE nº 307. Madrid.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006): *Ley Orgánica de Educación*. BOE nº 106. Madrid.

Instrucciones de 8 de junio de 2015 por las que se modifican las de 9 de mayo de 2015 de la Secretaría General de Educación de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte sobre la ordenación educativa y la evaluación de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato



# ANEXOS





Anexo I: ENTREVISTA MANTENIDA EL 12 DE JULIO DE 2015.

LUGAR: CAFETERÍA LA TRUFA (ALCALÁ DE GUADAÍRA, SEVILLA).

**Vicente: Me interesa la experiencia profesional de un docente de secundaria de Historia, Sociales, Geografía e Historia. Datos biográficos**

**Javier:** Nací en Alcalá hace 47 años. Febrero del 68. 19 cursos en la docencia aunque estuve dos fuera por motivos políticos. Empecé como sustituto dos años, luego estuve dos años de interino hasta que saqué las oposiciones en el año 2000 y he ejercido en unos 14 centros, pero en los que he trabajado más tiempo ha sido en el Tierno Galván 5 años y el Guadaira cuatro, en el resto de centros he estado uno o dos como mucho. Estudié Geografía e Historia. He desarrollado cierta labor investigadora paralela a la enseñanza, tengo algunos cursos de posgrado también de psicología y pedagogía. De la Historia no sólo me interesa Moderna y Contemporánea que es mi especialidad, sino que también he escrito sobre otros campos sobre todo de Hª del Arte.

**V ¿Por qué decidiste hacerte profesor de historia? ¿Había antecedentes en tu familia o fue alguna otra cuestión?**

**J:** No. De mi familia tengo un primo que da clase de matemáticas en el Tierno Galván, pero en una familia extensa como la mía, mi abuela tuvo 10 hijos y 30 nietos, solo dos nos dedicamos a la enseñanza. Y en generaciones anteriores, nadie

**V: ¿Por qué la Historia?**

**J:** Al principio me gustaban más las matemáticas y las ciencias que las letras. Fue a raíz de la influencia de varios profesores en el Instituto. De hecho en 3º de BUP ya decidí coger todas las asignaturas de letras. Se puede decir que por influencia de los profesores.

**V: ¿Puedes recordarnos algunos de esos profesores?**

**J:** Por supuesto. Pedro Meléndez, Pilar en literatura, Carmen Troncoso, Colubi en lenguas clásicas... Se puede decir que estos fueron los que más me influyeron.

**V: ¿Entonces no fue solo la Historia?**

**J:** En general las humanidades, pero dentro de las humanidades siempre fue lo que más me interesó la Historia

**V: ¿Cuándo y dónde empezaste la carrera?**

**J:** En Sevilla en el curso 87/88

**V: ¿Y si tuvieras que hacer balance como crees que tu carrera de Geografía e Historia te ha podido ayudar como docente?**

**J:** Los profesores tenían niveles muy diversos, los había muy malos y muy buenos. Incluso en un par de ocasiones estuve a punto de dejar la carrera y hacer Derecho, que también me ha interesado siempre mucho. Pero de los 30 profesores que tuve aproximadamente yo calificaría de bastante buenos a 5 o a 6, moderadamente bueno a otros 5 o 6 y luego unos 10 mediocres y 10 muy malos.

**V: ¿Y esta clasificación la haces en base a qué criterios?**

**J:** Básicamente a la capacidad que tenían para transmitir ideas, a la capacidad para desarrollar nuestro espíritu crítico, la capacidad didáctica, si era gente comprometida con su trabajo. Los profesores malos son aquellos que no te aportan nada e incluso a veces te pueden desmotivar.

**V: ¿Pero a la hora de hacer balance tú crees que lo aprendido en la facultad te sirvió para la docencia?**

**J:** Poco. Cuando he hecho la calificación de los profesores la hago en función de su capacidad para enseñarme Historia o Historia del Arte, o Geografía o Antropología. Otra cosa distinta es la relación que tenían con mi trabajo actual. La verdad es que la carrera no preparaba para la docencia. No había ninguna relación entre el carácter pedagógico de la asignatura, lo didáctico, con lo que dábamos en la carrera, que te preparaba para saber Historia pero no para transmitirla. No obstante, sí es cierto que ha habido varios profesores a los que yo he imitado. Pero no porque ellos no explicaran como había que abordar la enseñanza de la historia, sino simplemente imitando su procedimiento. No había asignatura de didáctica o de pedagogía. Ninguna. Me enseñaron más a ser investigador de Historia que profesor de Historia

**V: Esa otra faceta tuya ¿no?**

**J:** Sí. Ahí si hubo unos cinco profesores que realmente me enseñaron a como entrar en un archivo y poder sacarle jugo a la documentación. Formaba más la carrera como investigador que como docente.

**V: ¿Qué cambios más significativos en relación a tu práctica docente recuerdas haber tenido en todos estos años?**

**J:** Pues cada vez entro con menos ideas preconcebidas al aula. Cada vez tengo más capacidad de adaptar mi forma de explicar los contenidos en función de lo que veo en el aula. De tal manera que cuando un alumno mío de una clase, se ha metido en otra clase, pensaba que era otro profesor distinto. Incluso llego a explicar temas diferentes en función de los alumnos. En ese aspecto es en el que más he cambiado. Cada vez me adapto más a la realidad que tengo delante. Al principio iba con unas ideas preconcebidas de lo que tenía que dar, como tenía que darlo y ahora no. No voy a la aventura, claro está, pero al final siempre es la clase la que te conduce a un sitio

**V: ¿Tú crees que el alumnado ha cambiado en estos años entonces o más bien ha sido tu propia práctica?**

**J:** Sí, ha cambiado pero hablo desde la óptica de los Institutos en los que he trabajado y los institutos son muy diferentes unos de otros. Partiendo de mi experiencia, creo que ha mejorado el comportamiento de los alumnos. AL final de los 90 era más habitual ver casos de actitudes violentas y de inadaptación. Ya se ve menos. De hecho yo creo que actualmente en los institutos medios no es la convivencia el problema principal. Sin embargo los alumnos buenos (estudiosos y con interés) cada vez estudian menos. Antes había más alumnos que podríamos calificar como mediocres que a la hora del examen estudiaban. Ahora estudian menos. Tienen más distracciones. Se esfuerzan menos pero la actitud en clase es más respetuosa en general

**V: ¿Y a qué crees que se debe eso?**

**J:** En los años 90 se produce la llegada de la LOGSE y hay muchos profesores que no se supieron adaptar al cambio y en los Institutos no había protocolos de actuación en casos de problemas de disciplina. Ahora ya los hay.

Antes no se analizaba por qué el alumno se portaba mal, ahora sí. Es decir, normalmente detrás de un comportamiento disruptivo suele haber una causa. Yo creo que estamos mejor preparados para abordar ese tipo de alumnos difíciles que entonces. Por otra parte hay muchos alumnos se aburren menos que entonces. El sistema educativo era más teórico que ahora. Ahora tenemos más prácticas, hay presentaciones

**V. ¿y en cuanto a las notas, crees que también tiene que ver con todo eso?**

**J:** Yo creo que hay un 10% de alumnos que se puede calificar de brillante, curioso e interesado por las materias. Ese tipo de alumno da igual el sistema, da igual el momento, siempre van a aprender y si no les enseñas tú van a buscar información por su cuenta, te preguntan después de clase, si le muestras un libro igual se lo leen, comentan contigo películas. Ese 10% siempre se ha mantenido igual. Luego es verdad que antes había un grupo de alumnos que a lo mejor no era excesivamente brillante pero que estudiando y esforzándose sacaba sus asignaturas, probablemente al año siguiente no se acordaba de lo que había dado el año anterior, pero se las sacaba. Ese tipo de alumno ha disminuido. Ahora, sí es verdad que los alumnos que tienen a los padres pendientes, interesados, suelen aprobar, mientras que entonces existía más la figura del alumno rebelde que a lo mejor tenía una situación familiar favorable pero suspendía algunas asignaturas. Ese tipo de alumno, que luego incluso sacaba su bachillerato e iba a la Universidad aunque se dejaba ir en alguna asignatura. Era un alumno muy interesado aunque podía suspender. Ese alumno cada vez existe menos.

**V. Concretando en tu centro ¿Tú crees que allí hay preocupación por las notas y resultados?**

**J:** Hoy en día debido a las asignaturas optativas y el bilingüismo hay muchas diferencias entre unas clases y otras. Entonces hay un sector muy preocupado por las notas. Muchísimo. Y sobre todo desde que empezó la crisis yo diría que incluso obsesionado por las notas. Yo este año he tenido tres grupos de 3º de ESO y concretamente los padres de uno de los grupos que era bilingüe había una cierta obsesión por las notas e incluso cierto espíritu de competencia. Luego hay otro grupo de alumnos a los que realmente a sus padres les da igual. No van a preguntar por ellos, si sus hijos faltan no hacen nada por evitarlo. Digamos que hay una gran disparidad de situaciones.

**V: Me comentabas que habías notado en tu práctica profesional, metodológicamente que había experimentado una evolución evidente. Aunque tal vez menos en relación a la evaluación.**

**J:** te confieso que siempre he investigado más y me ha interesado más lo relacionado con las explicaciones, las actividades, el día a día docente que la evaluación. Comparando los exámenes de hace 17 con ahora hay cambios, pero no tantos como los que hay en relación a la forma de explicar en clase. Por ejemplo, hace 17 años empezaba preguntando por vocabulario y ahora lo sigo haciendo, otro tipo de preguntas sobre relacionar, también se mantiene...No veo muchas diferencias en relación al tipo de examen pero sí he evolucionado muchísimo en la forma de dar clases. Por ejemplo, uso audiovisuales aunque siempre lo hice, pero el uso de las pizarras digitales y las presentaciones me sirven ahora para acercarme más al alumno y lograr que tenga más interés por los temas. Pero en la evaluación no he cambiado mucho.

**V: Y en las actividades también ¿no?**

**J:** Sí, también. Por ejemplo desde hace 5 años evaluo también las excursiones. Al final de la excursión tienen un cuestionario y eso antes no lo hacía, pero es la única forma que veo de que sacarle partido a la excursión. En relación a las actividades por ejemplo intento enseñarle a estudiar a partir de actividades como hacer cuadros o esquemas. Antes se supone que también lo hacían pero ahora estoy más pendiente, corrijo, intervengo más.

Luego a nivel de comentario de textos, antes hacía más, pero es que el problema de los comentarios de texto es que requieren mucho tiempo y se quiere cubrir todo el temario y yo esa es una de las obsesiones que tengo: presumo de cubrir todo el temario aunque tenga que resumir temas porque me preocupa que haya temas que no se den. Entonces, yo normalmente acabo todo el temario pero eso me exige una gran labor de síntesis y a veces renunciar a algún tipo de actividad como comentarios de texto. En Arte sí, cuando explicamos cualquier obra de arte siempre intento que la comenten, en Geografía también, pero textos históricos comentados cada vez hago menos, porque requiere mucho tiempo. Luego hay actividades en las que siempre hay alguien de la clase que se descuelga, entonces busco actividades en las que no se descuelgue nadie por eso son más concretas. Ahora una cosa que hago mucho es pasarle textos, pero no textos de la

época sino textos divulgativos de algún tema, que no es lo mismo. Por ejemplo, no un texto de una constitución sino un texto sobre las constituciones españolas del siglo XIX por ejemplo. Que ellos lean y hagan un comentario sobre ese artículo

**V: O sea como fuentes secundarias ¿no?**

**J:** No fuentes históricas sino artículos de Historia. Antes llevaba fuentes históricas (Grecia, Bismarck) ahora eso lo hago poco y prefiero llevarles un artículo sobre textos históricos que me preparo en casa. Prefiero llevarles textos historiográficos más que fuentes.

**V: Eso también tiene que ver con esa inquietud tuya de querer cubrir toda la programación.**

**J:** Sí, sí. Claro.

**V: ¿Y los itinerarios didácticos que haces?**

**J:** Normalmente suele ser colofón de algún bloque temático. Por ejemplo. He explicado Geografía Urbana y les hago un recorrido por Alcalá aplicando todo lo que hemos dado en clase. Ocurre que son 3 horas y eso me da pie a utilizar un sistema más deductivo, menos inductivo. Hemos terminado el tema de la Administración y vamos al Ayuntamiento, se sientan en el Salón de Plenos, recordamos toda la estructura administrativa de España y les explico cómo funciona el Ayuntamiento de Alcalá en concreto y se les pasa el cuestionario. En Arte por ejemplo vamos a la Catedral, se les explica la Catedral, si...

**V: Eso también es una actividad.**

**J:** Sí, porque además les voy haciendo preguntas, voy anotando las respuestas, claro, claro.

**V: Entonces ¿Tú que papel crees que cuenta la evaluación en tu práctica docente?**

**J:** La evaluación es importante porque me permite saber si más o menos todo ha ido bien o no ha habido una comunicación o una asimilación de contenidos por parte de los alumnos. Yo siempre hago los exámenes como una forma de evaluar a los alumnos y de

evaluarme a mí mismo. De hecho al final de curso siempre les paso un cuestionario sobre las clases las explicaciones para ver que piensan ellos de lo que hemos hecho.

Es fundamental, la evaluación es muy importante, yo no digo que no, pero es verdad que a lo mejor me he acomodado a un tipo de evaluación determinada y no he reflexionado tanto como sobre las explicaciones o las actividades.

Es importantísimo. De hecho es lo que va a determinar la calificación del alumno y lo que me va a permitir a mí ver si realmente el trabajo ha sido eficiente y eficaz, pero es verdad que me he acomodado a un tipo de exámenes que no he cambiado mucho a lo largo de estos años.

**V: Pues explícanos un poco cómo programas, que número de exámenes, porcentaje de calificación, qué papel juega el examen en el cómputo global.**

**J:** Pues por ejemplo, Geografía de 3º, como son 12 temas en el libro de texto que tenemos puesto en el departamento, he dividido en 6 bloques la asignatura. Salvo el bloque de economía que es largo porque lo he ampliado mucho...

**V: ¿Y lo has ampliado mucho por la actualidad del tema?**

**J:** Sí. Primero porque he visto que es un tema que en este momento a los alumnos les interesa. De hecho cuando les pasé el cuestionario al final de curso para ver cómo había ido todo, la nota más alta en cuanto al interés lo tuvo precisamente el bloque de economía. Ellos tenían que valorar del 1 al 10 el grado de interés que les había suscitado cada bloque temático y llevo varios años que la nota más alta la obtiene el bloque de economía y curiosamente este año la nota más baja la ha tenido el bloque de la ciudad, cosa que otros años no ha sido así.

**V: A pesar del itinerario.**

**J:** Sí, sí. Y me dijeron los niños que les había parecido demasiado pesado y sin embargo economía no. Otros años ha sido al revés y ha interesado más la ciudad. En cualquier caso todos los bloques aprobaban. El de ciudad que ha tenido la nota más baja tuvo un 6, me parece. Y Economía tuvo un 8.

Entonces, viendo el interés que suscita últimamente la economía he ampliado el tema bastante no solo el funcionamiento de la economía, los tipos de mercado, los tipos de empresa, sino también sobre Teoría Económica. Entonces, excepto la parte de economía que tiene dos exámenes, cada bloque tiene un examen, con lo cual serían 7 exámenes. Lo que ocurre es que, este año por ejemplo, hay un bloque que es la desigualdad de género en el mundo que he quitado el examen y he puesto actividades en clase, porque ya era final de curso, estaban ya muy cansados...Con lo cual al final han sido 6 exámenes.

**V: ¿Y esas actividades han tenido el valor y el peso que tenían los exámenes?**

**J:** Sí. Igual.

**V: ¿Cómo organizas eso?**

**J:** En el Departamento ha habido un debate. Somos 6 profesores, al final llegamos a una solución de consenso. En la ESO el 60% de la nota la marcan los exámenes teóricos, un 20% los mapas, que también se examinan, y el 20 % restante serían las actividades y el cuaderno. Eso ha ido variando en función del Instituto pero estos años últimos ha sido el criterio en el Guadaira.

**V. En relación a los exámenes ¿Qué preguntas crees tú que son las que más dificultades les plantean a ellos y por qué?**

**J:** El grado de dificultad en la ESO es el grado abstracción. Cuanto más abstracta sea la pregunta más difícil les resulta, y las relacionales también les cuesta, aunque también depende del alumno porque cada uno maneja una habilidad intelectual. Algunos tienen mucha facilidad para aprender memorísticamente, otros tienen una gran capacidad para relacionar, otros que se quedan con la idea pero luego tienen problemas para expresarlo. Por eso hay que diversificar el tipo de pregunta. Por ejemplo, el test. Yo al principio no lo utilizaba, pero desde hace 6 o 7 años empecé a utilizarlos cada vez más. De hecho este año prácticamente el 40% de la recuperación final de junio la ha marcado el test. Porque hay alumnos que tienen una gran capacidad para entender las cosas pero luego no se saben expresar. Se frustran cuando son conscientes de que lo han entendido pero a la hora de escribirlo no utilizan las palabras adecuadas o son muy desorganizados a la hora de exponer un eje vertebrador del discurso, entonces me gusta detectar ese tipo de



alumnos y al contrario. Alumnos que a lo mejor han aprendido de memoria el discurso y lo han reproducido, nos da la sensación de que se han enterado de todo y luego a la hora de hacer el texto no lo hacen tan bien. Entonces el test tiene para mí muchas ventajas. Me permite ver cosas que otro tipo de preguntas no me permite y es el grado de comprensión real con independencia de la expresión escrita, digamos el aprendizaje puro sin expresión. Luego es muy objetivo a la hora de calificar y a los niños les da mucha seguridad eso de saber que una pregunta vale 0,3 o si la hacen mal es -0,1, eso de alguna manera a ellos les da certeza y les tranquiliza. Luego, por otra parte, hay pequeños detalles que no puedes preguntar en una pregunta extensa pero sí en el test.

Por lo tanto, test, vocabulario también, vocabulario es fundamental. Precisamente si queremos que cada vez tengan más capacidad de expresión tienen que conocer esos términos específicos de la asignatura y siempre tienen en mis exámenes una parte de vocabulario. Y en Historia mapas históricos. En Geografía suelo poner preguntas que por el enunciado pueden parecer muy teóricas pero en la práctica ellos pueden responder como quieran, tienen libertad a la hora de responder esa pregunta. Por ejemplo “¿Cuáles son los factores que condicionan tal aspecto, de la industria, de la economía, del clima o de lo que sea?” A ellos les permite poner en relación muchas de las cosas que hemos aprendido en clase. Luego también me gusta poner alguna parte práctica, pero la separo a veces del examen teórico. Los hacemos un día distinto que yo los coja desprevenidos. Es decir las prácticas son un examen o son dos preguntas del examen pero a veces los cojo desprevenidos a ver si son capaces de hacer la práctica.

**V: Los test en cambio si los avisas ¿no?**

**J:** Sí, sí, por supuesto. Verás, la certeza para ellos es muy importante y una cosa que siempre hago es explicar cómo va a ser el examen porque hay muchos alumnos que como tú no les expliques como va a ser no saben cómo empezar. Ellos saben perfectamente cómo va a ser. No tienen temor sobre qué les va a preguntar el profesor.

**V: ¿Con que tiempo de antelación les avisas?**

**J:** Normalmente una semana antes. Les digo: “el examen tiene 5 preguntas, por ejemplo, la primera es vocabulario. Los términos son los que están subrayados en negrita en los apuntes o que hemos ido definiendo a lo largo del tema, depende. Segunda pregunta, voy a haceros preguntas cortas para ver si habéis entendido el sentido general del tema o

un test. Y le pongo varios ejemplos de cómo van a ser las preguntas del test sin decirle lógicamente las que voy a meter. Luego a lo mejor, la cuarta pregunta va a ser una pregunta extensa, por ejemplo, los tipos de lluvia o el clima continental...

**V: ¿Pero eso, Javier, es premeditado o va surgiendo sobre la marcha porque tú compruebas...?**

**J:** Siempre es la misma estructura. Ellos ya lo saben más o menos. En realidad no les estoy revelando nada porque ellos o ya les he dado clase y lo saben o cuando ya estamos en febrero saben más o menos como funcionan mis exámenes. Saben que puedo preguntar cualquier cosa, que no soy tan previsible en cuanto a qué voy a preguntar pero en cuanto al cómo soy muy previsible. Saben perfectamente que hay una estructura de examen.

**V: Pero tú vas viendo si ellos van necesitando más información y tú para tranquilizarles les dices como va a ser el examen.**

**J:** Sí, para tranquilizar. Es que hay muchos alumnos, y tú lo sabes, que como no tengan la certeza se hacen unos líos, piensan que lo que van a trabajar no les va a resultar eficaz y no estudian. Sin embargo si ellos saben lo que les vas a preguntar, mejor. A veces fragmento el contenido, por ejemplo, la pregunta número dos va a ser... Y le digo dos opciones posibles y así ellos se ilusionan porque piensan que va a ser una de esas dos. Son pequeños trucos que pueden parecer un poco naif pero a mí me resultan bastante eficaces a la hora de conseguir que estudien. Y ellos piensan que les estás diciendo como va a ser el examen.

**V. Trucos.**

**J:** Sí. Yo me he dado cuenta que estas cosas muchas veces son más simples de lo que parecen. Y es muy importante la seguridad. Eso es muy importante. Como el alumno piense que no lo va a aprobar, que es imposible aprobar la asignatura, que voy a ser demasiado estricto corrigiendo, se viene abajo, no estudia. Hay que motivarlos, animarlos mucho, recalcar mucho cuando hacen algo bien. Incluso sacar a un alumno de tercero y llevarlo a Bachillerato para que explique algo.

**V: ¿Eso se puede hacer?**

**J:** Sí. Por ejemplo. En Segundo de la ESO he explicado un movimiento, Renacimiento por ejemplo y les propongo a los alumnos que existe la posibilidad de hacer un trabajo sobre un autor. Y a lo mejor dice uno que quiere hacerlo sobre Piero Della Francesca y si es un alumno que no es demasiado brillante y el trabajo guiado por mí lo ha hecho bien, lo llevo a la clase de Hª del Arte de 2º de Bachillerato y explica a los alumnos de Bachillerato a Piero Della Francesca y eso les da una inyección de moral impresionante.

**V: ¿Y el alumno recibe recompensa?**

**J:** Claro. Es como si fuera un examen. Tiene la recompensa en la nota. Para ellos la nota es muy importante, como no haya recompensa en la nota no hay trabajo.

**V: Antes has dicho que esos porcentajes son fruto del acuerdo al que habéis llegado en el Departamento. ¿También el libro de texto lo acordáis?**

**J:** No lo utilizo.

**V: Tú no lo utilizas ¿Pero en el Departamento?**

**J:** No. Bueno. A ver, lo utilizo muy poco, no es que no lo utilice nunca. Algún tema para aligerar he podido utilizar el libro de texto. Este año concretamente en Geografía de 3º he utilizado el libro para dos temas.

**V. Trabajas con tu material.**

**J:** Sí. Sobre todo en Bachillerato. Yo les paso a ellos los apuntes, que no tienen nada que ver con el libro y les paso por correo electrónico las imágenes. Y en Economía igual. Tengo hechos casos prácticos, tengo hecho mi temario. Cuando me meto en una asignatura me meto a fondo y elaboro yo mi propio “manual”.

**V: Y eso en el Departamento bien ¿no?**

**J:** No soy el único profesor que lo hace. En Bachillerato está más extendido esto. Somos 6 y lo hacemos 3. No hay problema ninguno. Los chavales lo prefieren, además. Y me permite adaptarme a ellos porque a partir de una matriz voy cambiando cosas en función del aula. No es lo mismo una clase que otra. A veces existe un problema cuando ellos se dan cuenta.

**V: ¿A ver?**

**J** Sí. Que ellos puedan llegar a pensar que en una clase exijo más que en otra. Y a veces se ha dado el caso y me lo han planteado.

**V: ¿Y qué haces?**

**J:** Se les dice que simplemente es otra forma de explicar, se les engatusa un poco.

**V: Te lo han llegado a decir incluso en alguna ocasión.**

**J:** Sí. Curiosamente son los empollones los que protestan. Este año tenía un grupo de 20 alumnos porque los otros 10 eran de diversificación. De esos 20 había 16 repetidores, algunos de los cuales arrastraban asignaturas prácticamente de 1º de ESO. Había también 7 alumnos con pendientes de Sociales de 1º y de 2º. Yo aquí no puedo enfocar las clases igual que en un grupo como el C o el A. Es absurdo, no tiene sentido, cuando tienes que explicarle al niño términos que en otras clases no tienes que explicar. No se puede dar lo mismo en una clase que en otra. Bueno si quieres garantizar el aburrimiento y el fracaso escolar, sí. Que luego al final se da lo mismo.

**V: Sí, ya.**

**J:** Cambiando un poquito el vocabulario, utilizando más imágenes, todo más descriptivo. Muy inductivo todo. Por ejemplo en los mapas hay mucha adaptación, no hay problema, pero yo no podría pedir lo que pido en unas clases en otras. No puede ser. En esa clase de 20 acabaron 12, de los cuales algunos van a repetir otra vez.

**V ¿Los otros 8 han abandonado durante el curso?**

**J:** Han abandonado. Han cumplido los 16 años y han dejado el Instituto. Esta gente para empezar, y no quiero parecer frívolo, en clase tienen que pasarlo bien. A mí me dicen los profesores: “es que no les pones partes” y es que yo intento que se diviertan en clase. Por ejemplo, ahí sí gustó mucho el tema de Geografía Urbana, las salidas. Estuvimos viendo planos de Alcalá del siglo XVIII, nos hartamos de ver planos de Alcalá. Estuvimos viendo cómo iba cambiando en función de la sociedad, la economía. Y ellos llegaron a aportar fotos, las incorporaban a las presentaciones.

Por ejemplo, lo han pasado estupendamente con los climas, lo que pasa es que tienes que dedicarles más tiempo. Pero si se los explica y empiezas con las imágenes, por ejemplo de la vegetación en tal clima y vas preguntando ¿Aquí lloverá o no lloverá? ¿Hará calor o frío? Y vamos deduciendo. A veces te salen por peteneras pero bueno. Y la cuestión es que lo pasen bien. Si luego al final no hay tanta diferencia en los exámenes. Hay diferencia en el enfoque que le dan a la respuesta, por ejemplo, pero se les pregunta más o menos lo mismo. Yo lo que no quiero es que estos niños se aburran en clase y que al final arrojen la toalla. Lo tengo clarísimo. Que no me importa que luego los del bilingüe me digan que hay que ver que les pido menos.

**V: ¿Tú crees que la tarea de elaborar y corregir exámenes es suficientemente valorada por las familias y por la sociedad en general?**

**J:** A mí la labor de corregir es lo que más tiempo me quita. Después de tantos años, las clases me las preparo muchas veces por modificar y por no aburrirme.

Y también por respeto a los alumnos repetidores, muchas veces. Pero lo que es la corrección, yo creo que incluso voy más lento que antes. Es lo peor. Yo le dedico horas y horas a corregir. Además con los recortes tenemos más alumnos con lo cual son todavía más horas de corrección. Yo creo que la gente no valora. No es consciente además de la responsabilidad de corregir un examen. Yo a veces tropiezo con dudas cuando estoy corrigiendo exámenes. Hombre, no es lo mismo corregir un problema de economía o un test, que una pregunta teórica en la que yo he dado distintos materiales y tienen que elaborar un poco las respuestas a partir de los materiales distintos que les he dado. Entonces a veces te planteas dilemas.

**V: ¿Con respecto a la objetividad de la nota?**

**J:** Claro.

**V: ¿Hay demandas familiares de ese tipo?**

**J:** Las familias si aprueban los niños no te plantean ningún problema. Los padres que alguna vez se han mostrado disconformes con las calificaciones son aquellos que tienen muchas expectativas y los alumnos han suspendido a pesar de sus expectativas. Ni de los alumnos que van muy mal, reclaman los padres, ni de los que van muy bien. El perfil de alumno que normalmente te suele pedir una revisión, o que los padres quieren

ver el examen, que normalmente no suelo tener muchas reclamaciones, son muy pocas, este año ha habido dos, el año pasado una. Siempre son alumnos cuyos padres piensan que su hijo estudia mucho porque está 4 horas encerrado en el dormitorio y nadie ve lo que hace dentro. Normalmente los padres tienen unas expectativas elevadísimas y quieren que sea notario o que haga una ingeniería y tú estás viendo que al niño no le interesa lo más mínimo tu asignatura cuando está en clase, que se pega un atracón de estudiar enorme los dos días antes del examen con lo cual acaba odiando tu asignatura, no le rinde... Son una minoría pero ahí es donde yo veo que hay más protestas por parte de los padres. Pero tampoco hay tantos.

**V: Ya me has dicho al principio que el Bachillerato es distinto que la ESO, con selectividad, por tanto varía mucho el tipo de pruebas así que no voy a preguntar más por ahí, Por ejemplo ¿Utilizas un aula distinta a la habitual para los exámenes?**

**J:** No.

**V: ¿No? Porque a veces hay verdaderos problemas con el Salón de Actos.**

**J:** Sí. Yo tengo varios compañeros de Departamento que siempre quieren el SUM. Yo lo que hago es poner Opción A y opción B. Por supuesto me aseguro que no tengan material que puedan copiar. Pero pongo las dos opciones y no pueden copiarse unos de otros.

Y a ellos yo creo que les da seguridad estar en su clase. Algunos se ponen nerviosos por el mero hecho de salir de clase, el trastorno de ir al SUM, que además lo tienen asociado a hacer exámenes, no es su medio habitual, se pierde tiempo en llegar. Yo siempre los exámenes en clase. Incluso les permito estar en su medio habitual, pero siempre opción A, opción B. Si las mesas no están fijadas se agrupan en 5 filas en vez de en las 6 habituales. Es difícil que se copien porque yo estoy muy pendiente. Me muevo por el aula y sé quiénes son los alumnos que pueden ser proclives a copiar, Y donde menos *copieteo* hay es en los grupos con más repetidores.

**V: ¿Y eso por qué crees que es así? ¿Porque te conocen con anterioridad?**

**J:** Porque muchos de ellos, como ven que les dedico mucha atención y siempre les estoy animando y tal, quieren quedar bien conmigo. Y muchas veces incluso quieren ponerse

en primera fila, para demostrar que si aprueban es porque han estudiado. Y hablamos de alumnos que pueden ser *tripitidores*. No suelo tener muchos casos de copiar. Este año he tenido tres, bueno, los he detectado y han sido del grupo bilingüe. Uno de ellos no me lo esperaba porque era un alumno bastante bueno. Además se lo dije: “Mira, esto a ti no te hace falta, que esta semana no has podido estudiar porque has estado liado con los hospitales (porque había estado en el hospital) dímelo. Si menos de un 5 no vas a sacar y yo sé cuál es el motivo, pero no me copies que es muy cutre”. Lo suspendí y lo mandé al examen final de junio. Estuvo casi a punto de llorar diciendo que no lo iba a hacer más. Y yo soy muy paternalista con ellos.

**V ¿Y qué me dices de los cambios legislativos? En mi centro se está viviendo el tema de evaluaciones y demás, nos están mostrando gráficas. Se enmarca dentro de lo que se llama ahora memoria de autoevaluación.**

**J:** Las competencias te refieres, a todo esto.

**V:** A todo, toda esta vorágine ¿Qué piensas de esto y como son los resultados en tu centro? ¿Cómo evalúas todo esto?

**J:** Mi centro recoge básicamente a alumnos de 4 barrios de Alcalá: Rabesa, Nueva Alcalá, M<sup>a</sup> Auxiliadora/Pablo VI y Puerta de Alcalá y cada tipo de alumno tiene su perfil. Es curioso como cada barrio implica un perfil de alumno. A mí realmente estas cosas no son lo que más me preocupa, sinceramente. Mi principal preocupación es que el alumno aprenda, así de claro. Y si el Inspector algún día me cita porque no está de acuerdo con lo que yo hago, pues le mostraré papeles, hablaré con él, le llevaré a la clase, lo dejaré con los alumnos y ya está. Y que me enseñe como se hace una clase. De verdad, Vicente, a mí a estas alturas ya no me da ningún miedo este tipo de historias, para nada. Mi principal preocupación es que el alumno aprenda y cuando digo aprenda, quiero decir que aprenda cualquier cosa. No solo los contenidos de la asignatura, sino procedimientos, expresión escrita, valores. Que yo te diga que estoy obsesionado por acabar el temario, eso no quiero decir que si yo veo interés en los alumnos por temas concretos, no intente darle satisfacción a su curiosidad. Ya habrá temas para resumir, todo se puede resumir en esta vida.

Pero el tema de las evaluaciones, competencias, etc. No me preocupa lo más mínimo. Yo creo que en la práctica, una vez que yo me encierre en el aula con mis alumnos, no

me va a influir mucho. Yo he vivido ya varias leyes. Pillé los últimos coletazos de la Ley Villar- Palasí, La LOGSE, la LOE, ahora la LOMCE, la LOCE que no se llegó a aplicar y la verdad que no es lo que más me preocupa, sinceramente. Ya a estas alturas no, hace unos años sí.

**V: ¿Pero igualmente se vive en el centro esta sensación? ¿Tú lo vives eso como una preocupación más allá de tu propia experiencia personal?**

**J:** En general a mis compañeros lo que les provoca inseguridad, como a todo el mundo, es lo que no conoce. Entonces, al principio ellos no saben de qué va la ley y eso les provoca incertidumbre. La Ley en todo el proceso de elaboración ha dado muchos bandazos, como ninguna otra ley. Yo creo que a ellos les preocupa lo de las competencias, que no acaban de saber lo que es, todas aquellas novedades que les van hacer replantearse todo. Pero fíjate que a mí lo que no me gusta de la LOMCE, porque yo no estoy a favor de la LOMCE, es el poder que se le otorga al director, el quitarle al Consejo Escolar cualquier posibilidad de influir en la marcha del centro, el hecho de que el director pueda contratar, eso es lo que a mí no me gusta de la LOMCE. Es decir, la LOMCE va a suponer más cambios en la realidad administrativa del centro. El profesor pierde bastante capacidad de decisión con la LOMCE. Es verdad que muchas de estas cosas ya se venían apuntando en Decretos como el de 2010 de la Junta. Hacía 5 años que en Andalucía era el director el que tenía la última palabra a la hora de nombrar a los tutores, jefes de departamento, incluso a la hora de distribuir las asignaturas. Que muchas de las cosas que no me gustan de la LOMCE ya venían de Decretos autonómicos previos, pero si me preguntas por mi opinión de la LOMCE lo que más me inquieta, lo que más repulsa me provoca, lo que menos me gusta son estos aspectos, más que el tipo de evaluación. Porque en un momento dado que haya una evaluación externa me parece bien. No me importa que me evalúen externamente, que haya una reválida, no me parece mal. Lo que no me gusta es el poder que se le otorga al director, que realmente va a ser un pequeño cacique en el centro y que además va a estar nombrado por los políticos. Porque hasta ahora el 50% de los votos era del Consejo Escolar y el otro 50% de la Administración. Ahora dos tercios de los votos van a corresponder a la Administración, es decir, va a ser un político. Y ya de por sí, los directores están muy politizados en algunos centros y cada vez los directores son más sumisos ante los inspectores. Pero con la LOMCE, como va a ser un delegado gubernativo ya no habrá sumisión, sino que será un miembro más de la Administración.



**V. ¿Tú crees que eso puede repercutir en la práctica del aula?**

**J:** Sí. Eso sí. Más que el tipo de evaluación. Te lo digo de verdad.

**V: ¿Y en qué sentido anticipas que pueda pasar?**

**J:** La administración en España está muy politizada y sobre todo las administraciones autonómicas. Y no hablo de partidos políticos, hablo en general. Y el hecho de que el director deba su cargo, un cargo que va a estar muy bien retribuido, a los políticos, sí va a influir en la práctica docente. El director va a tener sus filias y sus fobias en el claustro. Podrá premiar o castigar a profesores. Me imagino que al principio se notará poco pero con el tiempo esto se va a ir acentuando. Es verdad que si un director es astuto tratará de llevarse bien con el profesorado igual que un encargado de fábrica intenta llevarse bien con los trabajadores, pero si es verdad que yo creo que se va a proletarizar más al profesorado de lo que está. Yo creo que el profesorado con la LOMCE va a tener menos capacidad de decisión. Esa es la parte que no me gusta. ¿Qué mal había en que al Jefe de Departamento lo nombraran los miembros del departamento? ¿Por qué no va a opinar la comunidad educativa a través del Consejo Escolar sobre algunos asuntos? A mí no me parece bien ese excesivo poder que se le va a otorgar al director. Y el hecho de que pueda contratar a profesores interinos me parece muy mal porque es poner algo tan importante como la contratación en manos de la voluntad de una persona que posiblemente esté muy politizada.

**V: Me quedan dos preguntas. Para retomar tu práctica docente y evaluadora ¿Para ti es diferente evaluar que calificar y de ser así que sería lo más importante?**

**J:** Con frecuencia se confunden. De hecho se aceptan como sinónimos pero en la práctica no son lo mismo. La calificación es algo más numérico para mí, muy concreto. Para mí es una obligación administrativa fundamentalmente. La evaluación por el contrario, para mí es algo más cuantitativo, es lo que yo a los padres les explico cuando hablan conmigo. La calificación es lo que aparece en el boletín: un 6, un 9. Para mí la evaluación es algo mucho más de proceso, cualitativo. Por ejemplo es decir: su hija ha suspendido pero ha mejorado en esto o le he visto un cambio de actitud en tales cuestiones. La evaluación es una cosa mucho más amplia, no sólo conocimiento final de la asignatura, es algo mucho más global. Por ejemplo se habla de evaluación inicial y sonaría raro hablar de calificación inicial. La evaluación indica algo más cualitativo, de

proceso, de campos más variados. A veces es muy difícil de tasar. La calificación es simplemente la Administración me pide a mí una nota y la pongo.

**V: Ahora te voy a preguntar como exalumno, como profesor en activo con más de 20 años de experiencia. Si tuvieras que hacer unas recomendaciones generales a alguien, un recién licenciado en Historia, o Geografía e Historia para que sea un poco como nosotros, y futuro profesional de la enseñanza, ¿tú que crees que es lo que no debe dejar de pensar nunca y tener siempre como un frontispicio casi?**

**J:** Yo a mis alumnos, en general, siempre les digo lo mismo, porque me preguntan mucho sobre qué pueden estudiar, que les aconsejo, etc. Sobre todo desde la crisis que hay una gran preocupación por las salidas profesionales. Yo les digo que lo más importante es que piensen que el objetivo es el trabajo. La carrera es una vía para poder desarrollar un trabajo. Lo importante es que el alumno tenga muy claro a que se quiere dedicar. Y aquellos alumnos que se planteen la posibilidad de hacer una carrera de letras siempre le digo que lo más seguro es que, o trabaje en otra cosa o que trabaje en la enseñanza. Los términos medios son muy poquitos. Si quieres trabajar en la enseñanza tienes que tener muy claro que quieres hacerlo. A mí la palabra vocación no me gusta mucho porque eso de ser llamado me parece muy fuerte. Y por otra parte como los políticos utilizan tanto la palabra “vocación” para hacer los recortes, pues cuando escucho esa palabra empiezo un poco a ponerme en guardia y cada vez la tengo más asociada al lenguaje de los políticos.

A mí me gusta la palabra “profesional”. Entonces yo le diría a quien quiera dedicarse a la enseñanza como a quien se quiera dedicar a la profesión que sea, que sea profesional. Es decir, que considere la dignidad de su trabajo, que considere la importancia de su trabajo, de la enseñanza o de cualquier otro. Todos los trabajos son importantes, que tenga muy claro por qué ese trabajo es importante. Lo que sí le diría a cualquier persona que quiera ser docente es que reflexione sobre la cantidad de tiempo fuera del aula que hay que dedicarle, que es algo que la gente normalmente no ve.

Yo le digo a mis alumnos que quieren ser profesores: “pensad no solo en el tiempo del aula, que al fin y al cabo es la parte más agradable de ser profesor, pensad en tiempo que vais a estar bajo un flexo en vuestra casa corrigiendo o redactando papeles que nadie va a leer” Y no hablo de los apuntes sino de los informes, las programaciones y

todas estas cosas. Los apuntes no solo los van a tener que leer sino que se los van a tener que aprender incluso. Yo les digo que lo más bonito de este trabajo es el aula y al evaluación de material, por lo menos desde mi punto de vista. Pero no es lo único. Tiene la parte fea que es las correcciones, los programas. Y que piensen que los domingos pueden ser normalmente días de trabajo. Yo hasta ahora, la verdad, los sábados no he hecho nunca nada, pero para mí el domingo es un día laborable, porque es cuando yo hago lo desagradable y lo gordo de la semana y cuando planifico la semana.

Cuando se les explican estas cosas, se decepcionan un poco, pero lo deberían conocer.

Y otra cosa que también le diría, si ya sabe que el trabajo tiene esa parte fea de la corrección, por ejemplo, es que sepa que va a tratar con personas de tres tipos: alumnos, padres y compañeros. Y eso es también muy importante que lo tengan en cuenta, que su trabajo es un trabajo con personas y que las personas tienen sentimientos, tienen pasado, tienen expectativas. Y que hay que tener mucho cuidado con esto.

Y otra cosa que les diría es que nunca den por perdido nada en la enseñanza. Ni ningún alumno, ni ningún tema, ni ninguna cuestión que pueda parecer que es inabordable.

De cualquier alumno se puede sacar algo. A lo mejor no te va a aprobar la asignatura pero se pueden sacar cosas.

Es decir, cuando vean 30 personas delante que piensen que cada uno tiene sus sentimientos, su historia, su pasado, sus circunstancias, sus dificultades y que eso lo tengan muy en cuenta a la hora de tratar con personas.

Con los compañeros igual, que sea indulgente con ellos porque también cada uno tiene su situación personal. Y con los padres que tengan paciencia porque a veces los padres no conocen a los hijos para bien o para mal. Bueno, para mal siempre (CARCAJADAS).

A veces conocemos nosotros mejor a los niños que los padres, sobre todo los padres hombres, las madres los suelen conocer mejor. Que entiendan que tienen un material humano sensible y que tengan cuidado con eso. Y que tengan presente que lo que digan en clase puede tener mucha repercusión. Pueden hacer que haya alumnos que tengan ideas equivocadas sobre determinadas cosas, pueden despertar vocaciones, o puedes generar todo lo contrario, frustrar vocaciones. Pueden hacer reflexionar a los alumnos

sobre cosas de las que nunca ha oído hablar o sobre las que difícilmente iba a reflexionar teniendo en cuenta cuál es su círculo de amistades o realidad cotidiana. Y eso puede ser muy interesante porque puede permitir que haya alumnos que conozcan cosas que jamás hubiera pensado que le iba a gustar. Entonces, que sean muy cuidadosos a la hora de hablar en clase porque sus palabras van a influir.

A mí me está pasando una cosa últimamente que es que a través de Facebook me están llegando antiguos alumnos que son profesores hoy en día o no son profesores pero se dedican a una labor profesional. El último alumno que se me ha acercado así, es el actual Jefe de Estudios de Las Cabezas y quería manifestarme personalmente que los dos años de clase que le di en Lebrija para él fueron vitales en muchos aspectos. Eso es otra cosa, a lo mejor tienes una clase con 21 alumnos a los que no influyes lo más mínimo pero hay uno que sí. Y estos alumnos a veces son los que te dan vida como profesor porque hacen que retomes cosas que tú a lo mejor habías desechado. Estuvimos cenando juntos y me estuvo recordando cosas incluso de la práctica docente que yo había desechado y me dijo: No, no, fue eficazísimo.

Y me hizo replantearme muchas cosas. Y esto me está pasando desde hace 3 años. Hay como 6 o 7 que me han buscado. Uno es abogado en Madrid, la mayoría son docentes pero no todos. Hay cuatro que sí y tres que no.

En fin que puedes influir mucho. Por ejemplo, un alumno que puede tener una idea equivocada sobre lo que es la democracia o el funcionamiento de la economía de mercado o el porqué del arte, o qué es la poesía, o cosas así, tú le puedes abrir un campo. Cosas que a lo mejor él no se había planteado y sería difícil que se lo hubiera planteado en su medio social o familiar. Hay alumnos que sí, que tienen padres muy cultos y que se mueven en muchas esferas, pero otros no.

Y que cuando aseveren algo que tengan muy claro que están aseverando, que no improvisen.

Por otra parte que sean conscientes que la frustración es normal en nuestro trabajo, que son etapas. Yo los dos años que estuve fuera de la enseñanza, el primero estuve bien pero el segundo tenía nostalgia y volví con mucha fuerza. Todos nos frustramos y pensamos que los alumnos aprenden poco de lo que enseñamos, pero luego hay un día

en que te das cuenta que aprenden más de lo que tú piensas. Incluso alumnos que te presentan el examen en blanco.

Ah y también la película de Tavernier, “Hoy empieza todo”. Hay días que parece que lo que has hecho no vale para nada y es tu primer día. Yo cada día me levanto a las siete, me como un bocadillo de caballa y un batido de frutas, escucho un par de canciones en el coche y llego al Instituto pensando que voy a dar lo mejor que pueda. Y saldrá mejor o peor porque todo el mundo comete errores, pero mañana se solucionan.

También hay que relativizar algún comentario que te puedan hacer. Y es verdad que nuestro trabajo no es valorado por la gente. Eso hay que asimilarlo. Pero nuestro trabajo sí sirve, sí se aprende y es normal que nos asalten esas dudas y esos pensamientos negativos.

También hay que intentar transmitir un poco de alegría y ser divertidos en clase.

Y en relación a posibles hechos de mal comportamiento, no pasar una. Atacar y castigar las faltas antes de que se convierta en algo grave. Aunque el primer mes los alumnos piensen que eres un sieso, da igual. EL curso dura 10 meses. Pero el primer mes hay que conseguir que los alumnos te respeten, mientras que no lo consigas, eso le diría a mis alumnos del MAE, no puedes plantearte otra cosa. Tu primer objetivo es que te respeten y que los alumnos estén callados y si no están pendientes por lo menos que finjan, en su cabeza no te puedes meter, pero por lo menos en clase que los que quieran aprender puedan aprender. Les diría que no consientan el mínimo gesto de falta de respeto, porque tú tienes que respetarlos a ellos. Darle dignidad al trabajo y que tú seas consciente de que tú trabajo es importante. Yo otra cosa que hago, y esto es muy personal, es que yo me arreglo más para ir a clase que para salir por la tarde, por ejemplo y los alumnos se dan cuenta de que yo me visto para la ocasión. Hay profesores que a lo mejor logran mayor cercanía de otra manera y les va bien, yo no voy a juzgar a mis compañeros, pero yo voy siempre arreglado a clase porque me concienso que lo que estoy haciendo es muy importante. Lo mismo cuando era concejal, también iba al Pleno muy arreglado. Y a mí eso me va bien porque me sitúa en la óptica de que es importante lo que estoy haciendo. Parece que psicológicamente me permite dar más de mí mismo. Y podría hablar más pero ya está bien.

**V. Muy bien, Javier. Quiero darte las gracias por supuestísimo.**

R Para nada. A ti por otorgarme la posibilidad de hablar.

**J: Entonces, si te parece, damos por concluido y me muestras el material que has tenido el detalle de traer.**

AHORA JAVIER MUESTRA EL MATERIAL DE EVALUACIÓN QUE HA TRAIDO

**J:** Esto es de este año de Geografía, ves que siempre hay una parte de vocabulario. Las preguntas son muy tradicionales, no he innovado demasiado en esto. Esto es de Geografía Física. Esta la parte de la Administración, que es el tema 11. Yo le doy mucha importancia a la parte de Administración. La culminación de esta parte de Geografía Física fue una visita al parque, y a partir de esa visita les estuve explicando cosas de Geografía. Del tema de Administración el colofón fue la visita al Ayuntamiento, por eso verás que hay un par de preguntas un poco locales.

**V: Me gustaría que me dejases el material**

**J:** Sí, si te lo voy a dar, esto es para ti.

**V: ¿Te importa que me anotes las cosas que me estás diciendo, por ejemplo eso de las visitas?...A lo mejor de todas no**

**J.** Apúntalo tú mejor. Que lo vas a entender mejor.

**V. Venga. Aquí me has dicho que esto fue complementado con una visita al parque.**

**J:** Sí. Por supuesto antes del examen, claro. Digamos que esa fue la clase repaso. Solo lo hice con un grupo ¿eh? Los del Ayuntamiento sí lo hice con los tres grupos.

**V: ¿Pero sí que hubo una actividad complementaria, que es lo que me interesa?**

**J:** Sí. Sí.

**V: ¿Y con esta otra?**

**J:** Al Ayuntamiento. Esta visita comenzó llevándolos primero a la Plaza del Cabildo y les expliqué la historia de la Institución, porque esta plaza se llama así porque hubo una época que el Ayuntamiento estuvo allí. Les explico un poco la evolución del

Ayuntamiento de Alcalá. Les cuento que en 1925 el Ayuntamiento se queda pequeño y lo trasladan a la actual sede que era el antiguo hospital. Antes los llevé al Duque, al Pósito, les expliqué como era un Ayuntamiento en el Antiguo Régimen y que la función era muy diferente a la de la actualidad. Los metí en el Ayuntamiento les expliqué el edificio en el patio (los frescos, como era el salón de plenos antiguamente). Luego los metí en el Salón de Plenos y allí repasamos todo lo que era la administración local. Les expliqué los símbolos (bandera y escudo de Alcalá, bandera y escudo de Andalucía y bandera y escudo de España) aprovechando los tapices del Salón de Plenos. Luego les estuve explicando las competencias, cómo funcionan los órganos colegiados, los impuestos municipales, todo muy general. Y luego los llevé al Archivo, les expliqué y les enseñé varios documentos del Archivo para que vieran como los historiadores elaboramos la Historia a partir de unos documentos y por qué puede haber distintas formas de ver las cosas. A distintos niveles porque cada uno de los tres grupos tenía niveles muy distintos.

**V: Antes la visita del examen ¿no?**

**J:** Sí. La visita tenía también su cuestionario de diez preguntas que tenía rango de trabajo. En esa evaluación, enero o diciembre según el grupo, de los dos trabajos que suelo hacer, ese era uno.

Esto es de economía. No te asustes porque esto lo he ampliado yo mucho. Entonces, les puse, vocabulario.

“Di a qué tipo de empresa corresponde el siguiente negocio” Les puse para que me dijeran que tipo de empresa según el tamaño, según la naturaleza jurídica, según el ámbito territorial en que operan. Por ejemplo: “Una cadena de supermercado tiene establecimientos en tres países de la UE cuya plantilla se eleva a 2000 empleados, el 60% pertenece a los miembros trabajadores y el resto a la Administración”. Las cinco clasificaciones de empresa. Una fábrica de muebles de 25 empleados, una microempresas, medianas, etc. “Di que factores determinan preferentemente la ubicación de los siguientes negocios” era otra de las preguntas. Más: “Di cuál de las siguientes fincas es más productiva económicamente teniendo en cuenta que el kilo de cereal vale 1 Euro”. Ahí se le dan dos casos, según la extensión, la producción por

hectárea, el alquiler por hectárea y la mano de obra y tenían que decir cuál era más rentable de las dos fincas.

Más preguntas: “Explica el tipo de empresa según su naturaleza jurídica”. “Explica las fuentes de financiación que conozcas”.

Ya te digo que yo esto lo he ampliado mucho. Básicamente hemos dado el crédito, el leasing, el préstamo bancario y la emisión de bonos. Y en la segunda parte ya introducía las teorías económicas, pero tenía también preguntas de lo anterior para recordar. Por ejemplo volvía a preguntarles que es una sociedad laboral, sociedad limitada.

“Di a que escuela de pensamiento económico corresponde la siguiente frase: La riqueza de los países se basa en la agricultura. Fisiocracia.” “La causa de enriquecimiento de los reinos es el comercio internacional...Mercantilismo”. “La propiedad privada es un robo. Los medios de producción deben pertenecer a la sociedad en su conjunto”. “El capitalismo está condenado a padecer crisis cíclicas. Marxismo”. “El estado no debe permanecer totalmente al margen de la economía pues en época de crisis debe estimular, que es el mesianismo”. No les pregunté por el liberalismo.

Aquí tenían que poner los tres sistemas económicos, que teoría económica le da cobertura económica. Por ejemplo: Capitalismo-liberalismo. O economía planificada-marxismo, etc. Si las empresas eran privadas, públicas o mixtas. El papel del Estado, si interviene o no y otras características que a ellos se le ocurran.

Otra prueba era un test pequeño y básico. Una sucursal es...; la economía planificada es el sistema económico de: .a) países comunistas, b) democráticos, c) liberales. He distinguido entre liberalismo y neoliberalismo.

Puse liberales porque yo les había explicado que un país podía ser liberal siendo una dictadura, para ver si lo habían entendido.

“¿Qué propuestas económicas proponían los mercantilistas para aumentar las riquezas de las naciones? Fábricas reales, aranceles aduaneros, etc.” Y “Explica el liberalismo económico.”

“Los productivos”, “vocabulario”. “La fase de la revolución industrial”. “Las fuentes de energía” (esto lo han dado en Tecnología, con lo cual me ponían más de lo que yo



había explicado en clase). Un texto sobre la descripción de una plantación. Tenían que explicar que era con distintas preguntas a partir del texto. “¿Qué tipo de agricultura se refiere de mercado o de plantación?”. “Principales características, que otros productos se dan”.

Y esta es la recuperación final. Aquí tienes la parte de test, la parte de vocabulario y doy a elegir siempre en la recuperación o clima mediterráneo o clima continental. En la población igual. El vocabulario y un problema (densidad de población, tasa de natalidad, de mortalidad, que averigüen todo para tener estos datos) La ciudad, como fue tan práctico les he puesto muy poco.

La economía: Vocabulario. Y tenían que explicar el keynesianismo o el liberalismo. Los impactos ambientales, también muy práctico, además fue el tema que explicó el chaval del MAE, fueron 3 problemas medioambientales, los que ellos quisieran. Y la organización política de las sociedades. Test. “Sistema parlamentario, monarquía, constitución. Definición y tipos”. “Explica las características de los regímenes democráticos y los autoritarios. Comparar.”

El tema 12, que también lo he resumido mucho. “Explica las características de los países desarrollados”

**V: Todo esto ha sido este curso ¿no?**

**J:** Sí. No están todos los exámenes. Faltan dos. Pero con la recuperación los tienes todos.

**V: En relación al material me interesa la perspectiva histórica, en el sentido de comparar, como hablábamos antes.**

**J:** No hay grandes diferencias. Te voy a poner distintos momentos. Este es un examen de 1º de BUP. Lo puse en el Bécquer en el curso 97/98. El curso siguiente tuve ya en el mismo instituto BUP y ESO. En Lebrija estuve dos años dando las dos cosas. Por una parte COU y por otra 3º de la ESO. Y 4º y 3º de la ESO, con 3º de BUP y COU.

Este examen lo ponía ya entonces y ya ves que no ha cambiado mucho. “Di cuáles son las edades de la Historia”, “las edades de la Prehistoria y sus límites cronológicos”. “Elabora el siguiente cuadro: capacidad craneal”. Esto ya ahora no lo preguntaría.

“Diferencias entre Paleolítico y Neolítico”...”Di a que corresponden los siguientes fenómenos y pon al lado la época”. “Qué es la economía depredadora, en que época se dio, que consecuencias tenía. Analiza el siguiente cuadro”.

Este es de dos años después en Lebrija cuando se daba toda la historia en 4º. Se empezaba en la Prehistoria y siempre nos quedábamos en el Renacimiento o siglo XVII como mucho. Pero todavía en el curso 2000/2001 se explicaba así. Ya a partir del año siguiente cambió.

Entonces esto es del curso 99/00 en Lebrija. Está más elaborado pero no hay muchas diferencias. Este tenía ya primeras civilizaciones y fuentes de la Historia.

“Define fuente histórica y di cuáles son las más importantes para estudiar las distintas edades de la Historia.”. Este examen para mí ahora sería demasiado largo. Ahora no los hago tan largos.

“Define los siguientes conceptos... escritura ideográfica, sociedad jerarquizada, confucianismo”.

Yo explicaba las grandes civilizaciones comparándolas las cuatro. Centrándome más en Egipto, menos en Mesopotamia, pero también en La India y China. Eso porque estaba experimentando en aquella época. Hoy en día eso sería dispersarse.

“Observa las imágenes y contesta a las siguientes preguntas”. Se ve la imagen y se le pregunta por la época, a que escuela pertenece cuáles son sus principales características.

“Señala en el mapa el área en el que vivió el Homo Videns y el Neanderthal.”

Ahora dos opciones a elegir. La primera siempre más fácil. Cuando empecé con la LOGSE (este era mi segundo año de LOGSE, solo había dado 3º el año anterior) nos metían mucho la idea de diversificación. Entonces para mí en esa época la forma de diversificar, quizá de manera muy ingenua, era ofrecer opciones en los exámenes, una más fácil que otra. Pero eso lo hice los primeros años. Luego lo quité porque en realidad la diferencia era la forma de contestar el alumno. Y además creaba mal rollo porque había alumnos que cogían la difícil y tenían menos nota que el que cogía la fácil y lo hacía muy bien.

Lo vas a ver.: Opción A. “Explica la diferencia entre la escuela cantábrica y levantina y di a que época pertenece. Relacionar estos hechos con las épocas”.

Hoy como se da en 1º de la ESO, no se distingue entre Paleolítico inferior, medio o superior, pero era 4º. Y la pregunta B: “¿Por qué no se consolidaron los imperios en Mesopotamia? Explica las características generales de las religiones en la Edad Antigua y describe las características más originales de cada una de ellas”.

Este sistema lo deseché porque había alumnos que hacían muy bien la opción A y otros muy mal la opción B y los de la A sacaban más nota y eso no lo entendían. Fueron dos o tres años pero no lo volvía hacer. Pero ahí tienes un testimonio

Este fue otro. En el “y” [nombre de instituto]. Estas son de Historia nada más, de 4º. Este era el grupo, junto con un grupo que tuve en el “h” [nombre de instituto], más estudioso que he tenido nunca. De hecho de ahí han salido jueces, uno que está en Londres que es ingeniero y está haciendo máquinas para operar. Hay dos o tres que están en Suecia de ingenieros también, hay otro que dirige una empresa de informática en Madrid. Es el mejor grupo que he tenido a nivel académico. Otra de este grupo da clase ahora mismo en mi Instituto, de inglés, Laura. Con ellos me sigo reuniendo tres o cuatro veces al año.

Aquí, como verás todavía distingo entre Paleolítico inferior, medio y superior, cosa que ahora no haría en la vida porque es de 1º de ESO.

“¿Por qué durante la Edad de Bronce aumentaron las diferencias sociales?” Esta era más de relación. La A era más de poner lo que hubieran aprendido y punto. Esto también es del mismo año pero de otro grupo.

**V: También curso escolar 2000/2001 ¿no?**

**J:** Sí. Y este también es del mismo año. Ya aquí cambia, es cuando la Historia Antigua se empieza a dar en 1º.

Di cuales son las principales características de la arquitectura griega y explica todo lo que sepas del Partenón. Ya un poco de ayuda, tenían que poner los elementos pero con la inicial. Este examen es específicamente de Arte Griego de 1º de la ESO

**V: ¿Te acuerdas del curso?**

**J:** Yo creo que este examen lo he podido utilizar durante 12 años, porque recuerdo que también lo he puesto en el Guadaira hace 3 años. Mis alumnos que están ahora en 3º hicieron este examen.

**V: ¿Entonces podemos decir que lo pones desde 2002?**

**J:** No, más reciente. Yo empecé a dar en 1º de la ESO en 2006. Y la última vez hace 3 años.

**V: Bueno, me queda claro que es un examen al que has recurrido**

**J:** Sí, lo podría poner ahora.

Y este es el mismo examen pero sólo de Historia. Como ves ha cambiado mucho. Se trata de poner las épocas, los fenómenos, el vocabulario.

“Explica por qué estalló la Guerra del Peloponeso”. No es muy diferente al otro cuando era 4º

Aquí hay otros de 4º.

**V: Entonces estamos hablando del curso 2000/2001 o 1999/2000 indistintamente porque básicamente era lo mismo me has dicho ¿no?**

**J:** Sí yo creo que este sería de 2000/2001. Sí, porque yo creo que esta pregunta sobre las Guerras Púnicas hoy en día no se pregunta. Es una pregunta de 4º

“Señala en este mapa los territorios conquistados por Roma durante el Imperio”. Esta era la típica pregunta de adaptación pero ya hecha una sola pregunta. Había alumnos que te ponían las fases y otros que simplemente te lo coloreaban. Después yo ya cambié y la diversificación era la respuesta y no la pregunta. Este sistema de las dos opciones no funcionó. Fueron dos o tres años.

Esto también es de 4º del mismo año, pero esto es de Edad Moderna. “Capitalismo, Revolución de los precios, Monarquía Absoluta, Astrolabio”. Y luego la pregunta de repaso, siempre meto una, era sobre la Edad Media. “Decir a que corresponde Alta,

Plena, Siglo XIV o Siglo XV corresponden estos hechos". Y esto era sobre la Edad Moderna y era el Mapa sobre la visión religiosa de Europa.

Este fue el primer examen de Geografía con la LOGSE que puse en Lebrija en el curso 98/99. Este es el climograma. Este podría ponerlo sin problema este año en 3º, lo que pasa es que lo hago aparte del examen, pero lo podría poner ahora.

Aquí hay otro de opción A y opción B. Esto de las opciones es en Lebrija, los dos años de Lebrija.

Este es de este año y te lo enseñé antes.

Y esto es de una recuperación de cuando la hacía a mediados de curso. Ahora la hago al final. Entonces dividía el curso en dos partes.

Y esto es de 3º de la ESO. Yo ahora los mapas los hago por separado. Esto tiene que ser de Lebrija, probablemente.

**V: Bueno Javier, muy interesante porque es muy productivo. Sirve como muestrario porque viene a confirmar lo que venías diciendo. ¿Algo más?**

**J:** Lo más destacable es lo de la opción A opción B en Lebrija, que lo deseché

**V: Lo de la diversificación que has comentado antes.**

Sí. Y que últimamente estoy haciendo test. Por lo demás no hay otras cosas que hayan cambiado mucho en los exámenes

Anexo II: ENTREVISTA MANTENIDA EL 17 DE JULIO DE 2015.

LUGAR: CAFETERÍA LA TRUFA (ALCALÁ DE GUADAÍRA, SEVILLA).

**E: Entrevistador.**

**P:** (agradecimientos,...).

**E: Vamos a comenzar por algunos datos biográficos.**

**P:** Nací el 14 de abril del 73, aquí en Sevilla, si soy de Alcalá.

**E: otra cosa que nos interesa es que nos cuentes tu historia, como llegaste a ser profesor de historia, si hay antecedentes en tu familia o fue otro tipo de motivación, o... ¿qué fue lo que te condujo a ti a la hora de decidir tu futuro profesional dedicarte a la enseñanza y concretamente a la enseñanza de la historia?**

**P:** Pues yo desde pequeño, desde pequeño me gustaba mucho la historia y estudiar historia me llevó a la docencia. Es decir yo no tuve especial interés por la docencia, me apasionaba la historia y me sigue apasionando. Eso sí, si es cierto que yo estando en el colegio, el CP Hermelinda Núñez, mi maestro eran unas referencias, han ido falleciendo todos y yo les sigo llamando Don José, Don Julio, siguen siendo unas referencias. Yo los veía como una especie de... yo creía que era imposible vivir de enseñar lo que te gusta, yo creía que eso era imposible... Yo veía a mi familia que el trabajo era un castigo, o un sufrimiento o tener trabajo ya date con un canto en los dientes porque había que sobrevivir, yo no me lo creía... Claro ignorante de mí de la vida de los maestros antes que se normalizara el funcionariado de la Educación. Entonces para mí la historia era una pasión y a la docencia le tenía una gran veneración, pero que en un principio lo veía una cosa para gente privilegiada sinceramente. Yo lo veía una cosa, por mi origen social, que nadie había cumplido los estudios primarios, para mí era algo como un sueño sinceramente. Por eso mi pasión por la historia más que me pagan por lo que me gustan yo me veía un privilegiado.

Mi primer destino fue de interino en Granada cuando vi que estaba sustituyendo a una persona de 55 años, yo estaba flipando. Yo cobrando 1500 euros que venía de trabajar en sitios privados, a turnos partido y cobraba un tercio de lo que ahora estaba cobrando,

entonces era un sueño cumplido en parte. Entonces la historia es la pasión de la historia, los libros que siguen siendo mi pasión, la docencia como una referencia que al principio parecía imposible y que después se funden los dos y es un... logro personal...

**E: Realización**

P: Total, es una realización individual, por eso yo cada día lo celebro. ¿Qué ocurre? Que los nuevos chavales que están llegando a profesores, esa experiencia vital que nuestra generación nacida en los setenta... ellos nacieron en otras circunstancias, entonces ellos no valoran esto igual, yo creo, que lo valoramos otros, a esa experiencia personal me refiero.

**E: Muy bien, retomando tu vinculación con el mundo universitario y concretamente con la facultad de historia ¿Cuándo y dónde estudiaste historia?**

P: estude en la facultad de geografía e historia de Sevilla entre el año 92 y el año 97, hice la especialidad de moderna y contemporánea y es curioso porque el último año pensé, dios mío, nos están preparando fatal para ser profesores. Porque yo me di cuenta que yo estaba muy especializado en España en el siglo XIX pero el temario de geografía, arte... me di cuenta que no...

**E: ¿Te refieres a las oposiciones?**

Me di cuenta que había algo que no cuadraba, que ahí mi mundo “ideal” empezaba a distorsionarse un poco.

**E: estás hablando un poco de la desvinculación de...**

P: Sí, yo lo vi clarísimo, me acuerdo que en una clase de D. José Luis Comellas, estábamos hablando unos compañeros yo sacaba el último curso, y yo vi que “joé” ¿tú has visto el temario? Íbamos a sacar fotocopias, nos comprábamos el temario en la calle sol me acuerdo,..., juntando el dinero, y era tío tú has visto esto, esto es una brutalidad y nosotros estamos aquí con Mendizábal, con... y entonces había un descuadre ahí extraño.

**E: Por tanto si tuvieras que concluir con alguna conclusión en cuanto tu carrera universitaria te ha preparado en tu labor docente, ¿Qué valor le darías a esa formación?**

P: Yo creo que es fundamental el conocimiento de la disciplina pero también ten en cuenta que ¿Qué disciplina? sobre todo la historia contemporánea la geografía la vi, vi arte, pero no con la profundidad quizás que yo di, entonces esa parte ahí se... lo que ocurre es que en docencia di poco, Vicente sinceramente, en docencia nada, pero sí es mi idea, repito lo mismo, los dos polos, la pasión por la historia y lo que le rodea, la geografía... yo te digo la verdad la geografía y la historia y lo demás... y la docencia ..., pero hasta que yo no terminé la carrera el lado docencia estaba en *off*, estaba en *stand by* mejor dicho, porque yo daba clases particulares desde muy joven, comencé con 16 años a dar clases particulares a compañeros, y después ya fui creciendo y a compañeros de otras edades. Ahí puede que, fíjate Vicente si te digo la verdad, en las clases particulares la docencia comenzó a funcionar y no en la universidad. Yo viví dos realidades, el motos historia en la facultad que me encantaba, y el motor docencia en la facultad estaba a 0, pero yo si estaba todos los días por las tardes, pero yo daba clases particulares por las tardes de todo tipo, lengua... menos la parte de matemáticas física y química y demás... lo daba todo.

**E: Pero un poco a nivel autodidacta casi ¿no?**

P: Si totalmente autodidacta, pero sí que entré en contacto con los libros de texto, vi la diferencia entre lo que yo daba en la facultad y lo que se enseñaba, y comencé a darme cuenta de... También daba latín, griego, lengua... pero fíjate que la parte de docencia fue más bien autodidacta, que curioso,...

**E: Y bueno levantando un poco el campo de visión si tuvieras que ver en tu práctica docente a lo largo de estos años, que cambios crees más significativos que has vivido y has experimentado**

P: es que hay se unen, Vicente, los cambios propios, con los cambios del alumnado y los cambios generacionales sociales. Es difícil, no te creas que no lo he estado pensando no sé hasta qué punto... hombre yo en cuanto a como yo he enseñado ha sido muy académicamente, yo he enseñado muy académicamente en cuanto lo que era explicar, y tal..., en la Eso. Y por otro lado fui muy académico respecto a objetivos, contenidos,...



todo lo que es el universo de la LOGSE, sobre todo el primer año, era una locura el academicismo prologse con lo LOGSE, eso era un lío, yo acabé agotado. Yo estaba agotado, tenía un lío mental brutal, ten en cuenta que aquí, todo era un fariseísmo brutal, o sea, todo el mundo a rellenar papeles pero luego dabas lo de toda la vida... la mesa camilla y en el fondo era eso, entonces yo viví una etapa de... que me di cuenta que no, y después ya he ido cambiando sobre todo en lo que es el tema de la valoración de los exámenes lo que son los exámenes, cada vez en la ESO he llegado a tenerlo en cuenta en un 50% sobre la calificación final. Y sobre todo empecé a trabajar justo el tema de la imagen, de la imagen y la música cada vez más, incluso este año he hecho exámenes visuales, lo he hecho este año, a través de la imagen van haciendo los alumnos el examen. Yo no pregunto nada, solo pongo imágenes, y a partir de ahí ellos captan la imagen y a partir de ahí ellos realizan la pregunta que ellos entienden que yo les pido. Eso, trabajo mucho con la imagen. Con el sonido, con la música, también incluso pongo exámenes pongo cortes, o evalúo con música,... y el tema audiovisual para mí ha sido fundamental, de todas maneras iremos mejorando claro...

**E: No, es muy interesante lo que estás diciendo en relación a que hay un verdadero cambio de contenidos y de conocimiento e incluso en cuanto a cómo evaluar esos conocimientos, pero eso dices que lo estás haciendo en este último año...**

P: Este último año es cuando he podido realizar lo que yo... también es la evolución propia tuya con el contexto. Otros años he relacionado con grupos pequeños con rendimientos muy bajos, el libro de texto con una película o documental que veíamos sobre un tema... bueno tengo ahí una actividad que la verás de los vikingos. Utilicé la película de los vikingos la vimos y tal y después lo relacioné con el tema. Entonces yo evaluaba con imágenes y hacía lo mismo relacionaba la imagen de la película que habíamos trabajado, y el alumno tenía que buscar en el libro de texto, el texto que podía suponer el pie de foto. Yo ponía cortes, fotogramas de la película y el alumno lo que tenía que montarme era como una especie de *story board* poner lo que habíamos estudiado del tema, engazarlo a la imagen. Relacionando la imagen con la parte más académica. Yo no digo alumno dime lo que ves, digamos dime lo que te puedo proponer de otra manera. Esto lo estoy haciendo desde que comencé el tema de la imagen siempre. También los medios han ido avanzando, eso es cierto, todo hay que decirlo, no es lo mismo cuando yo tenía un radio cassette y para proyectar tenía que coger un video, yo he llegado a proyectar con VHS, en televisores grandes, después ya llegó el

proyector, que había que ir cargando con él, el proyector móvil, y la pizarra digital... todo eso me ha ido ayudando en el fondo.

**E: ¿Cuándo hablas de que el contexto también ha facilitado ese cambio podíamos concluir que uno de esos factores que posibilitan estas cosas que podíamos llamar innovadoras, en este caso sería la infraestructura no?**

P: es una parte fundamental.

**E: Pero podrías identificar otros factores que también han facilitado...**

P: hombre, también el alumnado también, el alumnado el tema audiovisual evidentemente... Pero es curioso porque están saturados, pero a ellos lo que les sorprendía era mi selección de imágenes y de sonidos y de música. Eso sí, porque ellos están muchos, creo yo absorbidos por ese mundo. Pero si se le dan de una manera diferente otras imágenes perfectamente trabajadas en clase, al alumnado eso le produce un choque interesante. Porque cuando yo recuerdo, yo recuerdo EGB, a nosotros nos pudieron el nombre de la Rosa, en VHS o sea que yo cuando era pequeño tenía audiovisuales. Pero me di cuenta que aunque están sobre digamos, expuestos no es una sobreexposición ordenada... no hay ninguna ley en el fondo, pero.... ahí es donde yo he buscado los conflictos, entre lo que ellos creen que es lo guay y tal, con lo que yo ponía los contrastes que yo ponía con las imágenes, entonces eso si fue un tema que a ellos... en el fondo experimento con ellos bastante. Y esto me ha dado pie a darme cuenta (esto lo hablo yo con algunos compañeros) que cada clase, cada hora concreta de clase es como un...yo lo llamo una performance (13:16) no volverá a repetirse nunca más ese contexto y más en sociales. Te pueden hablar de Plutón te pueden hablar de agujeros negros, que si un atentado lo que fuera, o ese día han visto algo en la tele, que siempre esa clase será única. Yo cada clase intento que sea una cosa única. Claro de eso te das cuenta con el tiempo. Manejas la parte académica, la parte tal, las herramientas tal, y después te das cuenta de una cosa los alumnos recuerdan clases en concreto. Hace unos meses fui a arreglar un pinchazo y un alumno que no acabó la ESO me dijo Maestro tal, tú diste sociales, me acuerdo de tu clase de Egipto y me acuerdo de cuando hiciste el himno del Nilo. Bajaste las persianas y pusiste una música. Y fíjate como fue con un walkman, un disco de Kítaro y unos altavoces que pude conseguir en casa, cerrar persianas... y es curioso porque esa clase justamente después me lo recordó una chavala

que ahora es concejala del ayuntamiento, muy joven, Sheila Caraval, me lo recordó un compañero,... me acuerdo de esa clase nos ponía música y es curioso, esa clase... la música fue justamente en esa clase, con lo cual creamos un acto único en torno a él se va generando... entonces yo creo que con el tiempo eso, cada clase es diferente, no me supone un problema enorme de trabajo porque los años también te ayudan, seleccionas, tal... voy a hablar de esto. Lo importante que vayas en la didáctica, lo que a los alumnos les gusta es que a la clase tenga un principio y un fin y ser cierre perfectamente. Eso lo he experimentado con la música. A veces he utilizado música de fondo y cuando está acabando la clase y estamos ahí trabajando y tal, la música está acabando, y justamente cuando acaba la música... venga señores se acabó tal no sé que, una especie de golpe de efecto, acaba la clase, acaba la música, toca el timbre, eso les deja impactado. El tema de la música lo he utilizado porque estuve en un congreso en Cuenca de Música y significado de la Menéndez Pelayo, y presenté una ponencia relacionando la música con la literatura y es curioso porque utilicé lo mismo con mi exposición, y cuando acabo mi *spitch*, acabó la obra que yo estaba analizando, entonces cuando acabó, acabó mi esto, sonaba al final y todo el mundo se quedó tal... y es curioso porque era un congreso y ahí yo me puedo ver como los alumnos-. Acaba el congreso estábamos charlando, y el congreso era de musicólogos yo era el único historiador, y me dice un musicólogo, mira sinceramente, como contenido a mí, como contenido musicológico a mi... porque sobre todo hablaba de historia, pero lo has comunicado de una manera que me ha llegado, y eso al final también es importante. No se va a acordar de Tutmosis tercero... pero si se va a acordar de ese acto. Y eso lo he aprendido poco a poco, en más de 10 años.

**E: Muy bien, muy bien, la verdad es que no sé por dónde seguir...**

P: es que me he metido yo....

**E: Pero muy bien..., has dicho también que los alumnos como que han cambiado, no sé a qué te referías.**

P: No sé, yo también me lo pregunto muchas veces, ¿De verdad cambian tanto los alumnos respecto a cómo era yo en el instituto?, la pregunta en general básica dice pues no, pues sigue siendo igual, igual de trasto, igual de empollones, ... pero yo advierto, en la asunción de lo que tú le vas dando si noto cambio, pero sinceramente no logro saber

y no me refiero a que se porten mejor o peor, sino a como asimilan el contenido, y una de mis reflexiones finales sería el tema de que ha cambiado en... quizás es un tema emocional de cómo lo pillan ellos, y he dado con un tipo de alumnado que es especialmente sensible a esto y de una manera especial pillen tu idea de la historia, la geografía también pero sobre todo de la historia de lo que yo quiero transmitirle, entonces por ahí puede ser, pero sinceramente... no te podría responder en que ... sobre todo en 1er ciclo de la Eso que he dado mucho, no sabría decirte que... porque yo me descuadro que es 7º y 8º, a mí me han formado en la facultad sobre todo para bachillerato y a veces se forma tal *menage* entre 1º de bachillerato... cuando das muchos cursos en un año ya no sabes muy bien, por ejemplo 4º y 1º de bachillerato es lo mismo, la misma asignatura y ya no sabes que dar y cómo lo doy, y entonces esa parte es curiosa no sé muy bien cómo responderte.

**E: En relación a las notas ¿tú crees que han cambiado esos alumnos con tu perspectiva en estos 10 años?**

P: Yo creo que no, yo creo que la notas siguen siendo lo mismo, porque además hablando con un compañero, cuando viene un inspector a mirarnos en los libros del profesorado, que si tal que si las competencias, al final le digo, Fernando, - que se llama Fernando- si yo los veo, yo sé la nota que van a tener lo que hago es reafirmarlo con 4 papeles lo que el alumno o la alumna me va a dar, pero está claro hay que justificarlo. Es más mi mujer también es profesora, tiene que hacer una especie de tabla combinada con competencias... y cuando no sale simplemente fuerza los números y entonces sale.

**E: ¿Los porcentajes?**

P: Por favor, tú sabes cómo funciona esto, yo creo que sí, yo creo que esa parte... y lo que hacemos todos es autoengañarnos, sinceramente, yo... hay que tener una referencia para evaluar, pero esa locura que nos entra, sobre todo, te digo más los departamentos de inglés, matemáticas y tal, yo lo veo en su mayoría unos ítems brutales, cerriles, que eso lleva en su mayoría al problema de los “cuatro”..., es que este cuatro es inamovible porque tal... Sociales, ¿Qué profesor dice: es que en competencia tal ha sacado un cero coma...? Es que no me estudia, no me estudia nada..., yo creo que en eso poco hemos cambiado, lo que hacemos es..., imagina los profesores ya sabemos más o menos la nota, podemos perfilarlo pero y cuando la cosa se tuerce simplemente los porcentajes

los trastocas un poquito y se logra. También tiene una cosa buena eso, porque antes era todo el examen, pero ahora no, al haber tantos por ciento de comportamiento, actitud,... ¿eso cómo se mide? ¿Qué hacen unos compañeros?, el examen, esa parte es así, esa parte pueden... esa parte yo creo que hemos mejorado. Hay alumnos que habrían acabado, con el sistema de exámenes habrían muerto, muertos pero desde el primer día del curso. Esa idea de los exámenes que sean una parte de la evaluación me permite por lo menos una cosa fundamental, estar vivos en clase. Y esa es una parte fundamental, aunque yo soy también, reconozco también que una parte duro en los exámenes tengo que transmitir que se lo tomen en serio y tal, pero que en el fondo se.... Yo en el fondo me lo tomo menos en serio que ellos los exámenes sinceramente porque si no estarían muertos muchos. Y ene so si hemos mejorado, pero en general el alumno ya sabemos cómo es yo por lo menos lo veo así. Yo más o menos veo al personal, como ellos te ven a ti ¿eh?, eso es una lucha al principio, nos estamos mirando mutuamente los alumnos y el profesor. Nos estamos tentando y tal, hasta que llega un momento en octubre o noviembre que ya sabemos cómo va a ir la cosa. El que no ve eso en octubre o noviembre está muerto o muerta, está muerto porque no entiende de que van los alumnos, y más los chicos. Y ya después puedes ir un infierno total, o puede..., yo este año he tenido un grupo, no muy bueno académicamente pero un grupo maravilloso., estupendo (me vas a llevar por la sentimentalidad que esta pluma me la regalaron ellos, 1ºE me la regaló).

**E: Muy bien... ¿y entonces pablo si tú tienes que hacer un juicio en relación a tu experiencia desde que empezaste para acá en relación a que crees que ha cambiado más en tu práctica docente, que valor le darías al cambio a nivel metodológico, tu propia actuación en el aula y en relación a la evaluación?**

P: Yo creo que va todo unido Vicente, primero, me he desligado del examen, y en el fondo soy más conservador de lo que parece pero ahí, totalmente, el examen, la tiranía del examen en la ESO, de esa obsesión que tienen muchos departamentos del examen... yo sigo cumpliendo pero yo no vivo esclavo al examen. Dos que ya lo he comentado anteriormente es el uso de los audiovisuales que es una parte fundamental de mi evaluación, porque esas actividades yo pongo actividad pero perfectamente puede llamarse examen. Es una parte fundamental de la clase y ello lo saben, aparentemente “Ay vemos peliculitas y tal” hay que superar esa... y cuando ven el trabajo que hay detrás, con un cuestionario, con trabajo tal, el alumno al final dice... “es verdad

maestro” se lo toman en serio. Metodológicamente eso para mí es muy importante porque yo he tenido que romper con muchos problemas. Porque muchos compañeros, y yo lo hacía a veces también, le pongo la peli, hacemos un resumen,... el alumno se dispersa, ... si no hay nada que hacer no vale para nada por lo menos desde mi punto de vista. ¿Qué he hecho? Trozos, seleccionar, fragmentos, me he dado cuenta que las películas completa solo servían para bachillerato para la ESO no tanto, seleccionar mucho y trabajar de forma intensiva. Es como un invernadero. Trabajar mucho antes, durante y después. Parar, seguir... Un ejemplo fue 2001, yo trabajé 2001 el comienzo de los monos le fascinaba en primero, un alumno me pidió la película, se la dejé, y me dice “¿maestro esto que es? ¿Qué me has dado?”, y le dije “Hijo ya te lo advertí, después de lo monos esto no tiene nada que ver con los monos”. Y la tercera idea es como organizo las clases, yo al principio cuando empecé en la ESO yo explicaba. Yo empecé en el Guadaira en el año 2004-2005 un grupo complicado y eso no valía para nada, eso era una locura. Porque te das cuenta que el alumno tiene que estar continuamente trabajando, eso, tu explicas, mucho dibujo, parar, fulanito tal no sé qué, parar, decir bueno ¿habéis visto tal película?, ¿habéis visto el partido de futbol el otro día?.. tal no sé qué... entonces vas ahí... y después aprovechar siempre la didáctica día a día eso también claro, yo estoy metido... por ejemplo estaba explicando el tema de las (cordadas) geográficas, que es un tema muy arduo, yo lo he explicado a través de los DRONES, y justamente el día antes, había salido un DRON, había entrado en un estadio de fútbol, y una bandera, y se había formado un guirigay, entonces busqué ese video, lo vimos tal no sé qué, lo típico, la... primer impacto se ríen, maestro esto que es después explicamos esa idea, y después ya vamos a los drones como se controlan desde arriba, etc. cada uno como se lo monta. Y, ¿yo en la ESO que hago? Yo en la Eso lo que hago es... la unidad didáctica la divido, eso lo he hecho ya desde hace cuatro años, te explico un poco la idea. En mi formación, es... mi formación en profesor de bachillerato puro y duro, explicar... pero llegas a la ESO y que te encuentras... el profesor de bachillerato el maestro... pues yo tuve una experiencia en Puerto Serrano, un amigo mío el director, profesor de sociales además, él era licenciado también pero se quedó en el grupo B que es de maestro. Tu sabes que hay muchos conflictos maestros profesores los maestros siempre con sus tonterías, con sus gynkanas y tal..., y yo como soy curioso y la amistad también, usaba un modelo de los años 70, un modelo que era, no me acuerdo, era una idea de trabajar por unidades de contenidos, no me acuerdo muy bien como era eso. Hicimos un proyecto con ese tipo de metodología, era demasiado conductista y no me

gustaba, había unas luces también: “hora de trabajar” verde, tal, yo creo que ahí, mi compañero ahí viviendo todavía en los 70, un centro pequeño, rural ( se oyen risas) , las bombillas, unas bombillas, yo no me adaptaba, pero me quedé con la copla de darle unas tareas diarias a los alumnos, concretas, esas actividades se corregían, se trabajaban, y ese acúmulo de tareas después serían examinadas, me explico. Cojo una unidad y la troceo en lo que llamo yo UC (unidades de contenidos) en 4 UC o 5. Cada unidad de contenido sería un día de trabajo, y había que responder a 8 objetivos más alguna actividad del libro que yo mandaba. ¿Cómo lo hacemos? Yo o lo doy antes en la ultima hora de la última clase, o al comienzo de la clase, yo no soy mucho de mandar deberes la verdad, lo justo, pizarra, pizarra digital o fotocopias, los métodos que sean y tal... 8 objetivos y eso hay que buscarlos. Y tienen que buscar ese objetivo, y después entre todos lo vamos a solucionar. A veces que hago, según la dificultad paramos, “a ver objetivo 1” donde lo vamos a encontrar, generalmente utilizamos el libro de texto y aparecen siempre de dos en dos, texto e imagen y tal. Entonces esto para mí sería una UC. Lo que se trabaja en un día, tío, es básicamente 2 páginas., entonces de esa dos páginas yo sacaba 8 objetivos, 8 ideas que hay que buscar de ahí, que lo tienen que buscar en el texto tal. Cuando había problemas pues entraba en conflicto ¿Cómo se pone esto con mis palabras? Digo, con las mías ni con las tuyas y jugábamos un poquito a, a ver como se definía esa parte. Y trabajábamos así todos los días. Me ha ido muy bien ese método de trabajo, bastante bien porque sabe el alumnado lo que tiene que hacer, integro el libro de texto porque para ellos sigue siendo un tótem, para los pequeños, aunque yo... tampoco tengo adoración, simplemente... optimizo lo que hay. Entonces yo trabajo muy bien con ellos y ese método viene de un maestro, yo cogí esa idea (se oyen risas) demasiado conductista tío era el perro de Paulov, las luces, pero yo me quedé con la idea, hay que hacer 8 cosas no más. Al día hay que hacer 8 cosas y esas cosas además hay que hacerlas con un sentido. Vamos a hablar por ejemplo de los dioses egipcios y hay que intentar como sea incluso trampeando los contenidos para que ese día acabe bien. Para el día siguiente vamos a corregir, vamos a ampliar y tal pero ya estamos hablando de los templos. No podemos hacer las clases un continuo que partimos ahí, y cuando acabe se acaba, no cada clase es un acto. Si tío si te has olvidado a Ra pues a tomar por culo, a la siguiente clase se puede retomar pero él debe saber que ese día se hizo una cosa. Entonces con ese método de trabajo tan tonto, porque es una tontería, pues yo trabajo bastante bien. E incluso lo importé a bachillerato a primero, con un índice que le doy más prolijo, más complejo de guía de tal. Los alumnos creen

que nuestra materia, creen que es como una cinta de correr de esas que se llevan, un continuo, claro que eso es la historia, pero bueno, un continuo que no se divide. Pero ellos no ven partes, entonces eso complica, que son obvias, ellos no saben muy bien los límites, entonces hay que traducir límites, dividir. Cuando yo le divido, vamos a trabajar el clima, vamos a hacer 4 UC, “maestro 4 tal y cual” pues hay que hacer cuatro. Teóricamente 4 ó 5 días, cuando acabemos esos días después ponemos el examen. Yo selecciono las preguntas con lo que hemos trabajado de ahí. A veces trampeo con ellos, juego negocio, venga no sé qué... porque claro cuando hay preguntas muy complicadas trabajos muy... por ejemplo el tema de las escalas... eso no lo pongo en los exámenes, negocio con ellos, esto no va a caer, esto tal, no sé qué... eso lo he aprendido de los maestros de primaria. Alguna gente cree que le das las preguntas, y digo no ¿por qué?, lo que no podemos hacer es explicar de una manera y preguntar de otra. No podemos hacer un resumen de Egipto y después preguntar, “explícame las consecuencias de la invasión...”, eso es una locura, eso lo que genera es la frustración y la locura. O defíneme, define caballería pero ¿tú has trabajado la definición? Eso para ello es un mundo y eso es lo que yo me he dado cuenta que era lo que fallaba. Y a veces hay que ser más humilde, a ver que hay que aprender de los compañeros de primaria., aunque también hay veces que también tienen tela. Yo me encontré un caso que puse un examen visual que yo llamo, que aquí lo tengo, creo que lo puedo,... será más fácil que lo entiendas... no sé si estamos siguiendo tu... tu discurso, sería, vamos a ver, esto... (Imagino que le enseña el examen) es un Power Point que yo utilizaba- a ver si esto funciona- . Es de un tema que no se en p... es un tema que sería esto... esto no se da en primero de la ESO como tal, yo siempre lo doy, fundamental. ¿Yo como examino este tema? Con una parte de la nota es este examen visual. Ejercicio 1 señala a qué tipo de tiempo histórico corresponde cada imagen. Y eso lo he dado yo con ellos, en apuntes, el progreso, el tiempo de los griegos y demás,.. Después es muy fácil, señala que tipo de fuente histórica representa cada imagen. Las imágenes ya las hemos trabajado, libros de texto, bibliografía,... efectos secundarios. Y después señala a qué edad de la historia representa la imagen, la hemos trabajado antes, Edad Contemporánea, Edad... lo que hemos trabajado, con imágenes, ¿de acuerdo?, y después sería la... y después esa nota se complementa con un trabajo que hemos hecho en clase, de un texto de Tucídides la guerra del Peloponeso, muy seleccionado, adaptado con varias preguntas más... ese tema le doy mucha importancia porque acabo con la geografía y empiezo con la



historia. Y también un video de los Simpson que se llama Lisa la Iconoclasta. P: ¿No sé si lo conoces?

**E: Sí, lo he visto lo he visto.**

P: Eso yo utilizo muchísimo y también entra dentro de la nota, porque yo lo pongo, visionamos el video y después unas cuatro preguntas ¿Qué fuentes históricas utiliza Lisa? ¿Cuál es la función del historiador? ¿Cuál es la función de la leyenda? Y eso me sirve como leitmotiv, cuando ya trabajo esa parte empiezo a trabajar mesopotámico, egipcio, con la idea de la superestructura del tema de los dioses, y siempre remito al video de Lisa. ¿Os acordáis porque Lisa no quiere decir la verdad sobre el fundador egipcio? Porque se derrumbaría todo su mundo. Maestro, si saben que Ra no existe ¿por qué? Porque lo que hemos visto antes. Esa parte se va integrando, eso lo he hecho este año, ya en la historia, tomándose tiempo para los cambios que yo he hecho, visuales, el fin de la esclavitud del examen clásico, que también lo hago y lo he hecho y a veces es bueno seguir tradiciones, y sobre todo el tema de cómo organizo las cosas, con la UCE.

**E: Estupendo Pablo. Y...la verdad es que estas mencionando muchas cosas...**

P: la verdad es que es raro, tendrás luego muchos problemas para analizarlo.

**E: Bueno, así también es mucho más libre, ¿no? Y por concentrarnos un poco en las preguntas que hemos formulado, en relación al tipo de preguntas que sueles hacer en los exámenes ya me has dicho un poco que preguntas lo que enseñas ¿no?**

P: Sí, definiciones, conceptos. Definir por ejemplo jerarquía, sociedad. Las definiciones lo que busco es que definan conceptos abstractos, o palabras muy concretas de la disciplina. Por ejemplo, jerarquía es fundamental, ¿Qué es jerarquía? Pues entonces lo busco en el diccionario, lo trabajamos y llegamos a un acuerdo. Trabajo con definiciones de conceptos complejos, porque a veces el libro de texto tiene un nivel muy bajo o de repente un párrafo que parece que lo han sacado del Braudel del mediterráneo de Felipe II? ¿Qué hacemos los profesores? Eso no importa, pasamos, pasamos. Esa idea no me gusta, me gusta también darle a todo. Que no se sientan que son idiotas. Que no se sientan que les estamos diciendo “ustedes no valéis, no vais a entender esto”. Definición y después, lo importante, el tema histórico, los procesos, las jerarquías sociales. En todos los temas de historia hay una pregunta que es “Dibuja la pirámide de

poder” y “dibuja la pirámide social”, que es lo que yo les diferencio. En la estructura estatal el poder procura social. A veces dicen, “no es que es lo mismo”. Y digo, sí y no. Yo quiero que ellos se den cuenta. Dibujo, mucho dibujo, mucho esquema. Mucho a través de imágenes, como te he dicho antes, no solamente de arte, sino por ejemplo, si hemos puesto en las UC ¿Qué función tenía el templo mesopotámico? Pues yo les pongo, pregunta 8, una foto de un zigurat. El niño en vez de buscar en lo que ha estudiado se pregunta ¿Qué querrá decir este tío con esta imagen? A veces esa pregunta es polisémica, quiero decir, también pueden haber otras preguntas. Por ejemplo ¿Qué es un zigurat? También valdría. Y ahí empiezan las dudas, y se ponen locos. Porque no son robots. Ahí busco un poquito ese conflicto siempre. Me dicen que a veces es un poco histriónico pero bueno, es que lo que he dicho antes. Imágenes, definiciones, dibujos de estructuras de poder, mapas conceptuales hago muy pocos la verdad, y después preguntas muy concretas, me explico, esas preguntas no las pregunto como sea. Por ejemplo, ¿en qué siglo nació Alejandro Magno? Eso está hecho para que yo vea que el alumno, es como una pregunta de control del texto. Uno lee el texto

**E: ¿Son preguntas a nivel de un texto?**

P: Ahí va, del libro de texto, o de un texto cualquier. Esas preguntas no las suelo preguntar para examen. Lo que si me interesa es si él sabe localizar datos concretos en el texto. ¿De acuerdo? Eso es muy importante. O ¿en qué localidad, tal, tal, tal? Esas son preguntas de control, simplemente veo que cuando yo mando esas UCE y esas preguntas en concreto, los niños saben localizar en el texto. Después ya cuando llega el examen, la evaluación de esa unidad, ellos dirán “eso no va a caer”. Y siempre intentando que cuando vayan avanzando en la ESO las preguntas sean de mayor enjundia, de mayor desarrollo. Empiezo con preguntas muy concretas, y me he dado cuenta que algunos compañeros dicen “son preguntas muy cortitas”. Si pero es que ellos tienen una panoplia de treinta preguntas y además tienen todas la otras asignaturas, tienen inglés, tienen naturales, tienen de todo. Tienen sus problemas tienen sus...entonces, que yo no veo tan fácil que sepa que es un hoplita, o por qué un hoplita es muy importante en Grecia. Esas preguntas a veces los compañeros piensan que tengo que poner algo más complejo, es decir, hablar de la revolución hoplítica.... (risas) ¿sabes? Entonces trabajo por esquemas, definiciones, esquemas con dibujo, las pirámides de poder y sociales, imágenes, preguntas de control, pero no en los exámenes si no en clase, y después preguntas que a medida que va avanzando el curso en la ESO

son de mayor desarrollo. En un principio son muy inmateriales y en cuarto hay que intentar en Historia que vayan hacia la abstracción ¿no? El concepto “revolución” en primero de ESO sí, pero pulirla de otra manera, frente a cuarto por ejemplo.

**E: Antes habías dicho que habéis llegado a la conclusión definitiva de que estabas haciendo últimamente en relación a los porcentajes en la evaluación y que le dabas al examen un 50% y el resto a otras...**

P: incluso menos he llegado a dar en algunos cursos. He llegado al 40%. También partí de un vicio de origen porque era una especie de pre-diver, una aberración porque yo no puedo ya seleccionar desde el comienzo una pre-diver, es una cosa extraña, y es muy complicado. Entonces lo primero que hice fue retirar el libro de texto. Se los pedí y los guardamos. Trabajando con material que yo les daba a ellos. Entonces yo allí trabajaba de otra manera. 60/40, 70/30 y después ese 70 lo divides en actitud, tal, de cosas que íbamos haciendo por ejemplo, yo lo que hacía era dividir los porcentajes por actividades. Entonces si yo hago en un trimestre hago 5 que no tienen por qué ser examen ¡eh! A veces lo que hacíamos era...eran aulas muy grandes para muy pocos...porque había muy absentismo. Los mapas por ejemplo los hacíamos en el suelo. Nos poníamos todos en el suelo con sus mapas mudos e íbamos trabajando, 1º y 2º de ESO. En mapas mudos por ejemplo yo le aplicaba a ese trabajo ese día un tanto por ciento, es decir, que no tenía que ser un examen. He ido bajando, pero bueno, no me cuesta reconocerlo, no hay problema. Hay gente que lo asume como una derrota, yo creo que no. Porque en gran medida el alumnado es el que es, siempre. También depende mucho de los grupos, de los contextos. Yo he trabajado en ámbitos rurales muy cerrados y en ámbitos urbanos, entonces no es lo mismo.

**E: Pero en relación al examen, ¿qué valor tendrían las preguntas de definición, la de dibujar, la de...?**

P: Doy más importancia a definir, en concreto, y el dibujo y la imagen le doy mucho más valor. Y que lo vean ellos visualmente, sobre todo en los primeros cursos que ellos vean visualmente el rollo ese yo les doy 1,5 puntos hasta 2 puntos. Las imágenes igual. Las imágenes son un gran trabajo de definición, porque es un curro.

**E: O sea ¿si dice 4 definiciones 4 puntos más?**

P: No, yo las definiciones las uno en una sola pregunta. Hago de cuatro y pueden ser 1,5 o 1,75, siempre les doy un valor más alto. Los cuadros es importante también, y luego el tema de la imagen. Y, me olvidaba, 3º y 4º de la ESO el tema mapas. En 3º y 4º ya empiezo a meter textos y mapas más complejos que tienen una mayor puntuación. En algunos cursos de 4º ya a partir de 2º trimestre meto siempre texto con preguntas. No un comentario de texto clásico con preguntas pero si una pregunta muy guiada hacia ese modelo y tiene un valor hasta de 3 puntos, 3 o 4 puntos de 10. Y en 1º de la ESO, los mapas físicos en 1º y los políticos en 2º, lo hago a parte, los considero parte de la evaluación pero les doy un tanto por ciento propio a ese conocimiento, es decir, que no lo integro dentro de los exámenes, les doy una puntuación propia y luego sumo. ¿Qué hago con los mapas? Simplemente o se los quito al 50% de los exámenes o al 60% de tal, y voy jugando un poquito con eso y les doy un tanto por ciento. 10, 20, 15% de la nota final son los mapas. Mapas físicos en 1º y políticos en 2º, y el texto en 4º que es muy importante, y en 3º también.

**E: Muy bien Pablo, realmente me lo estas contestando casi todo.**

P: Lo que yo temo es que te lo he puesto un poco complejo, Vicente.

**E: No te preocupes tú por eso. Por cambiar un poco el tercio. Porque efectivamente esto creo que es una cuestión que a todos los profesores nos preocupa y me gustaría conocer tu opinión al respecto. ¿Tú crees que la tarea de elaborar y corregir exámenes está suficientemente valorada por las familias y si me apuras, por la sociedad? ¿Tú crees que es un trabajo que no está reconocido dentro de lo que es nuestra labor?**

P: Yo creo que no. Se nos ve como maestros antiguos por otra parte. Es que también cada vez los exámenes son más complejos, Vicente, para los niños pequeños. Tienes que esperar un cierto trabajo de atención, también yo pido mucho la ortografía. Claro yo creo que esa parte no se valora lo suficiente. No estoy llorando, pero es verdad que no se valora lo que tú después echas en casa. Yo le digo a la gente, mira, a nosotros nos pagan tanto, nos pagan por trabajar en casa 1 hora diaria. De lunes a viernes, 5 horas extras, y todo el mundo sabemos que no son 5 horas. Cuando yo preparo los exámenes estos de imágenes y demás me puedo llevar mínimo 1,5 horas o 2 horas. Cuando hay que corregir no hay hora. Y te comes también las horas fundamentales que son las de las

complementarias. Todo esto tiene que ver con los exámenes, porque si nos quitan las horas complementarias todas lectivas, tú ves a profesores agobiados corrigiendo. Para mí una cosa fundamental es la comunicación. Que los compañeros hablen. Eso para mí es fundamental. Fíjate que tontería: tú eres tutor de un grupo; si tú conoces al de matemáticas y hablas con él, cuando hay problemas en la evaluación no hablas con un desconocido, hablas con una persona. Eso para mí es fundamental. Porque, ¿si no hay código entre los compañeros? ¿Ahora las 20 horas más esto? No entablas conversación. Pero bueno, eso es a parte ya.

**E: Bueno, evidentemente, ya has dicho algo al respecto pero, ¿Varía mucho los exámenes que pones en la ESO de los que pones en bachillerato?**

P: Bueno, si varía, porque 2º de bachillerato está claro, modelo selectividad. Yo en cambio ahí me resisto pero al final ese tema. En 2º de bachillerato es el único curso en el que te imponen cómo evaluar. Claro, ahí vives tú la presión del resultado. Hay una competición brutal con los resultados de los exámenes. Los resultados se publican rápido y se miran de reojo el “x” [nombre de instituto] con él “y” [nombre de instituto], con el “z” [nombre de instituto]. Entonces ahí te lo marca. Yo me resisto a veces porque yo hasta el 2º trimestre no trabajo selectividad, yo trabajo con otro tipo de exámenes. Eso me lleva a problemas, porque mi alumno habla con otro alumno de otro profesor y tiene selectividad ya. ¡Pablo, que ellos están dando selectividad ya! Me dicen. Al final he tenido que ceder porque la presión era tan grande y los resultados tan malos que he tenido que al final adaptarme. Para mí es fundamental como ir trabajando texto, etc., hasta llegar al modelo composición. Eso me he dado cuenta que era perder mi autonomía porque en otros centros si he sido autónomo y he tenido mejores resultados quizás que desde el minuto cero empezar con la selectividad.

**E: ¿Eso te está pasando ahora?**

P: Sí.

**E: ¿Y eso lo vinculas con la presión que ejercen...?**

P: Sí, la presión que ejerce la “resultaditis” y como nos miramos los profesores, aunque no queramos admitirlo, y sobre todo los alumnos. Me dicen, “Pablo, que este tema no entra”. Y yo digo, “en mi temario si entra” y ellos dicen “si pero en selectividad no”.

Pero chiquillo ¿cómo vas a comprender tú el paso de las cortes de Cádiz a Isabel II? Tienes que saber ese periodo, es fundamental. Y no lo comprenden. Ni tampoco los compañeros. Los compañeros no dan ese tema, yo si lo doy. Esa es mi única cosa a la que no voy a renunciar. Ese tema hay que darlo, y se evalúa, porque a veces olvidamos que bachillerato antes ha sido un curso, tío, y que vale que selectividad está ahí, pero que tampoco nos... Entonces ese es el problema que tengo. Después 1º de bachillerato es una mezcla entre la parte más académica pero si mantengo el modelo de un índice con las preguntas ya preparadas. Donde ya hay modelo de desarrollo y son índices bastante enjundiosos. Es mucho trabajo para mí al comienzo pero después cuando lo tengo ya hecho es muy fácil y además lo agradecen los alumnos. El problema de los alumnos es que no sepan los límites. Es como la filosofía de este tipo, de Trías, los límites. Tú le dices, esto va aquí hasta aquí. Y a veces el alumno yo me he dado cuenta que hay alumnos que pillan chuleta de otros temas. Pero chiquillo, estamos dando el clima, estamos con los volcanes, ¿por qué? Los límites no los hemos dejado claro. Entonces en 1º de bachillerato hay un cambio menor, y yo este año lo he hecho, es un mix entre 4º y el bachillerato. Con mucha presencia de texto, comentarios de texto bastante importantes, casi casi en el examen el 50%. Busco esa parte más académica.

**E: ¿Utilizas algún aula distinta a la habitual para realizar los exámenes? Por ejemplo, en mi centro es una cosa llamativa cuando menos, las peleas, como se corre para conseguir el salón de actos...**

P: no, para los exámenes no. La verdad es que nunca he tenido problema. El problema está en los exámenes y en las faltas de los alumnos. Un bachillerato es un problema. Te descuadra todo como lo haces, a mí me preocupa más de lo que la gente cree. No es el no hacérselo porque no ha justificado la falta, yo se lo hago. El alumno que haya estado malo y tal, ¿ahora que va hacer el examen durante la clase? Si yo pongo música y hay jaleo, entonces ¿cómo lo hacemos? Ese es el problema que yo tengo. Con los alumnos que no han hecho el examen en su hora ¿Cómo los meto? Me agobia eso muchas veces.

**E: ¿Entonces pones música cuando haces exámenes también?**

P: A veces se la he puesto sí.

**E: Ah sí, que lo utilizas para preguntas y eso.**

P: Claro, claro, y pongo incluso imágenes. En ese tipo de examen ahí me la juego. Porque el que falta ¿Qué haces? Yo ya me busco las vueltas, se lo doy imprimido y eso, pero muchas veces me angustia eso, porque no es lo mismo tío. No es lo mismo que en el examen todo el mundo haga eso que ahora yo a parte, haciendo el examen, los otros charlando, o los meto en otra clase con otro profesor, el chaval se corta. Es curioso, cuando el alumno va a otra aula a hacer examen tarda poquísimo. Viene rápidamente como un corderito en primero, a buscar su guarida. ¿Chiquillo ya has acabado? Sí, sí, maestro sí.

**E: ¿Qué me dices de los cambios legislativos? Tú que tienes una experiencia y que has vivido fundamentalmente la LOGSE, pero has vivido un poco el planteamiento LOCE, LOMCE, en esta dinámica que comentábamos del tema competencias, las memorias de autoevaluación, todas estas cosas que estamos viviendo.**

P: Yo creo que hay una gruta subterránea, tío, es que hoy en día no hemos cambiado el profesorado. Ya puede haber leyes, esto es como en los pueblos coloniales cuando se llegaba y se imponía sus edictos y la gente seguía haciendo lo que quería, o en Afganistán, ya puede llegar lo que tú quieras que van a hacer lo que les salga de las pelotas. Pues en los profesores, yo creo sinceramente, una parte importante la legislación se la toma a la torera de una manera brutal. Excepto los convencidos de esto, del sistema o de cierto legalismo, los nuevos profesores que aprueban las oposiciones, a los que eso les dura máximo 3 cursos, es que es una locura. Y después ha sido el tema de las competencias, ya hablando en concreto de la legislación, yo creo que ha sido una aberración total. No excluye, si dijéramos, quitamos objetivos, no, los meten dentro. Entonces crean un barullo. Nos han estado comiendo la cabeza con el objetivo, el objetivo es fundamental. Y ahora te meten competencias en medio. Yo he hecho un curso de competencias y es el único curso del CEP que no termina. Me he vuelto loco, porque lo daba un maestro de primaria de matemáticas, que tenía todo estructurado, todo su mundo a través de las competencias, pero yo no tenía cojones de meter eso en mi... además yo de las competencias no estoy en contra, además, me parece un término tan... lo hace Zapatero, los socialistas, teóricamente una cosa guay, pero esto viene del mundo americano de la empresa. Competencia tal, y si nos dieran un folio amarillo y un boli con goma ya sería la leche. Nuestro modelo creo yo que es más de creación francesa, del examen. Todo ese rollo de competencias, ¿quién cumple todas las competencias? Porque en otros centros te piden que tú, en cada tema tuyo, metas las 8

competencias. ¿Eso como puede ser? Por ejemplo si yo trabajo la escala, competencia matemáticas, ¿Es necesario que yo tenga que tener en cuenta eso? ¿Es necesario tal extremo de...? Yo lo veo absurdo. Las competencias es un tema que yo, no entiendo. Y creo que eso al final se va a diluir, porque hubo un momento un boom, empezó por primaria. Tengo un amigo, Antonio, que estudió conmigo y ahora es director de un colegio en Mairena, y es un forofo total y un predicador de las competencias. Quizás en primaria a lo mejor pero yo sinceramente no lo entiendo. Todo lo lía más, Vicente. Hacer examen por competencias, el proyecto, yo me vuelvo loco. Yo creo que esa parte no ayuda nada, me vuelve loco. Cuando ya más o menos el profesorado, incluso viejo, ha aceptado que las notas no son solamente los exámenes, les metemos las competencias, ¿Esto qué es? Entonces es una locura, yo veo mi mujer, María tiene su cuaderno, ella es más metódica que yo, todas las competencias, y eso es impresionante Vicente. Eso es de película de estas de Brasil o 1984. Cada alumno por cada unidad tiene las 8 competencias evaluadas. ¿Qué ocurría? Que cuando mi mujer tenía una nota y no le salía, pues la movía...entonces yo creo que eso no ayuda nada. Yo creo que nos hemos desviado del tema ideológico, de la religión, tal...Pero lo que es la metodología, yo creo que esta gente no se lo toman en serio, los legisladores. Yo creo que tu lees el principio de la LOE, es una LOGSE pero para la empresa. Capacidades no sé qué. Es difícil que yo cuando demos sociales apliquemos esto. ¿Qué vamos a hacer emprendedores de todo? Yo soy fatal como comercial, como emprendedor, tú me dirás. Entonces a mí esto no me ayuda nada, Vicente.

**E: ¿Y en relación a la legislación de la autoevaluación de los centros, tu experiencia que te ha llevado a pensar? ¿Repercute en tu práctica diaria?**

P: Yo creo que sí. Todo el mundo se autoevalúa, siempre. Yo recuerdo que mis profesores viejos también se autoevaluaban. Decían, “esto no ha salido bien” “este tema no ha quedado bien”. Quizás había que sistematizarlo pero al sistematizarlo hay una reacción contraria. El trampeo, y después cada uno, los restos de la autoevaluación, no responden a un total...porque te lo tiene que hacer el centro, entonces el equipo directivo hace una cosa para que nadie quede mal y la administración dice adelante. ¿Qué hay un problema en el centro? Entonces la administración dirá, “vamos a buscarles las cosquillas a estos” Tiran de memoria y dicen, “la memoria no está hecha” “y los papeles de educación está hecho”. Para cuando haya problemas. Nadie los lee. Cuando hay una reclamación, hay un problema, entonces tiran de archivo y saben todas



nuestras mierdas y nuestras miserias. Si porque yo tenía un compañero que era jefe de estudios, y tenía mucho ausentismo y decía “nunca me corrigieron esto” Era premeditado. Y es curioso porque hablando con alumnos de bachillerato este año, “va religión, vaya tela”. Mira yo he sido de 10 siempre en religión. ¿Qué hacía el profesor? No leía mis trabajos. Me di cuenta porque yo le ponía barbaridades y un 10. Veía mi nombre “ah que buen alumno”. Me di cuenta que no leía nada. Al final ese alumno le pierde el respeto a ese profesor. Pues igual le perdemos el respeto a la administración. Yo no creo mucho en la autoevaluación pero yo sí creo que cada uno nos hacemos auto de esto... María, mi mujer es mucho más... y ella también se auto... por ejemplo, con los bachilleratos, incluso ella dice “mira este año no voy a dar bachillerato porque no...” o “esta parte no, le voy a poner esto otro, voy a hacerlo de otra manera”. Eso lo hacemos. Más de lo que la administración cree. Pero cuando nos obligan a hacerlo con un formulario nos negamos y hacemos todo lo contrario. Trampeamos.

**E: Vamos a ir terminando Pablo. ¿Para ti es diferente evaluar que calificar, y de ser así, qué sería lo más importante o cómo podríamos hacer la diferencia entre ambas cosas si la hay?**

P: Es difícil. La calificación sería la parte más técnica ¿no? Y la evaluación mucho más amplio. La clave está en lo que te dije antes de las proporciones y los tantos por ciento. Yo en mi asignatura, el alumno que haya suspendido de verdad es porque o no ha venido o no ha hecho prácticamente nada. Y en alumnos que me asisten y que más o menos, casi todos aprueban. Mira sinceramente ¿Qué es un 4,5 Vicente? Defíneme eso. Entonces es algo más complejo. Para mí lo fundamental es la evaluación. Obviamente tiene que haber un instrumento de la calificación que le dé un sentido empírico a eso, para que no haya mamoneos, pero vuelvo a lo mismo, mis maestros antiguos lo hacían sin saberlo, bueno sin saberlo, pero lo hacían. Yo me acuerdo un profesor, de sociales, que me puso un 9 en el examen pero me dijo “Pablo, esta pregunta no está bien” “te he preguntado ¿Qué ocurrió en el año 17? Y me has puesto la campaña de ataques submarinos alemanes. Pero chiquillo es la revolución rusa”. Y yo le dije, “si ya lo sé pero es que era tan fácil”. Esto sería un ejemplo de la diferencia entre calificación y la evaluación. Yo siempre me fijo en mis maestros, los viejos.

**E: La última pregunta gira en torno a eso. Como exalumno, como profesor, si tuvieses que darle unas recomendaciones a un futuro profesor, a un recién licenciado, ¿qué le dirías?**

P: Yo muchas veces lo que hago es que lo que no me guste como alumno será la base de lo que yo no voy a hacer como profesor. Para mi esa es la clave. Después esto es lo típico; “es que hay que ser vocacional” Tampoco podemos obligar a la gente a seguir a la secta. Pero básicamente es eso. Yo lo aplico con mis niños de primero. Yo recuerdo un primero curso BUP en el Monroy, un desastre tío, suspendí todas. Y cómo yo me sentí tratado, y a veces humillado por los profesores, eso no se me olvida. Eso yo lo recuerdo y me digo que eso no lo voy a hacer. Como hacen algunos padres con sus hijos, que intentan no repetir los errores. Yo pues por ahí, pero con los alumnos. A los pequeños les sorprende con esas reflexiones. Fíjate que yo este año les digo a los alumnos “entre nosotros, yo soy como ustedes, yo soy novato, yo estoy el primero año aquí. Ustedes saben más del centro que yo” Entonces eso, el enganche con los niños es brutal. La complicidad. Y a un aula de primero que va a los baños de profesores y un niño que dice que si el uno lo hace rápido, que el otro tarda mucho... Es el nivel humano que yo creo que es fundamental. Pero eso para sociales y para todo, también hay que saber manejarlos. Para mi es fundamental esa parte, el tema de la comunicación con el alumnado, esa parte de complicidad, de sentirse que están haciendo algo único. Que esa clase es única. A veces es que no lo entiende pero cuando ven tu entrega, hasta los “malos”... yo no puedo obligar a los niños a que hagan lo que no quieren. Esa es la clave también, esa entrega, es poner un poquito de ti, eso lo agradecen un montón. Sobre todo en la ESO. Allí lo que he visto de profesores...si sabes administrarlo...

**E: Pues si quieres decir alguna cosa más...**

P: No, simplemente eso que te he dicho. Mi trabajo es sobre todo un eso, cada vez estoy más convencido, es un acto cada día yo, vamos a ver, yo veo mis clases, a ver primero, primero tengo que dar esto, a ver...Buscar algo especial, siempre buscar algo especial. A veces no sale, a veces sí. Cada día tiene que ser otra gran actuación. En el fondo es eso. Es más, cuando he tenido problemas de enfermedad o alguna cosa grave, los alumnos nunca me han dicho “maestro que te pasa” Lo pueden decir en los pasillos, pero no en el escenario. Eso es un teatro. Es un teatro puro y duro.

**E: Creo que podemos patentar el método Stanislavski en las clases de historia**

P: Yo creo que sí, para mi es esa parte no “showman” pero si esa parte expectante de a ver que puede ser, que puede salir. Puse el otro día una imagen de una mano de las huellas dactilares de una pintura de una cueva de Francia...Ese rollo a algunos les cala si vienen con las caras así. Eso es fundamental, la obra va bien, es como el actor. Se retroalimenta. Si tú sabes administrarlo eso es un gustazo que no está pagado, la verdad.

**E: Muchas gracias por tu colaboración y ya te tendré al tanto del desarrollo de la investigación.**

P: Muy bien, que vaya todo muy bien, Vicente.

Anexo III: ENTREVISTA MANTENIDA EL 23 DE JULIO DE 2015.

LUGAR: DESPACHO DE LA FAC. CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA.

**Vicente:** Se trata de conocer tu experiencia profesional y fundamentalmente tu relación, en el marco de las prácticas pedagógicas, del papel que el examen escolar tiene en todo esto. Lo primero que quiero que me digas es tu nombre completo y tu fecha de nacimiento

**Pineda:** 30 de mayo de 1958, Sevilla, de La Macarena. Soy macareno Flamenco total

**V:** ¿Y cuál es tu vinculación con la Historia? ¿Hay antecedentes en tu familia? ¿Hay profesionales de la enseñanza? ¿Y qué te hizo a ti decantarte por estudiar Historia?

**P:** En mi familia no hay tradición de historiadores ni docente. Mi madre era ama de casa, mi padre era comercial, mis abuelos se dedicaron a negocios, uno era aceitero, el otro tenía puestos de churros, el de la Macarena, precisamente. Entonces yo no conozco por ninguna de las dos partes que haya tradición.

Mi elección. Bueno yo estudié primero Psicología y terminé bastante quemado de la experiencia porque era muy exigente. Estuve colaborando profesionalmente con unos compañeros de promoción pero, por circunstancias tuve que hacerme cargo del negocio de mi padre que, por enfermedad había causado baja, y eso hizo que me desvinculara de la Psicología y que me dedicara durante unos años a trabajar de representante de comercio. Y desde siempre había tenido interés por la Historia, había leído mucho...y tenía esa especie de segunda vocación. La primera era la Psicología, porque, tú sabes, a esa edad eliges mucho por impulsos, por contingencias inmediatas, por los colegas, porque la vida te lleva por aquí y no por allí...Pero yo no tenía una vocación sólida, no estaba bien construida. Paralelamente al trabajo me matriculé en Historia y fui sacando la carrera por asignaturas porque yo no iba a clase prácticamente.

El trabajo no me satisfacía. Ganaba dinero y trabajaba poco pero no me satisfacía, no era lo mío, no quería dedicarme el resto de mi vida a eso. Entonces decidí presentarme a las oposiciones de Secundaria. No había terminado todavía la carrera de Historia pero tenía la licenciatura de Psicología que me permitía presentarme. Lo hice a ver cómo era

aquello y tuve mucha suerte. Aprobé los dos exámenes y además saqué una nota muy alta y me llamaron a trabajar y me metí en este lío. Empecé a hacer sustituciones como interino y en la siguiente convocatoria saqué la plaza. Empecé a trabajar como profesor de Historia repitiendo lo que había visto y conforme al imaginario que tenía sobre el tema, es decir, yo sabía mucho y los alumnos no sabían nada. Daba mis lecciones así, escuchándome a mí mismo, hasta que un día te dices “¿yo que hago aquí?”. Entonces, yo llegué al campo de la educación por una crisis personal, no por una cuestión de compromiso social, porque quiero cambiar el mundo, etc. Yo soy más egoísta. Creo que todo ese discurso de querer emancipar al otro me da la impresión de que es menos sólido que partir de “quiero resolver mi problema”, y en la medida en que yo encuentro sentido a lo que hago, tiene sentido para los demás también. Me da la impresión. Igual estoy en un error, pero en mi caso fue así desde luego. Hay un momento en que lo que hago no tiene ningún sentido para mí. Por supuesto no tiene sentido para los demás. Ahí estamos con el tema dialéctico, si no tiene sentido para ti, no lo tiene para los demás. Si tú no te sientes reconocido es porque no estás reconociendo a los otros. En esa dialéctica muy alienante me movía a diario. Ya sabes, el profesor quemado pensando “Yo que hago aquí, esto no sirve para nada”.

Y a partir de esa crisis profesional y también porque la vida me llevó a las tutorías del CAP y en la medida en que empiezo a tomar contacto también con ese mundo de la formación de los otros y la mía propia, me empiezo a plantear- paralelamente a todo esto yo estaba haciendo mi doctorado en Historia Moderna, y tenía la tesis avanzada, llevaba años en archivos...te estoy hablando de hace menos de 10 años, yo hacía mi tesis porque pensaba que tenía que saber más para enseñar más- pero en esta crisis, a partir del CAP conozco a la gente de este Departamento. Conozco en primer lugar a Nico, que era Profesor en los módulos teóricos y coordinaba el grupo de tutores en el que yo estaba, y a través de él conocí a los demás: Paco, Rafa y toda la gente.

Entonces, al contacto con este nuevo discurso, me planteo que esto lo necesito yo. No me vale tener más conocimiento de mi materia si paralelamente no tengo capacidad de enseñar eso y no soy capaz de darle sentido a las propuestas que yo hago con el aula. Entonces empiezo aquí el Doctorado. Dejo parado aquello, mi director de tesis se enfada muchísimo. “Estás loco, si lo tienes acabado”... Pero yo sabía lo que no quería, lo que no funcionaba. Todavía no sabía lo que quería y lo que funcionaba, pero lo que no funcionaba lo tenía clarísimo. Me meto en esta aventura, dejo aquello, hago los

cursos de doctorado, empiezo a participar en el Foro por otra Escuela donde se comparten experiencias con compañeros que cuentan cómo hacen las cosas en su aula. Entonces empiezo una nueva vía aquí, en este campo de la educación.

Termino mi Tesis y ahora estoy tratando de terminar la otra. Cerrando el círculo para no echar aquello a la basura, porque también me parece que puede ser interesante. Ahora también me doy cuenta que también un conocimiento complejo de tu propia materia es muy interesante. No es suficiente, pero es necesario. Un conocimiento complejo de las ideas es muy interesante para enseñar.

**V. Muy interesante, porque de alguna manera has hecho el camino a la inversa. Ha sido más bien el fruto de una experiencia práctica, la que te ha llevado a reflexionar sobre este tema y luego convertir lo teórico de nuevo en un referente que puede ser útil en la práctica. Es como el conocimiento enciclopédico pero bien entendido, como conocimiento que continuamente se cuestiona. El conocimiento en ciclo. Con tu respuesta has resuelto ya algunas cuestiones que te iba a hacer.**

**Damos por sabido que en tus estudios para convertirte en historiador o geógrafo, que es la carrera de referencia, conocimientos prácticos para la docencia, bastante pocos ¿no?**

**P:** Nada. Cuando yo termino mi experiencia anterior a la Universidad, no recuerdo referentes positivos. Estudié en un colegio de curas y me echaron. En la Universidad, sobre todo en Historia sí tenía algunos referentes sabios que yo inconscientemente imitaba. Ese tipo de profesores carismáticos, que se sentaban y se plantaban allí delante y tenían un saber que impresionaba...Ese era mi referente como profesor de Historia cuando termino en la Facultad. No tengo saberes prácticos ni otro tipo de referentes más que esos.

**V: Por concretar un poco. De todos estos cambios que has descrito ¿Cuáles crees que fueron los más significativos en relación a tu práctica diaria? ¿Qué es lo que te hacía sentir más débil y falta de referentes?**

**P:** Creo que esto lo compartimos muchos profesores y es que el *profe* de secundaria que se siente un pequeño sabio, semisabio, se planta allí y se siente algo en tanto que es reconocido. Es decir, yo tengo un saber y soy algo en tanto tengo ese saber. Si el otro

no siente eso, porque no lo comparte, porque no se siente reconocido ni vinculado, es decir no reconoce al profesor, se produce una especie de escozor casi del ser. Esto es Hegel, si me permites la pedantería. (Risas) Eso para mí y creo que para muchos profesores que se quejan continuamente de que los alumnos no les escuchan, es lo que les pasa. Para mí que se daba ese fenómeno hegeliano de no sentirse reconocido (todo esto lo tengo escrito, ahora estoy revisitándolo) Lo que suele ocurrir, me da la impresión, es que una salida habitual ante eso es proyectar la culpa. No me siento reconocido, pues la culpa la tienen los alumnos, los padres, la sociedad, la educación, etc. Yo eso también lo hice. Lo que sí fue nuevo y no sé a qué se debió, me imagino que a un proceso de maduración personal, no sé, fue pasar de la proyección a la reflexión

“¿Y yo que pinto en todo esto? De acuerdo que los padres, los alumnos, la sociedad, etc. Pero ¿aquí que parte de mí hay involucrada?” Eso me lleva a concluir que una buena parte del problema es que no me siento reconocido porque no estoy reconociendo a los demás y el reconocimiento es algo dialéctico. Si yo no reconozco a los alumnos y no los vinculo a la tarea y vengo aquí simplemente a pedir que ellos me escuchen, pues ellos no me van a reconocer a mí.

**V: De alguna forma adoptas el punto de vista de ellos ¿no?**

**P:** Bueno, el punto de vista reflexivo más que proyectivo. Es decir ¿qué está ocurriendo aquí, en tanto yo estoy implicado en el problema, no solo los demás? Eso es lo que me lleva a concluir que necesito otras cosas que no tengo para encontrarle sentido, ¡ajo!, no ser buen profesor, yo no quiero ser buen profesor, sino encontrarle sentido a lo que hago. El punto de partida no es algo filantrópico, de compromiso social ni querer cambiar el mundo. Es simplemente encontrarle sentido a lo que hago. Lo demás viene después. Digamos que en el proceso pude construir, sobre bases sólidas porque yo antes también tenía ideología de izquierdas, pero ya sabes cómo son las ideologías, son una pátina de pintura por arriba... Luego en el proceso si pude construir todas esas actitudes de compromiso social, de preocupación por el otro y demás pero el origen fue buscarle sentido a lo que yo hacía.

**V: Concretando. Hay como una crisis de identidad profesional, diríamos, en relación a la falta de respuesta que encuentras en relación a tu conocimiento, a la**

**respuesta que tienen los niños dando a entender que eso no les sirve. Fue una cuestión centrada en el conocimiento escolar o tú como puente**

**P:** No. Yo creo que la cuestión va un poco más allá de lo puramente instrumental de aprender o no aprender sino de mi posición en el aula y posición ante las personas. Eso puede servir también para otras circunstancias de la vida. Si tú piensas que tus amigos o tu pareja no te reconocen ¿y tú que das? ¿Cuál es tu posición? Porque si es una posición narcisista de “yo soy el que sabe y tú estás aquí para escucharme”, pues no pidas nada a cambio porque no te van a dar nada. Que yo creo que más que una cuestión instrumental de lo que saben o no saben, lo que aprenden o no, era una cuestión de mi posición en el Aula como persona ante otras personas que eran los alumnos. Todo esto revisitado desde ahora. En aquel momento no era consciente. Pero yo creo que en la mayoría de los profesores su queja no es porque no aprendan los alumnos, sino porque no se sienten reconocidos en su saber. O sea “Yo sé mucho y tú no me haces ni puto caso. ¿Eso cómo va a ser? Estos son unos analfabetos, no aprecian la cultura”. Yo no me siento reconocido como persona en tanto baso todo en que soy el que sabe y el otro no sabe nada y tiene que escucharme. Esa es un poco la idea.

**V: ¿Crees que el alumnado ha cambiado desde que empezaste hace 16 años? ¿Crees que 16 años son suficientes para comprobar si el alumnado ha cambiado o no tiene sentido la pregunta?**

**P:** Sí, claro. Yo creo que los cambios sociales afectan a las nuevas generaciones. Creo que sí, que en algunas cosas sí han cambiado.

**V: ¿Por ejemplo?**

**P:** Me da la impresión de que ahora los alumnos son, en su sociabilidad entre ellos, mucho más abiertos y espontáneos de lo que eran hace 15 años. Su relación es más franca, la veo más franca con menos imposturas que antes. Es decir, los chavales pueden actuar de una manera poco refinada o de acuerdo con los patrones de la cultura ilustrada, un poco bastos, pero se desenvuelven de una manera mucho más abierta, con más libertad. Las relaciones entre ambos sexos, también noto que han cambiado. Se ven chavales y chavalas relacionándose con una naturalidad que cuando yo empecé no existía. Sí ha habido cambios, las nuevas tecnologías también.



Eso en el aspecto positivo. En el aspecto negativo pues que a lo mejor ahora las costumbres están más apegadas al consumo, a tener el último móvil, a la imagen... Aunque esto es que se ve ahora más, es difícil hacer de sociólogo de andar por casa, es como jugar a la sociología. A lo mejor es que se ve más, pero quizá en el tema de la imagen están más apegados a salir bien en Facebook, el postureo y todo esto.

**V. ¿Y en relación al conocimiento y, por ejemplo, a las notas?**

**P:** ¿A las notas? Como he pasado por tantos sitios, porque estuve en comisión de servicios y he pasado en 16 años por 10 institutos, solo llevo los 6 últimos años en este de ahora el Torreblanca. Han sido muchos sitios y es difícil comparar: en pueblos en ciudad, en un barrio ahora de la periferia. Pero en las notas me da la impresión de que no ha cambiado mucho. Es decir, hay alumnos que cifran su reconocimiento o autoestima (volvemos a lo de antes) en sacar las notas altas porque sus padres los premian o los aprueban o los desaprueban por las notas, y hay otros alumnos que pasan absolutamente de las notas porque simplemente no consiguen aprobación de nadie cuando aprueban. Es decir, cuando los padres no están muy preocupados por las notas, para los alumnos el premio del profesor no es suficiente y no tienen nadie en la familia que esté preocupado de que saquen buenas notas. Por parte de los alumnos yo creo que sigue como yo lo conocí al principio, hay alumnos que están muy preocupados y alumnos que pasan absolutamente de las notas. Por parte de los profesores hay quizá también menos cambios. Se sigue, en general, salvo excepciones, cifrándolo todo en las notas. Esto está en el ambiente y el discurso educativo, pero he llegado a escucharlo de manera directa en alguien que dice que lo importante es que aprueben. Y si no están aprendiendo nada, eso no importa, lo que importa es que saquen el título, ni siquiera que aprueben. Porque eso los va a hacer algo socialmente. Les va a dar el marchamo o el pedigrí de no ser un fracasado o un desahuciado de la sociedad porque tiene un título. Yo creo que por parte de los profesores eso ha cambiado menos. Se sigue cifrando todo en las notas y la titulación.

**V:** **Antes me decías que era difícil que me trajeras pruebas tuyas de clase porque como no hacías exámenes no me los podías dar. Esta decisión de no hacer exámenes (entendiendo como examen el formato dominante) ¿Cuándo la adoptaste?**

P: Yo siempre tuve claro, desde mucho tiempo antes de iniciar mi cambio profesional, porque leía los exámenes, que allí no había elaboración personal, que no entendían nada. Y ya empecé por curiosidad a dar a algunos alumnos el libro de texto y pedirle que me explicaran lo que leían. Un breve fragmento, cinco líneas “dime que has leído”. Entonces me daba cuenta que los alumnos no entendían el libro de texto y que lo que ponían en los exámenes eran memorizaciones a corto plazo y cuando se equivocaban en algo se producía un chiste, luego nos reíamos.

Pero yo tenía claro que los exámenes no servían para nada. Era una de las muchas tareas inútiles que me llevaban a tener esa sensación de trabajo inútil y sin sentido. El sinsentido diario. Pero yo no sabía cómo hacer otra cosa, no tenía conocimiento, pero sí sabía que aquello no funcionaba. Luego he comprendido con el tiempo que uno de los objetivos más importantes es conseguir que el aprendiz elabore algo pero con sentido personal, lo que sea. Ya sea hablando, escribiendo, dibujando, lo que sea, pero que no sea una copia de otra cosa. Porque la repetición es una auténtica compulsión en la cultura escolar, nos pasa a nosotros también, repetimos cosas sin darnos cuenta, pero en la escuela es muy fuerte, te dicen con orgullo: “¡Mira cuanto he copiado!” “¿Esto se copia, profesor?” La copia, que tiene un significado muy fuerte, tiene detrás todo un discurso. Tú eres algo en tanto simulas ser otro. Intentas contentar o satisfacer los deseos de otro. Tú no eres nada. Cuando yo empiezo a trabajar por proyectos, por temas de investigación y tal, pues una de las cosas para mí es conseguir al final que los alumnos hagan algo, (una actividad de aplicación de lo aprendido, aunque sea comentar una película, lo que sea) pero que haya elaboración personal, aunque sea poco. Ese es el criterio fundamental. Que se rompa la inercia esa de tratar de copiar, de repetir.

**V: ¿Qué papel juega en tu práctica docente la evaluación dentro de tu concepción de enseñar?**

P: Este año, hablando de evaluación, aunque en la teoría yo había leído y escuchado que las actividades de aplicación de lo aprendido son muy potentes, y también había escuchado que enseñar a otros, digamos en estas taxonomías que hay, es lo más, hasta que no experimentas las cosas no le encuentras el sentido. En el campo de la educación porque es una cosa muy práctica, muy vivencial, las experiencias son fundamentales. Cuando hay una separación tan tajante entre teoría y práctica, no se aprende nada. Queda ahí una laminilla de palabras (aprendizaje significativo...etc.) que no sirve para

nada. Hasta que no experimentas las cosas no la dotas de sentido. Este año, en una cosa que hacemos allí, un proyecto que se llama “Como vivieron nuestros abuelos” (lo hemos hecho en la fiesta de la Historia) ellos hacen unos paneles con el proceso de la investigación y lo adornan con mapas del barrio, con fotos antiguas, porque una de las fuentes que utilizan es la fotografía. Hacen la exposición para enseñársela a los demás y acuden gente de otros colegios del barrio y gente del barrio. Y yo me he dado cuenta que los alumnos explicándole a los demás lo que habían hecho, primero, estaban empoderados totalmente, sentían que se completaba el círculo. Entienden que han estado trabajando para demostrar que saben algo que no sabían antes y que son capaces de enseñárselo a sus vecinos. Y segundo, estaban comprendiendo mejor lo que habían hecho explicándose a los demás. Para mí esa es la evaluación. Mi objetivo sería encontrar en cada cosa que hago una actividad final como esa, que no tuviera que demostrarme a mí que han aprendido cosas y son mejores en algún sentido que antes, sino que pudieran verlo ellos, comprobarlo ellos a través de una actividad de ese tipo. Ese es el ideal de evaluación.

**V: De alguna forma, este planteamiento, tiene la dificultad dentro de los parámetros cronoespaciales de la escuela. Entonces, poder poner en práctica todo eso que han ido desarrollando a lo largo de un tiempo dentro del aula, pero que después a la hora de enseñárselo a los otros tienen que hacerlo fuera del aula, en los pasillos, en otras zonas del centro...**

P: Esto era en el Centro Cívico

**V: ¡Fíjate! En otro lugar. Es inventarse otra escuela**

P: Sí. Esto es lo que ya sabemos. Yo estoy convencido y cada vez entiendo más la postura escéptica de Javier...

**V: Sí, lo que dice Javier de que más innovación conlleva menos escuela**

**P:** Y sobre todo hay una cosa que es importantísima y que no requiere grandes cambios. No hace falta ir a Iván Illich ni nada. Simplemente que haya equipos directivos que apoyen y que no te pongan encima pegas y que la innovación sea una política de centro, no individual. Porque yo, que me creía que hacía cosas nuevas, me he enterado que lo que yo hago del canal de los presos lo hacía hace 20 años un compañero que había allí

que se jubiló, Villalobos. Entonces, ¿Qué es lo que pasa? Que te jubilas, te trasladan, te cansas... Porque llega un momento que te planteas que te estás hartando de trabajar para que encima te puteen. La innovación de francotiradores es una cuestión personal, de buscarle sentido a la profesión y de compromiso con la profesión, pero no sirve de nada. Soy consciente de que lo que hago tiene muy poco impacto, poquísimos. Porque lo demás son todo obstáculos “¿Qué vas a sacar alumnos? ¿Pero cuantas horas?”. Luego cuando vuelves si has tardado una hora más “¡Oye, dijiste que ibas a volver a la una y son las dos!” Todo son problemas y quejas cuando se hacen cosas que se salen del libro de texto y de la puta mierda esta que todo el mundo sabe que no funciona, porque todo el mundo sabe que no funciona, que es un paripé total. A mí eso es lo que más me quema de la educación en secundaria, que todo el mundo sabe que no funciona y todo el mundo sigue simulando. Es como un Matrix.

En las evaluaciones iniciales, cuando se les hacen las pruebas a los alumnos, año tras año. “Física un 1, Química, un 3, Matemáticas, un 2,5”. Un momento ¿estos son alumnos de ciencias de 4º de ESO que el año pasado...? “Sí, pero es que en verano lo olvidan todo” ¿Cómo? ¿Entonces qué hacemos aquí? Si en verano lo olvidan todo que hacemos aquí. Vamos a cerrar el kiosco y nos dedicamos a otra cosa. Y nada, todo el mundo sigue la inercia, nos pagan al final de mes y ya está. Y me da la impresión de que el raro soy yo, claro. Que necesito encontrarle sentido a lo que hago ¿los demás no lo necesitan o qué? A veces me pregunto eso, los demás son felices ¿Por qué tengo yo que estar aquí sufriendo?

**V: Ya, pero esto es lo de guardianes de la tradición y esclavos de la rutina**

P: Será eso.

**V: Y cualquiera que intente escapar de eso se señala. Claro, es que rompes con el esquema del profesor más habitual, igualmente te voy a preguntar esto ¿Cómo programas tu práctica evaluadora? No hay exámenes pero, dentro de esas contricciones a las que de algunas formas estamos obligados, a tener que presentar en un boletín las sesiones de evaluación ¿Cómo te las apañas para calificar en los marcos más oficiales? Lo de las notas, ¿eso como lo haces?**

**P:** Al principio tenía problemas con las notas porque suelo suspender a muy pocos alumnos y algunos compañeros lo criticaban. Entonces opté ante comentarios como

esos a defenderme. Por ejemplo, si me preguntaban cómo evaluó. Yo digo ¿qué estamos evaluando? ¿Informaciones que saben los alumnos, conceptos que dominan, competencias, qué estamos evaluando? Si ustedes me lo dicen nos podemos poner de acuerdo como evaluó yo. “Uf a este tío más vale dejarlo”. Cuando se te reclama que cumplas con la tradición, mi estrategia ha sido decir “un momento, vamos a ver qué es lo que dice la normativa, no la tradición”. Como eso no lo cumple nadie, no me pidas cuentas. Entonces yo evaluó como me da la gana. Hago mis pruebas, establezco mis criterios y suelo establecerlos desde principio de curso. Una cosa es lo que pone en los papeles del departamento, en la programación que está copiada del libro de texto, como bien sabes.

Nosotros nos planteamos como objetivo para este proyecto estos criterios. Por ejemplo: Ser capaz al final de escribir un texto sobre lo que hemos visto con elaboración personal, manejando los conceptos, las ideas y las informaciones que hemos desarrollado durante las clases. Ese es un criterio que yo voy a tener en cuenta para evaluar. Otro criterio: que en el trabajo en grupo se cumpla con las tareas. Yo establezco unos criterios que no sé si están en la lista del departamento o no, pero que me parecen razonables y que están en la línea del trabajo por competencias, por ejemplo. Que tengo alguna queja de alguien, pues estoy dispuesto a que hablemos sobre como evaluó si ustedes me dicen también como evalúan a ver si nos ponemos de acuerdo. Así no tengo problemas, nadie me pide cuentas.

**V: Has aprendido de alguna forma a sobrevivir ¿no?**

**P:** Sí. O sigo intentando sobrevivir, porque tú sabes que siempre hay alguna cosita. Pero más o menos he conseguido que no me molesten. Hay gente con la que conecto más y gente con la que conecto menos, pero eso es una cosa, iba a decir buena y no lo es pero me permite sobrevivir, que como el contexto es tan de simulación, de rellenar papeles, de que cada uno haga lo que le da la gana siempre que aparente que cumple, pues ahí también cabe una práctica que se desvía de la norma estadística pero que encuentra una rendija por donde escaparse. No sé si eso es bueno o malo pero me permite hacer las cosas que quiero hacer sin tener demasiado problema.

**V: Y más allá de las afinidades electivas o, si me apuras incluso futbolísticas ¿Qué tipo de profesores son aquellos que ejercen más presión? ¿Quizá aquellos que suspenden más?**

**P:** Sí. Hay cosas que son aberrantes. Te llaman la atención y te hace pensar que aquí pasa algo y es el tema de las décimas en las notas. Cuando oyes decir a alguien que fulanito tiene un 4,25, cualquiera que mínimamente tenga una idea de en qué consiste aprender y enseñar, se lleva las manos a la cabeza. ¿Cómo es posible calibrar así? Tengo una anécdota. Un día le pregunté a un compañero

“¿Tú como evalúas?” Y dice “Yo a *ojímetro*” y digo “Que bueno” y dice otro que había al lado “Yo lo hago mejor, lo hago a *ojicalculímetro*, con un Excel pero inventándomelo todo igualmente” El tema de los decimales es una cosa... Me acuerdo en una reunión de evaluación que alguien me reclamaba que por qué aprobaba tanto y yo le dije “Tú le has puesto a uno 4,25 ¿no te parece que estás confundiendo el rigor con la exactitud? ¿Tú crees que es riguroso evaluar un proceso de este tipo con 0,25?”

Quiero decir, cosas como esas me han permitido ir poniendo un poco pie en pared. Que cada uno haga lo que pueda y dejadme a mí. Yo respeto y lo digo, que en esto de la educación no hay recetas mágicas y cada uno hace lo que puede. Yo respeto lo que haces, déjame que yo lo haga como creo que es mejor para mis alumnos, fundamentalmente. No tengo problema.

**V: Pero ahondando un poco en este sentido ¿Pudiera ser que tal vez hubiera en esa reivindicación de explicaciones por parte de algunos compañeros más énfasis en la cuestión de la evaluación que en otras cuestiones curriculares? ¿Hay quizá más interés en saber cómo evalúas que a saber cómo enseñas, cuál es tu metodología?**

**P:** Sí, sí. ¿Por qué tanta preocupación por la evaluación? Porque en realidad, la sesión de evaluación es una especie de intento de consensuar el calificativo que le adjudicamos al alumno. Los profesores sienten satisfacción cuando dicen “Uy yo tengo un 9, tú también” o “Este alumno es de 4, es verdad yo le he puesto un 4, y yo también” Entonces ahí lo que se consensua son etiquetas, calificativos. La calificación más allá de la nota es un significante que se pone en la espalda. Está el alumno de aprobado, el flojo pero listo, el torpe que lo intenta, el que le cuesta, le cuesta, le cuesta mucho. Entonces cuando alguien rompe con el consenso se produce una fricción, algo chirría. Como es

posible que si nosotros le hemos puesto la etiqueta a esta persona de torpe, este lo está aprobando, nos está cuestionando. Yo creo que esa es la preocupación. La preocupación en la escuela no es por si se aprende o no se aprende. Yo creo que eso es un axioma de la escuela. La preocupación por las calificaciones es fundamentalmente para ponernos de acuerdo o consensuar que coincidimos en la etiqueta que le hemos ido poniendo a la gente. En el significativo calificador, digamos. Este es de 9, quiere decir que es bueno, este es de 5, quiere decir que es un mediocre... Se escucha continuamente: "Este alumno es de 6, o este de 4" Yo a veces he dicho, bueno si es de 4 o de 3 vamos a ponérselo ya en junio y nos ahorramos el trabajo de todo el año.

**V: Entonces hay una confusión entre evaluación y calificación**

**P:** Hombre, es que son dos cosas totalmente distintas, radicalmente distintas. No es que sean distintas, es que son contradictorias. Chocan. Calificar, y me refiero no a poner nota, sino a poner un calificativo a la persona, significa un prejuicio que te impide valorar el proceso. Si tú has calificado, le has puesto al individuo la etiqueta de mal alumno o buen alumno, es un obstáculo para que puedas evaluar y calibrar los procesos, los estancamientos o los retrocesos que haya podido haber en un proceso de aprendizaje. Estás partiendo de un prejuicio ya. No es que sean dos cosas distintas, es que para mí son dos cosas contradictorias.

**V: Sin embargo en la mesa de evaluación**

**P:** Eso es sinónimo. ¿Por qué? Porque no hay concepto de evaluación. Ese concepto no existe en la escuela. El concepto de evaluación conlleva reflexión y eso está ausente totalmente, porque la reflexión implica, como decíamos antes, que tú eres parte de lo que ocurre, pero en la cultura escolar mayoritaria la culpa es siempre del otro. "¿Cómo mejoramos? Que hincen los codos, que estudie más ¿Qué le digo al padre? Que estudie más. Propuestas de mejora. Cámbialos de sitio" Y ¿nosotros no pintamos nada en esto? Entonces la reflexión es sentirte parte de lo que ocurre y la evaluación es reflexión. Luego si no hay esa actitud de reflexión, de sentirte parte de lo que ocurre, no puede haber evaluación. Es un concepto que está ausente de la escuela. Está en los papeles pero no tiene sentido en la cultura escolar

**V: Vamos a cambiar un poco el tercio aunque luego volvamos a este tema ¿el libro de texto que papel ocupa en esta forma de trabajar por proyectos e investigación? ¿Lo llegáis a utilizar?**

**P:** Lo que suelo hacer es: Tenemos un mueble en fondo de la clase que tiene una llave y yo les ofrezco a los alumnos que lo guarden allí bajo llave, para que no tengan que traerlo si alguna vez lo utilizan, que prácticamente no lo utilizan en todo el curso, y al final les abro el cajoncito y los devuelven.

El libro prácticamente no lo utilizo a no ser alguna vez que nos planteemos buscar alguna información puntual de algo.

**V: Entonces el material de clase lo llevas tú, Internet...**

**P:** El material de clase suele ser: textos reelaborados por mí, documentales, búsqueda de información con guiones que les entrego, debates con guiones de análisis y ese tipo de cosas.

**V: Y ese proceso también lo evaluáis**

**P:** Claro, todo eso va generando unas producciones que van a una carpeta. Tenemos una carpeta de grupo donde van acumulando las producciones de grupo, si alguna vez tienen que levantar acta de lo que se ha tratado en el grupo, o bien también las producciones de cada uno y yo periódicamente me voy llevando las carpetas para verlas.

**V: Estableces entonces instrumentos de evaluación grupal e individual ¿Y qué porcentajes le das a cada uno?**

**P:** La verdad es que no tengo establecido un porcentaje, quizá debería hacerlo pero es que soy un poco desastre para el tema del 30/20/40 me hago un lío tremendo. Intento hacer una evaluación más cualitativa. Es decir, esta persona ha hecho esto y esto y ha aportado al grupo tal cosa. Si veo que no ha aportado hablo con él, y le pregunto qué le pasa, le animo a participar o me acerco al grupo y cuando interviene le apoyo de alguna manera, lo premio con mis comentarios y ese tipo de cosas, pero no hago porcentajes.

**V: Igualmente tienes un trabajo de corrección porque producen cosas ¿Tú crees que ese trabajo extra en tu caso de corrección de material, de elaboración, está**



**suficientemente valorado por la familia o por la sociedad o crees que no hay conciencia de esa labor?**

**P:** Creo que la idea predominante sobre esto es que, parte del trabajo del profesor es corregir exámenes, un trabajo ingrato, pero es parte de su trabajo. Entonces no creo que ni las familias, ni los equipos directivos ni la sociedad tenga claro que hay otras formas de funcionar que no sea que el *profe* periódicamente tiene que poner un examen, corregirlo y poner una nota.

**V: ¿En tu Instituto hay Bachillerato también?**

**P:** Sí.

**V: ¿Y qué tal, como vives tú Bachillerato?**

**P:** Con muchas contradicciones, porque ahí está el tema de Selectividad. Yo he estado corrigiendo este año Selectividad y es un auténtico desastre. Yo me pongo el libro de texto por delante del tema que les tocó y veo que en los alumnos muy buenos las 5 primeras líneas son exactamente iguales a lo que pone en el libro, la sexta se parece menos ya, la séptima nada y la octava o novena ni te digo, empiezan a ocurrir las cosas raras. La Selectividad forma parte del *tinglado*. Ahí hubo un debate, cuando la ponencia de la Selectividad, cuando se discutía, que nos reunían a los profesores allí, con los ponentes y tal. Había una discusión entre, examen memorístico donde la práctica no pinta nada o examen donde la práctica realmente requiriese una aplicación a un problema o una situación de lo que tú sabes. Si te ponen un texto de una Constitución, tú, lo que sabes de la Constitución y de la época en la que se elaboró, se discutió y esa constitución estuvo vigente, pues tú tienes que poner en valor lo que sabes de eso. Esa era una opción. La otra era que el texto o la gráfica debería ir acompañado del título del tema, de tal manera que en realidad lo que hace el alumno es poner allí todo el tema que se ha aprendido de memoria y esto deja de tener sentido. Y ese debate se decantó finalmente por esta opción. ¿Por qué no podía ser válida la otra? Porque pondría de manifiesto que los alumnos no aprenden nada. Era levantar la alfombra. Y la opción que ganó era dejar la alfombra como estaba y limpiarla por arriba.

Yo eso lo vivo con contradicciones. No sé si lo que voy a decir es ilegal (RISAS). Yo intento que las clases, siguiendo el hilo de los comentarios de selectividad, sean lo más

amenas posibles, que lo conectemos con las cosas que están ocurriendo en el presente. Pero aun así, aquello no tiene ni pies ni cabeza. Este año, metí a los alumnos de 2º de Bachillerato en el lío de la “Fiesta de la Historia”. Y les dije: “Hay una parte del temario que es la 2ª República y la Dictadura, que podíamos organizarla de esta manera” Respuestas: “Ostras, que bien”. Total, que los chavales se enrollaron, hicieron cosas muy interesantes, fueron a exponer también allí al Centro Cívico, terminaron unos trabajitos muy curiosos y, cuando termina aquello les dije que teníamos que volver.

Y no querían. Yo les decía que era por Selectividad y me decían: “Si nosotros no nos vamos a presentar a Selectividad” “Eso lo decís ahora, luego me engañáis”, les decía yo. “Que no, que vamos a coger Filosofía, que nos estudiamos Kant, Descartes y no sé y uno de los 3 toca” porque lo de filosofía lo han visto claro, han visto que aquí hay 3 notas y uno de los tres va a caer, apréndetelo pero vamos...(RISAS) Y yo les digo “¿Seguro?” “Te lo firmamos” me dicen. Y los tíos firmaron un papel en el que se comprometían a no presentarse a la Selectividad y firmaron todos el papel. Entonces seguimos, nos quedaba la Restauración y yo propuse: Ahora con el tema de la crisis del sistema político en el que estamos, hay determinadas ideas que afirman que se parece mucho todo lo que está ocurriendo con el bipartidismo y la crisis del bipartidismo, con lo que ocurrió en la Restauración. Entonces, propuse hacer Historia comparada. Les animé a preguntarse si lo que está ocurriendo se parece en algo y en qué a la crisis de la Restauración. Cuáles eran los presupuestos políticos de aquel sistema y cuáles son los de ahora y en qué puede desembocar esto, porque aquello desembocó en la II República, con un paréntesis de la Dictadura de Primo de Rivera.

Planteamos este tema, abrimos un grupo en el Facebook de Historiadores de Torreblanca y una de las tareas es que tenían que estar al día de lo que estaba ocurriendo, entonces yo colgaba continuamente cosas en Facebook de la situación política actual. Nos organizamos en grupo, hicieron un trabajo sobre este tema y luego lo expusieron al resto y cumplieron su palabra, no se han presentado a Selectividad.

Yo creo que no me ha dado tiempo a mirar detenidamente que es lo que han aprendido y si ha merecido la pena lo que han hecho, pero ha sido un primer intento para ver si lo puedo hacer de una manera un poquito más organizada y más planificada otra vez. Si no de eso mismo, de algo parecido. Pero claro, ahí en realidad estás buscándote la vida de nuevo y metiéndote en líos.

Así vivimos, de pillos, profes de la calle (RISAS)

**V: ¿Cómo estáis viviendo en el centro los nuevos cambios legislativos? Por ejemplo esto de las memorias de autoevaluación. En mi centro nos plantan unas gráficas donde se muestran aprobados y suspensos y se vive con verdadera angustia, porque al representarse allí con la altura dando cuenta de quien suspende más o menos pues es una forma fastidiosa de verse representado. No sé si en tu centro se hace igual qué te parece esto, como lo vivís**

**P:** La gente se ha acostumbrado ya a que una cosa son las leyes y otra la realidad. Lo que veo es mucha naturalidad. La gente piensa ¿Qué hay que hacer un papel más? Pues se hace. La memoria de autoevaluación, pues cada uno pone lo que se le ocurre en ese momento porque como no hay cultura de evaluación. Esto es demencial porque por parte de los planificadores, de la educación de la inspección y todo esto no se comprende que la gente no puede hacer algo que no entiende. Es lo mismo que hacemos nosotros con nuestros alumnos. Si tú no compartes ni comprendes todos estos procesos, tú lo que haces es simular, lo mismo que hace el alumno contigo. Lo que yo creo que falla es gente que comprenda mínimamente en qué consiste aprender. Porque la concepción al uso de aprender es asumir algo que viene de fuera y que yo lo incorporo automáticamente. Es una idea que es la que predomina en el sentido común, pero es que los que mandan y planifican comparten ese pensamiento de sentido común. ¿Cómo cambiamos la educación? Diciéndole a los profesores que cambien su metodología, con una circular. Esto es de locos.

La gente allí no veo que tenga muchas tensiones. Han nombrado a uno que es amigo de la Dirección, esto es otra cosa, ya sabes cómo funcionan los centros, el jefe de innovación es un tío del Opus Dei que toca el arpa con canciones de Santa Teresa de Jesús, que está enfadado con todos los niños y hay que hablarle de usted. Y es el jefe de innovación porque es amigo de la directora. Entonces a este “¿Tú que palabras quieres que te ponga aquí? Metodología, pues yo te la pongo”. Ya está hecha la memoria. Allí no veo problema porque la simulación funciona muy bien. Es mayoritaria. La poca gente que podría dar la lata se ha cansado y viven su vida independiente. No hay fricciones, si hay que hacer un papel más se hace. Lo único que tiene que estar en su día y firmado. “¡Esto es lo más importante! Que nadie se vaya sin firmar”. Toda la organización está al servicio de cumplir.

La cultura autoritaria la llevamos nosotros los profesores en los genes. Discrepar es un conflicto gordísimo. Por ejemplo, yo como tutor de un 1º de ESO digo en una sesión de evaluación, de las pocas veces que intervengo, porque yo no hablo para nada, tomo notas nada más, me siento como un antropólogo entre una cultura curiosa. Bueno, pues en 1º de ESO les ponen muchas partes, el 70% de los partes van a 1º de ESO porque vienen del colegio y en el colegio pueden hacer una serie de cosas que allí no pueden. Y llega, no solo un maestro que les impone nuevas normas (no pueden levantarse, el Boli debe ser así, el cuaderno de esta manera, etc.) sino que son 10 y cada uno con sus preferencias de material, deberes, etc. Bueno pues digo en una sesión de tutoría con el servicio educativo “¿Sería posible que nos pusiéramos de acuerdo en varias normas sencillas que todos compartamos, como si se pueden levantar o no, pedirle algo al compañero, 4 o 5 cosas?” Pues se generó una bronca “¿Pero tú que quieres?”... Y yo: “No he dicho, nada, ¡bórrenlo ustedes!” Es atentar contra el poder discrecional propio de la cultura autoritaria. Y eso se vive también por parte de la Dirección. Una cosa es que tengas competencias para nombrar a gente, y otra cosa es que lo hagas arbitrariamente. Se confunde la discrecionalidad con la arbitrariedad, esa es la idea. La discrecionalidad es que tú puedes nombrar a la gente que necesites pero la arbitrariedad es que nombro a este porque me da la gana, porque es mi amigo aunque no tenga ni idea de lo que hace, pero me es fiel y lo nombro. Con los alumnos ocurre igual, lo único que se pide es fidelidad perruna de los alumnos. Es un cacao y es muy difícil ponerse de acuerdo en nada. Forma parte de una cultura autoritaria que llevamos los profesores en el ADN. Porque este país ha cambiado formalmente en sus instituciones pero la cultura sigue siendo autoritaria a muchos niveles y eso lo vivimos en la educación. Y cuando se trata de jóvenes, que no tienen poder, esto se ve mucho más.

**V: Ya por último. De cara a un futuro profesional y tú te dedicas a la formación de profesores también, si tuvieras que darle algún consejo a efectos de evitar esa crisis que tú viviste, en relación a la evaluación, a la cuestión examinadora, ¿Qué consejo crees que le podría venir bien a un futuro profesor? Si quieres comentar otras cosas a nivel metodológico también, pero me interesa eso especialmente, lo referido a la evaluación y al examen.**

**P:** ¿Te estás refiriendo a una persona que va a ser profesor de secundaria? Yo no le diría nada porque creo que es inútil. Para que lo que yo le dijera tuviera algún sentido para esa persona habría que deconstruir muchas cosas antes. Es lo que hablábamos antes. La

Administración me dice a mí: “Esto no funciona, hay que cambiar la metodología” “Y ¿la metodología que es?” “Sí, lo he leído en los Decretos” “¿Y en qué consiste? Y ¿es necesario?”. Entonces, yo no daría ningún consejo, lo que intentaría con esa persona, si tuviera tiempo, sería deconstruir algunas de las creencias que tiene sobre la educación, que han sido acuñadas a lo largo del tiempo y en concreto, es la complejidad. Deconstruir la idea de que el proceso es simple, (yo hablo + tú me escuchas= aprendes) que hay temas como teoría de la comunicación (yo digo una cosa, tú interpretas otra) ajustes de la comunicación (si tú no me respondes yo no sé lo que has entendido) aprendizaje como proceso gradual con evoluciones, estancamientos, la importancia de conceptos clave en el discurso de lo que estás intentando enseñar que deben ser comprendidos para organizar las informaciones y los datos y demás. En resumidas cuentas, tratar que esa persona, deconstruya la idea de que el proceso de aprendizaje es algo simple y lo sustituya por una idea más compleja y por supuesto que ahí hay implicadas personas, que no es un trasvase de información de máquina a máquina. Esa persona, y la educación, están llenas de aspectos emocionales que son inseparables de los cognitivos. Si la relación de enseñanza/aprendizaje no tiene en cuenta ese factor también, pues tampoco funciona y lo que ocurre es que se da un proceso de simulación de aprendizaje y no un verdadero proceso de aprendizaje. La idea sería tratar de deconstruir creencias y sustituirlas en un proceso gradual. Por eso un consejo no lo veo, porque un consejo para alguien que no va a entender. Es contradictorio con lo mismo que estoy diciendo. Un consejo sería lanzarle un mensaje que no va a entender.

**V: ¿Y en relación al examen que le dirías?**

**P:** Le diría que si llega a comprender la complejidad del proceso podrá comprender que hay mecanismos que no funcionan, que el examen responde a una concepción simplificadora del proceso y hay otros mecanismos de evaluación que responden a una concepción más compleja del proceso. Si tú has comprendido que el aprendizaje es un proceso complejo, la evaluación no puede ser un instrumento simple. Yo creo que es coherente, la evaluación forma parte del proceso, no es un añadido al final sino que forma parte indisoluble del proceso de enseñanza/aprendizaje.

**V: Por ejemplo sería deconstruir la diferencia entre calificar, clasificar y evaluar, ¿no?**

**P:** Claro. Como detrás de la calificación hay una actitud proyectiva que todo recae en el otro que ya viene “tarao”, viene de suspenso, como dijo una vez uno: “Cuando la cosecha viene buena, viene buena, y cuando viene mala, viene mala” Esa es la idea de calificar. Todo está en el otro, si la cosecha viene mala que quieres que le haga, yo constato, porque la calificación es una constatación, simplemente. Lo que me viene es malo porque yo lo he decidido. Sustituir esa concepción simplificadora y proyectiva por otra más compleja y reflexiva.

**V:** **¿Tú crees que esa calificación puede producir un efecto bucle? Es decir, que el sujeto que sostiene la calificación o la sufre puede llegar a comportarse como la calificación le describe.**

**P:** Claro. Te voy a contar una anécdota. Una alumna que escribe “cuesta en común” en vez de “puesta en común”. Se lo enseñé y le digo “Te has equivocado ¿no?” y me dice: “Sí, quería decir ‘puesta en común’” “¿Y ‘cuesta’ por qué?” Dice “Es que a mí me dicen siempre los profesores que me cuesta, me lo dicen siempre” Fíjate el lapsus. Ella tenía asumido que ella es a la que le cuesta. Porque eso se repite mucho, “a este le cuesta mucho”. Ella a través de ese lapsus, de alguna manera estaba diciendo que esa palabra formaba parte de su identidad como alumna. Y quien sabe si de otras facetas de su identidad porque hay sitios en los que alumnos que han salido del Instituto terminan apedreando el Instituto. Eso será por algo, digo yo.

Yo creo que la identidad como fracasado que la escuela de alguna manera acuña o construye y se la transmite a los chavales, algunos la llevan no sé por cuanto tiempo o si logran superarla, pero salen con ella. Y buena parte de los alumnos que abandonan o muestran una inhibición o un retraimiento de decir “yo no sé nada, conmigo no cuentas”. Aunque ahí hay otro fenómeno curioso también, que es que a veces esto tiene su beneficio secundario. Porque yo te digo a ti “¡Tú no vales para nada!” y al principio tiene que doler pero luego piensas que algo bueno tiene que tener esto porque si no sirvo para nada pues no hago nada y ya está. La tara busca su beneficio secundario y se instala en la identidad de manera permanente. Ese fenómeno también ocurre, la escuela está permanentemente a través de la calificación (no de números sino del calificativo que adjudica) atribuyendo fracaso a las personas.

#### Anexo IV: CUESTIONARIO SOBRE EL EXAMEN EN LA CLASE DE HISTORIA.

**El objetivo fundamental de esta investigación es captar el pasado escolar del alumno. Nos interesa especialmente su recuerdo del examen escolar de la materia de Historia. Pretendemos recobrar una muestra de la memoria personal acerca de una práctica escolar, la *práctica examinatória*, a fin de entender mejor el universo escolar.**

*Antes que nada queremos agradecer tu amabilidad por prestarte a contestar las cuestiones que siguen. Para ello te pedimos que trates de imaginar tu etapa de estudiante de Instituto, que intentes recodar cómo era tu vida de estudiante y cómo afrontabas el estudio y los exámenes.*

1. Describe el lugar en el que se hacían los exámenes.
2. Cómo vivías, experimentabas, cuáles eran tus sensaciones antes, durante y al finalizar los exámenes.
3. Qué representaba la nota del examen en tu vida académica.
4. Cómo era el examen más normal, prototipo, en las clases de Historia.
5. ¿Ha variado el significado y valor del examen a lo largo de tu trayectoria escolar?  
¿En qué?
6. Argumenta a favor y en contra de los exámenes escolares.
7. Recuerdas si hubo cambios o continuidades a lo largo de vida escolar en la forma de los exámenes o siempre han sido iguales. En su caso, ¿en qué han cambiado?
8. Cómo preparabas los exámenes.
9. Qué importancia concedían los profesores a los exámenes.
10. Durante el desarrollo de las clases indicaban los profesores cómo iba a ser el examen. De ser así, recuerdas ¿cómo lo hacían?
11. Se correspondía el tipo de preguntas del examen con las preguntas que se resolvían habitualmente en clase.

Anexo V: CUESTIONARIO SOBRE EL EXAMEN EN LA CLASE DE HISTORIA.

Relación cuestiones y categorías de análisis.

Categoría: ¿Qué papel ha jugado y juega la práctica escolar examinadora en la formación de ciudadanos?

2. Cómo vivías, experimentabas, cuáles eran tus sensaciones antes, durante y al finalizar los exámenes.

3. Qué representaba la nota del examen en tu vida académica.

Categoría: ¿Qué papel ha jugado y juega la práctica escolar examinadora en lo que se enseña y aprende en clase?

4. Cómo era el examen más normal, prototipo, en las clases de Historia.

5. Ha variado el papel del examen a lo largo de tu trayectoria escolar. ¿En qué?

6. Argumenta a favor y en contra de los exámenes escolares.

7. Recuerdas si hubo cambios o continuidades a lo largo de vida escolar en la forma de los exámenes o siempre han sido iguales. En su caso, ¿en qué han cambiado?

8. Cómo preparabas los exámenes.

10. Durante el desarrollo de las clases indicaba el profesor cómo iba a ser el examen. De ser así, ¿cómo?

11. Se correspondía el tipo de preguntas del examen con las preguntas que se resolvían habitualmente en clase.

Categoría: ¿Qué papel ha jugado y juega la práctica escolar examinadora para el gobierno de la clase?

9. Qué importancia concedían los profesores a los exámenes.

1. Describe el lugar en el que se hacían los exámenes.



