

El examen en la enseñanza de la historia

F. Javier Merchán Iglesias
(Grupo IRES-FEDICARIA)

Resumen:

En este artículo se trata sobre la influencia del examen en la enseñanza de la Historia, tanto en lo que respecta a la configuración del conocimiento histórico escolar -que termina adoptando características apropiadas al hecho examinatorio- como a las prácticas pedagógicas y a la actuación de alumnos y profesores en la clase, que resultan asimismo determinadas por esta circunstancia. El análisis del papel del examen se vincula con la función crediticia del sistema escolar y con las circunstancias concretas en las que se produce su elaboración y corrección en el contexto escolar.

Palabras clave: Examen, conocimiento escolar, enseñanza de la Historia, escuela y sociedad, alumnos.

Abstract:

This article deals with the influence of the exam in the teaching of History; in respect to the configuration of school history learning, which ends up adopting characteristics suited to the exam, as well as in teaching practices and the attitudes of teachers and students in class, which are determined by this circumstance. The analysis of the role of the exam is connected to the function of credits in the school system and the concrete circumstances in which the elaboration and correction of exams take place in the school system.

Key Words: Exam, school knowledge, teaching of History, school and society, students.

(Fecha de recepción: junio, 2001, y de aceptación definitiva: septiembre, 2001).

Al tratar sobre las funciones sociales de la institución escolar, un hecho que parece incuestionable es el de que a través de la educación es posible alcanzar un determinado estatus en la sociedad, si bien otra cosa muy distinta -y muy discutible- es si realmente la escuela ofrece a todos las mismas oportunidades para ello y sirve, por tanto, para la movilidad social. Según el enfoque credencialista (vid. Collins, 1988), la forma en que la escuela proporciona a los individuos el medio para alcanzar un determinado nivel socio-económico y estatus es a través de la concesión de títulos.

Desde esta perspectiva se afirma que lo que ofrece la escuela a la hora de encontrar un empleo no son conocimientos sino títulos, de manera que en el mercado laboral se prefiere más a las personas con títulos que sin ellos, no tanto porque expresen cualidades cognitivas sino ciertas capacidades de adaptación y ciertas actitudes; asimismo, desde la perspectiva de los estudiantes y de las familias -especialmente de ciertos estratos sociales- diríamos que se identifica la consecución de un estatus elevado con la posesión de los títulos que otorga la institución escolar. Es a través de la concesión de estos títulos como la institución escolar sirve para reproducir la división social del trabajo, distribuyendo a los individuos en grupos desiguales en

la sociedad. A este respecto Parkin (1999) considera que se trata de un medio para controlar la entrada a posiciones claves en la división del trabajo, advirtiendo que el objetivo de esta estrategia es el de limitar y controlar la oferta de aspirantes a una determinada ocupación con el propósito de mantener o mejorar su valor en el mercado.

Así, el proceso consistiría en profesionalizar determinadas actividades y restringir el acceso a los puestos que se ocupan de ellas, para lo cual se titulariza la posibilidad de su desempeño trasladándose a la institución escolar el mecanismo de selección, pues es aquí donde la concesión de los títulos se hace de tal forma que, siendo selectivo, aparece como un proceso basado en el mérito y la capacidad de cada individuo¹. Como afirma Parkin, mucho antes de que fuera masivo el acceso a la educación Weber había señalado el uso creciente de este tipo de prácticas, indicando que *“Cuando se escuchan desde todos los ángulos las demandas de que se introduzcan programas de estudios y exámenes especiales, la razón que hay tras ello no es una súbita «sed de educación» sino el deseo de reducir la oferta para esos puestos y de monopolizarlos quienes posean los certificados de estudios. En la actualidad, el «examen» constituye el instrumento universal para dicha monopolización y*

¹ Obsérvese a este respecto lo ocurrido en los últimos años en España con el ejercicio de la profesión periodística y la institucionalización de los estudios de periodismo como carrera universitaria.

en virtud de ello avanza irresistiblemente" (Ibíd. pág.266).

El examen, o cualquier otro instrumento de calificación, se convierte entonces en el nexo de unión entre la función crediticia del sistema escolar y las prácticas pedagógicas; de esta forma toma cuerpo en el aula la clasificación entre quienes ocuparán unos u otros puestos en la jerarquía social.

Respecto a este mismo asunto, algunos autores (Carnoy, 1985; Levin, 1978; Bourdieu, 1999 y 2000) han señalado cómo en los últimos tiempos se ha producido una evolución que afecta de modo significativo al proceso de concesión de títulos y a su valor de cambio. Diversas circunstancias han dado lugar a lo que se ha denominado una inflación de títulos; por una parte -afirma Carnoy- las empresas tienden a sustituir a los trabajadores de más edad por otros más jóvenes y con más estudios, creciendo de esta forma la demanda de títulos. Al mismo tiempo esto ha estimulado la convicción de que el único modo de tener éxito en la sociedad es conseguir el máximo de educación posible, de manera que lo que hasta mediados de este siglo era privativo de una minoría -la demanda de educación y de títulos- se ha extendido prácticamente a toda la población.

Pero no sólo desde las clases inferiores se ha producido una mayor incorporación a la carrera para la obtención

de títulos sino que también -señala Bourdieu (1999, págs. 243-244)- ciertas fracciones de la clase dominante más ricas en capital económico, para asegurar su reproducción, se han volcado en el sistema educativo, algo que antes era menos frecuente.

De una u otra forma, es evidente que con la escolarización masiva se ha producido una "*inflación de titulaciones académicas*" (Ibíd., pág. 243), en el sentido de que la economía es incapaz de absorber el aumento del número de personas con título universitario. Las consecuencias de este hecho en el campo laboral pasan, en primer lugar, por la pérdida del valor de cambio de los títulos, es decir, por su devaluación, lo cual tiene implicaciones de tipo económico y social fácilmente apreciables (Grignon, 1998) y sobre las que no es el caso extenderse². Con ser importante en sí mismo, la devaluación no es la única consecuencia originada por la inflación de títulos universitarios; Carnoy indica que, en estas circunstancias, "*los jóvenes con formación universitaria tendrán que aceptar cada vez más aquellos puestos de trabajo ocupados tradicionalmente por personas con mucha menos formación*" (Ob. cit., pág. 171).

Según esto, sostiene Bourdieu (1999, pág. 245) que la inflación de títulos afecta de forma particular a aquellos que ingresan en el mercado

² Para más detalle sobre las características y consecuencias inmediatas de este fenómeno de la devaluación de los títulos puede consultarse, por ejemplo, Bourdieu (2000).

laboral sin ninguno, puesto que el campo de acción de los que poseen títulos se extiende hacia puestos de trabajo en los que antes no era necesaria titulación alguna. De manera que, si bien de esta forma se limita el efecto de la devaluación del título, se hace al precio de empeorar las condiciones socioeconómicas de quienes lo poseen y de restringir las posibilidades de quienes no lo tienen. Son estas y otras consecuencias en el ámbito laboral las que hacen plantearse a Levin (1978) el dilema de las reformas denominadas comprensivas de la Educación Secundaria, pues sus efectos sobre las oportunidades reales de movilidad social son más que dudosos debido a los efectos de la lógica del mercado, llegando a afirmar que la futura posición económica y social de los jóvenes seguirá siendo determinada por su origen social.

Pero 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 también en la propia escuela y llegan hasta el interior de las aulas. Al tratar del desajuste entre las aspiraciones que la escuela promete y las oportunidades que realmente ofrece, Bourdieu (1999, pág. 250) habla de una “generación engañada”, puesto que si en otro tiempo sí se daba una correspondencia entre educación y estatus social, hoy parece esfumarse esa equivalencia.

Las consecuencias de esta “desilusión” revisten formas distintas según las clases sociales, pero, en todo caso -afirma Bourdieu- está en la base de la “contra-cultura” adolescente y se manifiesta en el rechazo “a los dogmas fundamentales del orden pequeño-burgués, «carrera», «situación», «promoción», «progreso»” (Ibid., pág. 251) y, claro está, en el rechazo a la cultura escolar.

En este sentido Carnoy (1999, pág. 174) observa un descenso en el esfuerzo e interés de los estudiantes, relacionándolo con el descenso del valor de cambio de los títulos, ya que considera que los jóvenes se guían en su disposición hacia el aprendizaje escolar más por motivos extrínsecos que por su utilidad intrínseca, de manera que “*el esfuerzo que el estudiante hará por adquirir una determinada educación declinará también al declinar la recompensa económica y la del prestigio*”. A lo que podríamos añadir que es más que probable que todo ello tenga su incidencia en el desarrollo de las clases, particularmente en el gobierno de los alumnos, pues de esta forma el sistema de notas deja de ser adecuado para controlar a los estudiantes.

Efectivamente, en muchos casos la calificación constituye un medio de control de los estudiantes, puesto que en buena medida el obtener buenas notas está de hecho relacionado con el buen comportamiento. Sin embargo la devaluación de los títulos escolares ha provocado -entre otras cosas- una disminución del interés de los alumnos

por las calificaciones, de manera que con ello las notas han perdido capacidad como medio de control de los alumnos. Por otra parte, como señalaba Willis (1988), entre los alumnos de clase obrera no existen grandes expectativas para obtener unos títulos que, generalmente, no son necesarios para ocupar el tipo de trabajo al que aspiran, de manera que el temor a una mala calificación no es motivo suficiente como para practicar una determinada conducta.

La importancia del examen como medio de calificación

Es evidente que el propósito de calificar está muy presente en el desarrollo de las clases de manera que la evaluación de los alumnos es, junto con el control de sus conductas y la transmisión de información, una de las claves que permiten comprender las prácticas pedagógicas más habituales en el aula. De hecho, afirma Blanco (1992) que el intercambio de información (entre profesores -expertos- y alumnos -legos-) no tiene lugar para compartirla 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 esquema pregunta-respuesta-evaluación, siendo este último un componente esencial en la enseñanza, incluso para los alumnos, ya que les “proporciona información respecto a las inten-

ciones del profesor así como a la negociación de la respuesta aceptable” (Mehan, 1986, citado en Blanco, ob. cit., pág., 211).

Las preguntas en clase y los ejercicios escritos tienen frecuentemente esta función examinadora, pues, como afirma Blanco (1992, pág. 217), *“el profesor no pregunta porque no sepa la respuesta, sino porque quiere saber si los estudiantes la conocen”*; afirmación similar a la que hace Barnes (1994) para referirse a la realización de ejercicios escritos por parte de los alumnos: *“Ciertamente no están dando nueva información al enseñante que ha planteado la pregunta. Es probable que escriban para mostrar a su enseñante que han realizado la tarea que se les ha encomendado”* (pág. 129). En general, como afirma Galindo (1997), los profesores se sirven de las preguntas orales y de las distintas actividades que realizan los alumnos para obtener información que revertirá en la calificación.

Pero no cabe duda de que el examen es el principal recurso que utilizan los profesores para calificar a los alumnos. Refiriéndose también al papel del sistema educativo en la concesión de títulos y, por tanto, de un status socioeconómico determinado y al lugar que le corresponde a los exámenes en este proceso, Parkin observa que, efectivamente, este mecanismo es el más apropiado para garantizar que quienes poseen el “capital cultural” tengan, de esta forma, más oportunidades de transmitir a sus hijos los beneficios de su

estatus profesional. La razón de ello estriba, según este autor, en las características de los exámenes. Así, sostiene Parkin, *“los títulos se conceden sobre la base de exámenes destinados más a medir determinados atributos y cualidades propios de una clase que aptitudes y habilidades prácticas que difícilmente se pueden transmitir por vía familiar”* (Parkin, 1999, pág.267).

Parkin ilustra su tesis analizando el caso de profesiones para cuyo ejercicio se requieren habilidades que no pueden fácilmente ser transmitidas de padres a hijos; así ocurre, por ejemplo, con los deportistas de éxito, o las celebridades de la escena y la pantalla, casos en los que -según Parkin- las condiciones necesarias para el desempeño destacado de la profesión se adquieren, generalmente, en el ejercicio mismo de la actividad profesional. De esta forma, observa este autor, a pesar de que estas profesiones gozan de elevado prestigio social, no se utiliza el mecanismo de exámenes y títulos para restringir el acceso a ellas, un hecho que pondría de manifiesto las peculiares características de los exámenes en el contexto escolar y su vinculación a la reproducción de un determinado status social.

Aunque los argumentos de Parkin resultan discutibles³, no dejan de ser interesantes sus observaciones sobre

las características que tienen los exámenes escolares en virtud del objetivo que -en última instancia- persiguen, pues si de lo que se trata es de mediar en el proceso de transmisión del capital cultural y su objeto es, por tanto, un tipo de conocimiento fácilmente transmisible socialmente, es lógico pensar, como afirma, por ejemplo, Julia Varela (1990), que los grupos sociales traten de influir, e influyan de hecho, en la determinación del conocimiento escolar en el sentido de impregnarlo de características propias de la cultura específica de su medio. Asimismo, esto significaría -como afirma Bernstein (1998)- que los alumnos precedentes de estratos sociales con menos oportunidades para influir en ese proceso de determinación, tendrían más dificultades para acceder al conocimiento que la escuela considera válido y del que realmente examina, ya que no cuentan con el apoyo de la transmisión que se realiza a través del medio social en el que viven.

Stodolsky (1991) ha destacado la importancia que tienen los exámenes en la enseñanza, especialmente -aunque no sólo- los “exámenes externos”; según su punto de vista la preocupación por el rendimiento de los alumnos hace que la enseñanza se centre en buena medida en la preparación para

³ De hecho no son esporádicos los casos en los que este tipo de profesiones se transmiten también de padres a hijos, si bien es cierto que las garantías de éxito no están aseguradas por esta forma de transmisión. Por lo demás -como el mismo autor afirma- es cada vez más frecuente que para el ejercicio de algunas de estas profesiones se haya institucionalizado algún tipo de titulación aunque -a diferencia de lo que habitualmente sucede con las profesiones intelectuales- tampoco la posesión del título garantiza en estos casos el estatus que se persigue.

superar los exámenes, lo cual tiene implicaciones significativas sobre el contenido.

En el caso de que existan exámenes externos, la presión sobre el contenido y sobre las prácticas pedagógicas es evidente; en este sentido afirma Stodolsky que *“en muchas escuelas se produce un desarreglo de la enseñanza con el fin de «preparar» a los estudiantes para los exámenes estandarizados. Son comunes las lecciones dedicadas a revisar el contenido que supuestamente tendrán tales exámenes y a practicar con formato de exámenes”* (Stodolsky, ob. cit., pág. 130). Pero tiendo a pensar que para los alumnos todos los exámenes son “externos”, de manera que, puesto que para ellos el aprendizaje tiene como objetivo aprobar los exámenes, el estudio y la preparación que hagan de la asignatura se orientara en función de responder al tipo de preguntas habituales en los exámenes, incluso demandarán a los profesores que les transmitan la información apropiada y de forma adecuada a ese objetivo, al margen (o, en todo caso, en paralelo) de cualquier proceso “interno” de aprendizaje.

Es de notar que la centralidad del examen en la práctica escolar varía en función de los niveles de enseñanza. En este sentido puede afirmarse, siguiendo a Sadovnik (1992), que en los cursos superiores en los que está próximo el ingreso en la Universidad o en la vida laboral, o incluso en los cursos

terminales de etapa, adquiere mayor relevancia la obtención del título y, por tanto, la comprobación mediante exámenes de la posesión de la oportuna cantidad y tipo de conocimientos. De hecho suele ocurrir que en estos cursos se incrementa la cantidad y complejidad de los conocimientos que deben adquirir los alumnos, haciéndose, en todo caso, más difícil la superación de los exámenes, de manera que puede hablarse de cierta correspondencia entre el tipo, cantidad y dificultad de los exámenes en función del valor de mercado del título que se obtiene con su superación.

Según esto, cabe pensar 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, al ampliarse notablemente las posibilidades que los estudiantes tienen de acceder a ellos y al aplazarse el momento de incorporación al ámbito laboral o a estudios no obligatorios. Así, el examen tiene menos trascendencia en estos niveles de enseñanza puesto que de todas formas el paso de unos cursos a otros no depende exclusivamente de la cantidad de conocimientos acumulados, si bien debido a la saturación de títulos es posible advertir recientemente una vuelta a la práctica examinadora incluso en niveles de enseñanza obligatorios con el fin de restringir el acceso a estudios posteriores.⁴

⁴ Así puede interpretarse, por ejemplo, el proyecto de examen de reválida anunciado por el MEC.

Pero observando en su conjunto el itinerario escolar y considerando la función crediticia del sistema escolar, la trayectoria académica de los estudiantes puede verse como una carrera para obtener las calificaciones y títulos que facultan para el acceso a los diversos tramos en que se suele organizar la enseñanza, hasta alcanzar, finalmente, el que posibilita su inserción en el mercado de trabajo. En este proceso es el propio sistema escolar el que se encarga de determinar los requisitos que permiten obtener las sucesivas acreditaciones, así como de valorar si los aspirantes cumplen o no con esos requisitos.

Señalemos, por una parte, que, aunque no es único, el principal requisito que establece el sistema escolar para la concesión de títulos se refiere al grado de posesión que los estudiantes tienen de un determinado conocimiento –y no de otro-, que es al que algunos autores denominan “conocimiento oficial” o “conocimiento legítimo”⁵. Por otra parte, como ya se ha dicho, la forma en que el sistema escolar procede a la hora de comprobar la posesión del conocimiento suele ser mediante la realización de exámenes, una práctica que, por lo tanto, está presente de manera continua en la vida escolar.

Obsérvese que la práctica examinatória nada tiene que ver con la ense-

ñanza-aprendizaje, sino que deriva del carácter social de la institución escolar, y, más concretamente del hecho de que el título acredita la posesión de un capital que puede ser intercambiado por otro (Bourdieu, 2000). En cualquier caso, parece que, de esta forma, el conocimiento escolar adquiere un determinado valor de cambio y es en este sentido en el que puede interpretarse la idea de Bernstein cuando afirma que “*el conocimiento no es como el dinero, es dinero*”, lo cual implica que “*está separado de las personas, de sus compromisos, de sus dedicaciones personales, que se convierten en impedimentos, en restricciones del flujo del conocimiento e introducen deformaciones en el funcionamiento del mercado simbólico*” (Bernstein, 1998, pág. 113).

En general, 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 actividad 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 currículo, está cada vez más centrada en la adquisición de los requisitos necesarios para acceder a los títulos y en la

⁵ No está de más recordar aquí la importancia que tiene la determinación del conocimiento oficial, pues, según sus características, serán distintas las posibilidades que tienen de acceder a él alumnos provenientes de unos u otros estratos sociales.

comprobación de la posesión de esos requisitos, es decir, en la realización de los exámenes (Lerena, 1986). De esta forma la relación de alumnos y profesores con el conocimiento escolar y con la enseñanza-aprendizaje está notablemente determinada por la lógica examinatoria

Para los alumnos lo importante es proveerse de los recursos necesarios para enfrentarse al examen, averiguando en primer lugar cuál es el conocimiento necesario para ello -qué es lo que realmente entra en el examen- y dónde reside esa información, si en las explicaciones del profesor en los apuntes dictados o, más comúnmente, en el libro de texto. El estudio se convierte en preparación de los exámenes y tiene como objetivo su superación, generalmente consiste en memorizar informaciones que suelen tratar sobre hechos históricos que se repiten un año tras otro. Para facilitarse esa tarea de memorización, demandan a los profesores que la información sea sintética y se encuentre fuertemente estructura y sea así más asequible a la repetición memorística y, por supuesto, reclaman que no quepa lugar a ambigüedades, es decir, a preguntas cuyas respuestas no estén suficientemente descritas en el libro o los apuntes.

No obstante, la importancia que los alumnos conceden a la obtención del título y, por tanto a la superación de los exámenes, no es homogénea, sino que parece tener relación con su nivel socioeconómico. Efectivamente, nume-

rosos estudios (ver, por ejemplo Anyon, 1999) coinciden en afirmar que las expectativas y posibilidades que los alumnos tienen -transmitidas por su contexto familiar y social- de promoción social por la vía del sistema escolar, es más intensa en unos estratos sociales que en otros, de aquí que su disposición hacia la superación de los exámenes y la obtención de calificaciones positivas sea más o menos favorable. Y, consecuentemente, su actitud en la clase, pues no sólo se trata de adquirir todo el conocimiento que pueda servir para ello, sino también de manifestar buena conducta en el aula, aspecto éste nada secundario en la tarea.

En lo que respecta a los profesores puede afirmarse que, generalmente, su actividad profesional se ve atrapada también en el magma de las calificaciones sin que ofrezcan a veces mucha resistencia, quizás porque el hecho examinador otorga al conocimiento que transmite -y, por ello al docente- un plus de prestigio, quizás también porque pone en sus manos un instrumento -no siempre útil- de control de la conducta de los estudiantes y de gobierno de la clase. El hecho es que para dar respuesta a las demandas del alumnado, forzados ellos mismos por la fuerza invisible del examen que impregna toda la actividad escolar, se convierten -a veces a su pesar- en gestores de un conocimiento burocratizado, realizando tareas -como decirle a los alumnos lo que deben decir en el examen- que se resuelven cada vez mejor en los libros

de texto lo que cuestiona su papel en la enseñanza y, de paso, su autoridad en la clase. Así, el examen viene a ser un elemento que organiza la relación, no sólo de los alumnos, sino, también, de los profesores con el conocimiento histórico escolar, distorsionando en muchas ocasiones los intentos renovadores de la práctica profesional.

Las condiciones en las que se preparan y realizan los exámenes

La importancia del examen como medio de comprobación de la idoneidad de los estudiantes para obtener calificaciones y títulos, hace que las formas que se adoptan en su realización no sea un asunto baladí, algo que es absolutamente inseparable de las condiciones concretas que determina el contexto escolar. La observación reflexiva de la realización de los exámenes en cualquier centro de Enseñanza Secundaria, nos sirve para introducirnos en los rituales y características propias de esta práctica pedagógica que, según la hipótesis que vengo desarrollando, resultan determinantes en la configuración del conocimiento escolar y en las interacciones entre alumnos y profesores.

Consideremos, de entrada, que el examen es un acto individualizador (Foucault, 1978) que ha de realizarse individualmente aunque los alumnos estén agrupados en un mismo espacio.

Después de un período de enseñanza, cada estudiante ha de rendir cuentas ante el profesor del conocimiento adquirido, a fin de que éste haga las oportunas mediciones y conceda o no el visto bueno que permita al alumno ingresar en el siguiente nivel del proceso hasta obtener la credencial necesaria o deseable para presentarse en el mercado de trabajo. De sobras es conocido que en la realización del examen está duramente penalizado acudir a cualquier fórmula de cooperación, pues de lo que se trata no es de producir conocimiento sino de proporcionar información al profesor acerca del que cada uno posee.

El carácter individual e individualizador de la práctica examinadora no sólo afecta a la separación e incomunicación de los estudiantes entre sí sino a la tajante prohibición de usar cualquier otro recurso que no sea el bolígrafo y el papel con el que expresar lo que se sabe; la negación de la cooperación se extiende más allá de la que pueda hacerse entre los examinandos, alcanzando a la que pudiera establecerse con otros a través de sus escritos o incluso con uno mismo en otro tiempo a través de las notas de lecturas propias, apuntes o registros similares. El examen, en cuanto acto individual, nos aparece así como algo muy distante de la forma en que realmente se trabaja con el conocimiento, no ya en el mundo de la producción científica sino también en el propio mundo de la clase.

Es cierto que en algunos tipos de exámenes se les concede a los alumnos y alumnas la posibilidad de utilizar materiales y romper así el aislamiento al que normalmente les somete la prueba. Pero este caso parece poco frecuente; en el paisaje más común del aula en la que se celebra un examen aparecen suficientemente distantes los alumnos unos de otros y de ellos los libros y apuntes, esparcidos por el suelo o en la puerta de entrada; si en algún caso se permite romper el carácter individual nunca se hace permitiendo la cooperación entre los alumnos y muy pocas veces el uso de materiales auxiliares, salvo que éstos se requieran puntualmente con el fin de paliar algún problema técnico para el desarrollo de la prueba.

Pues bien, para garantizar la individualidad de la prueba y el aislamiento del individuo, el examen ha de realizarse bajo la *vigilancia del profesor* y esto sólo es posible si se hace en un lugar y tiempo determinado -el que dicta el contexto escolar. La impronta individualizadora se refuerza con el escenario que requiere el ritual examinador; en muchos centros de enseñanza la ceremonia se desarrolla todavía en un lugar específico, el “aula de exámenes”. Se trata de una dependencia distinta del lugar en el que se desarrollan las clases diariamente, de mayores dimensiones, pues, mientras en el quehacer de cada día es admisible cierta “promiscuidad”, a la hora del examen se hace necesario distanciar a

los alumnos unos de otros y eso requiere, lógicamente, mayor número de metros cuadrados disponibles.

Sea en uno u otro lugar, el caso es que la geografía del examen se compone mediante la separación de las mesas y sillas de los alumnos que antes, momentos antes, estaban unidas, y ello para garantizar la individualización de la tarea subrayando en las conciencias de los estudiantes, y de los profesores, que en la enseñanza es posible admitir una cierta dosis de cooperación y promiscuidad, pero que a la hora de la verdad, cuando tienen que dilucidarse cuestiones importantes -y el examen ya hemos visto que lo es- la cosa ha de resolverse en la soledad de la individualidad: todo un mensaje sobre la vida social.

Por otra parte, derivado del carácter individual del examen y la necesidad de su vigilancia, un hecho que a primera vista puede parecer irrelevante es el de que los exámenes deben atenerse a *un tiempo limitado*, generalmente una hora -a veces entre una y dos-, y si, como es habitual, son varias las preguntas que los alumnos deben responder, es más probable que se refieran a unidades muy sintéticas de información, más que a reflexiones sobre algún hecho o problema, de manera que las respuestas sean viables. En este sentido es evidente que el escaso tiempo del que habitualmente se dispone para responder influya en el tipo de preguntas, y, por consiguiente, en el tipo de conocimiento objeto del examen y, en

definitiva, en el mismo contenido de la asignatura y en la preparación que los estudiantes hacen de los exámenes.

De esta forma 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 espacial⁶, 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.

Junto a la filosofía individualista que subyace en el carácter examinatorio del conocimiento escolar y las consecuencias que ello tiene sobre las formas de realización, del examen, hay otras circunstancias concretas que merecen alguna consideración por nuestra parte. Observemos, por ejemplo, que el *número de exámenes* que hacen los alumnos y tienen que corregir los profesores a lo largo de un curso, no es asunto despreciable. En una estimación aproximativa puede afirmarse que, por término medio, un alumno realiza siete exámenes a lo largo del

curso, si bien en muchos casos el número de los que debe corregir el profesor es superior a la media de 7 por cada estudiante⁷

Habida cuenta de que, por término medio, un profesor de Secundaria imparte sus clases aproximadamente a 4,5 grupos de alumnos (la cifra varía entre cuatro y seis), es decir a un total aproximado de 135 alumnos (considerando 30 en cada grupo); si suponemos, además, que cada examen podría constar de una media de 2,5 folios, el profesor o profesora debe leer 75 folios por cada uno de los grupos a los que examina y la cantidad de algo más de 300 folios cuando corrige los exámenes de todos los grupos a los que imparte sus clases. Si consideramos la media de 7 exámenes que se realiza en cada grupo de alumnos a lo largo del curso, tendríamos que, en total, para proceder a su corrección el profesor debe leer algo más de 2.100 folios de examen, lectura que al no ser habitualmente placentera requiere un notable esfuerzo por su parte.

Con esta apresurada estimación, quiero poner de manifiesto el hecho de que siquiera sea para aligerar la tarea, resulta más que probable que los profesores tiendan a simplificar las preguntas con el fin de que se simplifiquen las respuestas y la corrección de los

⁶ Que podría superarse si se practicase, por ejemplo, un tipo de prueba cooperativa o en la que los alumnos pudieran disponer de fuentes de información, de un tiempo menos restringido y de un espacio también menos acotado.

⁷ La cifra es estimativa, no es mi intención proponer un número exacto. Se considera que se hacen dos exámenes por trimestre -o evaluación- más algún otro de carácter final o de recuperación.

exámenes sea lo menos gravosa posible. En casos en los que los examinados constituyen un número elevado -por ejemplo en determinadas oposiciones- sabemos que para afrontar el coste de la corrección se suele recurrir a preguntas de tipo test y a la corrección mediante plantillas o ingenios similares; en el caso de los exámenes de Historia no parece frecuente acudir a este tipo de recursos, aunque no puede descartarse que de forma minoritaria se pueda utilizar. Sin embargo, es razonable pensar que los profesores se vean influenciados por este tipo de pruebas a la hora de redactar sus preguntas y que la información que se les suministra a los estudiantes -a través del libro de texto o de los apuntes de clase- se adapten a formatos que faciliten la corrección de los exámenes. A este respecto, Torrance y Myers (1976), en un estudio sobre las preguntas que realizan los profesores a los alumnos, señalan que algunos tipos -como, por ejemplo, las “*preguntas para completar*”, las de “*elección múltiple*” o las de “*emparejamiento*”- abrevian el tiempo que el profesor dedica a corregir examen, afirmando incluso que exámenes con preguntas de este tipo, pueden ser corregidos por “*cualquier persona competente*” (Ob. cit., pág. 204).

La corrección y calificación de los exámenes no plantea sólo problemas de tiempo a los profesores, sino, también, de objetividad en su juicio. Para los profesores, disponer de fundamentos objetivos para *justificar la califica-*

ción 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.

El hecho es que las decisiones que los profesores toman en asunto tan importante como las notas, son hoy más vulnerables que tiempos atrás. Y es probable que esta situación influya en la confección de las preguntas de los exámenes, pues parece conveniente que se reduzca al máximo posible la subjetividad, a fin de que las calificaciones resulten menos cuestionables. Tarea que resulta difícil cuando se trata de exámenes en los que, por ejemplo, se les pide a los alumnos un discurso reflexivo sobre algún asunto, ya que entonces se difumina, o no es claramente objetivable, la diferencia entre la respuesta correcta o la incorrecta; de aquí que sea razonable pensar que los profesores -si quieren eliminar los riesgos que se derivan de la subjetividad- tiendan a formular preguntas en cuyas respuestas quede meridianamente claro qué es lo que está bien y qué lo que está mal, lo cual, a mi entender, tiene, al menos, dos consecuencias sobre las características de lo que se pregunta.

Una es que será preferible formularlas sobre los aspectos menos controvertidos de la asignatura, es decir,

sobre las afirmaciones mejor que sobre las disquisiciones o sobre los consensos mejor que sobre lo opinable, pues, de esta forma, es más factible comprobar la corrección o incorrección de las respuestas y asegurarse de que se pone una calificación adecuada. La segunda es que será preferible preguntar por los aspectos del contenido que quedan registrados por escrito, bien sea en los apuntes dictados por el profesor, o bien en el libro de texto; ello en detrimento de los aspectos que son objeto de comentario en las clases (las cuestiones de actualidad, por ejemplo) pero que no aparecen en el libro de texto o no son dictados, ya que a la hora de corregir y calificar las respuestas es mejor disponer de referencias escritas con las que contrastarlas.

En este punto, *el interés de alumnos y profesores* puede ser convergente. De hecho los alumnos generalmente prefieren que el enunciado de las preguntas de los exámenes sea el mismo que el de los epígrafes del libro de texto, quejándose cuando se formulan preguntas que no se corresponden exactamente con el libro o los apuntes de clase. Puede decirse que los estudiantes se sienten más cómodos cuando las preguntas de los exámenes responden a estas características. Ello se debe a que de esta forma está claramente delimitado que lo que ha de saberse para superar la prueba es el contenido de un texto cuya ubicación -en el libro o en los apuntes- está también suficientemente definida.

De hecho, como ya se ha dicho, son los propios alumnos los que, de forma implícita o explícita, demandan esta relación entre examen y texto como la mejor forma de resolver con éxito el trance examinatorio, una demanda que coincide con el interés de los profesores en facilitarse la objetividad en la calificación de las respuestas. Es probable, entonces, que estos deseos de los estudiantes terminen influyendo en los profesores, aunque sea de forma indirecta o implícita. Pues, con el paso del tiempo la experiencia profesional -compartida en las reuniones de los Departamentos o en las conversaciones informales de las Salas de profesores- advertirá de la dificultad que los alumnos tienen para desarrollar otro tipo de preguntas que no se refieran claramente a un texto ya escrito y aconsejará formulaciones del tipo antes referido, sobre todo si, además, se tiene en cuenta que cuando la pregunta se refiere a algo que ya se ha dicho, será más fácil corregir la respuesta y más indiscutible la calificación.

Es cierto que generalmente los profesores tienden a rechazar la situación anteriormente descrita, pues en buena medida les resta protagonismo y autoridad en el gobierno de la clase en beneficio del libro de texto, de forma que cuestiona su identidad profesional; pero no es menos cierto que las circunstancias imponen su lógica a la hora de afrontar la preparación y corrección de los exámenes

En definitiva, puede decirse que esas circunstancias que rodean la preparación, realización y corrección de los exámenes en el contexto escolar, condicionan las características de las preguntas que en ellos se formulan, lo que a su vez tiene implicaciones sobre el contenido objeto de examen -que tiende a ser un contenido “examinable”- y, por supuesto, sobre la forma en que los estudiantes se apropian de ese conocimiento mediante el estudio y preparación de los exámenes.

Generalmente las preguntas de los exámenes obedecen a un patrón similar al de las preguntas orales y de los ejercicios escritos. Haney (1984, citado por Stodolsky, 1991 en pág. 131) señala a este respecto que, al menos en la enseñanza primaria en Estados Unidos, la mayoría de las preguntas de los exámenes ponen el énfasis en informaciones relacionadas con hechos e insisten poco o nada en procesos de alto nivel intelectual. Por su parte Buros (1977, citado por Stodolsky en pág. 131), en un estudio sobre las preguntas de los exámenes observa que tratan más de que se expresen respuestas correctas estandarizadas y menos de que se desarrollen ideas por escrito; además, afirma que la expresión de opiniones o puntos de vista es un asunto que generalmente es ajeno a la cultura del examen.

Si pensamos en el caso concreto de la Historia, una muestra de preguntas de exámenes recogidas en la investigación que sobre el tema he realizado

(Merchán, 2001) revela que, efectivamente, en realidad piden a los alumnos que digan lo que de una u otra forma se les ha dicho y que la preparación de este tipo de exámenes -que es a lo que los estudiantes suelen llamar estudiar- consistiría en repetir una y otra vez, de una u otra forma, el texto en cuestión hasta su coyuntural memorización.

Implicaciones en el currículo

Aceptando el peso que la lógica examinadora tiene sobre la actividad escolar, parece pertinente preguntarse por la incidencia que este hecho tiene sobre el currículo. En este sentido, algunos autores han señalado que existe una significativa relación entre el hecho examinador y la determinación del conocimiento que se convierte en disciplina escolar. Así, Michael Young (1971) indica que en el proceso de construcción de las disciplinas escolares se fueron seleccionando aquellos tipos de conocimiento que pudieran ser “objetivamente evaluables”. Por su parte Goodson (1995), analizando la Historia del currículo, observa que la educación estatal formal en el período contemporáneo se configura en tres dimensiones: la pedagogía, el currículo y la evaluación, y que este último aspecto se desarrolla en Gran Bretaña en la década de 1850. Para Goodson este proceso -el nacimiento de los exámenes en la enseñanza secundaria- está ligado a la configuración del conocimiento escolar

como “disciplina”, afirmando que *“el proceso de convertirse en una disciplina escolar caracteriza la evolución de la comunidad que la imparte de una que promueve propósitos pedagógicos y utilitarios a otra que promueve la disciplina como una «disciplina» académica, que mantiene lazos con los catedráticos universitarios”* (Ibíd., pág. 35).

Es en este sentido el que -continúa Goodson- el sistema de exámenes creado por las universidades británicas juega un papel fundamental, de forma que -en la misma línea que sostiene Young- el examen empezaba a ejercer una influencia considerable sobre el currículo de la escuela secundaria puesto que alcanzarían un estatus superior -similar o próximo al rango universitario- los *“cuerpos de conocimientos susceptibles de someterse a examen”* (Ibíd., pág. 36). Además, de esta manera, en el sistema de enseñanza se iba produciendo una diferenciación del currículo entre los conocimientos susceptibles de someterse a examen y aquellos que no tenían que responder a este requerimiento; los primeros irían configurando la enseñanza secundaria, mientras que los segundos se reservarían a la enseñanza primaria, actuando el currículo como elemento de diferenciación social.

Con el tiempo, a medida que el sistema escolar se iba convirtiendo cada vez más en un instrumento de promo-

ción social y se universalizaba la educación obligatoria, el hecho examinatório terminaría impregnado también al currículo de la enseñanza primaria. En este punto el hecho que me interesa destacar es el de que el examen termina incidiendo de forma notable en las características del conocimiento escolar puesto que -como afirman los autores citados- en el proceso histórico de determinación del currículo se fueron configurando como disciplinas escolares aquellos conocimientos, como el conocimiento académico, que tienen características apropiadas para poder ser objeto de examen, en detrimento de otros que estuvieran relacionadas, por ejemplo, con su utilidad práctica.

Por otra parte la influencia de la lógica examinatória no sólo es visible en la configuración de las disciplinas escolares sino también en las características del conocimiento que se transmite a los alumnos. A este respecto las investigaciones de McNeil (1986) -citadas y comentadas por Nieves Blanco (1992)-, realizadas en centros de enseñanza secundaria de Estados Unidos, llegan a la conclusión de que los profesores utilizan determinadas estrategias de enseñanza⁸ y formas de transmisión de información a los alumnos que están influenciadas por el hecho del examen y del rendimiento escolar. Siguiendo a Blanco diremos que, según Macneil, la “fragmentación”

⁸ Mcneil denomina a estas estrategias “defensivas”, pues considera que los profesores las utilizan para “defenderse” del control que sobre ellos ejerce la institución escolar.

es la más importante de estas estrategias de enseñanza. Consiste en reducir la información a *“fragmentos o «piezas» informativas que con frecuencia adoptan la forma de enumeración de hechos, nombres, fechas, leyes, causas...(...) Se enfatizan los hechos de manera fundamental y la enumeración es más evidente cuando se trata de información central, como es el caso de las causas y consecuencias, que de hecho se numeran y se dictan de esta forma”* (Blanco 1992, pág. 430). La fórmula -afirma Blanco- tiene la ventaja de que facilita a los estudiantes la adquisición del conocimiento del que deben dar cuenta en los exámenes y, al mismo tiempo, facilita el trabajo del profesor, puesto que controla el contenido -en el que no caben interpretaciones- y se ahorra esfuerzo en la preparación de las clases -ya que la información es la misma para todos los casos.

Junto a la *fragmentación*, Mcneill habla de la *“simplificación defensiva”* para referirse a otra de estas estrategias. Consiste en *“simplificar la información, su complejidad o las demandas que el profesor exige de manera que se evite el conflicto que pudiera derivarse de la no cooperación de los estudiantes en un trabajo complicado y laborioso”* (Ibíd., pág.433). Es decir, según esto, los profesores simplifican la información con el fin de que los estudiantes obtengan unos resultados aceptables, y esta simplificación sería mayor mientras más dificultades y falta de interés perciben en los alumnos.

En el caso de la Historia escolar no es difícil ver este tipo de prácticas derivadas del hecho examinatorio. Así, aprender Historia -es decir, responder a lo que piden los profesores- consiste en memorizar una serie limitada de informaciones sobre hechos históricos (las causas, las etapas, la política, la economía...) informaciones que son las que proporciona el profesor en sus explicaciones o pueden obtenerse del libro de texto. De esta forma, la memorización -generalmente mediante la repetición- de informaciones sobre hechos históricos que a su vez se repiten un año tras otro constituye la actividad intelectual más habitual a la hora de aprender la asignatura.

Vemos, según esto, que el conocimiento histórico al que se refieren los discursos profesionales y oficiales suele acabar convirtiéndose, por obra del mercado, en una cápsula lista para ser engullida por los estudiantes más dispuestos al esfuerzo de la cultura escolar y del éxito académico, pues sólo de forma comprimida y a la vez fragmentado en causas, consecuencias, política, sociedad... puede ser memorizado y posteriormente vomitado en el trance examinatorio.

Desde luego no resulta fácil presentar una alternativa al estado de cosas que la lógica examinatoria impone en la enseñanza de la Historia. La posibilidad de que el conocimiento que se distribuye en la escuela sea ajeno a la posición social y el nivel económico que los individuos tengan en el futuro es

algo impensable a corto plazo pero no del todo descartable como objetivo de una Didáctica crítica (Cuesta, 1999). Quizás de forma inmediata pueda actuarse sustituyendo el examen por otras formas más racionales de evaluación del rendimiento escolar⁹ propiciadoras de un conocimiento histórico más reflexivo, claro que quizás esto no es viable si no cambian las condiciones en las que se desarrolla el trabajo de los profesores.

Referencias bibliográficas

- ANYON, J. (1999): Clase social y conocimiento escolar. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.): *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, págs. 566-592.
- APPLE, M y BEANE, J (Ed.) (1986): *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BARNES, D. (1994): *De la comunicación al currículo*. Madrid: Visor.
- BERNSTEIN, B.(1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata-Paideia.
- BLANCO GARCÍA, N. (1992): *Las rejas invisibles. El contenido y la enseñanza de la Historia. Estudio de un caso*. Tesis doctoral dirigida por A. Pérez Gómez, Universidad de Málaga, Málaga.
- BOURDIEU, P. (1999): Las estrategias de conversión. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.): *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, págs. 242-263.
- BOURDIEU, P. (2000): *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- CARNOY, M. (1985): Educación, Economía y Estado. *Educación y sociedad*, nº 3, págs. 7-51.
- CARNOY, M. (1999): Educación, Economía y Estado. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.): *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, págs. 164-176.
- COLLINS, R. (1988): *La sociedad credencialista*. Madrid: Akal.
- CUESTA, R. (1999): La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social*, nº 3, págs. 70-97
- FOUCAULT, M. (1978); *Vigilar y castigar*. Madrid, Siglo XXI.
- GALINDO, Ramón (1997): *La enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria*. Sevilla: Algaída.
- GOODSON, I.F. (1995): *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GRIGNON, C. (1998): Escuela, trabajo y desigualdades. En VV.AA. (comp.): *Neoliberalismo, vs. Democracia*. Madrid: La Piqueta.
- LERENA, C.(1986): *Escuela, ideología y clases sociales. Crítica de la socio-*

⁹ A este respecto puede verse, por ejemplo, el caso de las Escuela democráticas (Apple, 1986)

- logía empirista de la educación*. Barcelona: Ariel.
- LEVIN, H. M.(1978): The dilemma of comprehensive secondary school reforms in Western Europe. *Comparative Education Review*, October.
- McNEILL, L.M. (1986): *Contradictions of control. School structure and school knowledge*. New York, Toutledge y Kegan Paul.
- MERCHÁN, F. J. (2001): *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia. Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Tesis doctoral dirigida pro F. F. García Pérez, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.
- PARKIN, F.(1999): El cierre social como exclusión. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.): *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, págs. 264-271.
- SADOVNIK, A.R. (1992): La teoría de la práctica pedagógica de Basil Bernstein: un enfoque estructuralista. *Investigación en la Escuela*, nº 17, págs. 7-31.
- STODOLSKY,S.S.(1991): *La importancia del contenido. Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales*. Madrid: Paidos-Ministerio de Educación y Ciencia.
- TORRANCE, E.P. y MYERS, R.E. (1976): *La enseñanza creativa*. Madrid, Santillana.
- VARELA, J. (1990): Clases sociales, pedagogías y reforma educativa. *Revista de Educación*, nº 292, págs. 216-236.
- WILIS, Paul (1988): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.
- YOUNG, M. F. (1971): *Knowledge and control. New directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan.