

# Las Relaciones de Poder en el Aula Universitaria. Un Caso Paradigmático: El Examen

Pablo Daniel Vain  
Universidad Nacional de Misiones (Argentina)  
vain@campus.unam.edu.ar

## Resumen

*En este artículo se presentan algunas reflexiones sobre las relaciones de poder en el aula universitaria, a partir del marco teórico de la investigación del mismo nombre. Se pretende analizar por qué, a pesar de las severas críticas de las cuales ha sido objeto, este sistema de evaluación sigue siendo el primordial en la Universidad. En este estudio, el examen se concibe como ritual académico y se lo interpreta como una práctica social, cuya tilde distintiva es la dramatización, la cual es entendida como condensación de algún aspecto, elemento o relación, focalizado o destacado (Da Matta; 1983). Dado que las prácticas sociales y educativas esconden las relaciones sociales que las producen, el propósito del artículo está orientado a desmontar la concepción acerca de estas prácticas como simples actividades, a partir de las siguientes interrogantes: ¿cuáles relaciones sociales, cuáles relaciones de poder se juegan, se esconden y se ocultan en estos actos del ritual académico?*

**Palabras clave:** examen; rituales; relaciones de poder.

## Power Relationships in the University Classroom. A Paradigmatic Case: the Examination

### Abstract

*This article shows some reflections about the power relationships within the university classroom from the theoretical framework of the research which takes the same name. It is intended to know why this assessment system goes on being essential at university, in spite of the severe criticism which has gone through. In this article, the school examination is believed to be an academic ritual, and it is interpreted as a social practice whose distinctive feature is the dramatization. This is understood as the gathering of some aspect, element or relationship that is focused or highlighted (Da Matta; 1983). The main idea is to break with the conception about the teaching practices as mere activities. The social and educational practices hide the relationships that produce them. What social and power relationships are taking part and are hidden in*

*these deeds of the academic ritual? This is the question that guides our research.*

**Keywords:** school examination; ritual; power relationships.

## Introducción: El Terrorismo del Examen

*“ ... cuando rinden examen los estudiantes están muy nerviosos, suelen tomar Actemín; las mujeres lloran. ¿Qué clase de terrorismo es ese? “*

*Jorge Luis Borges*

“Yo estudié pero se me puso la mente en blanco” -dice una alumna- “Estaba muy nervioso, y de pronto no sabía nada, por eso no me presenté”, -señala otro-. Escenas habituales en los pasillos de la Universidad.

Problemas de la piel, gastrointestinales, trastornos del sueño y del apetito; dolores cervicales y musculares; resfríos y hasta fiebre y conjuntivitis son algunas de las alteraciones orgánicas más comunes que padece un estudiante cuando debe enfrentarse a un examen oral, y mucho más cuando se trata de uno de los últimos de su carrera universitaria, describe un estudio realizado por Moreyra y Panza Dolían (2002) <sup>1</sup>, en estudiantes de Veterinaria de la Universidad Nacional de Litoral (Argentina). Con respecto al mismo asunto, el diario español ABC publicó en 1999 que entre “el 20 y el 25% de los estudiantes sufren el llamado “miedo al examen”, un enorme pánico provocado por una situación de ansiedad y estrés, que lleva en muchos casos al bajo rendimiento escolar, según un estudio de la Universidad Complutense, (...) [la cual, similar a otras universidades iberoamericanas] tiene un programa especial de ayuda a sus alumnos<sup>2</sup>”.

Mario Bunge, académico argentino con quien el autor de este estudio difiere en ciertas apreciaciones epistemológicas, señala algo referente a la Universidad con lo que sí coincide plenamente: “Hay especialistas en pasar exámenes y otros en enseñar a pasar exámenes. Ni unos, ni otros llegan a destacarse en las disciplinas que aprenden o enseñan <sup>3</sup>...” Pero la frase con la que Bunge tituló su diatriba contra estas formas de evaluación -¡Abajo los exámenes!- ya había sido pronunciada por muchas otras voces, entre ellas, por las de los estudiantes reformistas argentinos de 1918, o por los del

recordado mayo francés, de 1968.

Sin embargo, esta práctica social fundacional de la Universidad, que tiene sus antecedentes entre el siglo XII y el XVIII <sup>4</sup>, y cuyos orígenes pueden rastrearse hasta la antigüedad clásica, no sólo no ha desaparecido, sino que se encuentra intacta y constituye el modo más utilizado de evaluación en la educación superior.

Entonces la pregunta es: si el examen es cuestionado por su eficacia para evaluar; si genera estos terribles malestares, sensaciones desagradables, elevados niveles de ansiedad y de stress; y si ha sido combatido a lo largo de la historia, tanto por los profesores como por los estudiantes, ¿por qué esta práctica perdura?

En la búsqueda de un problema de Investigación

Según Sirvent (2003), un problema de investigación surge de las preguntas que nos hacemos, en relación con un determinado objeto de investigación. En este caso, la interrogante es ¿por qué ha subsistido el examen como forma dominante de evaluación en la Universidad, si:

- es ampliamente criticada, en cuanto a sus posibilidades técnicas de evaluar los aprendizajes;
- es duramente cuestionada por los efectos traumáticos que produce en los estudiantes;
- ha sido y sigue siendo combatida por importantes movimientos estudiantiles?

Como hemos señalado, el examen no es simplemente una actividad, sino que constituye un aspecto de las prácticas educativas, en tanto prácticas sociales. Esto supone que no se trata de un simple hacer, de una mera acción, sino de una actividad que implica significaciones para los actores que participan en ellas, y que cobra sentido en el marco de una configuración socio-cultural determinada.

Algunos apuntes teóricos

Esta definición conduce a la necesidad de revisar algunas cuestiones teóricas acerca de las prácticas educativas. En otros trabajos <sup>5</sup> ya se ha señalado que las prácticas no están dadas, ni que

tampoco son producto del azar o del reflejo mecánico de la acción de la estructura social en cada actor individual; por el contrario, se construyen a partir de variables singulares, históricas, sociales y políticas. En este sentido presentamos, para elaborar una definición de práctica social, un concepto que Kemmis (1990) propone para las prácticas educativas, con base en su carácter de práctica social, histórica y políticamente construida.

Entonces, las prácticas sociales serían formas construidas desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político del hacer en el contexto social. Esta perspectiva nos acerca al concepto de Bourdieu (1991), quien contradice al objetivismo, al proponer que las prácticas sociales no pueden verse desde las posiciones "... elevadas de la estructura social, desde donde la sociedad se da como representación (...) y las prácticas sólo son papeles teatrales, ejecuciones de partituras o aplicaciones de planes" (p. 91). Este sociólogo francés "se centra en la práctica, considerada por él como el producto de la relación dialéctica entre la acción y la estructura. Las prácticas no están objetivamente determinadas ni son el producto del libre albedrío." (Ritzer; 1995, p. 501).

Se intentará ahora analizar esta forma particular de práctica social, que es la práctica educativa. El primer obstáculo a franquear, a partir de la definición precedente, es encontrar el marco que le da sentido a estas prácticas. Ese marco es el de la totalidad histórico-social. En tal sentido, es prudente recordar que el concepto de totalidad es una idea central del pensamiento marxista, que puede caracterizarse a partir de la siguiente proposición de Lukács (1969) "... El conocimiento de los hechos no es posible como conocimiento de la realidad más que en ese contexto que articula los hechos individuales de la vida social en una totalidad como momentos del desarrollo social" (p.10). No obstante, es preciso realizar la siguiente advertencia: el concepto de totalidad no es tomado aquí como la idea de una estructura que se impone a los sujetos como una cosa, como un aparato. Ni en el sentido de totalidad homogénea, sino como una totalidad construida en múltiples articulaciones. Lo social se materializa en las prácticas, pero en ellas se ocultan relaciones sociales que deben ser puestas al descubierto. En virtud de ello, la idea clave es la de "desfetichización". Desfetichizar lo social y lo educativo supone

desmontar la idea que presenta a las prácticas como simples actividades, ya que las prácticas sociales y educativas esconden las relaciones sociales que las producen.

Las relaciones sociales se establecen en un contexto o totalidad que muchos denominamos cultura. Esta definición lleva a considerar la noción de cultura, la cual, de acuerdo con Geertz (1992), se entenderá como:

... Un conjunto de sistemas en interacción de signos interpretables (que, ignorando las acepciones provinciales) yo llamaría símbolos, la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos estos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa (p.27).

En el campo de la educación “el concepto de cultura (...) es adoptado, de alguna u otra manera, para la interpretación de lo que acontece en las escuelas y salones de clase, donde sujetos particulares se relacionan y conforman especies de “culturas” específicas, enmarcadas a su vez por los principios culturales generales” (Bertely, 1994). Esto último que la autora mexicana propone para las escuelas, en tanto configuraciones culturales, es absolutamente extrapolable a la Universidad.

En el concepto de “habitus” propuesto por Bourdieu (1991), se encuentra una noción mediadora entre estructura y acción. Así resulta posible pensar el doble carácter de lo social: lo social hecho cosas (o estructuras sociales externas) y lo social hecho cuerpo (o estructuras sociales internalizadas), y las articulaciones entre estas dos condiciones. Al abordar las estructuras sociales externas se rescata, de un modo crítico, el concepto de aparato ideológico del Estado propuesto por Althusser (1988), quien señala cómo la escuela -y en nuestro caso, la Universidad- convertida en aparato ideológico escolar, interviene como productora de sujetos sociales, es decir, como generadora de determinados habitus inculcados a partir de lo social hecho cosas. Los aparatos son, entonces, productores de prácticas y sujetos.

Complementariamente, al tratar el problema del poder, indicamos que éste no sólo se acciona desde la estructura social externa, sino que también lo hace a partir de mecanismos relacionales y cotidianos en los que el poder se construye, se desarrolla y se ejerce (Foucault; 1982). El poder está en lo social hecho cuerpo y lo que define una relación de poder es que supone un modo de acción, que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones actuales o eventuales, presentes o futuras (Foucault; 1990). Nuestra preocupación por el poder es, entonces, respecto a sus efectos, en tanto circula a través de prácticas institucionales y discursos de la vida cotidiana.

### El examen como ritual

Con base en este modo de tratar las prácticas educativas, se considera que el examen constituye un ritual de la vida académica que, por su historia, aparece como consustancial a la existencia misma de la Universidad.

A partir de la doble vía de acción del poder, descrita anteriormente (desde lo estructural y desde lo intersubjetivo), se establece un puente para interpretar el lugar de los rituales en el contexto de las prácticas educativas. Para ello, señalamos que el ritual tiene una tilde distintiva que es la dramatización, entendida como la condensación de algún aspecto, elemento o relación que es focalizado o destacado (Da Matta; 1983). Caracterizamos los rituales como asociaciones de símbolos, que poseen un carácter inherentemente dramático y que comunican, a la vez que clasifican la información en diferentes contextos. Aquello que el ritual remarca es un elemento significativo de una cultura determinada. Como acción simbólica, el ritual subraya, destaca, resalta y torna especial cualquier acción cotidiana. Esto último implica que no hay acciones esencialmente rituales. Todo puede ser ritualizado si se lo convierte en condensación de algún rasgo significativo de una cultura determinada. En consecuencia, aunque los rituales poseen una base material (suponen un espacio, tiempo, objetos y acciones determinadas, tal como el caso de los gestos), su esencia es predominantemente simbólica. En este sentido, su función es poner en acto un significado. Por ello, el ritual opera en el campo de las representaciones sociales y resulta un mecanismo transmisor de ideología. Somos poseedores de signos, los cuales, elaborados a lo

largo del tiempo y en el interior de una cultura, orientan nuestra actuación. Los signos implican una construcción del mundo, una clasificación; agrupan y catalogan la inmensa diversidad que nos presenta el mundo (Margulis, 1994).

En este estudio se trabajará sobre la interpretación de un ritual específico y particularmente dominante en la institución universitaria: el examen. Se comparte en él lo propuesto por Foucault (1989), quien afirmaba que "... la superposición de las relaciones de poder y de saber asume en el examen su máximo esplendor." (p. 189). Por ello, se tomará el análisis del examen como un ritual particularmente revelador de las relaciones de poder que se establecen al interior del aula universitaria.

### Genealogía del examen

En los apartados anteriores definíamos al examen como un ritual de la vida académica que, por su historia, aparece como consustancial a la existencia misma de la Universidad. Aunque esta investigación no es de corte histórico, interesa conocer algunos aspectos de la irrupción de esta práctica en la institución universitaria, a fin de facilitar su interpretación en el actual contexto.

A partir de Foucault, se puede considerar la historia como genealogía, conceptualizando esta visión "como un modo de hacer historia orientado al desciframiento de la singularidad de los acontecimientos" (p. 86), de acuerdo con lo que señalan Smeja y Téllez (1997).

Al iniciar una breve genealogía del examen, será interesante considerar, en primer término, que la Universidad se encuentra entre las instituciones más antiguas de las que han logrado permanecer (Sanyal; 1998). Se estima su origen alrededor de los siglos X y XII (Pérez Lindo, 1993; Clement, 1995). En Occidente, entre las primeras que hacen su aparición, concebidas como instituciones formadoras al estilo actual, se encuentran las Universidades de Bologna, París y Oxford (Siglo XII), así como las de Salamanca y Cambridge (Siglo XIII). En América hispana, ya desde el Siglo XVI se observa la creación de Universidades como la de Santo Domingo, la de San Pablo (México) y San Marcos (Lima); y en 1622 la Universidad de San Ignacio, que

luego se convertirá en la Universidad de Córdoba, primera Universidad Argentina. Las otras instituciones educativas que hoy conocemos - tal es el caso de la escuela - implican organizaciones de aparición mucho más reciente.

En segundo lugar, cabe señalar que, como historiza Kreimer (2000), la Universidad aparece en occidente como institución que otorga grados académicos o títulos de valor jurídico a sus discípulos o egresados. Nace así el concepto de profesional, tal como se lo entiende en la actualidad, esto es: como un sujeto que posee un saber determinado, que está legitimado para ejercerlo y detenta un cierto monopolio para dicho ejercicio. El proceso mediante el cual se logra esta legitimación es lo que se modifica sustancialmente con el advenimiento de la Universidad. Hasta ese momento, el proceso de enseñanza de las artes y de los oficios (inclúyanse entre éstos a las actuales profesiones) seguía el modelo que Schön (1992) denomina "aprendizaje tutelado". A diferencia de la tendencia mayoritaria actual, propensa a centrarse en la transmisión de los principios de la racionalidad técnica, que a juicio del autor mencionado limitan las posibilidades de los estudiantes de superar las zonas indeterminadas de la práctica <sup>6</sup>, el aprendizaje tutelado posibilita a los novatos introducirse en el mundo de la práctica, orientados por la experiencia de los expertos.

Este modelo de formación profesional, más allá de estar siendo actualmente recuperado en la perspectiva de la formación de profesionales reflexivos, entraña una importante diferencia en relación con la evaluación y la legitimación profesional. Es que en ese proceso de tutelaje, el maestro seguía muy de cerca la evolución de su alumno, pudiendo dar cuenta, sin necesidad de pruebas adicionales, sobre la capacidad del mismo para enfrentar los problemas de la práctica. Mondolfo (1966) reseña cómo "en la antigua Roma los discípulos del médico acompañaban al maestro en sus visitas a los enfermos. Tiempo después el colegio de médicos votaba la aceptación del nuevo médico, que de ese modo podía comenzar a ejercer" (p.13). Esa tradición seguirá presente a través del tiempo, hasta llegar a la universidad del medioevo.



No obstante esto, también señala Kreimer (2002) que:

A comienzos del siglo XIII, con el surgimiento de las nuevas universidades, los títulos empiezan a tener valor más allá del ámbito académico. A principios del siglo XIII, a partir del momento en que monarcas y papas comienzan a fundar universidades por razones políticas, el Papa, como jefe religioso de Europa, o el emperador, como jefe secular del Imperio, son quienes deben autorizar a la universidad para que sus títulos adquieran validez general. Hacia fines del siglo XIII los títulos de la mayoría de las universidades, incluso los de las más antiguas como Oxford o París, deben obtener el reconocimiento del Papa. Poco a poco las universidades europeas van cayendo por completo bajo la jurisdicción del Papa, y la licencia de enseñanza que originariamente había sido otorgada por el canciller de la catedral o por algún dignatario eclesiástico con fines puramente locales, comienza a ser librada en nombre del Papa como una suerte de habilitación universal para el ejercicio de una profesión. A partir de la Reforma Protestante, cuando Lutero escribe sobre la necesidad de que el Estado garantice la formación de ciudadanos sabios (y no ricos), la educación comienza a pasar de manos de la iglesia a manos de un Estado que monopolizará los procedimientos de licenciatura (p. 10).

Esta cuestión de cómo se produce la metamorfosis de una licencia otorgada de facto, por el reconocimiento de un tutor, para “profesar” un determinado saber, a un sistema institucionalizado de saberes legitimados, que posibilitan en la actualidad la constitución de un campo de producción de bienes simbólicos <sup>7</sup> y un mercado de titulaciones, resulta de capital interés para interpretar el lugar del examen en este nuevo sistema.

Existe, como se anunció, una cierta polémica histórica en este terreno. Mientras los trabajos de Foucault se esmeran en presentar a los exámenes como una expresión de las tecnologías de poder características del Siglo XVIII, otros autores sitúan su aparición entre los siglos XII y XIII. “ El examen - señala Hoskin (1993)- en cuanto práctica educativa, fue una invención del siglo XII. Su invención está íntimamente ligada con la de la institución cuya historia investiga Aries en su libro, dedicándole gran parte de él: la universidad <sup>8</sup>” (p.49). Esta diferencia resultará sustantiva para el presente análisis, en tanto desde

esta lectura, se establece la función de examinarlo como uno de los mandatos fundacionales de la Universidad. “¿Cómo pudo equivocarse Foucault de este modo - se pregunta Hoskin (1993) - me parece (...) que se equivocó al confundir la invención del examen académico formal con la del moderno examen académico formal. La diferencia entre ellos estriba en que el primero era, en principio, una forma oral de examen y la evaluación se efectuaba sobre una base cualitativa en vez de cuantitativa. Parece que el examen escrito y las notas aritméticas surgen, predominando después, hacia 1800.” (p. 50). Pero en su interesante artículo, este último autor destaca que, a pesar del error histórico que atribuye a Foucault, éste tuvo la habilidad, el olfato y el genio para descubrir lo significativo.

En verdad, ya en la antigüedad clásica existía el examen, pero tenía en aquel contexto un valor diferente. “Entre pitagóricos, estoicos y epicúreos, el examen de conciencia opera como una forma diaria de contabilizar el mal y el bien realizados en relación a los deberes de cada uno, de modo que cada individuo pueda medir el progreso en el dominio de sí mismo” (Kreimer; 2000, p. 3). En este sentido, señala Foucault (1962 b) que “(...) parece que el yo es a la vez juez y acusado (...) pero visto de cerca es algo bastante distinto a un juicio” (p. 67). Así caracteriza aquellas prácticas clásicas, que luego heredarán la tradición cristiana. El examen de conciencia de la cultura greco-latina deviene confesión con el cristianismo, asumiendo el carácter de control de faltas. Pero esta práctica, en principio religiosa, que luego trascenderá hacia lo penal, posee un rasgo diferenciado: la confesión se realiza frente a otro, que aunque concebido como intermediario de Dios, tiene el poder de sancionar <sup>9</sup>.

Sin embargo, es en el medioevo, momento fundacional de la Universidad, en el que se encuentran indicios ciertos sobre lo que hoy llamamos examen académico. Hoskin (1993) nos recuerda, por ejemplo, que: “En las escuelas de París y de Bolonia (...) entre 1150 y 1200 se formalizaban los exámenes de los alumnos, por sus profesores, como prueba final de competencia pedagógica y disciplinaria, antes de ser admitidos en el gremio de los profesores” (p. 49). Así comienza a marcarse la diferencia entre la organización corporativa de los gremios y la universitaria, aunque esta última conserva numerosos rasgos de las corporaciones medievales. “Al igual que en otros gremios, como requisito para la maestría el aprendiz

permanece entre cinco y siete años bajo la tutela de algún maestro reconocido. Pero mientras en la corporación el conocimiento del alumno era suficiente para la iniciación de la práctica del oficio, en la universidad comienzan a implementarse pruebas que obran como una presentación formal en sociedad” (Kreimer; 2000, p.12).

## El examen, contrato fundacional de la Universidad

Estas breves notas históricas invitan a pensar que el acto de examinar es parte del contrato fundacional de la Universidad con la sociedad. Las instituciones se construyen “... a partir de lo que puede llamarse un primer contrato o contrato fundacional” (Frigerio y otros; 1999). Esto es a partir de los compromisos que la sociedad reclama de las instituciones y de aquello que éstas interpretan como su función.

Por ello, si el mandato fundacional de la Universidad estuvo ligado a la misión de habilitar sujetos para el ejercicio de determinadas profesiones, y este mandato se ha consolidado históricamente, mediante un mecanismo en el que las relaciones de saber y de poder se superponen, es indudable que la renuncia a la vocación examinadora, en la Universidad, no resultará sencilla.

Cuando elegimos analizar el examen como un acto ritual, hemos partido de la hipótesis del antropólogo Roberto Da Matta (1993) quien sostiene que “... los rituales sirven, sobre todo en la sociedad compleja, para promover la identidad social y construir su carácter (...) Es como si el dominio del ritual fuese una región privilegiada para penetrar en el corazón cultural de una sociedad, en su ideología dominante, en su sistema de valores” (p .24). Por ello se plantea que indagar acerca de los exámenes, en tanto rituales académicos, puede resultar un aporte interesante para analizar la Universidad en su dimensión sociológica.

## El examen como ritual de saber-poder

Pese a estas conjeturas acerca del mandato fundacional y de su implicación en las actuales prácticas pedagógicas que transcurren en la Universidad, las mismas se muestran insuficientes para explicar el esplendor del examen. Existen otros elementos que no deben ser excluidos de esta indagación.

Por una parte, es indispensable considerar que entre el medioevo y la sociedad posmoderna, el poder y sus mecanismos de concreción han experimentado importantes cambios. En su memorable trabajo *Vigilar y Castigar*, Foucault (1989) realiza, con minuciosidad y sutileza encomiables, un análisis de los diferentes procedimientos que utiliza el poder. Debe recordarse que, para este autor, el poder no se posee sino se ejerce en el acto y por medio de ciertos procedimientos. El poder se ejerce sobre los cuerpos y para lograr su docilidad existen ciertas operaciones, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad. A esto Foucault llama “disciplinas”. Esas disciplinas consisten en una modalidad que “... implica una coerción ininterrumpida, constante, que vela sobre los procesos de la actividad más que sobre los productos y se ejerce según una codificación que reticula con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos...” (p. 141). Se trata de una tecnología del poder que opera mediante cuatro mecanismos: el arte de las distribuciones, el control de la actividad, la organización de las génesis y la composición de fuerzas.

Complementariamente, dicho autor propugna que el éxito del poder disciplinador se basa en “... el uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen” (p. 175).

La síntesis más precisa de este pensamiento es, justamente, “vigilar y castigar”. Mientras que la inspección jerárquica remite al primero de estos conceptos, la sanción normalizadora reenvía al segundo de ellos. En tanto, la imposición de las disciplinas se basa en una mirada todopoderosa y permanentemente informada acerca de la totalidad de lo que sucede con cada sujeto y, al mismo tiempo, en la capacidad de imponer una pena que asegure evitar las desviaciones de la “norma”. La vigilancia asegura detectar lo “anormal” (y todo lo “anormal” debe ser castigado), al mismo tiempo que cumple la función de actuar preventivamente ante eventuales nuevas desviaciones. Esta mirada omnipresente es descrita analógicamente por Foucault, cuando se refiere al panóptico, un edificio carcelario diseñado por Jeremy Bentham, cuyas características tendían a asegurar la vigilancia permanente; pero, por sobre todo, la sensación de la observación permanente en los prisioneros. Este dispositivo, luego utilizado en diversas instituciones (hospitales, fábricas, escuelas, etc.) posibilita

crear la ilusión de un control permanente, y al mismo tiempo cuenta con un valor agregado: la impersonalización del poder. Es decir, contribuye a generar la imagen de un poder abstracto, invisible, estructural.

En ese tránsito, el poder se torna invisible y sus víctimas cada vez más visibles. Se cumple así el sueño (¿o la pesadilla?) de George Orwell en su novela *1984*, acerca de un poder que todo lo sabe y todo lo conoce. En este contexto, el examen se transformará en “instrumento, por excelencia, de la disciplina que se manifiesta como una forma de registro (...) cuya mirada “celular”, individualizante, clasificadora, calificadora y normalizadora, coloca al individuo en un marco permanente de vigilancia” (Kreimer, 2000). Señala esta misma autora que el examen:

Establece una visibilidad que permite diferenciar y sancionar; es la fijación “científica” de las diferencias individuales. El poder del examen no debe ser entendido exclusivamente en términos negativos de coerción sino también como fabricación de una subjetividad celular. El individuo debe ser encauzado, corregido, clasificado, normalizado o excluido. Por ello en todos los dispositivos de la disciplina el examen está altamente ritualizado. Se examinará en el hospital, en la prisión, en la fábrica, en la escuela. Las formas del examen dieron origen a la sociología, a la psicología, a la psicopatología, a la criminología y al psicoanálisis con el objeto de producir cierto número de controles políticos y sociales. El examen se vincula con la estadística en la caracterización de hechos colectivos y con la estimación de las desviaciones de unos individuos respecto a otros. (p. 7).

Este análisis vincula el examen académico, motivo de este trabajo, con la dinámica de una sociedad en la cual el examen se constituye en mecanismo de control privilegiado.

Por otra parte, resulta necesario reflexionar sobre las relaciones entre saber y poder. Foucault (1990) aborda este problema a partir de la consideración sobre la imposibilidad de concebir la verdad al margen del poder. “No se trata de liberar a la verdad de todo sistema de poder -sería una quimera, ya que la verdad es ella misma poder- sino desligar el poder de la verdad de las formas de hegemonía (sociales, económicas, culturales) en las cuales funciona por el momento. La

cuestión política, en suma, no es el error, la ilusión, la conciencia alienada o la ideología; es la verdad misma.” (p. 145). Davidson (1993), sostenido en la perspectiva foucaultiana, indica la necesidad de “...entender la verdad como un sistema de procedimientos ordenados para la producción, regulación, distribución, circulación y funcionamiento de enunciados. La verdad está vinculada, en una relación circular, con los sistemas de poder que la producen, que la inducen y la extienden. Un régimen de verdad.” (p. 17). Entonces, el poder no es algo externo al conocimiento, sino que forma parte de una articulación que Foucault (1981) llama “saber-poder”, es decir, de acuerdo con Marshall (1993) un “... conocimiento desarrollado mediante el ejercicio del poder y utilizado, a su vez, para legitimar posteriores actos de poder” (p. 19).

¿Qué ha pretendido Foucault al enunciar su concepto “saber-poder”? Mostrar, según señala Follari (1992), “...los procedimientos sociales de producción de verdad, es decir cómo ciertos saberes llegan a ser reconocidos como verdaderos. Saberes que, por su parte, producen reglas de aceptación de enunciados: lo decible legítimamente en una sociedad está regido por esos discursos que dictaminan qué es razonable y qué no, que sancionan qué es llamado normal y qué anormal, que dejan afuera como irracional todo lo que se oponga a las modalidades institucionales establecidas” (p. 58).

Estos dos aportes ayudan a repreguntarnos acerca del sentido de las prácticas “examinadoras”. ¿La Universidad sigue subrayando estas prácticas, porque a pesar de su discurso pluralista y democrático, funciona como otro de los dispositivos disciplinarios de la sociedad? ¿Este ejercicio de las prácticas examinadoras se mantiene, porque contribuye a destacar el carácter de la Universidad como institución que produce y/o sostiene un régimen de verdad?

Sin embargo, así circunscrito el problema, se podría caer en un error teórico destacado con anterioridad, el discurso objetivista en el que la estructura social se nos impone y los sujetos sólo nos resignamos a representar nuestros papeles.

Será necesario indagar en otro orden del poder, el de lo “social hecho” cuerpo, el de las relaciones intersubjetivas, el de las interacciones docente-alumno. ¿Cómo se estructuran las relaciones

de poder en el interior del aula universitaria? ¿Cuáles representaciones sociales tenemos los docentes sobre el poder? ¿Qué relaciones establecemos entre saber y poder? ¿Cómo se juegan estas relaciones en las prácticas evaluativas? ¿Cómo son interpretadas por los estudiantes? ¿En qué contribuyen las prácticas examinadoras a sustentar estas relaciones de poder? Surgen como algunas interrogantes.

Resulta necesario desnaturalizar<sup>10</sup> estas prácticas, ponerlas en el banquillo de los acusados y, si se quiere, examinarlas. El examen deberá rendir examen.

Probablemente esto contribuya, en una pequeña medida y en un limitado contexto, a responder aquello que se preguntaba Foucault (1989) “¿Quién hará la historia más general, más imprecisa, más determinante del examen, de sus rituales, de sus métodos, de sus personajes y de su papel, de sus juegos de preguntas y respuestas, de sus sistemas de notación y clasificación? (p. 190).

## Notas

<sup>1</sup> Ver: Kippes, R. (2002). El temor por los exámenes genera estrés en los estudiantes. *Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de Litoral. Santa Fe. Fuente: Prensa Institucional UNL.*

<sup>2</sup> Diario ABC. *Madrid*, 31 de Mayo de 1999. (p.52).

<sup>3</sup> Bunge, M. (1999). *¡Abajo los Exámenes!* Diario La Nación. Buenos Aires, 15 de Febrero.

<sup>4</sup> Luego nos referiremos a una cierta polémica, relativa al momento histórico de su aparición.

<sup>5</sup> Ver, por ejemplo: Vain, P. La Pedagogía: ¿Ciencia de la Educación? Ponencia presentada en el III<sup>o</sup> Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, (Inédito); Vain, P. (1997). Los Rituales Escolares y las Prácticas Educativas. Editorial Universitaria de Misiones. Posadas; Vain, P. (1998). *El Enfoque Multirreferenciado como Abordaje de lo Complejo de las Prácticas Educativas en Tanto Prácticas Sociales.* En: Vogliotti, A., De La Barrera, S. y Lanz, M. (Compiladoras). La Pedagogía como Disciplina. Edición de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Facultad de Ciencias Humanas. Río Cuarto, y/o Vain, P. (2002). *Los Rituales Escolares y las Prácticas Educativas.* Revista Electrónica

Education Policy Analysis Archives (EPAA). 10 (13). College of Education. Arizona State University. Tempe (USA).

<sup>6</sup> Estas zonas grises implican la resolución de conflictos como la ponderación de decisiones alternativas ante un mismo problema, la definición de prioridades ante la limitación de medios o recursos, la selección de métodos o procedimientos en función de valores y concepciones éticas, el manejo de acontecimientos que generan incertidumbre, la capacidad de adecuación a situaciones cambiantes, entre otros.

<sup>7</sup> Bourdieu incluye entre los tipos de Capital Cultural, el Capital Cultural en estado institucionalizado (referido a títulos y certificaciones). Ver el interesante análisis que se realiza sobre ello, a partir de la obra de Bourdieu, en Tenti Fanfani, E. y Gómez Campo, V. (1989). Universidad y profesiones. Buenos Aires: Miño y Dávila. (Cap. 1).

<sup>8</sup> Hoskin se refiere a Centuries of Childhood, obra de P. Aries, cuya lectura conjunta con Vigilar y castigar, de Foucault, recomienda.

<sup>9</sup> Probablemente la expresión más contundente de este mecanismo es la forma de indagación que practicaba la Inquisición, que aunaba la tortura moral y la física, en un acto que procuraba la confesión acerca de la herejía.

<sup>10</sup> Seguimos aquí la propuesta de Bourdieu de concebir las configuraciones culturales como "arbitrarios culturales" que se nos imponen mediante el sutil mecanismo de la violencia simbólica, que convierte lo arbitrario en natural.

## Referencias

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Apple, M.; Gentil, P. y Silva, T. T. (1997). *Cultura, política y currículo*. Buenos Aires: Losada.
- Ball, S. (1993). *Foucault y la educación, disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Bertely, M. (1994). *Retos metodológicos en etnografía de la educación*. Veracruz: Colección Pedagógica Universitaria. N° 25-26. Universidad Veracruzana.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1992). *Honor y gracia*. En: PITT-RIVERS, J. y PERISTIANY, J., Madrid: Alianza.
- Bourdieu, P. y Passerón, J.C. (1981). *La reproducción*. Barcelona: Laia.



- Da Matta, R. (1983). *Carnavais, malandros e heróis*. Río de Janeiro: Zahar.
- Follari, R. (1992). *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina*. Buenos Aires: Aique.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Diálogos sobre el poder*. Buenos Aires: Alianza.
- Foucault, M. (1992.a). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1992.b). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Frigerio, G. y otros. (1999). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hoskin, K. (1993). Foucault a examen. En BALL, S. *Foucault y la educación, Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1990). En Carr, W. *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Kreimer, R. (2000). *Historia del Mérito*. Buenos Aires: Sitio Filosofía y Literatura.
- Lukács, G. (1969). *Historia y conciencia de clase*. México: Grijalbo.
- Marshall, J. (1993). Foucault y la investigación educativa. En Ball, S. *Foucault y la educación, Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Mondolfo, R. (1966). *Universidad: pasado y presente*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Pérez Lindo, A. (1993). *Teoría y evaluación de la Educación Superior*. Buenos Aires: Aique.
- Ritzer, G. (1995). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sanyal, B. y otros. (1998). *Seminario-Taller: Tendencias en la gestión de las Universidades Contemporáneas. Evolución y perspectivas*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) UNESCO. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- Sirvent, M. (2003). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Smeja, M. y Téllez, M. (1997). En Narodowski, M. y Martínez Boom, A. (Compiladores) *Escuela, historia y poder*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Tenti Fanfani, E. y Gómez Campo, V. (1989) *Universidad y profesiones*. Buenos Aires: Miño y Dávila.