

## Guía de Presentación de INFORMES DE AVANCE – INFORMES FINALES

Proyectos acreditados en la Secretaría de Investigación y Postgrado.

1. TÍTULO DEL PROYECTO: **Las relaciones de poder en el aula universitaria. Un caso paradigmático: el examen.**

3. FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACION DEL PROYECTO: DESDE: 01-01-05 HASTA 31-12-08

4. PERIODO AL QUE SE REFIERE EL PRESENTE INFORME: DESDE: 01-01-05 HASTA 31-12-08

5. EQUIPO DE INVESTIGACION: VAIN, Pablo Daniel; GUZMÁN, Alicia C.; GÓNZALEZ, Elba Gladys; NELLI, Luis Ángel; BENÍTEZ, Margarita del C.; YAMASIRO, Esther Graciela; KRIJANOSKY, Cintia Soledad; OLIVEIRA, Marcelo Sebastián; SCHEWE, Lelia Carolina; SILVA, Fabiana Itatí

Se consignan primero los datos del Director de Proyecto y luego los de otros investigadores que trabajaron efectivamente en la investigación.

En 'Cargo / Beca' se anotarán las iniciales de la categoría docente y dedicación, o de investigación:

PTI	Profesor Titular
PAS	Profesor Asociado
PAD	Profesor Adjunto
JTP	Jefe de T. Prácticos
AY1	Ayudante de 1ª
AY2	Ayudante de 2ª

ex	Exclusiva
se	Semiexclusiva
si	Simple

AUX	Auxiliar de Investigación
INI	Investigador Inicial
ASI	Asistente
IND	Independiente
PRI	Principal

b	Becario
ah	Ad honorem
ADS	Adscripto
INV	Invitado

Así, un Profesor titular semiexclusiva se escribe 'PTI se' y un Auxiliar ad honorem 'AUX ah'. Si el investigador tiene varios cargos ocupar otros tantos renglones, al igual que si ha cambiado de cargo o de n° de horas semanales dedicadas a la investigación en el transcurso del período de referencia.

'Nº Horas investiga x semana' se refiere a las horas que insumió efectivamente la realización de la investigación (y no a la dedicación total del cargo). Si la persona tiene varios cargos, consignar para cada uno de ellos la dedicación horaria semanal al proyecto.

En 'Mes de incorporación' consignar el mes a partir del cual cada investigador se ha incorporado al proyecto; y en 'mes de finalización', cuando ha dejado de participar. Las fechas no pueden extenderse más allá de los límites del período de referencia del informe.

La 'Evaluación' está referida al desempeño de cada investigador durante el período de referencia de acuerdo a la evaluación del Director del Proyecto. Consignar S (Satisfactoria) o No S (No Satisfactoria)

Si es necesario a continuación de cuadro se puede fundamentar las evaluaciones No Satisfactorias.

Firma Director de Proyecto .....

Aclaración: Pablo Daniel Vain .....

Fecha de presentación del Informe de Avance – Final. Diciembre 2010 .....

## 6. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL

Este proyecto de investigación sostiene que el currículum, en tanto proyecto políticoeducativo, envuelve a todo el conjunto de elementos que juegan en el espacio de la práctica educativa, entendida como práctica social. En efecto, pensamos a la educación como práctica que se construye desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político; y proponemos pensar esta práctica social como una práctica desarrollada por ciertos actores, en determinados escenarios y conformando tramas específicas.

En tanto escenario la Universidad es una institución que se encuentra entre las más complejas de la sociedad contemporánea y al mismo tiempo es posible reconocer que la misma se inserta en escenarios mayores (la sociedad global y las profesiones) y contiene escenarios menores, como el aula universitaria, a la cual reconocemos como espacio de condensación. Es precisamente allí donde se pone en juego una trama particular que relaciona a dos tipos centrales de actores: los alumnos y los docentes.

Decir en la actualidad que la Universidad está en crisis resulta banal; indagar sobre algunas causas y mecanismos que generan y/o potencian esta crisis puede resultar útil como modo de aportar a la imperiosa redefinición que esta institución requiere.

Proponemos trabajar allí donde los discursos caen y las practicas construyen el verdadero significado del hacer institucional educativo. Para ello tomaremos una perspectiva particular: centrar el enfoque en los rituales académicos.

Los rituales producen sentido, en tanto son instancias esencialmente dramáticas a partir de las cuales una sociedad comunica algo importante acerca de si misma. Pero al mismo tiempo, construyen nuevas prácticas.

En este caso particular trabajaremos sobre la interpretación de un ritual específico y particularmente dominante en la institución universitaria: El examen. Por ello tomaremos el análisis del examen como un ritual particularmente revelador de las relaciones de poder que se establecen al interior del aula universitaria.

El paradigma de investigación será predominantemente cualitativo, aunque se prevé la posibilidad de triangulación con algunos abordajes cuantitativos.

## 7. LISTA DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERÍODO

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN
Definir el Problema.	Revisar con precisión los límites del problema a investigar, fundamentarlo y justificar su importancia.
Analizar el problema de la implicación. Generar un dispositivo metodológico.	Analizar el problema de la implicación y en caso de considerarlo oportuno, generar un dispositivo metodológico que posibilite la necesaria vigilancia epistemológica, para que la implicación no produzca sesgos en la investigación.
Formular los Objetivos.	Establecer los propósitos de la investigación y sus alcances.
Seminario	Seminario FOUCAULT Y LA EDUCACIÓN.
Elaborar el estado del arte.	Consultar fuentes bibliográficas y elaborar un breve informe del estado actual de la investigación en el tema elegido.
Elaborar el marco teórico.	Determinar en qué teorías se sustentará la investigación, elaborar un corpus y definir los conceptos fundamentales, que se aplicarán en el estudio.
Diseñar la metodología.	Establecer que Métodos y Técnicas de investigación se utilizarán, y como serán utilizadas.
Diseñar instrumentos.	Elaborar las guías de entrevistas, y análisis documental. Establecer pautas y criterios de observación.

Recopilar datos empíricos y documentales.	Desarrollar el trabajo de campo (entrevistas, observación, análisis de documentos, etc.)
Sistematizar los datos.	Organizar los datos recopilados para facilitar su análisis.
Analizar los datos.	Establecer las relaciones significativas entre los datos y los conceptos.
Elaborar las conclusiones.	Determinar los hallazgos principales del estudio.
Redactar informe final.	Escribir el informe final de la investigación.
Elaborar publicación.	Preparar una publicación con los resultados.

## 8. ALTERACIONES PROPUESTAS AL PLAN DE TRABAJO ORIGINAL

A pesar de que hubo varias alteraciones en el transcurso del desarrollo del proyecto y se agregaron actividades no previstas inicialmente, al finalizar y con alguna demora, se logró cumplir con el plan previsto.

## 9. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO

### 1. Publicaciones

Durante la extensión total del proyecto<sup>1</sup> las publicaciones relacionadas con este han sido:

VAIN, P. Las relaciones de poder en el aula universitaria. Un caso paradigmático: el examen. Revista Docencia Universitaria. Vol. IV, N° 2. Sistema de Actualización Docente del Profesorado. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 2004. Pag. 47 a 63. ISSN en trámite.

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. y VAIN, P. Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. Revista Pixel Bit. Medios y Educación. Número 32. Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías. Universidad de Sevilla (España). Sevilla, 2008. (ISSN 1133 8482. URL: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n32/8.html>)

VAIN, P. Enseñar en la Universidad. Incertidumbres y desafíos. Trabajo aprobado para su publicación en la Revista Perspectiva Educacional. Universidad Católica de Valparaíso (Chile), 2006. (en prensa)

VAIN, P. La etnografía como estrategia de investigación educativa. Revista Perspectivas de la Educación. El Siglo XXI desde México y América Latina. Año 11 N° 0. México DF, 2005. Pag. 36 a 51. ISSN en trámite.

Y se encuentran en preparación para su publicación, los siguientes trabajos:

<sup>1</sup> Cabe recordar que este proyecto estuvo suspendido a solicitud del director durante el período 20002004.

GUZMÁN, A. NELLI, L. y YAMASIRO, G. La implicación: ¿una ilusión, una ansiedad, un encuentro? Revista Argentina de Educación Superior (RAES), Publicación electrónica de la Red Argentina de Postgrados em Educación Superior (RAPES).

SCHEWE, L. y VAIN, P. El examen en la Universidad: Estado del Arte: Revista de Currículum y Formación del Profesorado. Universidad de Cádiz.

VAIN, P. O ensino na universidade. Incertezas e desafios: Revista Sisifo. Publicación electrónica de la Universidade de Lisboa (Portugal). En evaluación.

## 2. Vinculación y Transferencia

Durante el período de desarrollo del proyecto, se utilizaron reportes parciales en el desarrollo de tópicos temáticos, en las siguientes carreras de postgrado:

VAIN, P. Profesor Titular del Módulo IV de la Carrera de Especialización en Didáctica y Currículum. Universidades Nacionales de Formosa, Misiones y del Nordeste. Acreditada por Resolución CONEAU N° 687/05. (2005-2008).

VAIN, P. Profesor Titular de la Cátedra Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior. Maestría en Gestión de la Educación Superior. Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas. Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción". Asunción (Paraguay), 2005.

VAIN, P. Profesor Titular del Taller Innovaciones Pedagógicas en la Universidad. Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Postgrado Cooperativo: Universidades Nacionales de Formosa, Santiago de Estero, Misiones y del Nordeste. Presentada a la CONEAU. (2006-2008).

VAIN, P. Profesor Invitado del Seminario: Tendencias curriculares actuales y nuevas perspectivas sobre la evaluación educativa. Doctorado en Formación Inicial y Permanente de Profesionales de la Educación e Innovación Educativa. Universidad Complutense de Madrid. Madrid (España), 2007. Profesor Titular: Dr. Juan Manuel Álvarez Méndez.

GUZMÁN, A. y VAIN, P. Profesores Adjuntos de la Asignatura Enseñanza y aprendizaje en la Universidad. Carrera de Especialización en Docencia Universitaria. Postgrado Cooperativo: Universidades Nacionales de Formosa, Santiago de Estero, Misiones y del Nordeste. Presentada a la CONEAU. (2008).

VAIN, P. Profesor Titular de la Asignatura Instituciones Educativas: Organización y Gestión Institucional y Curricular. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma de Encarnación. Encarnación (Paraguay), 2008.

## 3. Formación de Recursos Humanos

- a) Formación de investigadores iniciales, formados y auxiliares de investigación mediante el Seminario Interno **Foucault y la educación**. (Anexo IX).
- b) Formación de la Becaria Auxiliar Cintia Soledad Krijanosky (2005). Beca de la Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNaM.

- c) Formación de la Becaria Prof. Lelia Carolina Schewe del Comité Ejecutivo de Desarrollo e Innovación Tecnológica (CEDIT) del Gobierno de la Provincia de Misiones (2008).
- d) Formación del Auxiliar de Investigación Marcelo Sebastián Oliveira (2008).
- e) Formación de los Investigadores Iniciales Fabiana Itatí Silva y Lelia Carolina Schewe.

#### 4. Premios

No se recibieron premios.

#### 5. Ponencias y comunicaciones

VAIN, P. **Las relaciones de poder en el aula universitaria. Un caso paradigmático: el examen.** Trabajo presentado en el IV ENCUENTRO NACIONAL y I° ENCUENTRO LATINOAMERICANO: LA UNIVERSIDAD COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN. **Universidad Nacional de Tucumán.** San Miguel de Tucumán, 2004. Ponencia sometida a referato.

VAIN, P. XVIII° JORNADAS NACIONALES DE CÁTEDRAS Y CARRERAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE UNIVERSIDADES NACIONALES. Universidad Nacional del Litoral. Red Universitaria de Educación Especial. RUEDES. (Santa Fé, 2009). CONFERENCISTA.

VAIN, P. XVI° JORNADAS NACIONALES DE CÁTEDRAS Y CARRERAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE UNIVERSIDADES NACIONALES. Universidad Nacional de Tucumán. Red Universitaria de Educación Especial. RUEDES. (Tucumán, 2007). CONFERENCISTA.

VAIN, P. XV° JORNADAS NACIONALES DE CÁTEDRAS Y CARRERAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE UNIVERSIDADES NACIONALES. Universidad Nacional de Córdoba. Red Universitaria de Educación Especial. RUEDES. (Córdoba, 2006). CONFERENCISTA.

VAIN, P. II° JORNADAS. UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA NORMALIDAD. Universidad Nacional de Entre Ríos. Paraná, 2004. CONFERENCISTA.

#### 6. Trabajos inéditos

GONZÁLEZ, G. y VAIN, P. Algunas consideraciones sobre la etnografía como estrategia de investigación educativa.

GUZMÁN, A. NELLI, L. y YAMASIRO, G. La implicación: ¿una ilusión, una ansiedad, un encuentro?

SCHEWE, L. y VAIN, P. El examen en la Universidad: Estado del Arte.

VAIN, P. O ensino na universidade. Incertezas e desafios.

#### 7. Síntesis para la difusión de los resultados en Internet

Firma Director de Proyecto .....

Aclaración: Pablo Daniel Vain .....

Fecha de presentación del Informe de Avance – Final.28 de diciembre de 2010 .....

Presentar dos copias en papel y acompañar en soporte digital incluyendo los Anexos.



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES**  
Secretaría de Investigación y Postgrado

## Proyecto de Investigación

**LAS RELACIONES DE PODER EN EL AULA UNIVERSITARIA.  
UN CASO PARADIGMÁTICO: EL EXAMEN.**

**INFORME FINAL**

---

## 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 el apetito, dolores cervicales y musculares, resfríos y hasta fiebre y conjuntivitis, son algunas de las alteraciones orgánicas más comunes, con que un estudiante se encuentra 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 en estudiantes de Veterinaria de la Universidad Nacional de Litoral (Argentina), por Moreyra y Panza Doliani.<sup>2</sup> Mientras tanto, el diario español ABC, publicaba 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 (Universidad) Autónoma de Madrid tiene un programa especial de ayuda a sus alumnos.”<sup>3</sup> Programas similares son ofrecidos por diversas Universidades Iberoamericanas, agregamos nosotros.

Mario Bunge, académico argentino con quien diferimos en ciertas apreciaciones epistemológicas, señala algo con lo que sí coincidimos plenamente, al referirse a la Universidad: “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>4</sup> Pero la frase con la que tituló Bunge su diatriba contra estas formas de evaluación: -¡abajo los exámenes!- ya fue pronunciada por muchas otras voces, entre ellas, las de los estudiantes reformistas argentinos de 1918 o los del recordado mayo francés de 1968. Sin embargo, esta práctica social fundacional de la Universidad, que reconoce sus

---

<sup>2</sup> Ver: KIPPEs, R. (2002) EL TEMOR POR LOS EXÁMENES GENERA ESTRÉS EN LOS ESTUDIANTES. Santa Fe: Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de Litoral. - Fuente: Prensa Institucional UNL.

<sup>3</sup> FUENTES, C. EL 25 POR CIENTO DE ESCOLARES SUFRE DESDE SECUNDARIA PÁNICO AL EXAMEN. Diario ABC. Madrid, 31 de Mayo de 1999. Pag.92.

<sup>4</sup> BUNGE, M. ¡ABAJO LOS EXÁMENES! Diario La Nación. Buenos Aires, 15 de Febrero de 1999.



antecedentes entre el siglo XII y XVIII,<sup>5</sup> cuyos orígenes pueden rastrearse hasta la antigüedad clásica, no solo 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 está práctica perdura?

### **En la búsqueda de un problema de Investigación**

Al decir de Sirvent, un problema de investigación surge de las preguntas que nos hacemos, en relación con un determinado objeto de investigación.<sup>6</sup>

En este caso, el 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?

Pero, 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 acción que implica significaciones para los actores que participan en ellas, y que cobra sentido en el marco de una configuración socio-cultural determinada.

En este estudio, el examen se concibe como un ritual académico, y se lo interpreta como una práctica social cuyo tilde distintivo es la dramatización, entendida como condensación de algún aspecto, elemento o relación que es focalizado o destacado.<sup>7</sup> La idea clave es desmontar la concepción acerca de las prácticas como simples actividades. Las prácticas sociales y educativas esconden las relaciones sociales que las producen. ¿Qué relaciones sociales, que relaciones de poder, se juegan, se esconden, se ocultan en estos actos del ritual académico ? Esta es la pregunta que orienta esta investigación.

### **Objetivos del proyecto**

Los Objetivos de la investigación son:

#### Objetivo General:

---

<sup>5</sup> Luego nos referiremos a una cierta polémica, relativa al momento histórico de su aparición.

<sup>6</sup> SIRVENT, M. (2003). EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y letras. Universidad de Buenos Aires.

<sup>7</sup> DA MATTA, R. (1983). CARNAVAÍIS, MALANDROS E HEROÍIS. Río de Janeiro: Zahar.

- INTERPRETAR los exámenes en el ámbito universitario, como casos paradigmáticos, en tanto rituales académicos, que subrayan las relaciones de poder existentes al interior del aula universitaria.

#### Objetivos Específicos:

- DESCRIBIR e INTERPRETAR los exámenes, en relación con la modalidad de participación de alumnos y docentes.
- ANALIZAR el modo en que los exámenes operarían como refuerzos de las relaciones de poder en el aula universitaria.

### El examen en la Universidad: Estado del Arte<sup>8</sup>

#### **¿Qué entendemos por estado del arte?**

El Estado del Arte en una investigación, es el proceso de indagación a través del cual se examinan las fuentes bibliográficas existentes sobre el tema elegido para investigar. El texto que resulta del proceso, permite presentar los aportes que sirven como punto de partida al investigador, como así también el grado de originalidad del tema, en el caso de ausencia de autores que se hayan dedicado a indagarlo.

Souza sostiene que el Estado del Arte “(...) es el recorrido que se realiza -a través de una investigación de carácter bibliográfico- con el objeto de conocer y sistematizar la producción científica en determinada área de conocimiento. Esta exploración documental trata de elaborar una lectura de los resultados alcanzados en los procesos sistemáticos de los conocimientos previos a ella.”<sup>9</sup>

En el caso del examen en la Universidad, la mayoría de los trabajos de investigación que se han encontrado, se focalizan en temas referidos a la evaluación en sus diferentes modalidades. Pero son muy escasas, las investigaciones que se dedican a enmarcar al examen, desde la perspectiva de las relaciones de poder que en él se suscitan, en un determinado contexto universitario.

En este texto se presentan los resultados de este proceso de relevamiento y síntesis de la bibliografía, que constituye el Estado del Arte de la investigación, en lo relativo al examen en la universidad, en diferentes contextos educativos universitarios.

La búsqueda de antecedentes efectuada, permite presentar los siguientes trabajos relacionados con el tema objeto de investigación. Se encuentran separados por temáticas y comentados brevemente, para una comprensión a nivel general del Estado del Arte sobre el examen en la Universidad, partiendo de cada una de las investigaciones

---

<sup>8</sup> Basado en el Documento elaborado por la Becaria de Investigación del Comité Ejecutivo de Desarrollo e Innovación Tecnológica (CEDIT) de la Provincia de Misiones Prof. Lelia Carolina Schewe.

<sup>9</sup> SOUZA, S. (2007). LA CENTRALIDAD DEL ESTADO DEL ARTE EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. Revista Tram(p)as. Año 8 N° 51. La Plata: Secretaría de Investigaciones Científicas y Postgrado. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata. Pag. 27.

existentes enmarcadas en la temática, y seleccionadas a fines de utilizarlas como punto de partida para investigar las relaciones de poder en el aula universitaria.

Llamamos aquí examen, a la situación en la que el docente evalúa los conocimientos incorporados por el alumno con un dispositivo, ya sea escrito u oral y en un momento específico; que se concreta, generalmente, al finalizar un período determinado. Existen muchas variables del concepto examen, pero en este caso señalamos a la situación mencionada, cuyo escenario es la Universidad.

Como se hacía mención anteriormente, el Estado del Arte es una producción parcial de la investigación, en la cual se da cuenta de los aportes de otras investigaciones realizadas en torno a la misma temática. La Escuela Interamericana de Bibliotecología<sup>10</sup> define este concepto, afirmando que: “Es una de las primeras etapas que debe desarrollarse dentro de una investigación, puesto que su elaboración, que consiste en *ir tras las huellas* del tema que se pretende investigar, permite determinar cómo ha sido tratado el tema, cómo se encuentra en el momento de realizar la propuesta de investigación y cuáles son las tendencias.” Ese mismo organismo, dependiente de la Universidad de Antioquia (Colombia), considera que para su elaboración, resultan necesarias dos fases, una *heurística*, en la cual se desarrolla la búsqueda y recopilación de las fuentes de información (bibliografías, anuarios, monografías, artículos, trabajos especiales, documentos oficiales o privados, testamentos, actas, cartas, diarios, informes de investigaciones aplicadas, fotografías, filmaciones, audiovisuales, grabaciones, multimedios, etc.).Y una fase *hermenéutica* durante la que se leerá, analizará, interpretará y clasificará el material recogido, de acuerdo con su importancia, en relación con el trabajo de investigación.

Pero ¿qué significa, más estrictamente, dar cuenta de los aportes de otras investigaciones realizadas en torno a la misma temática? Podemos señalar, siguiendo a Souza, que en la medida en que una investigación “(...) se plantea, como uno de sus objetivos centrales, contribuir a la construcción de nuevos conocimientos en alguna disciplina o campo del saber, esto supone, de alguna manera, el conocimiento de lo ya existente en la materia que se va a trabajar, dado que no se puede procurar aportar nuevos conocimientos si no se tiene una idea acabada respecto de los que ya se produjeron. En este sentido, dar cuenta del estado del arte significa explicar qué se ha investigado hasta ahora en relación con nuestro tema específico de estudio, intentando distinguir, además, el modo en que nuestra investigación puede significar un enriquecimiento de los conocimientos existentes y no una mera reiteración de estudios anteriores.”<sup>11</sup>. Además, la autora citada precedentemente especifica que elementos pueden nutrir ese informe, y entre ellos destaca: “(...) marcos teóricos, datos empíricos o formulaciones conceptuales sobre el tema que estamos estudiando (...) También nos proporciona información sobre metodología, diseños instrumentales más utilizados y técnicas de recogidas de datos...”<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> ESCUELA INTERAMERICANA DE BIBLIOTECOLOGÍA. (2003). Medellín: Seminario Estudios de Usuarios. Universidad de Antioquia.

[http://docencia.udea.edu.co/bibliotecologia/seminarioestudios/usuario/unidad4/estado\\_arte.html](http://docencia.udea.edu.co/bibliotecologia/seminarioestudios/usuario/unidad4/estado_arte.html)

<sup>11</sup> SOUZA, S. (2007). Op. Cit. 28.

<sup>12</sup> SOUZA, S. (2007). Op. Cit. 28.

Cabe señalar, a modo de introducción, que los autores seleccionados aquí, estudian diversos aspectos que hacen al examen; y en algunos casos, los documentos analizados consisten en investigaciones en proceso, con resultados parciales, en los que se consignan algunas variables, que podrían tenerse en cuenta en la investigación a la pretendimos contribuir.

### **Una cuestión de identidades**

La evaluación es una práctica vinculante, que pone en juego mecanismos de acreditación bajo la forma de aceptación-éxito o rechazo-fracaso, los que se determinan en procesos constitutivos que son anteriores al acto; en este sentido, un trabajo de investigación interesante es el de Muriete [(2007) El examen en la Universidad. Buenos Aires: Biblos.], quien sostiene que estos mecanismos, tienen que ver con la identidad profesional *fabricada* en torno a concepciones o prácticas, que se gestan durante los procesos de formación, que se construyen a lo largo de la experiencia de los docentes, desde que fueron alumnos.

El trabajo que se propone este mismo autor, es reconocer estas formas sociales de valoración: la forma de resolución de tensiones en el acto examinador. Según Muriete, en algunos casos esta forma de conciencia valora autovalorando, es decir, proyectando *una imagen profesional, social, cultural y política de lo que la práctica de una disciplina implica, en un determinado contexto de actuación*.

La elaboración de este trabajo, implicó la producción de relatos que luego se convirtieron en biografías y en un análisis documental-sociopolítico de la facultad investigada. El resultado de esta recogida de datos, determinó que los docentes saben que el examen *terminará constituyéndose en el sitio social de control, anulando lo extraño por lo conocido, lo excepcional del argumento por lo cotidiano, lo raro por lo trillado*. Afirman que el examen, termina siendo el momento en el que se busca *lo general en lo habitual y en la acumulación, el fastidio de lo mismo*.

Aún así, según el autor, de todas maneras en las propuestas realizadas por los docentes, no se visualizaron ofrecimientos novedosos para fomentar el pensamiento autónomo; y las categorías alternativas, tienen que ver con juicios de calificación contruidos con anterioridad al acto y como *resultado del acontecimiento*. Las justificaciones de la estandarización del examen, se vinculan con la cantidad de alumnos y los tiempos institucionales, las exigencias de currículum y el programa, el distanciamiento que causa la estandarización que hace al estudiante un *referencista*.

La *cultura del profesor* está influenciada por su trayectoria profesional, institucional y académica, que a su vez se constituyen sociológicamente en la determinación del sector productivo, la universidad y la constitución de las disciplinas. Esto, en el pensamiento de Muriete, se ubicaría en la “materia y forma” de Aristóteles, lo que reformula como “principio material” y “principio formal”. El primero es un aspecto o lado de las cosas, indeterminado. En este caso, está en potencia para que el docente ejecute un acto formal de calificación. El segundo, en cambio determina lo que una cosa es: el currículum, los alumnos, los profesores, el acto de la calificación.

A esto se agregan la causa final y la causa eficiente, constituyendo lo real. Así estas categorías inscriben al juicio profesional en cuatro dimensiones-horizontes: lo institucional, lo curricular, lo profesional, lo evaluativo.

Ninguna de estas cuestiones están ausentes en el acto evaluativo: el juicio de calificación no puede prescindir de ellas, haciéndolo así, sumamente complejo y por lo tanto, nunca neutral. La polémica se centra en dos cuestiones básicas: *el derecho a evaluar como función política* y *el derecho a juzgar como función de conocimiento*: el examen es un acto socio-político y la calificación, una forma de juicio social.

### **El examen hecho cuerpo**

Sarason y Mandler (2) [(1950) S/D;] investigaron, introduciendo el “test anxiety”, (ansiedad de prueba; ansiedad ante exámenes, en este caso) las situaciones, en las que el sujeto se siente valorado en función de su rendimiento o su capacidad, teniendo en cuenta cuales son las diferentes variables que pueden influir en la relación ansiedad y rendimiento. Según estos autores, las fundamentales variables serían dos:

- a) *El tipo de instrucciones*. Para definir esta variable trabajaron con dos grupos: a uno de ellos les presentaron instrucciones amenazantes y a otro grupo se les mostraron instrucciones no amenazantes. Los resultados fueron los siguientes: los sujetos que reciben instrucciones amenazantes y poseen bajos niveles de ansiedad rinden mejor que los individuos que tienen altos niveles de ansiedad. En aquellos que reciben instrucciones no amenazantes y tienen bajos niveles de ansiedad su resultado es neutro.
- b) *El límite de tiempo*: los que poseen altos niveles de ansiedad rinden peor y mejor rinden los que presentan bajos umbrales de ansiedad.

Si bien este trabajo centra su estudio en la relación entre el grado de ansiedad de los estudiantes y el rendimiento en la prueba; aporta a los objetivos de la presente indagación, al señalar como una de las variables fundamentales, el uso de instrucciones amenazantes y el tiempo otorgado. Aspectos o variables que operarían como refuerzo de las relaciones de poder, que se establecen entre los que dan las instrucciones y los estudiantes. En 1996, Tobal y Miguel [(1996). *La Ansiedad*. Madrid: Aguilar] en su *Estudio acerca de los trastornos por ansiedad provocados por los exámenes académicos*, estimaron que, aproximadamente entre 15-25% de los estudiantes presentan elevados niveles de ansiedad en los exámenes académicos orales o escritos.

También, en referencia a la ansiedad, Lang [*Fear reduction and fear behavior: problems in treating a construct*. En Shleien, J. (1968). *Research in Psychotherapy*. Washington.] sostiene que las emociones, y como tal, la ansiedad, se revelan mediante un conjunto de respuestas, ordenándolas en tres clases: cognitivas, fisiológicas y conductuales, instaurando la Teoría Tridimensional de la Ansiedad. De este modo cada sujeto revelará su propio perfil de respuesta de ansiedad; teniendo en cuenta que los trastornos de ansiedad afectan a un 14% de la población mundial. Según fuentes de la OMS, el 25-30% de las consultas médicas guardan relación con la ansiedad. Este trastorno lo padecen más del doble de mujeres que hombres y las personas de edades comprendidas entre los 25 y los 44 años. El 68% de los individuos diagnosticados con ansiedad, presentan otro trastorno asociado como depresión, trastornos psicósomáticos, trastornos de la alimentación, etc. Metodológicamente, el modelo utilizado corresponde a una investigación de tipo cuantitativa: se analizan los tipos de trastornos que revelan los estudiantes ante exámenes académicos. Estos estudios se basan en informes médicos: aportan datos cuantitativos relacionados con edad, sexo y otros que podrían resultar

interesantes al momento de investigar las relaciones de poder en el momento del examen.

En la misma línea, un grupo de investigadores dirigidos por Panza Doliani y Moreyra de la Cátedra de Fisiología de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral, investigaron *los cambios orgánicos que se producen en los alumnos* ante la situación de examen [*Cambios orgánicos asociados con el temor durante las evaluaciones en la Universidad. S/D.*]. La investigación fue encarada por docentes universitarios, a partir de un interrogante: ¿en qué medida el organismo del estudiante se modifica ante una situación de examen final? Los resultados fueron concluyentes: los cambios orgánicos existen, son fácilmente verificables y acarrearán varias consecuencias. Además, no hay sujetos inmunes frente a la experiencia. Según el estudio -que se realizó sobre una población de alumnos de distintos años de la carrera de Veterinaria de esa Universidad- bajan las defensas, los glóbulos rojos aumentan de tamaño y disminuyen en cantidad, se alteran las plaquetas, se incrementan las frecuencias cardíacas y respiratorias y hasta se destruyen neuronas.

Para realizar la investigación, se analizó el comportamiento orgánico de los estudiantes 15 días antes del examen final oral, el mismo día del examen y 15 días después. Cada vez, ellos fueron sometidos a un hemograma completo y a una revisión clínica.

Algunas conclusiones a las que arriban, al finalizar el estudio, versan sobre las variaciones en la sangre, que demuestran que el cerebro se altera a partir de los cambios hormonales, y esos cambios continúan después de 15 días del final. Cuando el alumno rinde más de un examen por fecha, o si se suman otras complicaciones, el efecto se vuelve acumulativo. Una de las hormonas, que el cerebro produce en una situación de examen, es la hormona del estrés, científicamente conocida como Cortisol. Y el exceso de Cortisol puede llegar a destruir neuronas, “siempre y cuando el estado de miedo sea sostenido y se repita”. (Panza Doliani y Moreyra).

Por otra parte, en los últimos años, algunas facultades de la Universidad Nacional de Cuyo [Furlan y Sanchez Rosas, UNC. Mendoza; Argentina; S/D] iniciaron una investigación sobre la problemática: *Miedo a los exámenes: un clásico de fin de año que aumenta las consultas psicológicas*; y encontraron que los jóvenes que sufren ansiedad bajan su performance, y detectaron además, que “estar preocupado” es lo que genera la interferencia y no los síntomas emocionales o fisiológicos.

El estudio se realizó a través de cuestionarios aplicados a 700 alumnos de primer a quinto año de la Facultad de Ciencias Químicas y a 300 de Psicología que ya habían cursado la mitad de la carrera. El test consta de 27 ítems, destinados a medir la ansiedad en los sujetos, y sirvió de insumo para desarrollar dos investigaciones en esas unidades académicas. En el caso de Ciencias Químicas, hallaron que la prevalencia de altos picos de ansiedad es de alrededor del 30 por ciento, lo que trasladado a su población total (aproximadamente 3.500 estudiantes) implica unos 1.000 alumnos. También comprobaron que a medida que aumentan los niveles, disminuye el rendimiento académico.

Por su parte, docentes investigadores de la Universidad Nacional de Río Cuarto, han iniciado un proceso de estudio, aprobado por la SCyT y titulado *Ansiedad e interacción lingüística ante exámenes: su relación con el rendimiento académico* cuyo objetivo es: “Conocer la relación entre la interacción lingüística, docente-alumno, y la ansiedad ante

los exámenes con el rendimiento académico en los estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto”.

Para el estudio optaron por un método de investigación cuantitativo. Los datos obtenidos mediante la utilización de técnica documental (rendimiento académico), observación directa de exámenes, (interacción lingüística), serán sistematizados en el Protocolo de Estudio del Uso del Lenguaje (Prutting & Kirchner, 1987) y el CAEX: Cuestionario de ansiedad ante exámenes (Luis Valero Aguayo, 1999) se analizarán mediante la utilización del programa estadístico SPSS, el que, permitirá determinar la existencia o no de relación entre la interacción lingüística docente-alumno, la ansiedad ante exámenes con el rendimiento académico.

La población la constituyen docentes y alumnos regulares de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Y la muestra está conformada por docentes y alumnos regulares que cursan segundo y quinto año en las carreras de Psicopedagogía y Geología de la UNRC, los que fueron seleccionados mediante muestreo aleatorio simple, permitiendo comparar alumnos ingresantes con quienes finalizan carreras.

El instrumento para la recolección de datos primarios, será el registro de la interacción lingüística en situación de examen, mediante observación directa y estructurada. En el número 38, de la revista *International Journal of Clinical and Health Psychology*, aparece publicada una investigación bajo el título "*Percepción de control y respuestas cardiovasculares*". [Guerrero Rodríguez y Palmero Cantero, *Percepción de control y respuestas cardiovasculares*. Universidad Jaume I de Castellón (UJI)]; cuyo objetivo ha sido establecer la existencia de una conexión entre percepción de control y responsividad cardiovascular en una situación de estrés.

La muestra la conformaron estudiantes de la Universidad Jaume I de Castellón, quienes participaron de forma voluntaria. La prueba de estrés consistió en un examen real de una asignatura de la titulación de Humanidades.

El experimento llevado a cabo en el laboratorio de Psicofisiología de las Emociones de la Universidad Jaume I de Castellón, consistía en la medición de las variables fisiológicas, mientras los participantes se enfrentaban a una situación de estrés: la realización del examen. Constaba de tres fases, una primera fase de adaptación, en la cual no se presentaba ningún tipo de estimulación, para tomar los valores basales del individuo en situación de reposo (10 minutos); a continuación comenzaba la fase de tarea, en la cual se le iban presentando los estímulos, en este caso las preguntas del examen, a razón de una pregunta por minuto (30 segundos de presentación y 30 segundos más hasta la presentación de la siguiente pregunta); y una tercera fase de recuperación, en la cual tampoco se presentaba ningún tipo de estimulación, en este caso para poder observar y estudiar el tiempo que la persona tarda en volver a sus valores basales, una vez finalizada la situación de estrés. Esta última fase es fundamental de cara a la salud cardiovascular, puesto que, cuanto más tiempo permanezcan en el torrente sanguíneo las sustancias nocivas generadas por el aumento en las variables fisiológicas, tanto mayor es el riesgo de producir daños en el sistema cardiovascular. La conclusión a la que arribaron, respecto a la implicación de la percepción de control en la funcionalidad de los perfiles psicofisiológicos, considerando los valores promediados de las variables fisiológicas a lo largo de cada una de las tres fases del registro, hace referencia a que el perfil psicofisiológico mostrado por los individuos que perciben control sería más adaptativo que el de los individuos que no perciben control. Esto se

confirmó, presentando dicho grupo una mayor y más rápida recuperación de sus niveles basales. Es importante remarcar la vital importancia de este aspecto, ya que cada uno de los diferentes patrones de reactividad cardiovascular puede estar asociados a distintas probabilidades de sufrir trastornos en general, puesto que sus repercusiones sobre la homeostasis del organismo son apreciablemente distintas.

Si bien estas investigaciones fueron realizadas en el campo de la medicina, demuestran las consecuencias psicofisiológicas que derivan de situaciones de examen, donde probablemente, el poder influye sobre el cuerpo, generando situaciones de estrés que alteran el funcionamiento metabólico y cardiovascular.

### **Poder, control y reproducción social**

En una investigación realizada en Brasil, en el año 1992, [Castro, M. *Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito*. Universidade de São Paulo. Brasil. 1994] se analizan las *relaciones de poder*, a la luz de la teoría del poder simbólico de Pierre Bourdieu y la teoría weberiana sobre el poder, en dos escuelas públicas de la periferia urbana de Belo Horizonte: una estatal y otra municipal.

El estudio se circunscribe a las relaciones entre los administradores, docentes, supervisores de estas instituciones en las que el poder simbólico es vivenciado en el día a día de las instituciones, por actores que procuran transformar en capital simbólico las otras especies de capital que poseen, en el sentido de “ganar” a las personas para poder contar con ellas. Explican que los administradores, supervisores y especialistas, que detentan cargos de mayor jerarquía y de mayor capital cultural expresados en títulos académicos, transforman este capital en moneda de competencia y habilidad que les va permitir el ejercicio del poder simbólico en las instituciones. Los administrativos, participan de las relaciones de poder existentes de forma poco cuestionadora. Más próximos de los administradores que de los docentes, muchas veces se constituyen en blancos fáciles del ejercicio del poder simbólico. Mientras que, los alumnos, considerados por todos como la razón de ser de la institución son los blancos de los reflejos de las relaciones de poder existentes: víctimas del mal humor de los profesores son los que sufren más directamente las consecuencias del clima establecido. Concluyen afirmando que “(...) viviendo en la rutina diaria relaciones de un poder simbólico, tales actores son envueltos, en determinados momentos críticos, en disputas por cargos de poder y luchas por imposición de ideas, para las cuales movilizan los recursos que disponen y ven caer el velo del poder simbólico, que cede lugar al embate, casi siempre desgastante. Estos momentos, a pesar que muchas veces representan un alto costo para la Institución y sus actores, son inherentes a las relaciones de poder y hacen, inevitablemente, avanzar al universo, como dice Bourdieu”.

La autora atribuye a las relaciones de poder una connotación negativa, de sometimiento que desgasta; en la que el alumno es el “blanco” y no existen relaciones dialógicas de poder, sino jerarquías marcadas unidireccionales.

Remitiéndonos a otros períodos históricos, Barreiro y Sagristani [*El estado y las relaciones de poder en la antigüedad grecorromana. Estrategias de dominación y control social, reglas normativas y prácticas políticas*. XIº Jornadas Inter Escuelas. Universidad Nacional de Tucumán. Departamentos de Historia. Facultad de Filosofía y



Letras. 2007] proponen profundizar sobre algunos temas de la historia de la Antigüedad, que son básicos para la comprensión de los problemas planteados, a partir de la institucionalización del Estado; y a las diversas formas en que inciden los distintos factores de poder, en consonancia con las especificidades sociohistóricas. Entre otros, destacan los referidos a los mecanismos ideológicos, económicos, sociales y jurídico-políticos, empleados por los grupos dirigentes para controlar, administrar y concentrar el poder, al uso de la religión como factor legitimador y como instrumento de control social, a la extensión o limitación de la participación de los ciudadanos en las cuestiones públicas, a las relaciones entre el poder y los conflictos entre cristianismo y paganismo en el ámbito de un imperio discontinuo, tanto en los aspectos socioeconómico como en lo cultural, a la problemática del poder entre ortodoxia y herejía, etc. Establecen categorías analíticas específicas y proponen que se genere un espacio de discusión, que gire alrededor de éstas, para acercarnos a una mejor comprensión y explicación de estos fenómenos históricos. Actualmente, la preocupación gira en torno al *examen* como espacio de convergencia de un sinnúmero de problemas. Problemas que son de muy diverso orden. Éstos pueden ser sociológicos, políticos y también psicológicos, psicopedagógicos y técnicos. Un grupo de investigadoras [D'Andrea; Maidana; Camardelli; Romero; Tutuy y Gallegos. *El ritual de los tribunales examinadores, en tres carreras de Formación Docente correntinas, en los inicios del siglo XXI*. Corrientes, Argentina. 2006] pertenecientes a dos Institutos de Formación Docente de la Provincia de Corrientes, llevaron a cabo el estudio, realizado desde una perspectiva antropológica desde diciembre de 2004 a febrero de 2006 en tres carreras de formación docente, con los siguientes objetivos:

- Comprender los significados que los estudiantes y los profesores le atribuyen al ritual de los tribunales examinadores.
- Identificar las estrategias y las tácticas de los estudiantes para lograr la acreditación de sus saberes y prácticas y las de los docentes para otorgar (o no) la acreditación.

Este estudio, en la voz de las autoras, ha implicado un relevamiento y registro tanto de saberes como de prácticas, interpretaciones y significaciones de los actores a través de la observación participante de treinta y dos episodios de tribunales examinadores constituidos. Las unidades de análisis fueron los estudiantes y docentes de los Profesorados de Educación Física, Artes Visuales e Inglés de los institutos mencionados. Como resultado del proceso, afirman que la formación docente involucra un conjunto de rituales de iniciación, de los cuales el examen con tribunal se constituye uno de los más pregnantes. El ritual y la consecuente ritualización del comportamiento en los exámenes con tribunal, encuentran su lugar en el campo de juego de la formación docente, debido a su eficacia como instancias de producción, reproducción e imposición de representaciones sociales. Su poder reside, más en la percepción que de él tienen los sujetos, que en la supuesta fortaleza didáctica y el valor educativo del instrumento.

El examen se inscribe en las coordenadas de un campo de juego en el que los actores, docentes y alumnos, se posicionan y entablan un sistema de relaciones partiendo de esquemas de definición de la realidad a veces contradictorios. En este campo de juego, como resulta obvio, el posicionamiento de los docentes no es el mismo que el de los estudiantes. Los docentes son quienes, como funcionarios de estado, detentan un tipo de poder legal y legítimamente constituido en el espacio y en el tiempo del examen y más allá del mismo. Los estudiantes, si se quiere, están en busca de este tipo de poder

que supone, en primera instancia, la adquisición de la nobleza de estado, esto es, la certificación necesaria que sólo se obtiene al final de la larga carrera estudiantil y de los exámenes que la misma implica. Por lo tanto, cada uno de los actores ocupa un lugar propio desde donde trazan interacciones, buscando mantenerse en el interjuego.

El símbolo dominante en ese ritual es “la mesa” de examen y en su campo de juego se despliegan tácticas y estrategias. Las tácticas de los profesores tienen que ver, en general, con apreciaciones, preguntas, aclaraciones y correcciones que se hacen a los estudiantes durante el examen. Algunos profesores, cuando hacen la devolución de los resultados, además de informar acerca de la calificación obtenida en el examen, señalan los aspectos positivos y negativos que se evidenciaron, no solamente durante el examen, sino también durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Otra táctica que observaron en los profesores, es la de ayudar a los estudiantes a resolver sus dificultades en la mesa de examen. Esto puede en ocasiones ocultar un motivo perverso: que aprueben para terminar cuanto antes con la mesa y/o para no tener que volver a verlos en un próximo turno de examen.

En cuanto al uso de estrategias, es más evidente en los profesores que en los estudiantes, hecho quizás atribuible a la privilegiada posición de poder que los primeros ostentan. Las mismas parecieran perseguir la no acreditación de los estudiantes más que su promoción.

Mientras que para algunos estudiantes, la táctica que mejor promete el éxito, consiste en estudiar. Como estrategia piden “ayuda” a los compañeros o a los profesores porque, en definitiva, lo que cuenta es aprobar la materia.

Destacan que, aunque desde la perspectiva crítica lo ven como un dispositivo vulnerable y difícilmente sostenible, cuando es “bien utilizado” puede llegar a cumplir con una función educativa válida, por ejemplo, cuando la información que dan los alumnos como respuesta sirve para reorientar y ayudarlos en su aprendizaje o mejorar la propia enseñanza. Mencionan, además, que muchas veces con el examen se cometen sinsentidos, perversiones pero esto no tiene que ver con el instrumento, si no con el uso que de él se haga. Aclaran que estos usos serán los criterios definitivos para evidenciar las posibilidades del examen y que si éste es utilizado sólo para medir, como sinónimo de calificar la información transmitida que el alumno puede reproducir linealmente, ese examen servirá poco, educativamente hablando.

En varias ocasiones, desde una lógica donde se demuestra que se “sabe” cuando se repite mimética y linealmente los mensajes que constituyen el contenido transmitido. Aquí el mensaje, y el valor de la información que llega al alumno está en función de la autoridad de la fuente que la emite. La fuente es el emisor en primer término, receptor al final del trayecto, convertida en ese momento en juez calificador. La fuente tiene la primera y la última palabra. Su autoridad se jerarquiza en función del *status* del emisor, como distinta a la del receptor. El alumno queda reducido a mera señal de repetición, pero sabe muy bien que la fuente recibe de vuelta, en condición de juez-calificador, su señal. En este uso del examen se confunde el “eco” con la palabra elaborada, la expresión de un pensamiento propio con la repetición de un mensaje prestado, que es devuelto al emisor.

## Metodología

Las técnicas de recolección de los datos para el trabajo con el presente estado del arte, constituyeron básicamente un relevamiento bibliográfico de material existente en la web, en libros, en material de congresos y otros documentos existentes en la biblioteca del Departamento de Educación Especial de la FHCS (Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM) y en la biblioteca de la FHCS. Se sucedieron lecturas e instancias de análisis del material obtenido, para la posterior selección de los autores incluidos en el presente informe de avance.

La selección del material dependió básicamente de la pertinencia respecto al tema y los aportes que cada una de ellas realiza al trabajo de investigación de base del presente informe.

## Discusión

A continuación presentamos una síntesis de los aspectos relevantes que aportan los trabajos analizados y algunos elementos, planteados en forma de interrogantes, que podrían ser interesantes para interpelarnos acerca del examen.

- Según investigaciones como la de Muriete, los docentes reconocen en el examen tradicional, una técnica evaluativa poco eficiente en cuanto a la valoración de los conocimientos de los alumnos. ¿No es posible, entonces, pensar en prácticas evaluadoras más eficaces que hagan del alumno un activo partícipe en la construcción de conocimientos y saberes profesionales? ¿Acaso el “Principio material” del currículum no permite romper con las formas tradicionales de enseñar-evaluar?
- Sarason y Mandler demuestran las influencias a nivel emocional, que los docentes pueden ejercer sobre los alumnos en el momento del examen, dependiendo del tipo de instrucciones (amenazantes o no) y de los niveles de ansiedad del alumno. ¿Es necesario este dispositivo, plagado de violencia simbólica, en el que el resultado del examen depende de los niveles de ansiedad vulnerables a una determinada situación y no de los aprendizajes del alumno que -se supone- se están evaluando? En definitiva, si un gran porcentaje de la población posee altos niveles de ansiedad y problemas con respecto a la misma, según Lang y también Tobal y Miguel; el examen ¿constituye un dispositivo adecuado a la salud del alumno en la actualidad?
- Las investigaciones con respecto a otras épocas históricas tienen como objetivo demostrar que, en el presente se siguen cometiendo los mismos errores en la gran mayoría de los casos. Ahora bien, circunscripto a instituciones en las que se juegan roles y se poseen status que hacen a las relaciones de poder: ¿Constituye el examen una forma de dominación y control bajo un disfraz de dispositivo evaluador?
- En el caso del estudio sobre los tribunales examinadores, las autoras afirman que se demuestra que se sabe cuando se repite mimética y linealmente los mensajes que constituyen el contenido transmitido. Aquí el mensaje, y el valor de la información que llega al alumno está en función de la autoridad de la fuente que la emite. La fuente es el emisor en primer término, receptor al final del trayecto, convertida en ese momento en juez calificador. La fuente tiene la primera y la última palabra. Su autoridad se jerarquiza en función del status del emisor como distinta a la del receptor. El alumno queda reducido a mera señal de repetición, pero sabe muy bien

que la fuente recibe de vuelta, en condición de juez-calificador, su señal. ¿En qué sentido es útil esta práctica? ¿Persigue fines educativos o simplemente facilita el trabajo del profesor reduciéndolo a la figura de un juez calificador?

Estos son algunos de los interrogantes que permite plantear el Estado del Arte para analizar la problemática del examen, al analizarlos, descubrimos la importancia del planteo de una investigación sobre la misma en nuestro contexto de práctica del docenteinvestigador. De allí, la intervención del presente trabajo en la investigación de base nombrada anteriormente.

### **Referencias bibliográficas**

BARREIRO, P. y SAGRISTANI, M. (2007). EL ESTADO Y LAS RELACIONES DE PODER EN LA ANTIGÜEDAD GRECORROMANA. ESTRATEGIAS DE DOMINACIÓN Y CONTROL SOCIAL. REGLAS NORMATIVAS Y PRÁCTICAS POLÍTICAS. XI° Jornadas Inter Escuelas y Departamentos de Historia. San Miguel de Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.

CLEMENT, A. (1995). LA LEGITIMACIÓN DE UN ACTO RITUAL. EL EXAMEN. Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones N° 1. Tandil: Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

D'ANDREA, A; MAIDANA, L; CAMARDELLI, A; ROMERO, M; TUTUY, G y GALLEGOS, M. (2007). EL RITUAL DE LOS TRIBUNALES EXAMINADORES, EN TRES CARRERAS DE FORMACIÓN DOCENTE CORRENTINAS, EN LOS INICIOS DEL SIGLO XXI Corrientes: Facultad de Humanidades. UNNE. [http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Formacion%20docente%20y%](http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Formacion%20docente%20y%20)

DE CASTRO, M. (1994). UM ESTUDO DAS RELAÇÕES DE PODER NA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL À LUZ DE WEBER E BOURDIEU: DO PODER FORMAL, IMPESSOAL E SIMBÓLICO AO PODER EXPLÍCITO. San Pablo: Universidade de São Paulo. Brasil. Revista da Faculdade de Educação. vol.24, no.1. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501706.pdf>.

GUERRERO RODRÍGUEZ, C. y PALMERO CANTERO, F. (2006) PERCEPCIÓN DE CONTROL Y RESPUESTAS CARDIOVASCULARES Castelló: Universidad Jaume I. [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=662](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=662)

ESCUELA INTERAMERICANA DE BIBLIOTECOLOGÍA. (2003). SEMINARIO ESTUDIOS DE USUARIOS. Medellín: Universidad de Antioquia. [http://docencia.udea.edu.co/bibliotecologia/seminarioestudios/usuario/unidad4/estado\\_arte.html](http://docencia.udea.edu.co/bibliotecologia/seminarioestudios/usuario/unidad4/estado_arte.html)

FEITO, R. (2002). HACIA UN NUEVO MODELO DE DOCENCIA UNIVERSITARIA: UNA REFLEXIÓN SOBRE EL TRABAJO DE LOS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD. Revista Sociología del Trabajo N° 45. En <http://www.ase.es/produccion03.doc>

FURLÁN, R. y SANCHEZ ROSAS, J. MIEDO A LOS EXÁMENES: UN CLÁSICO DE FIN DE AÑO QUE AUMENTA LAS CONSULTAS PSICOLÓGICAS; MIEDO A LOS EXÁMENES: UN CLÁSICO DE FIN DE AÑO QUE AUMENTA LAS CONSULTAS PSICOLÓGICAS; U.N. Cuyo. S/D.

GUTIERREZ, A. (1995). PIERRE BOURDIEU, LAS PRÁCTICAS SOCIALES. Posadas: Editorial Universitaria.

GUTIERREZ, A. (2000). EL PODER SIMBÓLICO. INTELECTUALES; POLÍTICA Y PODER. Buenos Aires: Eudeba. [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=662&cat=38](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=662&cat=38)

IBARRA-COLADO, EDUARDO. (2001). LA UNIVERSIDAD EN MÉXICO HOY: GUBERNAMENTALIDAD Y MODERNIZACIÓN. México, D.F. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

LANG, P. (1968) FEAR REDUCTION AND FEAR BEHAVIOR: PROBLEMS INTREATING A CONSTRUCT. En SHLEIEN J. M. Washington: Research In Psychotherapy. American Psychological.

MIGUEL, J. y TOBAL, J. (1996). LA ANSIEDAD. Madrid: Aguilar.

MURIETE, R. (2007). EL EXAMEN EN LA UNIVERSIDAD: LA INSTANCIA DE LA EVALUACIÓN COMO ACTIVIDAD SOCIOPOLÍTICA. Buenos Aires: Biblos.

PANZA DOLIANI, O. y MOREYRA, E. CAMBIOS ORGÁNICOS ASOCIADOS CON EL TEMOR DURANTE LAS EVALUACIONES EN LA UNIVERSIDAD. S/D.

SOUZA, S. (2007). LA CENTRALIDAD DEL ESTADO DEL ARTE EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. Revista Tram(p)as. Año 8 N° 51. Secretaría de Investigaciones Científicas y Postgrado. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.

## Marco Teórico

“¿Cuál es tal especificidad de las relaciones de poder y en qué medida importan para la descripción de las prácticas pedagógicas?”

RICARDO BAQUERO

### **Espacio y práctica social**

Este proyecto de investigación sostiene que el curriculum universitario es un organizador revelador explícito-implícito de la cultura institucional educativa, en este caso universitaria, que configurado desde diferentes dimensiones, se expresa en estilos de vida de la institución educativa. En ese sentido -en tanto proyecto político-educativo- envuelve a todo el conjunto de elementos que juegan en el espacio de la práctica educativa, entendida como práctica social. Aquí adoptamos el concepto de espacio de la práctica, en el sentido que Bourdieu define el espacio social. “En un primer momento –dice Bourdieu- la sociología se presenta como una *topología social*. De este modo se puede representar al mundo social bajo la forma de un espacio (con varias dimensiones) construido sobre la base de principios de diferenciación o *distribución* constituidos por el conjunto de propiedades actuantes en el universo social considerado.”<sup>13</sup> Y así,

<sup>13</sup> BOURDIEU, P. citado en BARANGER, D. (2004). EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA EN LA OBRA DE PIERRE BOURDIEU. Buenos Aires: Prometeo Libros. Pag. 121.

afirmará Bourdieu “Los agentes y grupos de agentes son definidos por sus posiciones en este espacio...”<sup>14</sup>

Pensamos a la educación –recurriendo a Kemmis<sup>15</sup>- como práctica que se construye desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político; y proponemos pensar esta práctica social como una práctica desarrollada por ciertos actores, en determinados escenarios y conformando tramas específicas.

### **La articulación entre educación y sociedad**

Retomando -como parte del marco teórico de esta investigación- lo planteado en trabajos anteriores sobre el tema de la articulación entre educación y sociedad<sup>16</sup> señalaremos una serie de elementos ya considerados en extenso en el trabajo antes citado. A modo de síntesis teórica sostenemos que:

- La educación es una práctica social y, en ese sentido, construida desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político. Esa práctica social está inscrita en una totalidad histórico-social que le da sentido, pero 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 tampoco en el sentido de totalidad homogénea, sino de totalidad que se construye en múltiples articulaciones.
- Al plantear la relación sociedad-individuo; estructura-acción; estructura-sujeto, entendemos que no es productivo hacerlo en términos antinómicos. Así también nos resultan estériles los postulados que determinan mecánicamente la existencia y funcionamiento de uno de los componentes de estas antinomias a partir de su opuesto (ej: la estructura determina la acción.). Creemos que este obstáculo epistemológico puede superarse utilizando la idea de transversalidad de lo social, que permite tratar la cuestión en términos de un campo con fuerzas que tensionan, pero que no pueden existir independientemente de las otras. Dicho de otro modo, individuo y sociedad - por ejemplo- son fuerzas que tensionan en el campo social y la transversalidad sería el modo en que se resuelve -en tiempo, espacio y para una sociedad determinada- esa tensión.<sup>17</sup>
- También sugerimos que lo social se materializa en las prácticas, pero que dichas prácticas ocultan relaciones sociales que deben ser puestas al descubierto. En ese sentido, la idea clave es la de desfeticización de lo social<sup>18</sup> y lo educativo.

---

<sup>14</sup> BOURDIEU, P. citado en BARANGER, D. Op. Cit. Pag. 121.

<sup>15</sup> KEMMIS, S. en CARR, W. (1990) HACIA UNA CIENCIA CRITICA DE LA EDUCACIÓN. Barcelona: Laertes.

<sup>16</sup> VAIN, P. (1997). LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.

<sup>17</sup> Ver KAMINSKI, G. (1990). DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES. Buenos Aires: Lugar Editorial.

<sup>18</sup> Tomaz Tadeu Da Silva señala que “Marx llama fetichismo a este proceso en donde las relaciones se tornan invisibles, haciendo aparecer solo la cosa, el objeto, la mercancía de forma aislada y desconectada de otros procesos y relaciones (...) Uno de los objetivos centrales de un currículo crítico debería ser, precisamente, desfeticizar lo social, demostrando su carácter construido, su naturaleza relacional. Una

Desfetichizar lo social y lo educativo supone desmontar la idea que presenta a las prácticas como simples actividades; ya que, como señalamos precedentemente, las prácticas sociales y educativas esconden las relaciones sociales que las producen.

- En el concepto de habitus propuesto por Bourdieu encontramos una noción mediadora entre estructura y acción. Así, el habitus constituye un sistema de disposiciones estructurado y estructurante, es decir que al ser estructurado es construido históricamente, mientras que al ser estructurante permite organizar las prácticas así como las representaciones. “ Producto de la historia -dice Bourdieu- el habitus produce prácticas, individuales y colectivas, produce, pues, historia conforme a los principios (schémes) engendrados por la historia; asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de principios de percepción, pensamiento y acción, tienden, con mayor seguridad que todas las reglas formales y normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo.”<sup>19</sup> En tanto estructurado y estructurante, el habitus produce prácticas y a la vez es producido por ellas. Por otra parte, al ser estructura internalizada internaliza lo social externo, es decir: la estructura social; esto explicaría porque la acción individual guarda relativa coherencia con lo estructural.
- Partiendo de la articulación estructura-acción antes formulada, reconocemos que es posible pensar el doble carácter de lo social, en tanto: lo social hecho cosas (o estructuras sociales externas) y lo social hecho cuerpo (o estructuras sociales internalizadas) tal como lo sugiere Bourdieu y las articulaciones entre ambos.
- En el análisis de las estructuras sociales externas rescatamos, de un modo crítico, el concepto de aparato ideológico del estado propuesto por Althusser, señalando como las instituciones educativas (escuela, universidad, etc.) convertidas en aparato ideológico escolar,<sup>20</sup> intervienen como productoras de sujetos sociales, es decir como generadoras de determinados habitus inculcados a partir de lo social hecho cosas. Los aparatos son entonces productores de prácticas y sujetos.
- Asimismo hemos propuesto una relectura del concepto de materialidad planteado por Althusser, intentando recuperar el mismo en el sentido de que la ideología se materializa en las prácticas; y evitando caer de este modo en un reduccionismo materialista. Creemos que, al mismo tiempo, esto posibilita entender que lo ideológico no es externo al proceso de producción, y que como bien señala Puiggrós “...En tanto se considere a la educación un objeto ubicado (teóricamente) en la instancia ideológica que mantiene una exterioridad con la estructura, se nos harán

---

perspectiva pedagógica crítica debería permitirnos, como sostiene Apple, interrumpir ese proceso de fetichización, el cual constituye un elemento esencial en la construcción del sentido común, tornando visibles las relaciones sociales que ella esconde.” (DA SILVA, T. T. en APPLE, M.- GENTILI, P. y DA SILVA, T. T. (1997). CULTURA POLÍTICA Y CURRÍCULO. Buenos Aires: Losada. Pag. 68.)

<sup>19</sup> BOURDIEU, P. (1991). EL SENTIDO PRÁCTICO. Madrid: Taurus. Pag. 95.

<sup>20</sup> En nuestro caso, la Universidad puede tomarse como “lo escolar” en el concepto de Althusser.

incomprensibles los procesos educativos como manifestación de la totalidad social.”<sup>21</sup>.

- Al mirar la educación como aparato ideológico del estado, pensamos que estos aparatos -cuya función es originariamente reproductiva- quedan atrapados en la lucha por la hegemonía que entablan los diferentes grupos y sectores de una sociedad. Es allí donde la reproducción mecánica se hace imposible, en tanto esa lucha es productora de contradicciones y fisuras que crean intersticios en los cuales se hace posible construir alternativas al pensamiento dominante.
- Siguiendo la línea de análisis antes planteada, fundamentamos que desde los aparatos ideológicos, la ideología dominante constituye, como lo denomina Bourdieu un arbitrario cultural, que logra imponerse con especial eficacia en tanto esconde, precisamente, su carácter arbitrario y se presenta como una expresión de lo natural. Este mecanismo que disimula lo arbitrario presentándolo como natural implica el ejercicio de una forma particular de violencia, una violencia escondida, solapada y disimulada, que es la violencia simbólica.
- El aparato ideológico de estado, tal como lo hemos resignificado, actúa por medio de instituciones, que siendo -como sostiene Kaminski-<sup>22</sup> instancias de condensación entre lo subjetivo y lo social operan, en este caso, instalando los arbitrarios culturales al crear las disposiciones (habitus) necesarias para su inculcación; tal como propone Bourdieu cuando afirma: “...Me gustaría señalar, (...) que al hablar de la tarea de la institución y al hacer de la inculcación más o menos dolorosa de las disposiciones duraderas un componente esencial de la operación social de la institución, no hago sino dar a la palabra institución todo su sentido. (...) no creo que resulte inútil señalar que basta con reunir las distintas acepciones de instituir y de instituir para obtener la idea de un acto inaugural de constitución, de fundación, incluso de invención, que conduce por medio de la educación a disposiciones duraderas, a costumbres, a usos. La estrategia que se adopta universalmente consiste en convertir la diferencia en natural, en construir una segunda naturaleza por medio de la inculcación y la incorporación en forma de costumbre.”<sup>23</sup>
- Sin embargo, destacamos que tomar las categorías arbitrario cultural y violencia simbólica del arsenal teórico reproductivista, no supone nuestro acuerdo absoluto con todas las afirmaciones provenientes de esta perspectiva. Particularmente disentimos cuando se pretende dar al arbitrario cultural un carácter de estructura homogénea, fija e inamovible que pareciera existir al margen de las luchas por la dominación; ni tampoco cuando se lo presenta como dotado de cierta irreductibilidad que lo hace omnipotente. Precisamente entendemos que es en la lucha por el control hegemónico (en el sentido asignado a estas luchas por Antonio Gramsci)<sup>24</sup> y otras luchas donde

---

<sup>21</sup> PUIGGRÓS, A. (1991). DEMOCRACIA Y AUTORITARISMO EN LA PEDAGOGÍA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA. Buenos Aires: Galerna. Pag. 84.

<sup>22</sup> KAMINSKI, G. (1990). Op. Cit.

<sup>23</sup> BOURDIEU, P. en PITT-RIVERS, J. y PERISTIANY, J. (1992). HONOR Y GRACIA. Madrid: Alianza. Pag. 119.



se sitúa la doble posibilidad de la educación en tanto productora o reproductora de sujetos sociales.

- Además, consideramos que la ideología se internaliza en un proceso dinámico, no se trata simplemente de una acción mecánica de inculcación que es incorporada pasivamente por el sujeto. Contrariamente a esto, así como el mecanismo de imposición no deviene de un todo consolidado y homogéneo, sino que es producto de las luchas por la dominación; tampoco el arbitrario es asimilado pasivamente por los sujetos. Estos reelaboran el arbitrario conforme a sus variables individuales, sociales, históricas y políticas; y, en muchos casos esa reelaboración puede resultar contradictoria. Desde esta lectura nos parece interesante recuperar el concepto gramsciano de conciencia contradictoria.
- Al abordar el problema del poder indicamos que este no solo acciona desde la estructura social externa (o desde los aparatos ideológicos, como plantearía Althusser), sino que lo hace, también, a partir de mecanismos relacionales y cotidianos en los que el poder se construye, se desarrolla y se ejerce; según lo señala Foucault. Así, 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 que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones actuales o eventuales, presentes o futuras. (Foucault).<sup>25</sup>
- 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. En esto el aporte de Michel Foucault es central para entender como las estructuras de pensamiento, más que representaciones de los objetos, son prácticas que construyen los objetos del mundo, conforme lo postula Thomas Popkewitz.<sup>26</sup> Si los objetos se construyen en las prácticas, es primordial analizar cómo se estructuran los mecanismos de construcción de las mismas. Este último concepto nos conduce a la necesidad indagar sobre la tecnología del poder. Se trata de visualizar como los procedimientos disciplinarios tienden a aumentar las habilidades de los cuerpos, pero centralmente a crear un vínculo que, en el propio mecanismo, asegure su obediencia y utilidad.
- A partir de esta doble manera de acción del poder (desde lo estructural y desde lo intersubjetivo) establecemos un puente para interpretar el lugar de los rituales académicos (como el caso del examen) en el contexto de las prácticas educativas. Para ello señalamos, inicialmente -siguiendo a Roberto Da Matta-<sup>27</sup> que el ritual tiene

<sup>24</sup> Ver GRAMSCI, A. (1988). ANTOLOGÍA. México: Siglo XXI.

<sup>25</sup> Ver FOUCAULT, M. (1982). EL SUJETO Y EL PODER. Prefacio de DREYFUS, H. y RABINOW, P. MICHEL FOUCAULT: MÁS ALLÁ DEL ESTRUCTURALISMO Y LA HERMENEÚTICA. Revista Mexicana de Sociología (Mimmo). Edición original The University of Chicago Press. Chicago.

<sup>26</sup> POPKIEWITZ, T. (1994). SOCIOLOGÍA POLÍTICA DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS. Madrid: Morata.

<sup>27</sup> DA MATTA, R. (1983). Op. Cit.

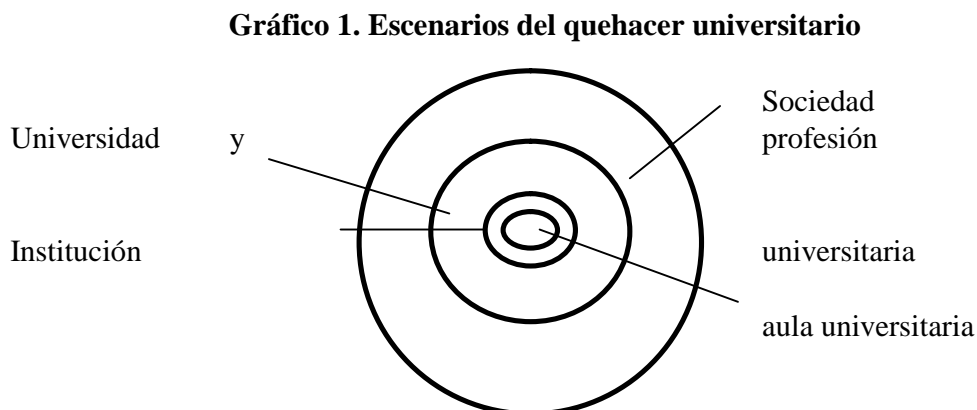
un tilde distintivo que es la dramatización, entendida como condensación de algún aspecto, elemento o relación que es focalizado o destacado.<sup>28</sup>

### Los escenarios de la práctica educativa universitaria

El adoptar la definición sobre curriculum que enunciamos al inicio de este apartado, nos permite plantear que los escenarios ante los cuales se posicionan las instituciones de educación superior son construcciones colectivas producto de acuerdos, concertaciones, negociaciones, imposiciones hegemónicas y luchas, tal como lo propone De Alba<sup>29</sup>. Y al mismo tiempo establecer cuatro niveles de escenarios, estructurados de tal modo que los más abarcativos contienen a los menos amplios. Esta estructura sería la siguiente:

- \* El escenario mayor: la sociedad.
- \* Un escenario de articulación: Universidad y profesión \* La institución universitaria, escenario de la práctica docente.
- \* El aula universitaria, escenario de condensación.

Para una mejor visualización podríamos presentarlos en este esquema:



### Universidad y profesiones.

Respecto a la sociedad, no interesa hacer en este apartado consideración alguna. Pero sí a un segundo nivel de escenario, en el que se incluye la universidad, que es el de las Profesiones. Siguiendo a Tenti Fanfani y Gomez Campo,<sup>30</sup> autores que conciben las profesiones como un caso particular del desarrollo general de los campos de producción de bienes simbólicos, es factible apelar a la idea de que el espacio profesional está estructurado por posiciones que ocupan ciertos actores y que la ocupación de los mismos implica una lucha y supone una estructura de poder. Dicha estructura y los avatares de

<sup>28</sup> Aquí Condensación se utiliza en su acepción de “(...) sintetizar, resumir, compendiar...” REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (1992). DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. XXIª Edición. Madrid: Espasa-Calpe.

<sup>29</sup> DE ALBA, A. (1995). CURRICULUM. CRISIS, MITO Y PERSPECTIVAS. Buenos Aires: Miño y Dávila. Pag. 59.

<sup>30</sup> Ver TENTI FANFANI, E. y GOMEZ CAMPO, V. (1989). UNIVERSIDAD Y PROFESIONES. Buenos Aires: Miño y Dávila.

esa lucha delimitan quienes poseen y quienes están excluidos de la posesión de ciertos bienes simbólicos, y por consiguiente quienes están legitimados para ejercer el monopolio de esos bienes. Un ejemplo de ello es la disputa por la regulación de las incumbencias profesionales.

La constitución en el campo académico de carreras y especialidades supone un grupo de especialistas que reevindican para sí: el dominio de ciertos saberes y normas, sistematizados en instituciones (universidades), mediante una cierta acción pedagógica. (Planes de Estudio). Pero no es tan sencillo separar en esto, lo que es capacidad técnica de lo que supone la apropiación de poder simbólico. Es por eso, que el dominio de las instituciones académicas es una estrategia importante para el poder de muchos grupos profesionales.

## La universidad

“Pues de memorizar se trata en los exámenes corrientes. Esta práctica proviene de la escuela autoritaria, en particular religiosa, donde el saber estaba encerrado en textos canónicos que había que leer y recordar.

Es verdad que en las grandes universidades medievales tales como Bolonia, Padua, Oxford o París se estimulaba la discusión. Pero toda discusión debía versar sobre asuntos conocidos y ceñirse a las sagradas escrituras.”

MARIO BUNGE

Instalada en el contexto de una sociedad que no ha perdido su importante sesgo autoritario, en medio de la puja entre sectores que conciben los escenarios de modos muy diversos y de un campo de lucha por la apropiación de bienes simbólicos; la institución universitaria se debate en una profunda crisis. La universidad es una de las más antiguas instituciones que aún persisten (Sanyal)<sup>24</sup>. Se estima su origen alrededor

---

<sup>24</sup> Ver SANYAL, B. CALIERO MARTÍNEZ, J. y otros. (1998). DOCUMENTOS DE TRABAJO del Seminario-Taller tendencias en la gestión de las universidades contemporáneas. Evolución y perspectivas. Buenos Aires: UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) - Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

de los Siglos X y XII (Pérez Lindo,<sup>25</sup> Clement<sup>26</sup>) A lo largo de todo este tiempo, esta institución ha debido ir modificándose para adaptarse a los nuevos contextos en los que se desarrollaba. Esto genera no pocas tensiones al interior de sí misma, así como entre ella y el resto de la sociedad.

Un caso paradigmático lo constituye la universidad argentina, profundamente marcada por el Movimiento Reformista de 1918. Nuestra universidad hoy se debate entre fundamentalismos que apuntan a mantener dogmáticamente los principios de aquella reforma<sup>27</sup> o a otros que proponen su transformación en una suerte de Mac Donalds productora de profesionales, que funcione con la lógica de las casas de fabricación de comida rápida,<sup>35</sup> por graficar los dos extremos de un largo y variable continuum.

Como sostiene Pérez Lindo<sup>36</sup> las diversas culturas organizacionales que coexisten al interior de la universidad, hacen de esta una institución particularmente compleja. De este modo el señalado autor sostiene que la universidad es una institución multicultural, en el sentido de que en ella coexisten varias subculturas:

- del poder
- Culturas organizacionales - de la administración pública.
- escolar.
- corporativa

Como consecuencia de esta multiculturalidad institucional han surgido diversos estilos de gerenciamiento universitario, como: el político, el burocrático, el corporativista, el academicista, el empresarial y el parlamentarista multisectorial. Estos estilos, por su parte, suponen modalidad de acción política (en el sentido de gobierno y de ejercicio del poder) diferentes, ya que se corresponden con lógicas diferentes sobre el poder. A modo de ejemplo podemos mencionar que el estilo empresarial pondera la eficiencia (pensada desde el rédito económico) y se opone claramente a la discusión académica o al debate democrático por el carácter, generalmente lentificador, que los estilos academicista y parlamentarista multisectorial le imprimen a la toma de decisiones.

---

<sup>25</sup>

3

2

Ver PÉREZ LINDO, A. (1993). TEORÍA Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Buenos Aires: Aique - REI - IDEAS.

<sup>26</sup>

3

3

CLEMENT, A. (1995). LA LEGITIMACIÓN DE UN ACTO RITUAL. EL EXAMEN. Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones N° 1. Tandil: Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

<sup>27</sup>

3

4

Que en el caso que nos ocupa fue -paradójicamente- antidogmática, tal como puede deducirse, a modo de ejemplo, del su documento fundacional llamado Manifiesto Liminar y que en uno de sus párrafos afirma: “La juventud universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombres, ni empleados. Se

### **El aula universitaria**

La universidad genera prácticas educativas en un espacio en el cual se condensan todos estos juegos, se trata del aula universitaria.<sup>37</sup> Es precisamente allí donde se pone en juego una trama particular que relaciona a dos tipos centrales de actores: los alumnos y los docentes. Y es allí donde muchos de los juegos de poder, que se desarrollan en los escenarios, más amplios se concretan.

Cuando los docentes imponemos los programas, seleccionamos arbitrariamente los contenidos, la bibliografía, los métodos de enseñanza o las modalidades de evaluación y

levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad (...) Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas...” (1998) LA JUVENTUD UNIVERSITARIA DE CÓRDOBA A LOS HOMBRES LIBRES DE SUDAMÉRICA. Buenos Aires: La Página.. Pag. 15. Actualmente muchos grupos que proclaman defender las ideas de la reforma, se oponen a propuestas superadoras a las planteadas en 1918, anquilosando el propio espíritu reformista.

<sup>35</sup> Utilizamos aquí el concepto MacDonalidización tal como lo define GENTILI cuando señala “Los procesos de MacDonalidización han sido referidos por varios autores para referirse a la penetración de los principios que regulan la lógica de los fast food en espacios cada vez más amplios de la vida social en el capitalismo contemporáneo.” (GENTILI, P. en APPLE, M, GENTILI, P. y DA SILVA, T. T. Op. Cit. Pag. 46). Dicho autor, por su parte, reconoce en autores como George Ritzer, Roger Dale y Michael Apple la previa utilización de ese neologismo.

<sup>36</sup> PÉREZ LINDO, A. (1995). GESTIÓN UNIVERSITARIA: DIAGNÓSTICO Y ALTERNATIVAS. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional “La universidad como objeto de Investigación”. Buenos Aires: (Mimmo).

<sup>37</sup> Al utilizar este concepto nos referimos no al espacio físico denominado aula, sino a toda instancia que las instituciones de educación superior consideran como lugar de encuentro (real o virtual) entre el Docente, el Alumno y el Conocimiento.

promoción, estamos ejerciendo una modalidad autoritaria, que no es privativa de la actividad aúlica universitaria.

En anteriores investigaciones (Vain; 1997)<sup>28</sup> hemos señalado que desde el retorno de la Argentina al sistema democrático, se escucha permanentemente hablar de una educación para la democracia, respetuosa de los Derechos Humanos, etc. y sin embargo, las prácticas educativas aparecen profundamente sesgadas por formas autoritarias. Existen interesantes trabajos que han abordado el problema del autoritarismo en la educación, especialmente durante el pasado régimen militar (Filmus y Frigerio; Tedesco, Braslavsky y Carciofi),<sup>29</sup> pero en esta primera aproximación, solo nos

<sup>28</sup> VAIN, P. (1997). Op. Cit.

<sup>29</sup> Ver FILMUS, D. y FRIGERIO, G. (1988). EDUCACIÓN, AUTORITARISMO Y DEMOCRACIA. Buenos Aires: Miño y Dávila; TEDESCO, J, BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, R. (1987). EL PROYECTO EDUCATIVO AUTORITARIO ( ARGENTINA 1976-1982. Buenos Aires: Miño y Dávila.

interesará sostener que la estructura autoritaria persiste, y no solo deviene de la educación del período 1976/83, sino que es el reflejo de una sociedad con una importante carga de autoritarismo, relativamente independiente de la alternancia entre gobiernos militares y civiles que ha caracterizado los últimos cien años de nuestra historia.

Esto cobra todavía un sentido más dramático en la universidad, que desde la normalización (1983-86) levanta un discurso sobre el cogobierno, la participación, el pluralismo, etc. y es -al mismo tiempo- un espacio en el cual. buena parte de las prácticas pedagógicas. sostienen esa estructura autoritaria.

Pero además, la nota distintiva que tiene en la universidad, la modalidad con que se instala problemática del poder en el aula, tiene que ver con un tercer elemento que es fundante en la institución: el conocimiento. Sin duda la universidad es una institución en la cual -al menos desde los enunciados- se intenta producir y transferir el conocimiento. La cuestión es que, tal como sostiene Foucault existe una relación directa entre la producción del conocimiento, su legitimación, su distribución y su apropiación.<sup>30</sup>

La universidad privilegia, por sobre otros tipos de conocimiento, la producción y transferencia del conocimiento científico y tecnológico. Por eso será importante considerar que - tal como señala el autor antes citado - hay una importante relación entre poder y verdad “...La verdad es de este mundo; -afirma Foucault- se produce en él gracias a múltiples coacciones. Y detenta en él efectos regulados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad; es decir, los tipos de discurso que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo en cómo se sancionan unos y otros; las técnicas y los procedimientos que están valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de decir cómo funciona lo verdadero...”<sup>31</sup>

Cuando sostenemos que existen serias dudas sobre la efectividad de la enseñanza universitaria y nos preguntamos “¿Forma la universidad profesionales capaces de insertarse en el campo profesional? ¿Poseen estos graduados las competencias necesarias para resolver los problemas que les presenta la práctica? ¿Son capaces de producir prácticas transformadoras o solo reproducen las tradicionales? ¿Qué grado de adaptación a los escenarios cambiantes que les proponen la sociedad y la profesión poseen los egresados? Estas son solo algunas de las preguntas que nos formulamos quienes estamos en la docencia universitaria.”<sup>32</sup> Y es evidente que nos estamos interpellando, desde los diferentes escenarios de la sociedad, pero también desde el escenario de las profesiones. Por ello, cuando interesantes innovaciones curriculares no pueden implementarse; sea por la resistencia de ciertos sectores docentes para desarrollarlos o por la imposibilidad de ajustarlos a normativas rígidas como los regímenes de enseñanza, es posible advertir como el escenario de la institución, con sus

---

<sup>30</sup> Ver FOUCAULT, M. (1990). DIALOGOS SOBRE EL PODER. Buenos Aires: Alianza.

<sup>31</sup> FOUCAULT, M. (1990). Op. Cit. Pag. 143.

<sup>32</sup> VAIN, P. (1999). EL DIARIO ACADÉMICO: UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES REFLEXIVOS. Revista Educación Superior y Sociedad. Volumen 10, N° 2. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO. Pag. 156.

aspectos instituidos y sus fuerzas instituyentes inciden en lo que puede suceder en el aula.

Decir en la actualidad que la universidad está en crisis resulta banal. Indagar sobre algunas causas y mecanismos que generan y/o potencian esta crisis puede resultar útil, como modo de aportar a la imperiosa redefinición que esta institución requiere. Proponemos trabajar allí donde los discursos caen y las prácticas construyen el verdadero significado del hacer institucional educativo. Para ello tomaremos una perspectiva particular: centrar el enfoque en los rituales académicos.

Los rituales producen sentido, en tanto son instancias esencialmente dramáticas a partir de las cuales una sociedad comunica algo importante acerca de sí misma. Pero al mismo tiempo, construyen nuevas prácticas.

### **El examen: nuestro foco**

“Las pruebas de competencia no deberían ser sesiones de tortura (...) En conclusión ¡abajo los exámenes!

MARIO BUNGE

Mediante esta investigación se pretende conocer porque, 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 cuyo tilde distintivo es la dramatización, entendida como condensación de algún aspecto, elemento o relación que es focalizado o destacado (Da Matta).<sup>33</sup> Esta idea de condensación de significados se emparenta con la noción de representación social, que Jodelet define al referirse a “Una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. Y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, objetos y comunicaciones que les concierne.”<sup>34</sup> subrayando así esa doble dimensión. Precisamente porque Jodelet ha caracterizado a las representaciones sociales como “...el proceso y el producto de elaboración psicológica y social de lo real.”<sup>35</sup>

La idea clave es desmontar la concepción acerca de las prácticas como simples actividades. Las prácticas sociales y educativas esconden las relaciones sociales que las producen. ¿Qué relaciones sociales, qué relaciones de poder, se juegan, se esconden, se ocultan en estos actos del ritual académico? Esta es la pregunta que orienta esta investigación

En este caso particular trabajaremos sobre la interpretación de un ritual específico y particularmente dominante en la institución universitaria: el examen. En este aspecto, compartiremos lo propuesto por Foucault quien afirmaba “... la superposición de las relaciones de poder y de saber asumen en el examen su máximo esplendor.”<sup>36</sup> Por ello,

<sup>33</sup> DA MATTA, R. (1983). Op. Cit.

<sup>34</sup> JODELET, D. LA REPRESENTACIÓN SOCIAL: FENÓMENOS, CONCEPTO Y TEORÍA, en MOSCOVICI, S. (1988). PSICOLOGÍA SOCIAL II. Barcelona: Paidós. Pág. 473.

<sup>35</sup> JODELET, D. Op. Cit. Pág. 474.

<sup>36</sup> FOUCAULT, M. (1989). VIGILAR Y CASTIGAR. Buenos Aires: Siglo XXI. Pag. 189.

tomaremos el análisis del examen, como un ritual particularmente revelador de las relaciones de poder, que se establecen al interior del aula universitaria.

### **El examen como ritual académico**

En investigaciones anteriores<sup>37</sup> describimos a los rituales como asociaciones de símbolos que poseen un carácter inherentemente dramático y que comunican clasificando la información en diferentes contextos. Aquello que el ritual remarca es un elemento significativo de una cultura determinada y como acción simbólica, el ritual subraya, destaca, resalta y torna especial cualquier acción cotidiana. Esto implica que no hay acciones esencialmente rituales, todo puede ser ritualizado si se lo convierte en condensación de un particular 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. En este aspecto, Bourdieu señala -refiriéndose a los rituales de institución- que: "... la ciencia social debe tener presente (...) la eficacia simbólica de los ritos de institución, es decir, el poder que poseen de actuar sobre lo real actuando sobre la representación de lo real."<sup>38</sup>

Coincidimos con Margulis, en que somos poseedores de signos, y éstos -elaborados a lo largo del tiempo y en el interior de una cultura- nos orientan. Los signos implican una construcción del mundo, una clasificación; agrupan y catalogan la inmensa diversidad que nos presenta el mundo. En este marco, los rituales hacen posible la generación de sentidos, son productores de representaciones y las representaciones orientan la formación de los habitus. Dicho de otro modo, las representaciones son mediaciones entre los contenidos del ritual y la formación de los habitus

Establecimos también que el poder del ritual reside en su eficacia simbólica. Ahora consideramos necesario agregar, que tal como sugiere Bourdieu "La creencia de todos, que es previa al ritual, es una condición para que el ritual sea eficaz. Solo se predica a los que están convertidos. Y el milagro de la eficacia simbólica desaparece si se ve que la magia de las palabras no hace sino poner en marcha los mecanismos - las disposiciones - establecidos previamente."<sup>39</sup>. De este modo, es posible articular los conceptos de habitus, representación social, prácticas y rituales de un modo más específico, afirmando que la eficacia del ritual está en la creencia que desata y en el investimento que realizan sus actores respecto a los efectos o al contenido de los mismos.

Hasta ahora, en esta síntesis teórica nos hemos referido a la institución educativa como destacamento del aparato ideológico del estado. Empero, también puede ser considerada

---

<sup>37</sup> VAIN, P. (1997). Op. Cit.

<sup>38</sup> BOURDIEU, P. en PITT-RIVERS J. y PERISTIANY, J. (1992). Op. Cit. Pag. 115.

<sup>39</sup> BOURDIEU, P. en PITT-RIVERS J. y PERISTIANY, J. (1992). Op. Cit. Pag. 123.



como un nivel de la cultura en la cual se condensan, expresan y operan símbolos específicos. Nuestro trabajo se ha centrado en ese escenario de la cultura actual y esto nos permitirá desenmascarar la práctica educativa habitual, develando sus contenidos ocultos, es decir sus contenidos arbitrarios.

Cuando Bernstein trabaja en el análisis de la cultura escolar, sugiere la existencia de dos órdenes sobre los cuales se sustenta dicha cultura: el orden instrumental y el orden expresivo. El primero remite al conocimiento socialmente legitimado, mientras que el segundo a la transmisión de valores. Tomando ambos órdenes nos resulta posible afirmar que, luego de algunos trabajos realizados sobre el autoritarismo en la educación argentina, y contrariamente a las formulaciones discursivas oficiales sobre la democratización de la educación sostienen, una parte importante de los dispositivos de la modalidad disciplinaria (Foucault) no se han modificado. El propósito de nuestro trabajo es poder interpretar como este dispositivo genera ciertos sujetos sociales.

### **Educación y poder: una perspectiva epistemológica**

Tal como hemos expuesto en publicaciones precedentes<sup>40</sup>, otro tema de singular importancia para nuestro trabajo lo constituye el análisis de las relaciones de poder en la educación. Si bien esta cuestión es abordada desde diferentes marcos y perspectivas, nos parece central incluir, por su alta capacidad explicativa el desarrollo que Michel Foucault realizó sobre esta problemática.

Inicialmente podemos definir, siguiendo a Follari, que Poder es “...la posibilidad de imponer a otro una voluntad que le es exterior.”<sup>41</sup> Sin embargo, y tomando las proposiciones de Foucault, pensar el poder significa pensarlo en lo cotidiano, en la acción concreta; con esto el mencionado autor no niega la existencia de un nivel de determinación estructural, sino que insiste sobre la existencia del micropoder, ese que es ejercido en las relaciones intersubjetivas concretas.

Así el pensador francés insiste en la necesidad de preguntarse ¿cómo se ejerce? y a tal fin sugiere “Con respecto a este poder (el poder del ¿cómo se ejerce?) es necesario distinguir primero el que se ejerce sobre las cosas y proporciona la capacidad de modificarlas, utilizarlas, consumirlas o destruirlas -un poder que surge de aptitudes directamente inscriptas en el cuerpo- o que se transmite mediante instrumentos externos. Digamos que aquí se trata de una cuestión de “capacidad”. Por otra parte, lo que caracteriza el poder que estamos analizando es que pone en juego relaciones entre individuos (o entre grupos). Porque no hay que engañarse: si hablamos de estructuras o de mecanismos de poder, es sólo en la medida en que suponemos que ciertas personas ejercen poder sobre otras.”<sup>42</sup>

De esta manera, Foucault se diferencia de los planteos marxistas y neomarxistas que vinculan el poder al desarrollo de los aparatos del Estado, para situar también la problemática en las relaciones de los hombres entre sí. Foucault no reduce el problema

---

<sup>40</sup> VAIN, P. (1997). Op. Cit.

<sup>41</sup> FOLLARI, R. (1992). PRACTICA EDUCATIVA Y ROL DOCENTE. Buenos Aires: Aique-REI- IDEAS. Pag. 20.

<sup>42</sup> FOUCAULT, M. (1982). Op. Cit. Pag. 12.

del poder a esos aparatos, siguiendo el esquema de análisis para lo social planteado por Bourdieu, podríamos decir que Foucault percibe el poder en proximidad a lo social hecho cuerpo, más que a lo social hecho cosas.<sup>53</sup>

En sus propias palabras “... una de las primeras cosas que deben comprenderse es que el poder no está localizado en los aparatos del Estado, y que nada cambiará en la sociedad si no se transforman los mecanismos de poder que funcionan fuera de los aparatos de Estado, por debajo de ellos, a su lado, de una manera más minuciosa, cotidiana. Si se consiguen modificar estas relaciones o hacer intolerables los efectos de poder que en ellas se propagan, se dificultará enormemente el funcionamiento de los aparatos de Estado”<sup>44</sup>.

Como se ve, este autor no niega la existencia de los aparatos del Estado, ni su tarea; lo que hace es poner el acento en otro lugar, en los mecanismos relacionales y cotidianos en los que el poder se construye, se ejerce, se desarrolla. Volviendo a Foucault vemos como “... si se quiere captar los mecanismos de poder en su complejidad y en detalle, no se puede limitar uno al análisis de los aparatos de Estado solamente. Habría que evitar el esquematismo -esquematismo que por otra parte no está en el propio Marx- que consiste en localizar el poder en el aparato de Estado y en hacer del aparato de Estado un instrumento privilegiado, capital, mayor, casi único del poder de una clase sobre otra. De hecho, el poder en su ejercicio va mucho más lejos, pasa por canales mucho más finos, es mucho más ambiguo, porque cada uno es en el fondo titular de un cierto poder y, en esta medida, vehicula el poder. El poder no tiene como única función reproducir las relaciones de producción. Las redes de dominación y los circuitos de la explotación se interfieren, se superponen y se refuerzan, pero no coinciden.”<sup>45</sup>

Es posible, a nuestro criterio, compatibilizar la concepción foucaultiana del poder con el concepto de aparato del Estado, pero al precio de considerar a estos aparatos con una mayor relatividad y no desde un papel sobredeterminado. Y es partiendo de Marx, que nos parece viable encontrar un modo de articulación entre la microfísica del poder que propone Foucault y el poder estructural de los aparatos de Estado. Resulta para ello necesario, recordar que un concepto clave de Marx es el de las relaciones sociales de producción.

Pero retornando a Foucault, cabe preguntarse entonces: ¿cómo se construye el poder? Una primera aproximación es la siguiente: “En general -dice el autor- creo que el poder no se construye a partir de voluntades (individuales o colectivas), ni tampoco se deriva de intereses, el poder se construye y funciona a partir de poderes, de multitud de cuestiones y de efectos de poder. Es este un dominio complejo, que hay que estudiar.

---

<sup>43</sup> Ver VAIN, P. (1997). Op. Cit. Especialmente Capítulo I. En el libro mencionado hacemos referencia a la polémica entre quienes -como Dominique Lecourt- critican severamente a Foucault por no vincular el sistema de poder con los modos de producción, y otros autores -como Nicos Poulantzas- que rescata los aportes y señala lo que serían a su criterio sus limitaciones, etc.

<sup>44</sup> FOUCAULT, M. (1992). MICROFÍSICA DEL PODER Madrid: La Piqueta. Pag. 108.

<sup>45</sup> FOUCAULT, M. (1992). Op. Cit. Pag. 119.

Esto no quiere decir que el poder es independiente y que se podría descifrar sin tener en cuenta el proceso económico y las relaciones de producción.”<sup>46</sup>

Además, puede afirmarse -a partir de Foucault- que la cuestión del poder está necesariamente vinculada a otras dos cuestiones, constituyendo una triple relación de:

1. Actividades productivas (o capacidades objetivas o capacidades técnicas).
2. Sistemas de comunicación (o relaciones de comunicación).
3. Relaciones de Poder.

Esto no significa que “...se trate de tres dominios separados, ni que de un lado exista el campo de las cosas, de la técnica perfeccionada, del trabajo y la transformación de lo real; por otro lado el de los signos, la comunicación, la reciprocidad y la producción del significado; y finalmente, el de la dominación de los medios de coacción, de desigualdad y de la acción de los hombres sobre los hombres. Se trata de tres tipos de relaciones, que de hecho siempre se traslapan, se apoyan recíprocamente y se utilizan mutuamente como instrumentos”<sup>47</sup>

Es al mismo tiempo importante destacar que en la concepción foucaultiana, el poder significa un modo de acción de unos sobre otros, que este solo se concreta en el acto y que se construye conforme a ciertos procedimientos (encierro, vigilancia, castigo, etc.). Justamente esa triple relación que antes mencionábamos es la que da origen a las disciplinas, génesis que el autor explica del siguiente modo: “Estos bloques, en los que la puesta en práctica de capacidades técnicas, el juego de comunicaciones y las relaciones de poder se ajustan entre sí según fórmulas pensadas, constituye lo que podría llamarse, ampliando un poco el sentido de la palabra, disciplinas”.<sup>48</sup>

Esto resulta particularmente importante cuando nos proponemos analizar la concepción de lo disciplinario en la universidad. Sobre el particular, hay un interesante aporte que realiza Hoskin quien se refiere a la coincidencia entre dos significados de la palabra disciplina. “Porque disciplina -subraya Hoskin- es un término maravillosamente flexible. Plantea la ambigua trampa de servir a ambas de su ecuación (la ecuación de Foucault) poder-saber. Por tanto, ¿qué es la disciplina y de donde proviene?

La respuesta a este pequeño misterio es fácil, procede de la palabra latina disciplina, y en latín tienen el mismo doble sentido que mantienen en la actualidad refiriéndose tanto a las antiguas artes del saber como la filosofía, música y retórica, como a los problemas del poder, como, por ejemplo, en disciplina militaris (disciplina militar).

Etimológicamente el término es una forma abreviada de disciplina, relacionado con la consecución del aprendizaje (...). Por tanto, en cuanto a sus principios etimológicos, el término tiene una denotación educativa e, incluso entonces, manifiesta ambos aspectos de la ecuación poder-saber.”<sup>49</sup>

---

<sup>46</sup> FOUCAULT, M. (1992). Op. Cit. Pag. 158.

<sup>47</sup> FOUCAULT, M. (1982). Op. Cit. Pag. 12.

<sup>48</sup> FOUCAULT, M. (1982). Op. Cit. Pag. 13.

<sup>49</sup> HOSKIN, K. en BALL, S. (1993). FOUCAULT Y LA EDUCACIÓN. DISCIPLINAS Y SABER. Madrid: Morata. Pag. 34.

“En efecto -dice Foucault- lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras. Una relación de violencia actúa sobre un cuerpo o sobre cosas: fuerza, somete, quiebra, destruye, cierra toda posibilidad. Su polo opuesto solo puede ser la pasividad, y si tropieza con cualquier otra resistencia no tiene más opción que intentar minimizarla. En cambio una relación de poder se articula sobre dos elementos, ambos indispensables para ser justamente una relación de poder: que el “otro” (aquél sobre el cual esta se ejerce) sea totalmente reconocido y que se mantenga hasta el final como un sujeto de acción y que se abra, frente a la relación de poder, todo un campo de respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones.

La puesta en juego de relaciones de poder no es, evidentemente, más exclusiva del uso de la violencia que de la adquisición del consenso; sin duda, el ejercicio del poder no puede prescindir del uno o de la otra, y con frecuencia de ambos a la vez.”<sup>50</sup>.

En este sentido Foucault concibe la relación de poder como una acción de conducir a otros, y en el fondo como sinónimo de una vieja acepción, hoy casi en desuso, de la palabra gobierno, en tanto capacidad de dirigir a individuos o grupos. Por este camino, es posible comprender que, para este intelectual, el poder no es necesariamente negativo.

En relación con ello, podemos decir, citando a Julia Varela que: “Foucault afirma una y otra vez que concibe las relaciones de poder no de forma negativa sino positiva y productiva. No obstante será sobre todo en sus últimos textos donde matice más su teoría del poder diferenciando claramente las relaciones de poder de las relaciones de dominación. (...) Según Foucault no puede en consecuencia existir una sociedad sin relaciones de poder, y de lo que se trata es de que los miembros de cada sociedad se doten de las normas de derecho, de una moral, de un ethos y de aquellas formas de subjetividad que permitan participar en las relaciones sociales con un grado mínimo de dominación. Y sería precisamente en este punto donde pueden articularse por una parte, la lucha política y ética en favor de los derechos y de la reflexión crítica contra las técnicas abusivas de gobierno, y, por otra, la búsqueda de una ética que fundamente la libertad individual...”<sup>51</sup>.

Este planteo parece contradecir algunas proposiciones enunciadas precedentemente, por nosotros, ya que la pregunta, en cierto sentido sería: ¿Existe o no una determinación de lo social, de lo estructural por sobre las actividades del sujeto?

Si adscribiéramos taxativamente a los postulados de Bourdieu, deberíamos aceptar que el arbitrario cultural se impone a los actores sociales por medio de los mecanismos de la violencia simbólica, que poseen un alto grado de eficacia.

Si, en cambio, desde una postura crítica, utilizáramos buena parte del andamiaje teórico de este autor, pero otorgáramos un carácter menos determinista a la imposición del

---

<sup>50</sup> FOUCAULT, M. (1982). Op. Cit. Pag. 15.

<sup>51</sup> VARELA, J. en BALL, S. (1993). Op. Cit. (Prólogo a la Edición Española). Pag. XI.

arbitrario cultural, asumiendo desde la perspectiva planteada por Puiggrós que en la gestación del vínculo pedagógico intervienen factores incontrolables.<sup>52</sup>

Smeja y Téllez nos muestran el modo en que operaría, lo que Foucault denomina emergencia. “La emergencia se produce como irrupción en los intersticios de una determinada trama de lucha entre fuerzas, de allí que designa un lugar de enfrentamiento; no en los términos de un campo cerrado, en el que se efectuarían las luchas, sino en los de un no lugar en razón de que los adversarios no pertenecen a un mismo espacio.”<sup>53</sup> Finalmente, en cuanto a los aportes que tomaremos de Foucault, hemos de referirnos al concepto y alcance de las disciplinas. En su memorable trabajo VIGILAR Y CASTIGAR, Foucault realiza, con una minuciosidad y una sutileza encomiables, un análisis de los diferentes procedimientos que utiliza el poder. Debemos recordar que, tal como lo planteábamos en párrafos anteriores, para este autor el poder no se posee sino se ejerce, que como tal se lo ejerce en el acto y por medio de ciertos procedimientos.

Pero también el poder se ejerce sobre los cuerpos, y para ello, para lograr la docilidad de los cuerpos existen métodos, “A estos métodos que permiten el control riguroso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar “disciplinas.”<sup>54</sup> 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...”<sup>55</sup>

De esta manera, los procedimientos disciplinarios tienden a aumentar las habilidades de los cuerpos, pero centralmente a crear un vínculo que, en el propio mecanismo, asegure su obediencia y utilidad. Se trata de una tecnología del poder dirigida a “(...) hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que uno desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y eficacia que se determina.”<sup>56</sup>

En un primer momento, Foucault describe cuatro mecanismos mediante los cuales operan las disciplinas, estos son:

- El arte de las distribuciones.
- El control de la actividad.
- La organización de las génesis.

---

<sup>52</sup> Ver PUIGGRÓS, A. (1991). Op. Cit.

<sup>53</sup> TÉLLEZ, M. y SMEJA, M. en NARODOWSKI, M. y MARTÍNEZ BOOM, A. (1997). ESCUELA, HISTORIA Y PODER. Buenos Aires: Novedades Educativas. Pag. 86.

<sup>54</sup> FOUCAULT, M. (1989). Op. Cit. Pag. 141.

<sup>55</sup> FOUCAULT, M. (1989). Op. Cit. Pag. 141.

<sup>56</sup> FOUCAULT, M. (1989). Op. Cit. Pag. 141.

- La composición de fuerzas.<sup>57</sup>

Resulta trascendente marcar que “En resumen puede decirse que la disciplina fabrica a través de los cuerpos que controla cuatro tipos de individualidad, o más bien una individualidad que está dotada de cuatro características: es celular (por el juego de la distribución espacial), es orgánica (por el cifrado de actividades), es genética (por la acumulación del tiempo), es combinatoria (por la composición de fuerzas). Y para ello utiliza cuatro grandes técnicas: construye cuadros; prescribe maniobras; impone ejercicios; en fin, para garantizar la combinación de fuerzas impone “tácticas”...”<sup>58</sup>

Complementariamente, el autor de VIGILAR Y CASTIGAR, 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.”<sup>59</sup>

Sin la pretensión de exponer en extenso las características de estos instrumentos, podremos intentar definir algunas de sus características principales, dada la relevancia que adquieren para el análisis del examen.

Sin duda, la síntesis más clara del pensamiento sobre los mecanismos de la disciplina es precisamente vigilar y castigar. Mientras que la inspección jerárquica nos remite al primero de estos conceptos, la sanción normalizadora nos reenvía al segundo de ellos. De tal modo que 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 recibir su castigo, que al mismo tiempo cumple la función de actuar como prevención ante eventuales nuevas desviaciones.

La mirada omnipresente es descripta por Foucault con particular arte cuando se refiere al panóptico, un edificio carcelario diseñado por Jeremy Bentham y cuyas características tendían a asegurar la vigilancia permanente, pero por sobre todo, la sensación de la observación permanente en los prisioneros. Este diseño luego se extendió a una concepción arquitectónica dirigida a todas las instituciones en las cuales la vigilancia cumplía un rol fundamental (hospitales, manicomios, escuelas, cuarteles, etc.).

“El panóptico -dice Foucault- es una máquina de disociar la pareja ver ser visto: en el anillo periférico (el habitado por los presos, alumnos, etc.), se es totalmente visto, sin ver jamás; en la torre central (lugar de la autoridad, de los guardias, etc.), se ve todo sin ser jamás visto.”<sup>60</sup>

Esta característica le permitía crear la ilusión de un control permanente, el preso (el loco, el alumno, el soldado) se creían vigilados en todo momento, aunque esto realmente no

---

<sup>57</sup> Excede los límites de esta primera presentación del andamiaje teórico de nuestro trabajo analizar cada una de ellas.

<sup>58</sup> FOUCAULT, M. (1989). Op. Cit. Pag. 172.

<sup>59</sup> FOUCAULT, M. (1989). Op. Cit. Pag. 175.

<sup>60</sup> FOUCAULT, M. (1989). Op. Cit. Pag. 205.

fuera así. La imposibilidad de mirar a quién nos mira produce ese efecto que al mismo tiempo cuenta con un valor agregado: la impersonalización del poder. Es decir la imagen de un poder abstracto, invisible, estructural.

La contracara complementaria de la vigilancia la constituye el castigo, esta tecnología del poder consiste en producir una suerte de división analítica de la ilegalidad, entendida esta como el espacio en el que opera la desviación respecto a la norma. No se trata de ilegalidad en el sentido de incumplimiento de la ley, los que no cumplen a pié juntillas las normas de una escuela, por ejemplo, no podrían ser penalizados por las leyes de un estado; pero, en el concepto institucional, cometen ciertas faltas, ciertos pequeños delitos que deben ser castigados. No saludar a un superior, no estar en posición de firmes cuando se saluda a la bandera, etc. pueden ser ejemplos de esta cuadrícula de la vida escolar, sobre la cual opera la sanción, como supuesta acción correctiva.

“Las disciplinas -propone Foucault- establecen una infrapenalidad; reticulan un espacio que las leyes dejan vacío; califican y reprimen un conjunto de conductas que su relativa indiferencia hacía sustraerse a los grandes sistemas de castigo.”<sup>61</sup> Y, continúa diciendo este autor que “Se trata a la vez de hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta y de dar una función punitiva a los elementos en apariencia indiferentes del aparato disciplinario: en el límite, que todo pueda servir para castigar la menor cosa; que cada sujeto se encuentre prendido en una universalidad castigable-castigante.”<sup>62</sup>

Y es precisamente en el examen, una modalidad disciplinaria de particular significado en la educación donde la vigencia de vigilar y castigar se presentifica. Porque el examen logra, al mismo tiempo ejercer la mirada que controla y la imposición de la sanción que normaliza. Es un ritual en el cual se pone en certidumbre el par vigilancia-sanción, en el cual - en definitiva - tomamos conciencia del poder, o mejor dicho: recibimos el poder en nuestros cuerpos.

“La escuela -dice Foucault- pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña con toda longitud la operación de la enseñanza. Se tratará en ella cada vez menos de esos torneos en los que los alumnos confrontaban sus fuerzas y cada vez más de una comparación perpetua de cada cual con todos que permite a la vez medir y sancionar”<sup>63</sup>.

En el desarrollo mismo de los hallazgos de la investigación, iremos efectuando análisis puntuales sobre la modalidad disciplinaria y su acción por medio del examen.

### **Los exámenes como rituales**

Tomando la hipótesis del antropólogo Roberto Da Matta quién sostiene que “... los rituales sirven, sobre todo en la sociedad compleja, para promover la identidad social y construir su carácter” y que “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...”<sup>64</sup>, nos hemos planteado que indagar acerca de los

---

<sup>61</sup> FOUCAULT, M. (1989). Op. Cit. Pag. 183.

<sup>62</sup> FOUCAULT, M. (1989). Op. Cit. Pag. 183.

<sup>63</sup> FOUCAULT, M. (1989). Op. Cit. Pag. 190.

<sup>64</sup> DA MATTA, R. (1983). Op. Cit, Pag. 24. La traducción es nuestra.

rituales académicos, puede resultar un aporte interesante para analizar a la Universidad en su dimensión productora o reproductora de sujetos sociales y establecer qué tipo de sujetos sociales en ella se producen.

Precisar una definición sobre el ritual no es poca cosa, desde ya hace bastante tiempo antropólogos, sociólogos y otros científicos sociales lo han intentado. Peter McLaren, por ejemplo, hace un exhaustivo recorrido por los principales autores dedicados al tema, y reconoce que es muy difícil lograr cierto consenso al respecto.<sup>65</sup> “La lluvia de enfoques en la literatura -dice este autor- y la complejidad a menudo caleidoscópica de las diversas teorías sobre el ritual, hacen que resulte difícil desarrollar unidades de análisis tan amplias como precisas. Consecuentemente el proceso ritual permanece refractario a toda proclamación totalizadora. No hay ningún órgano conceptual que haya logrado el acuerdo de todos: ninguna formulación del ritual que ejerza una autoridad poderosa, incuestionada (...) Por ahora, el asunto no puede ser resuelto, sino sólo acorralado dentro de una tregua teórica.”<sup>66</sup>

En una primera aproximación a una definición, hemos tomado solo unos pocos ejemplos de conceptos que, a nuestro entender, contribuyen a elaborar una delimitación de que es, para nosotros, un ritual.

Lukes sostiene que el ritual es “Actividad gobernada por reglas de carácter simbólico que dirige la atención de los participantes hacia objetos de pensamiento y sentimiento que suponen ser de una significación especial.”<sup>67</sup>

Da Matta, por su parte indica que “... los ritos serían momentos especiales contruidos por la sociedad. Son situaciones que surgen sobre la égida y el control del sistema social, siendo por él programadas.”<sup>68</sup>, y sobre esta idea de momento especial insiste, cuando afirma “En ese sentido, el estudio de los rituales no sería un modo de establecer las esencias de un momento especial o cualitativamente diferente, pero sí una manera de estudiar como elementos triviales del mundo social pueden ser destacados, y así, transformados en símbolos que, en ciertos contextos, permiten engendrar un momento especial o extraordinario.”<sup>69</sup>.

No siempre el concepto de ritual coincide con la idea de un momento especialmente elaborado, como puede ser una fiesta (religiosa o profana), una ceremonia militar, una festividad patria, etc. Estos pueden ser momentos rituales, pero la ritualización puede darse en cualquier situación de la vida cotidiana. De allí que es muy importante rescatar, de las definiciones precedentes, que por momento especial no se entiende a una

---

<sup>65</sup> EL tema ha alcanzado tal trascendencia que R. Grimes acuñó el término “ritología” como expresión de dotar al estudio de los rituales de un campo específico y relativamente autónomo.

<sup>66</sup> MCLAREN, P. (1995). LA ESCUELA COMO UNA PERFORMANCE RITUAL. México: Siglo XXI. Pag. 63.

<sup>67</sup> LUKES, S. citado en MCLAREN, P. (1995). Op. Cit. Pag. 65.

<sup>68</sup> DA MATTA, R. (1983). Op. Cit. Pag. 56. La traducción es nuestra.

<sup>69</sup> DA MATTA, R. (1983). Op. Cit. Pag. 60. La traducción es nuestra.



actividad especialmente preparada, sino que la acción de subrayar una determinada actividad es lo que puede convertirla en ritual.

### **El contrato fundacional de la Universidad**

Frigerio y Otros sostienen que “...cada institución se construye a partir de lo que puede llamarse un primer contrato o contrato fundacional”<sup>70</sup> en el que se fija los derechos y obligaciones entre las partes.

En trabajos anteriores<sup>71</sup> sostenemos que el concepto de igualdad educativa toma cuerpo en la modernidad, y en ese sentido está directamente emparentado con el discurso producto de las profundas transformaciones económicas, sociales y políticas de la época (revolución francesa, revolución industrial, etc.). En ese contexto, surge la concepción de igualdad educativa como derecho, y su correlato político: la Educación Pública, pero este nacimiento resulta altamente contradictorio. Para muchos, la concepción de igualdad educativa fue la consecuencia lógica del modo en que la sociedad moderna intenta plasmar:

- Los derechos del hombre y del ciudadano.
- La noción de progreso.
- La idea de razón.
- La concepción de organización social basada en el contrato social.

Sin embargo, tratando de hacer visibles las relaciones sociales que se nos ocultan, resulta interesante incorporar otras miradas. En un trabajo bien interesante, Saviani nos permite pensar que la educación pública, a pesar de su discurso igualitario, encubre un sistema de reproducción de la fuerza de trabajo que resulta funcional al desarrollo del sistema capitalista. La expansión industrial, característica del modo de producción capitalista, genera una necesidad de formación de recursos humanos calificados básicamente, para ser empleados en las fábricas. En este contexto socio-económico aparece el impulso a la educación pública. “El enfoque que emana de los clásicos de la economía política burguesa (...) -plantea Saviani- es el de que una instrucción general elemental dispensada al conjunto de los trabajadores tiene efecto benéfico sobre el proceso productivo siempre que no sobrepase los aspectos rudimentarios, lo que puede ser suplido en poco tiempo y a expensas del Poder Público...”<sup>72</sup>

Empero la educación pública, y su principal creación la escuela pública, no solo resultan funcionales al desarrollo capitalista, como lugares de capacitación de la mano de obra industrial; sino que también puede constituirse en un eficaz mecanismo de reproducción ideológica. La escuela puede ser un instrumento sumamente apto para legitimar y

<sup>70</sup> FRIGERIO y OTROS en CORTESE, M. y FERRARI, M. (2003). EDUCACIÓN ESPECIAL. INCLUSIÓN EDUCATIVA. NUEVAS FORMAS DE EXCLUSIÓN. Colección Ensayos y Experiencias Tomo N° 49. Buenos Aires: Novedades Educativas. Pag. 18.

<sup>71</sup> VAIN, P. (2006). ¿Y SI EL ALUMNO NO ESTUVIERA ALLÍ? UNA MIRADA ACERCA DEL ROL DOCENTE UNIVERSITARIO, DESDE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN ENTORNOS NO PRESENCIALES. Málaga: Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.. (Inédito).

<sup>72</sup> SAVIANI, D. (1991). EDUCACIÓN: TEMAS DE ACTUALIDAD. Buenos Aires: Libros del Quirquincho. Pag. 69.

reproducir el orden social impuesto desde los sectores hegemónicos de la sociedad.<sup>73</sup> En otras palabras, la escuela puede ser el lugar en el cuál, mediante el ejercicio de la violencia simbólica se naturalice el orden social de la burguesía industrial, que es presentado como el único orden social posible.

### **La impronta de la Universidad de masas**

En este contexto socio-histórico, es posible observar cómo se estructura la escuela. Aunque el mandato fundacional de esta institución, aparece ligado a la educación de masas, cuyo discurso “políticamente correcto” deviene de los enunciados de los derechos del hombre y del ciudadano; también es posible mirar la génesis de la escuela, como un aparato reproductor<sup>74</sup> de la fuerza de trabajo necesaria para el desarrollo industrial y también como aparato de reproducción ideológica.<sup>75</sup> Frente a esta necesidad, la escuela se concibe con una organización similar al modelo organizacional imperante en la época, el modelo industrial. En ese sentido, educar a las masas es pensado como un sistema más de producción en serie, característico de la organización fabril de aquellos tiempos. Por ello, y porque la función ideológica de la escuela, la colocaba como dispositivo de reproducción de lugares sociales, esta institución se apropia de las matrices de las instituciones disciplinarias que Michel Foucault analizó en las fábricas, los hospitales, los manicomios, y también, en las escuelas.<sup>76</sup>

Pensada así la escuela, en su doble rol reproductor de fuerza de trabajo mínimamente instruida y de justificación ideológica del sistema social dominante, es posible contextualizar el régimen de trabajo escolar que anteriormente presentamos. Haciendo referencia a que cuando proponemos la necesidad de contextualizar las prácticas académicas, estamos considerando junto a Rogoff que “Más que considerar el contexto como algo que influye en la conducta humana, lo veo como inseparable de las acciones humanas, en situaciones de conocimiento u otro tipo de actividades. Considero toda

---

<sup>73</sup>

8  
3

Ver NEF NOVELLA, J. (2000). EL CONCEPTO DE ESTADO SUBSIDIARIO Y LA EDUCACIÓN COMO BIEN DE MERCADO. Revista Enfoques Educativos Vol.2 N° 2 (1999-2000). Santiago de Chile: Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

<sup>74</sup> 84 Utilizamos aquí la idea de reproducción de la fuerza de trabajo, en el sentido de dotar a los trabajadores industriales de un nivel de instrucción mínimo, necesario para su desempeño laboral.

<sup>75</sup>

8  
5

Tomaremos aquí la perspectiva de Althusser quién desarrolla el concepto de aparato ideológico del estado que al decir de Jiménez son “... aparatos cuya contribución esencial al sistema es el logro de su reproducción por una acción a nivel superestructural, más que como aparatos cuyo funcionamiento se halla más o menos estrechamente ligado al desarrollo de las fuerzas productivas ...” (JIMÉNEZ, E. en TORRES, C. (1994). SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. Buenos Aires: Miño y Dávila. Pag. 53.)

Pero Althusser propone complementariamente, que los aparatos ideológicos operan bajo la forma de instituciones, y en este caso la escuela sería una de las privilegiadas.

<sup>76</sup>

8  
6

FOUCAULT, M. (1989). Op. Cit.

actividad humana como algo enraizado en el contexto; no existen situaciones libres de contexto ni destrezas descontextualizadas.”<sup>77</sup>

Observamos además, en relación con el tema de esta investigación, que tiempo después la universidad adoptó buena parte del modelo pedagógico que hemos descripto como fundacional en la escuela.

En trabajos anteriores, proponemos la existencia de una serie de rituales escolares (Vain, 1997; Vain, 2004; Vain, 2002 y Vain; 2007), entre ellos mencionamos los rituales del tiempo y el espacio, los de la domesticación de los cuerpos y los de los premios y castigos.

Los rituales de rituales del tiempo y el espacio reticulan el manejo del tiempo y el espacio como tecnología de poder, que permiten –al decir de Foucault- el manejo de las poblaciones.

La introducción de los rituales de domesticación de los cuerpos tiene su propia genealogía. En nuestro país, por ejemplo, Domingo F. Sarmiento considerado el más importante prócer nacional preocupado por la educación, no fue ajeno a ello. Muy por el contrario, su práctica política y sus obras están teñidas de esa moral disciplinadora. “Todo Educación Popular<sup>78</sup> -dice Scavino- está recorrido por ese espíritu disciplinario y castrense; el grado de moralidad de un “infante” se alcanza “por el solo hecho de haber estado en ejercicio”. Las Salas de Asilo -verdaderos cuarteles de instrucción preescolar y disciplinamiento riguroso para niños de entre dos y seis años- tiene como objetivo “modificar el carácter, disciplinar la inteligencia para prepararla a la instrucción y empezar a formar hábitos de trabajo, de atención, de orden y de sumisión voluntaria”, y es que, confirmando su tesis contra el racionalismo unitario y anticipando las críticas que le dirigirá Alberdi, Sarmiento dirá que “es el hombre un ser moral, que menos obra por la reflexión y el sentimiento de la justicia que por los hábitos contraídos.”<sup>79</sup>

### **Educación castrense: de Sarmiento a la Dictadura**

La maquinaria escolar que se pone en funcionamiento en la modernidad, tributaria de los sustentos sociopolíticos antes enunciados, y asentada en la propuesta de Comenio de “enseñar a todos, todo” conlleva la implantación de modalidades disciplinarias, descriptas exhaustivamente por Foucault.<sup>80</sup>

Y la Universidad de masas, que emerge poco tiempo después, adopta el mismo sistema de regulaciones. Dicho de otro modo, la universidad se escolariza.

---

<sup>77</sup> ROGOFF, B. Citada por MADDONNI, P. LA ESCUELA. ENTRE LO UNIVERSAL Y LO PARTICULAR. en ELICHIRY, N. (2004). APRENDIZAJES ESCOLARES. DESARROLLOS EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL. Buenos Aires: Manantial. Pag. 39.

<sup>78</sup> Se refiere a la obra de Sarmiento EDUCACIÓN POPULAR.

<sup>79</sup> SCAVINO, D. (1993). BARCOS SOBRE LA PAMPA. LAS FORMAS DE LA GUERRA EN SARMIENTO. Buenos Aires: El cielo por asalto. Pag. 74. Las citas pertenecen a SARMIENTO, D. EDUCACIÓN POPULAR.

<sup>80</sup> Ver en FOUCAULT, M. (1989). Op. Cit. la descripción que se hace sobre las escuelas creadas por J. B. de Lasalle en el Siglo XV.

Pero al mismo tiempo, en el caso argentino y en buena parte de Latinoamérica, los diferentes movimientos sociales que se posicionan críticamente frente al modelo capitalista son reprimidos, generalmente con la instauración de gobiernos de facto. En todos esos casos, las dictaduras militares intervienen las universidades, generando al interior de las mismas un régimen de terror. El modelo de co-gobierno universitario, surgido de la Reforma Universitaria de 1918, que transformó a la Argentina en una referencia a nivel mundial, en materia de gestión universitaria; es derogado con el advenimiento de cada dictadura. Así, por ejemplo, con el triunfo de la autodenominada Revolución Libertadora, y como consecuencia de la heterogeneidad de fuerzas que componían el espectro antiperonista, se produce un fuerte debate entre dos tendencias alojadas al interior del proyecto oficialista. Suasnábar afirma que: “Esta situación inicial supuso un clima de permanente disputa entre las fuerzas universitarias ligadas a una tradición democrático-liberal y aquellas más cercanas a una raíz católico-conservadora.”<sup>81</sup> No obstante estas contradicciones, y paradójicamente, en ese período (1955-1966 se respeta –al menos formalmente- la autonomía universitaria. Y decimos paradójicamente, porque mientras en ese período se alternaron gobiernos democráticos con dictaduras, es preciso considerar que las democracias de ese momento se asentaban sobre la proscripción del movimiento popular mayoritario. Movimiento que habiendo llegado al poder mediante elecciones libres, no había tenido una relación apropiada con la Universidad, a la cual la mayoría de sus cuadros miraba con desconfianza.

En 1966 el onganato produce hechos ejemplificadores. La “noche de los bastones largos” enseñan a los intelectuales y universitarios que poblaban una de las mejores universidades de América (la UBA) que la libertad de cátedra, el cogobierno y otros derechos caducaban, y la militarización de la Universidad era inexorable.

Con el retorno del peronismo al poder, en 1973 comienza una breve etapa de democratización, que aunque no produce el retorno a los principios reformistas, produce interesantes cambios durante el rectorado de Rodolfo Puiggrós. Pero las contradicciones internas del peronismo, colocan a la Universidad, junto a muchas otras instituciones en el lugar de campo de batalla, donde se dirimían esas contradicciones.

La dictadura militar 1976-83 lleva al paroxismo la represión, con encuentra entre los 30.000 desaparecidos a un número muy significativo de intelectuales, profesionales, científicos, docentes y alumnos universitarios.

### **Educación, ciudadanía y subjetivación**

Esta breve síntesis histórica nos conduce a pensar en el contexto en el cual se enclavan las relaciones de poder, al interior de las instituciones y aulas universitarias., Emilio Tenti Fanfani sostiene que "Todos los *padres fundadores* de los estados modernos confiaron a la educación una misión fundamental: la constitución del ciudadano como miembro activo de la sociedad. El conocimiento (con sus componentes de instrucción y formación) se constituía, junto con la propiedad, en un requisito fundamental para la libertad. La condición de ciudadanía se asociaba con la capacidad de elegir y ésta, a su

---

<sup>81</sup> SUASNÁBAR, C. (2004). UNIVERSIDAD E INTELLECTUALES. EDUCACIÓN Y POLÍTICA EN LA ARGENTINA (1955-1976). Buenos Aires: FLACSO Manantial. Pag. 45.

vez, suponía la posesión de ciertos criterios de percepción, de apreciación y valoración a través de un aprendizaje sistemático."<sup>82</sup>

Esta afirmación, nos habilita la interpretación de un ritual específico y particularmente dominante en la institución universitaria: el examen. En este aspecto tomaremos el análisis del examen como un ritual particularmente revelador de las relaciones de poder que se establecen al interior del aula universitaria.

El propósito de nuestro trabajo es poder interpretar como este dispositivo genera ciertos sujetos sociales. Ya que apelando a una perspectiva genealógica, reconocemos junto a Clement que “Esta formación (la sociedad disciplinaria) que incluye (relaciones de poder, formas de saber, tipos de conocimientos y sujetos de conocimiento) deviene de un largo proceso de prácticas penales que finalizando el Siglo XVIII y comienzos del XIX, inaugura una nueva búsqueda de la verdad: el examen. La Organización del poder sufre un cambio fundamental a través de esta técnica aparentemente inocente, pero que marcará las formas del saber y el poder, engendrando una nueva subjetividad”.<sup>83</sup>

---

<sup>82</sup> TENTI, E. ESCUELA Y POLÍTICA. FORMACIÓN DEL CIUDADANO DEL AÑO 2000 en FILMUS, D. (1993). ¿PARA QUÉ SIRVE LA ESCUELA? Buenos Aires: Tesis. Pág. 52.

<sup>83</sup> CLEMENT, A. (1995). Op. Cit. Pag. 63.

## Metodología

---

“Los etnógrafos deben convencernos (...) no solo que verdaderamente han “estado allí”, sino que (...) de haber estado nosotros allí, hubiéramos visto lo que ellos vieron, sentido lo que ellos sintieron, concluido lo que ellos concluyeron.”

CLIFFORD GEERTZ

### **Posicionamientos y paradigmas**

Hemos comenzado este capítulo con una frase de Geertz, en la que alude a la necesidad de los etnógrafos, de convencer a sus lectores sobre la veracidad de sus observaciones. En rigor, esta misma idea puede aplicarse a los diversos enfoques metodológicos. Así como desde los enfoques cuantitativos, se cuestiona la fiabilidad de los resultados obtenidos en poblaciones estadísticamente no representativas; desde los abordajes cualitativos, se pone en tela de juicio las limitaciones de las metodologías cuantitativas para posibilitar la emergencia de lo imprevisto, lo contingente y lo procesual.

Resulta entonces necesario, precisar y justificar nuestro posicionamiento paradigmático, en relación a la perspectiva epistemológica, a los métodos y técnicas de investigación utilizados en este trabajo.

Podemos señalar que -en concordancia con lo planteado por Tójar Hurtado- es posible observar que los diferentes posicionamientos existentes en investigación educativa, pueden reducirse a tres conjuntos de paradigmas. Estos paradigmas reconocidos en investigación educativa son, según el autor mencionado,<sup>84</sup> los siguientes: el empíricoanalítico, objetivista, realista o cuantitativo; el interpretativo, humanista, naturalista, hermenéutico o cualitativo; y el crítico, socio-crítico, orientado al cambio o de la investigación-acción.

En este sentido nuestra investigación se ubica en el marco del paradigma interpretativo. Esta perspectiva, implica una investigación orientada a comprender, es entendida como un rechazo a los reduccionismos y a la fragmentación, y sostiene una visión totalizadora de la complejidad.

### **La implicación como obstáculo epistemofílico. Vigilancia epistemológica.**

“Pueden entonces constatar que, para mí, estar implicado no significa estar inmerso en una situación, vivirla como mía, sino simplemente no olvidar que lo que lo que les pasa a otros tiene resonancia en mí (...).”

EUGÈNE ENRIQUEZ

---

<sup>84</sup> TÓJAR HURTADO, J. (2001). PLANIFICAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UNA PROPUESTA INTEGRADA. Buenos Aires: FUNDEC.

Tal como señalamos en informes anteriores, algunos miembros del equipo, plantearon la necesidad de realizar una discusión sobre los obstáculos epistemológicos y/o epistemofílicos, que podría generar entre los investigadores, la peculiaridad de la temática elegida. Ello se refería al modo en que podía interferir, en la construcción de un conocimiento acerca de un mecanismo crítico y fundacional de la universidad -como es el examen- el grado de implicación de los integrantes del proyecto, en nuestro carácter de docentes, estudiantes o graduados universitarios.

En virtud de ello, durante 2006 nos abocamos centralmente a realizar un análisis del impacto que nuestra implicación, podría tener tanto en la dimensión teórica como en la metodológica del proyecto. Debido, precisamente, a que los impactos que percibimos, podrían afectar tanto las dimensiones teóricas como las metodológicas, en el presente informe las trataremos en forma integrada.

En función de esta problemática, durante 2005 el investigador Luis A. Nelli elaboró un Documento de Discusión, que contiene una propuesta metodológica tendiente a lograr un mayor control sobre la implicación y a sistematizar tanto los métodos, como los instrumentos a utilizar. Como bien señala dicho investigador “(...) Al compartir esta historia, somos “informantes clave” en el acercamiento a este “espacio” que pretendemos estudiar. En este sentido coinciden: el campo en estudio con los investigadores que se proponen objetivarlo.

Establecer esta peculiaridad de la indagación conlleva a asumir la dificultad que supone: la subjetividad como obstáculo para la construcción de conocimiento objetivable.”<sup>85</sup> Ese documento fue motivo de una profunda y extendida discusión, por parte del equipo. En términos generales, se consideró absolutamente necesario transitar un camino tendiente a lograr un control sobre nuestra implicación, a modo de evitar que la misma constituyera un obstáculo para la producción de conocimientos sobre el examen y las relaciones de poder, en la universidad. Siguiendo a Sirvent,<sup>86</sup> esto significó iniciar un camino que nos permitiera tomar una decisión estratégica, referida tanto a la elección del modo de comprender la relación sujeto-objeto, como a la definición de los criterios de validación. En el primer caso, porque dilucidar el grado de objetivación posible en este caso, posibilitó la construcción de dispositivos expresos, que posibilitaron ejercer cierto control sobre la subjetividad. Y en el segundo, porque nos permitió ponderar que grado de validez podemos esperar, según los tipos de técnicas de recolección de datos, que nos planteemos utilizar.

Sin embargo, algunos aspectos de la propuesta efectuada por el Prof. Nelli fueron rediseñadas. Inicialmente, dicho investigador sugería una primera secuencia de trabajo consistente en tres momentos, tendiendo a centrarnos en la “introspección” como primera operación técnico-estratégica, para realizar un registro exhaustivo de nuestras percepciones, mientras estamos instalados en el lugar de examinadores y/o examinados. Esos momentos eran los siguientes:

---

<sup>85</sup> NELLI, L. (2005). PROPUESTA PARA METODOLOGÍA INICIAL DEL PROYECTO. (DOCUMENTO DE DISCUSIÓN). Posadas. El documento completo se incluye como ANEXO I del presente informe.

<sup>86</sup> SIRVENT, M. Op. Cit. Pag. 12.

1. Primer momento: construir una primera aproximación teórica al concepto de “introspección” a partir de lo que cada integrante del equipo pueda aportar. Sin consulta bibliográfica y produciendo espontáneamente.
2. Segundo momento: con la definición elaborada en la etapa anterior consultar la bibliografía que se determine y ajustar la producción.
3. Tercer momento: analizar bibliografía, a fin de establecer cuál es la valoración que actualmente hace la comunidad científica de la introspección como instrumento de investigación y definir la posición del proyecto al respecto, refiriéndola a los procesos de auto-observación.

#### El período de auto-observación.

Sin embargo, la propuesta del investigador Nelli fue reestructurada, porque al comenzar el debate sobre el Documento de Discusión, el equipo ya había accedido a bibliografía relativa a otros enfoques, que también planteaban la implementación de la autoobservación, como estrategia de recolección de datos, como el caso de la autoetnografía. Por ese motivo, se decidió postergar la discusión acerca de si lo que se realizaría sería un uso de la introspección, la autoetnografía u otros abordajes similares, para iniciar el proceso mismo del grupo de investigación. Conforme a ello, se propuso a implementar la primera etapa, y a partir de ello elaborar grupalmente una definición que resultara lo suficientemente consensuada y operativa, para seguir con el proceso de indagación. El concepto elegido fue “auto-observación.”

A partir de allí, se elaboró una consigna que orientaría una primera producción individual y concreta, sobre la relación entre los investigadores el examen. Se propuso a cada integrante del grupo escribir un breve texto sobre: ¿Qué significa o significó el examen en mi historia académica universitaria? En una reunión posterior, cada miembro del equipo leyó su producción y a partir de la lectura, fue posible visualizar que los significados atribuidos al examen, conforme las diversas trayectorias e historias académicas, era absolutamente heterogéneo. Así como también, se apreciaron cuales podrían ser algunos de los obstáculos que en el caso de cada uno de nosotros, podrían llegar a dificultar la objetivación. Lo interesante de ese ejercicio, fue poner en palabras nuestras diferentes percepciones sobre el examen, tomando conciencia de los posibles obstáculos que ello podría generar, a la hora de colocar el examen en el lugar de objeto de investigación. Esto constituyó, un primer paso hacia el intento de lograr una “objetivación relativa” como a la que aspiramos en esta indagación.

Luego de este ejercicio preliminar, y siguiendo lo propuesto por Nelli en el documento elaborado, se diseñó el protocolo que orientaría nuestras auto-observaciones. El mismo se construyó como líneas que no pueden definirse “...sino a partir de establecer una discusión sobre los datos que querríamos recopilar sobre nuestras propias prácticas, que fuesen operativos en función de los procesos de análisis en que se incluirá esta recopilación y los aspectos que la misma cubriría dentro de la panorámica metodológica del proyecto”. (Nelli, 2005). Dicho protocolo implica dos documentos breves: uno centrado en los aspectos temáticos, denominado “Algunos elementos para la elaboración de un protocolo de auto-observación” que contiene una serie de ítems y



preguntas orientadoras para abordar la auto-observación. Y el otro, llamado “Protocolo para la autoobservación” mediante el cual se establecen pautas relativas al momento de observación, cantidad de observaciones a realizar y tipos, roles de los observadores, etc. Ambos documentos se incluyen como ANEXO III.

El primer momento señalado en el protocolo se implementó durante los exámenes de Agosto 2006. En esa oportunidad, sobre un total de 42 auto-observaciones que debían realizarse, se lograron concretar 34 (81%). Esta cantidad resultó suficientemente representativa como para realizar lo previsto para el segundo momento, que consistió en reformular las pautas de observación. En relación con ello, solo se plantearon algunos obstáculos operativos referidos a la implementación de observaciones y entrevistas, pero se decidió mantener el protocolo e implementar el tercer momento. Dicho momento, que se concretó durante el período de exámenes de Noviembre-Diciembre de ese año, posibilitó la recolección de 31 auto-observaciones.

El análisis de esta experiencia arrojó algunos elementos interesantes, con miras al diseño de la metodología del proyecto. Entre ellos, pueden señalarse:

1. Las representaciones sociales de los alumnos, respecto al examen como forma de evaluación son muy heterogéneas y variadas.
2. Las expectativas que se ponen en juego ante el examen, son muy diferentes entre alumnos y profesores.
3. La percepción de las “situaciones” de examen difieren notablemente entre los diferentes actores que participan en ellas. Son llamativas, por ejemplo, las diferentes apreciaciones que surgen cuando se contrasta la auto-observación realizada por el docente y la entrevista a los estudiantes.
4. También se presenta importante heterogeneidad en la percepción respecto al examen, comparando exámenes de diferentes disciplinas científicas. Resta analizar en estos casos, si ello podría ser inherente a algunas características del tipo de conocimiento que se pone en juego, o a las particularidades de los profesores, tipos de evaluación, etc.
5. En muchas situaciones, los significados que atribuyen los estudiantes a las situaciones de examen, están sesgadas por sus experiencias previas. Esto es, que en buena medida los alumnos se posicionan frente a una nueva situación, con una importante carga de significación histórica sobre el examen (construida, aparentemente a través de su historia escolar y universitaria). Estos significados “prestados”<sup>87</sup> orientan las acciones de los alumnos en las nuevas situaciones.

#### La implicación como obstáculo en la producción de conocimientos.

Un elemento que ha formado parte de esta etapa de reconsideraciones teóricas y metodológicas, ha sido la consideración de la implicación del investigador. En este

---

<sup>87</sup> Utilizamos aquí el término “prestado” en forma análoga al modo en que Bauleo lo utiliza, cuando refiere a que al constituirse los grupos, los roles tienen una significación “prestada”. En ese caso, dicho autor está señalando que cada sujeto, al integrarse a un grupo, apela a desplegar el o los roles que ha desplegado en otros grupos, es decir que “toma prestados” de su propia experiencia histórica, como integrante de grupos, los roles a desempeñar. En este caso, los estudiantes toman prestadas las significaciones sobre el examen y actúan como si estuvieran en ellas. (Ref. BAULEO, A. [1974]. IDEOLOGÍA, GRUPO Y FAMILIA. Buenos Aires: Kargieman).

sentido, parte del equipo de investigación se dedicó a la tarea de indagar sobre esta problemática metodológica, produciendo un documento que luego fue discutido por la totalidad del equipo. Dicho documento, que fue elaborado por los investigadores Alicia Guzmán, Graciela Yamasiro y Luis Nelli, fue asumido como posicionamiento del equipo para esta investigación, y se incluye como ANEXO IV del presente informe.

Los aspectos sustantivos del mismo, que puede subrayarse son:

“Estudiar el proceso de implicación del investigador, en nuestro caso, nos lleva a definir nuestro posicionamiento y la toma de decisiones teóricas que establecen los modos de operar con el objeto de nuestro estudio: el examen como caso paradigmático que expresaría posiciones y relaciones de los actores en el campo educativo y específicamente en el sub-campo universitario.

Para ello reconstruimos nuestra historia académica vinculada con el objeto de estudio seleccionado: el examen. Dicha tarea consistió específicamente en relatar, tal como se nos impusiera en el recuerdo, la significación de nuestros propios exámenes en diferentes niveles del sistema educativo. La comunicación intersubjetiva se transformó en acordes, ora disonantes y por momentos dialécticamente armonizados, donde lo producido a través de lo grupal nos permitió establecer, a través de la polifonía de emergentes, un pentagrama que explicitara las regiones sensibles que desde lo intrapsíquico, pudieran organizar el giro de lo observado en el itinerario de campo.

En este sentido establecimos nuestros condicionantes en los ámbitos psicoafectivo; histórico-existencial y estructural-profesional, al realizar un proceso de producción individual, sobre nuestras concepciones y experiencias directamente vinculadas con el objeto de estudio. Esto nos permite definir nuestra necesaria implicación con el objeto de estudio y dejar establecido nuestro punto de partida: lo que estudiamos, lo hacemos desde una determinada historia que juega y organiza nuestro espacio lógico. Es desde allí que instalamos el punto de partida que nos permite, por definición del proceso implicación en lógica, producir resultados que tienen ínsita la posibilidad de ser objetivables.

La implicación en el presente trabajo, resonó fuertemente y nos permitió un cúmulo de afirmaciones que decidimos incluir, ya no en forma de juicio afirmativo y categórico, sino como interrogación que nos lanzara en el terreno de la incertidumbre: ¿por el riesgo en el proceso de producción de datos que generaría equívocos insalvables alterando la mirada en y sobre el producto a obtener? ¿Por la tensión entre objetivos subjetivo como implícitos, que en tanto no dicho solaparan recuerdos encubridores? ¿Por el encuentro entre el habitus y campo como confluencia entre lo social hecho cuerpo y lo social hecho cosa? ¿Por la fidelidad del dato como corpus empírico para la construcción de lo teórico? Estos interrogantes en su conjunto nos han permitido concluir provisionalmente que la implicación reflexiva, en el camino de la construcción epistémica, no sólo es

necesaria sino que resulta imprescindible, “es el marco infranqueable de la producción de saberes.”<sup>88</sup>

### La autoetnografía

Las decisiones sobre el encuadre metodológico del proyecto, y sus implicancias en relación con los aspectos teóricos, también nos condujeron a la necesidad de analizar la línea metodológica denominada “auto-etnografía”. En relación con este aspecto, se realizó un relevamiento bibliográfico sobre la cuestión. Y a partir de este relevamiento, se seleccionaron algunos textos que fueron leídos por el equipo, con la intención de considerar en qué medida esta perspectiva metodológica, podría contribuir a enriquecer esta etapa de análisis teórico-metodológico. Los textos recopilados son los siguientes:

ANTA FELEZ, J. (2004). BÚSQUEDAS, MIRADAS, SENTIDOS: AUTOETNOGRAFÍA EN LA CIUDAD DE MÉXICO. Revista Cuiculico. Año 11 Número 30. México D.F: Escuela Nacional de Antropología de México..

BELLVER SÁEZ, P. (2001). LA INFANCIA COMO PRETEXTO: AUTOBIOGRAFÍA, ETNOGRAFÍA Y AUTOETNOGRAFÍA EN HOYT STREET DE MARY ELEN PONCE. Revista de Estudios Ingleses de la Universidad Complutense. Volumen 9. Madrid: Universidad Complutense.

CASTRO VÁZQUEZ, I. (2002). RESCRIBIENDO EL OSCURO PASADO: AUTOETNOGRAFÍA E IDENTIDAD EN 'A LINGUA DAS BOLBORETAS' DE MANUEL RIVAS Y LA LENGUA DE LAS MARIPOSAS DE JOSÉ LUIS CUERDA. Working Papers in Romance Languages and Literatures. Universidad de Pennsylvania. Graduate Romanic Association. Vol. 6: 2001-2002. [http://ccat.sas.upenn.edu/romance/gra/WPs2002/isabel\\_1.htm](http://ccat.sas.upenn.edu/romance/gra/WPs2002/isabel_1.htm)

ESTEBAN, M. (2004). ANTROPOLOGÍA ENCARNADA, ANTROPOLOGÍA DESDE UNA MISMA. Revista Papeles de CEIC (Centro de Estudios de la Identidad Colectiva N° 12). Bilbao: Universidad del País Vasco.

FERNÁNDEZ DROGUETT, R. (2006: MEMORIA Y CONMEMORACIÓN DEL GOLPE DE ESTADO EN CHILE: LA MARCHA DEL 11 DE SEPTIEMBRE DESDE UNA PERSPECTIVA AUTOETNOGRÁFICA. Tesis de Magíster en Psicología Social. Santiago de Chile: Universidad ARCIS - Universitat Autònoma de Barcelona..

LEWIN TAPIA, J. (2004). CUANDO EL OCÉANO YA NO ES LA ÚLTIMA FRONTERA, UNA RELACIÓN A (MUY) LARGA DISTANCIA A TRAVÉS DE LAS TIC'S. Revista Atenea Digital N° 6. Barcelona: Universidad de Barcelona.

### La etnografía como estrategia de investigación educativa.

La preocupación por la autoetnografía, también nos llevó a trabajar el concepto de etnografía y sus alcances. Esta actividad fue desarrollada por un grupo de integrantes del equipo, que elaboraron un breve documento, que fue analizado con posterioridad por todo el grupo. Este documento se incluye como ANEXO V en el presente informe. Además, con el propósito de profundizar los conocimientos acerca de este enfoque, la

---

<sup>88</sup> STAGNARO, A. (2006). DE ANTROPÓLOGA EXTERNA A ANTROPÓLOGA LOCAL. DIFERENTES MODOS DE IMPLICACIÓN. Cuadernos de Antropología Social, N° 23. Enero-Julio. Buenos Aires: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0327-37762006000100006](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0327-37762006000100006). Pág.7.

Investigadora Graciela Yamasiro realizó el Curso de Postgrado sobre Etnografías Escolares dictado por la Magíster Diana Milstein, en el Programa de Postgrado en Antropología Social, dependiente de la Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad.

### **¿Estudio de casos?**

Durante el proceso de elaboración del diseño de investigación nos preguntamos si las modalidades de desarrollo de los exámenes, eran similares teniendo en cuenta variables como: el tipo de universidad (pública o privada), las áreas disciplinares, las profesiones, las culturas y estilos institucionales, etc.

Cabe recordar que en 2006, en el equipo llegamos a algunos acuerdos, que consistían en:

1. El trabajo de campo estará focalizado en las carreras de formación docente de la UNaM (profesorados), distribuidas actualmente en 4 facultades (Humanidades, Exactas, Artes y Forestales).
2. Se implementará en todos trayectos y/o niveles de los proyectos curriculares, esto es; en los espacios curriculares (asignaturas, seminarios, talleres, etc.) iniciales, intermedios y finales de las carreras.
3. Se desarrollará tanto en los espacios curriculares de formación pedagógico-didáctica como en los disciplinares (matemáticas, física, biología, historia, etc.).
4. La selección de técnicas (observación, entrevistas, grupos focales, etc.) se definirán luego de analizada la etapa de autoobservación.

Sin embargo, durante 2007 algunas de estas decisiones se modificaron, en virtud de nuevos análisis realizados por el equipo. En función de los mismos, el dispositivo para el abordaje metodológico quedó definido del siguiente modo:

1. Se reducirá la extensión del trabajo de campo, ya que resulta imposible abarcar con el equipo de investigación disponible, a un número suficientemente significativo de espacios curriculares de toda la UNaM, especialmente cuando se pretende priorizar en el trabajo de campo, la cobertura en profundidad sobre la extensión.
2. Se adoptará la modalidad de estudio de casos, focalizando el estudio en dos tipos de carreras (una licenciatura y un profesorado), teniendo en cuenta que durante la auto-observación, pudo visualizarse que aparecía un grado importante de heterogeneidad en la percepción, respecto al examen, comparando exámenes de diferentes disciplinas científicas. Las carreras elegidas son: Profesorado en Ciencias Económicas y Licenciatura en Trabajo Social.
3. Se elaborará una segunda parte del proyecto, para ser desarrollado a partir de 2008, en el cual se abordarán carreras de diferente tipo y cuya localización será en distintas unidades académicas de la UNaM, posibilitando que se expresen las diversas culturas institucionales.<sup>89</sup>

---

<sup>89</sup> Se realizaron conversaciones con equipos de otras universidades (UBA, Universidad Nacional de la Patagonia “San Juan Bosco” y Universidad Nacional del Nordeste con la intención de plantear un estudio que pueda abarcar estas diferentes universidades, para presentar un Proyecto tipo PICT Redes a la Agencia

En tanto resultaba difícil realizar un estudio extensivo, que permitiera abarcar esa diversidad, sin perder la riqueza del acontecimiento a estudiar; optamos por una aproximación del tipo de los Estudios de Casos. Sobre este tipo de diseño, Rodríguez Gómez y Otros señalan que “Un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos. La única exigencia es que posea un límite físico o social que le confiera identidad.”<sup>90</sup> Dada la opción de indagar sobre los exámenes en dos carreras universitarias (una licenciatura y un profesorado) estamos planteando un estudio de casos múltiples.<sup>91</sup> En relación con esta perspectiva, resulta muy interesante el aporte de Bertely quien menciona: “Es aquí donde adquieren importancia los estudios "en caso" y no "de caso". Al respecto, Dell Hymes (1972) sostiene que el trabajo etnográfico no pretende generalizar la particularidad, sino "particularizar la generalidad" y reconocer la manera en que lo genérico se expresa "en" cada caso. Rockwell (1980), por su parte, enfatiza en este aspecto afirmando que no se trata de estudiar "una totalidad" a partir "de" los casos, sino "en" casos que están determinados, en alguna medida, por la "totalidad.”<sup>92</sup>

Complementariamente, podemos relacionar estos criterios, con el concepto de transferibilidad enunciado por Egon Guba al referirse a la investigación naturalista. “La transferibilidad -señala Tójar, refiriéndose a Guba- es un proceso mediante el cual es posible aplicar relaciones entre fenómenos en algún otro escenario diferente del investigado en profundidad. Siempre y cuando aquél comparta con éste último las características esenciales que conforman su contexto socio-cultural.”<sup>93</sup>

### **Triangulaciones**

Al situarnos en los límites del paradigma interpretativo no estábamos proponiendo que sea necesario elegir entre métodos cualitativos y cuantitativos. En coincidencia con Cook y Reichardt entendemos que “... empleados en conjunto y con los mismos propósitos, los dos tipos de métodos pueden vigorizarse mutuamente para brindarnos percepciones que ninguno de los dos podría conseguir por separado.”<sup>94</sup> Según Forni pueden considerarse distintos tipos de triangulación, los que se presentan en el cuadro siguiente (Cuadro 1).

---

Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT). Lamentablemente la Agencia suspendió las convocatorias para proyectos con esa modalidad, de modo que quedamos a la espera de nuevos llamados.

<sup>90</sup> RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y Otros. (1996). METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. Málaga: Aljibe. Pag. 92.

<sup>91</sup> Ver RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y Otros. (1996). Op. Cit. Pag. 96.

<sup>92</sup> BERTELY BUSQUETS, M. (1994). RETOS METODOLÓGICOS EN ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN. Colección Pedagógica Universitaria. N° 25-26. Instituto de Investigaciones. Veracruz: Universidad Veracruzana. Sin número de página.

<sup>93</sup> TÓJAR HURTADO, J., Op. Cit., Pag. 18.

<sup>94</sup> COOK, T. y REICHARDT, CH. (1997). MÉTODOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS EN INVESTIGACIÓN EVALUATIVA. Madrid: Ed. Morata. Pag. 43.

**Cuadro 1. Tipos de triangulación**

de métodos		técnicas
Triangulación de de investigadores		de fuentes

Ref. FORNI, F. y Otros. (1992). MÉTODOS CUALITATIVOS II.  
Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

En esta investigación hemos recurrido a los cuatro tipos de triangulación planteados por dicho autor (métodos, técnicas, investigadores y fuentes). Los métodos han sido: el cuantitativo y el cualitativo. Las técnicas: encuestas y grupos focales. Los investigadores que coordinaron los focus groups ha sido cuatro para cuatro grupos, trabajando en parejas que han ido variando. Las encuestas fueron administradas por 11 alumnas del Profesorado en Educación Especial que cursaban la Asignatura Seminario I (Investigación Educativa), coordinadas por un Becario Auxiliar (estudiante avanzado de la Licenciatura en Antropología Social). Y las fuentes han sido los dos actores centrales del proceso examinador (docentes y alumnos).

#### **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Las técnicas empleadas en el trabajo de campo –como hemos señalado- han sido la Encuesta y los Grupos Focales.

#### Encuesta:

La entendemos como una técnica de recolección de datos, que permite abarcar un conjunto más o menos amplio, de una población determinada. Se estructura a partir de un conjunto de preguntas, que por su formulación posibilita resumir las respuestas mediante el tratamiento cuantitativo de los datos.

La encuesta que aplicamos tuvo un carácter exploratorio de la problemática, por cuanto no se buscó establecer conclusiones estadísticamente significativas. La intención de incluir una técnica cuantitativa obedeció, centralmente, a la idea de realizar una triangulación de métodos (cuantitativos y cualitativos). Las características principales de la encuesta han sido las que se reseñan en el cuadro que sigue. (Cuadro 2)

**Cuadro 2. Características de le Encuesta**

<b>Población</b>	Alumnos de Primero a Cuarto Año <sup>95</sup>
------------------	---

<sup>95</sup> Se refiere a los alumnos de ambas carreras (Profesorado en Ciencias Económicas y Licenciatura en Trabajo Social).

<b>Universo</b>	914 <sup>96</sup>
<b>Total de encuestas distribuidas</b>	313
<b>Total de encuestas recolectadas</b>	304
<b>Administración</b>	Cuestionario autoadministrado.
<b>Diseño</b>	Preguntas cerradas, abiertas y mixtas.
<b>Sistema de validación</b>	Por jueces y aplicación experimental.

La población seleccionada fueron los alumnos de primero a cuarto año de ambas carreras (Profesorado en Ciencias Económicas y Licenciatura en Trabajo Social). Debemos considerar que ambas carreras tienen cuatro años de duración.

Aunque no se persiguió la obtención de datos estadísticamente significativos, razón por la cual no se diseñó previamente una muestra; la relación entre el total de encuestados y el universo (número total de alumnos de primero a cuarto año) es altamente significativa, en tanto alcanza un 34 %.

Como se observa en el cuadro, el universo estaría compuesto por 914 alumnos. Sin embargo, cabe comentar que esa cantidad corresponde al total de alumnos reinscriptos en 2008.<sup>97</sup> Tomar como universo ese total, nos ha planteado un problema metodológico, en tanto hay estudios realizados en la Universidad que nos muestran que existe una diferencia importante entre los alumnos reinscriptos y aquellos que efectivamente cursan las correspondientes asignaturas del año en cuestión. Finalmente, cabe señalar que la diferencia entre encuestas distribuidas y recolectadas es mínima (3 %).

La encuesta presenta un diseño de veinticuatro preguntas cerradas, abiertas y mixtas (preguntas cerradas con alguna opción abierta), en las que se trató de balancear el formato de preguntas cerradas, que facilita el procesamiento de los datos, con el de preguntas abiertas y mixtas, que resultan más fiables cuando se pretende recoger algún tipo de información imprevisible.

El sistema de validación de este instrumento (en el ANEXO VI se incluye el instrumento completo) se realizó mediante sistema de jueces y aplicación experimental. Para la validación mediante jueces, se requirió la opinión de docentes-investigadores externos al proyecto, quienes aportaron su experiencia en el diseño de cuestionarios; esta consulta permitió analizar tres atributos esperables en el instrumento: validez, confiabilidad y practicidad. La validez remite a la potencialidad del instrumento para medir lo que se pretende. La confiabilidad "...refiere a su capacidad para dar resultados iguales al ser aplicada, en condiciones iguales, dos o más veces a un mismo conjunto de sujetos."<sup>98</sup> Y

<sup>96</sup> Luego se explicará el valor relativo de este dato.

<sup>97</sup> Los alumnos reinscriptos son los alumnos que habiendo aprobado al menos una asignatura en el año académico anterior completan el trámite anual de reinscripción. Como las carreras de pregrado y grado en la universidad pública son gratuitas, la reinscripción no implica ningún otro aspecto (ni económico, ni académico) que un mero trámite administrativo de actualización de datos personales, que se resuelve en pocos minutos o mediante Internet.

<sup>98</sup> BRIONES, G. (1992). MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN PARA LAS CIENCIAS

la practicidad se relaciona con su administrabilidad, facilidad de análisis e interpretación, economía de tiempo, esfuerzo y costo.

En el segundo caso, se aprovechó la disponibilidad de las alumnas de Educación Especial (que luego fueron encuestadoras), para que respondieran la encuesta y aportaran su percepción acerca de la precisión del instrumento, especialmente en lo relacionado con la confiabilidad.

#### Grupo Focal:

(También Grupo de Discusión) “Se define como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés en un ambiente permisivo, no directivo.”<sup>99</sup> Vieytes afirma que estos grupos son “Muy adecuados cuando el objetivo requiere la recolección de información en profundidad sobre las necesidades, preocupaciones y percepciones de un colectivo social determinado.”<sup>100</sup>

Estos se constituyeron con alumnos y docentes, por separado, teniendo en cuenta algunos criterios para organizar los grupos. En este sentido, Freidin señala que “La conformación de los grupos focalizados requiere que los grupos sean homogéneos internamente y heterogéneos entre sí, teniendo en cuenta los rasgos clasificatorios seleccionados para su constitución.”<sup>101102</sup> En nuestro caso, las condiciones y criterios de estratificación fueron las que se exponen en el cuadro siguiente. (Cuadro 3)

**Cuadro 3. Condiciones y criterios de estratificación para conformación de los grupos focales**

ACTORES	CONDICIONES	CRITERIOS DE ESTRATIFICACIÓN
---------	-------------	------------------------------

---

SOCIALES. México DF: Trillas. Pag. 123.

<sup>99</sup>

10

9

KRUEGER, R. (1991). EL GRUPO DE DISCUSIÓN. GUÍA PRÁCTICA PARA LA INVESTIGACIÓN APLICADA. Madrid: Pirámide. (Síntesis de FERNÁNDEZ, F. Proyecto de Investigación: Subjetividad, Violencia y Ética educativa II. FCEQyN. UNaM. Director: Luis Nelli). Pag.

1

100

11

0

VIEYTES, R. (2004). METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN ORGANIZACIONES, MERCADO Y SOCIEDAD. Buenos Aires: De las Ciencias. Pag. 633.

<sup>101</sup>

11

1

FREIDIN, B. (2000). LOS LÍMITES DE LA SOLIDARIDAD. LA DONACIÓN DE ÓRGANOS, CONDICIONES SOCIALES Y CULTURALES. Buenos Aires: Lumiere.

<sup>102</sup> 112 No se incluyen docentes de asignaturas comunes a otras carreras.



Docentes	Ser Docentes de las Carreras: <sup>112</sup> - Profesorado en Ciencias Económicas - Licenciatura en Trabajo Social	- Categoría docente (Profesores o Auxiliares). - Grado académico (grado o postgrado). - Antigüedad en la docencia. - Género.
Estudiantes	Ser Estudiantes de las Carreras: - Profesorado en Ciencias Económicas - Licenciatura en Trabajo Social	- Género. - Edad. - Año de Estudios que cursa. - Porcentaje de asignaturas aprobadas. - Promedio.

En total se organizaron cuatro grupos, con los siguientes atributos y cantidad de integrantes<sup>103</sup> (Cuadro 4):

**Cuadro 4. Conformación de los grupos focales**

	DOCENTES	ESTUDIANTES
Ciencias Económicas	10 miembros	9 miembros
Trabajo Social	11 miembros	10 miembros

En cuanto a la elaboración de la Guía de Entrevista, hemos seguido los criterios planteados por Vieytes, quien sugiere que: “La guía sobre la cual opera el moderador se asemeja más a una guía de entrevista en profundidad que a una encuesta. Con esto queremos decir que no se trata de un listado de preguntas a formularse estrictamente en el modo y el orden en el que han sido enunciadas; sino de un punteo flexible de temas que se deben tratar a lo largo de la sesión.”<sup>104</sup> El protocolo utilizado, se incluye como ANEXO VII.

### **Sistematización y análisis de los datos**

Los datos de la Encuesta fueron procesados mediante el programa Statistical Package For The Social Sciences (SPSS) y esta actividad estuvo a cargo de un Auxiliar de Investigación. El tratamiento de los datos se realizó mediante tablas de frecuencia, que posibilitaron ponderar la recurrencia de aparición de determinadas respuestas; y -en

<sup>103</sup> La cantidad de integrantes consignada corresponde a los actores convocados en cada caso, lo que no difiere respecto a los que efectivamente participaron, con excepción del grupo de Docentes de Trabajo Social (en el que no concurrió un integrante).

<sup>104</sup> VIEYTES, R. (2004). Op. Cit. Pag. 635.

algunos casos- se calcularon las desviaciones típicas y se usaron tablas de contingencia, para el cruzamiento de los datos.

En cuanto a la sistematización de los datos de los Grupos Focales se utilizó, para la desgrabación, un instructivo diseñado a tal fin y utilizado en anteriores investigaciones (ANEXO VIII). Y luego se agruparon las regularidades, mediante el uso de una matriz de datos. Los datos de los Grupos Focales se trataron mediante la técnica del Análisis de Contenido. “El Análisis de contenido -señalan Porta y Silva- nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso. Es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana. En general puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, etc.”<sup>105</sup> En este caso, hemos simplificado la técnica de Análisis de Contenido desarrollada por Raymond Colle (Pontificia Universidad Católica de Chile).<sup>106</sup>

## Primeras lecturas

“...los seres humanos somos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos historias relatadas.”

MICHAEL CONNELLY y JEAN CLANDININ

En este capítulo intentamos presentar la narrativa que, acerca de los exámenes, hemos podido reconstruir a partir de las voces de los actores, recogidas mediante las encuestas y los grupos focales.

### Haciendo números

En primer lugar, analizaremos la percepción que los estudiantes poseen, a partir de las encuestas. Pero previamente, realizaremos una caracterización del colectivo, en relación a ciertas variables (edad, sexo, lugar de residencia, etc.).

En la Tabla 1. puede observarse que la distribución por Carreras, muestra que la Licenciatura en Trabajo Social duplica al Profesorado en Ciencias Económicas, lo que guarda relación con las proporciones del total de alumnos que constituyen ambas universos.

**Tabla 1. Estudiantes encuestados según Carrera**

<sup>105</sup> PORTA, L. y SILVA M. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: EL ANÁLISIS DE CONTENIDO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. [http:// uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf](http://uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf)

<sup>106</sup> COLLE, R. ANÁLISIS DE CONTENIDO. [http://www.puc.cl/curso\\_dist/conocer/analcon/metod](http://www.puc.cl/curso_dist/conocer/analcon/metod)

Carreras	Trabajo Social	Ciencias Económicas
<b>Total</b>	201	102
<b>Porcentaje</b>	66	34

Entre las características principales de este grupo de alumnos, observamos que se trata predominantemente de mujeres. La matrícula encuestada se compone de 248 (82%) alumnas de sexo femenino y 56 (18%) estudiantes de sexo masculino. Mientras que sus edades oscilan entre 17 y 56 años, siendo la media de 24,27 y un desvío standard de 6,153. Ello nos presenta una población muy heterogénea en términos etarios.

Respecto al Lugar de Residencia, es notoria la cantidad de estudiantes que residen en la Capital Provincial (Posadas), alcanzando un total de 235 alumnos (77,60%). Le siguen quienes residen en el interior de Misiones 61 (20,10%), mientras que los datos referidos a otras provincias argentinas o del exterior no son significativos. Los alumnos se distribuyen, según los siguientes rangos.

**Tabla 2. Estudiantes encuestados según Lugar de Residencia**

Lugar del que proviene el encuestado, vivienda familiar	Total	Porcentual (%)
Otros Países	1	0,30
Posadas	235	77,60
Otros Departamentos de Misiones	61	20,10
Otras Provincias o CABA	3	1,00
Países Limítrofes	3	1,00
<b>Total</b>	<b>303</b>	<b>100,00</b>

La formación de nivel medio recibida presenta una clara concentración alrededor del Bachillerato o Polimodal en Humanidades (42,03%) y de la titulación de Perito Mercantil o con orientación en Economía y Gestión de las Organizaciones (38,5%). Esto nos muestra una población que en su mayoría, tendría una formación previa relacionada con los núcleos básicos de la formación a la que aspiran en la Universidad.

**Tabla 3. Estudiantes encuestados según tipo de estudios de Nivel Medio realizados**

Tipo de estudios de Nivel Medio	Total	Porcentaje (%)
---------------------------------	-------	----------------

Polimodal con orientación en Economía y Gestión de las Organizaciones	76	25,9
Bachiller	63	21,5
Polimodal con orientación en Humanidades y Ciencias Sociales	61	20,8
Perito Mercantil	37	12,6
Polimodal con orientación Ciencias Naturales	21	7,2
Polimodal con orientación en Producción de bienes y Servicios	15	5,1
Técnico	11	3,8
Polimodal con orientación en Comunicación, artes y diseño	7	2,4
Otros	2	0,7
<b>Total</b>	<b>293</b>	<b>100,0</b>

En relación con la formación de nivel superior, 48 estudiantes (15,8%) poseen otros estudios superiores finalizados. Ese 15,8% se distribuye en un 37 (77,1%) con formación técnica no universitaria, 7 (14,6%) con formación de grado universitario y 4 (8,3%) con formación docente no universitaria. En cuanto a otras carreras cursadas y no finalizadas y/u otros estudios actualmente en curso, un 12, % los posee.

**Tabla 4. Estudiantes encuestados según otros títulos superiores**

Otros títulos superiores	Total	Porcentual (%)
Técnico superior no universitario	37	77,1
Grado universitario	7	14,6
docente no universitario	4	8,3
<b>Total</b>	<b>48</b>	<b>100,0</b>

Otro dato interesante es la cantidad de asignaturas aprobadas por los alumnos. Este oscila entre 0 y 39, pero la media es 13,74 con un desvío típico de 9,624. Si bien no todas las asignaturas se promocionan mediante Examen Final, la mayoría se acredita mediante ese sistema, lo que nos permite vincular este dato con nuestro objeto de investigación. Más precisamente, la Cantidad de Asignaturas Aprobadas según rangos es la que sigue. (Tabla 5)

**Tabla 5. Estudiantes encuestados según cantidad de asignaturas aprobadas**

<b>Cantidad de asignaturas</b>	<b>Total</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Ninguna	41	13,5
de 1-10	97	36,88
de 10-20	86	32,70
de 20-30	66	25,10
de 30-40	14	5,32
<b>Total</b>	<b>304</b>	<b>100,00</b>

**El examen es materia opinable**

Sobre un total de 15 preguntas dirigidas a conocer las opiniones de los estudiantes acerca de los exámenes, los puntos de vista respecto a cada uno de los tópicos han sido los que analizaremos a continuación.

¿Cómo se preparan?

A partir de la pregunta: ¿cómo se orienta para preparar un examen final? Y aunque en las instrucciones generales del instrumento se especificó “Elija en cada pregunta la alternativa que mejor exprese su opinión. Márquela con una cruz (X). Responder con **una sola opción** por cada pregunta.” Encontramos que un 28,6% respondió con más de una opción, estos datos fueron eliminados en el procesamiento y sobre las 217 encuestas válidas para este ítem (71,4%), la mayor acumulación de opiniones se realizó entre las respuestas: se orienta por el programa de la asignatura (41,4%) y se orienta por la bibliografía (18,1%). Mientras que un 9,2% se orienta por sus apuntes de clase y otras formas son escasamente significativas. En relación con esto, si bien parece razonable que la lectura del programa sea la principal orientación, no deja de ser llamativo que la referencia a la bibliografía sea menos de la mitad del valor referido al programa.

Respecto a los procedimientos elegidos para preparar un examen, la distribución de los datos es la siguiente. En el análisis debe tenerse en cuenta que nuevamente hubo que anular respuestas (31,6%) porque los encuestados marcaron más de una opción.

**Tabla 5. Procedimientos elegidos para preparar un examen (%)**

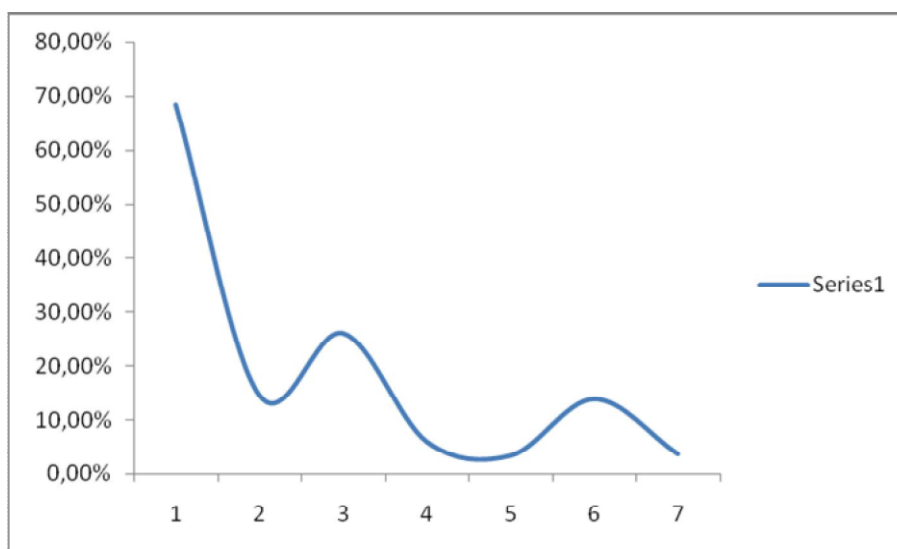
<b>Procedimiento</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Elabora resúmenes	40,5
Lee la bibliografía y subraya ideas principales	16,1
Lee en voz alta	5,6

Elabora cuadros	2,0
Lee apuntes de clases	1,6
Elabora fichas	1,0
Elabora glosarios	1,0
Otros	0,7
<b>Total</b>	<b>68,4</b>
Nulos	31,6

La elaboración de resúmenes parece ser el método más elegido por los estudiantes (40,5%), mientras que la bibliografía solo es un referente fuerte para un 16,1% y el resto de las alternativas no es muy relevante. Si comparamos el 18,1% de los alumnos que se orientan por la bibliografía (pregunta anterior) y el 16,1% que prioriza: leer la bibliografía y subrayar las ideas principales, observamos que es escaso el porcentaje de estudiantes que toman la bibliografía como elemento central para preparar sus exámenes.

En cuanto a las dificultades principales que encuentran para preparar los exámenes, se perfila como la más significativa la falta de tiempo (68,4%), le sigue: relacionarse con los docentes con un 26,0%. El resto de los motivos se distribuye con valores poco representativos. Las otras opciones ofrecidas eran: acceder al material de estudio, relacionarse con sus compañeros, resolver problemas administrativos, tener autonomía en el estudio y otros.

**Gráfico 1. Opinión sobre dificultad para preparar los exámenes**



¿Cómo se sienten?

Ante la pregunta abierta: ¿Cómo se siente cuando debe rendir un examen en la Universidad? Se procedió a realizar una reducción pragmática. De ese modo, las categorías de respuesta fueron diseñadas según la frecuencia de respuestas que se encontraron y posteriormente fueron tabuladas. Dicho procedimiento arrojó los siguientes guarismos (Tabla 6.).

**Tabla 6. Qué sienten los estudiantes durante un examen**

Qué siente durante un examen	Total	Porcentajes (%)
Nervios	245	80,59
Tranquilidad	26	8,55
Tensión	13	4,28
Inseguridad	19	6,25
Ansiedad	57	18,75
Temor o miedo	27	8,88
Fracaso o frustración	6	1,97
Relacionado con el docente	20	6,58

Una gran mayoría (80,6%) de los encuestados aseguran estar *nerviosos* ante una situación de examen. Si bien muchos no especifican por qué, algunos vinculan el nerviosismo al momento de tener que expresarse oralmente frente a los docentes (enfrentar el tribunal) y a la “personalidad” de los mismos. Y temen no poder expresarse en el examen como esperan. Con frecuencia estos encuestados también respondieron que sienten *ansiedad* (18,75%) y *tensión* (4,28%). La figura del docente aparece también ligada, a los argumentos de los que sienten temor, miedo o tensión. Mientras la ansiedad se da sobre las expectativas de aprobar o desaprobar.

En el caso de los que respondieron sentir *inseguridad* (6,25%) o tensión ante el *fracaso o frustración* (2%), asocian dichos estados a la dedicación al estudio o la dificultad para satisfacer los requisitos de la cátedra. En la mayoría de los casos, el docente como figura –en cierto modo- amenazante- está presente. Dado que los encuestados respondieron desde ciertas denominaciones del sentido común (“nervios”, “ansiedad”, etc.) y no desde clasificaciones basadas en categorías psicológicas, resulta muy complejo interpretar que significado atribuyen a los términos empleados. Por ejemplo, Nervios (80,6%) y Tensión (4,28%) podrían remitir a algo parecido, con lo cual estaríamos frente un altísimo porcentaje (84,88%) que caracteriza al examen con una categoría difusa. Más interesante resultan algunas de las respuestas analizadas cualitativamente, por ejemplo:

“Pésima, dolor de cabeza, nervios, diarrea, vómitos y baja presión.”

Mientras la afirmación precedente es genérica, y solo describe el estado de tensión. Varias de las siguientes, presentan la situación de examen como un enfrentamiento entre

docentes y alumnos, en el cual los primeros son los que fijan las reglas y manejan el juego.

“Con temor, no inseguridad en lo que estudié, sino en cómo el docente quiere que piense y traduzca el conocimiento.”

“Toda instancia de examen, implica un grado de responsabilidad de cumplir con todas las interrogantes, por ello anteriormente la responsabilidad del estudio. En los exámenes finales aparece el miedo, que es imposible vencerlo muchas veces. Pero puede ser la primera vez que se enfrenten frente a frente docente y alumno, pero sí se puede superar o controlar, depende la situación.”

“Depende la cátedra porque en algunas existen conceptos tal cual los pide la profe. Como [XXX], [JJJ], [ZZZ ] en los cuales me pongo muy nervioso, porque no estoy acostumbrado a memorizar.”

“Si hablamos de las expectativas antes del examen todo depende de los profesores a cargo y las metodología que como docentes solicitan. Habrán docentes más flexibles y otros que solicitan conceptos más explícitos.”

“Me siento muy nerviosa; es muy tenso el momento previo al examen; es muy desagradable el someterse ante un tribunal; porque está en juego algo que para mí es muy importante.”

Frases como: “(...) someterse ante un tribunal”. “(...) cómo el docente quiere que piense y traduzca el conocimiento.” “Pero puede ser la primera vez que se enfrenten frente a frente docente y alumno.” “(...) existen conceptos tal cual los pide la profe.” que nos permiten, en primer lugar, percibir de qué modo el docente queda colocado en el lugar central del examen. Y esto es, al mismo tiempo, como quedan relegados a un segundo plano el alumno y el conocimiento, elementos que también otorgan sentido a la especificidad de las instituciones educativas.<sup>107</sup> Dicho de otro modo, se distorsiona esa especificidad, cuando los alumnos “se enfrentan” al profesor o al tribunal, cuando necesitan saber “cómo el docente quiere que piense.” Porque entonces los alumnos no están allí para apropiarse del conocimiento, sino para satisfacer al profesor. ¿Satisfacerlo para qué? Para aprobar, para acreditar. Y esto posibilita apreciar cómo se pone en juego, lo que Perrenoud llama “el oficio del alumno.” Aprender a ser evaluado, saber sacar ventaja sin trabajar como un loco, hacer un buen papel incluso cuando no

---

<sup>107</sup> Frigerio sostiene que el más importante atributo de las instituciones educativas es la especificidad, entendida como la acción de transmisión de conocimiento y la construcción del lazo social. En cuanto a las relaciones entre alumno y docente, propone la necesidad de constituir relaciones triangulares en las cuales, la ecuación docente-alumno-conocimiento se resuelva de tal modo que la especificidad de la institución educativa se concrete. [FRIGERIO, G. (Compiladora) (1995) DE AQUÍ Y DE ALLÁ. TEXTOS SOBRE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y SU DIRECCIÓN. Buenos Aires: Kapelusz.]



todo se ha estudiado o aprendido. La escuela está concebida del tal modo que solo pueden sobrevivir aquellos alumnos que no se toman todas sus exigencias en serio.”<sup>108</sup>

Finalmente las siguientes expresiones también remiten al “nerviosismo”, la segunda relaciona la tensión entre tranquilidad y nerviosismo a la asignatura (conocimiento) y al profesor.

“Muy nerviosa al principio, luego antes de empezar el parcial lo leo y si sé que voy a poder responder a todas las preguntas me tranquilizo sino ¡no!”

“A veces muy tranquila y confiada (Depende de la asignatura y el profesor) otras muy nerviosa.”

¿Qué es un examen, como experiencia?

Cuando se interrogó acerca de cómo calificarían un examen final, los resultados fueron:

**Tabla 7. Cómo califican los estudiantes el examen**

<b>Cómo califican el examen</b>	<b>Total</b>	<b>Porcentajes (%)</b>
Un modo de ponerse a prueba	83	32,0
Una situación de mucha tensión	59	22,8
Momento en el que se puede lograr una síntesis de la materia	34	13,1
Una situación desagradable, que le permite prepararse para el futuro	32	12,4
Una situación placentera, que le permite demostrar lo que sabe	24	9,3
Una situación en la que el docente impone sus criterios y concepciones	19	7,3
Otros	8	3,1

La dispersión de respuestas, ante esta pregunta es mayor. Un 32% califica la experiencia como “Un modo de ponerse a prueba”. Sin que sea posible interpretar si ello significa una situación placentera o de mucha tensión, las demás preguntas nos permiten observar

<sup>108</sup> PERRENOUD, P. EL OFICIO DE ALUMNO Y EL SENTIDO DEL TRABAJO ESCOLAR. Madrid: Editorial Popular. Pag. 22.

que para un 22,4% solamente, la instancia del examen representa un momento en el cuál se pone en juego la apropiación del conocimiento.

¿Qué les pasa antes del examen?

Respecto a las probables alteraciones que se generan, previamente a los exámenes, los estudiantes opinaron:

**Tabla 8. Situaciones que se producen antes de un examen**

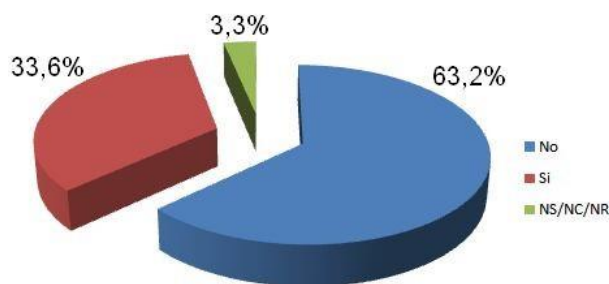
<b>Situaciones que se producen antes de un examen</b>	<b>Total</b>
Mucha tensión	165
Trastornos del sueño	74
Problemas gastrointestinales	29
Trastornos respiratorios o cardiovasculares	7
Temor o ansiedad	122
Dificultades para concentrarse	58
Ninguna	18
Otras	1

Congruentemente con respuestas a preguntas anteriores, la opción “Mucha tensión” es la que aglutina una mayor cantidad de respuestas (165), le sigue “Temor o ansiedad” (122) y luego “Trastornos del sueño” (74).<sup>109</sup> Llama poderosamente la atención que sobre un total de 283 respuestas válidas solo 18 señalen que no se presenta alguna de las situaciones anómalas. Esto significa que apenas un 6% de las respuestas indica que no sufre alguna de estas alteraciones psicósomáticas.

¿Cree que la situación de enfrentar un tribunal es desfavorable para el alumno? –se consultó a los encuestados- y sus respuestas se distribuyeron del siguiente modo:

**Gráfico 2. Opinión sobre si la situación de examen es desfavorable para el alumno.**

<sup>109</sup> En este caso, los valores son absolutos, porque si bien la pregunta solicitaba marcar las dos más importantes y definir la prioridad, muchos no señalaron la prioridad, por cuanto establecer porcentuales no resulta significativo.



A pesar de que en preguntas anteriores, la figura del docente, aparecía como figura –en cierto modo- amenazante- resulta sugerente que un 63,2% de los encuestados entienda que la situación de examen no es desfavorable para el alumno.

Al solicitarse, mediante una pregunta abierta, la fundamentación de la respuesta a la pregunta anterior, las contestaciones de los alumnos podrían agruparse del siguiente modo:

**Tabla 9. Motivos por los cuáles los estudiantes consideran el examen como situación desfavorable o no, para el alumno.**

Situación desfavorable	SI	NO
Demostrar lo que se sabe	6	35
Evaluación	7	31
Docente/Tribunal	34	33
Preparación profesional para el futuro	7	39
Situación inevitable	2	16
Instancia de aprendizaje	6	14
Perder el miedo a hablar frente a otros	1	27
Fortalece la capacidad de argumentación y debate	0	13
Se estudia más	2	4

Entre las personas que creen que el examen es una situación desfavorable y los que no, casi no existe diferencia en la asociación que hacen con respecto a la figura del docente o tribunal. Para ambos grupos el docente es una figura central que define de alguna u otra manera la experiencia del examen. Los que consideran que SI es desfavorable (33%) argumentan que el docente no tolera los nervios y fallas en los estudiantes o que suele desaprobar arbitrariamente al mismo, por ejemplo. En el segundo grupo (63,2%) estos mismos motivos sirven de argumento, para explicar como el examen temple el carácter y ayuda a superar los miedos (así como el hablar frente al público para los primeros es una desventaja, para los otros es un desafío a superar). También los que respondieron que NO es desfavorable, encuentran en el examen una forma de prepararse

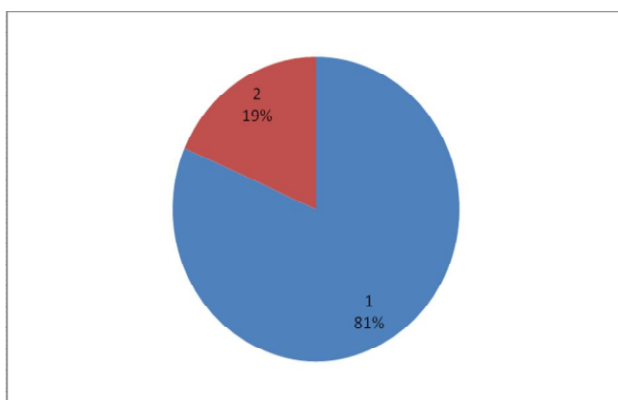
para el futuro profesional, ya que el examen como situación de tensión ayuda a formar un profesional.

Otras de las respuestas más comunes son las que sostienen que es la situación de examen la que posibilita la exposición de “lo que se sabe o aprendió” y algunos lo ven como una forma de autoevaluarse.

#### ¿Seguir o no las posiciones teóricas de las cátedras?

Esta es una pregunta que guarda especial interés para nosotros. ¿Los estudiantes se permiten plantear posturas propias o solo “acatan” las presentadas por los docentes? ¿Cómo se juega la cuestión del régimen de verdad? ¿Quién detenta el poder-saber? En relación con la opción de seguir las posiciones teóricas de la cátedra o permitirse plantear posturas alternativas, al rendir un examen un 81,5% optó por la estrategia de seguir la opción teórica de los docentes y solo un 18,5% manifiesta optar por posturas alternativas. Dado que se trata de una pregunta general, y no relativa a una cierta asignatura, no estaría incidiendo en la respuesta el grado de afinidad que los alumnos tuvieran con el marco teórico de un determinado espacio curricular. Consecuentemente puede observarse que la estrategia de no confrontar, e incluso de satisfacer al profesor, tiene primacía.

**Gráfico 3. Opción de seguir o no las posiciones teóricas de las cátedras, en los exámenes**



**Tabla 10. Motivos por los cuáles los estudiantes siguen o no las posiciones teóricas de las cátedras, en los exámenes**

<b>Siguen las posiciones teóricas de las cátedras</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
Lo que pide/quiere el profesor	55	2
Al programa de la materia (autores, temas)	50	7
A la facilidad/dificultad de aprobar	30	1
A una forma de aprender	7	5
Al valor de la opinión de cada cual	0	4
A la oportunidad de argumentar/debatir	0	6

Las explicaciones más frecuentes que se encuentran, en los casos que siguen las posiciones teóricas de la cátedra, están ligadas específicamente a lo que el profesor quiere oír en el examen y espera del estudiante, que a veces está relación con lo dado durante el cursado de la materia, y lo que el alumno entiende como requisito para aprobar el examen sin problemas ni obstáculos. En estos casos, también aparecen los argumentos que sostienen que al examen hay que darlo exclusivamente con los contenidos que propone la cátedra. Vale considerar que la posibilidad de plantear o no posturas alternativas también queda al criterio del docente o de la cátedra en cuestión, a veces por la facilidad y accesibilidad a los conocimientos, en otras por decisión del docente. Entre los que plantean posturas alternativas, también se sostiene que existe la posibilidad de que el docente no permita que se expresen posturas propias, en este caso no realiza tal planteo. Encuentran en el hecho de expresar ideas alternativas, la cualidad de aprender a debatir y argumentar. Y consideran positivo el reconocimiento de las interpretaciones que realizan en el proceso de aprendizaje.

Entre los que optan por seguir las orientaciones de los equipos docentes, se encuentran algunos fundamentos interesantes:

“Me parece bien lo que impongan siempre y cuando sea fácil.”

“Porque sigo las posiciones teóricas de otro modo no aprobás y la idea es recibirse.”

“Generalmente utilizo posturas de la cátedra, porque sé que son válidas, en cambio otras, pueden no dar resultados o ser vistas como no muy buenas por los docentes.”

“Porque me ayuda a enriquecer mis conocimientos y a contrastar teorías que no considero apropiadas.”

En un trabajo de uno de los miembros del equipo (Vain, 2007), se señala los rasgos principales del modelo dominante en la enseñanza universitaria, y entre ellos se menciona: al docente como concesionario autorizado de la verdad, siguiendo el interesante concepto acuñado por Barabtarlo, que puede encontrar parte de su sentido en las concepciones sobre el régimen de verdad dominante en la universidad. “Lejos de posicionar al docente como orientador, guía y facilitador de los aprendizajes de los novatos, la universidad como sistema institucionalizado de saberes legitimados, deposita en los docentes el poder de consagrar a quienes podrán acreditar un saber específico, y consecuentemente “profesar” su uso social. Esto implica que mientras el “oficio del alumno” se configura alrededor de la apropiación de un determinado sistema de trabajo escolar en el cual se asume que el docente posee el saber; el “oficio del

docente” se constituye adjudicándose el rol de administrador del conocimiento, y por tanto de concesionario autorizado de la verdad.”<sup>110</sup>

Ello está presente, sin duda, en las cuatro opiniones favorables a seguir el mandato de la cátedra que hemos seleccionado, a las que se suma –en tres de ellas- la estrategia de acomodarse a la circunstancias para acreditar.

En la “vereda de enfrente” y entre los escasos estudiantes que sí se permiten plantear opiniones o marco teóricos diferentes (18,5%), algunos testimonios expresan:

“Porque me parece que luego de plantear los lineamientos teóricos, es necesario tomar posturas y si no estoy de acuerdo con alguna teoría, siempre que pueda fundamentar una respuesta coherente, planteo alternativas.”

“Porque es necesario elaborar una opinión propia, creada a través de los estudiantes.”

“Cuando se pudo realizar aprendizaje significativo, posturas y opiniones propias surgen solas...”

“Me permito plantear alternativas, debido que en algunos casos los modelos de reflexión sirvieran para una situación en particular y en un lugar y un tiempo determinado, y no se condice con la situación real de nuestro lugar de residencia y en muchos casos no van con el modelo de país al que estamos viviendo.”

Algunos sostienen esta postura desde una ética vinculada a la necesidad de posicionarse, otros a una idea vinculada al aprendizaje significativo y a la importancia de ajustar las teorías al contexto. En síntesis, podríamos afirmar que estas actitudes condicen con la perspectiva de formación de un profesional reflexivo.

#### ¿Cuál es la contribución del examen en la formación del profesional?

Esta fue una pregunta con opción de respuestas múltiples, porque pensamos que el estudiante podría valorar (positiva o negativamente) el examen por muy variados propósitos. El ítem fue planteado en estos términos: “Considera que los exámenes contribuyen a formar un profesional...”

**Tabla 11. Valoración de los exámenes como aporte a la formación profesional**

<b>Contribuye a formar un profesional...</b>	
Reflexivo	147
Crítico	142
Articulador de teorías y prácticas	142
Capaz de resolver problemas en su campo profesional	138

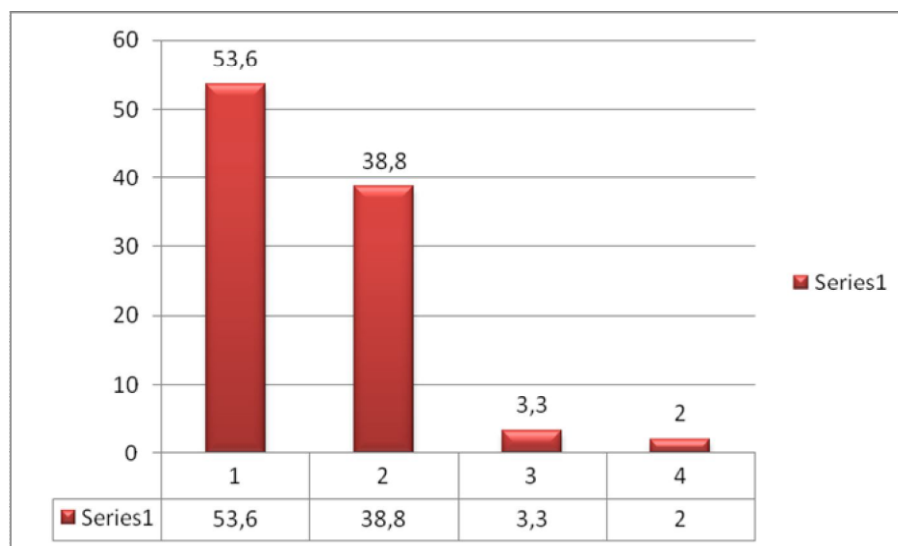
<sup>110</sup> VAIN, P. (2006). Op. Cit. Pag. 31.

En formación permanente	96
Comprometido Socialmente	76
Capaz de resolver las cuestiones singulares de su tarea profesional	54
Conciente de las implicancias de sus acciones	47
Contextualizador de sus prácticas	40
Autónomo	36
No contribuye con ninguna de estas cuestiones	16

Como se puede apreciar, sobre un total de 934 respuestas solo 16 (1,71%) entiende que no contribuye en la formación del profesional, mientras que la mayor cantidad se agrupa en torno a categorías como: un profesional... reflexivo, crítico, articulador de teorías y prácticas, y capaz de resolver problemas en su campo profesional. Sin embargo, esto parece poco coherente con las respuestas a la pregunta anterior, ya que cabe interrogarse sobre cómo se entiende esta aportación del examen, a la formación con los valores destacados, en el marco de no plantearse –por ejemplo- la posibilidad de disentir con los postulados de las cátedras.

¿Pueden los estudiantes aprender en un examen?

**Gráfico 4. Opinión de sobre posibilidad de aprender en los exámenes**



Más de la mitad de los encuestados (53,6) opina que pueden aprender “mucho”, mientras que un 38,8% considera que “algunas veces”. El 3,3% que “poco” y el restante 2% corresponde a “nada”. Es evidente que la gran mayoría de los estudiantes consultados, entiende que los exámenes son oportunidades para aprender. Lo que nuevamente se presenta contradictorio, con las afirmaciones predominantes de que lo importante es acreditar, y que no es conveniente opinar diferente que el profesor.

### ¿Qué harían con los exámenes?

Conforme la indagación “Si estuviera a su alcance decidir sobre la posibilidad de mantener o eliminar los exámenes finales...” los alumnos pensaron que la mejor opción sería:

**Tabla 12. Opinión sobre mantener o eliminar los exámenes**

<b>Opinión</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Los mantendría	99	32,6
Los reemplazaría por otras formas de evaluación	101	33,2
Los combinaría con otras formas de evaluación	101	33,2
Otros	6	2,0

Como puede verse, las opiniones a este respecto está muy divididas, aproximadamente un tercio los mantendría, otro tercio los reemplazaría por otras formas de evaluación y un tercer tercio los combinaría con otras formas de evaluación. Sin embargo, si sumamos la primera y tercera alternativa, podemos pensar que hay un 65,8% que no se opone radicalmente los exámenes como forma de evaluación en la universidad. ¿Tendrá esto que ver con su conformidad respecto a esta modalidad o con el desconocimiento de otras prácticas de evaluación?

### ¿Cuál es la imagen fuerte?

Se buscó que los encuestados eligieran una imagen representativa de los exámenes, a partir de esta consigna: “Si tuviera que colocarle al examen, el título de una película u obra teatral. ¿Cuál sería ese título? ¿Por qué?”. En función a eso, se clasificaron los títulos en géneros, siendo estos los resultados:

**Tabla 13. Imagen fuerte sobre los exámenes**

<b>Género</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Acción	33	25.78
Drama	32	25.00
Suspense	22	17.18
Terror	22	17.18
Romántica	8	6.25
Ciencia ficción	7	5.46
Épica	2	1.56
Infantil	1	0.78
Humor	1	0.78



Destacan las imágenes “Acción” (25.78%) y Drama” (25.00%), mientras que “Terror” que podría marcar el miedo ante los exámenes solo representaría un 17.18%. Yendo a los títulos, ya que probablemente esta clasificación por géneros no resulte apropiada, se recalcan (los números entre paréntesis indican la cantidad de veces que fueron mencionadas):

“Sala de Espera”, “Seguir aprendiendo”, “Juego de Miedo” (3), “Al Límite” (3), “Destino Final” (6), "Morir o Vencer", "El tráfico de humanos", “Jack el Destripador”, “Durmiendo con el enemigo”, “La Lista de Schindler” (2).

Si bien un alto porcentaje no respondió a este ítem, podemos observar algunas imágenes fuertes que se repiten. “Destino Final” (6), no arroja demasiadas posibilidades de interpretación, ya que su vinculación con el examen es casi una obviedad. “Juego de Miedo” (3) y “Al Límite” (3), probablemente estén mostrando la tensión y el temor de los estudiantes. Pero hay algunas, que resultan más que significativas, en relación con la situación traumática como: "Morir o Vencer", "El tráfico de humanos", “Jack el Destripador”, “Durmiendo con el enemigo”, “La Lista de Schindler” (2). En los últimos cuatro casos nos preguntamos: ¿quién será el destripador? ¿quién es el enemigo? ¿quién trafica humanos? o ¿quién puede salvarse del campo de concentración, de la muerte? (en el caso de “La Lista de Schindler”).

Estas preguntas, como muchas otras surgidas del análisis de las encuestas, nos ayudaron a organizar el guión para trabajar con los grupos focales.

## Focalizando la investigación

“Los Tres Mosqueteros son la exaltación de la vida, porque sin grupos, mal que le pese a Robinson, no se sobrevive.”

ALICIA PLANTE

Como ya indicamos, la etapa de la encuesta era exploratoria, y el trabajo en profundidad se haría mediante los Grupos de Discusión o Grupos Focales. Cabe señalar que para su desarrollo, seguimos las interesantes recomendaciones organizativas y metodológicas que encontramos en el siguiente trabajo: MENA MANRIQUE, A. y MÉNDEZ PINEDA, J. (2008). LA TÉCNICA DE GRUPO DE DISCUSIÓN EN LA INVESTIGACIÓN CULITATIVA. APORTACIONES PARA EL ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE INTERACCIÓN. Universidad Mesoamericana. San Luis, México. (Inédito).

En función de los criterios señalados en el Cuadro 2 del presente informe, se organizaron 4 grupos de discusión, dos de profesores (uno del Profesorado en Ciencias Económicas y otro de la Licenciatura en Trabajo Social), mientras que también los grupos de estudiantes correspondían a ambas carreras. A los fines de la codificación, se utilizaron estas siglas:

**Cuadro 5. Codificación de los grupos focales**

Actores	Carrera	Código
Docentes	Profesorado en Ciencias Económicas	DOCE
	Licenciatura en Trabajo Social	DOTS
Estudiantes	Profesorado en Ciencias Económicas	ESCE
	Licenciatura en Trabajo Social	ESTS

Luego, se numeró a cada integrante de cada grupo, de tal modo que la codificación de cada participante resulta de dos dígitos iniciales, que individualizan a cada integrante del grupo y los cuatro restantes marcan el claustro (Docente o Estudiantes) y la carrera de pertenencia. Estos códigos permiten al lector identificar a un participante, sin dar a conocer los datos específicos de los entrevistados, por ejemplo: 01DOCE es un docente del Profesorado en Ciencias Económicas. Los investigadores son codificados como IN1, el que coordina el debate; y como IN2 el que registra y colabora.

**Trastornos, si los hay...**

Hay estudiantes que señalan que en las instancias previas, sufren ciertos trastornos psicósomáticos como: problemas gastrointestinales, trastornos del sueño, temor o ansiedad o problemas respiratorios o cardiovasculares.

Yo unos días antes (del examen) me broto toda, me sale como sarpullido, y me pica que me pone loca.

08ESC

E No, a mi no me pasó nunca, pero a una compañera le sube la presión, especialmente antes de empezar la mesa.

10ESTS

Yo antes de rendir solo me siento tenso, pero después que me presento –y aunque me vaya bien- guuuuu... me siento como si me hubiera pasado una aplanadora por encima, me dá fiebre, me duele el cuerpo.

07ESTS IN1: ¿Siempre?

Sí, desde primer año que me pasa eso...

07ESTS

Yo creo que es la tensión, te bajan las defensas y clac, algo te pasa.

08ESCE

Teníamos una compañera en primer año, que ahora dejó... y que cuando se acercaban los exámenes le daba como un pánico, como un ataque de pánico, creo que se llama... sí, y no podía ni salir de la casa. Y esa guayna no sabés como estudiaba, pero se atacaba y chau... Yo creo que dejó la carrera por eso.

05EST  
S

También los docentes perciben esa situación, pero es diferente cuando hablan de sí mismos o cuando se refieren a sus actuales alumnos:

Para mí rendir siempre fue crítico. Siento que estoy a prueba, no sé... me tensiona muchísimo.

11DOT  
S

Yo había sido muy buena alumna en la secundaria, nunca había rendido. Y cuando empecé en la facultad, me ponía como loca... me costaba mucho venir a rendir. Después me fui acostumbrando y agradezco haber transitado esa experiencia, porque creo que salí fortalecida... sí, creo que sí.

04DOC  
E

Mirá había un profesor al que yo le tenía pánico, lo veía y me aterraba, en los exámenes, digo... Me anoté varias veces, estudiaba, sabía... pero no me atrevía rendir. Hasta que un día, una compañera me dijo ¿y si entramos juntas? Entramos, rendimos y nos fue re-bien... No sé, necesitaba ese apoyo psicológico, digamos... que se yo ¿viste? Y lo más curioso es que después ese docente fue mi compañero de trabajo en el ministerio, y era un tipo bárbaro, pero no sé, yo le tenía pánico...

09DOT

S Yo creo que muchos alumnos dramatizan, exageran... para mí no hay tanto drama, que no me vengan con que salen “traumados”. Especialmente las chicas, ponen esa carita de carnero degollado, como pidiendo que les perdones la vida. Y ¿sabés? si le perdonás la vida, después otro no se la vá a perdonar, quiero decir afuera, en la vida... en el trabajo.

06DOC

E

Aquí 06DOCE dice que los chicos exageran, pero yo creo que realmente los exámenes producen serios trastornos de salud. Mi hija, sin ir más lejos, empieza con vómitos, parece que estuviera embarazada...

04DOC

E

Mirá a mí me parece que acá somos muy considerados, yo en Resistencia... cuando estudiaba, a nadie le importaba. Una vez, una mesa empezó el 22 o 23 de diciembre, y como no terminaba... éramos muchos... siguió hasta el 24 a las 16 hs más o menos. ¡Te imaginás! Yo y otros compañeros, que no éramos de Resistencia, queríamos pasar navidad con nuestra familia, pero a esa hora ya no conseguimos como viajar... ¿Y vos creés que cuando se levantó la mesa, alguien nos vino a avisar? No, nos enteramos porque no llamaban a más... así fue, pasó un rato largo y nos fuimos. Yo terminé rindiendo el 26 a la noche.

06DOC

E

Distintas vivencias, diferentes apreciaciones. Como se puede observar casi todos los alumnos y docentes confirman la existencia de trastornos psicossomáticos en los alumnos, previos al examen, como también lo vimos en la encuesta, en la que apenas un 6% de las respuestas indicaba que los no sufren alguna de estas alteraciones. Y aunque algunos las minimizan, no las niegan.

La mayoría atribuye (alumnos y docentes) estas manifestaciones como expresiones frente al temor o la ansiedad. Sin embargo, algunos docentes entienden que esa situación es “un mal necesario” para fortalecerse en lo personal y poder enfrentar situaciones críticas. Y otros, que no debería tenerse tanta consideración.

### **El juego del miedo**

Al analizar las respuestas de los alumnos, al ítem sobre la imagen fuerte (nombrar una película) que simboliza un examen, veíamos como algunos utilizaban nombres que denotan una situación traumática como: "Morir o Vencer", "El tráfico de humanos", "Jack el Destripador", "Durmiendo con el enemigo" y "La Lista de Schindler." ¿Qué dicen los estudiantes en los grupos?

(...) yo creo que es miedo, si miedo es lo que me produce rendir examen.

08ESCE

Lo que me aterra es la situación, son tres contra uno, porque se lo vive así CONTRA UNO, es como una competencia en la que empezás en desventaja ¿no?

01EST

S Yo no diría miedo, pero me siento como desprotegido, como disminuido.

02ESTS

¿Miedo? Quizás, pero solo con algunos docentes...

10ESCE

Cuando revisamos la pregunta antes mencionada de la encuesta nos preguntamos: ¿quién será el destripador? ¿quién es el enemigo? ¿quién trafica humanos? o ¿quién puede salvarse del campo de concentración, de la muerte? (en el caso de “La Lista de Schindler”). Como se puede ver, en varios testimonios de los estudiantes, sin duda la figura amenazante es el profesor. ¿Y los profesores, cómo perciben esta situación?

Puede ser que la cosa resulte algo traumática, por eso trato de aflojar la cosa... haciendo un chiste, convidando un mate, que se yo....

04DOT

S

A veces no nos damos cuenta, para nosotros es una actividad más en la facu, pero para los chicos es un momento duro, difícil. A mí, por ejemplo, me molesta cuando los colegas (los vocales, ponele) se ponen a conversar entre ellos, de otras cosas, mientras un alumno está exponiendo... A veces me he peleado por esto.

02DOC

E

Un día me pasó algo increíble, entró a rendir [XXX], que es una excelente alumna... ¿no? y de sopetón, un compañero integrante del tribunal le dice, muy serio: le voy a preguntar algo: ¿estudió? Y yo levanto la vista y veo que la chica no puede articular palabra, que los ojos se le llenan de lágrimas... entonces le indico que salga, y voy a hablar con ella. Estaba atacada, lloraba desconsoladamente, compungida... como una niña... Le dije: -calmate ¿qué pasa?- Y me contestó, llorando: -¡Como me vá a preguntar si estudié!- Tuvimos que darle tiempo, evaluamos a varios alumnos y le dijimos que cuando estuviera tranqui, entrara. Cuando entró, estaba tensa, pero dio un examen excelente. Yo pienso que no medimos los efectos de nuestras acciones, en un momento que para el alumno es... no sé, como tan límite.

03DOTS

Yo insisto, me parece que exageran. O en todo caso, pienso, si alguien llora en un examen, después cuando vaya a una entrevista de trabajo o un alumno se le ponga denso, cuando vá a dar clase ¿se vá a largar a llorar?

06DOCE

Posturas encontradas, sin embargo, con excepción del último registro, la mayoría se muestran preocupados por los efectos simbólicos de las actitudes de los propios docentes, durante los exámenes. Y una cosa que surge, es que muchas veces se aumenta la tensión, sin intención, al hablar de otra cosa mientras el alumno expone o hacer un chiste inapropiado.

Ya de entrada la cosa está hecha para dar miedo ¿por qué son tres profes y vos solito? A veces ni conocés a algunos de los profes, porque todavía no los tuviste.

04ESCE

SIIIIII !!!! TE HACEN SENTIR ESA DESVENTAJA, esa superioridad que tienen. Es como si te dijeran: -aquí estoy yo, y allá vos... que sos un insecto-.

¿Se entiende?

IN1: ¿Quiénes, los profes?

Claro, sí... los profes. Una vez al entrar uno me dijo: -bueno te llegó la hora- y yo sentí que era como la ruleta rusa. Por ahí yo soy muy perseguida, mi imagino cosas, que se yo...

04ESCE

IN1: ¿Algún otro siente cosas parecidas?

En un examen, al empezar el profesor nos llamó, éramos como 80... y nos dijo: Miren somos muchos y la tarea es complicada, así que piensen si prepararon o no, y si no prepararon, mejor no entren, eh...-. ¿Cómo iba a patotearnos de ese modo?

05ESCE

Como señalamos en el marco teórico, Foucault sostiene que el poder se ejerce sobre los cuerpos, y para ello, para lograr la docilidad de los cuerpos existen métodos, que llama “disciplinas”...<sup>111</sup> 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...”<sup>112</sup> En los relatos previos observamos de qué modo la acción disciplinaria opera sobre los cuerpos, definiendo dónde vá cada uno y quienes son más, y los más fuertes. Precisamente el autor mencionado, considera respecto al uso del espacio que existe un arte de las distribuciones, que opera desde diversas técnicas: la clausura, la zonificación, los emplazamientos funcionales, la distribución según rangos y el investimento. Y justamente podríamos caracterizar a esta presentación de la topología del examen, como una maniobra de investimento que es depositar energía psíquica en los espacios, los objetos, en representaciones, en acontecimientos. La “mesa de examen” -que es a la vez el acto de examinar, los integrantes del tribunal y el lugar físico- está investida de ese modo, de lugar de poder, de un poder que interroga, que interpela, que clasifica y que puede operar con total arbitrariedad.

Según la Real Academia de la Lengua Española el término tribunal significa, alternativamente: *Tribunal*. (Del lat. *tribūnal*). 1. m. Lugar destinado a los jueces para administrar justicia y dictar sentencias. 2. m. Ministro o ministros que ejercen la justicia y pronuncian la sentencia. 3. m. Conjunto de jueces ante el cual se efectúan exámenes, oposiciones y otros certámenes o actos análogos. Como se puede ver, en el enunciado aparecen dos ideas muy fuertes: “examinar” y “dictar o pronunciar sentencia.” Y si seguimos hurgando en la historia, vemos que en la fecha en que se sostiene, aparecen los exámenes en las universidades (Siglo XII), también surge una fuerte institución

<sup>111</sup> FOUCAULT, M. (1989). Op. Cit. Pag. 141.

<sup>112</sup> FOUCAULT, M. (1989). Op. Cit. Pag. 14.

llamada Tribunal del Santo Oficio. La Inquisición española o Tribunal del Santo Oficio de la Inquisición, fue una institución fundada en 1478 por los Reyes Católicos para mantener la ortodoxia católica en sus reinos. La inquisición española, tiene precedentes en instituciones similares existentes en Europa desde el siglo XII. ¿Y por qué “de la Inquisición”? Recordemos que, nuevamente para la Real Academia: Inquirir. (Del lat. *inquirere*). 1. tr. Indagar, averiguar o examinar cuidadosamente algo; es el significado que remite a la tarea de la Inquisición. Esto es, averiguar, indagar, examinar si el otro guardaba realmente los preceptos de la religión, aunque la tortura fuera el método para extraer esa información. Y es bien sabido el destino que tuvieron muchos de los “sentenciados” culpables por el Tribunal del Santo Oficio. Unas notas breves, para una futura genealogía del examen.

### Escenarios

Tal como lo propone García Canclini “(...) un escenario (...) es un lugar en el cuál un relato se pone en escena.”<sup>113</sup> Al estar centrado en los exámenes como rituales académicos y en tanto acciones dramatizadas, este estudio pone un particular interés en los escenarios, los actores y la trama.<sup>114</sup> Pensando la topología del examen, analizamos estos registros:

Por ahí para algunos no sea importante, pero para mí, estar en el lugar del “juzgado” es muy duro, te sentís una basura.

03ESCE

Yo siempre me pregunto ¿por qué tres docentes, por qué eso del tribunal? Dicen que los otros, los vocales están para garantizar la objetividad. Pero si siempre, SIEMPRE ván a apoyar a su colega. Yo nunca ví que tomen partido por el alumno.

06ESTS

A veces en lugar de tres integrantes de la mesa, hay más, porque juntan dos o tres mesas y vos sentís que hay como mil tipos evaluándote, viendo que hacés y como.

09ESCE

Una vez fuimos a rendir al departamento. Entonces mientras cambiamos de lugar, le digo a uno de los profes de la mesa. ¡Ufff, sí estaba bueno ir allá, no hace tanto calor! ¿Y sabés que me dijo? -No es por ustedes, los que nos vamos a derretir somos nosotros, tanto tiempo ahí- ¿Qué te parece?

INI: ¿Y a vos?

<sup>113</sup> GARCÍA CANCLINI, N. (1990). CULTURAS HÍBRIDAS. ESTRATEGIAS PARA ENTRAR Y SALIR DE LA MODERNIDAD México: Editorial Grijalbo. Pag. 339.

<sup>114</sup> En este sentido, este trabajo es tributario también de algunos elementos del abordaje propuesto por Goffman quién utiliza una analogía teatral para exponer el marco metodológico de sus investigaciones. Ver, por ejemplo: GOFFMAN, E. (1971). LA PRESENTACIÓN DE LA PERSONA EN LA VIDA COTIDIANA. Buenos Aires: Amorrortu. y el concepto de Teoría Dramatúrgica de Goffman. (RITZER, RITZER, G. (1995). TEORÍA SOCIOLOGICA CONTEMPORÁNEA. Madrid: Mc Graw Hill. Pag. 83.)

A mí, que me estaba poniendo el lugar del alumno, que es ¿cómo te digo? Es culo... vamos a decirlo con todas las palabras.

09ESCE

Veamos como las propias palabras nos van indicando acerca de la topología, “del lugar.” Pero del lugar, en tanto espacio social, espacio de posiciones, ya que como afirma Bourdieu “Los agentes y grupos de agentes son definidos por sus posiciones en este espacio...”<sup>115</sup> Y en este caso estamos hablando de los lugares que ocupan los alumnos en el campo académico, campo en el que está en juego el capital simbólico. Recordemos cual es el concepto de campo, para Bourdieu. “Un campo se define, entre otras cosas, definiendo lo que está en juego (enjeu) y los intereses específicos del mismo, que son irreductibles a los compromisos y los intereses propios. Cada campo engendra el interés que les propio, que es la condición de su funcionamiento.”<sup>116</sup>

Tal vez, sumando el análisis de algunas expresiones de los profesores, pueda comprenderse mejor esta lucha por el capital en el campo académico.

Hay veces en que los alumnos creen que ellos pueden estar en nuestro lugar. Yo tengo 34 años en la docencia, título de postgrado y me maté estudiando. Entonces para venir a cuestionar, hay que tener alguna historia, alguna trayectoria. Esto no es el “comunismo primitivo” como llamaba Marx a las primeras formas de organización social.

09DOT  
S

Una condición central para que haya debate, es que los alumnos manejen la cuestión conceptual, los términos específicos, las teorías. Pero ellos no leen, entonces ¿qué vamos a debatir, verduritas?

01DOT  
S

Hay algunos que se hacen los gallitos en las clases, que te cuestionan esto y aquello. Y después llegan a los exámenes y no saben ni como se llaman.

06DOC  
E

“Las producciones simbólicas deben entonces sus propiedades más específicas a las condiciones sociales de su producción y, más precisamente, a la posición del productor en el campo de producción, que ejerce su autoridad al mismo tiempo, y a través de diferentes mediaciones, sobre el interés expresivo, sobre la forma y la fuerza de la censura que le ha sido impuesta.”<sup>117</sup> Una forma naturalizada de deslegitimar la

<sup>115</sup> BOURDIEU, P. citado en BARANGER, D. Op. Cit. Pag. 121.

<sup>116</sup> GUTIERREZ, A. (1995). PIERRE BOURDIEU, LAS PRÁCTICAS SOCIALES Posadas: Universitaria. Pag. 32.

<sup>117</sup> BOURDIEU, P. (1983). CAMPO DEL PODER Y CAMPO INTELECTUAL. Buenos Aires: Folios.



participación estudiantil, puede ser inhabilitarlos desde el escaso manejo del discurso específico, sería como inhabilitar la palabra de un extranjero, porque no habla la lengua propia de un país o una comunidad, algo sobre lo que volveremos más adelante.

Finalmente, y en relación con esta dimensión topológica, vemos como en los posicionamientos espaciales, la orientación es estar “en frente” es decir enfrentados. En una de las preguntas abiertas de la encuesta, una estudiante decía:

“En los exámenes finales aparece el miedo, que es imposible vencerlo muchas veces. Pero puede ser la primera vez que se enfrenten frente a frente docente y alumno, pero sí se puede superar o controlar, depende la situación.”

¿Pero porque considerar la instancia del examen un enfrentamiento? D’Andrea y Otros afirman que “El examen se inscribe en las coordenadas de un campo de juego en el que los actores, docentes y alumnos, se posicionan y entablan un sistema de relaciones partiendo de esquemas de definición de la realidad a veces contradictorios. En este campo de juego, como resulta obvio, el posicionamiento de los docentes no es el mismo que el de los estudiantes. Los docentes son quienes, como funcionarios de estado, detentan un tipo de poder legal y legítimamente constituido en el espacio y en el tiempo del examen y más allá del mismo. Los estudiantes, si se quiere, están en busca de este tipo de poder que supone, en primera instancia, la adquisición de la nobleza de estado, esto es, la certificación necesaria que sólo se obtiene al final de la larga carrera estudiantil y de los exámenes que la misma implica. Por lo tanto, cada uno de los actores ocupa un lugar propio desde donde trazan interacciones, buscando mantenerse en el interjuego.”<sup>118</sup>

Hay profesores que se merecen nuestro más profundo respeto, por lo que saben lo que producen, el lugar al que llegaron. Pero otros... la verdad... otros, de esos mejor no hablar, están ahí y como tienen el poder, porque son los docentes, imponen sus cosas, pero para mí no tienen autoridad, autoridad moral, no sé académica, ponele. La autoridad que viene de lo que saben. Mirá si un profe sabe, no necesita imponer nada.

07ESC

E Los profes que más saben, son los más humildes, los más tranquilos... Porque no necesitan mostrarle a nadie cuanto saben. SABEN Y LISTO ¿me explico?

02ESTS

Pero muchas veces, esa imposición no es tan abierta, o no se muestra coercitiva. Es probablemente más sutil, aunque en muchos casos igual sea percibida.

<sup>118</sup> D’ANDREA, A; MAIDANA, L; CAMARDELLI, A; ROMERO, M; TUTUY, G y GALLEGOS, M. (2007). EL RITUAL DE LOS TRIBUNALES EXAMINADORES. EN TRES CARRERAS DE FORMACIÓN DOCENTE CORRENTINAS, EN LOS INICIOS DEL SIGLO XXI Corrientes: Facultad de Humanidades.UNNE.

Tenemos una profe, que cuando terminás el examen te pide que te evalúes primero, que te pongas una nota. Pero después casi siempre, si no coincide con esta nota, suele decir ¿te parece? Y te encaja la nota que ella pensaba.

03ESCE

IN1: ¿Y ustedes como lo viven?

A mí me picha bastante, porque eso no es co-evaluación, ni auto-evaluación, ni esas modalidades que nos enseñan en [QQQ]. Es puro verso, como para quedar bien.

07ESCE

Ahora decime, si está en juego aprobar ¿vos te podrías un dos?

03ESCE

En definitiva, el acto evaluativo se caracteriza por ser “una relación de poder unilateral entre evaluador y evaluado, y por el hecho de que el alumno está habitualmente desposeído de todo en el momento del acto de evaluación.” –dice Barbier.<sup>129</sup>

### Las estrategias...

“La vida no es más que un tazón de estrategias”

IRVING GOFFMAN

D’Andrea y Otros –siguiendo a De Certau (2000)<sup>130</sup>- señalan que “La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como lugar propio y luego servir de base a un manejo de sus relaciones con una exterioridad distinta.”<sup>131</sup> Es decir, que una estrategia implica una suerte de evaluación de fuerzas (las propias y las otras) a los fines de ir tomando decisiones, conforme el objetivo buscado.

“Cada estrategia –dicen D’Andrea y Otros- sueña con transformarse en una relación de poder y cada relación de poder se vuelca hacia la idea de que, si sigue su propia línea de desarrollo y encuentra la confrontación directa, puede transformarse en una estrategia ganadora.”<sup>132</sup>

Entonces, si como venimos analizando, los exámenes son situaciones que generan temor, angustia, sensaciones displacenteras, momentos en que se expresan los juegos de dominación ¿cómo afrontarlos con éxito? Una hipótesis parcial sería pensar que si objetivo principal del alumno deja de ser apropiarse del conocimiento, y se desplaza hacia el propósito de acreditar, de aprobar, las estrategias van a girar en torno a cuáles son los modos en que, en el marco de una relación desigual y asimétrica, es viable aprobar. Por ello en la medida en que avanzan en la carrera, los alumnos van diseñando estrategias para enfrentar la situación. Tenemos aquí un interesante diálogo:

Para aprobar un examen, lo primero que tenés que saber es cuál es el tema que más le gusta al profesor. Ese lo presentás como tema elegido y ya te ganaste la

<sup>129</sup> BARBIER, (1993 ) en MURIETE, R. (2007). EL EXAMEN EN LA UNIVERSIDAD: LA INSTANCIA DE LA EVALUACIÓN COMO ACTIVIDAD SOCIOPOLÍTICA. Buenos Aires: Biblos.

<sup>130</sup>

DE CERTAU, M. (2000). LA INVENCION DE LO COTIDIANO I. ARTES DE HACER. México:

Universidad Iberoamericana.

<sup>131</sup> D'ANDREA, A; MAIDANA, L; CAMARDELLI, A; ROMERO, M; TUTUY, G y GALLEGOS, M.  
Op. Cit. Pag. 10.

<sup>132</sup> D'ANDREA, A; MAIDANA, L; CAMARDELLI, A; ROMERO, M; TUTUY, G y GALLEGOS, M.  
Op. Cit. Pag. 9.

mitad del examen. Ah, pero mientras esperás para rendir, les vas preguntando a los que salen, que les preguntaron y ahí completás. ¿Entendiste?

02ESC

E Sí claro, casi todos los profes tienen sus temas predilectos. Hay vagos que no se avivan que seguro eso te ván a tomar.

04ESCE Bueno, pero a veces no funciona. Fijate, por ejemplo con [YYY], el tipo te cambia los temas en cada examen, y ahí... chau.

02ESC

E

Pero hay algunos que son bastante boludos, digo los vagos. Ni siquiera van preguntando a los que salen.

07ESC

E

IN1: ¿Y el resto de los temas, no les interesa saberlos?

Mirá todo lo que aprendés para un examen, es para eso, para el examen... igual después te olvidás todo. Así que lo importante es sacarte la materia de encima.

02ESC

E

Mi hermana, que se recibió de profe de Geografía siempre me dice: -estudiás y estudiás para los exámenes, y después te olvidás todo. Y cuando tenés que ir a las prácticas o a laburar, tenés que volver a estudiar, para poder dar una clase decente.

07ESC

E

Otros lo perciben así:

Para mí, el examen es un trámite necesario. De alguna manera los profes tienen que saber si vos sabés, sino ¿cómo te ván a calificar? Después la cuestión de cómo te formás es cosa de uno, de seguir estudiando, de perfeccionarte.

04EST

S

IN1: ¿Y después, cuando vás a las prácticas, no sé al barrio o a las instituciones? Ese es otro tema, ahí tenés que improvisar, tenés que resolver, no te sirven las recetas que te dán los docentes en los teóricos, eso es para el examen. ¿entendés?

04EST

S

En ambos casos, lo que se evidencia es que los estudiantes conciben al examen como algo escindido del proceso de aprender. Esta concepción externalista (“se aprende para el examen”) de la evaluación, refuerza la construcción del trabajo académico en términos de trabajo escolarizado y prefigura el oficio del alumno en torno a la

prioridad de producir para acreditar, reforzando de este modo las relaciones de exterioridad con el conocimiento.

Verónica Edwards, investigadora chilena, menciona dos formas de relación de los sujetos con el conocimiento: relaciones de exterioridad y de interioridad. Las primeras se producen cuando el sujeto (...) debe relacionarse con un conocimiento que se le aparece como problemático e inaccesible. En estos momentos el sujeto demanda pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta (...) la relación se vuelve mecánica, exterior... ”<sup>119</sup> y si se toma como indicador de aprendizaje la repetición memorística o la solución mecánica, puede volverse, además, exitosa. En una de las preguntas abiertas de la encuesta, un estudiante manifiesta:

“Depende la cátedra porque en algunas existen conceptos tal cual los pide la profe. Como [XXX], [JJJ], [ZZZ ] en los cuales me pongo muy nervioso, porque no estoy acostumbrado a memorizar.”

En el otro caso, la relación implica que el sujeto pueda establecer una relación significativa con el conocimiento, “... esto se produce cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración.”<sup>120</sup> Este tipo de relación implicaría lo que Ausubel denomina aprendizaje significativo.

Sin dudas, cuando los estudiantes desarrollan estrategias como las que estamos analizando, lejos están de establecer una relación de interioridad con el conocimiento, o un aprendizaje significativo. Empero, no deberíamos poner toda la responsabilidad de esto en las actitudes de los alumnos, sino analizar también, que propuestas de los docentes impulsan estas estrategias. Cuando los profesores nos posicionamos desde una concepción externalista de la evaluación, estamos fomentando esta escisión. Una cosa es la enseñanza y otra la evaluación. Se estudia para aprobar, como bien lo expresan los alumnos del segundo registro. Aprender es otra cuestión. ¿Y cómo se percibe esto, desde los docentes?

Yo siempre les digo a los alumnos: no estudien para aprobar, estudien para saber. Pero la mayoría, ¿viste? Lo que quiere es “tumbar la materia” como dicen ellos.

03DOTS

IN1: ¿Y vos cómo intentás que lo que les enseñás les resulte atractivo?

Y, no es fácil. Trato de traerles buenos ejemplos, elegir textos interesantes, pero ¿viste? No les gusta leer, es la época, tanta computadora, celular y cero lectura...

03DOTS

IN1: ¿Y cómo son tus clases? Quiero decir ¿cómo las organizás?

En general, los martes tenemos teóricos y los viernes prácticos. Entonces los martes yo desarrollo el tema, doy los conceptos teóricos, algunos ejemplos. A

<sup>119</sup> EDWARDS, V. (1993). LA RELACIÓN DE LOS SUJETOS CON EL CONOCIMIENTO. Revista Colombiana de Educación. N° 27. Bogotá. Pag. 28

<sup>120</sup> EDWARDS, V. Op. Cit. Pag. 28.

veces ellos leen algún texto. Y los jueves con la JTP toman un texto y tratan de responder un cuestionario. Más o menos esa es la secuencia...

03DOTS

Probablemente este sea un motivo de alejamiento de los alumnos de esta oferta de conocimiento. Celman nos advierte como buena parte de la enseñanza en la universidad se organiza “como abordaje verbal de prácticas que suponen acciones.”<sup>121</sup> Dicho de otro modo, enseñamos con un discurso, cosas que deben realizarse. La educación es necesariamente comunicación. Y el modo en que se establece y se gestiona la comunicación entre los actores, es un factor determinante de las prácticas de la enseñanza. Pero el complemento de esta visión es como se encara la evaluación:

IN1: ¿Y después como evaluás?

Bueno, en el examen buscamos que los alumnos relacionen los conceptos teóricos con algunas situaciones, que traigan ejemplos. Pero a veces ni las definiciones saben. No te digo que las repitan de memoria, pero las tienen que saber ¿no te parece?

03DOT  
S

### ¿Quién tiene la voz?

“He contado mi historia de este modo para que recordemos que no somos solamente evaluadores, sino también educadores y demócratas.”

BARRY MCDONALD

Posiblemente la enseñanza basada en la retórica, produce relaciones de exterioridad, el alumno no se siente interpelado por el conocimiento. Probablemente esto estuviera vinculado a que no es él quien elige los tópicos a tratar, le son impuestos desde la autoridad del “concesionario autorizado del saber”.

Recordemos, cuando en la encuesta, los estudiantes manifestaron que al rendir un examen un 81,5% optaba por la estrategia de seguir la opción teórica de los docentes y solo un 18,5% expresa que podría optar por posturas alternativas.

Si el profesor está allí, por algo será. Si no estaríamos nosotros allí ¿no te parece?

01ESC  
E

Claro, ganó un concurso, lo evaluaron...

02ESC  
E

Afirmaciones de este tipo, pueden estar expresando la acción efectiva de la violencia simbólica, esa que como ironiza Bourdieu, se ejerce con la complicidad del agente violentado. “La censura nunca es tan perfecta –dice Bourdieu- y tan invisible como

<sup>121</sup> CELMAN, S. (1994) LA TENSION TEORÍA - PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Revista del IICE. Año III N° 5. Buenos Aires. Pag. 58.

cuando cada agente no tiene nada que decir, salvo aquello que está objetivamente autorizado a decir: ni siquiera se constituye, en este caso, en su propio censor, puesto que se encuentra de alguna manera censurado de una vez y para siempre a través de las formas de expresión y de percepción que ha interiorizado y que imponen su forma a todas sus expresiones.”<sup>122</sup>

Sí, pero a veces se equivocan, la otra vez la profe de [QQQ] puso la fórmula de [MMM] en el pizarrón y estaba mal.

09ESC  
E

Bueno un error puede cometer cualquiera, pobre...

01ESC

E IN1: ¿Y un profesor no puede cometer errores? ¿No puede estar proponiendo una teoría equivocada?

Puede que sí, pero igual es el profe y mejor no meterte en kilombo.

09ESC  
E

Mirá hay que decirlo claramente, acá se habla mucho de metodologías participativas y de pluralismo, pero a la hora del examen, sino decís lo que piensan los profes, estas complicado, hermano.

02ESC  
E

Al diálogo anterior podemos pensarlo desde dos lugares diferentes. Por una parte, como resultado de la violencia simbólica se ha naturalizado que el docente es el depositario del saber. Y esto posibilita el ejercicio de la dominación saber-poder. Pero también, desde la construcción del oficio del alumno? Philippe Perrenoud se pregunta ¿Cómo se aprende el oficio del alumno? “El alumno comprende bastante rápido que, sobre una tela de fondo constante, las variaciones son esenciales: con tal maestro uno tiene el derecho de equivocarse, de comunicar, de tomar iniciativas, de reírse, de negociar un trabajo; con tal otro sólo tienen el derecho de callarse y de hacer el trabajo sin chistar...”<sup>123</sup> Pero también se han recogido otros testimonios:

El profesor no es el rey de la creación, puede tener posturas equivocadas. O uno puede estar en contra, digamos por una cuestión ideológica. Yo tengo experiencia de trabajo en una ONG, y muchas de las cosas que proponen los docentes en la carrera, son como ellos las plantean si aceptás ciertas reglas de juego que te impone la sociedad. Sino no sirven... ¿me explico?

08ESTS

<sup>122</sup> BOURDIEU, P. (1983). Op. Cit. 41.

<sup>123</sup> PERRENOUD, P. Op. Cit. Pág. 219

Aquí puede apreciarse, como señalábamos en el marco teórico siguiendo a Smeja y Téllez, el modo en que operaría, lo que Foucault denomina emergencia. “La emergencia se produce como irrupción en los intersticios de una determinada trama de lucha entre fuerzas, de allí que designa un lugar de enfrentamiento; no en los términos de un campo cerrado, en el que se efectuarían las luchas, sino en los de un no lugar en razón de que los adversarios no pertenecen a un mismo espacio.”<sup>124</sup> Otro caso interesante es este:

En definitiva, no se trata de que cada profe tenga su postura, eso me parece perfecto. El tema es que la presente como eso, como una postura. Pero hay algunos que te la dán como la verdad revelada, eso es el problema, creo...

08EST

S Yo tengo una estrategia: con los profes que creen que se las saben todas y no aceptan debatir sus posturas, acato (o al menos hago como que acato). Y cuando hay espacio para el debate, aprovecho para discutir, en el buen sentido.

02ESTS

¿Cómo diferenciar aquellos docentes que imponen sus convicciones, de los que genuinamente proponen su preferencia teórica o metodológica? En primer lugar, observando el encuadre y el nivel de explicitación. Si en esas instancias, el profesor enuncia que cierta teoría es su enfoque teórico o metodológico, el que él sigue, no es igual que quién naturaliza cierta orientación, como la única posible. Algo similar sugiere Enriquez, pero desde lado las “la puesta de límites” o lo que él llama “interdictos estructurantes”. “(...) Diría que la única manera de saber más o menos si lo que se hace tiene poder estructurante -dice el autor- es observar si la prohibición es pronunciada por alguien que tiene convicciones profundas de lo que está haciendo y está en condiciones de definir de la mejor manera por qué procede así...”<sup>125</sup>

De su lado, los docentes sostienen opiniones divergentes, acerca de si es pertinente hacer recomendaciones a los alumnos para rendir.

Yo creo que hay que darles algunas pistas, sin decirles como vá a ser la evaluación. Si no se estudian solo eso.

02DOT  
S

Y, algunas sugerencias sí, pero no decirles voy a tomar esto y esto, de tal manera...

07DOT  
S

Las cosas tienen que ser si demasiadas advertencias, el factor sorpresa es importante para toda buena evaluación. Sino estudian para ese tema y chau...

06DOC

E Yo a los alumnos ingresantes, a los de primero les tiro algunas pistas, están muy perdidos pobrecitos.

<sup>124</sup> TÉLLEZ, M. y SMEJA, M. en NARODOWSKI, M. y MARTÍNEZ BOOM, A. Op. Cit. Pag. 86.

<sup>125</sup> ENRIQUEZ, E. (2002). LA INSTITUCIÓN Y LAS ORGANIZACIONES EN LA EDUCACIÓN Y EN LA FORMACIÓN. Buenos Aires: Miño y Dávila. Pag. 141.

02DOC  
E

No obstante, la tendencia mayoritaria es pensar que el examen es un terreno de confrontación. El alumno quiere aprobar (en general sin estudiar) y el docente intenta aprobarlo solo si realmente estudió. Es como un juego de poker, nadie sabe con qué cartas juega el otro. Aunque claramente se sabe, que el docente corre con ventaja:

De todos modos para mí está claro, si un docente no quiere aprobar un examen, tiene mil argumentos de su favor para no hacerlo.

08DOC  
E

En ese contexto, la evaluación es un dispositivo externo a la tarea de enseñar y de aprender, es un campo de juego de oposiciones. Por eso se habla de “factor sorpresa” o de no dar demasiadas pistas.

### ¿Examen, para qué?

Conviene entonces seguir pensando, a partir del material empírico ¿qué buscan docentes y alumnos en torno al examen? Una posible oposición binaria, que serviría para focalizar el problema sería: ¿aprender o aprobar?

Recordemos que en la encuesta, aparecía que la elaboración de resúmenes parece ser el método más elegido por los estudiantes (40,5%) para preparar un examen, mientras que la bibliografía solo es un referente fuerte para un 16,1%. Podríamos plantearnos que esta es una cierta evidencia, que el propósito central no es apropiarse del conocimiento. Incluso algunos docentes comunicaban estas cosas:

Por más que me desgañito diciéndoles que no estudien de los apuntes de clase, que lean la bibliografía, no hay caso. Es frecuente que te digan una definición, un concepto y si les marcás un error te responden: -pero si usted lo dijo, lo tengo anotado en mis apuntes-.

06DOT  
S

Cuando les pido referencias sobre los autores que leyeron, en general me contestan: -no, yo estudié por los apuntes de clase-. Aunque a veces me pregunto ¿no será que elegimos mal los textos o los trabajamos mal?

04DOT  
S

Para mí, hay autores que son inexcusables. Los tienen que saber de pé a pá...

01DOC  
E

Los alumnos, de su lado, en la encuesta sugerían, respecto a respetar o no las posturas de la cátedra:

“Me parece bien lo que impongan siempre y cuando sea fácil.”



“Porque sigo las posiciones teóricas de otro modo no aprobás y la idea es recibirse.”

“Generalmente utilizo posturas de la cátedra, porque sé que son válidas, en cambio otras, pueden no dar resultados o ser vistas como no muy buenas por los docentes.”

En el primer caso y segundo caso, lo que prima claramente es el oficio del alumno, se estudia para aprobar. En el tercero, es factible que se haya naturalizado la cuestión del “docente como concesionario autorizado de la verdad.” O como señala Filloux refiriéndose a ese espacio social que es la enseñanza: “Es un espacio en el que alguien acepta ser para los otros el representante del saber.”<sup>126</sup>

### ¿Se aprende en los exámenes?

Intentando interpretar los datos de la encuesta decíamos que un 32% califica la experiencia como “Un modo de ponerse a prueba” mientras, las demás preguntas nos permiten observar que para un 22,4% solamente, la instancia del examen representa un momento en el cuál se pone en juego la apropiación del conocimiento.

Los docentes tienen también respecto a esto, opiniones encontradas:

Al examen no se viene a aprender, sino a demostrar que se sabe.

06DOCE

Yo creo que el examen debe ser una instancia más de aprendizaje, pero para eso debería tener un matriz dialógica, y eso generalmente no existe. Los docentes queremos resolver ese momento como un trámite administrativo: ponés una ficha y sale un letrado que dice: “SABE-NO SABE” y si se agrega la nota, mejor. Así nos gustaría que fueran los exámenes.

07DOTS

IN2: Pero disculpen que me entrometa, aunque no es mi función. ¿Se puede generar esa matriz recién en el examen?

No te entiendo.

07DOT

S IN1: [TTT] quiere decir, si esa matriz dialógica no se fue construyendo durante el año o el cuatrimestre ¿no?

IN2: Exactamente...

Y obviamente no, aunque a veces eso que es tan obvio, no resulta tal cosa. No hay proceso de instalación del diálogo y luego esperamos que haya diálogo en el examen. Un poco loco ¿no?

07DOTS

Y esto, probablemente tiene cierto correlato con la opinión de los alumnos:

<sup>126</sup> FILLOUX, J. C. en MURIETE, R. Op. Cit. Pag. 23.

Tenemos profes que en el momento del examen quieren inventar la pólvora... ¡Te salen con cada una! Mirá uno que viene y dicta, y dicta, y dicta llegó a un examen y quería que diéramos nuestros propios argumentos. ¿Y en clase? Nunca le interesó nuestra opinión.

03ESTS

La [QQQ] un día se enloqueció, y quería trabajar “casos” en los exámenes, si con ella siempre fue todo teoría, JAMÁS UN CASO. Parece una cotorra que habla y habla. Decí que zafamos, porque con [OOO] veníamos laburando en casos.

02ESTS

Otro factor es la información: ¿cómo y quién la maneja?

¿A vos te parece que podemos aprender en un examen, si ningún profesor siquiera te explica porque aprobaste o no?

07ESCE

Los resultados de los exámenes son casi un secreto, no me refiero a la nota, sino a los motivos de porque te califican de un determinado modo. Incluso hay docentes que mandan las libretas con otros, para no dar la cara si salís mal.

08ESTS

En otra dimensión del tema, para muchos en los exámenes se aprenden “otras cosas.” Ante la pregunta: ¿Cree que la situación de enfrentar un tribunal es desfavorable para el alumno? Los que consideran que NO es desfavorable (63,2%) argumentan explicando como el examen temple el carácter y ayuda a superar los miedos (así como el hablar frente al público), encuentran en el examen una forma de prepararse para el futuro profesional, ya que el examen como situación de tensión ayuda a formar un profesional. Así lo entiende un profesor en un fragmento que ya trabajamos:

Yo insisto, me parece que exageran. O en todo caso, pienso, si alguien llora en un examen, después cuando vaya a una entrevista de trabajo o un alumno se le ponga denso, cuando vá a dar clase ¿se vá a largar a llorar?

06DOCE

### **Examen y formación profesional**

Muchas veces nos preguntamos si después de un examen... ¿recuerdan los estudiantes, los temas que estudiaron? Algunos testimonios, nada favorables, analizamos anteriormente.

Según Bourdieu el capital cultural se puede encontrar en tres estados:<sup>127</sup> estado incorporado (los saberes, las competencias), en estado objetivado (bienes materiales como libros o computadoras) y en estado institucionalizado (títulos y certificados), pero no siempre estos tres niveles tienen los mismos valores en un actor determinado; esto es que -por ejemplo- hay quienes poseen muchos bienes culturales y sin embargo no

<sup>127</sup> BOURDIEU, P. (1979). LOS TRES ESTADOS DEL CAPITAL CULTURAL. Revista Sociológica, UAM-Azcapotzalco. México. N° 5, pp. 11-17.

tienen un alto nivel de conocimientos. En esta dirección, es posible pensar que no todos quienes poseen un alto grado de capital cultural en estado institucionalizado (han logrado su título profesional, por ejemplo), son los profesionales mejor formados (estado incorporado del capital cultural). Y el instrumento de acreditación, por excelencia, es sin dudas el examen y de allí colegimos que en relación con la función de garantizar la “calidad” de la formación profesional, la examinación es cuanto menos un débil instrumento. Sin embargo, en el ítem: ¿Cuál es la contribución del examen en la formación del profesional? de la encuesta, encontramos respuestas con un importante grado de contradicción. Como se puede apreciar, sobre un total de 934 respuestas solo 16 (1,71%) entiende que no contribuye en la formación del profesional, mientras que la mayor cantidad se agrupa en torno a categorías como: un profesional... reflexivo, crítico, articulador de teorías y prácticas, y capaz de resolver problemas en su campo profesional. Sin embargo, esto parece poco coherente con las respuestas a la pregunta anterior (¿Al rendir su examen Ud. sigue las posiciones teóricas de la cátedra o se permite plantear posturas alternativas?), ya que cabe interrogarse sobre cómo se entiende esta aportación del examen, a la formación con los valores destacados, en el marco de no plantearse –por ejemplo- la posibilidad de disentir con los postulados de las cátedras. ¿Puede haber un profesional reflexivo, crítico, articulador de teorías y prácticas, etc. sin tener opiniones propias o no poder sostenerlas?

### ¿Qué hacer con los exámenes?

Tomando de nuevo los datos de la encuesta, podemos pensar que hay un 65,8% que no se opone radicalmente los exámenes como forma de evaluación en la universidad. ¿Tendrá esto que ver con su conformidad respecto a esta modalidad, con la naturalización o con el desconocimiento de otras prácticas de evaluación?

¿Conocen otras formas de evaluación? ¿Cuáles? ¿Les resultan mejores o peores que los exámenes? ¿Preferirían reemplazar los exámenes por estas otras modalidades? Si estuviera a su alcance decidir sobre la posibilidad de mantener o eliminar los exámenes finales... ¿Qué harían con los exámenes? Fueron varias preguntas realizadas en los grupos. En el caso de los docentes, algunas opiniones fueron:

Yo creo que más que cambiar los exámenes, yo empezaría a preguntarme sobre la evaluación: ¿para qué evaluamos, cómo, cuándo?

03DOT

S

Mirá yo utilicé bastante la promoción sin examen, pero ¿sabés? No hay un momento de síntesis, de integración.

05DOC

E

IN1: ¿Qué otras opciones de evaluación utilizan o conocen?

Bueno hacer una monografía y defenderla.

01DOC

E Si lo de las monografías está bueno, pero individuales, las grupales son un fiasco, las hacen uno o dos, y los otros se anotan.

07DOC  
E

IN1: ¿Y otras experiencias?

A mí me gustaría innovar, pero la verdad es que no conozco otras maneras, es la verdad...

10DOC  
E

En una cátedra hacemos un coloquio.

08DOC  
E

IN1: ¿Y cuál sería la diferencia?

En el fondo es como un examen, solo que se presentan en grupo. Me parece que eso los hace sentirse más seguros.

08DOC  
E

Una vez se me ocurrió hacer un examen a libro abierto ¿y sabés? Fue un desastre. Creían que yo les hacía un pregunta, buscaban en el libro y copiaban la respuesta. A veces, son los mismos alumnos los que se resisten. Un compañera que cursó la maestría en docencia, una vez quiso implementar algo que había aprendido allí y casi le prenden fuego, los alumnos eh...

06DOTS

En general se percibe escaso conocimiento para innovar, y a veces una limitada voluntad para hacerlo. En el último caso, quizás la colega pueda encontrar una explicación en una respuesta abierta a la encuesta:

“Con temor, no inseguridad en lo que estudié, sino en cómo el docente quiere que piense y traduzca el conocimiento.”

Mientras el docente sea para quien se responde un examen, lo mejor es que ese docente, no sea demasiado creativo e innovador, porque si no, no se sabe a qué atenerse. Pero que opinaron en los grupos, los estudiantes:

A mí los exámenes me rompen los coquitos, pero la verdad no conozco otras alternativas para evaluar.

03EST

S Yo no imagino otra manera. Es más, me veo evaluando en mis prácticas, el año que viene. Y me veo tomando examen. Es más en [HHH] nos hablan de innovar en las prácticas, de la evaluación sumativa y formativa, en proceso, y todo eso, pero no te dicen cómo hacer.

05ESC

E De eso deberían ocuparse los profes, que son los encargados ¿no? A mí eso por ahora ni me tinga.

11ESTS

## Conclusiones

---

Hecho el análisis, mediante una cuádruple triangulación de los datos (métodos, técnicas, fuentes e investigadores) hemos podido arribar a los siguientes hallazgos:

- Hay estudiantes que señalan que en las instancias previas a los exámenes, sufren ciertos trastornos psicosomáticos como: problemas gastrointestinales, trastornos del sueño, temor, ansiedad, erupciones, problemas respiratorios o cardiovasculares. Si bien este no es el tema central nuestra investigación, se trata de algo preocupante, que incluso ha motivado el abandono de los estudios universitarios por parte de algunos estudiantes.
- Por parte de los alumnos se acepta que los exámenes producen mucha tensión e incluso miedo. Los docentes, en su mayoría, consideran que la situación es un tanto traumática y se muestran preocupados por los efectos simbólicos de ciertas actitudes de los propios docentes, durante los exámenes, que podrían estar potenciando ese carácter traumático.
- Como hemos sostenido, la principal característica de los rituales, es que son instancias fuertemente dramáticas, y que una de sus cualidades es la condensación. La condensación se refiere -según Turner- a “...muchas cosas y acciones representadas en una sola formación.”<sup>128</sup> Cuando analizamos el caso de la “Mesa de Examen” podemos percibir la multiplicidad de sentidos que reúne, en tanto es a la vez: el acto de examinar, los integrantes del tribunal y el lugar físico donde ocurre el acto. Está investida de ese modo, como lugar de poder, de un poder que interroga, que interpela, que clasifica y que puede operar con total arbitrariedad.
- También resulta interesante considerar un desplazamiento que caracterizó al poder en la sociedad moderna, para interpretar un aspecto del examen. Conforme lo señala Foucault, en la Edad Media el poder estaba personificado en la figura del rey, el noble, el señor feudal. Con el advenimiento de la modernidad, el poder opera en forma de individualización descendente, es decir “(...) a medida que el poder se vuelve más anónimo y funcional, aquellos sobre los que se ejerce tienden a estar más fuertemente individualizados...”<sup>129</sup> En el examen, ese desplazamiento se produce del siguiente modo: el profesor, que suele ser el actor más visible durante la enseñanza –habida cuenta, especialmente, del modelo basado en la retórica- deja lugar (aunque no se hace anónimo) a que el anónimo alumno, perdido a veces en clases de 1000, 200, 400 y hasta mil estudiantes, en

---

<sup>128</sup> TURNER, V. (1980). LA SELVA DE LOS SÍMBOLOS. Madrid: Siglo XXI. Pag. 30.

<sup>129</sup> FOUCAULT, M. (1989). Op. Cit. Pag. 197.

la universidad de masas, se convierta en un sujeto por demás visible, pero visible para ser interrogado.

- El examen tiene una topología. Pero que trata del lugar, en tanto espacio social, espacio de posiciones, ya que como afirma Bourdieu “Los agentes y grupos de agentes son definidos por sus posiciones en este espacio...”<sup>130</sup> Y en este caso, estamos hablando de los lugares que ocupan los alumnos en el campo académico. Lugar que se dramatiza en esa situación de tres contra uno, como la describen los entrevistados.
- Otro aspecto de esa topología del examen, es la posición de enfrentamiento. Los actores no solo se encuentran frente a frente, sino que están enfrentados, esto es en relación de conflicto, de competencia, y en el contexto de un vínculo desigual y asimétrico. No se trata de pares que se sientan a conversar en torno de una mesa, se trata unos sujetos de menor jerarquía, que comparecen ante otros, que los inquieren desde detrás de esa mesa.
- Ante esta situación de enfrentamiento, cada uno de los actores elige sus estrategias, para salir airoso en el juego. Pero ¿cuál es el propósito de cada uno de los actores, al participar del juego? En el caso de los alumnos, aparece como mayoritariamente claro: el objetivo es acreditar. En el de los docentes, es más difuso y de significaciones múltiples.
- La finalidad de la estrategia de los alumnos está vinculada a la creencia de que los exámenes no son un dispositivo vinculado al aprendizaje, esto es: se estudia para satisfacer al docente, y así lograr la aprobación. Eso que se estudia, no permanece disponible y no hace a la formación profesional, se estudia para aprobar, no para saber.
- Esto condice con el modelo de enseñanza basado en la retórica, con una escasa articulación entre teoría y práctica, en el que la evaluación es algo escindido del proceso de aprender. Esta concepción externalista (“se aprende para el examen”) de la evaluación, refuerza la construcción del trabajo académico en términos de trabajo escolarizado y prefigura el oficio del alumno en torno a la prioridad de producir para acreditar, reforzando de este modo las relaciones de exterioridad con el conocimiento.
- Mayoritariamente se percibe una inclinación por aceptar al docente como portador del saber. En parte, como resultado de la violencia simbólica, que ha naturalizado esa figura del docente como depositario del saber. Lo que posibilita el ejercicio de la dominación saber-poder. Pero también, desde la construcción del oficio del alumno, ya que es una estrategia más apropiada no confrontar por los contenidos, aprobando la asignatura con el contenido “oficial” propuesto (o

---

<sup>130</sup> BOURDIEU, P. citado en BARANGER, D. Op. Cit. Pag. 121.

muchas veces impuesto) por la cátedra. Una estrategia docente que combina con la anterior y refuerza la naturalización del docente como concesionario autorizado de la verdad, pasa por deslegitimar la participación estudiantil, desacreditando sus saberes debido a un escaso manejo del discurso específico. Esto sería como inhabilitar el derecho a la palabra, de un extranjero, porque no habla la lengua propia de un país o una comunidad.

- Sin embargo todo esto no se presenta de un modo absoluto y homogéneo. Hay alumnos que plantean sus disensos, desarrollan sus estrategias para el debate y aprovechan los intersticios de las posturas dominantes Y también docentes que admiten un contexto más abierto, plural y democrático. En este último caso, es interesante diferenciar entre intervenciones autoritarias e “interdictos estructurantes” (Enriquez).
- De ambos lados, se levanta un número importante de voces que afirman que en los exámenes se aprenden “otras cosas.” Se aprende, por ejemplo: a enfrentar situaciones desfavorables, a superar los miedos, a hablar frente al público, etc. La pregunta es: ¿es necesaria esta experiencia traumática para aprender esas cosas?
- Es contradictoria la visión que los estudiantes tienen acerca de la relación entre examen y formación profesional. Por un lado, afirman que el examen contribuye a la formación profesional, de un profesional... reflexivo, crítico, articulador de teorías y prácticas, y capaz de resolver problemas en su campo. Y por otro, consideran que se estudia para el examen y no para aprender. O que para aprobar no es conveniente disentir con los postulados de las cátedras. ¿Puede haber –nos hemos preguntado- un profesional reflexivo, crítico, articulador de teorías y prácticas, etc. sin tener opiniones propias o no poder sostenerlas?
- Finalmente, cabe destacar que a pesar de considerar al examen como situación traumática, no es un elevado porcentaje de los alumnos, el que se opone radicalmente los exámenes como forma de evaluación en la universidad. ¿Tendrá esto que ver con su conformidad respecto a esta modalidad, con la naturalización o con el desconocimiento de otras prácticas de evaluación? Este fue un tema en el que no logramos indagar en profundidad.

### **Próximas aperturas**

A partir de estas conclusiones, que como todas las de un trabajo científico son limitadas y provisionales, aparecen ciertos núcleos que sería interesante profundizar o abordar en nuevos trabajos, hoy podemos señalar:

- a) El análisis realizado en este proyecto, si bien está contextualizado desde su marco teórico, ha estado más anclado en el análisis micro (la microfísica del poder), que en la incidencia del contexto sobre la organización de la cultura y las prácticas de los sujetos. Sería interesante revisar la cuestión del examen, como un código de

significación central de la organización universitaria. Margulis define la cultura como “conjunto interrelacionado de códigos de la significación, históricamente constituidos, compartidos por un grupo social, que hacen posible la identificación, comunicación y la interacción.”<sup>131</sup> La definición precedente, hace posible pensar que si recortamos un segmento relativamente autónomo de la cultura<sup>132</sup> como podría ser la cultura académica, deberíamos encontrar en esta un conjunto de códigos compartidos que viabilizan la identificación de sus integrantes con la misma y entre sí, posibilitan sus intercambios comunicativos y sus interacciones. En trabajos anteriores,<sup>133</sup> hemos propuesto un sistema de categorías, desagregadas a partir del concepto de cultura que venimos proponiendo. Estas categorías corresponden a distintos niveles de demarcación de la cultura.

1. Cultura: sistema de significación históricamente constituido, compartido por un grupo social amplio, que hace posible la identificación, comunicación e interacción entre sus miembros.
2. Cultura académica: nivel de la cultura en la cual se condensan, expresan y operan símbolos específicos relativos a la universidad, en tanto institución genérica.
3. Cultura institucional: también llamada del establecimiento, se refiere al nivel particular de la cultura académica, que opera en relación a un sistema de significación propio de una institución universitaria determinada.<sup>134</sup>

Consecuentemente, nos parece interesante indagar sobre el espacio y las prácticas sociales que se organizan en torno al examen, en una cultura institucional diferente a la de las Ciencias Humanas y Sociales. La existencia de estas culturas institucionales, que actúan generalmente con profundo sentido corporativo, ha habilitado a ciertos autores a formular conceptos como Oligarquías académicas (Clark) o Tribus académicas (Becher)<sup>135</sup>

- b) La breve historización realizada respecto al examen, nos abrió una hipótesis potente en torno a la universidad contemporánea. Y esa proposición gira alrededor de la idea de que la irrupción de la escuela en la modernidad, entendida como el mejor dispositivo para una educación de masas, generó que la universidad -ahora también masiva- adopte el mismo dispositivo: la maquinaria escolar. Esa maquinaria escolar

<sup>131</sup> MARGULIS, M. (1994) LA CULTURA DE LA NOCHE. Buenos Aires: Espasa Calpe. Pag. 13.

<sup>132</sup> Algunos autores caracterizan estos segmentos como “subculturas.”

<sup>133</sup> VAIN, P. (2006). Op. Cit.

<sup>134</sup> Cuando nos referimos a una institución universitaria determinada, esta podrá ser: tanto cierta universidad como también unidades menores de organización académica como una facultad o un departamento, que posean un estilo propio, que las diferencie de sus pares.

<sup>135</sup> Ver: CLARK, B. (1987) CLARK, B. EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA VISIÓN COMPARATIVA DE LA ORGANIZACIÓN ACADÉMICA. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Azcapotzalco. Nueva Imagen y BECHER, T. (2001). TRIBUS Y TERRITORIOS ACADÉMICOS. LA INDAGACIÓN INTELECTUAL Y LAS CULTURAS DE LAS DISCIPLINAS. Barcelona: Gedisa.



que se pone en funcionamiento en la modernidad, es tributaria de ciertos sustentos sociopolíticos y conlleva la implantación de las modalidades disciplinarias, descritas exhaustivamente por Foucault. Sería entonces interesante trabajar sobre los exámenes, como posibles rituales que generan significados relativos al “disciplinamiento social.”

- c) Y una tercera línea de trabajo futuro, está ligada al interrogante que nos hemos planteado en las conclusiones. Y es que a pesar de considerar al examen como situación traumática, no es un elevado porcentaje de los alumnos, el que se opone radicalmente los exámenes como forma de evaluación en la universidad. ¿Tendrá esto que ver con su conformidad respecto a esta modalidad, con la naturalización o con el desconocimiento de otras prácticas de evaluación?

## Bibliografía

---

APPLE, M.- GENTILI, P. y DA SILVA, T. T. (1997). CULTURA POLÍTICA Y CURRÍCULO. Buenos Aires: Losada.

BARANGER, D. (2004). EPISTEMOLOGÍA Y METODOLOGÍA EN LA OBRA DE PIERRE BOURDIEU. Buenos Aires: Prometeo Libros.

BAULEO, A. [1974]. IDEOLOGÍA, GRUPO Y FAMILIA. Buenos Aires: Kargieman

BERTELY BUSQUETS, M. (1994). RETOS METODOLÓGICOS EN ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN. Colección Pedagógica Universitaria. N° 25-26. Instituto de Investigaciones. Veracruz: Universidad Veracruzana.

BOURDIEU, P. (1979). LOS TRES ESTADOS DEL CAPITAL CULTURAL. Revista Sociológica, UAM- Azcapotzalco. México. N° 5, pp. 11-17.

BOURDIEU, P. (1991). EL SENTIDO PRÁCTICO. Madrid: Taurus.

BOURDIEU, P. en PITT-RIVERS, J. y PERISTIANY, J. (1992). HONOR Y GRACIA. Madrid: Alianza.

BOURDIEU, P. (1983). CAMPO DEL PODER Y CAMPO INTELECTUAL. Buenos Aires: Folios.

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. J. (1995) RESPUESTAS. POR UNA ANTROPOLOGÍA REFLEXIVA. Editorial Grijalbo. México.

BRIONES, G. (1992). MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN PARA LAS CIENCIAS SOCIALES. México DF: Trillas.

CALVO PONTÓN, B. ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA HISTÓRI-COTIDIANA. En RIVERA, M. y FERNÁNDEZ Y ZAVALA, L. (editores). EVALUACIÓN PROGRAMÁTICA Y EDUCACIONAL EN EL SECTOR PÚBLICO: ENFOQUES Y PERSPECTIVAS. Biblioteca Digital INTERAMER. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.

- CELMAN, S. (1994) LA TENSIÓN TEORÍA - PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Revista del IICE. Año III N° 5. Buenos Aires.
- CHARAUDEAU, P. y MAINGENEAU, D. DICCIONARIO DE ANÁLISIS DEL DISCURSO. Editorial Paidós. Buenos Aires, 2005.
- CLEMENT, A. (1995). LA LEGITIMACIÓN DE UN ACTO RITUAL. EL EXAMEN. Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones N° 1. Tandil: Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- CONNELY, F. y CLANDININ, D. DÉJAME QUE TE CUENTE. ENSAYOS SOBRE NARRATIVA Y EDUCACIÓN. Editorial Laertes. Barcelona, 1996.
- COOK, T. y REICHARDT, CH. (1997). MÉTODOS CUALITATIVOS Y CUANTITATIVOS EN INVESTIGACIÓN EVALUATIVA. Madrid: Ed. Morata.
- DA MATTA, R. (1983). CARNAVAÍS, MALANDROS E HEROÍIS. Río de Janeiro: Zahar.
- DE ALBA, A. (1995). CURRICULUM. CRISIS, MITO Y PERSPECTIVAS. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DE CERTAU, M. (2000). LA INVENCION DE LO COTIDIANO I. ARTES DE HACER. México: Universidad Iberoamericana.
- EDWARDS, V. (1993). LA RELACIÓN DE LOS SUJETOS CON EL CONOCIMIENTO. Revista Colombiana de Educación. N° 27.
- ENRIQUEZ, E. (2002). LA INSTITUCIÓN Y LAS ORGANIZACIONES EN LA EDUCACIÓN Y EN LA FORMACIÓN. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- FILMUS, D. y FRIGERIO, G. (1988). EDUCACIÓN, AUTORITARISMO Y DEMOCRACIA. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- FOLLARI, R. (1992). PRACTICA EDUCATIVA Y ROL DOCENTE. Buenos Aires: Aique-REI- IDEAS.
- FOUCAULT, M. (1982). EL SUJETO Y EL PODER. Prefacio de DREYFUS, H. y RABINOW, P. MICHEL FOUCAULT: MÁS ALLÁ DEL ESTRUCTURALISMO Y LA HERMENEÚTICA. Revista Mexicana de Sociología (Mimmo). Edición original The University of Chicago Press. Chicago.
- FOUCAULT, M. (1989). VIGILAR Y CASTIGAR. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1992). MICROFÍSICA DEL PODER Madrid: La Piqueta
- FRIGERIO, G. (Compiladora) (1995) DE AQUÍ Y DE ALLÁ. TEXTOS SOBRE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y SU DIRECCIÓN. Buenos Aires: Kapelusz.
- FRIGERIO y OTROS en CORTESE, M. y FERRARI, M. (2003). EDUCACIÓN ESPECIAL. INCLUSIÓN EDUCATIVA, NUEVAS FORMAS DE EXCLUSIÓN. Colección Ensayos y Experiencias Tomo N° 49. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- FREIDIN, B. (2000). LOS LÍMITES DE LA SOLIDARIDAD. LA DONACIÓN DE ÓRGANOS, CONDICIONES SOCIALES Y CULTURALES. Buenos Aires: Lumiere.
- GALLART, M. en FORNI, F. y Otros. (1992). MÉTODOS CUALITATIVOS II. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1990). CULTURAS HÍBRIDAS. ESTRATEGIAS PARA ENTRAR Y SALIR DE LA MODERNIDAD México: Editorial Grijalbo.
- GEERTZ, C. (1989). EL ANTROPÓLOGO COMO AUTOR. Barcelona: Paidós.
- GEERTZ, C. (1992). LA INTERPRETACIÓN DE LAS CULTURAS. Barcelona: Gedisa.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). THE DISCOVERY OF GROUNDED THEORY FOR CUALITATIVES RESEARCH. Nueva York: Aldine Publishing. (Traducción en Mímeeo).
- GRAMSCI, A. (1988). ANTOLOGÍA. México: Siglo XXI.
- GUASCH, O. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE. Cuadernos Metodológicos N° 20. Centro de Investigaciones Sociológicas. Barcelona.
- GUTIERREZ, A. (1995). PIERRE BOURDIEU. LAS PRÁCTICAS SOCIALES Posadas: Universitaria.
- GUZMÁN, A. CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DEL PROYECTO: LO TUTORIAL: UNA UTOPIA QUE SE RECONSTRUYE Y RESIGNIFICA. Trabajo Final de la Carrera de Especialización en Educación Superior. Universidad Nacional de Misiones. Oberá, 2003.
- HAMMERSLY, M. y ATKINSON, P. ETNOGRAFÍA. Editorial Paidós. Barcelona, 1994
- HOSKIN, K. en BALL, S. (1993). FOUCAULT Y LA EDUCACIÓN. DISCIPLINAS Y SABER. Madrid: Morata.
- HYMES, D. (1995). ¿QUÉ ES LA ETNOGRAFÍA? en VELASCO MAILLO, J. y Otros. LECTURAS DE ANTROPOLOGÍA PARA EDUCADORES. Madrid: Trotta.
- JICK citado por FORNI, F. y Otros. (1992). MÉTODOS CUALITATIVOS II. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- JIMÉNEZ, E. en TORRES, C. (1994). SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- JODELET, D. LA REPRESENTACIÓN SOCIAL: FENÓMENOS, CONCEPTO Y TEORÍA. en MOSCOVICI, S. (1988). PSICOLOGÍA SOCIAL II. Barcelona: Paidós.
- KAMINSKI, G. (1990). DISPOSITIVOS INSTITUCIONALES. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- KEMMIS, S. en CARR, W. (1990) HACIA UNA CIENCIA CRITICA DE LA EDUCACIÓN. Barcelona: Laertes.

- KRUEGER, R. (1991). EL GRUPO DE DISCUSIÓN. GUÍA PRÁCTICA PARA LA INVESTIGACIÓN APLICADA. Madrid: Pirámide. (Síntesis de FERNÁNDEZ, F. Proyecto de Investigación: Subjetividad, Violencia y Ética educativa II. FCEQyN. UNaM.
- LUKÁCS, G. HISTORIA Y CONCIENCIA DE CLASE. Editorial Grijalbo. México, 1969.
- MARCUS, G. y CUSHMAN, D. (1992). en REYNOSO, C. (Compilador). EL SURGIMIENTO DE LA ANTROPOLOGÍA POSMODERNA. Barcelona: Gedisa.
- MENA MANRIQUE, A. y MÉNDEZ PINEDA, J. (2008). LA TÉCNICA DE GRUPO DE DISCUSIÓN EN LA INVESTIGACIÓN CULITATIVA. APORTACIONES PARA EL ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE INTERACCIÓN. Universidad Mesoamericana. San Luis, México. (Inédito).
- MCLAREN, P. (1995). LA ESCUELA COMO UNA PERFORMANCE RITUAL. México: Siglo XXI.
- NASCIUTTI, J: LA INVESTIGACIÓN POR ENCARGO ¿A QUIÉN SIRVE? Revista Polis. Universidad Bolivariana. Invierno, Año/Vol. I N° 005. Santiago. Chile. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30500517&iCveNum=1656>.
- MURIETE, R. (2007). EL EXAMEN EN LA UNIVERSIDAD: LA INSTANCIA DE LA EVALUACIÓN COMO ACTIVIDAD SOCIOPOLÍTICA. Buenos Aires: Biblos.
- NEF NOVELLA, J. (2000). EL CONCEPTO DE ESTADO SUBSIDIARIO Y LA EDUCACIÓN COMO BIEN DE MERCADO. Revista Enfoques Educativos Vol.2 N° 2 (1999-2000). Santiago de Chile: Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.
- NELLI, L; LEIRA, C. y FERNÁNDEZ, F. (2001) Informe final del Proyecto de Investigación: Subjetividad, Violencia y Ética Educativa (16Q-179). Posadas. CIDET. Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales.
- PÉREZ LINDO, A. (1993). TEORÍA Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Buenos Aires: Aique - REI - IDEAS.
- PÉREZ LINDO, A. (1995). GESTIÓN UNIVERSITARIA: DIAGNÓSTICO Y ALTERNATIVAS. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional "La universidad como objeto de Investigación". Buenos Aires: (Mimmo).
- PERRENOUD, P. EL OFICIO DE ALUMNO Y EL SENTIDO DEL TRABAJO ESCOLAR. Madrid: Editorial Popular.
- POPKIEWITZ, T. (1994). SOCIOLOGÍA POLÍTICA DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS. Madrid: Morata.
- PUIGGRÓS, A. (1991). DEMOCRACIA Y AUTORITARISMO EN LA PEDAGOGÍA ARGENTINA Y LATINOAMERICANA. Buenos Aires: Galerna.
- RITZER, G. (1995). TEORÍA SOCIOLÓGICA CONTEMPORÁNEA. Madrid: Mc Graw Hill.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y Otros. (1996). METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. Málaga: Aljibe.

ROCKWELL, E. DEL CAMPO AL TEXTO. DILEMAS DEL TRABAJO ETONGRÁFICO. (falta referencia bibliográfica).

ROGOFF, B. Citada por MADDONNI, P. LA ESCUELA. ENTRE LO UNIVERSAL Y LO PARTICULAR. en ELICHIRY, N. (2004). APRENDIZAJES ESCOLARES. DESARROLLOS EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL. Buenos Aires: Manantial.

SANYAL, B. - CALIERO MARTÍNEZ, J. y otros. (1998). DOCUMENTOS DE TRABAJO del Seminario-Taller tendencias en la gestión de las universidades contemporáneas. Evolución y perspectivas. Buenos Aires: UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) - Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

SAVIANI, D. (1991). EDUCACIÓN: TEMAS DE ACTUALIDAD. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

SCAVINO, D. (1993). BARCOS SOBRE LA PAMPA. LAS FORMAS DE LA GUERRA EN SARMIENTO. Buenos Aires: El cielo por asalto.

SIRVENT, M. (2003). EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y letras. Universidad de Buenos Aires.

SOUZA, S. (2007). LA CENTRALIDAD DEL ESTADO DEL ARTE EN LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA. Revista Tram(p)as. Año 8 N° 51. La Plata: Secretaría de Investigaciones Científicas y Postgrado. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.

SUASNÁBAR, C. (2004). UNIVERSIDAD E INTELLECTUALES. EDUCACIÓN Y POLÍTICA EN LA ARGENTINA (1955-1976). Buenos Aires: FLACSO Manantial.

TEDESCO, J, BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, R. (1987). EL PROYECTO EDUCATIVO AUTORITARIO ( ARGENTINA 1976-1982. Buenos Aires: Miño y Dávila.

TÉLLEZ, M. y SMEJA, M. en NARODOWSKI, M. y MARTÍNEZ BOOM, A. (1997). ESCUELA, HISTORIA Y PODER. Buenos Aires: Novedades Educativas.

TENTI FANFANI, E. y GOMEZ CAMPO, V. (1989). UNIVERSIDAD Y PROFESIONES. Buenos Aires: Miño y Dávila.

TENTI, E. ESCUELA Y POLÍTICA. FORMACIÓN DEL CIUDADANO DEL AÑO 2000 en FILMUS, D. (1993). ¿PARA QUÉ SIRVE LA ESCUELA? Buenos Aires: Tesis.

TÓJAR HURTADO, J. (2001). PLANIFICAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UNA PROPUESTA INTEGRADA. Buenos Aires: FUNDEC.

TURNER, V. (1980). LA SELVA DE LOS SÍMBOLOS. Madrid: Siglo XXI.

VAIN, P. (1997). LOS RITUALES ESCOLARES Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.

VAIN, P. (1999). EL DIARIO ACADÉMICO: UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES REFLEXIVOS. Revista Educación Superior y Sociedad. Volumen 10, N° 2. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. UNESCO.

VAIN, P. (2004). LAS RELACIONES DE PODER EN EL AULA UNIVERSITARIA. UN CASO PARADIGMÁTICO: EL EXAMEN. Revista Docencia Universitaria. Sistema de Actualización Docente del Profesorado. Vol. IV, N° 2. Caracas: Universidad Central de Venezuela..

VAIN, P. (2006). ¿Y SI EL ALUMNO NO ESTUVIERA ALLÍ? UNA MIRADA ACERCA DEL ROL DOCENTE UNIVERSITARIO, DESDE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN ENTORNOS NO PRESENCIALES. Málaga: Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. (Inédito).

VIEYTES, R. (2004). METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN EN ORGANIZACIONES, MERCADO Y SOCIEDAD. Buenos Aires: De las Ciencias.

WILCOX, K. (1995). LA ETNOGRAFÍA COMO UNA METODOLOGÍA, en VELASCO MAILLO, J. y Otros. LECTURAS DE ANTROPOLOGÍA PARA EDUCADORES. Madrid: Trotta.

## Publicaciones en Internet

COLLE, R. ANÁLISIS DE CONTENIDO. [http://www.puc.cl/curso\\_dist/conocer/analcon/metod](http://www.puc.cl/curso_dist/conocer/analcon/metod)

D'ANDREA, A; MAIDANA, L; CAMARDELLI, A; ROMERO, M; TUTUY, G y GALLEGOS, M. (2007). EL RITUAL DE LOS TRIBUNALES EXAMINADORES, EN TRES CARRERAS DE FORMACIÓN DOCENTE CORRENTINAS, EN LOS INICIOS DEL SIGLO XXI Corrientes: Facultad de Humanidades.UNNE. <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Formacion%20docente%20y%>

ESCUELA INTERAMERICANA DE BIBLIOTECOLOGÍA. (2003). Medellín: Seminario Estudios de Usuarios. Universidad de Antioquia. [http://docencia.udea.edu.co/bibliotecologia/seminarioestudios/usuario/unidad4/estado\\_arte.html](http://docencia.udea.edu.co/bibliotecologia/seminarioestudios/usuario/unidad4/estado_arte.html)

GUTIERREZ, A. (2000). EL PODER SIMBÓLICO. INTELECTUALES; POLÍTICA Y PODER. Buenos Aires: Eudeba. [http://www.infocop.es/view\\_article.asp?id=662&cat=38](http://www.infocop.es/view_article.asp?id=662&cat=38)

PALLMA, S. y SINISI, L. TRAS LAS HUELLAS DE LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA. APORTES PARA UNA REFLEXIÓN TEÓRICO METODOLÓGICA. Cuadernos de Antropología Social. N° 19. Enero-Julio 2004. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci.> Sin número de página.

PORTA, L. y SILVA M. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: EL ANÁLISIS DE CONTENIDO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. <http://uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>

SIRVENT, M. PROBLEMÁTICA ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Agosto 2005. Proyecto Margarita. [www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/013.pdf](http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/013.pdf).

STAGNARO, A. DE ANTROPÓLOGA EXTERNA A ANTROPÓLOGA LOCAL. DIFERENTES MODOS DE IMPLICACIÓN. Cuadernos de Antropología Social, N° 23. Enero-Julio 2006. Buenos Aires. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0327-37762006000100006](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0327-37762006000100006). Recuperado diciembre de 2006.

## Publicaciones en periódicos

KIPPES, R. (2002) EL TEMOR POR LOS EXÁMENES GENERA ESTRÉS EN LOS ESTUDIANTES. Santa Fe: Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de Litoral. - Fuente: Prensa Institucional UNL.

FUENTES, C. EL 25 POR CIENTO DE ESCOLARES SUFRE DESDE SECUNDARIA PÁNICO AL EXAMEN. Diario ABC. Madrid, 31 de Mayo de 1999.

BUNGE, M. ¡ABAJO LOS EXÁMENES! Diario La Nación. Buenos Aires, 15 de Febrero de 1999.

## ANEXOS



**ANEXO I**  
**Propuesta para Metodología inicial del proyecto.**  
**(Documento de discusión)**

## Propuesta para Metodología inicial del Proyecto.

### DOCUMENTO DE DISCUSIÓN

A fin de conceptualizar operativamente para este trabajo, entiendo por metodología a “...una serie de operaciones técnicas, previstas como referencia, para guiar el proceso de creación, producción y recopilación de datos, que permitan contrastar las hipótesis de trabajo que dieron origen a este proceso de investigación y que posibilitarían la formulación de teorías fundadas en la praxis científica...” (Nelli y otros 2001), tal como lo requiere Bourdieu: “...la reflexión teórica sólo se manifiesta disimulándose en la práctica científica de la cual informa.” (Bourdieu y Wacquant, 1995, pág. 114)

Al partir de esta definición de metodología y aplicarla al tema que nos ocupa (“Las relaciones de poder en el aula universitaria. un caso paradigmático: el examen”), una primera aproximación metodológica pasaría por instalar nuestra reflexión en el lugar en que nos encontramos como investigadores: somos docentes, alumnos y egresados de la universidad (nuestro espacio de investigación y de trabajo) que hemos, a su tiempo, padecido y hacemos padecer hoy esta situación de poder que se plantea en el momento del examen. Al compartir esta historia, somos “informantes clave” en el acercamiento a este “espacio” que pretendemos estudiar. En este sentido coinciden: el campo en estudio con los investigadores que se proponen objetivarlo.

Establecer esta peculiaridad de la indagación conlleva a asumir la dificultad que supone: la subjetividad como obstáculo para la construcción de conocimiento objetivable. Al recortar y caracterizar el campo de esta manera estamos realizando una primera operación que nos posibilitaría transformar el obstáculo en productor de conocimiento: despejamos el campo e instalamos análisis y reflexión sobre nuestra práctica, lo que establece acciones metodológicas que permitan dar cuenta de ella.

Al entender la metodología como: “...serie de operaciones técnicas, previstas como referencia, para guiar el proceso de creación, producción y recopilación de datos...” estamos realizando una primera que nos posibilita reconocer una de las dificultades iniciales del campo a trabajar y nos permite desarrollar una secuencia de análisis que incorpora esta dificultad como cualidad del campo y la transforma en dinamizadora del análisis a emprender. Propondría, como primera operación técnico-estratégica realizar un registro exhaustivo de nuestras percepciones mientras estamos instalados en el lugar de examinadores y/o examinados.

Este registro requiere el desarrollo PREVIO de un protocolo donde se consignen las líneas generales que organicen este proceso de auto observación. Estas líneas no pueden definirse sino a partir de establecer una discusión sobre los datos que querríamos recopilar sobre nuestras propias prácticas, que fuesen operativos en función de los procesos de análisis en que se incluirá esta recopilación y los aspectos que la misma cubriría dentro de la panorámica metodológica del proyecto.

En este último sentido pensaría que realizar este proceso de auto observación (que presupone el antiguo proceso de introspección), en forma sistematizada y controlada

desde el protocolo desarrollado, sería una operación técnico-estratégica que cumpliría la función de los jueces (en otros procesos) y que estaría al servicio de organizar líneas de indagación, tanto en la metodología a seleccionar para estudiar nuestro campo como en los componentes de los futuros instrumentos. Es por eso que propongo que esta sea la metodología inicial del Proyecto, que al funcionar como juez de los instrumentos, permita desarrollar estrategias metodológicas para estudiar el espacio tan sensible que nos propusimos abordar.

Considero que al realizar este proceso de auto observación podremos darnos cuenta de las dificultades que conlleva estudiar este campo con docentes, alumnos y egresados de las diversas unidades académicas.

Tal como señalaba el proceso de análisis de estas situaciones nos instala en la historia vital y académica de cada uno de los miembros de la vida universitaria.

Creo que esta peculiaridad nos debe hacer reflexionar sobre la importancia de reconocer en nosotros estas experiencias y como están conceptualizadas: tanto afectiva como académicamente. Mi primera hipótesis es que están inscriptas en nosotros como procesos fuertemente ideológicos (en el sentido althusseriano del término) y por ello no pueden ser expuestas reflexivamente.

En el apartado 11. del proyecto original se aborda la Metodología del mismo y en el sub apartado b) donde se habla de Métodos y Técnicas se consigna: “a) Observación: “En esta investigación consideramos la Observación Participante como[...]uno de los modos de investigación que permite prestar mayor atención a la perspectiva de los actores.” (Guasch; Pag. 35). Es interesante pensar si utilizando el concepto de Guasch de *observación participante*, en nuestro proyecto podremos desarrollar, para esta etapa inicial, una modalidad de esta técnica de investigación donde se atienda a la peculiar situación de coincidencia del observador y el objeto de observación.

Al hablar de esta coincidencia entre objeto y observador, no podemos dejar de poner en el tapete el tema de la “introspección” y su validez como método de investigación científica.

Considero que deberíamos preguntarnos, en primer lugar, qué es la introspección. Sería interesante, a fin de iniciar nuestro quehacer metodológico, realizar una experiencia de reconocimiento de las disponibilidades y capacidades de los miembros del grupo para efectivizar actividades de introspección. Esta experiencia podría generar un doble anclaje: *por un lado* estaría desarrollando nuestra capacidad de introspección y *por otro* al posibilitar una reflexión compartida sobre el tema, nos permitirá generar estrategias de control sobre el proceso y una primera aproximación para producir líneas teóricastemáticas-estratégicas para el protocolo de auto observación a elaborar.

Propondría una secuencia de trabajo consistente en tres momentos: *primer momento*: construir una primera aproximación teórica al concepto de “introspección” a partir de lo que cada uno de nosotros podamos aportar recurriendo a los conocimientos de los que disponemos habitualmente. Sin consulta bibliográfica y produciendo espontáneamente. *Segundo momento*: con la definición elaborada: consultar la bibliografía que determinemos y ajustar la producción. *Tercer momento*: analizar bibliografía, a la que tengamos acceso, a fin de establecer cuál es la valoración que

actualmente hace la comunidad científica de la introspección como instrumento de investigación y definir la posición del proyecto al respecto, refiriéndola a los procesos de auto observación.

Producido el material precedente, generar una conceptualización que ligue la auto observación con la observación participante y, en función de esta producción, generar el protocolo de “observación participante” versión REPAUEx.(Las relaciones de poder en el aula universitaria).

Todos los miembros del equipo se aplicarían este protocolo de auto observación, durante un período temporal previamente acordado y sistematizaría su propia información. Posteriormente, y pasado un tiempo (podría ser después del curso sobre Foucault), elaborar entre todos un instrumento que nos permita comparar la información sistematizada.

Creo que Cinthia y Gladys propusieron generar instrumentos estratégicos que puedan servir como control al proceso de auto observación: desarrollar algún tipo de encuesta para aplicar a los alumnos en el momento en que salen del examen. Sería una propuesta metodológicamente interesante dado que permitiría: (a) contrastar y validar los registros de los protocolos de auto observación (validarlos en tanto generar posibilidad de comparación entre dos materiales diversos) y (b) nos permite iniciar un proceso de triangulación metodológica a fin de evaluar cuáles serían los instrumentos metodológicamente más ajustados y operativos para la posterior recolección y organización de datos relevantes.

Deberíamos, a su vez, desarrollar instrumentos de contrastación, triangulación y análisis del material recogido que nos posibilite: (a) generar los instrumentos a aplicar, (b) establecer un primer campo de trabajo y (c) desarrollar una estrategia para abordar el proceso de indagación en ese campo: “Las bases de una herramienta...radican en los problemas y las dificultades prácticas encontrados en la investigación y generados en el esfuerzo por construir un conjunto extraordinariamente diverso de objetos, de tal manera que puedan ser concebidos de manera comparativa (Bourdieu y Wacquant, 1995, pág.115).

### Bibliografía

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. J.(1995) RESPUESTAS. POR UNA ANTROPOLOGÍA RE-FLEXIVA. Editorial Grijalbo. México.

GUASCH, O. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE. Cuadernos Metodológicos N° 20. Centro de Investigaciones Sociológicas. Barcelona.

NELLI, L; LEIRA, C. y FERNÁNDEZ, F. (2001) Informe final del Proyecto de Investigación: Subjetividad, Violencia y Ética Educativa (16Q-179). Posadas. CIDET. Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales.

**Luis A. Nelli**

**ANEXO III**  
**Protocolos para el Período de Autoobservación**

Algunos elementos para la elaboración de un protocolo de auto-observación.

Síntesis de los elementos que surgieron en la reunión de equipo.
--

- Existencia o no de situación de stress, miedo, tensión, terror, pánico etc.
- Influencia de relaciones de implicación entre examinadores y examinados. Tipo: ej es adscrito, forma parte del consejo departamental, etc).
- ¿Recuerdo quién es y cómo fue su interacción en clase?
- ¿Está rindiendo para aprobar (acreditar), intenta reflexionar sobre las preguntas o repensar lo incorrecto?
- Ante la exposición: ¿qué estrategias despliega el estudiante en relación con la actitud hacia la mesa (Ej: sumisión, seducción, aceptación acrítica de lo señalado; no escucha etc)?
- ¿Qué produce la cuestión del género?
- ¿Expone para aprender o para agradar?
- ¿Cómo reacciona ante la comunicación del resultado?
- Incidencia de la diferencia generacional.
- ¿Cómo se maneja y me manejo ante las diferencias entre zonas de desarrollo?
- ¿Cómo me impactan las competencias lingüísticas del alumno?
- ¿Cómo me impacta el “no sé” del alumno ante mis preguntas?
- ¿Qué me despierta el “no entiendo su pregunta”?
- ¿Qué me genera la definición de la calificación?
- ¿Se puede democratizar la definición de la calificación?
- ¿Cómo me doy cuenta si la situación de examen genera aprendizaje?

## Protocolo para la auto-observación

Protocolo para docentes y becarios de docencia <sup>136</sup>

### Primer momento:

1. Cada docente deberá realizar 6 observaciones de situaciones de examen. <sup>137</sup>
2. Estas observaciones deberán ser:
  - a) 3 en las que el observador participa como Presidente del Tribunal.
  - b) 3 en las que el observador participa como Vocal del Tribunal. <sup>138</sup>
3. Las observaciones estarán referidas a todos los actores que participan en la situación (incluido el observador) y al contexto.
4. Se tomarán como referencia de aspectos a tener en cuenta durante la observación, al listado denominado **Algunos elementos para la elaboración de un protocolo de auto-observación** (elaborado a partir de las narrativas aportadas por los integrantes del equipo de investigación). Pero ese listado es solo orientativo y no debe seguirse en forma exhaustiva.
5. Al terminar cada observación se realizará una breve entrevista al alumno que fue observado, con la intención de complementar la observación.
6. Todo el material registrado durante la observación y la entrevista deberá presentarse escrito en formato Word.

### Segundo momento:

Reformular el protocolo, a partir de un primer análisis de los registros de las observaciones y entrevistas.

### Tercer momento:

Nuevo período de observación, con el protocolo reformulado.

---

<sup>136</sup> En el caso de alumnos y/o graduados que no registran actividad docente en la Universidad, se establecerá otro procedimiento.

<sup>137</sup> Entenderemos por una **situación** a todo lo que sucede desde que un alumno ingresa a una mesa de examen, hasta que se retira de la misma.

<sup>138</sup> Los Becarios de Iniciación a la Docencia deberán observar en todos los casos como vocales.

## ANEXO IV

### La implicación: ¿una ilusión, una ansiedad, un encuentro?

### La implicación: ¿una ilusión, una ansiedad, un encuentro?

---

**Alicia C. Guzmán; Graciela Yamasiro y Luis Nelli**

La antropóloga Adriana Stagnaro<sup>139</sup> en un artículo referido al fenómeno de la implicación, particularmente la implicación reflexiva, nos ilumina respecto de una problemática que como investigadores, inmersos en la institución a la que definimos como objeto de estudio, nos había conducido por largos debates: el problema de la implicación en un proceso de investigación socio-educativa.

---

<sup>139</sup> STAGNARO, A. DE ANTROPÓLOGA EXTERNA A ANTROPÓLOGA LOCAL. DIFERENTES MODOS DE IMPLICACIÓN. Cuadernos de Antropología Social, N° 23. Enero-Julio 2006. Buenos Aires. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0327-37762006000100006](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0327-37762006000100006). Recuperado diciembre de 2006.



En su sentido semántico ordinario implicación refiere a “implicar: envolver, embrollar // contener, llevar en sí, significar // obstar, envolver contradicción.”<sup>140</sup> Por otra parte la implicación como regla lógica posee como cualidad, rescatada por Charaudeau y Maingeneau, suponer que de un antecedente falso se puede deducir válidamente cualquier cosa “...es decir tanto lo verdadero como lo falso”.<sup>141</sup>

Podríamos entonces preguntarnos: si la implicación puede deducir tanto una como otra conclusión ¿cómo operaría esta cualidad en el suceder investigativo, en relación con la participación de los actores investigadores? Y, ¿qué efectos traería aparejado su proceder implícito?

Por otra parte Barbier citado por Nasciutti <sup>142</sup> describe tres ámbitos con características propias en los procesos de implicación: psicoafectivo; histórico-existencial; estructuralprofesional.

El ámbito psicoafectivo hace referencia a elementos inconscientes. Inconscientes aquí en sentido psicológico, es decir descriptivo como cualidad de las percepciones que no pueden ser voluntariamente evocadas, más que por un proceso específico de reflexión sobre estas conductas. Estos elementos son determinantes de las elecciones, proyecciones e inversiones con que el investigador define su tema y hace su práctica.

Por otra parte en relación con lo histórico-existencial, el investigador, como ente histórico inserto en una determinada clase o grupo social, tiene incorporado a su existencia valores sociales y la ideología propia del momento socio-histórico en que desarrolla el proceso investigativo.

Finalmente, en lo estructural-profesional, el investigador define la mirada sobre su objeto de investigación, desde una posición de saber conferida socialmente, que es su posición profesional.

Barbier, refiriéndose a los ámbitos de la implicación como problema de la definición del objeto de investigación, nos remite a lo planteado por Bourdieu al desarrollar los conceptos de habitus y de campo, como condicionantes del quehacer del cientista social. Por otra parte María Teresa Sirvent plantea que existirían “...una serie de decisiones en nuestro camino de investigación que implican diferentes maneras de razonar o concebir el 'hacer ciencia de lo social', de llegar a la 'verdad científica'.” <sup>157</sup> al que denomina lógica de investigación. Por lógica de investigación entendemos: “...concepciones básicas diferenciadas del hecho social y del proceso de construcción de su conocimiento que subyacen a los diferentes 'modos de operar' en el proceso de construcción del objeto, es decir, en el proceso de confrontación de un 'corpus teórico' con un 'corpus empírico' ”. <sup>158</sup>

Siguiendo a Sirvent, en la referencia citada, resulta valioso señalar que a la teoría de la investigación la entendemos como su lógica, es decir el paso previo a la definición de

<sup>140</sup> LEXIPEDIA. Encyclopaedia Britannica Publishers Inc. Versailles-Kentucky. Año 1994-1995. Vol. Pág. 368.

<sup>141</sup> CHARAUDEAU, P. y MAINGENEAU, D. DICCIONARIO DE ANÁLISIS DEL DISCURSO. Editorial Paidós. Buenos Aires, 2005. Pág. 312.

<sup>142</sup> NASCIUTTI, J. LA INVESTIGACIÓN POR ENCARGO ¿A QUIÉN SIRVE? Revista Polis. Universidad Bolivariana. Invierno, Año/Vol. I N° 005. Santiago. Chile. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30500517&iCveNum=1656>. Pág. 2.

las elecciones metodológicas. John Dewey definía a la lógica de la investigación como la descripción analítica de los métodos científicos.

Esta lógica organiza la toma de decisiones en cinco aspectos: la formulación del problema; los caminos de acceso al conocimiento; los resultados que se buscan obtener; el rol de investigador y su implicación en el contexto de investigación; los procesos de validación de los resultados a obtener.

Según Achilli, citada por Sirvent, en la referencia con la que estamos trabajando, esta lógica hace a la “coherencia del enfoque general que orienta un proceso en relación con las implicancias sobre las múltiples resoluciones metodológicas que se van generando”.

159

Estudiar el proceso de implicación del investigador, en nuestro caso, nos lleva a definir nuestro posicionamiento y la toma de decisiones teóricas que establecen los modos de operar con el objeto de nuestro estudio: el examen como caso paradigmático que expresaría posiciones y relaciones de los actores en el campo educativo y específicamente en el sub-campo universitario.

Para ello reconstruimos nuestra historia académica vinculada con el objeto de estudio seleccionado: el examen. Dicha tarea consistió específicamente en relatar, tal como se nos impusiera en el recuerdo, la significación de nuestros propios exámenes en diferentes niveles del sistema educativo. La comunicación intersubjetiva se transformó en acordes, ora disonantes y por momentos dialécticamente armonizados, donde lo producido a través de lo grupal nos permitió establecer, a través de la polifonía de emergentes, un pentagrama que explicitara las regiones sensibles que desde lo intrapsíquico, pudieran organizar el giro de lo observado en el itinerario de campo.

En este sentido establecimos nuestros condicionantes en los ámbitos psicoafectivo; histórico-existencial y estructural-profesional, al realizar un proceso de producción individual, sobre nuestras concepciones y experiencias directamente vinculadas con el objeto de estudio. Esto nos permite definir nuestra necesaria implicación con el objeto de estudio y dejar establecido nuestro punto de partida: lo que estudiamos, lo hacemos desde una determinada historia que juega y organiza nuestro espacio lógico. Es desde allí que instalamos el punto de partida que nos permite, por definición del proceso implicación en lógica, producir resultados que tienen ínsita la posibilidad de ser objetivables.

La implicación en el presente trabajo, resonó fuertemente y nos permitió un cúmulo de afirmaciones que decidimos incluir, ya no en forma de juicio afirmativo y categórico,

<sup>157</sup> SIRVENT, M. PROBLEMÁTICA ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Agosto 2005. Proyecto Margarita. [www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/013.pdf](http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/013.pdf). Pág. 2.

<sup>158</sup> SIRVENT, M. Op.Cit. Pág.2.

<sup>159</sup> SIRVENT, M. Op.Cit. Pág.2.

sino como interrogación que nos lanzara en el terreno de la incertidumbre: ¿por el riesgo en el proceso de producción de datos que generaría equívocos insalvables alterando la mirada en y sobre el producto a obtener? ¿Por la tensión entre objetivo-subjetivo como implícitos, que en tanto no dicho solaparan recuerdos encubridores? ¿Por el encuentro

entre el habitus y campo como confluencia entre lo social hecho cuerpo y lo social hecho cosa? ¿Por la fidelidad del dato como corpus empírico para la construcción de lo teórico? Estos interrogantes en su conjunto nos han permitido concluir provisionalmente que la implicación reflexiva, en el camino de la construcción epistémica, no sólo es necesaria sino que resulta imprescindible, “es el marco infranqueable de la producción de saberes.”<sup>143</sup>

### **Bibliografía.**

CHARAUDEAU, P. y MAINGENEAU, D. DICCIONARIO DE ANÁLISIS DEL DISCURSO. Editorial Paidós. Buenos Aires, 2005.

STAGNARO, A. DE ANTROPÓLOGA EXTERNA A ANTROPÓLOGA LOCAL. DIFERENTES MODOS DE IMPLICACIÓN. Cuadernos de Antropología Social, N° 23. Enero-Julio 2006. Buenos Aires.

SIRVENT, M. PROBLEMÁTICA ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Agosto 2005. Proyecto Margarita. [www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/013.pdf](http://www.infanciaenred.org.ar/margarita/etapa2/PDF/013.pdf).

## ANEXO V

### Algunas consideraciones sobre la etnografía como estrategia de investigación educativa

---

<sup>143</sup> STAGNARO, A: Op. Cit. Pág.7.

## Algunas consideraciones sobre la etnografía como estrategia de investigación educativa

---

### **Introducción.**

Probablemente el interés por develar algunos aspectos “ocultos” de las prácticas educativas, haya sido el movimiento propulsor que generó que la etnografía - en tanto orientación de la Antropología - se haya instalado, como una perspectiva metodológica viable, en la investigación educativa. El reconocimiento de la educación como un componente esencial de la cultura, y de esta entendida como conjunto de sistemas simbólicos, que generan un contexto en el cuál los sujetos nos movemos e interactuamos (Geertz; 1992); la aceptación de la existencia de un currículum oculto, de conjuntos de prácticas que poseen significaciones para los actores, y que no pueden ser comprendidas de otro modo, que mediante la interpretación; la necesidad de “... transformar lo habitual en extraño.”<sup>144</sup> como modo de tornar visibles ciertas relaciones y prácticas, hacen necesario contar con una estrategia metodológica apropiada.

“Una de las características de la investigación social –sostienen Hammersly y Atkinson– es que los objetos que estudiamos son en realidad sujetos que por si mismos producen relatos del mundo.”<sup>145</sup> Ello nos conduce a pensar en la necesidad de disponer de estrategias metodológicas que nos permitan penetrar en el universo de significados, que los actores atribuyen a los procesos educativos.

### **Primeras aproximaciones.**

El concepto “etnografía” proviene del griego: “ethnos” (tribu, pueblo) y grapho (yo escribo), literalmente: descripción de los pueblos, y es un método de investigación que se ha generado en y que ha caracterizado a la antropología cultural. Podría identificarse inicialmente, como la recolección de datos en el terreno y teniendo como informantes a los integrantes de una comunidad dada. Los datos recopilados consisten en la descripción densa y detallada de sus costumbres, creencias, mitos, genealogías, historia, etc.

Tal como lo sugiere su etimología, en su origen la etnografía estuvo dirigida a describir e interpretar a “los otros”, en el sentido de otros pueblos, otras culturas. Sin embargo, en el desarrollo mismo de la antropología social, el interés por los otros se desplaza hacia la propia cultura. Achilli –por ejemplo- rescata “(...) revalorizando el trabajo original del antropólogo –hacer etnografía- para el análisis y estudio de problemáticas

---

<sup>144</sup> HOSKIN, K. en BALL, S. FOUCAULT Y LA EDUCACIÓN. DISCIPLINAS Y SABER. Editorial Morata. Madrid, 1993. Pag. 33.

<sup>145</sup> HAMMERSLY, M. y ATKINSON, P. ETNOGRAFÍA. Editorial Paidós. Barcelona, 1994. Pag. 121.

correspondientes a su propia sociedad.”<sup>146</sup> y a esto lo denomina “enfoque antropológico”.

### **Etnografía y cultura.**

La etnografía entonces, puede reconocerse como una estrategia de investigación centrada en la descripción e interpretación de un aspecto de la cultura, entendida esta como una totalidad compleja. Probablemente asumir esta definición acerca de la cultura nos conduzca a la necesidad de presentar, aunque sea en forma preliminar una definición de la cultura. Podemos señalar, en primera instancia, que consideramos que las prácticas educativas, objeto de nuestros estudios, se desarrollan en un marco que será, para nosotros, el de la totalidad histórico-social. Debe recordarse que el concepto de totalidad es una idea central del pensamiento marxista, que puede ser caracterizada a partir de la siguiente proposición de Lukács: “... 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...”<sup>147</sup>. Pero es preciso realizar la siguiente advertencia: “...el concepto de totalidad no es tomado aquí como 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.”<sup>148</sup>

Por otra parte, y siguiendo a Clifford Geertz entenderemos la cultura 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.”<sup>149</sup>. De este modo, y tal como sostiene Bertely “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 y a su vez por los principios culturales generales.”<sup>150</sup>

---

<sup>146</sup> PALLMA, S. y SINISI, L. TRAS LAS HUELLAS DE LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA. APORTES PARA UNA REFLEXIÓN TEÓRICO METODOLÓGICA. Cuadernos de Antropología Social. N° 19. Enero-Julio 2004. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci>. Sin número de página.

<sup>147</sup> LUKÁCS, G. HISTORIA Y CONCIENCIA DE CLASE. Editorial Grijalbo. México, 1969. Pag. 10.

<sup>148</sup> VAIN, P. LAS RELACIONES DE PODER EN EL AULA UNIVERSITARIA. UN CASO PARADIGMÁTICO: EL EXAMEN. Revista Docencia Universitaria. Sistema de Actualización Docente del Profesorado. Vol. IV, N° 2. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 2004. Pag. 50.

<sup>149</sup> GEERTZ, C. LA INTERPRETACIÓN DE LAS CULTURAS. Editorial Gedisa. Barcelona, 1992. Pag.27

<sup>150</sup> BERTELY BUSQUETS, M. RETOS METODOLÓGICOS EN ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN. Colección Pedagógica Universitaria. N° 25-26. Instituto de Investigaciones. Universidad Veracruzana. Veracruz, 1994.

### Los enfoques etnográficos.

Hechas estas presentaciones, podemos destacar algunas características de los enfoques etnográficos: <sup>151</sup>

- Implican la intencionalidad de realizar un estudio comprensivo, esto es interpretativo, tomando la cultura como una totalidad, en la cual los diferentes aspectos que la constituyen tienen sentido en su articulación con los otros.<sup>9</sup>

<sup>152</sup>

- Focalizan sus estudios a nivel micro, en la dimensión que algunos especialistas denominan estudios de caso. Elena Achilli – según Pallma y Sinisi - destaca como específico de este enfoque antropológico “...el especial tratamiento del proceso de construcción de conocimiento, el hacerlo a escala de lo particular, como un modo casi artesanal de acceso al conocimiento de distintos fenómenos sociales, que es más que una técnica y se vincula con supuestos metodológicos y teóricos.” <sup>153</sup>

- Suponen una estadía sostenida y prolongada del investigador, en la realidad que se pretende investigar (trabajo de campo).

- Parten de las percepciones que los actores sociales tienen acerca de los hechos sociales en los que participan. Esto requiere de una particular sensibilidad por parte del etnógrafo, para interpretar los códigos propios de la cultura que se estudia. Rockwell denomina a esto “...disposición receptiva y sensibilidad hacia las formas locales de interpretar los sucesos y las experiencias.” <sup>154</sup> Y, simultáneamente, la vigilancia epistemológica de poner “en suspenso” las propias percepciones y teorías (implícitas o explícitas) acerca de los fenómenos que se estudian, con el propósito de poder escuchar las narraciones de los actores.

- Presumen un proceso de implicación, por parte de los investigadores, en tanto la presencia intensa de estos, en relación con el segmento de la cultura en estudio, produce un efecto de implicación, que en muchas oportunidades podría sesgar su visión acerca de lo estudiado.

---

<sup>151</sup> Rockwell prefiere utilizar el concepto “enfoque etnográfico” en tanto considera que la etnografía no implica un método, sino principalmente asumir un cierto posicionamiento epistemológico, acerca de cómo se construyen el conocimiento científico. (Ver ROCKWELL, E. DEL CAMPO AL TEXTO. DILEMAS DEL TRABAJO ETNOGRÁFICO. (falta referencia bibliográfica).

<sup>152</sup> Ver por ejemplo HYMES, D. (1995). ¿QUÉ ES LA ETNOGRAFÍA? en VELASCO MAILLO, J. y Otros. LECTURAS DE ANTROPOLOGÍA PARA EDUCADORES. Madrid: Trotta. o GEERTZ, C. Op.

Cit.

<sup>153</sup> PALLMA, S. y SINISI, L. Op. Cit. Sin número de página.

<sup>154</sup> ROCKWELL, E. Op. Cit. Pag. 1.

- Apelan a una lógica inductiva. Esto significa que “...los investigadores deductivos pretenden encontrar datos que verifiquen sus teorías, mientras que los inductivos intentan construir una teoría que haga comprensibles los datos.”<sup>155</sup>
- Utilizan diversas técnicas como la observación participante, las entrevistas y el análisis de documentos.<sup>156</sup>
- Desarrollan el proceso de investigación como un itinerario móvil y sujeto a permanentes redefiniciones, en el cuál la relación teoría-empiría es dialéctica. Por eso, diversos autores señalan que la etnografía sigue un derrotero no lineal, sino espiralado.

A continuación realizaremos algunas consideraciones sobre estas características de los enfoques etnográficos.

#### Estudios comprensivos, es decir interpretativos.

Tójar marca, al comparar los paradigmas reconocidos en investigación educativa, que resulta interesante considerar la diferencia entre una investigación científica orientada a explicar y otra dirigida a comprender. La primera es entendida como una simplificación de la realidad, una extracción de los elementos relevantes, en la que el conocimiento es segmentado. Mientras que la segunda, supone un rechazo a los reduccionismos y a la fragmentación, y sostiene una visión totalizadora de la complejidad.<sup>157</sup>

Esto genera el marco para considerar otro aspecto estratégico de la investigación a dilucidar, se trata del valor de los datos y su relación con la teoría. Mientras los enfoques racionalistas subrayan el contexto de verificación (obtener datos para verificar hipótesis, generalmente causales), el trabajo interpretativo pone énfasis el contexto de descubrimiento.

#### Estudios de caso, estudios en caso.

Precisamente al subrayar el contexto de descubrimiento, los estudios etnográficos no solo plantean la necesidad de considerar la diferencia a la que aludíamos entre explicar y comprender; sino también a la tensión entre extensión y profundidad. Esta distinción, es expuesta por Sirvent en estos términos: mientras que la lógica cuantitativa “...busca un resultado de validez estadística para un universo mayor (...) la lógica cualitativa o intensiva busca penetrar hondo en la complejidad dialéctica, contradictoria y en permanente movimiento del hecho social.”<sup>158</sup>

---

<sup>155</sup> SIRVENT, M. (2003). Op. Cit. Pag. 19.

<sup>156</sup> Hammersly y Atkinson, nos recuerdan que aunque la historia de la etnografía estuvo ligada a los pueblos ágrafos, la incorporación de la antropología a los estudios sobre otros tipos de cultura, en las cuales la escritura constituye un valor importante, el análisis de documentos se transforma en una técnica apropiada para incorporar a los estudios etnográficos. (Ver HAMMERSLY, M. y ATKINSON, P. Op. Cit.).

<sup>157</sup> TÓJAR HURTADO, J. Op. Cit.

<sup>158</sup> SIRVENT, M. (2003). Op. Cit. Pag. 21.

En este sentido, resulta muy interesante el aporte de Bertely quien menciona: “Es aquí donde adquieren importancia los estudios "en caso" y no "de caso". Al respecto, Dell Hymes (1972) sostiene que el trabajo etnográfico no pretende generalizar la particularidad, sino "particularizar la generalidad" y reconocer la manera en que lo genérico se expresa "en" cada caso. Rockwell (1980), por su parte, enfatiza en este aspecto afirmando que no se trata de estudiar "una totalidad" a partir "de" los casos, sino "en" casos que están determinados, en alguna medida, por la "totalidad".<sup>159</sup>

Complementariamente, podemos relacionar estos criterios con el concepto de transferibilidad enunciado por Egon Guba al referirse a la investigación naturalista. “La transferibilidad – señala Tójar, refiriéndose a Guba – es un proceso mediante el cual es posible aplicar relaciones entre fenómenos en algún otro escenario diferente del investigado en profundidad. Siempre y cuando aquél comparta con éste último las características esenciales que conforman su contexto socio-cultural.”<sup>160</sup>

#### Estadía sostenida y prolongada.

Cuando señalamos que la etnografía procura captar en profundidad los fenómenos que intenta estudiar, encontramos una de las justificaciones acerca de porque el trabajo etnográfico debe producirse mediante estadías prolongadas en el campo. Es indudable que la comprensión del hecho social, tal como hemos definido la diferencia entre explicar y comprender, requiere de obtener descripciones lo más completas de los temas que nos interesan, para inducir a partir de estas, las lógicas que generan los hechos observados.

Según Pallma y Sinisi, Rockwell (1985) “Menciona la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad como una de las condiciones mínimas que se debe reunir (como quiera que se definan los parámetros de tiempo y espacio para ello) para lograr producir, como resultado de un trabajo analítico, un documento descriptivo en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local.”<sup>161</sup> Pero el otro valor de la observación persistente, es el modo en que el investigador pierde paulatinamente su carácter de tal, frente a los observados, y estos comienzan a actuar espontáneamente y no en función de la presencia de un “extranjero” ante el cual es necesario aparentar ciertos comportamientos, considerados por los “nativos” como políticamente correctos para el observador.

#### La narración de los otros.

Señalamos como otro de los rasgos de la etnografía, que en su interpretación de los hechos sociales, se interesa en partir de las percepciones que los actores tienen acerca de los hechos en los cuales participan, del mundo en que viven.

“La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos contadores de historias, organismos que, individual y

---

<sup>159</sup> BERTELY BUSQUETS, M. Op. Cit. Sin número de página.

<sup>160</sup> TÓJAR HURTADO, J. Op. Cit. Pag. 18.

<sup>161</sup> PALLMA, S. y SINISI, L. Op. Cit. Sin número de página.



socialmente, vivimos historias relatadas. El estudio de la narrativa, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.” nos enseñan Connelly y Clandinin.<sup>162</sup>

Esto requiere – como hemos expuesto precedentemente - de una particular sensibilidad por parte del etnógrafo, para interpretar los códigos propios de la cultura que se estudia y poner “en suspenso” las propias percepciones y teorías, acerca de los fenómenos que se estudian, con el propósito de poder escuchar las narraciones de los actores. En el próximo apartado profundizaremos estas ideas, al abordar la relación sujeto-objeto.

#### La relación sujeto-objeto.

Otro elemento a contemplar, en la lógica etnográfica es la relación sujeto-objeto. En los estudios etnográficos se produce una interacción entre investigador e investigado, del tal suerte que, como sostiene Guzmán “Los sistemas de valores que posee el investigador se explicitan ya que él se involucra con el sujeto investigado. Por lo tanto sus objetivos tienden a comprender e interpretar los significados de las acciones de los actores, en los que investigador e investigado establecen una relación interactiva. Desde esta mirada teoría y práctica están relacionadas, se retroalimentan permanentemente. Se trabaja con un diseño emergente, es decir, construido durante su desarrollo, de modo tal que se caracteriza por ser flexible y abierto. Abierto en tanto permite la incorporación de nuevos datos que enriquezcan el proceso de investigación; flexible porque está sujeto a cambios, aunque cuente con una planificación o curso de acción previos.”<sup>163</sup>

Estas afirmaciones nos conducen a considerar dos aspectos estratégicos de la investigación etnográfica: el rol del Investigador y las características del proceso de investigación. Respecto al rol, hay dos cuestiones que entendemos deben tenerse en cuenta:

- La tensión entre los conceptos del investigador y las creencias de los investigados.
- La relación entre ambos, durante el proceso de investigación.

En relación con la primera cuestión, ya hemos efectuado algunas consideraciones al abordar la necesidad de contemplar el resguardo metodológico de intentar poner entre paréntesis las ideas y preconcepciones del investigador, para permitir que afloren las percepciones de los actores. En este sentido, Hammersly y Atkinson nos recuerdan que “Una de las características de la investigación social es que los objetos que estudiamos son en realidad sujetos que por si mismos producen relatos del mundo.”<sup>164</sup>. Ello implica la necesidad de poner en práctica el difícil arte de ir al campo con teorías; y, al mismo tiempo sostener la vigilancia metodológica necesaria para evitar que las mismas

---

<sup>162</sup> CONNELLY, F. y CLANDININ, D. DÉJAME QUE TE CUENTE. ENSAYOS SOBRE NARRATIVA Y EDUCACIÓN. Editorial Laertes. Barcelona, 1996. Pag. 12.

<sup>163</sup> GUZMÁN, A. CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DEL PROYECTO: LO TUTORIAL: UNA UTOPIA QUE SE RECONSTRUYE Y RESIGNIFICA. Trabajo Final de la Carrera de Especialización en Educación Superior. Universidad Nacional de Misiones. Oberá, 2003.

<sup>164</sup> HAMMERSLY, M. y ATKINSON, P. Op. Cit. Pag. 121.

direccionen nuestras observaciones (y que de ese modo nos impidan encontrar hechos diferentes a los que esperábamos), y a partir de ellas reelaborar teoría, para ir nuevamente a la observación.

“El etnógrafo – nos recuerda Bertely - más que concebirse como "mosca en la pared", debe tener presente este doble papel y establecer una vigilancia permanente en torno a sus preconcepciones y supuestos personales y teóricos. Tal actitud no implica la negación de los propios marcos significativos. Esto, considerando que la interpretación sintetiza, a final de cuentas, tanto el horizonte significativo del investigador como del sujeto investigado en una "fusión de horizontes" (Heckman 1984). En este sentido, la puesta en práctica de la investigación suele modificar ambos horizontes construidos.”<sup>165</sup>

### Lógica inductiva.

Como hemos afirmado, la etnografía adopta una lógica inductiva. ¿Esto significa que las investigaciones etnográficas no poseen hipótesis? En primer lugar, podemos comentar que no necesariamente las hacen explícitas. En el trabajo clásico de la antropología, se proponía que el etnógrafo se sumergía en la realidad (una realidad exótica para él) y sin preconcepciones, describía lo que podía apreciar, para luego - en un segundo momento - interpretar lo observado. Esta postura, hoy revisada, nos lleva a plantear la dinámica entre observar e interpretar. En nuestro concepto, todo investigador es portador de un sistema de ideas y creencias, de una ideología; un sistema de pensamiento característico de su cultura; y por ello resulta imposible una descripción neutra, como la que pretendía la antropología clásica. Dicho de otro modo, nuestra observación es organizada por nuestros patrones socio-culturales y nuestra ideología.

En una aproximación más cercana, a lo que postulamos, Wilcox<sup>166</sup> sugiere cuatro normas fundamentales del trabajo etnográfico:

- 1- Intentar poner entre paréntesis las ideas y preconcepciones del investigador, para permitir que afloren las percepciones de los actores.
- 2- Producir el extrañamiento (convertir lo habitual en extraño).
- 3- Contextualizar los hechos y sucesos que se observan.
- 4- Guiar con el conocimiento de la teoría social, nuestras propias observaciones.

Si bien, los principios primero y cuarto podrían parecer contradictorios, no lo son. Estos plantean diferentes niveles de intervención en la práctica etnográfica. Ello nos acercaría a la proposición de Achilli, quién “discute las posiciones positivistas, estructuralistas y los enfoques fenomenológicos - que coinciden en asignar un carácter empírico y ateórico a la etnografía-, para recuperar una tradición antropológica, la boasiana y especialmente la malinowskiana, en la que se afirma la necesidad de tener una teoría que oriente el trabajo de campo, y que sea lo suficientemente flexible como para ser problematizada a partir de la concreta experiencia de la observación.”<sup>24</sup>

---

<sup>165</sup> BERTELY BUSQUETS, M. Op. Cit.

<sup>166</sup> WILCOX, K. (1995). LA ETNOGRAFÍA COMO UNA METODOLOGÍA. en VELASCO MAILLO, J. y Otros. LECTURAS DE ANTROPOLOGÍA PARA EDUCADORES. Madrid: Trotta.

Pero volviendo a la cuestión de las hipótesis, decíamos que en algunos trabajos no son explícitas, mientras que en otros se sigue el criterio que plantea Gallart, cuando al referirse a los estudios cualitativos y cuali-cuantitativos, dice: “Lo que importa en este caso es que el interrogante original sea lo suficientemente específico y sus términos unívocos para poder indicar un camino provisorio y algunas hipótesis de trabajo que puedan ser reelaboradas a lo largo de la investigación.”<sup>25</sup>

#### El proceso de investigación y la relación teoría-empiría.

En la etnografía, afirma Calvo Pontón “...el investigador define ciertas estrategias durante la práctica empírica con objeto de mantener una consistente relación entre las preguntas teóricas de referencia de la investigación y la recolección de datos relevantes. Busca a quién entrevistar, a quién y qué observar, a quién dirigirse etc. Pero, generalmente, estos datos ofrecen resultados nuevos y originales, o bien inesperados que pueden transformar las preguntas iniciales o el objeto de estudio. Esto obliga al investigador a reflexionar de manera profunda y a mantener una actitud flexible; a mostrar la capacidad de saber avanzar, regresar, pero luego detenerse, tomar distancia, reflexionar, revisar, corregir, volver a avanzar etc.”<sup>26</sup>

Puede resultar interesante, a los efectos de considerar los alcances del proceso de investigación de tipo espiralado, seguir – en términos generales – el denominado Método de la Comparación Constante propuesto por Glaser y Strauss<sup>27</sup>. (Glaser y Strauss; 1967)

Brevemente mencionaremos ahora, las cuatro etapas propuestas por Glaser y Strauss, que permiten precisar las características del método:

<sup>24</sup> PALLMA, S. y SINISI, L. Op. Cit. Sin número de página.

<sup>25</sup> GALLART, M. en FORNI, F. y Otros. (1992). MÉTODOS CUALITATIVOS II. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.. Pag. 115.

<sup>26</sup> CALVO PONTÓN, B. ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICO-COCOTIDIANA. En RIVERA, M. y FERNÁNDEZ Y ZAVALA, L. (editores). EVALUACIÓN PROGRAMÁTICA Y EDUCACIONAL EN EL SECTOR PÚBLICO: ENFOQUES Y PERSPECTIVAS. Biblioteca Digital INTERAMER. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.

<sup>27</sup> GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). THE DISCOVERY OF GROUNDED THEORY FOR CUALITATIVES RESEARCH. Nueva York: Aldine Publishing. (Traducción en Mimmo).

1. En la primera etapa, el analista irá clasificando los diferentes acontecimientos sobre la base de categorías que, o bien corresponden a la teoría o se construyen durante el proceso mismo de la observación. Es importante que en esta etapa se comparen los incidentes registrados con los previos, de modo tal que sea viable su comparación e inclusión en categorías de análisis. Esta actividad de comparación constante hará posible la emergencia de las propiedades teóricas de una categoría.

2. En la segunda etapa, se orientará la acción a integrar las categorías y sus propiedades. Para ello se trata de dar un salto cualitativo al pasar de la comparación de incidentes con otros, a la comparación de los incidentes con las propiedades de una nueva categoría.
3. Durante la tercera etapa se delimita la teoría. La delimitación se genera en dos niveles: la teoría y las categorías. En este momento, una operación importante es la reducción, que Glaser y Strauss caracterizan como el momento en “que el analista puede descubrir las propiedades subyacentes en el conjunto original de categorías o de sus propiedades, y puede luego formular la teoría con un conjunto más pequeño de conceptos de alto nivel. Delimitando de esta manera su terminología y texto.”<sup>167</sup> Un recaudo importante a considerar es, que en la medida que se observa, se codifican los datos y se construyen categorías, un nuevo acontecimiento bien puede dar lugar a una nueva categoría como simplemente agregar un nuevo caso a categorías ya construidas. La segunda de las posibilidades mencionadas da lugar a lo que Glaser y Strauss denominan saturación. Es importante estar atento a cuando el trabajo empírico solo produce saturación, porque esta situación constituye el momento en que la tarea de campo debe ser finalizada o bien reorientada hacia otro foco de interés
4. En la última etapa se trata de escribir teoría. A partir de los datos, las categorías y las elaboraciones teóricas que se van produciendo en el campo, el investigador está en condiciones de escribir sus interpretaciones presentándolas - como diría Jick - en un cuadro plausible.<sup>168</sup>

#### **Acerca de la escritura etnográfica.**

Existe una seria polémica en lo que hace al trabajo que se realiza bajo el paradigma interpretativo y particularmente en lo que se refiere a la escritura de los trabajos etnográficos. Lo que está puesto en tela de juicio es, la compleja (y para muchos sospechosa) relación entre la realidad, la observación etnográfica, la descripción y la interpretación. Para efectuar algunas consideraciones al respecto, presentaremos la temática siguiendo los planteos de Geertz, Marcus y Cushman.

El primero de los nombrados sugiere que “La ilusión de que la etnografía consiste en hacer encajar hechos extraños e irregulares en categorías familiares y ordenadas - esto es magia, aquella tecnología - lleva tiempo siendo explotada. Lo que pueda sustituir a esto resulta sin embargo menos claro. Que pudiera ser un cierto tipo de escritura, de transcripción, es algo que de vez en cuando se les ha ocurrido a los relacionados con su producción, su consumo o ambos por igual.”<sup>169</sup> Lo que ocurre es que este autor aborda,

---

<sup>167</sup> GLASER, B. y STRAUSS, A. Op. Cit. Pag. 11.

<sup>168</sup> JICK citado por FORNI, F. y Otros. Op. Cit. Pag. 86.

<sup>169</sup> GEERTZ, C. (1989): EL ANTROPÓLOGO COMO AUTOR. Barcelona: Paidós. Pag. 11.

de un modo muy particular, la polémica acerca de la posibilidad de cierta objetividad en la etnografía. Como sabemos, muchos científicos sociales - particularmente los que trabajan bajo el paradigma positivista - argumentan que los trabajos etnográficos carecen de validez y objetividad; y al referirse a esta última lo hacen proponiendo que, las metodologías cualitativas no garantizan que dos observadores que analizan el mismo fenómeno saquen similares conclusiones.

Al considerar la etnografía como un tipo de escritura, Geertz nos advierte que “Los etnógrafos deben convencernos (...) no solo que verdaderamente han “estado allí”, sino que (...), de haber estado nosotros allí, hubiéramos visto lo que ellos vieron, sentido lo que ellos sintieron, concluido lo que ellos concluyeron.”<sup>170</sup>.

Pero no solo se trata de lograr en el lector la convicción de estar allí, sino fundamentalmente, de legitimar sus apreciaciones por haberlo hecho. Recordemos que la etnografía, hermana menor de la Antropología Social o Cultural nace estudiando a “otros” muy lejanos, habitantes de pueblos exóticos; y de allí que el haber estado cobra un sentido de autoridad científica. Pero, además - como proponen Marcus y Cushman - “...lo que otorga autoridad al etnógrafo y un sentido penetrante de realidad concreta al texto, es la afirmación del escritor de que él está representando un mundo como sólo puede hacerlo alguien que lo conoce de primera mano; de esta forma se establece un nexo íntimo entre la escritura etnográfica y el trabajo de campo.”<sup>171</sup>.

Finalmente, y a modo de cierre de la presentación de esta advertencia, nos parece significativamente revelador otro concepto que formulan estos autores partiendo de Gadamer. “Tal como lo articula Gadamer, el acto interpretativo, concebido como un proceso de traducción en un diálogo continuo entre intérprete e interpretado, depende del examen explícito de los propios sesgos y supuestos como una etapa de análisis básica y positiva que avanza de una manera dialéctica. En términos de retórica y de práctica de la escritura etnográfica, esto involucra indagar la forma en que se establece la autoridad en el texto. La autoridad es la estructura combinada de una legitimación envolvente y de los estilos de evidencia que se derivan de ella a través de descripciones página a página y de las afirmaciones de un texto.”<sup>172</sup>.

Nos pareció importante incluir estos análisis sobre la escritura etnográfica, que bien pueden extenderse a otros dominios de la escritura científica, en general, y a la construcción de los textos científicos escritos bajo el paradigma interpretativo, en particular; porque dejan planteada la advertencia del modo en que la escritura propia de estos textos puede posibilitar la penetración del sesgo ideológico del autor. Lamentablemente, algunos discípulos de Geertz, forzaron estos análisis, llevando la discusión, en una dirección – a nuestro juicio - inapropiada.<sup>173</sup>

---

<sup>170</sup> GEERTZ, C. (1989). Op. Cit. Pag. 26.

<sup>171</sup> MARCUS, G. y CUSHMAN, D. (1992). en REYNOSO, C. (Compilador) EL SURGIMIENTO DE LA ANTROPOLOGÍA POSMODERNA. Barcelona: Gedisa. Pag. 176.

<sup>172</sup> MARCUS, G. y CUSHMAN, D. Op. Cit. Pag. 185.

<sup>173</sup> En este sentido, es interesante el comentario de Calvo Pontón, quien afirma “Esta reflexión llevó a un grupo de etnógrafos, casi todos alumnos de Geertz, a definir su interés por el análisis de textos etnográficos

## **Bibliografía.**

BERTELY BUSQUETS, M. RETOS METODOLÓGICOS EN ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN. Colección Pedagógica Universitaria. N° 25-26. Instituto de Investigaciones. Universidad Veracruzana. Veracruz, 1994.

CALVO PONTÓN, B. ETNOGRAFÍA DE LA EDUCACIÓN: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICOCOTIDIANA. En RIVERA, M. y FERNÁNDEZ Y ZAVALA, L. (editores). EVALUACIÓN PROGRAMÁTICA Y EDUCACIONAL EN EL SECTOR PÚBLICO: ENFOQUES Y PERSPECTIVAS.

Biblioteca Digital INTERAMER. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.

CONNELY, F. y CLANDININ, D. DÉJAME QUE TE CUENTE. ENSAYOS SOBRE NARRATIVA Y EDUCACIÓN. Editorial Laertes. Barcelona, 1996.

GALLART, M. en FORNI, F. y Otros. MÉTODOS CUALITATIVOS II. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires, 1992.

GEERTZ, C. EL ANTROPÓLOGO COMO AUTOR. Editorial Paidós. Barcelona, 1989.

GEERTZ, C. LA INTERPRETACIÓN DE LAS CULTURAS. Editorial Gedisa. Barcelona, 1992.

GLASER, B. y STRAUSS, A. THE DISCOVERY OF GROUNDED THEORY FOR CUALITATIVES RESEARCH. Aldine Publishing Co. Nueva York, 1967. (mimmo)

GUZMÁN, A. CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DEL PROYECTO: LO TUTORIAL: UNA UTOPIA QUE SE RECONSTRUYE Y RESIGNIFICA. Trabajo Final de la Carrera de Especialización en Educación Superior. Universidad Nacional de Misiones. Oberá, 2003.

LUKÁCS, G. HISTORIA Y CONCIENCIA DE CLASE. Editorial Grijalbo. México, 1969.

HAMMERSLY, M. y ATKINSON, P. ETNOGRAFÍA. Editorial Paidós. Barcelona, 1994.

HOSKIN, K. en BALL, S. FOUCAULT Y LA EDUCACIÓN. DISCIPLINAS Y SABER. Editorial Morata. Madrid, 1993.

MARCUS, G. y CUSHMAN, D. en REYNOSO, C. (Compilador) EL SURGIMIENTO DE LA ANTROPOLOGÍA POSMODERNA. Editorial Gedisa. Barcelona, 1992.

TÓJAR HURTADO, J. PLANIFICAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UNA PROPUESTA INTEGRADA. Ediciones FUNDEC. Buenos Aires, 2001.

PALLMA, S. y SINISI, L. TRAS LAS HUELLAS DE LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA. APORTES PARA UNA REFLEXIÓN TEÓRICO METODOLÓGICA. Cuadernos de Antropología Social. N° 19. Enero-Julio 2004. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci>.

---

más que por el hecho de realizar etnografía. Se trata de un cambio radical en el objeto de estudio, pues esta corriente se orienta más al análisis del modo en que los textos etnográficos están

ROCKWELL, E. DEL CAMPO AL TEXTO. DILEMAS DEL TRABAJO ETNOGRÁFICO. (falta referencia bibliográfica).

constituidos, de las estrategias discursivas y narrativas de los etnógrafos como autores, es decir, de cómo se dice o se escribe, más que del qué se dice. (...)La etnografía posmoderna alcanza a definir una identidad que ya debe poco o nada al programa de la descripción densa ('thick description', concepto utilizado por Geertz) y que se ocupa más de los textos sobre la cultura que de abordar la cultura como texto. (Reynoso 1991, 31) Este, considero, es un lamentable desvío de la etnografía, pues para producirla necesariamente hay que hacerla, y para hacerla, hay que "estar allí". Para una discusión a fondo, ver Carlos Reynoso, El surgimiento de la antropología posmoderna, México: Gedisa Editorial, 1991." (Ver CALVO PONTÓN, B. Op. Cit.)

SARLÉ, P. LA HISTORIA NATURAL EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. Revista IICE. Año XI. N° 21. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación. FFyL. UBA. Buenos Aires, 2003.

SIRVENT, M. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN. Oficina de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 2003.

VAIN, P. LAS RELACIONES DE PODER EN EL AULA UNIVERSITARIA. UN CASO PARADIGMÁTICO: EL EXAMEN. Revista Docencia Universitaria. Sistema de Actualización Docente del Profesorado. Vol. IV, N° 2. Universidad Central de Venezuela. Caracas, 2004.

VAIN, P. LA ETNOGRAFÍA COMO ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Revista Perspectivas de la Educación. El Siglo XXI desde México y América Latina. Año 11 N° 0. México DF, 2005.

VELASCO MAILLO, J. y Otros. LECTURAS DE ANTROPOLOGÍA PARA EDUCADORES. Ed. Trotta. Madrid, 1995.

## ANEXO VI

### Encuesta Estudiantil



---

**ENCUESTA A ESTUDIANTES**

---

**Estimado Estudiante:**

Quienes te escribimos, somos docentes y estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, que estamos realizando una investigación sobre los exámenes en la Universidad.

En tu carácter de estudiante de esta Facultad, nos interesa mucho, conocer tus opiniones sobre ciertos aspectos de los mismos.

Esta encuesta es anónima, y los resultados de la misma, serán utilizados exclusivamente en la investigación mencionada. Su implementación cuenta con la autorización del departamento de tu carrera y de las autoridades académicas de la Facultad.

Desde ya, te agradecemos por tu colaboración.

Cordialmente.

**Dr. Pablo Daniel Vain**  
Director de la Investigación

---

**a) DATOS GENERALES DEL ENCUESTADO.**

	<input type="text"/>	<input type="text"/>	01.	Edad: Años.	
02.	Sexo	<input type="text"/>			
		Marcar con una cruz (X)			
	<input type="text"/>	01	Masculino		
	<input type="text"/>	02	Femenino		
03.	Carrera que cursa.	<input type="text"/>			
04.	Año de Ingreso.	<input type="text"/>			
05.	Cantidad de asignaturas aprobadas.	<input type="text"/>			
06.	Lugar de residencia permanente.	<input type="text"/>			
		Marcar con una cruz (X)			

- |                          |    |   |
|--------------------------|----|---|
| <input type="checkbox"/> | 01 | Posadas   |
| <input type="checkbox"/> | 02 | Misiones (Otros Departamentos)                      |
| <input type="checkbox"/> | 03 | Otras Provincias o Ciudad Autónoma de Buenos Aires. |
| <input type="checkbox"/> | 04 | Países limítrofes.                                  |
| <input type="checkbox"/> | 05 | Otros países.                                       |
| <input type="checkbox"/> |    |   |

07.

Estudios cursados.

Marcar con una cruz (X)

- |                          |    |   |
|--------------------------|----|---|
| <input type="checkbox"/> | 01 | Bachiller   |
| <input type="checkbox"/> | 02 | Perito  |
| <input type="checkbox"/> | 03 | Mercantil.  |
| <input type="checkbox"/> |    | Técnico.  |
| <input type="checkbox"/> | 04 | Polimodal con orientación en Ciencias naturales                       |
| <input type="checkbox"/> | 05 | Polimodal con orientación en comunicación, artes y diseño             |
| <input type="checkbox"/> | 06 | Polimodal con orientación en humanidades y ciencias sociales          |
| <input type="checkbox"/> | 07 | Polimodal con orientación en economía y gestión de las organizaciones |
| <input type="checkbox"/> | 08 | Polimodal con orientación en producción de bienes y servicios         |
| <input type="checkbox"/> | 09 | Otros.  |
| <input type="checkbox"/> |    |   |

08.

Otros estudios superiores finalizados.

Marcar con una cruz (X) y especificar Título.

- |                          |    |  |
|--------------------------|----|--|
| <input type="checkbox"/> | 01 | Técnicos superiores no universitarios. |
| <input type="checkbox"/> | 02 | Docentes no Universitarios.            |
| <input type="checkbox"/> | 03 | Grado Universitario.                   |
| <input type="checkbox"/> | 04 | Postgrado Universitario.               |
| <input type="checkbox"/> |    | TÍTULO OBTENIDO: _____                 |
| <input type="checkbox"/> |    |  |

09.

Otros estudios superiores cursados. 

Marcar con una cruz (X) y especificar Título.

- |                          |    |  |
|--------------------------|----|--|
| <input type="checkbox"/> | 01 | Técnicos superiores no universitarios. |
| <input type="checkbox"/> | 02 | Docentes no Universitarios.            |
| <input type="checkbox"/> | 03 | Grado Universitario.                   |
| <input type="checkbox"/> | 04 | Postgrado Universitario.               |
| <input type="checkbox"/> |    | CARRERA: _____                         |
| <input type="checkbox"/> |    |  |

Consignar otras carreras cursadas, y no finalizadas y/o estudios actualmente en curso.

b) **OPINIONES.**

10.

¿Cómo se orienta para preparar un examen final?

Marcar con una cruz (X)

<input type="checkbox"/>	01.	Se orienta por el programa de la asignatura.
<input type="checkbox"/>	02.	Se orienta por la bibliografía.
<input type="checkbox"/>	03.	Se orienta por las fichas de la cátedra.
<input type="checkbox"/>	04.	Se orienta por sus apuntes de clase.
<input type="checkbox"/>	05.	Otros
<input type="checkbox"/>	(ESPECIFICAR): _____	

Elija en cada pregunta la alternativa que mejor exprese su opinión. Márquela con una cruz (X). Responder con **una sola opción** por cada pregunta.

11.

¿Cómo se prepara para rendir examen?

Marcar con una cruz (X)

01	<input type="checkbox"/>	Elabora resúmenes.
Lee	<input type="checkbox"/>	en voz alta.
	03	Elabora cuadros
	04	Lee la bibliografía y subraya las ideas principales.
	05	Elabora fichas.
	06	Elabora glosarios.
	<input type="checkbox"/>	07 Lee los apuntes de las clases.
	<input type="checkbox"/>	08 Otros
	(ESPECIFICAR): _____	

12.

¿Cómo se siente cuando debe rendir un examen en la Universidad?

--

13.

Ud. calificaría un examen final como:

Marcar con una cruz (X)

--

<input type="checkbox"/>	01	Un momento en el que se puede lograr una síntesis de la materia.
<input type="checkbox"/>	02	Una situación de mucha tensión.
<input type="checkbox"/>	03	Un modo de ponerse a prueba.
<input type="checkbox"/>	04	Una situación placentera, que le permite demostrar lo que sabe.
<input type="checkbox"/>	05	Una situación desagradable, que le permite prepararse para el futuro.
<input type="checkbox"/>	06	Una situación en la que el docente impone sus criterios y concepciones.
<input type="checkbox"/>	07	Otros
<input type="checkbox"/>	(ESPECIFICAR): _____	

14.

¿Previo a un examen: se producen en usted algunas de las siguientes situaciones?

Marcar con una cruz (X) LAS DOS MÁS IMPORTANTES, COLOCANDO 1 A LA MÁS RELEVANTE

<input type="checkbox"/>	01	Mucha tensión.
<input type="checkbox"/>	02	Trastornos en el sueño.
<input type="checkbox"/>	03	Problemas gastrointestinales
<input type="checkbox"/>	04	Trastornos respiratorios o cardiovasculares
<input type="checkbox"/>	05	Temor o ansiedad
<input type="checkbox"/>	06	Dificultades para concentrarse
<input type="checkbox"/>	07	Ninguna
<input type="checkbox"/>	08	OTRAS ( Especificar)
<input type="checkbox"/>	_____	

15.

¿Cree que la situación de enfrentar un tribunal es desfavorable para el alumno?

Marcar con una cruz (X)

<input type="checkbox"/>	01	SI
<input type="checkbox"/>	02	NO

16.

¿Por qué?

17. ¿Al rendir su examen Ud. sigue las posiciones teóricas de la cátedra o se permite plantear posturas alternativas?

Marcar con una cruz (X)

- |                          |    |    |
|--------------------------|----|----|
| <input type="checkbox"/> | 01 | SI |
| <input type="checkbox"/> | 02 | NO |

18. ¿Por qué?

19. Considera que los exámenes contribuyen a formar un profesional:

Marcar con una cruz (X) todas las que Ud. considera que la carrera contribuye a desarrollar.

- |                          |    |  |
|--------------------------|----|--|
| <input type="checkbox"/> | 01 | Reflexivo.   |
| <input type="checkbox"/> | 02 | Critico.   |
| <input type="checkbox"/> | 03 | Autónomo.  |
| <input type="checkbox"/> | 04 | Comprometido socialmente.  |
| <input type="checkbox"/> | 05 | Capaz de resolver problemas de su campo profesional.                 |
| <input type="checkbox"/> | 06 | Articulador de teorías y prácticas.                                  |
| <input type="checkbox"/> | 07 | Conciente de las implicancias de sus acciones.                       |
| <input type="checkbox"/> | 08 | Contextualizador de sus prácticas.                                   |
| <input type="checkbox"/> | 09 | Capaz de resolver las cuestiones singulares de su tarea profesional. |
| <input type="checkbox"/> | 10 | En formación permanente.   |
| <input type="checkbox"/> | 11 | No contribuye con ninguna de estas cuestiones                        |
| <input type="checkbox"/> |    |  |
| <input type="checkbox"/> |    |  |

20. Usted entiende que los exámenes son situaciones en las que se aprende.

Marcar con una cruz (X)

- |    |                          |               |          |
|----|--------------------------|---------------|----------|
| 01 | <input type="checkbox"/> | Mucho.        | 02       |
|    | <input type="checkbox"/> | Algunas veces |          |
| 03 | <input type="checkbox"/> | Poco.         |          |
|    | <input type="checkbox"/> |               | 04 Nada. |
|    | <input type="checkbox"/> |               |          |

<b>21.</b>	<b>Especifique ¿Por qué?</b>

<b>22.</b>	<b>Si estuviera a su alcance decidir sobre la posibilidad de mantener o eliminar los exámenes finales...</b>
Marcar con una cruz (X) todos los que considere importantes.	

<input type="checkbox"/>		<b>01 Los mantendría</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>02 Los reemplazaría por otras formas de evaluación</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>03 Los combinaría por otras formas de evaluación</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>04 Otros. Especificar:</b> _____

<b>23.</b>	<b>Identifique cual (es) son sus principales problemas para preparar un examen:</b>
Marcar con una cruz (X) todos los que considere importantes.	

<input type="checkbox"/>	<b>01</b>	<b>Disponer de tiempo suficiente para estudiar.</b>
<input type="checkbox"/>	<b>02</b>	<b>Acceder al material de estudio.</b>
<input type="checkbox"/>	<b>03</b>	<b>Relacionarse con los docentes.</b>
<input type="checkbox"/>	<b>04</b>	<b>Relacionarse con sus compañeros.</b>
<input type="checkbox"/>	<b>05</b>	<b>Resolver los problemas administrativos.</b>
<input type="checkbox"/>	<b>06</b>	<b>Tener autonomía en el estudio.</b>
<input type="checkbox"/>	<b>07</b>	<b>Otros. Especificar</b>
<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>		

<b>24.</b>	<b>Si tuviera que colocarle al examen, el título de una película u obra teatral. ¿Cuál sería ese título? ¿Por qué?</b>

## ANEXO VII

### Protocolos para los Grupos Focales

## Protocolo de los Grupos Focales (Alumnos)

### Presentación

Como Uds. ya saben, integramos un equipo de investigación, que está indagando sobre los exámenes en la universidad, y les agradecemos mucho que nos permitan contar con las opiniones y puntos de vista de Uds. al respecto.

Todo lo que aquí se diga será grabado, para poder trabajar sus opiniones con mayor fidelidad, pero se mantendrá en reserva la identidad de cada uno o cualquier dato que pudiera servir para identificarlos.

Ahora les vamos a pedir que se ubiquen alrededor de esta mesa, de tal modo que todos podamos vernos a la cara, y en unos minutos el/la compañero/a vá a registrar la ubicación de cada uno de Uds.

### Disparador inicial

Los exámenes son la modalidad más utilizada para evaluar en la universidad... ¿Qué piensan Uds. de los exámenes en la universidad?

### Guión tentativo

- Hay estudiantes que señalan que en las instancias previas, sufren ciertos trastornos psicósomáticos como: Problemas gastrointestinales, Trastornos del sueño, Temor o ansiedad o problemas respiratorios o cardiovasculares. ¿Qué piensan Uds. de eso?
- ¿A qué creen que se deben esos trastornos? ¿Por qué se generan?
- ¿A Uds. en lo personal, los exámenes les generan temor, ansiedad, miedo?
- Si les genera temor, ansiedad y/o miedo. ¿A qué se debería? Y en otros compañeros ¿esto también sucede? ¿Por qué les parece?
- ¿Cómo enfrentan un examen? ¿Cómo lo encaran? ¿Tienen alguna estrategia particular?
- Si les tuvieran que hacer recomendaciones a compañeros novatos, acerca de cómo enfrentar un examen ¿Cuáles harían?
- ¿Qué les preocupa más ante el examen, integrar los conocimientos, aprobar...?
- ¿Cómo es la relación con los docentes, durante el examen? Cuenten alguna experiencia.
- ¿La relación con los docentes, cambia durante el examen? ¿En qué?



- ¿Creen que aprenden durante los exámenes? ¿Por qué? (si o no)
- ¿Conocen otras formas de evaluación? ¿Cuáles? ¿Les resultan mejores o peores que los exámenes?
- ¿Preferirían reemplazar los exámenes por estas otras modalidades?
- En los exámenes, ¿los profesores se ajustan a los temas trabajados o se orientan hacia otras cuestiones? ¿Cuáles? ¿Son pertinentes?
- En los exámenes ¿se sienten las jerarquías académicas entre profesor y alumno? ¿Cómo?
- Después de un examen... ¿recuerdan los temas que estudiaron?
- ¿Cómo eligen los temas para rendir?
- Recuerdan alguna situación placentera ocurrida durante un examen.
- ¿Y una situación no placentera?
- Al momento de rendir ¿Siguen o no las posiciones teóricas de las cátedras? ¿Por qué?
- ¿Cuál es la contribución del examen en la formación del profesional?
- Si estuviera a su alcance decidir sobre la posibilidad de mantener o eliminar los exámenes finales... ¿Qué harían con los exámenes?
-

## Protocolo de los Grupos Focales (Docentes)

### Presentación

Como Uds. ya saben, integramos un equipo de investigación, que está indagando sobre los exámenes en la universidad, y les agradecemos mucho que nos permitan contar con las opiniones y puntos de vista de Uds. al respecto.

Todo lo que aquí se diga será grabado, para poder trabajar sus opiniones con mayor fidelidad, pero se mantendrá en reserva la identidad de cada uno o cualquier dato que pudiera servir para identificarlos.

Ahora les vamos a pedir que se ubiquen alrededor de esta mesa, de tal modo que todos podamos vernos a la cara, y en unos minutos el/la compañero/a vá a registrar la ubicación de cada uno de Uds.

### Disparador inicial

Los exámenes son la modalidad más utilizada para evaluar en la universidad... ¿Qué piensan Uds. de los exámenes en la universidad?

### Guión tentativo

- Hay estudiantes que señalan que en las instancias previas, sufren ciertos trastornos psicósomáticos como: Problemas gastrointestinales, Trastornos del sueño, Temor o ansiedad o problemas respiratorios o cardiovasculares. ¿Qué piensan Uds. de eso?
- ¿A qué creen que se deben esos trastornos? ¿Por qué se generan?
- ¿A Uds. en lo personal, los exámenes les generaban temor, ansiedad, miedo?
- Si les generaban temor, ansiedad y/o miedo. ¿A qué se debería?
- ¿A sus alumnos. en lo general, los exámenes les generan temor, ansiedad, miedo?
- Si les generan temor, ansiedad y/o miedo. ¿A qué se debería?
- ¿Cómo enfrentan los alumnos un examen? ¿Cómo lo encaran? ¿Tienen alguna estrategia particular?
- ¿Les hacen recomendaciones a los alumnos para rendir examen? Si les tuvieran que hacer recomendaciones, acerca de cómo enfrentar un examen ¿Cuáles harían?
- ¿Se prepara de algún modo especial para tomar examen? ¿Cuál?
- ¿Qué les parece que les preocupa más a los estudiantes ante el examen, integrar los conocimientos, aprobar...?

- 
- ¿Cómo es su relación con los alumnos, durante el examen? ¿Y de los docentes, en general? Cuenten alguna experiencia.
  - ¿La relación con los docentes con los alumnos, cambia durante el examen? ¿En qué?
  - ¿Creen que los estudiantes aprenden durante los exámenes? ¿Por qué? (si o no)
  - ¿Conocen otras formas de evaluación? ¿Cuáles? ¿Les resultan mejores o peores que los exámenes?
  - ¿Preferirían reemplazar los exámenes por estas otras modalidades?
  - En los exámenes, ¿los profesores se ajustan a los temas trabajados o se orientan hacia otras cuestiones? ¿Cuáles? ¿Son pertinentes? ¿Por qué?
  - En los exámenes ¿se sienten las jerarquías académicas entre profesor y alumno? ¿Cómo?
  - Después de un examen... ¿los alumnos recuerdan los temas que estudiaron?
  - ¿Cómo eligen ellos los temas para rendir?
  - Recuerdan alguna situación placentera ocurrida durante un examen.
  - ¿Y una situación no placentera?
  - Al momento de rendir ¿Consideran que los alumnos deben seguir o no las posiciones teóricas de las cátedras? ¿Por qué?
  - (Si consideran que no deben seguir las posiciones teóricas de las cátedras). ¿Cómo ponderan a un alumno que plantea una visión diferente de la cátedra, sobre un tema? ¿Y si el alumno plantea una visión diferente, pero equivocada, cuál es su actitud?
  - ¿Cuál es la contribución del examen en la formación del profesional?
  - Ante la necesidad de decidir sobre la posibilidad de mantener o eliminar los exámenes finales... ¿Qué harían con los exámenes?

## ANEXO VIII

### Instructivo para desgrabación de Grupos Focales

## Instructivo para desgrabación de Grupos Focales

### Aspectos Generales.

La desgrabación de las entrevistas constituye un aspecto central del proyecto, en tanto el material que estas nos proporcionan es una de las fuentes principales de datos del mismo. Por ello, y para facilitar el manejo de los datos, su reducción e interpretación, la tarea deberá realizarse con especial cuidado y minuciosidad.

La transcripción de las entrevistas deberá ser textual y siguiendo el sistema de notación que se especifica más adelante.

### Normas técnicas.

Las entrevistas deberán transcribirse en procesador Microsoft Word, en el formato que se especifica a continuación:

- Papel Tamaño A4 (210 x 297 mm).
- Tipo y tamaño de letra: Times New Roman 12.
- Márgenes Superior, Inferior, Derecho e Izquierdo 3 cm.
- Desde el borde: encabezado y pie de página 1,25 cm.
- Numeración de páginas: borde superior izquierda.

Cada entrevista se cargará en un archivo independiente y el nombre del archivo deberá corresponder al Código de Identificación de la entrevista. Las entrevistas se guardarán en forma doble (dos diskettes) por razones de seguridad.

### Identificación.

Cada entrevista se iniciará con un cuadro de identificación que será el siguiente:

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN													
ENTREVISTADO													
ENTREVISTADOR													
LUGAR	Facultad.						FECHA						
OBSERVACIONES													

El Código de Identificación de 7 (Siete) dígitos se organizará del siguiente modo:

DÍGITOS	CONCEPTO
1-2	Iniciales del entrevistado, según listado de entrevistados.
3-4	Iniciales del entrevistador.

5-6	Mes (Enero: 01 a Diciembre. 12)
7	Número de entrevista a ese entrevistado. (1, 2, 3, etc.)

### **Convenciones para la transcripción.**

La transcripción de la entrevista se organizará del siguiente modo: el texto correspondiente a la intervención del **Entrevistador** estará precedido por la palabra **ENTREVISTADOR (01)** y el número de entrevistador que corresponda; mientras que en entrevistado se identificará como **DOCENTE (ABPV)**, siendo los cuatro dígitos los primeros cuatro que identifican la entrevista. Si se escuchara claramente una intervención de un tercero se la transcribirá precedida de la palabra **OTRO (01)** siendo el número posterior el correspondiente a cada tercero identificable. Cada intervención se separará de la siguiente por un renglón de interlineado.

El sistema de notación a emplear se basa en el sugerido en OXMAN, Claudia **LA ENTREVISTA DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES.** Ed. EUDEBA. Buenos Aires, 1998.

Entonación: abarca una unidad extensa, como una proposición o una oración. Notación: interrogación (?) y exclamación (!) para los ascensos, y con barra simple (/) o doble (//) para los descensos, estos últimos entre paréntesis.

Intensidad o volumen: sus parámetros son alto/bajo y se aplican a unidades más extensas que la palabra. El bajo se registra con el signo ° precediendo el texto que irá entre paréntesis. El alto con mayúsculas.

Acento o énfasis: se asemeja al volumen alto, pero se aplica a una sílaba, la que se marca en mayúsculas.

Duración: corresponde a la extensión de un sonido. Notación según extensión corta (:), y larga (::).

Pausa: se la indica según la extensión. Notación: corta / y larga //.

Emisiones truncas: se señala con un guión. Ej: Yo le había d-

Respiración: hh respiración audible y .hh aspiración.

Fenómenos extraverbales: los fenómenos no léxicos vocales (cualidad de la voz) y no vocales se indican entre paréntesis (risas), (rápido), etc.

Dificultades: los párrafos inaudibles o generados por emisores no identificados se indican con paréntesis vacíos. ( ).

Ejemplo:

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN	A	B	P	V	0	5	1	
ENTREVISTADO	Horacio Gómez							
ENTREVISTADOR	Pablo Vain							
LUGAR	Facultad.			FECHA	11-05-04			
OBSERVACIONES								

**ENTREVISTADOR (01):** Me interesaría MUCHO poder conversar sobre cómo te impactó esta nueva modalidad.

**DOCENTE (ABPV):** Mirá // yo no estoy muy segura / pero me parece que s- .hh.

**ENTREVISTADOR (01):** ¿Te resulta difícil hablar de este tema ?

**DOCENTE (ABPV):** NO, PARA NADA es que la situación de entrevista me pone algo nerviosa. ° (No sé bien porque me pone nerviosa).

**OTRO (01):** ¡ Ay, perdón ! no sabía que estaban grabando. ( )

**DOCENTE (ABPV):** Bueno ¿ seguimos ?

**ENTREVISTADOR (01):** Bueno, en realidad todavía no comenzamos

**DOCENTE (ABPV):** (risas)

### **Bibliografía.**

HUBERMAN, A. y MILES, M. **MANEJO DE DATOS Y MÉTODOS DE ANÁLISIS.** (Material del Proyecto de Investigación SUBJETIVIDAD, VIOLENCIA Y ÉTICA EDUCATIVA. CIDET. FCEQyN. UNaM. Traducción Luis Nelli. Posadas, 2000).

OXMAN, C. **LA ENTREVISTA DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES.** Ed. EUDEBA. Buenos Aires, 1998.

## ANEXO IX

### Curso Foucault y la Educación

#### Curso de Postgrado: Foucault y la educación.

1. TÍTULO: FOUCAULT Y LA EDUCACIÓN.
2. RESPONSABLES.
  - a) Responsable académico:  
Magíster Hernán Ulm ((Universidad Nacional de Salta).
  - b) Responsable académico-administrativos:  
Magíster Pablo Daniel Vain.
3. FECHA, LUGAR Y HORARIOS.



- a) Fecha: 21 al 24 de Marzo de 2007.
  - b) Lugar: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.
  - c) Horarios:
    - 21 de Marzo: 17.00 a 22.00 hs.
    - 22 de Marzo: 17.00 a 22.00 hs.
    - 23 de Marzo: 9.00 a 13.00 y 14.00 a 20.00 hs.
    - 24 de Marzo: 9.00 a 13.00 y 14.00 a 20.00 hs.
4. DURACIÓN.  
30 (Treinta) horas.
5. DESTINATARIOS.  
Graduados universitarios en Ciencias Sociales y Humanas (Educación, Antropología, Sociología, Filosofía, Trabajo Social, Historia, etc.) y profesionales del campo de la educación o disciplinas relacionadas (profesores, psicólogos, psicopedagogos, etc.).  
Estudiantes de las carreras de postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM.
6. OBJETIVOS.
- Analizar el recorrido del pensamiento foucaultiano desde sus arqueologías hasta sus problematizaciones éticas
  - Evaluar su concepción crítica de poder y su apuesta por un concepto positivo del mismo
  - Determinar los aportes de la teoría foucaultiana en el ámbito de las ciencias sociales
  - Pensar los problemas que la teoría foucaultiana ofrece para las ciencias sociales en general y para la educación en particular.
7. CONTENIDOS.  
Las etapas del pensamiento foucaultiano. Ventajas y desventajas de esta periodización. Los temas en cada etapa: Saber y Poder.  
Problematizaciones éticas. Aspectos epistemológicos.  
La cuestión de las "prácticas".  
El poder en Foucault. Contra la hipótesis represiva. Las categorías tradicionales del poder como negatividad.  
Insuficiencia de estos análisis. La hipótesis foucaultiana: el poder como producción y positividad.  
De Vigilar y Castigar a la Historia de la Sexualidad Vol I. ¿Qué es un dispositivo?  
La educación entre las prácticas de disciplinamiento y las prácticas de la libertad.

Distinción entre prácticas de libertad y liberación.  
El examen como forma disciplinar en el dispositivo panóptico. Entre la dominación y las prácticas de sí.

## 8. BIBLIOGRAFÍA.

- AAVV (1995). MICHEL FOUCAULT, FILÓSOFO. Gedisa; España.
- BRAUDEL; F. (1968). LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES. Alianza Editorial; España.
- BURKE, P. (1999). LA REVOLUCIÓN HISTORIOGRÁFICA FRANCESA. Gedisa; España.
- CHARTIER, R. EL MUNDO COMO REPRESENTACIÓN. Ed.Gedisa. España.
- DELEUZE, G. (1990). POURPARLERS. Minuit; France.
- FOUCAULT, M. (1970). LA ARQUEOLOGÍA DEL SABER. Siglo XXI; (1999); México.
- FOUCAULT, M. EL ORDEN DEL DISCURSO. Tusquets (1999); España.
- FOUCAULT, M. (1976). VIGILAR Y CASTIGAR. Siglo XXI; México.
- FOUCAULT, M. (1984). LAS PALABRAS Y LAS COSAS. Planeta-Agostini; Argentina.
- FOUCAULT, M. (1986). HISTORIA DE LA SEXUALIDAD VOL I. LA VOLUNTAD DE SABER. Siglo XXI; Argentina.
- FOUCAULT, M. (1986). HISTORIA DE LA SEXUALIDAD II. EL USO DE LOS PLACERES. Siglo XXI (1990); España.
- FOUCAULT, M. (1992). MICROFÍSICA DEL PODER. La piqueta; España.
- FOUCAULT, M. (1994). DITS ET ECRITS I-IV. Gallimard; France.
- FOUCAULT, M. (1996) EL YO MINIMALISTA Y OTRAS CONVERSACIONES. (Selección de KAMINSKI, G.); Biblioteca de la Mirada; Argentina.

## 9. CURRÍCULUM SINTÉTICO DEL DISERTANTE.

Hernán Rodolfo ULM  
D. N. I.: 18.470.061.

Títulos:

Profesor Universitario en Filosofía. Año 1992. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

Licenciado en Filosofía. Año 1994. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

Magíster en Filosofía Contemporánea, con Orientación Ética. Universidad Nacional de Salta. 2006. Tesis: Historia, ética y actualidad en Michel Foucault, Director. Carlos Cullen, Co-directora María Cecilia Colombani. Aprobación: 10 (diez)

Actividades docentes actuales:

Profesor Adjunto Regular dedicación semi-exclusiva de Introducción a la Filosofía y por extensión Estética de los medios audiovisuales (Comunicación social) y Estética (Profesorado Superior en Letras) en la Sede Regional Tartagal, Universidad Nacional de Salta.

Profesor Adjunto Interino, dedicación simple, de Filosofía del Lenguaje, Sede Regional Tartagal, Universidad Nacional de Salta.

Profesor Adjunto Regular, dedicación semi-exclusiva de Estética. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, con extensión a Historia del Arte y Filosofía del Lenguaje

Director del Proyecto de Investigación N° 5508 "Diagnóstico y crítica: la pregunta "¿qué es pensar" en la filosofía contemporánea" Centro de Investigación. Universidad Nacional de Salta.

Actividades actuales de gestión:

Director de la Escuela de Filosofía de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.

Publicaciones.

"De las sociedades de disciplina a las sociedades de control". Revista Theoría N° 1. Junio 1994.

"Los fundamentos geográficos del pensamiento". Revista Theoría N° 2. 1995.

"Del ejercicio de la disciplina al espacio del control". Revista Tercer Milenio. Noviembre 1995.

"El problema del pensamiento en la obra de Gilles Deleuze". Hacia el Fin del Milenio. V Jornadas Regionales de Filosofía del NOA. Víctor Manuel Hanne Editor. 1997.

"Algunos diagnósticos sobre la Modernidad" Cuadernos de Humanidades N° 9  
U.N.Sa. 1998

"El "sí mismo" y lo "actual" en la obra de Michel Foucault" Cuadernos de  
Humanidades 12. U.N.Sa. Ediciones Magna. 2000

"Una travesía: recorridos por la obra de Michel Foucault" Foucault. Universidad  
Nacional de Mar del Plata. Mayo 2001.

"Una aproximación a la problemática de la democracia en el pensamiento griego"  
X Jornadas de Filosofía del Noa. Universidad Nacional de Jujuy. Junio 2001.

"La práctica del pensamiento como arte" Actas IV Jornadas Michel Foucault. Mar  
del Plata. Octubre 2001. En página internet y cd rom.

"Etica y actualidad: la modernidad según Foucault". En actas del XI Congreso  
Nacional de Filosofía. Salta, Noviembre 2001. CDRom.

"Michel Foucault: Experiencia y ethos" en actas de las VI Jornadas Nacionales de  
Etica y IV Congreso Nacional Interdisciplinario de Etica Aplicada, Problemas de  
la Vida Urbana Contemporánea. CDRom.

"El cine, la vida" Revista Claves N° 123 (falta)

"Acerca de lo bello y lo real" Clarín, Revista de Cultura Ñ N° 17

"Historia y experiencia en la filosofía de Michel Foucault" Actas V Jornadas  
Michel Foucault; Mar del Plata; 2004; en Cr Rom

"De Foucault a Chartier: en torno a la actualidad y la cultura"; en La historia hoy;  
Fac. de Humanidades; Marzo 2004.

"Algunas reflexiones en torno a Cuatro Textos Clásicos sobre Cine"; Secretaría de  
Cultura de la Provincia de Salta.

"Los imperativos del cuerpo: tristezas y alegrías" en Revista Diagonales N°5; Nov.  
Dic. 2004.

"Mundos heterogéneos: afasias y atopías" Capítulo del libro : Pintura  
contemporánea salteña. 12 muestras. En proceso de impresión.

## 10. CONDICIONES DE APROBACIÓN.

a) Asistencia.

75 % de asistencia a las clases.

b) Evaluación.

Se tomará como criterio principal el grado de participación a los fines de llevar a cabo una evaluación procesual del curso. Para esto se realizarán, durante el desarrollo del mismo, breves trabajos prácticos a partir de los cuáles, los alumnos deberán realizar puestas en común grupales, tomando como punto de partida lecturas seleccionadas por el docente, a los fines de generar un espacio de discusión de los conceptos presentados por Foucault.

Breve trabajo monográfico final (cinco páginas) en donde se deje constancia de los debates anteriores y se pueda fijar una posición frente a las problemáticas planteadas.

c) Plazo.

El trabajo final deberá presentarse hasta 45 días de terminado el desarrollo del curso.

11. CUPO.

50 (cincuenta) participantes.

12. ARANCELES.

Total: \$ 120 (pesos ciento veinte). Podrán pagarse en dos cuotas de \$ 60 (pesos sesenta) cada una. No se recibirán el trabajo final, si no estuvieran abonadas ambas cuotas.