



Pensar históricamente el examen, para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del exámen.¹

Juan Mainer Baqué

(Catedrático de Geografía e Historia de E.Secundaria y miembro de Fedicaria)

Por favor, no vayan a creer que me anima la intención de polemizar contra una situación de cuya inevitabilidad me doy perfecta cuenta. Tampoco me propongo lamentarla. Lo único que quisiera es exponerla y, en la medida de lo posible, explicarla.

H. M. ENZENSBERGER, 1986. [Citado en A. Viñao (1990)]

Confundir lo próximo con lo importante también supone olvidar que las instituciones, una vez creadas, tienden a asumir cierta rigidez y que se enraizan con mucha fuerza, mediante el establecimiento de lazos de todo tipo con el conjunto del complejo social.

M. BLOCH, 1937.

En una publicación que recoge las actas del último congreso de la Sociedad de Estudios de Historia de la Educación, A. Viñao (2001) se lamentaba de la escasa atención prestada al examen por los historiadores de la educación hasta fechas recientes, así como de su invisibilidad, incluso documental, y llamaba la atención respecto del gran contraste existente entre este ostracismo y la trascendencia, pedagógica, educativa y social, de las pruebas examinadoras. Tampoco los didactas –y los adscritos al área de Ciencias Sociales no son una excepción– han dedicado demasiada atención a reflexionar directamente sobre un elemento tan característico de la vida escolar, tan influyente en los procesos de aprendizaje, en la producción de conocimiento y en la configuración de las prácticas pedagógicas.²

Ante argumentos neutros sólo en apariencia, que tienden a presentar el examen como un instrumento de evaluación o calificación de los conocimientos adquiridos en el proceso de instrucción o como un método, entre otros, para comprobar el rendimiento escolar del alumnado³, es menester sospechar. Por ello, las llamadas de atención de A. Viñao me parecen extraordinariamente pertinentes, pues sitúan en nuestra pista de despegue un mensaje inquietante: algo hay de oculto, de vergonzante, de verdad a medias o, acaso, de abierta mentira y falsedad, en la gestación y en los usos sociales y pedagógicos del examen; de ahí que, posiblemente, su indagación constituya un camino sin retorno al centro mismo de la verdad que anida en la escuela; en la escuela de los tiempos, plurales y cambiantes, de la modernidad capitalista.

El espesor del silencio tejido en torno al examen es directamente proporcional al grado de naturalización con que éste se presenta ante la sociedad; se trata de un silencio que actúa como un auténtico blindaje, porque lo cierto es que pocas veces un artefacto cultural, inventado en época relativamente reciente, ha perdurado de manera tan inapelable aun a pesar de sus numerosos críticos. Con razón, E. Durkheim⁴ escribía ya en 1938: «estamos tan acostumbrados a ellos (los exámenes) que creemos que esta organización cae de su peso, que la idea debió presentarse naturalmente en la mente de los hombres». Es así como el examen deviene necesario, ineludible, indiscutible y, en buena medida, si se me permite «meta-histórico»..., ¿quién se *atreve a pensar* hoy que el examen no es algo consustancial a cualquier proceso de instrucción o adquisición organizada de conocimiento?⁵ ¿quién de nosotros, profesores, osaría decir a sus alumnos que podrían aprender sin necesidad de examinarse?, ¿quién discutiría las virtudes del examen como neutral instrumento discriminador del talento individual? Instrumento de medida, selección y clasificación de individuos, eficaz medio para disciplinar y gobernar el aula, para prestigiar y profesionalizar la tarea de enseñar..., estamos, además, ante un ejemplo arquetípico de la colonización del «mundo de vida escolar» por parte del sistema.⁶ Veamos algunas consecuencias que se derivan de este creciente dominio naturalizado de las pruebas examinatorias en nuestro sistema educativo, cada vez más tecnificado y burocratizado.

La naturalización del examen en el marco de las ciencias de la educación ha llegado al punto de convertir a su inseparable pareja, la evaluación, en la auténtica piedra de toque para el diagnóstico y resolución de problemas sociales y/o socioeducativos: extremo éste que analiza con acierto A. Díaz Barriga (1993) calificándolo como «radical inversión y perversión de las relaciones pedagógicas». Así, a nadie nos extraña demasiado, aunque a ciertas personas nos inquiete, que una de las medidas que contempla la flamante ley de calidad de la enseñanza aprobada por el gobierno del Partido Popular tenga su base precisamente en sostener que la mejora del sistema educativo se obtendrá como consecuencia de incrementar y perfeccionar la fiabilidad y objetividad del sistema de exámenes. Tamaño despropósito se sostiene únicamente desde un entendimiento perversamente eficientista y economicista de la educación que no comparto; por lo que hace a nuestro interés, me permito llamar la atención sobre la revalorización que esta rampante perspectiva ultraliberal que orienta la política educativa española desde hace unos años –más de los que algunos piensan–, se ve impelida a realizar del examen –en especial de las pruebas «externas»– como dispositivo irrefutable

y orientado a dar cuenta, de forma cada vez más fiable, del grado de esfuerzo individual aplicado a las tareas programadas por la autoridad académica. Y es que, como decía C. Lerena (1986), «cuanto más se tecnifica el sistema de enseñanza más claramente sirve a la reproducción de un sistema social desigual».

Otro de los aspectos controvertidos del tema que nos ocupa aparece cuando profundizamos en las relaciones entre los exámenes y los procesos de innovación educativa. Recientemente, X. M. Souto y S. Claudino (2001)⁷ se han referido a la confección y desarrollo de pruebas externas de acceso a la universidad como «uno de los elementos que más puede favorecer la innovación didáctica», haciéndose eco de la opinión sostenida, entre otros por el geógrafo y didacta británico P. Bailey, respecto al importante y positivo papel que tuvieron los exámenes externos para los proyectos curriculares de los setenta y ochenta en el Reino Unido. En contraste, A. Luis (2000) explica cómo una de las causas del fracaso de los proyectos innovadores británicos de enseñanza de la Historia a finales de los sesenta, se debió al «tradicionalismo con el que las diferentes comisiones externas evaluadoras abordaban el tema de los exámenes» (p. 43); eran los exámenes externos quienes condicionaban de tal modo la práctica profesional (selección y organización del contenido, método de enseñanza y aprendizaje) que acabaron haciendo inviable la innovación.⁸

Si la coexistencia entre la lógica del examen externo y la de la innovación didáctica se nos antoja «casi» imposible desde una perspectiva crítica –pese al encomiable voluntarismo de ciertos pedagogos y la opinión de algunos didactas que optan, movidos acaso por un exceso de sentido común, por hacer de la necesidad virtud–, otro tanto cabría decir del examen interno: esa práctica cotidiana que, con prontitud, desde el primer ciclo de la enseñanza primaria, constituye un ritual indisolublemente ligado a la experiencia escolar. Una de las ilusiones más comunes tejidas en torno al examen consiste en interpretar *ad pedem litterae* los textos de los más conspicuos representantes de la histórica renovación pedagógica, presentándolos como abanderados de una suerte de pedagogía antiexamen. Craso error. Lo cierto es que, pese a los reiterados anuncios realizados por las sucesivas generaciones de reformadores pedagógicos sobre su reducción, sustitución o, incluso, supresión,⁹ el examen ha gozado siempre de excelente salud, incrementando su presencia en la escuela y en abierta coincidencia, además, con los procesos de ampliación de la escolarización obligatoria de masas. Prueba de ello es que la tan traída y llevada «evaluación continua», que enarbó en su día la Ley General de Educación como paradigma de la modernidad pedagógica, ha terminado por implantar en escuelas e institutos un estado de examen semipermanente, que ya conjeturó C. Lerena (1986) y que ha dejado chicas a las «criaturas examinantes» de las que hablaba Max Weber. En la actualidad, por ejemplo, un alumno de 3º de ESO, con 11 asignaturas –hay que recordar que hoy se hacen exámenes escritos incluso de Educación Física, lo cual, por cierto, no deja de ser un síntoma del papel que el examen desempeña en el proceso de avaloración de saberes y campos profesionales...–, se examina no menos de 68 veces a lo largo del curso escolar, lo cual se traduce en que el alumno se somete, como media, a una prueba examinatória cada dos o tres días de «clase».

No cabe duda de que el examen, cualquiera que sea su ubicación respecto al sistema escolar, es un instrumento fuertemente asentado y prestigiado en nuestra sociedad. Avalado

por la tradición, constituye un elemento fundamental del *habitus* profesional, de la cultura y organización escolares. El examen es un artificio con muchas facetas y aristas y, obviamente, la que se postula y teoriza desde el campo de la pedagogía acaso sea la más engañosa e ideologizada de todas. De todo ello deriva, en gran parte, su naturalización, a la que anteriormente me refería: al perfeccionarlo técnicamente, las ciencias de la educación y en particular la docimología¹⁰ se han esforzado en otorgarle un estatuto de incontestable fiabilidad; además, su prestigio social está indisolublemente ligado al título que, de manera decisiva, contribuye a refrendar o re-validar. Podría decirse que, en la lógica mercantil y eficientista que sustenta los sistemas educativos de la era del capitalismo avanzado, el examen y la cultura examinadora que promueve (*bancaria*, en el buen decir de P. Freire), han llegado a convertirse en el emblema visible de la institución escolar.

Sin embargo, ¿puede postularse una escuela sin exámenes? Ésta es la pregunta fundamental desde la perspectiva crítica que defendemos; sobre todo porque la respuesta la conocemos bien. Planteada la cuestión en estos términos,¹¹ se hace necesario romper amarras con la madre pedagogía, salir del círculo cerrado y vicioso de la lógica instrumental que la preside y penetrar sin contemplación alguna en el entramado de las relaciones entre saberes y poderes que se dan cita en torno a la institución escolar y en el interior del espacio microfísico del aula. Quebrantar las rigidices de una institución tan enraizada en nuestras prácticas pedagógicas nos conduce inevitablemente, como nos recordaba al inicio de estas líneas M. Bloch, a escrutar en sus relaciones con el «conjunto del complejo social». Surge por ello la necesidad de indagar en el pasado, de «girar la cabeza», como gustaba decir a E. Durkheim, de reconstruir la forma en que se han ido gestando las formas de control y medición de resultados y rendimientos en los sistemas educativos de la era capitalista; necesitamos explicar-nos, comprender-nos, conocer la realidad y su procedencia como requisito previo e ineludible para negarla, para impugnarla... Explorar la genealogía del examen permite iluminar, con potencia insospechada, muchos de los problemas que actualmente se dirimen en la escuela –por ejemplo: la selección cultural que anida tras el currículo oficial, la función social del conocimiento que la escuela regula y distribuye, las posibilidades y obstáculos de una innovación pedagógica verdaderamente orientada a la construcción de un pensamiento social autónomo y emancipatorio, o los procesos de subjetivación que en ella tienen lugar–. Con este trabajo no pretendo abordar todos estos asuntos; modestamente, sólo trataré de hilvanar algunas reflexiones y rescatar algunos textos útiles para la reconstrucción genealógica de las prácticas examinadoras, con el único ánimo de contribuir a un debate intencionalmente orientado a la impugnación y transgresión de los códigos y prácticas profesionales actualmente dominantes.

Para este propósito, las posibilidades que ofrece el método genealógico foucaultiano son, en mi opinión, evidentes. La caracterización de las relaciones sociales en el marco de la categoría foucaultiana de «sociedad disciplinaria», que, con sus instituciones de secuestro, inclusión y normalización de individuos –escuelas, hospitales, prisiones y fábricas–, se pergeña en plena crisis del Antiguo Régimen, permite abordar los saberes que en ella se constituyen como auténticas formas de poder.¹² Formas sutiles, a menudo invisibles, legitimadas por saberes reguladores que se nos presentan como verdades científicas incon-

testables. El saber pedagógico y didáctico contemplado desde estos presupuestos comparece como un auténtico saber-poder, en permanente estado de remozamiento, orientado al control, vigilancia y normalización de los sujetos mediante dispositivos o usos sociales como el examen.

Llevando al terreno que nos ocupa la argumentación del filósofo francés, el examen, mirada normalizadora y ritualizada donde las haya, es una técnica relativamente simple que no sólo sanciona un aprendizaje o valida una aptitud adquirida... , sino que permite al maestro establecer sobre sus discípulos un campo de conocimiento: así, el examen, como registro y archivo escrito de la individualidad, ha marcado el inicio de la escuela examinadora moderna y el comienzo de la didáctica que funciona como ciencia. Para M. Foucault (1996;192), «el examen lleva consigo todo un mecanismo que une a cierta forma de ejercicio del poder cierto tipo de formación de saber».

Sin embargo, hay que reconocer que para las distancias cortas, para las posibilidades de un análisis histórico minucioso y detallado, la utilización de la gran categoría foucaultiana «sociedad disciplinaria» adolece de algunas dificultades. Se abre, pues, la necesidad de complementar esta perspectiva densa y viscosa, en ocasiones asfixiante y en exceso totalizante,¹³ más panóptica que propiamente macroscópica, con la vivaz y poliédrica mirada de la historia social y cultural (exterior e interior a la escuela), susceptible, además, de poner en relación las «tres culturas» (científico-académica, político-institucional y empírico-práctica) que pugnan por ahorrar la actividad en las aulas. Por esta razón, la periodización que R. Cuesta (1997) utilizó en su seminal investigación sobre los códigos de las disciplinas escolares, convertida en referencia para algunos trabajos fedecarianos actualmente en curso, permite precisar con claridad, e interpretar con rigor documental y amplia perspectiva, los cambios y continuidades sufridos por las prácticas examinadoras en el marco de los distintos modos de educación –«tradicional-elitista», desde la revolución liberal hasta los años 60 del siglo XX; y «tecnocrático de masas», desde la ley de 1970 hasta la actualidad– en que podemos subdividir el devenir del sistema escolar durante la contemporaneidad española.¹⁴

Actualizando la cita de Enzensberger con la que iniciábamos estas líneas, dediquemos entonces algún esfuerzo a exponer y explicar la sociogénesis del examen –en definitiva: su carácter de invención social, construcción histórica y artefacto cultural; verdad normativa con una historia susceptible de ser conocida–, en la seguridad de que este quehacer primordial constituye una condición necesaria para superar el estado de mera lamentación en que nos mantiene sumidos la falsa conciencia de su inevitabilidad.

Apuntes para el estudio del examen en el *modo de educación tradicional elitista* hasta 1901

Cuando el Estado liberal sustituye a la Iglesia y se apodera de sus ritos de domesticación y reproducción social, surge el sistema escolar moderno. Aunque, formal e institucionalmente, el flamante sistema arquétipicamente liberal, en su versión políticamente conservadora, encuentre directa inspiración en el modelo postrevolucionario francés, es evidente que no nace *ex novo*, sino que bebe en las fuentes de una tradición pedagógica, práctica y discursiva,

bien asentada, probadamente eficaz, que no deja de ser, en origen, una invención genuinamente clerical.¹⁵ Las prácticas examinatorias durante el largo periodo que va desde los primeros reglamentos de exámenes hasta las normativas que modificaron las enseñanzas en 1901, coincidiendo con la creación del Ministerio de Instrucción Pública, constituyeron un elemento de principal importancia en los debates que circundaron la génesis y consolidación del modo de educación tradicional-elitista cuya regulación definitiva se produjo, como es conocido, a mediados de siglo con la Ley Moyano.

La temprana existencia de dos tipos de prácticas examinatorias –una pública y externa, otra privada e interna– no evitó que a lo largo de todo este periodo la primacía de las primeras sobre las segundas fuera indiscutible en todos los niveles de la instrucción. Este tipo de pruebas, caracterizadas por la oralidad, publicidad y el control externo, que quedaba en manos de las familias y las autoridades a través de las Juntas Locales y Provinciales para la enseñanza primaria y de tribunales examinadores para la segunda enseñanza y superior, constituían más un mecanismo de supervisión exterior de la escuela y de espectacularización de la excelencia individual, que un instrumento propiamente «pedagógico».¹⁶ Sin duda por ello y desde muy pronto se oyen alzar voces en su contra o, al menos, dudas y sospechas acerca de su eficacia y limpieza. Alguien tan poco sospechoso como A. Gil de Zárate (1995), denunciaba ya en 1855, refiriéndose a la universidad, los vicios del sistema de exámenes aparecidos por primera vez en el plan Calomarde de 1824, achacando a la indulgencia de los examinadores la conversión de estos actos académicos «en una mera fórmula que a nadie arredra ya, porque a todos constaba que, aunque nada supieran, habían de ser aprobados y ganar curso». A pesar de todo, para el político moderado parecía meridianamente clara la necesidad intrínseca, por tanto irrefutable, del examen, puesto que «el único temor verdadero que tiene un escolar, es el del examen: si falta ese temor, falta el estudio; y solo conservándolo, sólo haciéndole ver a todas horas pendiente la reprobación sobre su cabeza, es como se consigue que haga esfuerzos para evitar su vergüenza, la pérdida del tiempo y el enojo de sus padres». (Vol. 2; 357 y ss.)

No obstante, la consagración del examen oral y público como prueba ceremonial del mérito personal (R. Cuesta, 1997) termina no sólo produciéndose, sino convirtiéndose en una de las marcas indelebles que definieron la lógica interna de funcionamiento del modo de educación liberal, tradicional y elitista, en el marco de un estado relativamente débil y fuertemente confesional. De suyo, el éxito y durabilidad de este tipo de examen público se explica merced a la confluencia de intereses sociales, políticos y «profesionales» muy diversos: los de las escuelas privadas, auténticas «industrias preparatorias de exámenes»; los de unas clases acomodadas poco propensas a valorar el conocimiento, títulos y grados obtenidos; los del estado, que, ante la fragilidad de su propia inspección, aprovechó los exámenes para ejercer el control sobre el sistema; el de los gremios profesionales implicados, que veían en éstos un instrumento eficaz para incrementar sus exiguos sueldos y proyectar su influencia y poder en el sistema...;¹⁷ para este último aspecto, el estudio de las polémicas habidas a propósito de la formación y constitución de los tribunales examinadores, o el análisis de la estrecha ligazón entre contenidos y autores de exámenes, cuestionarios y libros de texto oficiales y recomendados, arrojaría luces muy interesantes para comprender el

complejo entramado de intereses gremiales e institucionales y su incidencia en la configuración del currículo práctico. El conocimiento de estos asuntos nos permitiría situar en el centro del análisis de los «modelos didácticos», memorísticos y recitatorios, de larga data, que este tipo de prácticas examinatorias promovieron, todo un trasunto de factores «extrapedagógicos» indispensables para la cabal construcción de una historia social y genealógica de las prácticas pedagógicas.

Las críticas a esta situación –en particular por parte de los círculos afines a la Institución Libre de Enseñanza, al racionalismo pedagógico, al liberalismo progresista y democrático y a los partidos obreros– se suceden de forma tan insistente como las resistencias a la realización del más mínimo cambio en el sistema; estas últimas provenían del conservadurismo político, de la Iglesia, del cuerpo de los catedráticos y de las clases medias acomodadas poco dispuestas a perder su posición de privilegio en el acceso a los «bienes culturales» –o más bien al *status* que la posesión de títulos les proporcionaba– al socaire de un endurecimiento de las pruebas, un alargamiento del bachillerato, etc. De manera que en el debate sobre el examen externo se amalgamaron argumentos y dirimieron ganancias y réditos de grupos y clases que nos son todavía parcialmente conocidos.¹⁸

La crisis que aquejaba al modelo de examen tradicional constituía ya un auténtico clamor en el ambiente intelectual que precedió al fin de siglo. F. Giner de los Ríos había escrito en numerosas ocasiones sobre la «malhadada práctica de los exámenes»:

«los exámenes no sirven para aprender y mucho menos para hacer trabajar científicamente [...] si por examen se entendiese la constante atención del maestro a sus discípulos para darse cuenta de su estado y proceder en consonancia, ¿quién rechazaría semejante medio sin el cual no hay obra educativa posible».¹⁹

Utilizando la línea argumental gineriana e institucionista, José María Fernández de Valderrama, Licenciado en Filosofía y Letras y Director del Colegio de La Cruz, en una sección del Congreso Pedagógico de 1892²⁰ dedicado a la enseñanza secundaria indicaba lo siguiente:

«Debe sustituirse el sistema de exámenes actual por otro que responda mejor a las exigencias de la ciencia y evite a los Profesores oficiales los disgustos de las recomendaciones, haciendo que la justicia sea equitativa, pues los abusos en esta materia ha llegado al colmo, y entre los varios sistemas que pudieran adoptarse quizá diese resultado el que los exámenes fuesen por escrito, en sobre cerrado y con lema especial para ignorar el nombre del alumno al hacer las calificaciones, con lo cual se consigue el ejercicio en la redacción, la mayor tranquilidad del alumno y el poder apreciar mejor el mayor o menor dominio de la materia.» (p. 51)

En bien pocas líneas se condensan un buen número de argumentos de distinta naturaleza que ponen sobre la mesa un hecho incontrovertible: el clamor por un inaplazable remozamiento del sistema de exámenes en un momento en que los ecos de una ampliación de la escolaridad y de una mayor profesionalización del magisterio, ponían abiertamente en cuestión los usos y formas de un modo de educación necesitado de ciertos ajustes para adaptarse a nuevos tiempos. Un clamor al que, en cierta medida, tratan de responder las limitadas reformas educativas emprendidas por el recién estrenado Ministerio de Instrucción Pública en 1901.

En este contexto, el discurso que el Ministro Romanones (1901) imparte en la apertura del curso universitario en la Universidad Central resulta una pieza de indiscutible importancia en la reconstrucción de la conciencia crítica respecto al estado de cosas existente en el sistema de enseñanza español a comienzos del nuevo siglo:²¹

Entonces vi con claridad evidente cómo había gastado los años de mi juventud, no en aprender, por virtud del propio esfuerzo y con la ayuda del Profesor, conocimientos sólidos, de utilidad directa en el vivir y en la sociedad; sino en apropiarme, mediante esfuerzos de memoria y mediante trabajos desecadores de la inteligencia y lesivos a la individualidad escolar, unas cuantas nociones, las precisas tan sólo para examinarme: que solamente un anhelo había guiado mi voluntad, el de aprobar el curso; que en la mayor parte de los libros que se me habían impuesto no se perseguía el fin superior de la instrucción y de la educación, sino única y exclusivamente el de la ordenación y clasificación mecánica de algunos principios que nadie me demostró y de algunas reglas cuya eficacia aun a mi cerebro joven, casi infantil, no lograban imponerse. [...] Y tornando aún más atrás la vista, dirigíala a los años primeros de mi infancia, y recordaba que el único estímulo, el único aliciente, el único empuje de vida que se sentía en aquel colegio donde aprendí la *suprema ratio* de que todos, muchachos y mancebos, alumnos y Profesores, nos viéramos, principalmente en los últimos meses del curso, aguijoneados por extraños acicates y dominados por insólita fiebre, era el malsano afán de la preparación para el examen, el tiránico deseo de que puesto en parangón el resultado de las pruebas examinadoras de aquellos alumnos con el de los que se preparaban en otros centros de enseñanza, por inútil victoria de la estéril competencia, el número de aprobados y el número de notas fuera siempre superior en nuestro Colegio (pp. 11-12).

No basta reformar las leyes; es necesario reformar las costumbres y eso es precisamente lo que propone el decreto de exámenes y grados. Hay que preparar en este punto un cambio profundo, cuyo natural comienzo está en la determinación de la edad en que el alumno puede empezar los estudios de segunda enseñanza, y para esto hay que vencer la resistencia creada por el interés egoísta de las familias [...] Era necesario convertir al examen en una prueba seria [...] tiene forzosamente que verificarse por escrito. (p. 13)

No basta modificar las leyes si al mismo tiempo no se modifican las costumbres, simultánea a la reforma de la enseñanza debe ser la reconversión del Profesorado, toda vez que aquélla es una función, éste es el órgano adecuado para cumplirla. (p. 48)

Ciertamente, más allá de la polémica sobre los exámenes orales y públicos y su fiabilidad, que se resolverá de manera lenta y sinuosa como veremos más adelante, el discurso de Romanones revela la existencia de otra discusión, de otro debate, que, por supuesto tenía que ver con pruebas, pero que iba muchísimo más allá. Algo que está implícito tanto en la intervención de profesor Fernández de Valderrama como en la del Ministro que, en su discurso, llega a calificar a las pruebas de grado como «insignificantes en el orden didáctico e injustas en el orden moral [...] suplantadoras del criterio pedagógico del Profesor con las contingencias del azar» (p. 13). Se trata de la reivindicación de una educación basada en la ciencia.

¿El objeto de la instrucción pública es formar y desarrollar el cerebro del ser humano y preparar a ése para la vida? ¿Tiene por objeto disciplinar los espíritus, mantenerlos en una situación de entorpecimiento y de ignorancia poniéndolos fuera de estado de pensar por sí mismos; y, bajo pretexto de instrucción, debe fatigar la memoria, hasta el punto de cansar las facultades de iniciativa? En el segundo caso todo está bien; inclinémonos y no modifiquemos nada. Sería no obstante más franco y más económico no enseñar a los niños ni aún la lectura y la escritura. En el primero, reconocamos atrevidamente que hay que hacer una reforma profunda, y preparémosla. (p. 116)

Quien tan nítida y sabiamente expresaba el «problema de la educación popular» en la Francia finisecular, en el transcurso de una conferencia impartida en febrero de 1901 en el Laboratorio psico-fisiológico de la Sorbona, que dirigía por entonces A. Binet, era C. A. Laisant (s. f.).²² El clamor por la racionalidad científica como requisito modernizador de la escuela no era algo privativo de España y en su defensa coincidieron muchos sectores: primero fueron la ILE, su entorno y las corrientes racionalistas, después la Escuela Nueva y los propios legisladores.

Los detractores del examen se enfrentaban a un concepto de escuela y a un modelo de educación crudamente memorístico y repetitivo. Por ello no extraña que se concluya con un «hay que rehacerlo todo, hay que reconstruirlo todo». Sin embargo no dejan de resultar muy significativos los ingredientes de la receta que se supone habría que administrar al enfermo: «la acción de la psicología científica no será extraña a esta revolución pedagógica indispensable». Una sabia combinación de Ciencia psicopedagógica y movilización social, acción del Estado y de los poderes públicos, que trasluce, en mi opinión, una expresiva fe positiva en el progreso social como resultado de la adecuada aplicación de hallazgos y progresos científicos que corresponde poner en práctica a los nuevos profesionales que la escuela moderna precisa. Lo que probablemente ni Giner, ni Romanones, ni Laisant, ni Alcántara García, ni Cossío, ni otros tantos reformadores de la primera hora acertaban a vislumbrar es que el profesorado, atenazado en las garras de las rutinas e inercias escolares, ante las reformas puestas en marcha o ante las pendientes que fueran a producirse, se aprestarán a practicar la táctica del «pase gremial» –el «se acata pero no se cumple»– del que, parafraseando las argucias de los foralistas vascos, tan ingeniosamente nos hablaba R. Cuesta(1997). Pero éste no deja de ser «otra» faceta del problema, lo importante es que en el pernio del cambio de siglo la renovación de los discursos sobre las pruebas examinadoras comenzaba a abrirse camino en clara coincidencia y connivencia con el desbloqueo epistemológico de las, actualmente denominadas, ciencias de la educación.²³

El examen y el «triunfo» de los discursos sobre la racionalidad científica en la escuela: cuestiones de organización, conocimiento y eficacia escolares, 1901-1936

El examen, tal y como existe en la actualidad, es un dispositivo normalizador que se consolida en España, en la plenitud del modo de educación tradicional-elitista, junto a la escuela graduada, la construcción de las disciplinas escolares y la escolarización obligatoria, bajo la atenta mirada e impulso de los apóstoles de la renovación pedagógica. La nueva lógica examinadora representa la plasmación de una nueva racionalidad científica que pugna por asentarse y gobernar la escuela, y que se manifiesta igualmente en la progresiva emancipación de la Pedagogía respecto de la Filosofía para someterse a los dictados de la ciencia y el experimentalismo. El propio R. Blanco, en un alarde de convicción taylorista, había definido a las escuelas graduadas como escuelas «fundadas en la ley económica de la división homogénea del trabajo» –advírtase que faltaban algunos años para que Bobbitt publicara su obra *The curriculum*, 1918– y nos recordaba que, para su generalización y éxito, hacían falta fundamentalmente dos cosas: edificios y registros paidológicos. Evidentemente, todo ello

acontecía al mismo tiempo que se asistía al refinamiento del concepto de «niño en desarrollo»: una invención de la psicología y del evolucionismo biogenético—afortunadísima aplicación de la ley biogenética fundamental de Haeckel— que, con un precedente directo en el concepto de la infancia jesuítica y rousseauiana, se verá reforzada considerablemente con el triunfo de las pedagogías psicológicas.

En efecto, es la propia psicología evolutiva la que construye su propio objeto de estudio—el niño— hasta el punto de que podríamos ver en ello un claro ejemplo de cómo un discurso produce verdad y tiene «efectos reales». Todos sabemos que cuando evaluamos a un alumno en el fondo no estamos sino construyendo (anotando, registrando, certificando, clasificando, ordenando...) al objeto que, *ingénuamente*, decimos que sólo pretendíamos describir; cuantos más parámetros observemos (aptitudes, conocimientos, destrezas, actitudes, condicionantes sociales o culturales) más acciones deberemos supervisar, más afinaremos nuestra definición del objeto normalizado que nos sirve de referencia. Con más empeño trataremos, en consecuencia, de corregir y enderezar aquellos datos que escapen al plan previsto, al desarrollo normal y natural. El examen no es, a estos efectos, sino el inevitable instrumento de diagnóstico que precede a la ceremonia de ortopedia mental y moral que la escuela tratará de desarrollar con éxito, premeditadamente desigual, mediante la aplicación de las pedagogías *psi*.

Pero no adelantemos acontecimientos y veamos cómo se produce la incorporación de la escuela a una nueva racionalidad científica que supondrá, entre otras muchas cosas, la sociogénesis de *nuevos* discursos y prácticas examinatorias. Una incorporación lenta y dificultosa, por razones fácilmente imaginables en el caso español, que abordaré aquí recurriendo a dos procesos estrechamente relacionados entre sí: por una parte, la recepción de la teoría de los tests y de la psicometría escolar como medio de diagnóstico y clasificación, indispensables para la implantación de la escuela graduada; por otra, la reafirmación del examen escrito y privado como método adecuado a los planteamientos y ritmos de una enseñanza crecientemente organizada en disciplinas, con arreglo a los principios triunfantes de una educación liberal. Todo ello sin olvidar que ambos procesos tuvieron lugar en el contexto de un proyecto regeneracionista y liberal que incluía la necesidad de modernizar la escuela, y sus métodos de selección y promoción, en la confianza de que, de este modo, se podía llegar a asegurar científicamente la selección social de los más aptos. Quedaba abierta la búsqueda de la máxima eficacia social en los procesos de escolarización del modo de educación tradicional-elitista.

A. El examen y la organización escolar sobre bases científicas

La recepción del examen como método para detectar y determinar las aptitudes individuales del alumno (la «edad mental») o su nivel de instrucción, con vistas a clasificarlo y distribuirlo adecuadamente y según criterios racionales y científicos..., está indisolublemente ligada al lento y desigual proceso de implantación de las escuelas graduadas. Se hacía necesario inventar tecnologías eficaces para la regulación y el gobierno de las aulas. Podríamos decir, por tanto, que el examen comienza a introducirse en la escuela como instrumento de diagnóstico y como coartada clasificatoria. En este sentido, la obra del

inspector Ángel Rodríguez Mata, *Exposición y crítica de la escala métrica de Binet y Simon*, de 1914, y, sobre todo, *Examen y clasificación de los niños*, cuya segunda edición, de 1927, estuvo al cuidado de Antonio Ballesteros y Usano (inspector en Segovia, autor de un libro sobre la escuela graduada y fervoroso defensor de los métodos científicos para determinar las aptitudes intelectuales), constituyen referencias básicas para el estudio de esos procesos, según se argumenta en el estudio más serio, riguroso y documentado existente hasta la fecha sobre el tema (A. Viñao, 1990). Ambos autores contribuyeron decisivamente a introducir y divulgar en España la obra de Alfred Binet y de Theodore Simon, «padres» de la psicología evolutiva, de la teoría de los tests y de la obsesión por la paidometría y la psicometría: enclaves privilegiados para trocar las diferencias sociales en el diagnóstico de procesos individuales de naturaleza biológico-natural; pórticos de entrada a los discursos y prácticas del darwinismo social en la escuela. Por muy diferentes razones, entre las cuales no hay que olvidar las frecuentes visitas y contactos con Europa al amparo de la Junta de Ampliación de Estudios, no escaparon a su influencia importantes nombres de la renovación pedagógica de los años 20 y 30 como J. Xandri Pich, G. Manrique, J. Comas, R. Lago, D. Barnés, A. Llorca, F. Sainz, F. Martí Alpera, A. González, J. Mallart, L. Serrano, C. Saiz-Amor..., o los creadores de los dos primeros Institutos Psicotécnicos y de Orientación Profesional de Madrid, R. Tomás y Samper y M. Rodrigo, y de Barcelona, J. Xirau y E. Mira.

Estos psicólogos franceses publicaron su «escala métrica» en 1905, revisándola en 1908 y 1911, y les cabe el mérito de difundir los conceptos de «escala del nivel mental» y «coeficiente intelectual», que, poco más tarde, mejorarían y adaptarían para usos escolares Stern, Claparède, Décroly o Montessori entre otros.²⁴ No obstante, será en los USA donde las innovaciones francesas recibirán nuevos impulsos abarcando aspectos sociales que irán, en cierto sentido, más allá del terreno escolar: singularmente al mundo de la empresa –la conmoción causada por la obra de Taylor (1911): *The principles of Scientific Management* (1ª versión castellana, 1912), es bien conocida en campos entonces aún emergentes como el de la orientación profesional o la formación laboral–, o al del control policial del Estado.²⁵ C. Lerena (1986) nos recuerda cómo el propio Binet fue consciente prematuramente de las implicaciones políticas y del giro que podían tomar las postreras investigaciones sobre la medición de la inteligencia humana, dada su perversa inclinación a presentar las desigualdades sociales como meros reflejos de un burdo esencialismo biologicista; una toma de conciencia que le llevó, incluso, a arrepentirse de ellas.

Hay un amplio comentario a la citada obra de Rodríguez Mata sobre el examen en Viñao, 1990, (pp. 85 y ss.); basándose en la enumeración y descripción de los tipos individuales que hace Binet, el inspector llevaba a cabo una clasificación de los niños entre «normales» y «anormales»²⁶, diferenciando, entre los segundos, a los «educables» de los «retrasados o débiles mentales», entre los cuales estaban, a su vez, los «idiotas» y los «imbéciles», que debían ser tratados en establecimientos clínicos o sanatorios médico-pedagógicos. Los «educables» eran minuciosamente clasificados en tres: «anormales», que precisaban, asimismo, educación fuera de la escuela primaria, simplemente «torpes», que requerían clases de «readaptación», y «supranormales», que también deberían formarse en «clases especiales». La nueva escuela graduada precisaba de estas tipologías para optimizar, como diríamos

ahora, su funcionamiento merced al establecimiento de diversos tipos de itinerarios formativos *ad hoc*. Nada hay nuevo bajo el sol.

Condicionamientos biológicos, organización escolar y racionalidad científico-pedagógica, se daban así la mano en los albores de la escuela graduada: estamos ante el surgimiento de una nueva tecnología, la docimología o teoría de los tests, que, acuñada en un campo inicialmente distinto al pedagógico, el de la medicina,²⁷ cosechará una adhesión creciente entre los pedagogos, inspectores y «organizadores escolares» y muy singularmente entre los apóstoles de la Escuela Nueva; muchos de los cuales, cabe recordar, eran médicos de formación. La función del examen en el diagnóstico y clasificación del alumnado constituirá, sin duda, una de las claves de su éxito y una de las razones fundamentales para su introducción sistemática en la escuela. No podemos olvidar que se trataba, al menos sobre el papel, de adaptar la escuela a la llegada de nuevas y numerosas cohortes de escolares «distintos»; todo ello, desde el convencimiento de que aquellas nuevas situaciones requerían aulas con población lo más homogénea posible para asegurar una atención adecuada. La obsesión por la homogeneidad era y será, a partir de entonces, otro de los lugares comunes predilectos del imaginario pedagógico y de la *doxa* profesional.

El hecho de que la renovación pedagógica hispánica vea con satisfacción el surgimiento de la docimología no debe extrañarnos: en primer lugar porque no está reñida en absoluto, todo lo contrario, ni con la fascinación positivista que la alumbró ni con las elevadas dosis de idealismo e «ingeniería social» que nutrieron siempre sus propuestas.²⁸ Pero sobre todo hay que entender esta adscripción en términos de eficiencia y utilidad. La escuela activa, la innovación misma, precisaba una enseñanza científica y profesionalizada; y a este respecto nadie, honestamente, dudaba de la necesidad de organizar la escuela de acuerdo a criterios científicos de diagnóstico y clasificación. En buena medida, el examen pasa a convertirse así en un instrumento insustituible y adecuado a los fines de la renovación pedagógica que se postula. Sólo en este contexto cabe comprender y explicar el giro de los pedagogos innovadores respecto al examen: crítica al examen tradicional, primero; profundo acuerdo con la ideología de la eficacia y la teoría de los tests, después; confianza ciega en las posibilidades de su inagotable perfeccionamiento científico, finalmente.

Sin embargo, resulta arriesgado confundir la realidad de la escuela con los ecos reguladores de estos discursos científico-académicos. De hecho, la institución escolar los incorporará de manera extraordinariamente lenta, deficiente y fragmentaria. La lectura de los autores innovadores, divulgadores o adaptadores de los avances psicométricos aplicados a la organización de la escuela graduada, no debe llevarnos ni al engaño ni al espejismo: la escasísima implantación efectiva de las escuela graduadas en España hasta bien entrados los años treinta y la insignificante aplicación de los exámenes y test de inteligencia en éstas, explicable en gran medida a causa de la supina ignorancia que aquejaba al magisterio en estos (y otros) asuntos, serían suficientes razones para echar por tierra cualquier tipo de especulación al respecto.

Es curioso observar cómo el autor de la voz «Medida psicológica en la escuela» del *Diccionario de Pedagogía* de 1936 achaca la escasa difusión de las prácticas psicométricas en España a la ausencia «de un buen sistema de medida psicológica que pueda servir

verdaderamente al maestro [...] para que este sistema tenga valor ha de ser adaptado a las características de la psicología nacional y no deben aceptarse los extranjeros sin ser antes sometidos a revisión concienzuda» (p. 2015). Así pues, en 1935, se valora positivamente la necesidad de divulgar los procedimientos de diagnóstico de las aptitudes de los escolares, se aplauden iniciativas como la de la Generalidad de Cataluña al introducir en el programa de su Escuela de Verano para maestros un curso sobre este tema, se urge a incluir en los programas de las Normales disciplinas relacionadas con la Psicopedagogía, se celebra la dotación de laboratorios elementales de Psicología experimental..., pero no deja de reconocerse que, a pesar del interés creciente sobre estos temas, en España aún no se ha llevado a cabo ninguna actuación de envergadura en el sistema educativo. A este respecto, resulta muy revelador constatar que buena parte del magisterio se siguiera mostrando orgullosamente reticente a someter su profesionalidad al dictado de estas tecnologías de diagnóstico que, además, no dejaban de ser vistas en cierto modo, como una suerte de intrusismo peligroso y olvidadizo del carácter esencialmente vocacional y carismático del *habitus* docente.²⁹

En el fondo, en este tipo de actitudes se daban la mano la ignorancia y las inercias profesionales con las lógicas resistencias a la innovación: circunstancias que solían disfrazarse, como siempre ocurre, con invocaciones al mantenimiento de un cierto *ethos* profesional amenazado. En un manual de éxito en España, escrito por R.H.Seyfert (1932),³⁰ titulado *Prácticas escolares*, del que al menos se hicieron tres ediciones, podemos leer un aserto que resume perfectamente esta antinomia arquetípica y de larga data en el pensamiento profesional del magisterio, que, casualmente, termina siempre por resolverse a favor de un arrebatado idealismo:

«La formación científica es absolutamente necesaria al maestro, pero, sin embargo, no le aporta lo más apreciable: la personalidad. Aunque parezca muy humilde, el trabajo de la escuela primaria es un arte, un arte sagrado ya que se trata de los fines más elevados de la Humanidad misma, y de la más preciosa materia: de las almas humanas. [...] Es un arte libre, no sujeto a leyes escritas sino a normas vivas, [...] un arte libre, por fin, en el que el acierto innato sale victorioso, a menudo, sobre las doctas opiniones teóricas» (p.18).

B. El examen, el conocimiento escolar y el gobierno de la escuela: los primeros pasos del tecnicismo pedagógico al servicio de la selección científica de los mejor dotados

El examen va a ser algo más que un instrumento al servicio de una mejor organización y clasificación del alumnado de la nueva escuela dividida en grados y secciones. Hay que indagar en qué medida esta racionalidad científica, que se postulaba inspiradora de la escuela graduada, fue impregnando también la práctica pedagógica y escolar, la organización del currículo y el control efectivo de su transmisión en el aula. Como Viñao (1990) dibuja en su trabajo, la organización de la escuela graduada suponía al mismo tiempo una importante transformación de la enseñanza y de la práctica escolar: la «enseñanza graduada». Pese a las críticas y a la desconfianza inicial, todo parece indicar que, efectivamente, las prácticas examinatorias acabarán reforzándose y relegitimándose en la escuela al calor de la coartada cientifista que les aportaba el discurso psicométrico.

Aida Terrón (2001) plantea a este respecto una hipótesis plausible que nos interesaría explorar: la implantación del examen va pareja a la consolidación de las disciplinas escolares y al *tempo* que exige su enseñanza desplegada en tareas y ejercicios, conforme a una secuencia en la que se construye *el alumno*. La «nueva» enseñanza centrada en disciplinas supondrá el replanteamiento de la naturaleza del examen: «... y lo hace en el sentido de descargar en el proceso de aprendizaje, en sí mismo y en su continuidad, la medida individualizada del alumno. Una medida que, centrada en las *capacidades* (como quiera la docimología de orientación psicologicista y biologicista) o en los *conocimientos* (tal como defiende en general el magisterio) solo puede ser sancionada y acreditada en términos del proceso mismo, y por tanto desde la lógica de la propia institución escolar. Y puesto que es el proceso (y cada alumno dentro de él) lo evaluable, se impone el *registro* minucioso del mismo, un registro escriturado y diario en el que el maestro evaluará todo el tiempo de la clase y a a cada niño dentro de él, en su propio *tempo*» (Terrón, 2001; p.,523-4).

Pero antes de que esto ocurriera, hubo de entrar en crisis el modelo anterior de examen en el marco de la intensa polémica política, social y pedagógica respecto a los procedimientos de evaluación y promoción (tanto para la enseñanza primaria como para las enseñanzas secundaria y superior) vigentes durante la Restauración. La decadencia del examen público, oral y externo irá pareja a la construcción de los saberes escolares articulados en disciplinas, y supondrá un proceso de creciente privatización, profesionalización y, por ende, reforzamiento paulatino, del control y medición del rendimiento escolar por parte del maestro o del profesor. Comienza así a gestarse en el seno de la propia cultura escolar la justificación didáctica de un artefacto llamado a ser fundamental en la construcción del currículo y en el gobierno del aula: el examen. Un examen interno y privado, programado y no azaroso, predominantemente escrito, cuyo nombre pugnará por alcanzar un estado de omnipresente invisibilidad en la escuela, sin que ello impida, sin embargo, que su existencia se defienda a ultranza por su condición de arcano profesional, ahora por fin recuperado y rejuvenecido por la ciencia psicopedagógica.

Marcada por necesidades exógenas y fuertes resistencias al cambio, la normativa reguladora de las pruebas examinatorias en la primera enseñanza fue claramente errátil durante los primeros treinta años del siglo. Se trata de un claro paradigma de la relativa autonomía con que se mueven las «culturas» escolares que aspiran a regular la realidad de las aulas. V. Fernández Ascarza comentaba en 1927 que:

los exámenes escolares habían sido apreciados contradictoriamente en nuestra legislación [...] Cuando los exámenes en general habían caído en desuso, los reestableció con más vigor y solemnidad, dos veces al año, el Real decreto de 7 de febrero de 1908. Vino después el Real decreto de 5 de mayo de 1913 y Real orden de 25 de junio del mismo año, los cuales, al suprimirlos, han establecido las exposiciones escolares. [...] Cuando creíamos este asunto completa y definitivamente resuelto ha venido el Real decreto de 31 de agosto de 1927 a plantear nuevamente el problema [al establecer la obligatoriedad de la celebración de exámenes antes de las exposiciones de los trabajos escolares] (pp. 266-267).

Hasta 1913, para la apreciación de los resultados del trabajo escolar, se vinieron usando, en la enseñanza primaria, los exámenes de fin de curso, públicos y aparatosos, muy

desacreditados por su artificiosidad y sus alardes verbalistas; tras esa fecha, fueron suprimidos y sustituidos por las exposiciones escolares. El citado decreto de 1913, estableció, al final del año escolar, la celebración de exposiciones con los trabajos de los niños a los que debía ser invitada la Junta Local y el vecindario. Una orden ampliatoria de 25 de junio establecía que tales exposiciones «sustituirán a los antiguos exámenes, hoy suprimidos, y a este efecto, los maestros procurarán presentar, de manera sencilla, pero lo más completa posible, los trabajos de los alumnos de los diferentes grados y en las diversas materias del programa: cuadernos, diarios de clase, labores manuales, herbarios, colecciones de minerales [...] procurando que aparezcan representadas las tareas de cada mes» (voz «Exposiciones escolares», *Diccionario de Pedagogía* del año 1936, p. 1.368).

Era patente la buena intención del legislador –recordemos que R. Altamira, inspirador de ésta y otras muchas medidas regeneracionistas del ministerio Burrull, fue Director General de Enseñanza Primaria desde 1911 hasta su dimisión en septiembre de 1913–, pero la sustitución del antiguo examen por las exposiciones, dejaba intacto el «vicio original de la publicidad»: ni lo uno ni las otras podían dar cuenta de lo que realmente se hace en la escuela,

porque en la escuela hay una cantidad de labor íntima, imponderable e inexponible, que no puede ser recogida en ninguna clase de actos circunstanciales y más si se rodean de un aparato que, más tarde o más temprano, acabará por vencer el ánimo del maestro, obligándole a preocuparse tanto o más del acto externo que de seguir una línea concorde con su concepción de la labor profesional. Exámenes o recapitulaciones en que se comprueben los resultados del trabajo efectuado debe realizarlos y los realiza todo maestro consciente de su misión. Los realiza por y para sí y tienen entonces un valor de autoexamen, incalculablemente superior al de las funciones públicas y de mucho más alto beneficio para los escolares por las revisiones y perfeccionamientos que determinan en la labor pedagógica ejecutada por la escuela. (*Ibid.* p. 1.368)

La cita es muy interesante y reveladora. Por un lado vemos una crítica amable al legislador, al que se le imputa una preocupación excesiva por la espectacularización del rendimiento escolar: es evidente que el control del trabajo y de los resultados podía hacerse por otras vías que, en otra parte del texto, se sugieren. Pero, sin duda, lo más interesante lo encontramos en esa inesperada reivindicación de la evaluación continua, del valor educativo del examen, de la pregunta exploratoria, como parte insustituible del método de enseñanza, que entroncaría perfectamente con el imaginario pedagógico de la didáctica correctiva presente ya en la mismísima *Didáctica Magna*. Inevitablemente, viene a nuestra memoria el anhelo gineriano que transcribíamos más arriba: «si por examen se entendiese la constante atención del maestro a sus discípulos para darse cuenta de su estado y proceder en consonancia...». Esa labor íntima y privada, casi inefable, que se aloja en el interior del espacio de la clase, en la profunda sabiduría de una profesionalidad aprendida y ejercida con creciente autoridad moral, constituye la coartada ético-profesional, tantas veces repetida, para reforzar socialmente la presencia del examen escrito en la escuela como instrumento objetivo y neutro para garantizar la ecuanimidad en la medición del conocimiento adquirido y la selección y promoción de los más aptos.

Como ya advertí más arriba, esta búsqueda de la eficiencia escolar, inseparable de la consideración de la escuela como aparato de modernización e instrumento de «regenera-

ción», «redención», «promoción» y «selección» social, sobre bases científicas, adquiere todo su sentido en el contexto de las profundas luchas por el control del poder del Estado que tuvieron lugar en la sociedad europea durante las primeras décadas del pasado siglo y en las que procesos de enorme trascendencia como la extensión del sufragio, el incremento de la alfabetización y escolarización, junto a la creciente capacidad movilizadora de las clases obreras y otros colectivos excluidos, jugaron un papel capital. Inserto en esta trama, el *modo de educación tradicional elitista* ofrecía síntomas de padecer una especie de crisis de crecimiento: en efecto, a su reencauzamiento no tardaron en prestar impagables servicios los saberes paidológicos emergentes, postulando, como veremos, la adaptación de la escuela a la lógica de la economía política clásica.

Consciente de la «crisis cultural» que atravesaba la Alemania postguillermina, el prestigioso mandarín de la psicología experimental alemana William Stern, escribía en el año 1916 con claridad meridiana sobre el alcance político y económico que una cuestión aparentemente pedagógica como la selección científica de las aptitudes individuales en las instituciones escolares, poseía. Las estrechas relaciones entre el emergente saber psicométrico y los poderes otorgados a la escuela para reproducir y legitimar un orden social profundamente amenazado por el decadentismo y las visibles heridas de la guerra, aparecen nítidamente en este texto:

Los trastornos de trascendencia mundial en la actualidad nos [...] han llevado a hacernos cargo [...] de que debemos cultivar una economía del hombre. La clasificación acertada —es decir, conforme a las aptitudes— de los hombres según las profesiones, la utilización de cada talento en el punto más adecuado del proceso de producción nacional, impidiendo por otro lado lamentables atrofias de capacidades y elecciones desacertadas de profesión; todos estos son quehaceres que confieren la mayor trascendencia éticosocial y de economía nacional a la cuestión pedagógica de la selección de aptitudes.³¹

En nuestro país, G. Manrique (1933)³² razonaba así sobre la importancia social de la selección de los más inteligentes:

primeramente hay que seleccionar a los mejores, y luego rodearlos de una mística aureola que les aliente y estimule. Los espejos que mejor reflejan las cualidades sociales de un pueblo son sus relaciones entre la minoría directora y las masas populares. Un pueblo incapaz de seleccionar a sus elementos directores, irremisiblemente se sumerge en el abismo. Es necesario cultivar en los ciudadanos la necesidad de la selección. De otra manera se corre el riesgo de que los peores dirijan en todos los órdenes (p. 11).

Patria, progreso, bien común, regeneración y, por qué no, justa selección social se daban la mano. En la práctica, todo consistía en conseguir un sistema escolar en el que «no pasen a los grados medios y superiores de la enseñanza sino los alumnos verdaderamente dotados para seguirlos con la máxima eficacia. Nuestra sociedad está muy lejos de ese ideal. Por ahora la selección se limita al intento de evitar que se pierdan algunas inteligencias privilegiadas».³³ En esa lógica —la de la «economía del hombre»—, que es la de la enseñanza graduada, organizada en disciplinas y sometida a estrictas coordenadas cronoespaciales, la conexión entre enseñanza y examen irrumpe con inusitada fuerza. Como acertadamente apunta Viñao (1990, p. 117):

El examen, la calificación o nota como práctica de evaluación aparecen, de un modo concreto, allí donde hay que controlar y restringir el acceso a cuerpos sociales específicos o a la obtención de un título o certificado. Es decir, no por razones formativas sino selectivas. [...] La estructuración gradual en cursos [...] predispone e invita al examen [...] Esta concepción gradual y progresiva del saber, exige pruebas acreditativas del dominio de cada escalón o estadio en que dicho saber fue previamente fragmentado.

Selección de los más dotados, enseñanza científica y graduada y, no se olvide, reafirmación del poder académico, profesional y social del profesor y del maestro, constituyen la urdimbre sobre la que se teje la trama implacable de las pruebas examinatorias; una trama orientada a la mayor gloria del mantenimiento del mito escuela-liberación y de su plataforma esencialista-idealista-psicologista-empirista³⁴ sobre la que se aupó sin complejos el reformismo pedagógico.

Observaciones sobre el examen en la transición al *modo de educación tecnocrático de masas*

No seré yo quien discuta ahora el «corte» que la guerra civil supuso en la historia de nuestro sistema escolar y de otras muchas cosas; la depuración del magisterio, el exilio, la represión, el cercenamiento de iniciativas, de programas, de publicaciones, de instituciones, el aislamiento cultural, la tremenda losa de los años cuarenta y cincuenta, el fragor del nacionalcatolicismo..., constituyen argumentos de una contundencia abrumadora para situarlos bajo sospecha. Obviamente, no se trata de eso. Sin embargo, no es menos cierta y demostrable la «recuperación» de algunos y muy significados reformadores pedagógicos tras el 36: A. Maillo, J. Mallart Cutó, por no hablar de la continuidad, sin apenas fisuras, de la tradición pedagógica católica. Una comparación superficial de los Diccionarios de Pedagogía de 1936 y 1964 desvela asimismo algunas claves que llaman la atención: cierto que han cambiado los colaboradores—sólo C. Saiz-Amor repite—, cierto que han desaparecido voces, singularmente muchos nombres propios, que han sido sustituidas por otras..., pero destaca el mantenimiento de otras muy reveladoras, paradigmáticas del régimen de verdad pedagógico instituido en las décadas anteriores a la guerra civil, que se acompañan con glosas sintomáticamente semejantes: «capacidad», «aptitud», «inteligencia», «vocación», «facultades»... Incluso la lectura de algunos manualitos sobre enseñanza de la geografía o de la historia publicados en fecha tan temprana como 1941,³⁵ aligerados de la quincalla patriótica correspondiente—ciertamente escasa en algunos casos, por extraño que parezca—, entroncan perfectamente con la tradición pedagógica del reformismo institucionista.

En este caso el análisis genealógico nos ayuda a poner de manifiesto las herencias, las continuidades, las claves, en fin, de un pensamiento pedagógico y de un *habitus* profesional sustentado sobre un capital cultural al que ya no se puede renunciar. ¿Tradición recuperada a partir de finales de los cincuenta?, ¿imposibilidad o incapacidad de los nuevos «jefes» del sistema para establecer las bases de una pedagogía nacionalcatólica con posibilidades? Todo parece indicar que las profundas raíces de los poderes y saberes pedagógicos que aspiraban a gobernar la escuela y que se trenzaron en los primeros treinta y seis años del siglo, en un momento de crisis del *modo de educación tradicional-elitista*, estaban llamados a compare-

cer inexorablemente en la gestación discursiva del *modo tecnocrático de masas*: no en vano esos discursos que, en cierto modo, se «adelantan», son propios de una peculiar «transición» que por razones políticas se retrasará en España hasta finales de los años 50, momento en el que no cabe la menor duda que son reinventados y remozados con inusitada energía. Ante el aterrizaje forzoso de las masas obreras a la escuela merced a la política de escolarización generalizada y obligatoria hasta los 14 años..., la institución escolar no tendrá otra alternativa que reafirmar y agudizar su vocación clasificatoria y selectiva parapetándose tras el reforzamiento de su lógica más tecnocrática y eficientista. Cuando se revisan los textos que dieron vida a la Ley Villar de 1970, no se puede dejar de pensar en el ideal de escuela unificada que Lorenzo Luzuriaga postulaba con audacia para 1931.

En efecto, cuando Luzuriaga (2001) se pronuncia respecto al acceso de los niños a la escuela haciéndose eco del debate entre los socialistas alemanes, partidarios del acceso generalizado de todos desde el *kinder* hasta la universidad, y los liberales, defensores de la selección de los más aptos y de la vía libre al talento, se inclina, sin entusiasmos, a favor de los segundos no sin antes tratar de mediar entre ambos buscando la racionalidad (científica) que pudiera maridarles: ambas opiniones «tienen como base el examen de la capacidad e inclinación de los alumnos, la primera para distribuirlos y la segunda para clasificarlos y seleccionarlos». El pedagogo español se permite una crítica, bien que poco mordiente, al examen de selección y advierte de los peligros de deshumanización y estandarización que conlleva, sobre todo porque «no se suele tener en cuenta más que el aspecto intelectual y técnico de los alumnos, prescindiendo de los valores morales y vitales (entusiasmo, constancia, energía) que pueden modificar o sustituir a los puramente intelectuales» (p. 74). Luzuriaga discute la exclusión, no la selección: hay muchos tipos de inteligencia y todo aspirante podría ser seleccionado para una educación más amplia—aunque no necesariamente superior— si esa diversidad fuera tenida en cuenta; la unificación del sistema educativo es perfectamente compatible, concluye el paladín de la escuela nueva, con la especialización y diversificación según los intereses y capacidades del alumnado.

Como decía, el reverdecimiento de estas ideas tomará carta de naturaleza en los albores de la regulación del *modo de educación tecnocrático de masas*:

«El sistema educativo deberá dar satisfacción a las aspiraciones individuales y sociales. Desde el punto de vista ocupacional, el sistema educativo deberá dar respuesta a los factores condicionantes antes expuestos, por lo menos en los siguientes aspectos: una estructura educativa que guarde relación con la estructura ocupacional para evitar frustraciones individuales y que sea lo suficientemente flexible para adaptarse a la continua transformación social y económica con el fin de facilitar las readaptaciones estudiantiles a lo largo del proceso educativo; un periodo de educación general de suficiente extensión para que el alumno una base sólida que le permita proseguir después las enseñanzas de bachillerato o especialmente más acordes con sus aptitudes».³⁶

El hecho de que el producto legislativo que surgiera de este reformista magma ideológico no fuera otro que la mentada Ley General de Educación, milagroso mejunje donde se daban la mano las doctrinas de la escuela eficaz—la escuela como empresa que educa—y la pedagogía católica, el Opus Dei y las teresianas, la igualdad de oportunidades y el *dictum* «forzoso es admitir la desigualdad inevitable de los dones»..., no debería extrañarnos.

Capacidades, aptitudes y aspiraciones individuales, evitar frustraciones, un sistema flexible y adaptable a las transformaciones del mercado productivo y ocupacional..., la «milonga» nos es muy conocida. La organización del sistema educativo no es capricho de los legisladores: ellos no deben sino ajustarse a los dictados de racionalidades superiores y científicas. Por un lado la racionalidad económica, estableciendo las especializaciones necesarias para satisfacer la gran variedad de aptitudes individuales y las posibilidades de empleo que ofrece el país...; por otro, la racionalidad que emana de las ciencias de la educación adaptando las enseñanzas a la evolución psicobiológica del alumno, haciéndolas partir de «experiencias significativas, subrayando la actividad práctica, la creación y la espontaneidad innovadora» (*La educación en España...*, p. 207). Por ello:

«La evaluación del rendimiento no se limitará a la apreciación del avance de los conocimientos del alumno, sino a todos los aspectos de una formación integral y a los progresos alcanzados en relación con su propia capacidad. A este efecto se tendrá en cuenta, como elemento orientador, además de los resultados de las pruebas, los datos de una «ficha acumulativa» en la que consten elementos como los siguientes: edad cronológica, edad mental, ambiente familiar, rasgos de personalidad y carácter, aficiones e intereses, experiencias y logros, estimación global (incluyendo aspectos escolares y extraescolares) y condiciones físicas. El paso de un curso a otro se realizará en función, sobre todo, del promedio de calificaciones obtenido a lo largo de todo el curso y teniendo en cuenta las observaciones de los profesores respectivos, limitándose los exámenes finales a los cursos estrictamente indispensables» (*La educación en España...*, p. 237).

Ni Binet, ni Manrique, ni Luzuriaga..., ni el mismísimo Bentham pudieron imaginar siquiera algo semejante; el panoptismo elevado a la enésima potencia no era otra cosa que el estado de evaluación permanente: la llamada evaluación continua. A. Viñao (2001), en un trabajo breve pero muy sugestivo, apunta que el éxito definitivo de la escuela graduada y por tanto de la pedagogía examinatoria, en parte necesidad endógena, pero sobre todo imposición exógena, se produjo en los años sesenta y primeros setenta gracias a la importante presión legal y teórica de las orientaciones eficientistas de la enseñanza. Consta así una clara confluencia de intereses e ideología en la que jugó un papel transcendental la alianza invisible de distintos agentes y nichos institucionales: las Facultades o Secciones de Pedagogía, la burocracia pedagógica ministerial, algunos influyentes directores escolares, el cuerpo de inspectores..., y, muy particularmente, el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), creado en 1958. Esta concurrencia entre ciencia y política educativa no tardó en dar sus frutos y, aunque de forma gradual, fue plasmándose en toda una serie de cambios legislativos durante la década de los sesenta que afectaron a múltiples facetas organizativas y curriculares del sistema de enseñanza, especialmente en la enseñanza primaria:

- * Instauración definitiva de la noción de curso académico como unidad de contenidos y actividades (O. M. de 22 de abril de 1963).
- * Establecimiento de objetivos o niveles mínimos por curso (O. M. de 22 de abril de 1964).
- * Elaboración de nuevos cuestionarios nacionales (O. M. de 8 de julio de 1965).
- * Obligatoriedad de las pruebas de promoción y progresión trimestral (Reglamento de Centros Escolares de E. P. de 10 de febrero de 1967).

*Unificación del sistema de calificaciones cifradas de 0 a 10 puntos y de los criterios numéricos de promoción o repetición de curso (D. de 17 de noviembre de 1966).

Un proceso de «normalización y racionalización curricular» (A. Viñao, 2001, pp. 544 y ss.) que sumergirá con decisión al sistema escolar en las coordenadas del *modo de educación tecnocrático de masas* y que supondrá una evidente «bachilleratización» de la enseñanza primaria alejándola, acaso definitivamente, de la nebulosa paidocéntrica y dotándola de una «sustantividad académica y profesional» distintiva. La O. M. de 14 de enero de 1967, consolidando al fin la obligatoriedad y el modelo oficial de Libro de Escolaridad, Certificado de Estudios Primarios y Certificado de Escolaridad, puede considerarse a este respecto como la culminación de la inspección jerárquica y de la sanción normalizadora, al establecer un campo documental:

que permite transcribir homogeneizándolos los rasgos individuales establecidos por el examen [...] Gracias a todo este aparato de escritura que lo acompaña, el examen abre dos posibilidades que son correlativas: la constitución del individuo como objeto descriptible, analizable; [...] y por otra parte la constitución de un sistema comparativo que permite la medida de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros y su distribución en una población. (M. Foucault, 1996, pp. 194-195.)

¿Epílogo?

Tras este somero repaso a la sociogénesis del examen como supremo instrumento de clasificación y selección del alumnado y gobierno del aula en el marco de los modos de educación que jalonan la historia de nuestro sistema escolar, espero, al menos, haber contribuido a su «desnaturalización». Pero, si se me permite, mi (fedecariano) interés no termina aquí, sino que, más bien, comienza precisamente en este punto, tal y como declaré en la primera parte de este trabajo. Se trataría ahora, desde una perspectiva crítica muy pegada al poder de la voluntad, de trazar las bases de un plan de trabajo destinado no sólo a indagar sobre la genealogía del examen –como tecnología de construcción de conocimiento escolar–, considerando su lugar en el conjunto de las prácticas pedagógicas, sino también orientado a responder interrogantes como los siguientes: ¿podemos realmente convertir la evaluación en instrumento de aprendizaje individual y colectivo, tal y como afirma y defiende la nueva regulación de la enseñanza?; ¿puede el examen, con todos los elementos que lo han definido y regulado, subsistir con un entendimiento «distinto» de la evaluación?; ¿puede una escuela cuya gramática, en gran medida, se ha ido forjando al socaire de los dictados examinatorios, abrirse a unas prácticas y a un concepto de la evaluación realmente «diferente»?; ¿cuál es el marco o las «gateras» por la que podríamos influir y/o introducir cambios?.³⁷

Como el lector o lectora comprenderá, tales propósitos desbordan aquí con creces tanto mis posibilidades como las dimensiones de este artículo. Los dejaremos para otra ocasión. Aun a riesgo de concluir un tanto abruptamente estas páginas, me atreveré, no obstante, a esbozar algunas ideas, que, teniendo bastante que ver con lo que trato de hacer en mis clases y sin pretender ser solución a ninguna de las antinomias que se deducen de mi pensamiento..., enumero a modo de postulados provisionales que podrían orientarnos a impugnar y contra-

venir en la práctica ciertas rutinas profesionales lamentablemente muy extendidas en nuestros centros de enseñanza:

- * Desacralizar la práctica ritualizada del examen.
- * Contravenir el acto individualizador y al tiempo profundamente uniformizador en que se convierte el examen.
- * Romper la estructura y lógica bancaria que gobierna la práctica examinatória: hacer del «examen» un acto de creación y de conocimiento.
- * Activar el diálogo en el aula para un real intercambio de saberes entre profesor y alumno.

NOTAS

1. El presente trabajo se gestó a raíz de mi intervención en las «Jornadas sobre Didáctica de la Historia», organizadas por el Instituto Gerónimo de Uztáriz y la Universidad Pública de Navarra, celebradas en Pamplona en septiembre de 2001; no obstante, los debates mantenidos en el seminario Fedicaria-Aragón a lo largo del curso 2001-2002, y las generosas aportaciones que sobre el tema he recibido de los amigos fedicarianos R. Cuesta, J. Gurpegui, A. Luis y J. Mateos, han dejado también su huella en estas páginas, que espero les hagan justicia.
2. Precisamente por ello, los recientes trabajos de J. Merchán (2001a y 2001b) revisten gran interés; el examen aparece aquí analizado, junto al uso de libros de texto, como un elemento configurador de conocimiento escolar, organizador del método de estudio del alumnado, del devenir de la propia clase y del trabajo profesional docente.
3. Con éstas, o expresiones parecidas, suelen despachar el asunto recientes manuales de didáctica como el de F. Frieria (1995: pp. 261 y ss.) o el de X. M. Souto (1998: pp. 184 y ss.). Un grado mayor de sofisticación terminológica podemos encontrarlo en el texto sobre la evaluación de los aprendizajes de Ciencias Sociales que escribe D. Quinquer (pp. 123-149) en el manual coordinado por P. Benejam y J. Pagés (1997); en él, significativamente, no se menciona ni una sola vez (¡en 26 páginas!) al examen por su nombre.
4. Citado en Díaz Barriga (1993, p. 50). El texto del sociólogo francés pertenece a su *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*.
5. «¿Por qué razón para enseñar algo a alguien, ha de castigarse o recompensarse? El sistema parece evidente, pero si reflexionamos veremos que la evidencia se disuelve; leyendo a Nietzsche vemos que puede concebirse un sistema de transmisión del saber que no se coloque en el seno de un aparato sistemático de poder judicial, político o económico.» (M. Foucault, 1998: p. 134). Ejemplo de cómo las evidencias se resisten a disolver nos lo aportaba hace poco F. Savater en un artículo de prensa titulado «Motivación e indiferencia» que concluía afirmando: «O elegimos y valoramos o cerramos las escuelas». (*El País*, 8-III-02).
6. Esta tesis, de claros ecos habermasianos, es la que preside una interesante reflexión crítico-propositiva de P. Gimeno (2001) sobre la evaluación en el sistema educativo actual.
7. En este trabajo, donde se pasa revista a las actuales pruebas de acceso a la universidad de España y Portugal, tomando como referencia un número significativo de ejemplos, se concluye que el diseño de tales pruebas para la asignatura de Geografía son más un obstáculo que un instrumento de innovación. Tesis de la que, al decir de sus autores, no puede extraerse un juicio de valor sobre la bondad o perversidad de las pruebas externas y que, en todo caso, podría enmendarse merced a la introducción de una serie de correcciones técnico-didácticas de cierto fuste en el diseño de aquéllas.
8. Al poner de manifiesto los diferentes ritmos evolutivos que existen entre las innovaciones pedagógicas y los sistemas de exámenes externos, Luis utiliza fuentes interesantes y, en general, poco citadas en España. Destaca, en particular, un trabajo de W. Lamont, «*The uses and abuses of examinations*» —en M. Ballard (ed.) (1970): *New Movements in the Study and Teaching of History*. London: Temple Smith—, en el que, con una perspectiva histórica, se analizan las resistencias que el propio profesorado ha venido oponiendo a la innovación utilizando, en muchas ocasiones, al examen como escudo protector: en concreto, este autor se refiere por ejemplo a la agria polémica que F. T. Happold mantuvo en 1929 con sus compañeros de Oxford a partir del reproche que éstos le hicieron cuando abogó porque los alumnos pudieran examinarse con libros, argumentándole que tales prácticas eran «contrarias al verdadero propósito del examen, que no es saber lo que los alumnos son capaces de

- averiguar, sino lo que los candidatos realmente conocen».
9. Resulta enternecedor leer el contenido de la voz «examen» en el *Diccionario de Pedagogía* que L. Luzuriaga (1960) dirigiera desde su exilio bonaerense en plena era del tecnicismo pedagógico: «Son pruebas para juzgar los conocimientos de alumnos y aspirantes. Muy extendidos antes, se tiende hoy a reducirlos, sustituirlos o suprimirlos» (p. 147). Evidentemente no se estaba aquí abogando por la desaparición del examen, como se verá, sino por su transformación y perfeccionamiento científicos.
 10. El término docimología, de origen griego –*doke* significa pensar, opinar, pero también juzgar, decidir y, en su forma intransitiva, fingir, aparentar–, fue acuñado por el psicólogo francés H. Pieron (1881-1964) en 1922 para designar los estudios teóricos, técnicos y prácticos sobre evaluaciones, exámenes, pruebas de orientación escolar y profesional, de control didáctico y de diagnóstico. Como término científico cosechó poco éxito y no fue muy usado. Resulta pues revelador que el influyente Catedrático de Didáctica de la Universidad de Barcelona y miembro del CSIC, José Fernández Huerta, sea el firmante de esta voz –junto a otras como «cibernética pedagógica», «enseñanza programada» o «tecnología didáctica»– en el apéndice del *Diccionario de Pedagogía* dirigido por V. García Hoz, que, como es sabido, constituye un buen barómetro para pulsar la recepción de las ideas del tecnicismo pedagógico en España, que, en buena lid, no hicieron sino remozar los «viejos» postulados de la escuela «nueva».
 11. Las escasas reflexiones que desde la didáctica especial, dominante en los medios académicos, se han destinado a la evaluación del alumnado en nuestro país –que para la Historia ha glosado y comentado recientemente A. Luis (2000)–, son insatisfactorias desde una perspectiva crítica; en la mayor parte de las ocasiones, se construyen, únicamente, a partir de los presupuestos teóricos, extremadamente débiles y por ende reduccionistas, de la psicopedagogía, mostrándose incapaces de ir más allá de un romo recetario tecnicista.
 12. «Si bien los efectos de estas instituciones son la exclusión del individuo, su finalidad primera es fijarlos a un aparato de normalización de los hombres. La fábrica, la escuela, la prisión o los hospitales tienen por objetivo ligar al individuo al proceso de producción, formación o corrección de los productores, que habrá de garantizar la producción y a sus ejecutores en función de una determinada norma» (M. Foucault, 1998; p. 128). La exposición de la referida categoría foucaultiana y de la idea misma de realizar una genealogía del poder, puede rastrearse en un ciclo de conferencias impartidas en 1973 en la Universidad Pontificia de Río de Janeiro, publicadas con el título *La verdad y las formas jurídicas* (primera edición brasileña del año 1978); temáticas que el autor desarrollará posteriormente, entre otras obras, en *Vigilar y castigar* (primera edición francesa de 1975).
 13. Con razón, el historiador R. Samuel (1992) en un trabajo muy crítico con la deriva textualista de la historiografía, e incluso de cierta enseñanza de la historia como «forma de conocimiento», en las que califica el discurso analítico practicado por el post-marxismo francés como «otra forma de escribir sobre el orden social», afirma: «Foucault evita el análisis de clases pero la ‘sociedad disciplinar’, que es el *terminus ad quem* de sus textos, tiene un misterioso parecido con el capitalismo moderno y con lo que los socialistas de antes solían denominar ‘El Sistema’» (p. 74).
 14. Reutilizando y transformando la periodización que utilizaba C. Lerena (1986; primera edición del año 1976), «los componentes del Proyecto Nebraska estamos dando uso a tales categorías analíticas dentro de un molde de investigación que pretende demostrar la validez del método genealógico para comprender los discursos y las prácticas que han configurado y configuran la institución escolar» (R. Cuesta y J. Mateos, 2002). Los postulados que sustentan algunos de las investigaciones aludidas se encuentran desarrollados en R. Cuesta (1999 y 2001), J. Mateos (2001), J. Mainer (2001) y J. Merchán (2001 a y 2001 b). La idea de las «tres culturas» en A. Escolano (2000).
 15. En España, las poderosas raíces que ligan al naciente sistema escolar liberal con la *Ratio Studiorum* jesuítica y la tradición escolapia –equivalente a la de los hermanos de La Salle en Francia–, han sido estudiadas desde distintos puntos de vista por J. Varela (1983, 1994 y 1995a) por R. Cuesta (1997). Sin embargo, permanece apenas explorada la posibilidad de abordar una «arqueología» de las prácticas pedagógicas, en particular de las exámenes.
 16. A. Terrón (2001), analiza con acierto el conflicto entre los dos tipos de exámenes, público y privado, y su posterior resolución en las primeras décadas del siglo XX.
 17. «Para pasar los exámenes no hay más camino ni otro modo que el aprendizaje rutinario de libros de texto que explotan algunos profesores para subvenir a las necesidades elementales que no cubren sus raquíuticos sueldos». J. Xirau (1999; 26-27), en «Manuel B. Cossío y la educación en España», publicado originariamente en México en 1944.
 18. C. Boyd (2000), apunta para el caso de la Historia ideas interesantes al respecto.
 19. Citado en A. Díaz Barriga (1993, pp. 75 y ss.). Giner de los Ríos se ocupó directamente del problema de los exámenes en varios artículos publicados en el BILE: entre otros, «O educación o exámenes»; «Más contra los exámenes». Éste último apareció en 1882, año del Congreso Pedagógico Nacional.
 20. Agradezco a A. Luis que me diera noticia de esta cita, cuya referencia es: *Congreso pedagógico hispano-portugués-americano reunido en Madrid en el mes de octubre de 1892. Trabajos preparatorios del congreso. Actas, Resúmenes generales*. Madrid: Librería de la Viuda de Hernando y C^a, 1894, 283 pp.
 21. Se trata de un discurso muy importante donde se explican las motivaciones que movieron al gobierno del turno liberal a hacer suyas muchas de las propuestas que circu-

NOTAS

- laban desde hacía tiempo en los ámbitos institucionistas: entre otras, a las que no me referiré aquí, la dotación de pensiones y becas para ampliar estudios en el extranjero y otras.
22. Laisant, reputado matemático y examinador de la Escuela Politécnica parisina, fue, además de asiduo colaborador en la prensa racionalista educativa española, amigo y mentor del propio F. Ferrer i Guardia en la creación de la Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia (L. M. Lázaro Lorente, 1995 y S. Ferrer, 1980) constituida en 1908, y de la que presidió la sección francesa. Otros dirigentes de la citada Liga fueron J. F. Elslander (Bélgica), E. Haeckel (Alemania), W. Heaford (Gran Bretaña) y G. Sergi (Italia).
 23. Los esfuerzos lexicográficos y terminológicos que corrieron paralelos al desbloqueo, o simple despegue, de las distintas disciplinas que tenían como objeto el estudio del niño y de su instrucción pueden rastreadse, a modo de ejemplo, en un opúsculo del entonces profesor de pedagogía de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, R. Blanco y Sánchez (1911), titulado *Paidología, paidotecnia y pedagogía científica*. Madrid: Imprenta de la Revista de Archivos; base de una obra posterior del mismo autor, *Paidología y paidotecnia: breve historia de la paidología*, publicada en 1920.
 24. La recepción de la obra de A. Binet (1857-1911) y T. Simon en España fue bastante temprana aunque limitada. *La medida del desarrollo de la inteligencia en los niños* fue traducido por Jacobo Orellana Garrido y editado en 1918. *Niños anormales: guía para la admisión de niños anormales en clases de perfeccionamiento* fue traducida por Vicente Pinedo y editado en Barcelona en 1917. De Binet destaca por su difusión e impacto *Las ideas modernas acerca de los niños*, traducido por Félix González Llana, cuya segunda edición, en Madrid, data de 1913: una obra que, en opinión del autor de la voz que el *Diccionario de Pedagogía* de 1936 dedicó al psicólogo francés «todos los educadores deberían conocer [...] resume todos los trabajos psicológicos del autor con sus aplicaciones a la nueva Pedagogía. En esta obra propugna Binet una Pedagogía sociológica que tenga cuenta de las circunstancias de raza y de ambiente» (p. 423). Recientemente, M. A. Cerezo (2001) ha publicado un estudio sobre la evolución de la psicopedagogía en España y su profesionalización, bien documentado, pero con un enfoque que dista bastante del que aquí nos guía. Desde una perspectiva histórico-genealógica, indagando en las posibilidades del concepto «violencia simbólica» acuñado por el malogrado P. Bourdieu, la federiciana salmantina Marisa Vicente se encuentra realizando un trabajo sobre la contribución de la psicopedagogía escolar a los mecanismos de sujeción de las sociedades disciplinarias.
 25. La estela de la obra de Thomidke, Tyler o Bloom reafirman esta idea. Me planteo hasta qué punto no hay un viaje de ida y vuelta entre Europa y América también en este terreno. Cuando los modelos tecnocráticos, las pedagogías por objetivos, las taxonomías y la evaluación continua, hagan fortuna en España durante los años 60 y 70 de la mano del taylorismo, de la escuela-empresa y de las bendiciones apostólicas de los fieles seguidores de Monseñor y de las teresianas (recuerdo aquí a C. Lerena, a J. Varela...)..., ¿no estamos ante el mismo subsuelo epistemológico, ante la misma plataforma de pensamiento –la ciencia positiva y sus leyes, la entraña misma de la educación liberal–, convenientemente adaptada, eso sí, para los nuevos retos que planteaban los modos de la educación tecnocrática de masas?
 26. Binet incluía en esta categoría a todos los «refractarios a la disciplina escolar» [...] «insolentes, indisciplinados, inquietos, habladores, turbulentos, inmorales y retrasados» (Varela, 1995b, p. 171).
 27. El discurso, profundamente biogenético, de la «ortopedia mental» que Binet contribuye a construir se produce en abierto diálogo con la psiquiatría (recordemos que uno de los padres fundadores de ésta, B. A. Morel, 1809-1873, había desarrollado toda una «teoría de la degeneración» también de honda inspiración haeckeliana), la antropología y la criminología; disciplinas todas ellas empeñadas en la fundación de una «ortopedia moral», por seguir con la metáfora. Nuevamente, es el autor del citado *Diccionario* de 1936 quien relaciona estrechamente la obra de Binet con la de Césare Lombroso (1835-1909) cuya influencia, junto a otros positivistas italianos, en el pensamiento del reformismo social español es conocida (F. Giner, P. Dorado Montero, C. Arenal, R. Salillas, etc.). Lombroso fue un ilustre psiquiatra y antropólogo criminal que se especializó en el estudio de la personalidad del delincuente, que representa como un fenómeno biológico –de nuevo la ontogenia recapitula la filogenia...–, producto de la degeneración e identificable (¡además!) a partir de la fisonomía. En el último número de la revista *Ayer*, R. Vinyes, 2001 («Construyendo a Caín»; n. 44; pp. 227-250), estudia un episodio paradigmático del influjo de estas tesis –el de las investigaciones psiquiátricas militares de A. Vallejo-Nájera en la inmediata postguerra– aprovechadas ahora para denigrar, con «científica» argumentación biopsíquica, la figura del adversario político. Referida a la infancia de la misma época existe poca literatura que sería interesante estudiar; vaya como ejemplo el «sugerente» título de J. J. Piquer y Jover (1946): *El niño abandonado y delincuente: consideración etiológica y estadística sobre algunos fallos del juicio moral en la conducta del niño español de postguerra*. Madrid: CSIC.
 28. Sobre la recepción del positivismo y el evolucionismo en España sigue siendo fundamental la obra de Núñez Ruiz (1975). Respecto a la fascinación positivista de la renovación pedagógica española –recuérdese la entusiasta acogida de la obra de Herbert, Comte, Bain, Huxley, Spencer, Haeckel, Le Bon, W. Stern... tanto en el seno de la ILE,

NOTAS

- fiel al krausopositivismo que se gestó en sus filas, como en el de la Escuela Moderna, inspirada en el *racionalismo* de P. Robin, o en el movimiento de la Escuela Nueva de filiación socialista—; como acertadamente afirma J. Varela (en Álvarez-Uría y Varela, 1991, p. 204) «una amalgama teórica que sirve de puente y neutraliza, hasta cierto punto, las divergencias que los distintos grupos presentan». Puede resultar expresiva la evolución profesional de Concepción Saíz-Amor, una maestra española, pensionada por la JAE, admiradora de la escuela montessoriana y del método de Cousinet, que, tras la guerra civil, llegó a ser adjunta a la cátedra de Pedagogía Diferencial de la U. Barcelona, haciéndose especialista en el test de Rorschachs.
29. Virgilio Hueso (1924), por ejemplo, en un texto obituario dedicado al oscense M. López de Gera Ornat (1849-1924), regente que había sido de la aneja zaragozana, profesor suyo de prácticas escolares en la Normal de Zaragoza y director del *Magisterio Aragonés*, se manifestaba así: «con él desaparece una ilustre personalidad del magisterio, quizá el mejor maestro español del siglo XIX. Recordamos la facilidad y sencillez con que enseñaba a los niños las materias más complicadas y la exactitud con que clasificaba a sus discípulos sin necesidad de recetas de Psicología experimental, tan explotadas en la actualidad. Fue uno de los primeros en ver la necesidad de sustituir la escuela de una sola clase, con un maestro, por escuelas graduadas, en su época en que ni los profesores de Normales, ni los libros de Pedagogía decían una palabra de ellas».
 30. R. Hermann Seyfert fue un reputado pedagogo alemán de formación hebartiana que llegó a ser ministro de instrucción pública en Sajonia durante la república de Weimar. Como discípulo que fue de Wundt defendió la necesidad de la psicogenética (como ciencia del desenvolvimiento del alma y del crecimiento mental) en la formación del maestro y en la práctica profesional.
 31. Citado en J. Speck y G. Wehle, 1981, p. 73.
 32. Manrique fue inspector de primera enseñanza en Madrid tras haberlo sido de Soria, donde coincidió con el influyente geógrafo y normalista P. Chico, a la sazón director de la Normal de aquélla; autor de numerosas obras donde aborda diferentes temas como la orientación profesional, la pedagogía social, los tribunales para niños, la educación moral, etc. En el libro *La selección de los niños bien dotados*, da cuenta con detalle de los experimentos psicométricos que realizó en la escuela graduada de La Florida de Madrid que dirigía por entonces Virgilio Hueso, estrecho colaborador suyo.
 33. Así se expresaba el autor del epígrafe «selección de alumnos» en la voz «España» del *Diccionario de Pedagogía* (1936, p. 1.298).
 34. C. Larena, 1986, p. 19.
 35. Me refiero al del normalista P. Chico Rello, *La enseñanza de la Geografía en la Escuela Primaria* y al del inspector E. García Martínez, *La enseñanza de la Historia en la Escuela Primaria*; ambos publicados en Madrid: Espasa Calpe.
 36. *La educación en España. Bases para una política educativa*, editado por el MEC en 1969, (p. 206).
 37. J. Merchán, en el marco del citado proyecto Nebraska, vinculado a Fedicaria, está trabajando precisamente en esa dirección. En una página anexa a este trabajo me permito adjuntar un esquema orientado a facilitar una investigación etnográfica sobre la tecnología examinatoria.

Bibliografía

- ÁLVAREZ-URÍA, F. y VARELA, J. (1991): *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- BENEJAM, P. y PAGÉS, J. (coords.) (1997): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- BOYD, C. P. (2000): *Historia patria. Política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975*. Barcelona: Pomares Corredor.
- CEREZO, M. A. (2001): *Los comienzos de la psicopedagogía en España (1882-1936)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CUESTA, R. (1997): *El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*. Tesis doctoral dirigida por J. M^a. Hernández Díaz. Universidad de Salamanca. (Se haya publicada en dos libros: *Sociogénesis de una disciplina escolar*. Barcelona: Pomares Corredor; y *Clío en las aulas*. Madrid: Akal; 1997 y 1998, respectivamente).
- CUESTA, R. (1999): «La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria», en *Con-ciencia social*, n. 3. Madrid: Akal, (70-97).
- CUESTA, R. (2001): «La didáctica de las Ciencias Sociales en España: un campo con fronteras», en MAINER, J. (coord.): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Diada, (103-116).
- CUESTA, R. y MATEOS, J. (2002): «Pensando bajo la lluvia. En torno a la obra de Antonio Viñao». En *Con-ciencia social*, n. 6 (en prensa). (Utilizo una versión provisional mecanografiada).
- DÍAZ BARRIGA, Á., comp. (1993): *El examen: textos para su historia y debate*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Diccionario de Pedagogía* (1936). Barcelona: Editorial Labor. 2 volúmenes. Dirigido por Luis Sánchez Sarto.
- Diccionario de Pedagogía* (1960). Buenos Aires. Dirigido por Lorenzo Luzuriaga.
- Diccionario de Pedagogía* (1970). Barcelona: Editorial Labor. 2ª edición. 2 volúmenes. Dirigido y prologado por Víctor García Hoz.
- ESCOLANO, A. (2000): «Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros», en *Revista de Educación*, número extraordinario, (201-218).
- FERNÁNDEZ ASCARZA, V. (1928): *Manual del maestro*. Madrid: Magisterio Español.
- FERRER, S. (1980): *Vida y obra de Francisco Ferrer*. Barcelona: Caralt.
- FOUCAULT, M. (1998): *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- FOUCAULT, M. (1996): *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI. 10ª edición.
- FRIERA, F. (1995): *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: De la Torre.
- GIL DE ZÁRATE, A. (1995): *De la Instrucción Pública en España*. Oviedo: Pentalfa. 3 volúmenes. (edición facsímil íntegra del original de 1855).
- GIMENO, P. (2001): «Sugerencias para la práctica de la evaluación desde una perspectiva teórico-crítica», en MAINER, J. (coord.): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Diada, (161-176).
- LAISANT, C. A. (s.f.): *La educación fundada en la ciencia*. Barcelona: Araluce editor. Con prefacio de Alfredo Naquet y traducido por Eusebio Heras.
- LÁZARO LORENTE, L. M. (1995): *Prensa racionalista y educación en España 1901-1932*. Universidad de Valencia.
- LERENA, C. (1986): *Escuela, ideología y clases sociales. Crítica de la sociología empirista de la educación*. Barcelona: Ariel. 3ª edición.
- LUIS, A. (2000): *La enseñanza de la Historia ayer y hoy. Entre la continuidad y el cambio*. Sevilla: Diada.
- LUZURIAGA, L. (2001): *La escuela única*. Madrid: Biblioteca Nueva. (Edición a cargo de Herminio Barreiro Rodríguez).
- MAINER, J. (2001): «Innovación, conocimiento escolar y didáctica crítica de las Ciencias Sociales», en *Con-ciencia social*; n. 5. Sevilla: Diada, (47-77).

Bibliografía

- MANRIQUE, G. (1933): *La selección de los niños bien dotados*. Madrid: Aguilar editor.
- MATEOS, J. (2001): «Genealogía del código pedagógico del entorno», en MAINER, J. (coord.): *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Díada, (151-158).
- MERCHÁN, J. (2001a): *La producción del conocimiento escolar en la clase de Historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Tesis doctoral inédita dirigida por el Dr. Francisco F. García Pérez. Universidad de Sevilla.
- MERCHÁN, J. (2001b): «El examen en la enseñanza de la Historia», en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*; n.15. Universidad de Valencia, (3-21).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1969): *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid. (Introducción a cargo de J. L. Villar Palasí).
- NÚÑEZ RUÍZ, D. (1975): *La mentalidad positiva en España: desarrollo y crisis*. Madrid: Túcar ediciones.
- QUERRIEN, A. (1994): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: La Piqueta.
- ROMANONES, Excmo Sr. Conde de (1901): *Discurso leído en la Universidad Central en la inauguración del curso académico 1901 a 1902*. Madrid: M. Romero impresor.
- SAMUEL, R. (1992): «La lectura de los signos». En *Historia Contemporánea*, n. 7. Bilbao: Universidad del País Vasco, (51-74).
- SEYFERT, R. (1932): *Prácticas escolares*. Barcelona: Editorial Labor. 3ª edición (la primera del año 1926). Traducido del alemán por Álvaro González Rivas.
- SOUTO, X. M. (1998): *Didáctica de la Geografía*. Barcelona: Serbal.
- SOUTO, X. M. y CLAUDINO, S. (2001): «Obstáculos en la innovación de la didáctica de la Geografía», en MARRÓN GAITE, Mª Jesús (Ed.): *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*. Madrid: UCM-AGE y Assoc. Profesores de Geografía de Portugal, (191-204).
- SPECK, J.; WEHLE, G. y otros (1981): *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Barcelona: Herder.
- TERRÓN BAÑUELOS, A. (2001): «Los exámenes escolares y el tempo de las disciplinas», en *XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (Oviedo, 12-15 de julio de 2001). Oviedo: Universidad de Oviedo-Sociedad Española de Historia de la Educación, (511-524).
- VARELA, J. (1983): *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: La Piqueta.
- VARELA, J. (1994): «Elementos para una genealogía de la escuela primaria en España». Postfacio a la obra de A. Querrien: *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. 2ª edición. Madrid: La Piqueta, (171-198).
- VARELA, J. (1995a): «El estatuto del saber pedagógico», en: *Volver a pensar la educación*. Volumen II. Madrid: Morata/Paideia, (61-69).
- VARELA, J. (1995b): «Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo», (155-193). En LARROSA, J.: *Neoliberalismo y educación*. Madrid: La Piqueta.
- VIÑAO FRAGO, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica*. Madrid: Akal.
- VIÑAO FRAGO, A. (2001): «Escuela graduada y exámenes de promoción: ¿necesidad endógena o imposición exógena?», en *XI Coloquio Nacional de Historia de la Educación* (Oviedo, 12-15 de julio de 2001). Oviedo: Universidad de Oviedo-Sociedad Española de Historia de la Educación, (537-551).
- XIRAU, J. (1999): *Obras completas II. Escritos sobre educación y sobre el humanismo hispánico*. Madrid-Barcelona: Fundación Caja Madrid-Anthropos.

Anexo: Guión para un análisis etnográfico del examen

El examen y la organización del conocimiento:

Un conocimiento que se organiza en función del examen:

- a. El concepto de unidad didáctica: la programación de aula como plasmación del logocentrismo y de la pauta examinatoria.
- b. El libro de texto como apoyo insustituible a la filosofía del examen.

El examen y el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Un conocimiento que se transmite y aprende en función del examen: el análisis de las prácticas pedagógicas en el aula.

- a. Las explicaciones: de los conceptos, los procedimientos (¿y las actitudes?) que «van» para el examen. Los énfasis y las letras pequeñas, lo que no es importante...
- b. Los ejercicios de clase y los ejercicios «para casa»: ensayos parciales.
- c. Examen e innovación en el aula.
- d. El examen como campo para la negociación y el diálogo entre desiguales: «lo que entra y lo que no...», la fecha del examen.
- e. El examen y su preparación específica: de las técnicas de estudio y otras orientaciones y sus distintas procedencias (el propio profesor a pregunta del alumnado, el tutor, o, incluso, el departamento de orientación).

El examen y sus condiciones de realización:

Condiciones cronoespaciales de realización:

- a. El espacio del examen: aula, disposición de mobiliario, decoración...
- b. El momento del examen: la «época» de los exámenes, la «semana de exámenes», «ya hay materia suficiente»...
- c. El tiempo, rigurosamente pautado, del interior del examen. Retomamos el problema foucaultiano de «las técnicas de explotación máxima del tiempo en las instituciones».

El examen y sus normas internas:

Las normas de debida observancia: la «violencia simbólica» del examen.

- a. Entrada ordenada y puesta en escena.
- b. Actitudes transparentes, movimientos medidos. *Hexis* y *habitus* del examinando.
- c. Concentración y entrega.
- d. Un silencio especial.
- e. El ensimismamiento: prohibiciones expresas y autoprohibiciones tácitas.
- f. La aceptación de la vigilancia en grado sumo.
- g. El orden en la entrega del producto.
- h. De las faltas y las penas.

El examen: forma y contenido:

Forma y contenido del producto: el examen como cristalización del modelo didáctico-profesional.

- a. La presentación de las preguntas y del material entregado por el profesor.
- b. El modelo de preguntas y la construcción del cocimiento: dime lo que me preguntas y te diré lo que me voy a estudiar y cómo voy a hacerlo...
- c. La función educativa e instructiva del examen: primeras conclusiones, ¿qué aprendemos haciendo exámenes?

La corrección del examen:

La corrección y el ritual de la entrega de notas:

- a. El acto individualizado y privado de corregir.
- b. La importancia de lo escrito y del registro de lo escrito.
- c. Los rituales (cada vez más) regulados de reclamación.
- d. Los rituales de la recuperación: el proceso reexaminatorio y su función en la escuela. La trivialización del conocimiento que produce es directamente proporcional a la potenciación de la función credencialista del sistema. Es el examen quintaesenciado.

Funciones del examen:

Las funciones del examen: algunas conclusiones.

- a. Pedagógica y curricular: qué aprendemos haciendo exámenes.
- b. Social: el examen como micropoder judicial y clasificador y como fuente de conocimiento sobre los alumnos.
- c. Político-económica; lo escrito, escrito está: el registro de notas y su «valor» para el profesorado, padres y administración educativa.

RESUMEN

Realizando un somero recorrido a través de los modos de educación y procesos de escolarización de los siglos XIX y XX, en este trabajo se ensaya una aproximación socio-histórica al examen escolar como construcción histórica e instrumento pedagógico de singular importancia en la gestación de los sistemas educativos de la era capitalista. A partir de esa mirada socio-genética sobre los usos sociales del examen, se postula una reflexión crítica sobre el presente, encaminada a orientar y nutrir teóricamente las bases de una didáctica crítica y genealógica de las ciencias de lo social.

LABURPENA

Lan honen markoa, XIX eta XX. mendeetako irakasteko erek eta eskolatzeko prozesuek osatzen dute. Funtsean, eskolako azterketa, ikuspegi historiko batetik aztertzen da. Azterketa, alde batetik eraikitze historikoa da, eta, bestetik, tresna pedagogikoa ere bada. Azterketa, tresna gisa, berebiziko garrantzia dauka kapitalismoaren aroko hezkuntza sistemen sorreran. Gauzak honela, azterketa ikuspuntu soziogenetiko batetik aztertzeo unean, egungoaren hausnarketa kritikoa eskaintzen da, eta gizarte zientzien didaktika kritiko eta genealogiko batek beharko lituzkeen oinarri teorikoak proposatzen dira.

ABSTRACT

With a brief history of educational and schooling processes in the 19th and 20th centuries, this article presents a socio-historical approach to school exams as a historical construction and teaching instrument of singular importance in the design of educational systems in the capitalist era. This socio-genetic view of the social uses of exams leads to a critical reflection on the present, aimed at theoretically creating the bases for a critical and genealogical teaching of social sciences.