

Estudiantes del Profesorado Universitario en Educación Física frente al examen: una problemática en torno al saber académico*

Emmanuel Ferretty**

Recibido: 29 de septiembre de 2012

Aprobado: 1 de marzo de 2013

Ferretty, E.. (2013). Estudiantes del Profesorado Universitario en Educación Física frente al examen: una problemática en torno al saber académico. *Revista Magistro*, 7(13), pp. 135-150.

Resumen

Este artículo problematiza la *instancia de examen* a partir de las percepciones, prácticas y estrategias de estudiantes que transitan trayectos específicos de la formación académica en el Profesorado Universitario en Educación Física (PUEF) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), dependiente de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La dimensión nodal y transversal en el análisis es la del poder. Esto exige entender al examen, en el ámbito académico, no solo como una instancia más en los procesos de enseñanza y aprendizaje en donde se manifiesta el ejercicio de violencia simbólica, sino sobre todo como un mecanismo que

* Trabajo clasificado como artículo de investigación. Trabajo final de grado en el Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

** Profesor de Educación Física, Universidad Nacional de Mar del Plata. Becario de la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la provincia de Buenos Aires. Coordinador del proyecto de extensión "Con-jugarnos: recreación, arte y comunicación barrial para niños y jóvenes". Ayudante graduado en la asignatura Teoría de la Educación Física IV, Profesorado y Licenciatura en Educación Física, universidad Nacional de Mar del Plata. Colaborador en el proyecto de investigación "Propuestas corporales en la ciudad de La Plata. Prácticas, saberes y sentidos" (2012-2015).



clasifica, selecciona, distribuye y excluye, operando complementariamente a nivel sistémico y de modo concreto, situado, al momento de rendir una asignatura. En este sentido es que el *saber académico* es central, ya que sus desiguales distribución, posesión y disposición sitúan tanto a profesores como a estudiantes en los campos académico y profesional correspondientes. Ambos actores responsables ante las lógicas de reproducción y producción, inherentes a la formación de grado, y que hacen al reconocimiento de la educación universitaria en tanto institución educativa.

Palabras clave: examen, estudiantes, saber académico, campo académico, poder.

Students of University Professors in Physical Education with regards to examination: a problem about the academic knowledge

Abstract

This article challenges the *examination instance* from perceptions, practices and strategies of students who undergo specific paths of academic formation in University Professors in Physical Education (PUEF) of the Faculty of Humanities and Education Sciences (FaHCE), dependent of the Universidad Nacional de La Plata (UNLP). The nodal and transverse dimension in the analysis is that of power. This requires understanding the exam, in the academic environment, not only as one more level in the teaching and learning processes where the exercise of symbolic violence is shown, but above all as a mechanism which classifies, selects, distributes and excludes, complementary operating at a systemic and concrete level, situated, when presenting a subject. In this regard it is that *academic*

knowledge is core, since its unequal distribution, possession and disposition, places both teachers and students in the pertinent academic and professional fields. Both individuals responsible before reproduction and production logics, inherent to the formation of grade, and that make the recognition of university education as educational institution.

Keywords: examination, students, academic knowledge, academic field, power.

Étudiants du Professorat Universitaire en Éducation Physique face à l'examen: un problématique autour du savoir académique

Résumé

Cet article problématise l'instance de l'examen en partant des perceptions, des pratiques et des stratégies des étudiants qui traversent des parcours spécifiques de la formation académique du Professorat Universitaire en Éducation Physique (PUEF) de la Faculté d'Humanités et Sciences de l'Éducation (FaHCE), qui dépend de l'Université Nationale de La Plata (UNLP). La dimension nodale et transversale dans l'analyse est celle du pouvoir. Ceci exige comprendre l'examen, dans le champ académique, non seulement comme une instance de plus dans les processus d'enseignement et d'apprentissage dans lesquels se manifeste l'exercice de violence symbolique, mais surtout en tant que mécanisme qui classe, sélectionne, distribue et exclut, en opérant de manière complémentaire au niveau systématique et de manière concrète, placé, au moment de l'enseignement d'une matière. Dans ce sens-là, le savoir académique est central puisque sa distribution, sa possession et sa disposition inégales, situent aux professeurs comme aux



étudiants dans les champs académique et professionnel correspondants. Les deux acteurs sont responsables face aux logiques de reproduction et production, inhérents à la formation du titre, et qui font la reconnaissance de l'éducation universitaire en tant qu'institution éducative.

Mots-clés: examen, étudiants, savoir académique, champ académique, pouvoir.

Presentación

He conocido la dicha de enseñar;
también he conocido las virtudes universitarias,
a la cabeza de las cuales se halla la probidad,
una probidad a menudo llevada hasta el escrúpulo.
Me divierten los alumnos o los estudiantes
que quieren controlar los exámenes. ¡Si ellos supieran!

Pierre Bourdieu en *Homo academicus* (1984, p. 237)

Las razones que me han impulsado a indagar al respecto son ciertas observaciones, relatos, comentarios y anécdotas que circulan entre estudiantes y que, en algunos casos, hacen del examen una instancia cuasimitológica, una especie de enfrentamiento con el Cerbero¹ que custodia, en esta ocasión, el límite entre el éxito y el fracaso académico, la brecha entre el mundo de los estudiantes que aprueban y los que no. Sin embargo, a pesar de su eficacia simbólica, estas construcciones son inconsistentes y se pierden en el anonimato. En todo caso, lo relevante es que no hacen más que confundir y obstaculizar aquellos intentos por analizar los motivos de tales construcciones; tarea que, de algún modo, intento emprender en este artículo.

Inicialmente, la sospecha consistió en que los estudiantes despliegan prácticas y estrategias de reproducción de saberes y conocimientos, aun en los trayectos finales de la formación de grado, con la intención de

¹ En la mitología griega, Cerbero o Can Cerbero es el custodio de las puertas del Hades o Inframundo. Es caracterizado, en su representación más divulgada, como un monstruo similar a un perro de tres cabezas y cola de serpiente.

superar las instancias de examen y obtener así las acreditaciones correspondientes para graduarse. Pero esta ha sido solo la hipótesis que me ha orientado, a modo de disparador, por lo que fue necesario indagar entre los estudiantes para intentar comprender estos fenómenos y elaborar un marco explicativo acorde a los interrogantes e ideas que se generaron como punto de partida y en el proceso.

El referente empírico lo constituyeron estudiantes del PUEF, que fueron encuestados vía correo electrónico². Así, sobre un total de trece encuestados, el 69.23% (nueve) ingresaron en 2005, por lo que cuentan con un trayecto de casi seis años de formación. Se continúan en valores así: dos ingresantes en 2007 (15.38%); un ingresante de 2004 y otro de 2006, que representan un 7.7% cada uno. En referencia a la cantidad de finales aprobados, se puede observar una gran variación que va entre un mínimo de ocho y un máximo de 24, con una media de dieciséis finales. Es evidente que el alcance de la muestra es muy acotado por lo que no constituye más que un sondeo exploratorio, pero resulta sumamente útil en términos cualitativos, ya que me permitió trabajar con los relatos de los estudiantes.

Otro estudio acerca del tránsito de los estudiantes por el PUEF realizado en el año 2006 afirma que

se puede ver un incremento de finales rendidos por año en aquellos alumnos que se encontrarían cursando el quinto año, manteniéndose proporcionalmente el mismo en los alumnos que se encuentran un año atrasado en la carrera. Hasta dichos años la cantidad de finales rendidos por año se mantienen estables, pero en un número inferior al incremento mencionado (Levoratti, 2009, p. 17).

Estos últimos se corresponderían con: “un segundo período de la formación, [...] que se puede establecer entre el cuarto año de formación y hasta la finalización del curso, [y] se caracteriza por un alto porcentaje de finales rendidos” (Levoratti, 2009, p. 22). A la finalidad de este artículo,

² Se optó por esta técnica debido a la rapidez y facilidades en su administración. Los cuestionarios están compuestos por dos preguntas de hecho (año de ingreso, cantidad de finales aprobados) y cuatro interrogantes, de los cuales dos son abiertos y otros dos son opciones que, a pesar de su apariencia dicotómica, no se excluyen y, por lo tanto, poco se distancian del tipo anterior. Las encuestas fueron seleccionadas de acuerdo con el orden en el que se enviaban las respuestas y se contó con una fecha límite, de corte, para el relevamiento.



este estudio resulta valioso debido al tratamiento de corte cuantitativo y cualitativo de cuestiones relacionadas con el Plan de estudios vigente (año 2000), al *Régimen de Enseñanza y Promoción*, correlatividades, y otras condiciones, tales como la situación laboral de los estudiantes.

En términos comparativos, este estudio y los datos producidos me permiten, inclusive con sus limitaciones, rastrear y situar las trayectorias personales en el campo académico. A partir de estas posiciones es que los relatos de los estudiantes cobran cuerpo en el campo académico.

Prácticas de formación profesional y campo académico: ¿qué está en juego?

En su obra *Homo academicus* (1984), Pierre Bourdieu sostiene que el ámbito universitario, en tanto campo, no es ajeno a tensiones y juegos de poder. Es así que las relaciones entre los distintos actores que lo componen y las prácticas sociales que estos realizan dependen, en gran medida, de las propiedades del *campo académico*. Claramente, recupero esta obra porque considero que el marco analítico constituye una herramienta valiosa para comprender (haciendo las salvedades correspondientes a los contextos de producción) los capitales en juego, las lógicas académicas y sus reglas de funcionamiento en tanto espacio de posiciones, relativamente autónomo y jerarquizado con respecto a otros campos.

Asimismo, en *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (2003), este autor denuncia las desigualdades existentes en la educación superior francesa y analiza cómo el éxito académico está estrechamente vinculado con el origen social de los estudiantes, es decir, con los capitales culturales previos, más que con otros factores como el sexo y la edad, entre otros. Este estudio ataca, por un lado, los formalismos que el sistema universitario despliega para hacer de los estudiantes un grupo cohesivo, homogéneo e independiente y, por otro, una pedagogía que, en la disimetría de sus vínculos, contribuye a reforzar y acentuar las brechas socioculturales, los valores meritocráticos y paternalistas que aseguran la reproducción de un corpus de saberes y, con ello, los privilegios de los grupos sociales más favorecidos.

A partir de estos aportes, sostengo que aquello que está en juego, en el marco de la problemática presentada, es la disposición y posesión de



ciertos conocimientos y saberes de la *cultura corporal* legitimados históricamente, que han sido seleccionados, *recontextualizados*³ y organizados en los planes de estudio y programas de las asignaturas del PUEF. Por ende, este capital cultural específico que ha sido institucionalizado, que es transmitido, aprendido (o aprehendido), es el que certifica y habilita a los estudiantes, al finalizar la formación de grado, como profesores universitarios en Educación Física. Es decir, este saber local que podríamos denominar *saber académico* posiciona a estudiantes, profesores e investigadores, en los respectivos campos: académico y profesional.

En este punto, cabe recordar al menos dos cuestiones: la primera es que, si bien por razones de alcance y complejidad no se ha indagado en este sondeo acerca de las condiciones sociales de los estudiantes, se toman como referencia los datos expuestos en la presentación. La segunda de ellas, en relación con el argumento central de *Los herederos*, es decir, la afirmación de que los capitales culturales previos condicionan la relación de los estudiantes con la cultura académica, considero relevante mencionar que de ningún modo estos capitales aseguran por completo el devenir de los actores sociales, ya que, de esa manera, estaría condenando a los estudiantes (también a los profesores) al peor de los determinismos. Por el contrario, en tanto actores sociales, las estrategias y prácticas orientadas hacia la transformación de las condiciones actuales son posibles en las brechas o fracturas de los órdenes vigentes.

En síntesis, pensar *relacionalmente* esta doble existencia de lo social (De Luque, 2000) exige establecer los vínculos entre los actores sociales involucrados (docentes, investigadores, estudiantes) en las prácticas de formación profesional y en la particularidad del examen con respecto a aquello que está en juego, ese *saber académico* que define al campo y que justifica la entrada, la aceptación de las reglas del juego y la inversión de los actores en aquel en términos de *illusio*.

3 En el sentido que lo conceptualiza Basil Bernstein (1990), la recontextualización implica no solo un recorte (siempre arbitrario) de la cultura, sino ante todo la creación de un nuevo producto cultural, que se traduce en un mensaje pedagógico o contenido por enseñar. Si bien no deberíamos obviar que, tal como afirman las corrientes críticas en el campo de la pedagogía y la didáctica, muchos de los saberes se disponen y aprenden de modo oculto, es evidente que en este caso el foco de la cuestión está en aquellos explícitos y considerados oficiales.



El examen en el PUEF

La evaluación académica es una de las formas que adopta el examen. De acuerdo con J. M. Barbier (1999), toda evaluación supone la formulación de juicios de valor y relaciones de poder unilaterales: en el acto de evaluación se es evaluador o evaluado, ya que uno de esos juicios (el del profesor) se traduce en una calificación. Este tipo de evaluación conceptualizada por el autor como “instituida” se diferencia de otras (implícita, espontánea) por explicitar los componentes del acto de evaluación, es decir, las fuentes y criterios de los juicios mismos, además de ser funcional al contexto dentro del cual opera.

En este sentido, una de las regularidades más notorias en las respuestas de los estudiantes, al ser interrogados por aquello que consideran fundamental a la hora de rendir, ha sido un claro pedido a los profesores por el cumplimiento de estas condiciones. A continuación, se presentan tres fragmentos que, considero, son representativos de esta cuestión:

1. “[...] en varias materias se utilizan métodos de evaluación que no se corresponden con los trabajos prácticos, o que no tienen coherencia con los programas de las materias” (encuesta n.º 8, ingresante en 2005, 24 finales aprobados).
2. “Que se tomen los contenidos de la materia y que tenga criterios para evaluar, que el final sea una especie de diálogo, en vez de ser algo con mucha tensión entre pregunta y respuesta, que la nota final no sea algo tan subjetivo (que se tomen más aspectos en cuenta que el cómo te ven en ese momento del final, ejemplo: desempeño en la cursada, interés, deseo, etc.)” (encuesta n.º 6, ingresante 2005, 21 finales aprobados).
3. “Creo que lo fundamental es la tranquilidad que dan ciertos profesores. Algunas cátedras no tienen un buen trato con los alumnos, sumando a esto los nervios y el estrés que provoca la situación de ser evaluado [...] es algo que sobrepasa los conocimientos que uno como alumno podría haber adquirido (sic)” (encuesta n.º 5, ingresante en 2005, 24 finales aprobados).

Resulta claro que lo que sucede cuando estas condiciones no son cumplidas es que el acto de evaluación no es considerado un acto profesional.



Se hacen visibles las jerarquías, las asimetrías entre los actores sociales involucrados. En otras palabras, el ejercicio explícito del poder en su faceta más tradicional o negativa. Sin embargo,

el examen es la técnica por la cual el poder, en lugar de emitir los signos de su potencia, en lugar de imponer su marca a sus sometidos, mantiene a estos en un mecanismo de objetivación. En el espacio que domina, el poder disciplinario manifiesta, en cuanto a lo esencial, su poderío acondicionando objetos (Foucault, 2002, p. 192).

Esto exige considerar ante todo que la materialidad, solidez y persistencia de los efectos de poder radica en su capacidad de producir en su modalidad positiva en relación con el saber más que en su función negativa, prohibitoria. Es así que “el poder, lejos de estorbar al saber, lo produce” (Foucault, 1992, p. 109).

Estos reclamos de los estudiantes hacia los profesores, en cuanto a los criterios de corrección y en referencia a ciertas experiencias en las que esta instancia se resuelve de modo vertical, parecerían dejar la evaluación de los conocimientos y saberes en segundo plano. La “denuncia del otro” abre un debate ético en torno al examen, a las relaciones en torno al saber y al poder, que se manifiestan también como un compromiso o exigencia de sí mismo y que da cuenta de la contracara del mismo debate. Así, uno de los estudiantes dice:

Los exámenes varían su exigencia en base a las diferentes cátedras, y a los mismos profesores que evalúan. Creo que todo examen es aprobable siempre y cuando se lo prepare como corresponde. [...] A mayor exigencia mayor preparación (encuesta n.º 3, ingresante en 2004, 15 finales aprobados).

Esta respuesta no es más que una expresión fehaciente de los efectos positivos de poder en los estudiantes, de cómo circula y opera un código de valoración meritocrático que es impulsado por un sistema en sus maniobras de reelaboración estratégica, de distribución desigual de capitales y ante el cual los estudiantes responden efectivamente.



Una problemática en torno al saber académico

En el presente escrito analizo las percepciones, estrategias y prácticas de los estudiantes del PUEF como expresión de ciertos modos de apreciar, actuar y pensar la realidad; ciertas disposiciones socialmente construidas que son producto de, y a su vez orientan, las prácticas. En la teoría social de Pierre Bourdieu esta noción se conoce como *habitus* y responde a la modulación o ciertos efectos recíprocos del campo en el encuentro con las subjetividades.

Asimismo, las estrategias constituyen “[...] líneas de acción objetivamente orientadas que los agentes sociales construyen sin cesar en la práctica y que se definen en el encuentro entre el *habitus* y una coyuntura particular del campo” (Bourdieu, 1995, p. 89). Es decir, en tanto agentes o actores sociales, estos son activos y toman posición en el campo. Son posicionados y se posicionan a la vez respecto al volumen total y composición de sus capitales.

Al contrario de lo que podría formularse a priori, los *saberes académicos* no son fuente de disputas entre docentes y estudiantes, al momento de la evaluación. Esto se debe a que

el examen permite al maestro, a la par que transmite su saber, establecer sobre sus discípulos todo un campo de conocimientos [...] crea un verdadero y constante intercambio de saberes: garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo, pero toma del discípulo un saber reservado y destinado al maestro (Foucault, 2002, p. 191).

En esta configuración, el poder del evaluado reside en aceptar las reglas del juego y con ello las asimetrías de poder inherentes, convencido de que vale la pena ser examinado, en este caso, para aprobar la asignatura en cuestión y contar con el capital necesario para avanzar en camino a la certificación. En este contexto, las estrategias de los estudiantes están lejos de tensionar la vigencia de estas redes de saber y poder.

Al respecto, uno de los estudiantes encuestados dice: “Preparo una táctica donde me oriento hacia lo que les gusta a los profesores, pero a su vez trato de relacionarlo con temas en los que considero que estoy bien



preparado. En fin, trato de decirles lo que quieren escuchar” (encuesta n.º 8, ingresante 2005, 24 finales aprobados).

Es más que interesante el sentido en el que este estudiante emplea la noción de *táctica* para describir la racionalización de los medios respecto a un fin puntual, que es aprobar. De lo que quiero dar cuenta es que este sentido de la táctica no supone enfrentamiento o confrontación alguna, sino más bien servir al mismo poder, al menos circunstancialmente.

En el segundo fragmento que quiero presentar, otro estudiante caracteriza de manera detallada un procedimiento que refuerza, en el mismo sentido que el anterior, las configuraciones de poder en torno al examen. Así, este expresa:

Uso las palabras que considero claves en los docentes en determinado tema (ejemplo, cuando escucho a un docente decir la misma palabra un par de veces o la misma cosa, eso significa para mí, ponerlo en el examen, porque creo que a ellos les gusta que vos pongás ejemplos que ellos dan y creo que así se sienten que prestaste atención en clase (encuesta n.º 9, ingresante en 2007, 16 finales aprobados).

En esta ocasión, la práctica consiste en identificar, adherir y reproducir literalmente los conceptos y enunciados, en otras palabras, la discursividad del docente bajo la creencia que, de algún modo, influye en los juicios que él considerará en el momento de calificar. Estos son procedimientos instrumentales más vinculados al pensamiento mágico que racionales, pero sin embargo razonables respecto a las lógicas de reproducción del sistema y a lo que los mismos profesores parecen exigir de los estudiantes.

Tal como concluye M. Eugenia Villa en referencia a G. H. von Wright: “lo racional [orientado a fines] no siempre ni necesariamente es razonable, cuando a la inversa esta relación sí se realiza, lo que es razonable está orientado y ordenado racionalmente [respecto a valores]” (Villa, 1997, p. 26). Asimismo, esta autora describe las *dos actitudes frente al mundo* elaboradas por Jürgen Habermas en *Ciencia y técnica como “ideología”* (1968). En primer orden, una *actitud técnica* caracterizada por la capacidad de establecer dominio o control y, en segundo, una *actitud práctica* destinada a interpretar los sentidos subjetivos en términos intersubjetivos,



por consiguiente, con el objetivo de entender y ser entendidos. En el caso de los estudiantes citados, esta actitud práctica asume las características de una *falsa técnica* dirigida no a producir, sino a identificar, más que a interpretar, los saberes y los modos correctos de expresarlos hacia el/la profesor(a).

En consecuencia, estamos presentes ante una instrumentalización de los medios (estrategias, tácticas, prácticas), así como de los fines (aprobar), reduciendo así al examen a sus funciones de calificación y acreditación en pos de acumulación de capitales que, ya elaborados, difícilmente operan como un puente entre la cultura corporal y la particularidad de las subjetividades, en otras palabras, de constituirse en *saberes in-corporados*. Además, estas actitudes frente al saber académico no solo operan en el momento de ser evaluado, sino también en las prácticas de estudio. Así, al interrogar a los estudiantes acerca de cómo se preparan para un examen, han respondido:

1. "Generalmente leo la materia sola y luego para profundizar y fijar conocimientos me junto con compañeros. Genero resúmenes de libros o textos de la cátedra, consulto resúmenes ajenos, intercambio mucha información con otros" (encuesta n.º 1, ingresante en 2005, ocho finales aprobados).
2. "Con programa, fotocopias, apuntes, resúmenes, cambio apuntes con compañeros" (encuesta n.º 13, ingresante en 2005, 11 finales aprobados).
3. "Intento leer el programa completo, estudio todo solo porque el tiempo no me da para juntarme mucho y estudio de fotocopias y apuntes de los compañeros" (encuesta n.º 2: ingresante en 2005, 10 finales aprobados).

A pesar de un rechazo manifiesto hacia un estudio memorístico y acrítico por parte de algunos estudiantes, se observa que a la hora de ser evaluados los saberes deben ser profundizados y fijados, es decir, aprendidos como tal. Incluso se evidencia una tendencia a estudiar de interpretaciones escritas ajenas en forma de resúmenes y apuntes, esto es: de fuentes de segunda y tercera mano. En estos términos, estudiar con otros más que una instancia de coproducción corre el riesgo de reforzar estas lógicas de reproducción y legitimación de ciertos saberes. Además



de generar traducciones incluso incoherentes con el pensamiento y obra de los autores.

Llegada esta instancia, lo que resulta claro es que este *saber académico* se presenta acabado y ante todo verdadero, como un consumo necesario a los estudiantes para sus fines. De esta manera, opera bajo la forma de un saber profesado, más bien asociado a un sentido profético, que se detenta y transmite en nombre de las virtudes universitarias.

En efecto, el profesor tiene siempre por tarea crear la propensión a consumir el saber al mismo tiempo que la satisface [...] El carisma profesoral es una incitación permanente al consumo culto: la exhibición de virtuosismo, el juego de alusiones elogiosas o de silencios despreciativos alcanzan para orientar, muchas veces de manera decisiva, la práctica del estudiante (Bourdieu, 2003, p. 65).

Lo expuesto hasta aquí me permite preguntarme: ¿qué condiciones ofrece la formación de grado, es decir, el plan de estudios, las cátedras y los profesores a los estudiantes para producir(se)?, ¿existen posibilidades de participación alternativas en la producción de saberes?

Las respuestas de los estudiantes revelan el reconocimiento de ciertos espacios de producción, en donde manifestar deseos, opiniones, realizar construcciones personales y compartidas, pero nuevamente parecen estar condicionados por las características de las mismas cátedras o profesores:

1. "Varía según la cátedra. Para algunas preparo la temática que se sabe que le gusta escuchar a un profesor o que sabes que es de su preferencia. En otras repito todo como lo dice el autor del libro u apuntes porque la cátedra así prefiere aunque no lo admitan a viva voz. Y en otras sí trato de expresar mis ideas porque estoy seguro que tengo lugar (desde la cátedra) para eso" (encuesta n.º 5, ingresante en 2005, 24 finales aprobados).
2. "Lo que es necesario para aprobar, no hay lugar para pensar diferente en la cátedras, salvo raras excepciones" (encuesta n.º 11, ingresante en 2007, 16 finales aprobados).
3. "Pienso que muchos exámenes son muy fáciles, según el docente a cargo. Eso le quita seriedad a algunas asignaturas. Pero lo que menos seriedad le da es que los alumnos sabemos cuáles son



los docentes crotos y nos anotamos con ellos según nos interese o no la asignatura” (encuesta n.º 9, ingresante en 2007, 16 finales aprobados).

Producir(se) implica aprehender, hacer cuerpo los saberes académicos, entre los que se encuentran las técnicas del trabajo intelectual, para utilizarlos a modo de herramientas y así construir, transformar realidad. Desde esta óptica pedagógica, el examen podría constituir otra oportunidad de producir saberes y al mismo tiempo producimos.

Algunas consideraciones finales

Los estudiantes disponen aquello que se exige de ellos, pero resultan tan cómplices de los mecanismos de reproducción como los profesores mismos, a los cuales juzgan por sus juicios y actitudes. Estas denuncias no constituyen más que pedidos de sentido crítico ante las funciones que los profesores desempeñan como profesionales y como intelectuales respecto a las lógicas reproductivistas que operan en el ámbito académico. Sin dudas, las responsabilidades frente a las construcciones presentes y las transformaciones posibles son compartidas.

En términos teóricos, podría afirmar la existencia de *complicidad ontológica entre campo y habitus* (De Luque, 2000) ya que los estudiantes reconocen ciertos espacios potenciales de producción, pero inclusive los más avanzados, aquellos que detentan un mayor volumen de capitales, siguen apelando a estrategias de conservación. Es así que la reducción de la evaluación institucionalizada, al examen que califica, acredita y certifica, trasciende lo concreto de esta instancia y empobrece los procesos de formación, de enseñanza y de aprendizaje, constituyendo un fin instrumental respecto a lo inmediato (aprobar) y funcionando como un medio instrumental respecto de otros fines estratégicos (recibirse).

Resultan claros los motivos por los cuales ninguno de los actores desea modificar las reglas del juego. El examen funciona como una instancia en donde evaluador y evaluado se enfrentan, pero de modo ficticio, siendo cómplices de las redes de saber-poder, ya que su reproducción asegura que los intereses de las partes permanezcan intactos. Así entendido, el

enfrentamiento no es más que una especie de intercambio cuasiprogramado de preguntas y respuestas, que se suceden en una pseudoteatralización de los procesos pedagógicos.

Justamente, predominan las lógicas de acreditación porque son aquellas las que les permiten seguir en juego. Lógicas que se traducen en la reproducción de saberes legitimados, que se presentan acabados y deben ser aprendidos en los trayectos de formación. Esta relación instrumental con el saber es producto de la historización del campo académico, al cual se vincula nuestra propia disciplina en sus trayectos formativos. Así, no es casualidad que muchos estudiantes tengan dificultades en encontrar sentidos y relaciones entre los conocimientos y saberes de las diferentes asignaturas, siendo esta solo una de las caras visibles de los procesos de fragmentación del saber, legado histórico de concepciones epistemológicas tan tradicionales como la universidad misma, cuyas continuidades hacen de las distintas disciplinas estancos sin diálogo aparente.

En estos términos es que se podrían pensar los trayectos formativos y las prácticas de formación literalmente como una carrera, muchas veces contra las exigencias y los tiempos que exige la vida universitaria. Lo que no debemos dejar de considerar es que en la medida que el examen continúe funcionando estratégicamente como un obstáculo por sortear es que las prácticas y estrategias mismas continuarán reforzando las jerarquías, los regímenes de saber (poder) verdad y los valores que tradicionalmente hacen de los estudios superiores uno de los tantos mecanismos de distribución desigual de capitales que operan sistemáticamente, que atentan contra la equidad educativa, en un espacio social que la mayoría de la veces se presenta como crítico y transformador.

Referencias

- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Bourdieu, P. (1990). Algunas propiedades de los campos. En *Sociología y cultura*. (pp. 119-126). México, D. F.: Grijalbo.



- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). Primera Parte. Capítulo II. La lógica de los campos y capítulo III. *Habitus, illusio* y racionalidad. En *Respuestas por una antropología reflexiva* (pp. 63-97). México D. F.: Grijalbo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008): *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- De Luque, S. (2000). El objeto de estudio de las ciencias sociales, en E. Díaz, (Ed.). *La Posciencia. El conocimiento científico en las postrimetrías de la modernidad* (pp. 221-243). Buenos Aires: Biblos.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1968). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Livoratti, A. (enero-marzo, 2009). El tránsito de los alumnos en el Profesorado en Educación Física: una carrera, dos periodos. *Revista Movimiento*. 15,(1), 11-24.
- Villa, M. E. (septiembre, 1997). Las concepciones de la Educación Física. *Revista Educación Física y Ciencia*, 3(2), 25-32.

