



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO  
SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO  
SEDE REGIONAL TULANCINGO



## EVALUACIÓN ESCOLAR: VOCES DE DOS TELESECUNDARIAS

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN EDUCACIÓN  
CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA**

**P R E S E N T A**

MARCELA MORÁN NORIEGA

DIRECTORA DE TESIS:  
DRA. FRANCISCA ELIA DELGADILLO SANTOS

**TULANCINGO DE BRAVO, HGO.**

**FEBRERO 2010**

## AGRADECIMIENTOS

En primera instancia, manifiesto mi reconocimiento a todos los autores que influyeron en las ideas aquí vertidas, debido a que este trabajo de investigación no es producto único de mi autoría, es decir, el antecedente en la lectura de distintos autores ejerció en forma decisiva mis formas de pensamiento.

De igual manera, reconozco y agradezco los comentarios y sugerencias de: Leonor, Martha, Trinidad, John Y Fermín, por sus aportaciones, las cuales me permitieron profundizar y mejorar en varios aspectos mi trabajo .Ofrezco disculpas, por algunos elementos no modificados debido a mis limitantes de distinta índole, sin embargo, me comprometo a continuar esclareciendo esos puntos oscuros.

En forma particular, mi agradecimiento a la doctora Elia Delgadillo Santos, por todas las orientaciones otorgadas, las cuales me permitieron conformar este documento. Fueron momentos de parálisis y acción que con su apoyo y comprensión me permitieron desarrollar una mejor comprensión de mi entorno.

También agradezco los comentarios de todos mis compañeros durante los seminarios, porque ellos me permitieron visualizar diferentes horizontes interpretativos durante mi formación.

A mis hijos les reconozco todo el tiempo robado por dedicarme a este trabajo, pero también les agradezco su animosidad y apoyo incondicional al tratar de ponerme al día en el uso de la computadora. Gracias mil.

De mi esposo, no me queda más que reconocer su comprensión a mis “locuras”, porque sin él no hubiera superado algunos momentos de “crisis” existenciales al construir este documento.

Cuando un hombre algo reflexivo –decía mi maestro- se mira por dentro, comprende la absoluta imposibilidad de ser juzgado con mediano acierto por quienes lo miran por fuera, que son todos los demás, y la imposibilidad en que él se encuentra de decir cosa de provecho cuando pretende juzgar a su vecino. Y lo terrible es que las palabras se han hecho para juzgarnos unos a otros.

Machado, Antonio.

Juan de Mairena. Madrid, Espasa-Calpe, 1973:127.

## ÍNDICE

	<b>Pág.</b>
AGRADECIMIENTOS	ii
INTRODUCCIÓN	1
DESARROLLO METODOLÓGICO	7
CAPÍTULO I LA ESCUELA TELESECUNDARIA COMO INSTITUCIÓN	25
1. Sobre su origen	26
2. La metodología de trabajo en Telesecundaria	35
a) Pues si los mecanizamos, nos la llevamos pero si bien tranquila	35
b) A nosotros nos traen de acuerdo a la normatividad	40
3. El espacio de pertenencia	45
a) El lugar	46
b) Los sujetos	52
4. La cotidianidad	60
a) ¡Más, más disciplina!. Instrumentos de regulación y su relación con la evaluación	60
b) Ya cada quien sabe lo que tiene que hacer. Las prácticas sociales en la evaluación	68
c) Son cosas que tenemos que hacer, como trabajadores de la educación. Interdependencia social y la evaluación	71
d) En beneficio de su persona y del grupo. La acción colectiva	72
CAPÍTULO II LA EVALUACIÓN DEL ALUMNO EN TELESECUNDARIA	77

1. ¿Lo paso? La promoción	78
a) A veces no entendemos todos los detalles que evaluamos. La evaluación escolar	79
b) Esa es mi manera de evaluar. Formas de evaluar del docente	84
c) Si le hacíamos un trabajo o algo nos pasaba. Otras formas de obtener la promoción	91
2. ¿O lo repruebo? La no promoción	95
a) El padre de familia, el maestro y el alumno. Los factores	95
b) Siempre tiene que haber reprobados. El destino	114
c) Pues es mejor que se salgan. La exclusión	118
CAPÍTULO III. LOS IMPLICADOS EN LA EVALUACIÓN	121
1. Hay maestros muy buenos, pero hay maestros que...Los evaluadores	121
a) Preparación la tienen todos. Formación	122
b) Posiblemente no tengan la camiseta de maestros. Vocación	129
c) Yo tengo mis deficiencias. Autorreconocimiento	132
2. No se les da. Los evaluados	135
a) En la casa son unos. La familia	136
b) En la escuela son otros. La escuela	139
c) Y en la calle son otros. La sociedad	143
d) No les entra por nada del mundo. La diversidad	145
REFLEXIONES FINALES	153
FUENTES PRIMARIAS	163
BIBLIOGRAFÍA	165
ANEXOS	175

## INTRODUCCIÓN

En sus tareas cotidianas los profesores de Telesecundaria, ejercen evaluaciones de diversas maneras, las cuales son pensadas, discursadas o practicadas dependiendo de su propio horizonte interpretativo. Este trabajo de investigación tiene como antecedente mis propias dudas al respecto, es decir, ¿mi forma de evaluar era la idónea?, ¿cuáles eran mis fundamentos al ejercerla? y, ¿de dónde emanaban mis ideas para ello?

Mi ingreso a la maestría me permitió formular un proyecto de investigación y con ello tratar de dilucidar algunas de mis interrogantes. En un primer momento, mi inquietud se refería a la reprobación, pero durante el transcurso de este reporte de investigación, pude comprender que la evaluación es una construcción social que no sólo afecta a los reprobados, sino a todo aquel sobre el cual se ejerce.

Ahora comprendo que muchas de mis dudas tenían su origen en mis propias significaciones, en donde la evaluación era interpretada. Sin embargo, estos planteamientos me permitieron construir esta investigación, y a la vez, aunque con mis propias limitantes, comprender las prácticas discursadas por mis compañeros docentes de dos Telesecundarias.

Este trabajo pretende dar cuenta de un proceso de investigación orientado por la perspectiva interpretativa, la cual fue considerada para construir mi objeto de estudio, por lo que, ofrecer una reflexión filosófica acerca de ser y comprender, me permitió la tarea de interpretación sobre la evaluación escolar y su función social.

La clave de este camino de reflexión, es lo que Ricoeur y otros han llamado “hermenéutica profunda”<sup>1</sup>. En este sentido, el uso de la misma me permitió interpretar un objeto de investigación como un campo ya preinterpretado, en otras palabras, la hermenéutica de la vida cotidiana en cuanto a la evaluación escolar en Telesecundaria. De esta manera, traté de elucidar las maneras en que la evaluación escolar es interpretada y comprendida por algunos individuos que la producen y la reciben en sus vidas diarias.

Por medio de entrevistas, de observación participante y de otros tipos de investigación etnográfica, trato de reconstruir las maneras en que se interpreta y comprende a la evaluación en los distintos contextos de la vida escolar de dos Telesecundarias del municipio de Jilotepec<sup>2</sup>.

Esta reconstrucción constituyó en sí, un proceso interpretativo de la comprensión cotidiana, o como lo menciona Thompson “una interpretación de las doxas”, una interpretación de las opiniones, creencias y juicios que sostienen y comparten algunos de los individuos que conforman estas dos escuelas, a las cuales denominaré “Francisco Villa y Miguel Hidalgo”, para guardar su confidencialidad.

Sin embargo, con este trabajo traté no sólo de limitarme a esta interpretación de las doxas, ya que pretendí ir más allá de este nivel de análisis a fin de considerar otros aspectos que surgieron de la constitución con el campo-objeto de esta investigación y otros aspectos de las “formas simbólicas”<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Thompson especifica que “la hermenéutica de la vida cotidiana es el punto de partida primordial e inevitable del enfoque de la hermenéutica profunda”, es decir, es una interpretación de la vida cotidiana. Pero que sin olvidar esta interpretación de las doxas, se debe ir más allá de este nivel de análisis a fin de considerar otros aspectos de las formas simbólicas (Thompson, 2002: 406).

<sup>2</sup> El nombre del municipio fue cambiado para guardar la confidencialidad de los espacios de investigación.

<sup>3</sup> Desde la perspectiva de Thompson, las formas simbólicas son constructos significativos interpretados y comprendidos por los sujetos que los producen y reciben, pero también son constructos significativos que se estructuran de diferentes maneras y se insertan en condiciones sociales e históricas específicos (Thompson, 2004: 409).

Desde este entendido, trato de presentar, que la evaluación escolar, es un constructo significativo el cual se conforma de maneras diferentes y se inserta dependiendo del contexto social e histórico de cada individuo.

Por lo que visto desde esta perspectiva, la evaluación escolar puede ser interpretada a nivel microsocia (como es el caso de estas dos Telesecundarias), en las interpretaciones discursadas por algunos de sus actores institucionales o a nivel macrosocia (como Sistema Educativo Mexicano); pero a la vez, puede fusionarse entrelazando los sentidos y las significaciones. Bajo esta consideración, mi propósito, no es establecer juicios de valor al respecto, sino elaborar una interpretación que pueda considerarse plausible, para tener una mejor comprensión sobre la evaluación escolar que se ejerce en forma cotidiana y los sustentos bajo los cuales se rige.

Desde esta perspectiva de investigación pude encontrar por medio de evidencias empíricas recopiladas en catorce entrevistas y tres observaciones participantes, que las concepciones de evaluación son diversas entre cada uno de los sujetos, pero también en el mismo sujeto. Es decir, lo que el sujeto piensa, lo que discursa y lo que lleva a su práctica, a veces no es concordante, y en muchas de las ocasiones puede parecer contradictorio ante los ojos de alguien que se encuentre fuera del contexto del sujeto.

Y en estas concepciones polisémicas de la evaluación escolar, la traducción en sus prácticas discursadas es manifiesta, porque cada uno conceptualiza e interpreta a la evaluación con significados distintos, o bien aplica en ella muy poca variedad de instrumentos, como es el caso del examen como único instrumento de evaluación.

Partiendo de esta revisión conceptual, la tesis de este trabajo, atraviesa en forma transversal cada uno de los tres capítulos que se plantean, tratando de plantear la forma en que se estructuran los discursos con los diversos fines de la evaluación escolar.

Para la presentación de esta investigación, se hace referencia al desarrollo metodológico de la investigación y al enfoque interpretativo que la postula. En donde se plantea el camino recorrido, los escollos encontrados y la forma en que fueron resueltos.

El primer capítulo de este trabajo muestra una descripción de los espacios físicos de estas dos Telesecundarias, entendidas éstas como instituciones, así como una descripción de su cultura y organización desde el punto de vista de los sujetos que interactúan en dichos espacios. Tratando de otorgar una aproximación a la cotidianidad de los sujetos inmersos en el espacio de investigación, para obtener un acercamiento a su historia, las normas que lo rigen y la forma en que algunos de los sujetos lo interpretan y su vinculación con la evaluación escolar.

El segundo capítulo presenta las prácticas de evaluación vigentes en la cotidianidad escolar, el discurso y la interpretación que el docente refiere sobre la misma. Para poder comprender el origen de estas posturas, así como la legitimación que se le otorga a la significación ejercida. Utilizando la evaluación como medio de clasificación entre aprobados y reprobados. Tratando de otorgar un panorama descriptivo en donde se acota, de igual manera, la normatividad macro contextual y su interpretación a nivel micro contextual, intentando analizar las formas en que se entrelazan y manifiestan en la cotidianidad escolar de estas dos instituciones educativas a través de los sujetos, en este caso, los docentes.

En este sentido, la norma establecida es subjetivada por cada uno de los docentes, es decir, cada docente hace una interpretación de las normatividades emitidas a través de reglamentos y estatutos, por lo que al ser cada sujeto el eje del

constructo, la evaluación pareciera alejarse de un acto consciente, reflexivo y razonado, para instalarse como una “necesidad social”<sup>4</sup>.

El tercer capítulo está enfocado a la formación de los docentes, a la interpretación que los sujetos hacen de la misma y a su repercusión en el proceso educativo, pero sobre todo, en los procesos de evaluación. En este rubro, la formación que los docentes sustentan, pareciera que no se relaciona con las prácticas de evaluación que cada uno de ellos ejerce, pero cuando encontramos el origen de su formación, algunos de ellos, manifiestan estar aplicando prácticas aprendidas por sus maestros desde la secundaria, con el justificante de que en ellos funcionaron, y es así como encontramos prácticas de evaluación aplicadas en los años setentas, vigentes en la actualidad. Aunque esto no quiere decir, que sean descalificadas, más bien, que la interpretación que el docente tienen sobre la evaluación, tiene mucho que ver con el tipo de formación, porque encontramos diversos perfiles formativos, pero que se enfocan a un solo proceso, el educativo.

Posteriormente se trabaja el aprendizaje y los diversos espacios en los cuales se da, la familia, la escuela y la calle, así como las motivaciones de los alumnos para aprender o no aprender. En este sentido, se presenta cómo el discurso de Telesecundaria, la familia y la sociedad mexicana obvian la multirreferencialidad de cada uno de los alumnos al considerar que todos pueden aprender con una misma metodología y currícula en un mismo tiempo, con el discurso de generar un desarrollo integral en los individuos, pero quizá se olvida, que precisamente en esa

---

<sup>4</sup> En este sentido, Gimeno Sacristán menciona que la evaluación escolar sirve al sujeto evaluado, al profesor, a la institución escolar, a la familia y al sistema social, y que precisamente su utilidad más llamativa no es precisamente, la pedagógica, pues el hecho de evaluar no surge en la educación como una necesidad de conocimiento del alumno, sino que partimos de una realidad institucional históricamente condicionada y muy asentada, es decir, se evalúa por la función social que con ello se cumple, debido a que se realiza en un contexto de valores sociales por unas personas y con unos instrumentos que no son neutrales, lo cual se traduce en tensiones y posiciones muy distintas y de esta manera, esos procesos sociales son valores previos y demandas que se vierten sobre la escolarización muchas de las veces son de forma inconsciente. Por lo tanto, muchos de los efectos o funciones que cumple la evaluación escolar, son producto de toda una patología en las formas de realizarla producida por necesidades no pedagógicas (Gimeno, 1994:42).

homogeneidad, lo único que se genera es una gran desigualdad que abre espacios abismales entre los alumnos que son evaluados.

Aunque también quizá valga la pena mencionar, que el acotamiento de esta investigación es del año 2000 al 2006, por lo que el campo de investigación se encuentra en una fase de transición con la actual reforma a la educación secundaria. Este antecedente quizá permita que el presente trabajo pueda ser enriquecido con investigaciones posteriores<sup>5</sup>, en donde se profundice sobre el impacto de estas reformas y su incidencia en la evaluación como un fenómeno social legitimado por ideas, discursos y prácticas educativas.

En cuanto a las reflexiones finales, en ellas se procura generar una invitación al lector a pensar sobre las posturas a lo largo de este trabajo y las construcciones a las cuales se arriba con el mismo, con la finalidad de delimitar los alcances, pero a la vez delineando nuevos retos y nuevas interrogantes.

---

<sup>5</sup> En este sentido según Bordieu, la particularidad de un objeto de estudio situado y fechado, se refiere a las estructuras mentales de los personajes, por lo que a través de los análisis empíricos realizados en situaciones diferentes, lo que se genera es una invitación a la lectura generadora y a la inducción teórica partiendo de un caso particular (Bordieu, 2008: 57).

## DESARROLLO METODOLÓGICO

Este trabajo de investigación surge como una necesidad de conocimiento en mí actuar como docente de Telesecundaria, al detectar que durante tres años consecutivos durante los cuales me fueron asignados terceros grados se manifestó un hecho educativo que motivó mi curiosidad en cuanto a su origen.

Otro factor importante para mí, fueron las experiencias vividas en la institución educativa en la cual laboraba, tal como lo menciono en mi Biografía Docente cuando digo que “los compañeros manifiestan que precisamente a los reprobados se les debe de tratar con mayor rigor” (Morán, 2005:35), asunto con el cual diferí en esos momentos, aunque de una manera vaga, por la opacidad de mis conceptos e interpretaciones sobre la evaluación y las repercusiones que genera. Por lo tanto, considero pertinente, describir el proceso vivido y mis interpretaciones en esos momentos cruciales para la conformación de este trabajo de investigación.

A partir del año dos mil me fue asignado un grupo de tercer grado de Telesecundaria por el supervisor escolar, ya que se carecía de director en ese momento. Al aplicar una prueba objetiva en todas las materias como un instrumento más del proceso evaluativo diagnóstico, pude detectar al elaborar las gráficas de porcentajes, la reprobación absoluta en química.

Posteriormente en el ciclo escolar 2001-2002, otra vez con un grupo de tercer grado, se presentó la misma situación y por último en el ciclo escolar 2002-2003, se reiteró la reprobación diagnóstica. Tales eventos me llevaron a plantearme la siguiente cuestión: ¿qué está pasando?, a pesar de que parecieran diferentes momentos y contextos ¿qué era lo común, además de la reprobación?

Para investigar con un poco más de profundidad, le comenté al director, que en este entonces, ya estaba adscrito en la institución, sobre estas cuestiones, pidiendo me diera acceso a los archivos escolares para rastrear los antecedentes a partir del año 2000 hasta el 2003, con los tres grados de Telesecundaria, detectando en las hojas “R” donde aparecían las calificaciones finales de los alumnos lo siguiente: en el ciclo 2000-2001: 8 alumnos reprobados en primer grado en Introducción a la Física y a la Química y 3 de segundo grado en Química, dando un total de 11 reprobados. En el ciclo 2001-2002: 7 alumnos reprobados de primer grado en la misma asignatura y 1 de segundo grado en Química, siendo un total de 8 reprobados. En el ciclo escolar 2002-2003: 3 alumnos reprobados en primero, 7 en segundo y 2 en tercero, dando un total de 12 reprobados en esta asignatura.

Estos datos, generaron en mí mayores dudas al respecto, considerando que tuve acceso a los datos en todas las asignaturas, porque pude percatarme que la reprobación, no era exclusiva en Química, sino también en otras materias y esto, me permitió delinear que en realidad lo que a mí me estaba interesando, era la reprobación educativa en Telesecundaria, pero más que nada, comprender lo que pensaban de ella los sujetos inmersos en la institución educativa. Y es en este punto, donde retomé los datos estadísticos del plantel, pero ahora de los años 2003 al 2005, en donde verifiqué que en el ciclo 2003-2004, hubo un total de 50 reprobados; que en el 2002-2003, solamente hubo 8 y en el ciclo 2004-2005, la cantidad de reprobados fue de 75.

La información inicial fue mi fuente principal para la presentación de un anteproyecto para ingresar a la Maestría en la Universidad Pedagógica Nacional - Hidalgo, el cual se fue modificando en contenido y forma. María Bertely Busquets, menciona que

“para el caso del trabajo etnográfico se reconoce el peso de las preconcepciones personales y teóricas, así como la presencia de algunas preguntas generales iniciales, pero se intenta controlar y explicitar los supuestos, reconceptualizándolos a partir de las situaciones estudiadas y los hallazgos construidos a lo largo del proceso de investigación” (Bertely, 2000:4).

Entendido de esta manera, pude comprender que mi implicación al respecto era muy fuerte, y que mis prenociones, estaban fundamentadas en ello, cuando me cuestiono con mayor profundidad, del por qué me interesaba tanto la reprobación de los alumnos, si en realidad yo nunca había reprobado ningún grado, logro vislumbrar al escribir mi autobiografía docente que cuando fui alumna en segundo grado de primaria, la maestra usó violencia física en mi contra, porque había sido promovida de primero a segundo sin saber leer y la amenaza latente fue, regresarme a primero, si no se comprometía mi familia a enseñarme, lo cual así fue, porque aprendí a leer gracias a una de mis hermanas mayores. Sin embargo, el reconocimiento de lo anterior, no pretende legitimar mi trabajo, sino poner de manifiesto el por qué de mis motivos, para así poder reconocer a cada momento que mi implicación no significa que sólo lo que yo comprenda será la única interpretación de la realidad, sino comprender, que todo sujeto tiene su propia interpretación.

Una vez reconocida mi implicación y asumiendo que en mi primera interpretación de la problemática sólo consideraba una fundamentación curricular racionalista (Tyler, 1998:7) en cuanto a los fines que desea alcanzar la escuela y las experiencias educativas que brindan mayores probabilidades para alcanzar esos fines<sup>6</sup>. Por lo tanto, también identifiqué mi propia ignorancia, incluso de la misma perspectiva, en donde mi postura interpretativa manifestaba grandes lagunas de conocimiento, porque si en ese momento, me hubieran preguntado sobre los objetivos que deseaba alcanzar, no tenía una idea clara de ellos , por lo que pude detectar que mi actuar docente, no siempre respondió a propósitos bien definidos, lo cual me condujo a constantes renovaciones en mis reflexiones conforme avanzaba en la investigación y en el conocimiento de nuevas teorías, además de la guía en todo momento y a cada paso por parte de los asesores y de los propios compañeros del grupo en el cual me encontraba inserta.

---

<sup>6</sup> De acuerdo a la perspectiva de este autor, todos los aspectos del programa son medios para alcanzar los propósitos básicos, sin embargo, en última instancia dependen de los juicios de valor de las autoridades docentes.

Al ser aceptado mi anteproyecto para el ingreso al grupo propedéutico y gracias a las asesorías recibidas, mis interpretaciones del contexto educativo relativo a la reprobación se fueron modificando. Descubrí por ejemplo, que la implicación en este proyecto al ubicarme en un encuadre con una postura epistemológica, afectaba mi visión como investigadora, sobre todo por la cosificación<sup>7</sup> que había realizado sobre mi campo de trabajo.

Las expectativas de los alumnos acerca de mi desempeño docente y de los propios compañeros de trabajo, me retornaban<sup>8</sup> a legitimar posturas en donde el alumno bueno o malo era cosificado no sólo como categoría docente, sino también como identidades individuales, debido a diversas comisiones que desempeñaba con anterioridad en la institución.

Por lo que decido iniciar el campo de investigación en otra institución, y para ello, me entrevisté con la directora de otra Telesecundaria, planteándole que me permitiera realizar mi trabajo de investigación ahí, a lo cual ella respondió

...que con mucho gusto me permitiría realizar mi proyecto en su escuela, pero nada más que la repararan, porque los otros dos maestros que trabajaban con ella, al poner la ofrenda del día de muertos en el laboratorio y usar las cajas de los libros como mesas, no tuvieron la precaución de apagar las velas el día viernes antes de retirarse a sus hogares, por lo que se había incendiado el laboratorio quedando inhabilitado, que por lo tanto, le diera un período de quince días para poner todo en orden (E01031103)<sup>9</sup>.

De acuerdo a la postura de la profesora esperé hasta la primera semana de diciembre para volverme a entrevistar con ella y comunicarle que había aprobado el propedéutico en la Universidad y que mi proyecto tenía factibilidad de ser desarrollado a lo cual ella contestó “que debería esperar más tiempo porque con las

---

<sup>7</sup> Interpretada por Eggleston, John como un proceso en espiral en el cual, docente y alumno desarrollan juntos identidades que llegan por sí mismas, a determinar el currículo que puede ser enseñado (Eggleston, 1997:130).

<sup>8</sup> Después del curso propedéutico, inicié el primer semestre con Beca Comisión, iniciando mi distanciamiento en una primera fase, sobre mi propia implicación.

<sup>9</sup> El uso de esta nomenclatura lo utilicé en las primeras entrevistas con algunos de los sujetos, debido a que no fueron grabadas ni transcritas, sólo fueron anotaciones en mi cuaderno durante el inicio de esta investigación, porque aún desconocía los fundamentos teóricos para el desarrollo de entrevistas profundas.

elecciones sindicales dos de sus compañeros de trabajo habían pasado a realizar funciones sindicales y que estaba trabajando sola con los tres grados de Telesecundaria” (E02051203) por lo que decidí acudir a otra institución para la apertura de un nuevo campo de estudio

Posteriormente al entrevistarme con el director de otra escuela Telesecundaria en otra comunidad, él mencionó

...“que le sería muy grato permitirme realizar observaciones en la escuela en todo lo relacionado al proyecto, ya que consideraba como un respeto a los que nos dedicábamos a estas investigaciones permitirnos el acceso, debido a que él sabía que esto era un gran trabajo y que además fortalecería el desempeño de la institución al detectar la realidad de la problemática para poder actuar en consecuencia” (E03120304).

Asimismo, al realizar una entrevista con el director de la escuela donde anteriormente laboraba, los profesores de la misma institución me cuestionaban respecto a entrevistarlos a ellos, por lo que logré la apertura al campo y decidí trabajar mi investigación con ambas instituciones y así poder tener un panorama más amplio, explicando tal postura a ambos directores y a mi asesora.

Considerando lo anterior, reconozco que esto fue el inicio del proceso en esta investigación, ya que al entrar en forma más profunda al campo de observación, los puntos a partir de los cuales realicé el abordaje y el involucramiento me ubicaron en el encuadre de una postura epistemológica. La flexibilidad, el ajuste y la interacción del método cualitativo me ayudaron a lo largo de esta investigación a describir e interpretar observaciones etnográficas<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> María Bertely Busquets, define a la perspectiva etnográfica en educación como una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción epistemológica incorporando distintos enfoques interpretativos que se inician a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades, configurando una triangulación permanente en tres tipos de categorías. Las categorías sociales, definidas como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores, por otra parte, las categorías de quien interpreta, que se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado, y la tercera parte de esta triangulación son las categorías teóricas producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción (Bertely, 2000: 64).

Es pertinente mencionar que esta investigación, al ser de corte interpretativo, retoma los diversos enfoques emanados de autores tales como: Alfred Schutz en donde su fenomenología social, me introdujo al concepto de realidades múltiples (Schutz, 1974:115); la sociología comprensiva de Max Weber, como esa acción social que se refiere al tipo de conducta humana en que los sujetos enlazan un sentido subjetivo (Rossi, 1990:19) ; el enfoque de Malinowski que menciona que todo grupo cultural está integrado por una organización de pautas, valores e instituciones que dan sentido y significado al comportamiento cultural; al concepto del saber cotidiano de Agnes Heller (Heller,1991:317); al Psicoanálisis de Freud, por mencionar algunos, ya que estos enfoques coinciden, entre otras cosas, en el peso otorgado a los significados, al punto de vista de los “otros” y a la intersubjetividad como fundamento de la realidad social.

De los cuales retomé esa postura epistemológica del trabajo cualitativo, para que a final de cuentas pudiera interpretar la realidad desde diversos enfoques. El objeto de análisis, en este caso, la evaluación, es una forma simbólica que requiere de una interpretación al insertarse en contextos diversos, por lo que se debe de analizar con diferentes métodos, uno de ellos es la Hermenéutica Profunda para analizar la ideología y la comunicación de masas, como una alternativa de marco general en donde se pueden vincular y situar diversos métodos de análisis, tales como análisis formales, estadísticos y objetivos; sin embargo, sólo constituyen un enfoque parcial que complementan los procesos de comprensión e interpretación, debido a que, como nos menciona Thompson, J.B. en la investigación social, el objeto de nuestras investigaciones es en sí mismo un campo preinterpretado, pero no solo es un campo-objeto, sino también un campo sujeto<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Este autor considera a la comprensión como una característica de los seres humanos, interpretando un campo ya interpretado y recordando que los sujetos que constituyen el mundo social se insertan siempre en tradiciones históricas, por lo que se crea un espacio hacia un enfoque informado hermeneúticamente en el análisis de la ideología, en este aspecto, Thompson nos explica que para Ricoeur la hermeneútica puede ofrecer tanto una reflexión filosófica, como una reflexión metodológica acerca de la naturaleza y las tareas de la interpretación en la investigación social (Thompson, 2002: 399).

De tal manera que, por medio de entrevistas, de observación participante y de otros tipos de investigación etnográfica, pude construir las formas en que se interpreta y comprenden los distintos contextos de la vida social en Telesecundaria, para constituir un proceso interpretativo de las doxas, opiniones, creencias y juicios que sostienen y comparten los individuos, sin embargo, procuré ir más allá de una interpretación de las doxas, por lo que recurrí al marco metodológico de la Hermenéutica Profunda con sus tres fases: análisis sociohistórico, análisis formal o discursivo e interpretación-reinterpretación, pero las formas que siguieron estas fases, dependieron de mi objeto específico de análisis, en este caso, la evaluación en Telesecundaria.

El camino recorrido fue largo y lleno de escollos, sin embargo, puedo identificar que al matizar y describir finalmente tuve acceso a la comprensión, no sólo de mi realidad, sino de las múltiples realidades implícitas en la investigación. En este sentido, pude identificar que la evaluación como fenómeno social es algo más profundo y que la realidad visualizada en una primera instancia se modificó a la luz de los diversos datos interpretados.

Entendida de esta forma la evaluación, considero pertinente mencionar las cantidades de los alumnos reprobados a nivel zona y sector de los ciclos escolares 2003 y 2004 para darnos una idea un poco más amplia de su dimensión social. Estos datos fueron otorgados por las oficinas de Servicios Regionales, sin embargo, no pudieron facilitarme los del ciclo 2002, porque no se encontraban guardados en los archivos. Los datos estadísticos de la zona escolar, presentaron en el ciclo 2002-2003: 182 reprobados en general de los tres grados de Telesecundaria; durante el ciclo escolar 2003-2004: 150 alumnos reprobados. En cuanto a los datos a nivel sector (que abarca 11 zonas escolares), durante el ciclo 2002-2003 se presentaron 721 reprobados y en el siguiente ciclo 606 reprobados. Sin embargo, durante la revisión de los datos estadísticos, pude apreciar que la mayor incidencia de reprobación se da en las escuelas que se ubican en las cabeceras de zona y que durante estos dos años, una de las zonas no presenta ningún reprobado a pesar de

haber atendido 691 y 725 alumnos respectivamente. Esto me permite inferir que la reprobación como fenómeno social tiene diversas realidades y por lo tanto analizarlo con un solo cristal reduce su interpretación.

Los datos cuantitativos recabados en un inicio y los verificados posteriormente, además de la información otorgada por las personas entrevistadas me hicieron plantearme una serie de reflexiones en cuanto a la reprobación y su relación con la evaluación. En este sentido, pude percatarme, que la reprobación como un hecho social inmerso en las instituciones educativas, como ya se mencionó anteriormente, no solo se presentaba en la materia de Química, ya que también se manifestaba en forma indiferenciada en otras materias.

De esta manera mi planteamiento inicial fue “la reprobación versus la evaluación”, sin embargo, al analizar en forma más detallada pude advertir que la “evaluación escolar” afecta a todo el que es evaluado, tanto al que reprueba como al que aprueba y que quizá lo importante fue identificar la forma en que la interpreta cada uno de los sujetos entrevistados en esta investigación.

Esto puede ser percibido, cuando los distintos sujetos entrevistados manifiestan la interpretación que cada uno de ellos otorga a la evaluación escolar, por lo que estas múltiples interpretaciones, conducen a diversas prácticas de evaluación<sup>12</sup>, y si al final de cuentas, el docente, es el que ejerce la evaluación, quizá valga la pena profundizar sobre este rubro, para tratar de comprender su interpretación de la evaluación en la cotidianeidad.

Al ser esta investigación de corte interpretativo, utilicé la hermenéutica, como esa teoría de interpretación de un texto singular o de un conjunto de signos susceptible de ser considerado como un texto, ya que como considera Ricoeur, la

---

<sup>12</sup> De acuerdo a Wittrock, la evaluación que ejerce el docente sobre el alumno, son conductas cognitivas que cobran sentido por un sistema personal de creencias, valores y principios (Wittrock, 1990:47).

hermenéutica<sup>13</sup> está movida por doble motivación: voluntad de sospecha y voluntad de escucha.

Como otro recurso metodológico, utilicé el enfoque fenomenológico, aspirando investigar la esencia para interpretar la interrelación social con una cuidadosa descripción de los supuestos subyacentes y sus implicaciones, así mismo, dentro del universo de la pseudoconcreción manifestado por Kosik como ese conjunto de fenómenos que llenan el ambiente cotidiano (Kosik, 1985:27), pretendí llegar por medio de la indagación a lo oculto de algunas cosas; considerando, también como un punto de referencia el enfoque psicoanalítico de Freud para encontrar la subjetividad histórica de cada sujeto, no para psicoanalizarlo, puesto que no soy especialista en ello, pero si para comprenderlo.

Además de estos elementos epistemológicos y considerando que los fenómenos educativos son diversos y particulares, utilicé la aplicación de métodos y técnicas que implicaron el diseño y elaboración de instrumentos para la recolección de datos. Tales como los recomienda Peter Woods: el uso del diario del investigador, entrevistas, observaciones, diario de la investigación y cotejo de archivos (Woods, 1987:6).

Para el caso de la observación, utilicé la observación participante como idea de penetración en las experiencias de los otros, para lo cual realicé como ejercicio de limpieza, el reconocimiento de mi propia implicación para lograr un mayor distanciamiento, y no volverme nativa al sobre identificarme con los puntos de vista de los investigados. Las notas de campo, fueron un complemento que me ayudaron a recordar eventos, para posteriormente realizar notas más extensas, sobre las observaciones, teniendo cuidado de tomarlas el mismo día. Las entrevistas las realicé con el apoyo de la grabación, para lograr su totalidad, tal como fue dicho, procurando llegar a la entrevista profunda al tratar de establecer un sentimiento de

---

<sup>13</sup> Este autor menciona que la comprensión es una hermenéutica, por lo que buscar el sentido, no es deletrear la conciencia del sentido, sino “descifrar sus expresiones” (Ricoeur, 1999:103).

confianza y relación en que los individuos pudieran manifestarse tal como son, sin sentirse atados a papeles predeterminados.

Todo lo anterior, fue realizado procurando desarrollar relaciones de confianza para atravesar diferentes capas de acceso, tratando ser empática con el sujeto, pero cuidando de no emitir juicios morales al respecto, cultivando el arte de escuchar.

Al realizar las transcripciones procuré vincularlas con las notas de campo para completar las indicaciones de humor, aspecto, vacilaciones, etc. Que pudieran ser esenciales para la comprensión del fragmento.

El acceso al campo de investigación, se dio a lo largo de seis meses, los porteros principales de las dos instituciones con las cuales realicé la presente investigación fueron los directores de las mismas, lográndose con ello la aceptación del personal y la comunidad en general.

En la Telesecundaria “Miguel Hidalgo”<sup>14</sup>, el acceso a la misma se dio desde el primer momento, al solicitar al director su autorización para realizar entrevistas con el personal y observaciones de los espacios con sujetos en interacción, porque él considera que se puede “aprender del error” al mencionar que “...al guardarse la confidencialidad no se expone a nadie y si somos listos podremos aprender de nuestros errores...espero que sean de mente abierta... (01MMN210604, 04). por lo tanto, “la confidencialidad” y la esperanza de una “mente abierta” generó que el acceso no presentara grandes dificultades, debido a que se me dieron todas las facilidades pertinentes, pero siempre con el visto bueno del director, cuando las secretarías me otorgaron fotocopias de los archivos, cuando recorrí la escuela con la conserje y cuando entrevisté a los sujetos. Durante mi recorrido, pude hacer anotaciones que me brindaron la descripción del espacio físico, la cual pude extraer de mi registro de observación (01MMN210604, 04).

---

<sup>14</sup> Se omite el nombre real de la escuela, la localidad y los maestros, para asegurar como ya se mencionó con anterioridad, la confidencialidad de la información.

En esta institución, en forma más específica, hago mención sobre algunos datos que me otorgó la revisión de documentos, tales como la plantilla de personal. La escuela “Miguel Hidalgo” cuenta con diez elementos 9 docentes y un directivo, de los cuales se entrevistaron a dos docentes, al director, un administrativo, la conserje, a una madre de familia y una alumna. Cabe mencionar, que la intencionalidad de este trabajo recae en mayor medida en lo que piensan los que ejercen la evaluación sobre los alumnos, sin embargo, lo que piensan los demás sujetos, me permite dar cuenta en forma somera sobre su implicación al respecto.

El acceso a la Telesecundaria “Francisco Villa” se dio gracias a que se entrevistó en primera instancia al director, lo cual originó que los demás elementos, preguntaran qué cuando se les entrevistaría a ellos, por lo que la realización de las entrevistas a maestros, alumnos, padres de familia, conserjes y administrativos me han permitido tratar de comprender la cultura de estas dos Telesecundarias como instituciones y su relación con la evaluación como fenómeno social, si recordamos que la evaluación escolar, es una representación para alguien, y que también es el producto de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica, de esta manera, la evaluación escolar es una representación que funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, al determinar los comportamientos y prácticas (Abric, 2001:13).

Las funciones que ejercen las evaluaciones escolares cumplen con múltiples objetivos, que implican no sólo a los sujetos evaluados, sino también al profesor, a la institución escolar, a la familia y al sistema social, por lo tanto, esta tesis trata de dar cuenta, de cómo las interpretaciones que los sujetos hacemos sobre la evaluación, generan diversos impactos dependiendo de los valores dominantes en cada sociedad y momento (J. Gimeno, 1994: 367). Sin embargo, para acotar un poco más al respecto, hago mención que este trabajo pretende enfocarse en el plano del

discurso de los docentes, porque las prácticas de evaluación, se piensan, se discursan y se llevan a la práctica.

Para el desarrollo de las entrevistas, los sujetos preguntaban que cuándo los entrevistaría y ellos indicaban sus tiempos disponibles para así adaptarme yo a esto, de tal forma que, algunos fueron entrevistados en las instituciones donde laboran y sólo uno de ellos prefirió que las entrevistas fueran en su hogar o en el mío y fuera de su horario de labores. En este sentido, cabe mencionar que la adecuación de tiempos y espacios para esta actividad, traté de fundamentarla en lo recomendado por Peter Woods cuando menciona que debiera darse a los entrevistados, siempre que sea posible, oportunidad de elegir el momento y el lugar de su entrevista (Woods, 1987: 85).

El dato empírico de la investigación consistió en tres observaciones y catorce entrevistas. En un inicio, y por mi propia inexperiencia, ya que no es lo mismo llegar con todo el bagaje teórico que la práctica real, manifesté deficiencia y nerviosismo al entrevistar, por lo cual procuré cuidar más esos aspectos en las entrevistas subsecuentes. En dichas entrevistas, sólo se consideró a una parte del personal para la fase descriptiva, la otra parte únicamente fue considerada para fines cuantitativos.

La elección de los sujetos en la escuela Telesecundaria “Miguel Hidalgo”, tiene que ver, en primera instancia, con el hecho de que los dos docentes y la intendente trabajaron en la telesecundaria de los Naranjos, por lo que tenían de origen cierta relación con mi punto de partida en esta investigación y en segunda, por la relación laboral y de compañerismo para conmigo, de ahí, se derivaron las entrevistas con la madre de familia y la alumna, en cuanto al director, las facilidades que me otorgó, fueron con base al respeto que para él significa este trabajo.

Respecto al diario del investigador y al diario de la investigación, plasmé anotaciones diarias para evitar olvidos y mejorar mis transcripciones. Hago también manifiesto, que mi mayor preocupación fue, la realización de dichas transcripciones

por lo cansado, debido al tiempo frente a la computadora y a mi escaso manejo de la misma, lo cual fue mejorando conforme avanzaba el proceso de mi investigación.

En la fase acorde con la hermenéutica profunda de análisis formal o discursivo, se ubica el “análisis semiótico”<sup>15</sup>; sin embargo, este tipo de análisis, es un enfoque parcial de las formas simbólicas; por lo que también recurrí al análisis discursivo para identificar los rasgos estructurales de las expresiones lingüísticas, apoyándome en diversos métodos tales como el análisis conversacional, para estudiar la interacción lingüística en el ámbito real en que ocurren; el análisis sintáctico que enfoca la gramática o sintaxis en el discurso cotidiano; el análisis narrativo, para identificar los recursos narrativos específicos que operan dentro de una narración particular; y por último , también recurrí al análisis argumentativo, para reconstruir y hacer explícitos los patrones de inferencia que caracterizan al discurso.

La masa de datos incorporada en las notas de campo, transcripciones y documentos fue ordenada en forma sistemática, mediante la clasificación y la categorización descriptiva, y sensibilizadora para finalmente llegar a las categorías analíticas. Empezando por un análisis especulativo, hasta llegar a una formación conceptual más abstracta<sup>16</sup>

En ese momento de análisis, para comprobar la adecuación de mi esquema tuve que averiguar si todos los aspectos del material se podían acomodar sin esfuerzo a alguna de las categorías que lo componen, por lo que fue necesario probar varias veces este punto antes de pasar al ordenamiento propiamente dicho.

Cabe mencionar al respecto, que esta fase implicó para mí, un proceso arduo quizá por mi inexperiencia en la manipulación de los datos, debido a que los ordené

---

<sup>15</sup> De acuerdo a Thompson, el análisis semiótico es el estudio de las relaciones que guardan los elementos que componen una forma simbólica o signo, y de las relaciones existentes entre esos elementos en un sistema más amplio, del cual pueden ser parte esa forma simbólica o ese signo (Thompson, 2002: 413).

<sup>16</sup> En este sentido, Woods plantea que un aspecto del análisis etnográfico es la formulación de conceptos que se descubren en el trabajo de campo y se decodifican en el análisis (Woods, 1987: 14)

de diversas formas, por ejemplo, primero leí reiteradas veces las entrevistas y observaciones subrayando con lápiz las frases que llamaban mi atención, tratando de interpretar lo que los sujetos trataban de decirme, posteriormente, hice un listado de palabras o frases que englobaran por categorías estos datos, por ejemplo: “función directiva” o “papel del maestro”, sin embargo las frases o palabras, emanaban de mis propias concepciones.

Posteriormente, con base en esta clasificación, subrayé con colores diferentes cada agrupamiento para luego recortar de las entrevistas cada una de estas frases y enunciados, finalmente, coloqué cada agrupación en sobres de colores y se los presenté a mi asesora.

En este momento de la investigación, la asesora de tesis me comentó que la base de la clasificación eran las expresiones mismas de los entrevistados, por lo que leímos lo que yo había realizado y volvimos a agrupar lo datos. Con esta actividad, pude percatarme de que estábamos trabajando con categorías descriptivas o rudimentarias, tal como lo menciona Woods cuando dice que “las categorías descriptivas son las que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o representados por primera vez” (Woods, 1987: 170).

Una vez realizadas estas agrupaciones, traté de buscar dentro de las mismas, una frase que englobara las características de dicha clasificación, lo cual me otorgó las categorías sensibilizadoras y retomando a Woods cuando menciona que “las categorías sensibilizadoras son más generalizadas, pues se concentran en las características comunes entre un abanico de categorías descriptivas, que a primera vista parecían no tener nada en común, pero que salen a la luz por comparación con otras categorías sensibilizadoras” (Woods, 1987:170); con lo cual pude clarificar las clasificaciones realizadas.

De esta manera, conformé 11 categorías sensibilizadoras, después de leer repetidamente los datos, además de las observaciones hechas por mi tutora y compañeros de grupo. Estas categorías sensibilizadoras fueron las siguientes:

- 1.-“En el camino se van quedando muchísimos”.
- 2.- “Siempre tiene que haber reprobados”.
- 3.- “Si le hacíamos un trabajo o algo, nos pasaba”.
- 4.- “Preparación, la tienen todos”.
- 5.- “Yo tengo mis deficiencias”.
- 6.- “Posiblemente no tengan la camiseta de maestros”.
- 7.- “En la casa son unos, en la escuela son otros y en la calle son otros”.
- 8.- “Pues es mejor que se salgan”.
- 9.- “No les entra por nada del mundo”.
- 10.- “Esa es mi manera de evaluar”.
- 11.- “A veces no entendemos los detalles que evaluamos”.

Con base en estas categorías sensibilizadoras y recordando que, los conceptos que se esconden detrás de las categorías tienen un camino que recorrer, ya que eran mis escalones hacia la teoría, realicé un entramado conceptual, quedando de la siguiente manera: Categorías sensibilizadoras: 1,2 y 8 que se refieren a la reprobación ejercida por medio de la evaluación al encontrarse una relación existente entre las expresiones “se van quedando” y “pues es mejor que se salgan” que nos remite a un orden selectivo legitimado como un orden natural con la expresión “siempre”. De esta manera, la inferencia arrojada es que la evaluación para las personas entrevistadas, pareciera una clasificación para descartar a los alumnos que no cumplen con las expectativas del docente, la institución o del sistema escolar de telesecundaria en forma general.

Para el caso de las categorías: 3,10 y 11, si nos referimos a palabras clave como “un trabajo o algo”, “esa es mi manera” y “no entendemos los detalles” pone en juego, las formas de evaluar, algunos de los instrumentos utilizados y las dudas

existentes al respecto, porque se hace alusión a la aprobación por medio de trabajos, a que cada sujeto evaluador tiene su forma de hacerlo, pero también nos hace relieves en cuanto a que en ocasiones ni el mismo evaluador entiende lo que está evaluando.

En cuanto a las categorías 4,5 y 6: se refieren a la formación de los evaluadores, porque se alude a “preparación”, “deficiencias” y a “no tener la camiseta de maestro”, lo cual nos permite matizar que la preparación docente pudiera tener sus deficiencias, pero que también éstas se ubican en la realización personal del docente, cuando por diversas circunstancias están en la docencia. De esta manera, la evaluación pudiera ser emitida con toda esta carga de subjetividad por el docente hacia los alumnos.

Y por último, en las categorías 7 y 9 se hace mención a cuestiones que engloban la temática del “no aprendizaje” con la expresión “no les entra” y a las diversas formas de interacciones que los alumnos tienen dependiendo del contexto en el que se encuentran, lo cual se relaciona con su forma de “aprender”, dependiendo de los sujetos que los evalúan, es decir, sus amigos, padres o profesores.

De esta manera, pude percatarme que los conceptos de reprobación, evaluación, formación docente y espacios de aprendizaje se entrelazan a lo largo de este trabajo de investigación, pero que la temática articuladora se centra en lo que los sujetos evaluadores dicen que hacen. Cabe hacer mención, que estos conceptos no fueron colocados de acuerdo a lo que yo pensaba de la investigación, sino que fueron decodificados después de analizar los datos en forma exhaustiva. Respecto a la formulación de conceptos, Woods menciona que “a veces éstos adoptan la forma de símbolos culturales (normalmente codificados en términos nativos) que se descubren en el trabajo de campo y se decodifican en el análisis (Woods, 1987: 145).

Considero pertinente mencionar que buena parte de acompañamiento metodológico en esos momento, se refirió a los planteamientos de Peter Woods, en cuanto a que la etnografía y la recogida de datos conduce a la formulación de una teoría particular y de que en un inicio puede ser descriptiva, pero eso no quita que sea una contribución al esfuerzo teórico general, ya que son meras hipótesis en espera de comprobación, debido a que la descripción etnográfica, está cargada de teoría (Woods, 1987: 166).

Posterior al momento teórico de especulación, se procedió a la elaboración y la estabilización. Básicamente consistió en comparar los datos y la propia experiencia con una teoría relativa a ellos y tratar de comprobar cuáles la sostienen y cuáles se oponen a ella, o ambas teorías podrían ser válidas generando una teoría más abarcadora, para finalmente llegar a una creciente explicabilidad, refinando diversas formas de argumento.

Respecto a los datos recabados, también fueron de gran valía los documentos otorgados por los directores de ambas instituciones y de las autoridades de Servicios Regionales, entre los cuales se encuentran las plantillas de personal, las formas "R" , "REXA", "SYRCER", reglamentos, actas y concentrados generales a nivel sector.

Cabe también recordar, que para el análisis de los datos fue necesario tomar en cuenta otros aspectos, como los recomendados por Ginzburg en su tesis de inferencia indicial (Ginzburg, 1999:162) "en los detalles se encuentran los significados", hecho que implicó para mí, exhaustivas revisiones de los datos y manipulaciones de los mismos.

Para el caso de la escritura, traté de llevar a cabo lo recomendado por Geertz cuando plantea que "lo que un buen etnógrafo debe hacer, es ir a los sitios, volver con información sobre la gente que vive allí, y poner dicha información a disposición de la comunidad profesional de un modo práctico, en vez de vagar por las bibliotecas reflexionando sobre cuestiones literarias "(Geertz, 1989:11). Sin embargo, cabe

plantear que el sentido de esta expresión no significa que la teoría no es importante, más bien se refiere a que el dato empírico al no ser triangulado con la teoría me otorga una interpretación inconclusa y que de igual manera, la teoría sin estar vinculada con el dato empírico, me otorga el mismo resultado. Por lo tanto, pretendo dar cuenta de las prácticas de evaluación desde el discurso de quienes evalúan a esos alumnos de las dos telesecundarias y el impacto de sus evaluaciones sobre los sujetos evaluados.

Considero además, como lo plantea Schopenhauer, que la escritura de este trabajo surge de pensamientos y experiencias que considero valen la pena compartir y no para llenar papel con ideas en claroscuro (Schopenhauer, 2002:15).

## CAPÍTULO I

### LA ESCUELA TELESECUNDARIA COMO INSTITUCIÓN

Para hablar de la Telesecundaria como una institución, considero necesario retomar algunos planteamientos otorgados por Lidia Fernández para entender mejor el concepto. Esta autora, menciona que en la época actual hay dos hechos vinculados al mundo de la institución en los cuales se menciona la existencia de las instituciones en el nivel simbólico de la vida social. El primer hecho es que las instituciones representan a aquellos custodios del orden establecido que dan al individuo la protección de una lógica con la cual organiza su mundo (Fernández, 1994: 36).

El otro aporte proviene de las corrientes institucionalistas francesas, que proponen discriminar en la operación concreta de las instituciones, lo instituido (lo fijo lo estable) y lo instituyente (el cuestionamiento, la crítica y la propuesta opuesta o de transformación)<sup>17</sup>.

Debido a esto, un estudio institucional sobre Telesecundaria nos enfrenta al desafío metodológico y conceptual de dar cuenta de hechos que sufren una clara multideterminación al depender de diferentes ejes de significación tales como las provenientes del mundo interno de los sujetos que se activan en la interacción según sus condiciones materiales y organizacionales y las relacionadas con las significaciones derivadas de la ubicación del sujeto en la trama relacional de los sistemas de poder y de las peculiaridades de los sistemas mismos.

---

<sup>17</sup> En otra de sus obras, esta autora nos plantea que el término institución es utilizado para aludir a ciertas normas que expresan valores altamente protegidos en una realidad social determinada, pero que también este término se utiliza como sinónimo de establecimiento, y de igual manera alude a una organización con función especializada que cuenta con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas, tales como la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Fernández, 1998:13).

En este sentido, y para una mejor comprensión del entramado que se vive en las dos Telesecundarias motivo de este trabajo, creo pertinente, en forma inicial tratar de mostrar de acuerdo a mis posibilidades, la conformación del subsistema de Telesecundaria.

## **1. Sobre su origen.**

Las motivaciones de las autoridades educativas y de gobierno para la creación de escuelas Telesecundarias, tienen diversos puntos de origen, los cuales trato de explicitar a continuación.

El servicio educativo de Telesecundaria surge como tal, en 1968, dentro del período presidencial de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), el cual, siguiendo la línea de Adolfo López Mateos, basó la estabilidad de su sistema político en evitar la movilización de fuerzas sociales negociando, incorporando y dando satisfacción parcial a las demandas existentes (<http://www.telesecundarias.gob.mx/telesecundarias.php?=-antes>)

Es en 1968, cuando las calles y las plazas de la ciudad de México son el escenario para que estudiantes y profesores universitarios con amplios contingentes desfilen en protesta, atacando de frente al presidente y a funcionarios por un sistema de gobierno antidemocrático, sucediendo esto justo en los meses previos a la Olimpiada de ese año en una ciudad ocupada por corresponsales de todo el mundo, ante los cuales el gobierno quería ostentar paz y progreso, y es, el 2 de octubre de 1968, cuando el ejército y la policía acabaron de raíz con la protesta mediante una matanza indiscriminada de manifestantes en la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco.

El gobierno de Luís Echeverría que asume el poder a fines de 1970, siguió una política de apertura democrática para volver a integrar al país dentro del

“desarrollo estabilizador” pretendido, con la supeditación de la educación a las supuestas necesidades del desarrollo económico. Mediante una ideología economicista en una de sus declaraciones educacionistas expresa

...El problema es obvio- afirmaba Echeverría- es la vertebración de todos los niveles educativos en relación a (sic) un programa nacional de transformación, de desarrollo económico a efecto de predisponer (sic) a las nuevas generaciones para una transformación económica vinculada al crecimiento de la población y al propósito de industrialización, por una parte, y, por otra, a la producción de profesionales y quizá, sobre todo, de técnicos, que a su vez sean factores esenciales de esa transformación (Pérez, 1983:133).

La educación alude a “desarrollo”, pero el desarrollo se logra por medio de la “industrialización”, y la industrialización depende de la tecnología, esto es, lo que pudiéramos interpretar de lo anterior, por lo que dentro de este proyecto político se concibe a la educación como una “transformación” con propósitos enfocados a la “producción” de “profesionales y técnicos” para la “industrialización”. Y es entonces en este marco, donde las comunidades más apartadas entran al entramado por medio de la educación a distancia otorgada por el modelo de Telesecundaria<sup>18</sup>

En este marco se aplica la tecnología en la educación, para atender la demanda de la educación secundaria. Se propone Telesecundaria como un modelo pedagógico orientado y conformado por las políticas nacionales e internacionales. En 1968, el primer modelo consistía en: una lección televisada (tele maestros), una guía impresa, un maestro coordinador, los alumnos y un sentido educativo informativo; en 1979 surge un modelo modificado con variantes en los programas de TV (actores); en 1982, el modelo se modifica para adecuarlo a la Reforma Educativa con cambios centrados en la guía del alumno (objetivo, información, actividades y autoevaluación) con un sentido informativo-formativo y vinculado a la comunidad, con el maestro como coordinador. Para 1989 surge un nuevo modelo con un Plan de Estudios encaminado a vincular a la escuela con la comunidad.

---

<sup>18</sup> Como menciona Latapí, en una dádiva política en la negociación de apoyos, particularmente en las clases más desprotegidas suburbanas y rurales, para las cuales la educación es el beneficio social más inmediato y deseable (Latapí, 1984: 61).

Con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, se establecen nuevas características con tres líneas de acción: la reorganización del sistema educativo a través del federalismo, consistiendo fundamentalmente en la descentralización; la reformulación de los contenidos y materiales educativos, iniciándose su implantación, en el ciclo escolar 1992-1993; la revaloración de la función magisterial, tomando en cuenta la formación del maestro, actualización y salario profesional.

Por lo que respecta al servicio de Telesecundaria, esta reorganización supuso una nueva orientación en su metodología, en la que se redefinen los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje, maestro, alumno, comunidad, etc.

Con referencia al Programa Nacional de Actualización del Magisterio (PRONAP), se elaboraron materiales de apoyo y se organizaron cursos de capacitación para maestros de nuevo ingreso a Telesecundaria y cursos de actualización para docentes en servicio.

Con el propósito de poner en práctica lo dispuesto en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica se organizaron Consejos Escolares de Participación Social escolares, municipales y estatales, los cuales pueden opinar acerca de los resultados y efectos del proceso educativo, pero no sobre los métodos y estrategias que son del dominio exclusivo de los docentes y las autoridades escolares. Estos Consejos no debían interferir con los Consejos Técnicos que, como su nombre lo indica se inscriben en el ámbito de lo técnico-pedagógico.

Sin embargo, todas estas implementaciones, de acuerdo al contexto nacional, quizá no han cumplido con las expectativas deseadas, como lo menciona el Subsecretario de Educación

“...siendo autocríticos y honestos tenemos que reconocer que si bien los cambios de 1993 fueron reformas curriculares de fondo, no tocaron el ámbito de la gestión de la

escuela ni otros aspectos que ahora sabemos (después de diez años de investigación educativa) que son muy importantes” (Guevara, 2004:56).

Cabe hacer mención, que a pesar de que el primer modelo de Telesecundaria surge en 1968, la fase experimental surgió en circuito cerrado el 5 de septiembre de 1966. En esta fase que duró casi dos años, se aceptaron 83 alumnos de primero de secundaria, adoptándose en un principio un modelo parecido al de la Telescuela Italiana. La variante fue que tres grupos fueron atendidos sin profesor y otro con un monitor que guiaba de manera presencial el trabajo grupal, teniéndose mejores resultados en éste último.

El proyecto experimental fue avalado por instituciones de la Secretaría de Educación Pública como la Dirección General de Educación Audiovisual, el Consejo Nacional Técnico de la Educación, el Consejo Técnico Consultivo de la Telesecundaria, el Instituto Nacional de Bellas Artes y la Dirección General de Educación Física.

El 2 de enero de 1968 Agustín Yáñez, titular de la Secretaría de Educación Pública, dictó un acuerdo en el que se estableció a la Telesecundaria como un sistema educativo nacional con plena validez oficial. Los cursos de Telesecundaria iniciaron oficialmente en circuito abierto el 21 de enero de 1968 a las 8 horas, en 7 entidades federativas y el Distrito Federal por el canal XHGC (Dosal, 1999:14).

Hace 41 años, cuando inició Telesecundaria, se percibía un programa de televisión en blanco y negro, con transmisión en vivo, con sus múltiples errores, a veces se recreaba el trabajo de un salón de clases, en donde el llamado “telemaestro” departía directamente con sus alumnos, ahora el contraste es notorio, cada Telesecundaria posee su antena parabólica y su decodificador y los televisores son a color operando a través del Sistema Edusat, (Red Satelital Digitalizada).

Actualmente la televisión se ha convertido en un poderoso medio capaz de transportar información condensada a muchos kilómetros de distancia, en un mínimo de tiempo, a cada vez un mayor número de personas, en donde su uso genera bajos costos y gran eficiencia por su amplia cobertura. En este sentido se puede percibir la existencia de componentes políticos y económicos que marcan desde su origen a la educación Telesecundaria.

Este recurso ha sido utilizado en el país para la educación a distancia y en el caso de Telesecundaria en forma escolarizada, enfocada primordialmente al medio rural, suburbano y marginal donde no es posible el establecimiento de una escuela secundaria Técnica o General, lo cual pudiera considerarse como una realidad parcializada, porque en la actualidad existen escuelas Telesecundarias ubicadas en centros urbanos a la par de otras instituciones.

Telesecundaria es una experiencia educativa actual, que permite el uso de tecnología de punta y novedosos materiales. A nivel internacional este subsistema ha sido calificado por la UNESCO como innovador al utilizar recursos propios de la informática, la electrónica y la educación a distancia con la intencionalidad explícita e implícita de educar para contribuir hacia la formación de actitudes en los televidentes.

Con este enfoque, se coloca a los materiales audiovisuales como una parte importante de las transformaciones del Sistema Educativo Mexicano, estipulados en el Artículo Tercero Constitucional, la Ley General de Educación, el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, el Programa de Desarrollo 1995-2000 y la Conferencia Mundial sobre Educación de la UNESCO, la cual recomienda de manera textual lo siguiente:

“Paralelamente a la reformulación de Planes y Programas, se elaborarán paquetes técnico-pedagógicos que sustenten y enriquezcan la práctica educativa, haciendo uso de los medios de comunicación social, principalmente la televisión, así como de otros apoyos, tales como la enseñanza auxiliada por computadora, para estimular el trabajo escolar del educando” (Contreras, 2000:31).

El Programa Nacional de Educación a Distancia (PRONED), considera la infraestructura y la experiencia de la Unidad de Televisión Educativa (UTE), la Unidad de Telesecundaria (UTS), el Centro de Entrenamiento en Televisión Educativa (CETE) y el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) por su potencial en términos de investigación y capacitación, diseño y producción, programación y transmisión.

El PRONED en términos esquemáticos tiene como líneas de acción principales: primero avanzar en la ampliación de la infraestructura y el mejor aprovechamiento de la programación; segundo, se proyecta la creación de la Red Escolar (Sistema de red computacional basado en Internet), lo cual permitirá intercomunicar a los planteles educativos además de ofrecer nuevos servicios informativos y pedagógicos, en tercer lugar se pretende coadyuvar en las tareas para mejorar la calidad de la educación básica en general (Kelley, 2000:7).

Hasta el año 2006 el servicio de Telesecundaria se caracterizó porque un solo maestro es el responsable del proceso educativo en todas las asignaturas de un grado, en forma similar al maestro de primaria. En la metodología de este servicio educativo se apoya el aprendizaje con programas de televisión y materiales impresos, ambos elaborados en sentido complementario.

A partir de la Reforma Integral de la Enseñanza (RIES)<sup>19</sup>, el panorama está cambiando con el fundamento otorgado en forma textual por el Subsecretario de Educación Básica y Normal, Maestro Lorenzo Gómez Morín en una entrevista otorgada a Gilberto Guevara Niebla en agosto de 2004, cuando dice que “ las evaluaciones nacionales e internacionales lo dicen claramente: la preparación de nuestros jóvenes no satisface las expectativas de desempeño que se planteaban en los planes del programa de estudios de secundaria” (Guevara, 2004: 57)

---

<sup>19</sup> Esta reforma se deriva del Plan Nacional de Educación 2001- 2006, en donde a partir del 2002 la Secretaría de Educación Pública se dio a la tarea de reformar la educación secundaria. En mayo del 2006, se publicó el Acuerdo 384, en donde se establece la transformación del Plan y Programas de estudio para este nivel.

Mencionando además, que es necesario: articular los tres niveles de la educación básica, evitar la fragmentación existente por el número de materias, reformular un nuevo mapa curricular, concentrar a los maestros con su cátedra en una sola secundaria, reducir las materias para tratarlas con mayor tiempo y profundidad, pero además que existe una baja tasa de aprendizaje en general y que las Telesecundarias tendrán una renovación pedagógica, y es precisamente, en este último rubro, donde se ubica este trabajo, porque al haber iniciado esta investigación a partir del año 2000 y acotarse las entrevistas en el año 2004, no significa que las cosas permanecen estáticas, por lo que la cotidianidad escolar está sujeta a diversos cambios y estos cambios también afectan a los procesos de evaluación.

Por lo tanto, hasta el año 2006 los materiales impresos para segundo y tercer grado constaban de libros de Conceptos Básicos que presentaban los contenidos esenciales del programa de cada asignatura y una estrategia didáctica establecida en las Guías de aprendizaje, unos y otras especialmente, dirigidas al alumno. Para apoyar al maestro se le proporcionaba una guía Didáctica con señalamientos encaminados a lograr mayor eficacia en su doble función de educador y promotor de la comunidad.

La pertinencia de presentar esta información, me brindó una mejor comprensión sobre el sistema de Telesecundaria y así tratar de entender el contexto y su relación con la evaluación escolar. Para así también, entender que la cobertura a nivel nacional, pudiera ser considerada como calidad, lo cual quizá sea un equívoco. Esto se puede apreciar si se considera que en el año 2005, el 60.6% de las secundarias públicas en México son Telesecundarias y que entre el 2000 y 2004, el número de alumnos que asistió a las Telesecundarias aumentó 16.8% comparado con un 9.5% de crecimiento en las secundarias públicas convencionales.

Otro dato que nos puede brindar una mejor contextualización es que el costo por alumno de Telesecundaria es alrededor de la mitad del costo de un

estudiante de secundaria general o técnica. Este ahorro pudiera ser explicado en los pagos de nómina por cada institución, porque mientras en Telesecundaria un docente atiende todas las asignaturas con un grupo, y sus plantillas de personal no son tan numerosas, en las escuelas Técnicas o Generales, hay un docente para cada asignatura y sus plantillas de personal son más numerosas. Esto nos pone de manifiesto que la evaluación en Telesecundaria es ejercida por un mismo docente para un grupo específico y que en las otras dos instituciones la evaluación escolar es ejercida por todo un cuadro de académicos para diversos grupos. En este mismo sentido, la confrontación entre cobertura y calidad, queda de manifiesto con los resultados otorgados por el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) 2003, donde se plantea que el 89.3% de los estudiantes de Telesecundaria no pueden realizar las tareas básicas de lectura, y el 94.4% tienen competencias insuficientes en matemáticas (<http://www.inee.edu.mx/imagenes/stories/Publicaciones/Coediciones/Otras/pisa2003/Partes/pisa3.pdf>).

También vale la pena mencionar que en el año 2002 el 38% de las Telesecundarias no tienen biblioteca escolar y que el 10.3% no tienen energía eléctrica (como es el caso de una de las Telesecundarias motivo de esta investigación) que al estar en un edificio de nueva construcción, careció de energía eléctrica y por lo tanto de señal satelital durante un año aproximadamente.

Los antecedentes planteados sobre Telesecundarias colocan a este sistema en un punto crucial y actual sobre los individuos que pertenecen al mismo,

...supongo que para ahorrar presupuesto se ha echado mano de lo que se tenga, es lamentable que el docente preparado con documentos, egresado de distintas instituciones, con el documento en la mano para poder ingresar no se le tome en cuenta, y se recurra a contratos, se recurra a dar claves, este...de menor jerarquía, como son administrativos con funciones de docentes (E08P149).

En este sentido, esta información se puede constatar al revisar los anexos 1 y 2, donde queda de manifiesto la diversidad de funciones y claves de las cuales habla

el profesor Valentín cuando dice “para ahorrar presupuesto” se recurre a dar “claves de menor jerarquía”, sin reconocer al “docente preparado” y con el “documento en la mano” que lo acredita; y en forma “lamentable” tenga que desarrollar funciones de otra índole, como es el caso de la profesora María en la escuela “Francisco Villa” que siendo Licenciada en Pedagogía trabaja por contrato con una clave de intendencia; o el caso de la profesora Esmeralda en la Escuela Miguel Hidalgo; que siendo también Licenciada en Pedagogía, desempeña una función docente, pero con una clave de auxiliar de administrativo, o el caso de la profesora Miriam, la cual no tiene ninguna especialidad, pero se desempeña como profesora de grupo, por lo que se pudiera inferir que sus prácticas de evaluación son acordes a los referentes profesionales con los que cuenta y a su interpretación sobre la misma, aunque esto no quiere decir, que el docente titulado es el que mejores prácticas de evaluación realiza.

Aunque quizá también valga mencionar que en la “plantilla docente” de la escuela “Francisco Villa” se encontraba laborando una persona con cuarto semestre de licenciatura cubriendo una beca comisión, lo cual nos lleva a plantear que quizá no sólo es el ahorro de presupuesto el que está en juego en tales situaciones.

También se puede entender, que el “ahorro” del costo por alumno, de igual manera tiene que ver con este entramado administrativo en cada una de las instituciones del país, y por lo tanto, de estas dos Telesecundarias a nivel microsocial

Y al “echar mano de lo que se tenga”, los fines de la evaluación escolar, de origen, son vagos y confusos, porque son enfocados por sujetos con diversas formaciones y funciones, desde profesores normalistas sin licenciatura, hasta licenciados en educación, contadores, ingenieros, etc., además, es común encontrar a individuos con formación docente como administrativos, a individuos sin formación docente como docentes, o a personal contratado sólo por cortos períodos con salarios inferiores y que apenas están cursando una escuela Normal para maestros. Aunque valdría la pena mencionar, que no necesariamente esto genere reprobación

en los alumnos, pero si para otorgar el contexto en cuanto a los sujetos que ejercen la evaluación escolar.

Al respecto, cabe citar que de acuerdo a Rosa Nidia Buenfil, la reforma llamada Modernización Educativa, recupera sus puntos fundamentales de las recomendaciones globales del Banco Mundial, la UNESCO y el Fondo Monetario Internacional, por lo que los currículos hasta los “estímulos” para los maestros, de la administración escolar a las finanzas, de los programas a los libros de texto, tienen un sentido de prácticas de gobierno con la promesa de un futuro de “integración al nuevo concierto mundial, de manera más competitiva” (Buenfil, 2001:44).

Sin embargo, al retomar lo planteado por el profesor Valentín y vincularlo a esta “integración al concierto mundial” se puede inferir el carácter ambiguo y una confrontación latente entre las políticas educativas y las prácticas educativas locales, porque “de manera más competitiva” parece no existir un ajuste entre lo deseado y lo vivido en los sujetos que ejercen la evaluación, lo cual repercute en la promoción o reprobación de los alumnos.

## **2. La metodología de trabajo en Telesecundaria.**

El referente contextual de Telesecundaria, hasta el año 2006 planteaba el seguimiento de una metodología ya preestablecida, con diversas recomendaciones al docente para su ejecución.

### **a) Pues si los mecanizamos...nos la llevamos...pero si bien tranquila.**

Dentro de esta metodología ya preestablecida, algunos ejercicios de evaluación también eran presentados dentro de los programas televisivos los cuales se complementaban con la guía didáctica,

...y al menos los maestros, pues si los mecanizamos nos la llevamos pero si bien tranquila, y que de alguna manera, pues para mí está mal porque como yo nunca lo he hecho así, o sea, yo me baso en la guía, la guía fundamental...(E05P71).

Y al decir “me baso en la guía”, se refiere a que para la estructura de una sesión de aprendizaje se recomendaba que todo fuera en su momento iniciando con:

- Título: que pretendía llamar la atención del alumno acercándolo al tema con una formulación ingeniosa, atractiva y sugerente.
- Subtítulo: que explicaba, aclaraba y precisaba la información proporcionada en el título.
- Intención didáctica: que señalaba el propósito fundamental de la sesión de aprendizaje.
- Programa de televisión: en donde se promovía una observación activa, el análisis y la evaluación crítica de los mensajes. A partir de su contenido se iniciaba un diálogo entre maestro y alumno en el que se relacionaban y comparaban los mensajes con las experiencias personales y la realidad inmediata. El número señalaba el orden de la sesión.
- Recuerda: se presentaba antes de la consulta del libro de Conceptos Básicos con la finalidad de repasar en forma sistemática conceptos clave previamente estudiados para afirmar lo aprendido.
- Lectura del libro de Conceptos Básicos: para tener una idea general del tema que se desarrollaba.
- Análisis y síntesis de la información: en donde se elaboraba un esquema integrador, que permitía visualizar la estructura.
- Aplicación de lo aprendido: lo conceptualizado se aplicaba a una situación real y práctica con la idea de afirmar lo aprendido.
- Sugerencias de evaluación: que proponían algunos lineamientos para evaluar rasgos específicos como escalas estimativas para evaluar y coevaluar lo aprendido (SEP. Telesecundaria. Guía Didáctica, 1998:20)

De esta forma, lo “fundamental” de la guía era tratar de seguir el esquema didáctico durante el desarrollo de las sesiones, por lo que el docente considera que

... supuestamente aquí nada más somos coordinadores, piensan que de verdad, o sea, toman muy a pecho su nombramiento de coordinador “entre comillas”, ¿no?, porque lo que hacen es venir a calificar la guía ¡y a veces!, porque muchas veces me, me tocaban por ejemplo entrar a un grupo y veía que un alumno estaba calificando la guía ¿no? Y nunca y, ¿y verdaderamente verá que el niño está bien en lo que está escribiendo? (E11P204).

Desde la posición de la profesora Esmeralda, cuestiona el “nombramiento de coordinador para el docente” al manifestar que sólo se dedica a “calificar la guía”, pero también cuestiona que “un alumno” califique la guía, por lo que este último punto, difiere con el esquema didáctico recomendado en la Guía Didáctica, en donde en forma textual, se menciona lo siguiente: “en la evaluación se autoevalúa y coevalúa (evaluar entre varios) lo realizado en cada sesión, no para obtener una apreciación global, sino para precisar logros y fallas” (SEP. Telesecundaria. Guía Didáctica, 1998: 23).

Entendido de esta manera, los planteamientos expresados por la profesora Esmeralda, evidencian las diferencias entre el discurso otorgado por la guía y la interpretación que ella le otorga, lo cual repercute por ende, en la evaluación que se le confiere a cada uno de los alumnos implicados en tales procesos.

En lo que se refiere al docente en su papel de conductor del aprendizaje tiene a su disposición una planeación elaborada en la Unidad de Telesecundaria que se muestra en la distribución del programa de cada asignatura a lo largo del curso, tanto en los programas de televisión como en los materiales impresos, por lo que se recomienda que esta planeación sea conocida, analizada, comprendida, aplicada y evaluada por el maestro, considerando que el profesor debe conocer los criterios que fundamentan dicha planeación (SEP. Telesecundaria. Guía Didáctica, 1998: 32). Sin embargo, por un lado pareciera que la docente anterior desconoce estos criterios,

pero para el profesor Cruz, el uso de esta sistematización recomendada, lo que genera es una “mecanización” que le permite llevarla “bien tranquila”.

Por lo anterior, se puede notar que para toda actividad, el primer eje rector para el profesor Cruz, es el trabajo de la guía y entonces queda al aire la cuestión de mecanizar en un contexto donde las necesidades no surgen de los alumnos ni de los profesores, sino de una planeación ya predeterminada por el modelo de Telesecundaria. Y de esta manera, quizá se pueda notar, que las prácticas de ambos docentes, se mueven en un universo inmerso en la interpretación que cada docente confiere, sin importar el discurso normativo que ofrece la Guía Didáctica.

Con estos referentes contextuales trato de ubicar con más precisión, a la Telesecundaria como institución educativa y así comprender en una forma más global los diversos factores de la promoción o reprobación<sup>20</sup> como resultado de la evaluación y su inclusión dentro de esta realidad.

Debido a esto, creo pertinente analizar más allá de la prescripción curricular que me otorga este propósito y tomando en cuenta la diversidad de factores, pretendo escarbar debajo de los discursos para considerar esta realidad social dentro de la escolaridad, ya que al intentar entender la historia social y cultural se puede contar con algunas orientaciones para elegir qué valores, métodos y prácticas son significativas, cuáles son cambiantes, cuáles se hallan atadas a estructuras antiguas de un orden existente y cuáles fomentan o entorpecen las luchas para mejorar las condiciones.

---

<sup>20</sup> Ya que como lo menciona Rosa María Torres, para los especialistas y los estadísticos, la repetición es un indicador claro de la disfuncionalidad y la ineficiencia interna del sistema escolar, para la sociedad en general y la comunidad educativa en particular (profesores, padres, estudiantes, directores y responsables de políticas en los distintos niveles), la repetición es aceptada como natural, como un componente inherente e inevitable de la vida escolar (Torres, 1998:133).

En este sentido, las condiciones manifestadas por el diagnóstico sexenal del presidente Fox para el Sistema Educativo Nacional de 2001, se plantean tres desafíos: cobertura con equidad, buena calidad, e integración y gestión del sistema, pero dentro de su evaluación se manifiesta que las tasas de repetición en secundaria son de 20.4%, que sólo el 76.1% de los estudiantes que ingresan, la concluyen, y que uno de cada tres mexicanos no alcanza a cumplir con la obligatoriedad de la educación secundaria por lo que se considera que es parte del rezago escolar aunado, al rezago de los diversos niveles educativos.

En el sexenio actual, el presidente de nuestro país manifestó en su discurso el Día del Maestro (2007), que para edificar un país distinto y mejor, la vía más adecuada es garantizar una formación de calidad, por lo que se requiere una transformación profunda del sistema educativo en cinco grandes frentes al mismo tiempo: infraestructura educativa, tecnologías de información y comunicación, formación para el trabajo, evaluación permanente y que la reforma educativa garantice una educación de calidad.

En cuanto a una evaluación permanente, considera que las pruebas de ENLACE<sup>21</sup>, son para evaluar lo que el gobierno está haciendo y cómo lo está haciendo, por lo que expresa que es una evaluación al Sistema Educativo Nacional (Calderón, 2007:7). Pero la interpretación que se otorgue a estas evaluaciones, depende de cada sujeto inmerso en el ámbito educativo.

De esta manera, en el apartado anterior, pretendo comprender las múltiples realidades inmersas en estas interpretaciones, ya que “los profesores interpretan y evalúan, otorgan significados en función de sus creencias y teorías que movilizan en relación a sus historias personales y académicas” (Remedi, 1999:134).

---

<sup>21</sup> Las pruebas de ENLACE, pretenden explorar el nivel de logro de los conocimientos y las habilidades cognitivas en Español y Matemáticas, pero en el 2007, sólo se aplicó a los alumnos de tercero, cuarto, quinto y sexto grados de educación primaria, así como a los alumnos de tercer grado de educación secundaria en todo el país.

No obstante, estas interpretaciones tienen como fuente la normatividad macrosocial institucional, la cual pretendo en el siguiente apartado, tratar de comprender y vincular con lo que piensan algunos elementos de estas instituciones.

#### **b) A nosotros nos traen de acuerdo a la normatividad.**

Tratar de analizar a la Telesecundaria como una institución, confiere diferentes propósitos, ya que toda institución tiene un estilo que opera como mediador entre las condiciones y los resultados. En las condiciones quedan incluidos los aspectos preexistentes al fenómeno en estudio y en los resultados se incluye el fenómeno de estudio y aquellos otros que aparecen como derivados de esas condiciones. Por lo que al retomar la expresión del subtítulo es observar que las condiciones preexistentes se refieren a la norma y en los resultados también se incluye ésta, sea cual sea el resultado, porque

...nosotros sí estamos sobre el tiempo...entonces yo considero como que sí hay temas, que están un poquito más, eh...más eh...podríamos así como que complejos, como que se les debería de dedicar un poquito más de tiempo...sí, más sin embargo a nosotros nos traen de acuerdo a la normatividad, nos traen así como que...como que...bien...pues como su nombre lo dice, bien normativo (E03P41).

Cuando la profesora indica que “estamos sobre el tiempo” se refiere a que las sesiones ya están estructuradas por la Unidad de Telesecundarias y que las transmisiones de televisión están programadas con una secuencia que no permite detenerse entre clase y clase, aunque paradójicamente la Guía Didáctica menciona que el desarrollo del proceso se basa en la actividad del alumno y que el maestro sólo es un “promotor y orientador”, por lo que le corresponde adecuar las actividades a las circunstancias particulares de los alumnos y a las características del medio. Sin embargo, la profesora Narda argumenta que el “tiempo”, al estar estructurado en forma rígida, no permite subsanar dudas en los momentos que se requiere; “... imposible de llevar a cabo todas esas actividades ¿por qué? Porque siempre va a ser el factor tiempo...tiempo, entonces uno como que trata de irse rapidito y ve uno las cosas, pero no como debieran de verse...” (E03P43) es decir, ese “imposible de llevar

a cabo” argumentado por la profesora, da origen a tratar de “irse rapidito” y esto propicia que “las cosas” no se vean como “debieran”. En este sentido, podemos encontrar que todas las “actividades”, incluyendo a la evaluación, se mueven dentro de dos ideas, la del deber ser y la del ser, por lo que volvemos a identificar que el sujeto evaluador se encuentra entre un ir y venir al respecto de las mismas, y esto afecta de igual manera a los sujetos evaluados.

También vale mencionar que el servicio de Telesecundaria se caracteriza porque un solo maestro es el responsable del proceso educativo en todas las asignaturas de un grado, en forma similar al maestro de primaria. En su metodología se apoya el aprendizaje con programas de televisión y materiales impresos. Sin embargo, la Guía Didáctica exponía como ya se mencionó con anterioridad que todo debía ser en su momento de acuerdo a las transmisiones y que a partir de sus contenidos se realice un diálogo entre el maestro y el alumno en el que se relacionen y comparen los mensajes con las experiencias personales y la realidad inmediata, en donde el número señala el orden de la sesión. Lo anterior puede implicar, que las prácticas de evaluación ejercidas por todo docente en Telesecundaria, también están en relación con los diversos contenidos que se tratan en cada una de las asignaturas y los tiempos específicos para cada una de ellas. (SEP. Telesecundaria. Guía Didáctica, 1998: 31). De esta manera, el sometimiento<sup>22</sup> que el docente y el alumno experimentan, genera una presión tal por controlar que la calidad y la creatividad están constantemente amenazadas hasta los efectos <sup>23</sup>contingentes de abandono o sobrevivencia.

---

<sup>22</sup> Al respecto, Rosa Nidia Buenfil plantea que la globalización de estas políticas neoliberales generan sospecha sobre los beneficios de estas ideas universalistas dictadas desde un lugar insensible y desconocedor de las posibilidades que ofrece la gran diversidad cultural de cada región (Buenfil, 2000:31).

<sup>23</sup> En este sentido, Jesús Mastache plantea que, la potencia formadora de la sociedad, rebasa al individuo, porque existe antes que ellos y les sobrevive, de tal manera que cada sujeto, es una condensación de influencias sociales y que es mediante la educación como un proceso de transmisión de tradiciones (cultura) de la generación adulta a la generación joven en donde la sociedad realiza la homogeneización y la diferenciación de individuos, en donde la primera implica la unidad y la continuidad de la sociedad, pero que la segunda obedece a peculiaridades irreductibles del hombre y al destino que se le asigna en los grupos profesionales y clases sociales (Mastache, 1980:115).

Desde esta perspectiva, quizá pudiera entenderse que entonces, la reprobación, al ser parte de la evaluación, no está exenta de esta potencia reguladora social y que precisamente estas normativas neoliberales aplicadas en telesecundaria tampoco lo están.

Por lo tanto, quizá valga la pena analizar, que de acuerdo al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, el logro educativo del 2006 en el aprendizaje del Español, conforme a las pruebas aplicadas en tercero de secundaria, manifiestan que por debajo del 51.1 por ciento del nivel básico se encuentran los estudiantes de Telesecundaria y que en el nivel inferior, por cada alumno de escuelas privadas hay seis estudiantes de Telesecundaria. Además, los resultados muestran que en el área de Matemáticas, los alumnos de Telesecundaria se ubican en el nivel por debajo del básico con un 62.1 por ciento.

Sin embargo, los alumnos de secundarias privadas, en su mayoría reciben a los egresados de primarias privadas, los de secundarias generales y técnicas a los de primarias urbanas y que los de Telesecundaria recibieron a muchos alumnos que hicieron la primaria en escuelas rurales o cursos comunitarios.

Estos resultados obtenidos de la página electrónica <[http://www.ifie.edu.mx/ENLACE/ENLACE%20SECUNDARIAS/escuelas\\_secundarias\\_mejores\\_resultados\\_ENLACE.htm](http://www.ifie.edu.mx/ENLACE/ENLACE%20SECUNDARIAS/escuelas_secundarias_mejores_resultados_ENLACE.htm)>, muestran que los estudiantes difieren enormemente en los aprendizajes logrados cuando se comparan de acuerdo con la modalidad educativa en la que cursan sus estudios y la entidad federativa en donde se localiza la escuela.

La presentación de la información, manifiesta que Telesecundaria tiene su propio contexto en cuanto a evaluación, más sin embargo, la normatividad<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Esta normatividad institucional, de acuerdo a Lucía Garay, prescribe y proscrib, premia y castiga regulando el actuar cotidiano, sin embargo, no resuelve los conflictos, debido a que la institución reclama para sí lo más

macrosocial la circunscribe a una realidad en donde al tratar de homogeneizar, se genera quizá una mayor desigualdad.

Planteado de esta forma, la Telesecundaria como institución, no está exenta de estos conflictos, porque cuando se da un vacío normativo, una pérdida de legitimidad de las normas existentes o la falta de equidad o arbitrariedad en su administración, emerge el conflicto. Sin embargo, no se puede obviar que en la instauración de la ley y la normativa, tiene en su origen una violencia necesaria, una violencia fundadora que es violencia legal, en tanto es ley de obligatoriedad que la legitima.

Lo anterior, aunque sirve como precedente para entender el planteamiento de la Telesecundaria como institución aún es ambiguo, entonces, es necesario conceptualizar más a fondo este símbolo para entender su significado.

Significado que nos lleva a analizar que la escuela telesecundaria, genera un hecho, el de la “regulación social”<sup>25</sup> como forma de interiorizar las normas por medio de la “coerción social”. Entendido de esta manera, la norma implica

...en primer lugar, primeramente... ver el televisor, posteriormente vámonos a la guía de aprendizaje y del Concepto básico se contesta la guía y... y el maestro que está

---

posible del compromiso y esfuerzo y tiempo de los sujetos y estos a la vez, demandan para si mismos tiempo, recursos y reconocimiento de sus necesidades y límites (Garay, 1996:146).

<sup>25</sup> René Loureau manifiesta que no es fácil reconstituir los sistemas de referencia en los cuales se ha situado sucesivamente el concepto de institución Por lo que prefiere elegir una clasificación más exhaustiva, pero flexible, basada en la distinción de tres instancias: lo objetivo, lo imaginario y lo simbólico El primer sistema de referencia será el de la institución como cosa en el sentido durkhemiano, en donde la institución aparece como compulsión exterior y se privilegia el momento de universalidad bajo la figura de la sociedad. El segundo sistema de referencia, sitúa a la institución como instancia imaginaria, privilegiando la particularidad de lo vivido. El tercer sistema, intenta la síntesis entre el momento de objetividad y el momento de lo imaginario al poner el acento de la significación simbólica de la institución.

Para Loureau la concepción de Durkheim sobre institución se extiende a la noción más general del hecho social, entendiendo que la institución es sinónimo de regulación social, pero además acentúa las nociones de coerción social como esa interiorización de las normas, la de solidaridad mecánica y solidaridad orgánica considerando a la primera como una forma grosera de sociabilidad y a la segunda como una reciprocidad de intereses y de acciones. (Loureau, 1975: 112).

para todas las dudas que tenga el alumno, esa es la metodología de Telesecundaria, por lo cual dura catorce minutos cada, cada sesión... (E01P09).

Y si para cada clase “en primer lugar” es “ver el televisor”, la norma está instalada para regular ese “vámonos a la guía de aprendizaje” y que “del Concepto básico se contesta la guía”, lo cual nos lleva a dilucidar que “la coerción social”, es interpretada como esa interiorización de las normas, las cuales de una u otra forma también se relacionan con la evaluación y los sujetos que la ejercen.

Sin embargo, una institución también puede considerarse como una “instancia imaginaria”<sup>26</sup>, en la medida en que un conjunto de roles posee un significado estratégico para el sistema social; puede llamarse institución al complejo de reglas que define su comportamiento esperado, distinguiendo con claridad que la institución se caracteriza por una instancia inconsciente y no únicamente por la existencia de un sistema funcional de necesidades y de roles sociales racionalmente estructurados. Desde este posicionamiento, la evaluación pudiera ser también interpretada no necesariamente como un acto consciente o razonado.

En este entendido, cada docente interioriza las reglas siguiendo no necesariamente los roles “racionalmente estructurados”, porque

...hay temas que... que consideran ellos dentro de los programas que se me hacen muy elevados para los muchachos...porque hay cosas así como que están, así como que muy elevadísimas, demasiado amplias de acuerdo al... pues, ahora si, a la normatividad de Telesecundaria. De acuerdo a los horarios es imposible abarcar tanto (E03P37).

Estos temas “elevados para los muchachos” que de acuerdo a la “normatividad de Telesecundaria” se deben tratar, al ser “cosas” “demasiado amplias”, en el sentir de la profesora Narda, de acuerdo al “horario” es “imposible”.

---

<sup>26</sup> Loureau plantea que la institución, como instancia imaginaria son vivencias de sociedad que se hallan presentes antes que nada en el imaginario, debido a que nuestra idea de las relaciones sociales verdaderas sólo se logra por analogía o por contraste con las que hemos vivido, mediante una visión imaginaria de éstas, respecto de la cual recibirán una nueva significación (Loureau, op. cit. 118).

Lo anterior nos muestra que; lo que para la institución es una metodología normada en todos sus tiempos, para la docente, es algo imposible de realizar por lo elevado y amplio de los contenidos a tratar.

Lo anterior, también nos permite reflexionar que estas acciones de igual manera se vinculan con la evaluación y con todo lo que acontece en la cotidianidad institucional porque si no hay tiempo suficiente para tratar los temas y la evaluación también es televisada, la pregunta es ¿qué sucede con el alumno cuando no logra ver todos los temas?, ¿la evaluación se toma en cuenta con todos los temas?, y ¿qué hace el docente al respecto?, preguntas que se tratarán de dilucidar a lo largo de los apartados subsecuentes .

Para ello, considero necesario una descripción de los espacios y los sujetos inmersos en estas dos Telesecundarias del municipio de Jilotepec, pero no con la finalidad de comparar, sino de comprender su cotidianidad y lo que se refiere a los discursos latentes sobre la evaluación.

### **3. El espacio de pertenencia**

Para poder comprender mejor a estas dos Telesecundarias, el espacio de pertenencia se relaciona también con la legitimidad que los que nos rodean otorgan, por lo que los alumnos

... cuando ya vieron que... pues que si se prepara uno, que prepara uno la clase y que sabe uno lo que les estamos diciendo, que tenemos que, de alguna manera, razón, entonces ya ellos deciden, ellos deciden .Eso me hizo que de alguna manera yo dijera que, pues en esto estoy o me voy (E05P76).

Y en este “estoy o me voy” del profesor Cruz que se legitima por los alumnos, la descripción de los espacios físicos con sujetos en interacción es ineludible para comprender mejor el contexto de Telesecundaria. El espacio de pertenencia tanto del

docente como el del alumno queda signado en Telesecundaria por su propia singularidad. Por lo que a continuación es presentado.

#### **a) El lugar**

La fachada de la escuela Telesecundaria “Miguel Hidalgo”, está en dirección al Oeste, de la entrada principal a ambos lados se encuentra un bardeado intercalado con herrería formando cuadros, uno de ladrillo y uno de herrería y así sucesivamente, el zaguán principal es también de herrería, está pintado de blanco al igual que la escuela, sólo las orillas de cada barda y techos son verdes.

La dirección está entrando al lado izquierdo, pegada a la barda, tiene dos ventanas hacia la calle y cuatro al interior de la escuela, está dividida en tres partes. Al entrar, al lado izquierdo de la puerta hay cuatro sillas, frente a la misma se encuentra un escritorio de aproximadamente dos metros que funciona como recepción, atrás de este escritorio hay otros dos a ambos extremos, al fondo se encuentra otro escritorio con una computadora en la parte central y en el lado izquierdo un archivero.

Posterior a las sillas del lado izquierdo de la entrada principal a la dirección, está una puerta de acceso al privado del director y al lado derecho una barda de aproximadamente un metro con ventanales transparentes y sin cortinas, por lo que se observa y escucha lo que sucede en el interior del privado.

Entrando al privado, al lado derecho de la puerta hay cuatro sillas y un archivero, frente a la puerta otras cuatro sillas y una vitrina con la bandera de nuestro país en su interior, a la izquierda de la vitrina y en escuadra se encuentran otras cuatro sillas y otro archivero en la pared de la entrada a la dirección del fondo a la derecha, se encuentra ocupada por el escritorio del director. De la entrada principal de la dirección en la pared del fondo y al lado derecho del escritorio con la computadora, se encuentra otra puerta que da acceso al taller de computación,

entrando al lado derecho se encuentran un archivero, una máquina de coser, un escritorio y dos butacas, al lado izquierdo de la puerta, a lo largo de ese muro y el adyacente, están colocadas las computadoras siendo en total doce computadoras para el taller y trece con la de la dirección, en la pared del fondo del taller, se encuentra un librero grande lleno de libros y en el centro una gran mesa rodeada de sillas, entre las sillas de la mesa y las de las computadores hacen un total de veintidós sillas al interior del taller, de la puerta de acceso al mismo, en el muro del lado derecho hay dos ventanales y otras dos puertas a cada extremo del mismo muro.

Las demás instalaciones de la institución, se ubican de la siguiente manera, tomando como punto de referencia la dirección. Frente a la puerta de la dirección se encuentra un corredor de acceso principal a la escuela, luego un pequeño jardín, otro corredor de acceso con otra entrada a la escuela, pero se encuentra en desuso.

En la pared que hace escuadra con esta entrada, se ubica la cooperativa y una bodega. Al lado izquierdo de la puerta de la dirección hay un jardín y frente al jardín un patio principal. En la parte trasera de la dirección existe otro pequeño jardín, donde se encuentra instalada la cisterna y al lado izquierdo de la cisterna hay un módulo con dos sanitarios, primero el de las mujeres, luego el de los hombres y después tres salones ocupados por alumnos de primer y segundo grado, al lado izquierdo de este módulo, se ubica el salón de usos múltiples, frente al módulo se encuentra una cancha de voleibol y frente al salón de usos múltiples una cancha de básquetbol.

En el jardín que se ubica al lado izquierdo del acceso principal a la dirección, también a su lado izquierdo, se localiza un corredor y después otro módulo con tres aulas para primero, segundo y tercero, al frente de las aulas está otra cancha de voleibol y frente a la cancha se localiza otro módulo en el cual se encuentran una bodega para libros, vestuarios y sonido, después el laboratorio de física y química,

que está funcionando como taller de carpintería y otras tres aulas para dos grupos de tercero y uno de primero.

En el laboratorio de física y química se encuentra lo siguiente: de la entrada principal del mismo al lado derecho está otra puerta que lo comunica con la bodega de vestuario, después de la puerta sobre la pared un pizarrón, dos lavamanos y dos mesas de trabajo individuales para electricidad.

Al lado izquierdo de la puerta de acceso está una mesa de trabajo para carpintería. En la pared del fondo se localiza frente a los lavamanos una mesa de laboratorio y al lado izquierdo de la mesa otra mesa con seis cajas que contienen materiales de laboratorio para química, biología, física y mecánica, al lado izquierdo de las cajas está un archivero para computadora con discos para computadora y libros. Todo el equipamiento para computadora y libros al igual que el equipamiento para física, química, biología y mecánica está empolvado y guardado, la mesa y los lavamanos no tienen agua y están llenos de polvo, la única mesa en uso es la de carpintería (Anexo 3).

La segunda Telesecundaria se ubica en la comunidad de Los Naranjos y cuenta con dos edificios, quince maestros de grupo, cinco en primero, cinco en segundo y cinco en tercero, un subdirector, un director, dos conserjes, tres administrativos, un maestro de computación y uno de danza y banda de guerra.

Esta escuela cuenta con dos edificios, con una distancia aproximada de dos kilómetros entre uno y otro. Una de sus instalaciones se encuentra ubicada al lado del auditorio municipal de Jilotepec, tiene una barda pintada de color verde claro de aproximadamente cuatro metros de altura y malla ciclónica en la parte de arriba de la barda de aproximadamente otros dos metros de altura, cuenta con un zaguán grande color negro de cuatro metros de ancho por tres de largo, en la parte arriba del zaguán, sobre la barda se encuentra un letrero de identificación de la escuela y un mensaje que dice textualmente: "Educar, es elevar al hombre al nivel de su tiempo".

La fachada tiene el frente en dirección al Norte, al lado izquierdo del portón principal, con una separación de quince metros está una puerta pequeña metálica color negro que da acceso a la supervisión y a tres salones por medio de unas escaleras de construcción de cemento que conducen a la planta alta, la planta baja pertenece al auditorio municipal, a su entrada principal. Al entrar a la escuela por el portón principal, el patio central es una cancha de básquetbol, al lado izquierdo de la cancha están los muros del auditorio y en el extremo izquierdo del muro se encuentra otra puerta pequeña de madera que da acceso también a la supervisión y a los tres salones que se encuentran sobre la fachada del auditorio, la barda del auditorio en su parte más alta tiene ventanas de medio metro de largo por tres de ancho, cubiertas por protecciones y malla ciclónica.

En la parte interna a la escuela de la barda que da al exterior, hay un pequeño jardín de medio metro por doce de ancho, en su parte central está un ciprés de aproximadamente cuatro metros de altura y en el resto de este pequeño prado hay alcatraces y rosales. Al lado derecho de la entrada principal, se ubica un módulo de dos plantas, en la planta baja se encuentran primero el baño de los hombres, el baño de las mujeres, el laboratorio para física, química y biología, que no se usa para estas materias ya que sus materiales se encuentran guardados en estantes y debido a que está acondicionado como laboratorio de computación con veinticinco computadoras en su interior, después está un salón de clases y por último, la dirección de la escuela; en la planta alta de este módulo se localizan salones de clases.

Al frente del portón, en la parte interior de la escuela está la cancha de básquetbol y después de la cancha se ubica otro módulo de dos plantas en forma de triángulo con tres salones en la planta baja y otros tres en la planta alta, al lado derecho de estos salones se encuentran las escaleras que dan acceso a los dos módulos y bajo las escaleras se encuentra una pequeña bodega y frente a ésta se ubica otra de cuatro metros por dos con otro piso arriba, la planta baja es la bodega

para los instrumentos de banda de guerra y la planta alta para los libros que se reparten a los alumnos cada año (Conceptos Básicos, Guías para el alumno y Guías Didácticas para los maestros).

Al lado izquierdo de los salones se localiza otro pequeño cuarto de dos por cuatro metros que se usa como cooperativa en su planta baja y en su planta alta se almacenan materiales para decoración de eventos sociales y vestuarios para bailables de diversas regiones. Todos los módulos tienen al frente un pasillo de aproximadamente dos metros de ancho por donde circulan todos los alumnos y el personal en los momentos de receso, por lo que se complica la circulación al ser una población estudiantil de más de quinientos elementos; sin embargo, se cuenta con otra instalación unos dos kilómetros más adelante sobre la carretera con grandes espacios y nuevos salones.

Para llegar a estas nuevas instalaciones basta con seguir la carretera que lleva a la salida de Jilotepec hacia los Capulines y dos kilómetros más adelante, hay una desviación de terracería hacia la izquierda de aproximadamente doscientos metros de longitud para llegar al acceso principal. Este acceso tiene un portón de aproximadamente cinco metros de largo por dos metros y medio de ancho de lámina pintada de color negro, viendo de frente al portón, al lado izquierdo está una barda de aproximadamente dos metros y medio de ancho por quince de largo, al lado derecho del mismo, está otra barda de aproximadamente dos metros y medio de ancho por cincuenta de largo pintada de color blanco, sin embargo, al entrar se puede uno percatar que es la única barda con que cuentan las instalaciones porque el resto del perímetro está delimitado sólo por piedras, magueyes y nopales, delimitando un terreno bastante amplio.

Entrando por el acceso principal, al lado derecho del mismo hay un espacio, el cual se utiliza como estacionamiento, después del estacionamiento está un módulo en donde se ubican de derecha a izquierda, la cisterna, los sanitarios para hombres y los sanitarios para mujeres con las puertas de acceso a los mismos, hacia

el estacionamiento; luego están en el mismo módulo, la dirección, la subdirección, el laboratorio y dos salones, todos ellos con sus puertas de acceso en dirección contraria al estacionamiento y de frente a un patio cívico, entre el patio y el módulo hay jardines de aproximadamente tres metros de ancho por dos de largo frente a este módulo se ubica otro módulo con tres aulas cuyo acceso está en dirección al patio cívico; en la parte posterior a este módulo se ubica otro con otras tres aulas, entre estos dos módulos existen unas escaleras cuyos escalones son cuatro losas de aproximadamente dos metros por dos, ubicadas al lado izquierdo del segundo módulo, las cuales comunican al tercer módulo con el patio cívico.

Al lado izquierdo del acceso principal, al entrar, se localiza otro espacio que también se usa como estacionamiento, después está un salón de clases con su puerta de acceso en dirección contraria a dicho estacionamiento, unos metros adelante y a la misma altura del primer módulo del lado derecho al acceso principal, se ubica un módulo de tres salones, frente a cada salón hay jardines de aproximadamente tres metros de ancho por dos de largo, después hay unas placas de cemento de aproximadamente dos metros por dos que comunican a estos salones con el patio cívico, frente a estas losas hay otro espacio como jardín de las mismas dimensiones de los jardines del frente de los salones del primer módulo y luego se localiza otro módulo de tres aulas, cabe mencionar que todas las puertas de acceso a estos módulos están en dirección opuesta al estacionamiento, que en el frente de todos los módulos existe una pequeña banqueta de un metro de ancho, que todos los módulos son con un techo a dos aguas y que están pintados de color blanco con protecciones de tubular en color negro. Frente a estos últimos módulos se ubica una gran extensión de terreno, en el cual se proyecta la construcción de una cancha de básquetbol, una de voleibol, una de futbol soccer y un huerto de árboles frutales u otro tipo de instalaciones (Anexo 5).

Estas descripciones, permiten dar cuenta de los espacios físicos en los cuales algunas de sus voces nos puede otorgar el comprender que una institución implica

normas, reglas, espacios, organización y sujetos en interacción que dan vida al espacio como institución.

## **b) Los sujetos.**

La escuela “Miguel Hidalgo” de los Capulines:

... cuenta con 9 maestros<sup>27</sup>, tres en primero, tres en segundo y tres en tercero, con 61 alumnos en primero, 73 en segundo y 59 en tercero que nos dan un total de 193, tenemos 6 secretarias, 3 por parte de la SEP y 3 que pagan los padres de familia; conserjes dos, uno por la SEP y uno por los padres, y un velador que también pagan los padres, porque como tenemos la computadora y una fotocopidora corremos el riesgo de que nos roben” (O01MMN210604P08).

El director es el profesor Valentín Rosas Trejo<sup>28</sup>, ingresó al servicio educativo desde 1979, actualmente es Director sin grupo. En cuanto a su preparación profesional, es egresado del CREN “Benito Juárez” y de la Escuela Normal Superior de Hidalgo, siendo pasante en la especialidad de Matemáticas. Respecto al nivel, él manifiesta al respecto lo siguiente: “mi cambio a Telesecundarias...este, es por iniciativa de mi padre”...

... me voy a inscribir a la Normal Superior de Pachuca, curso el primer semestre y con eso, mi padre dice bueno, voy a utilizar este documento para ver si es posible que tú puedas entrar, ingresar a Telesecundaria, ¡y se da!, con el primer semestre me dan la opción en el ochenta de ingresar a Telesecundaria, él se encarga de hacer todos los trámites, yo no tenía el más mínimo de los intereses, así es que, gracias a mi padre que hizo toda la documentación necesaria para que yo cambiase de primaria a Telesecundaria y así es como ingreso al sistema de Telesecundaria (E08P140).

Pero a pesar de no tener “el más mínimo de los intereses”, el profesor Valentín “ingresa a Telesecundaria” cuando apenas estaba cursando “el primer semestre”. Sin embargo, este poco interés que manifiesta de trabajar con adolescentes es porque

---

<sup>27</sup> Se anexa plantilla de personal de ambas instituciones (Anexos 1 y 2).

<sup>28</sup> El nombre de todos los elementos de las dos instituciones fue cambiado con el fin de proteger su identidad y las plantillas de personal muestran estos nombres ficticios con los datos reales de perfiles y desempeños de cada uno de ellos.

... no quería yo ser responsable de distorsiones en el futuro de alguno de ellos...fue una situación muy difícil...eh...y otra vez a insistencia de mis padres que tuviese yo que continuar con mi desempeño profesional, que tenía yo que poner énfasis en sacar adelante a los jóvenes que estaban poniendo en mi mano, para dar cimientos a los futuros profesionistas; y a tanto insistir logramos éxito ya identificando plenamente bien mi papel de orientador (E08P141).

Para el profesor Valentín, su labor como docente y directivo es de “sacar adelante” a los “futuros profesionistas”, pero que para llegar a esta noción, tuvo que pasar por un proceso de adaptación y sufrimiento ante una “situación muy difícil”, debido a sus temores de reflejar en los alumnos o repetir los problemas que él tuvo cuando era adolescente. No obstante, la manifestación de “éxito” es cuando identifica “bien” su “papel de orientador”

Otro integrante de esta institución, es el profesor Genaro Reyes Díaz que funge como docente en un tercer grado, en cuanto a su preparación, también estudió primero la normal Básica pero en Zacatlán, Puebla y la Normal Superior de Hidalgo en la ciudad de Pachuca en la especialidad de matemáticas, pero a diferencia del director, él si está titulado, sin embargo, no está registrado en ningún nivel de Carrera Magisterial. Respecto a su ingreso al nivel de Telesecundaria “después de estar un rato en el nivel trabajando con la clave de primaria” (E12P213) como “dos o tres años”, ya se le dio “el cambio de clave”.

Respecto a su trabajo en Telesecundaria, él plantea que “hagamos lo que nos gusta hacer, cuando hagamos lo que no nos gusta, cuando hacemos lo que no nos gusta, desgraciadamente nos vamos, aunque sea en primarias o sea secundaria” (E12P214).

En este sentido, el profesor Genaro al expresar este “hacer lo que nos gusta hacer”, le otorga una pertenencia al lugar de trabajo, porque cuando hacemos “lo que no nos gusta” simplemente “nos vamos”.

Un elemento más de esta institución, es la profesora Esmeralda, la cual se encuentra laborando como docente en un primer grado, en cuanto a su preparación, ella es Licenciada en Pedagogía titulada y al igual que el profesor Genaro, no se encuentra en ningún nivel de carrera magisterial. Respecto a este punto, la intención no es evidenciar si pertenecen a no a algún nivel de carrera magisterial, si no para tratar de interpretar y comprender que ellos se encuentran también en un posicionamiento de evaluación, el cual pudiera repercutir en sus prácticas de evaluación. Cabe hacer mención que tanto el profesor Genaro, como ella, fungieron dentro del personal de la Telesecundaria de “Los Naranjos”, pero actualmente se encuentra laborando en “Los Capulines”. En cuanto a su experiencia en el campo educativo ella menciona que trabajaba como administrativa desde el 2000, pero que ahora está como docente con clave de primaria.

En cuanto a su labor como docente considera no estar “llevando verdaderamente una práctica” (E11P196) que genere “un aprendizaje significativo” donde el alumno “va aprendiendo de acuerdo a sus necesidades”. Esta frase quizá permita inferir que su experiencia como docente, se está conformando día con día por lo que su formación no está concluida con el hecho de haber terminado una carrera, sino que aún está en proceso, porque el reconocimiento de no atender a las “necesidades de los alumnos” es en sí, un logro dentro de su actuar como docente, porque lo más fácil probablemente sería decir que todo está bien y que su práctica es la mejor. En este sentido, las prácticas de enseñanza tienen una relación directa con los procesos de evaluación que ella ejerce sobre los alumnos.

También tenemos al profesor Julián, que no se encuentra ubicado en la plantilla del personal como docente, más sin embargo, es el profesor de computación dentro de la institución y además funge como administrativo. Respecto a su llegada a la institución menciona que lleva cuatro años que llegó por un cambio, pero que su clave era de intendencia pero con funciones administrativas, además plantea, que actualmente tiene problemas con su clave porque lo regularizaron a una clave de

ayudante de administrativo, más no de administrativo por lo que su salario es menor que cuando tenía la clave de intendencia (E09P165).

Al respecto, del profesor Julián, el hecho de que no esté en la plantilla del personal como docente, no lo exime de ejercer evaluaciones sobre los alumnos puesto que es el profesor de computación que labora con una clave de ayudante de administrativo con un salario menor que cuando era intendente

En cuanto a la señora Obdulia, ella labora como intendente en esta institución, pero antes de llegar a ella, laboró en la comunidad de “Los Capulines” también en el área de intendencia. En cuanto a sus inicios, indica que estuvo trabajando sin que le pagaran como siete meses y que después de eso fue a Pachuca, pero le decían;

...venga mañana, venga pasado y... pues yo ya con la responsabilidad del trabajo...yo decía cuando me van a dejar ir para llegar a hacer mi trabajo..¿Pero cuál trabajo? Si usted no tiene clave, ni...o sea todavía no tenía yo ni papeles, les decía, sí, pero yo ya estoy trabajando (E10P177).

Por lo que menciona que lo único que ella sabe es que le dieron una clave de asistente de servicios en plantel, por lo que en ocasiones aplica exámenes a los grupos o ayuda a los maestros cuando salen eventualmente o cuando no están cuidando a los alumnos, además de desarrollar sus labores como intendente.

Respecto a la señora Sara, madre de familia de una alumna del tercer grado, menciona que es una mujer viuda con tres hijos, dos mujeres y un hombre y que la más pequeña es su hija que va en tercero con el profesor Genaro, pero que

...el año pasado reprobó dos materias, pero le digo que hubo varios problemitas desde un, del inicio del grupo, hubo varios problemas con ella, lo que pasa es que, cuando...falleció su papá yo tenía cinco meses de embarazo de esta niña, yo lo perdí en un accidente, entonces la verdad es que me ha costado un poquito más de trabajo que, mi otra niña, inclusive que mi hijo a nivel del carácter, porque ella es muy rebelde, pero yo pienso que es por lo mismo de que, como falleció mi esposo hay mucho consentimiento de parte de la familia de mi esposo, o sea, los abuelos, los tíos (E13P142).

Estos “problemitas” “del inicio del grupo” los traslada a la etapa de gestación cuando “tenía cinco meses de embarazo” y sufre la pérdida de su esposo, por lo que va más allá cuando aduce que probablemente su hija haya “reprobado dos materias” por motivos de “rebeldía” o porque ha tenido “mucho consentimiento” por los familiares<sup>29</sup> de su esposo, para suplir la ausencia de una figura paterna.

Y por último, otro elemento de esta institución, es la alumna Lucía del tercer grado del profesor Genaro, la cual manifiesta que ha reprobado “varias materias” (E14P253) porque “no estudia”, debido a que ayuda a sus papás y “luego no le da tiempo”

Lo anterior nos remite a los problemas de alteridad en la cuestión de esta alumna como sujeto, por encontrarse en una alteridad asimétrica en su relación adolescente-adulto, o en el eje del saber – no saber, o en el eje del poder (evaluar, acreditar)- carencia de poder (Garay, 1996: 147)

En la plantilla de personal<sup>30</sup> de la Telesecundaria “Francisco Villa” se reportan 21 elementos: un director sin grupo, 15 docentes, 1 subdirector 2 administrativos y 2 intendentes (ver anexo 2), hago mención de que dicha plantilla me fue otorgada por los administrativos con la autorización previa del director. Sin embargo, no contempla a un administrativo pagado por la presidencia municipal y a los maestros de computación y banda de guerra. Lo cual nos lleva a pensar que la comunidad sostiene con recursos propios la diversidad curricular que necesita.

---

<sup>29</sup> Rosa María Torres, plantea que generalmente se suelen identificar tres tipos de factores relacionados con la reprobación en el medio escolar: en primer lugar, los factores vinculados con el alumno, en segundo lugar los vinculados con la familia y su entorno, y finalmente los relacionados con el aparato escolar. Pero que además con frecuencia, se pone el énfasis en la explicación y en la solución del problema, en los dos primeros factores, mientras que para el último, se proponen ideas remediales y genéricas (Torres, 1998: 140).

<sup>30</sup> Anexo 2

Para el director de esta institución la “responsabilidad que lleva uno cargando” es

...un papel muy importante muy...muy tedioso, muy laborioso puesto que la...Telesecundaria tiene muchos alumnos y a todos hay que atenderlos y es mucha la responsabilidad que lleva uno cargando, pero, me gusta mucho este trabajo, estamos en la mejor disposición de atender a todos los alumnos al igual forma a los maestros, a los padres de familia y sobre todo nos gusta...el campo educativo (E02P17).

El profesor Ríos explica que lo “tedioso y cansado” en el trabajo de un director, es por la cantidad de alumnos y la responsabilidad que implica “atender” a todos los alumnos, maestros y padres de familia pero a la vez asevera que es algo que realiza con gusto y “disposición”. En cuanto a su formación, es titulado en Ciencias Sociales, su ingreso a la SEP fue en 1985, a la rama en 1996 y a la zona en el 2000 y su nivel de carrera magisterial es 7 A. Respecto a este último rubro, hago mención del nivel de carrera magisterial, no para cuestionar la posición de cada uno de los sujetos, sino para dar un panorama más general de los mismos, y precisar que también son sujetos de evaluación.

La profesora Narda, ingresó al servicio educativo público en 1988, su ingreso a la rama fue en 1996 y a la zona escolar en 1999, su nivel de carrera magisterial es 7A y está titulada en Ciencias Naturales. Ella funge como docente en un tercer grado. En cuanto a sus inicios en Telesecundaria refiere que:

...por necesidad de una cuestión personal, podríamos llamarle así vi, un cambio de clave; ya fue como me incorporé a Telesecundaria...de momento pues no conocía el subsistema, se me dificultó mucho, eh, tuve que...entrarle de lleno, ponerme a leer un poco más, entrevistarme con compañeros ya con experiencia, pues para poder entender, como era el, el subsistema, leer la guía didáctica, en qué año se creo, y, pues de esta manera, adentrarme ¡no! a lo que es el subsistema de Telesecundaria, ya con un curso de capacitación que yo tuve y conocer ya en sí lo que es, lo que son los lineamientos, cuál es la normatividad de Telesecundaria; pues ya fue como me fui adentrando (E03P33).

Para ella “entrarle de lleno” implicó diversas acciones como “leer un poco más”, “entrevistarse con compañeros”, “leer la guía”, es decir, adentrarse acudiendo

al curso introductorio, de cierta manera, las dificultades trató de solucionarlas sobre la práctica.

El profesor José Cruz, atiende también un tercer grado, es ingeniero industrial, entró a la SEP en 1981 y a Telesecundaria en 1988, su nivel de carrera magisterial es 7 A y en cuanto a sus inicios como docente explica que debido a “las circunstancias” es docente porque a pesar de que proviene de una familia de maestros, ellos no querían que fuera maestro

... yo fui primero profesionista, yo soy ingeniero industrial, pero... a mi siempre me gustó la docencia, entonces cuando termino, vaya la carrera de ingeniero industrial, es cuando empiezo a dar clases, pero...eh, tengo diferencias con la organización de la escuela y esto me tomó...la opción de irme de esta escuela, entonces yo empecé a ejercer mi carrera 1982 hasta 1998 en el cual por azares del destino cuando yo tengo ya más de 35 años me quedo sin trabajo...y es triste, pero ya no dan trabajo a esta edad en las compañías, entonces regreso a mi aventura de ser maestro y este, y me lo dan, pero me lo dan en Teles porque ya no había en técnicas (E05P64).

Desde su punto de vista, él no considera que un docente sea un “profesionista”, sin embargo, desempeñarse como uno “es toda una aventura”, aunque también se pudiera vislumbrar una cierta melancolía por no seguirse desempeñando como ingeniero industrial al decir que a la edad de 35 años ya no dan trabajo en las compañías lo cual “es triste”, por lo que “por azares del destino”<sup>31</sup> entra a trabajar en Telesecundaria porque ya no había claves para una secundaria técnica. Lo cual nos otorga una percepción de fatalismo o sentido negativo hacia la docencia y toda la labor que implica, entre ello, la evaluación. Bajo esta interpretación del ser docente, las prácticas de evaluación que se ejercen implican también una reinterpretación sobre las mismas, pero en este caso signadas por la historia fundante del sujeto.

---

<sup>31</sup> En este sentido, Manoni (1997) plantea que el azar puede ocurrir en el mundo material, pero que en el mundo psíquico, hay un determinismo que impide una elección libre, porque es el inconsciente quien determina.

Otro elemento de este plantel, es el profesor José Carlos, que se desempeña como docente en computación. En cuanto a sus inicios en la docencia, él tuvo la “oportunidad”

... de trabajar en la Telesecundaria de Acaxochitlán...este; me invitaron a trabajar, era mi primera vez ¿no? de trabajar, estaba yo apenas estudiando la prepa, ya había yo terminado un curso de informática...entonces, ahí empecé...y me dieron la oportunidad de...empezar a desenvolverme como maestro, ya sabe que la informática abarca mucho ¿no? puede ser maestro, puede ser, trabajar en una empresa, puede ser...este, pues laborar de muchas formas (E06P87).

Para el profesor Carlos, trabajar como docente lo consideró una “oportunidad” y aduce que su carrera en informática, le permite tener acceso a ello por ser algo versátil, pero también se puede deducir que a partir de la oportunidad que se le dio, sigue trabajando como docente. Entonces la expresión:”me invitaron”, se convierte en “laborar de muchas formas” y una de ellas es la de “ser maestro”.

Otra persona de esta institución, es Eleuteria, que trabaja como administrativo, ella es secretaria ejecutiva y entró al sistema de Telesecundaria en el 2000, en cuanto a esto, a ella también se le dio la “oportunidad” para trabajar, aunque no de docente,

...Bueno yo, yo estudié secretariado, de hecho no era mi intención entrar a (se ríe)...a la SEP, pero este, se me presentó la oportunidad y pues la, ahora sí que la acepté, aja, pero este, sí yo tomé, estudié secretariado, es decir, ahora sí que ese es mi estudio, estudié secretariado en una academia (E04P50).

Y aunque no era su “intención” de trabajo ingresar a la SEP, al presentarse la oportunidad de acceder a una clave ella la acepta. En este punto, se puede inferir que trabaja como administrativa con estudios de una academia, pero por los datos recabados en ambas plantillas de personal, hay otra persona como administrativa, pero con estudios de Licenciada en pedagogía, sin embargo, su plaza es de contrato. Cabe hacer mención que la plaza de Eleuteria es de Base.

Y la última persona entrevistada en esta Telesecundaria fue la Señora Dolores que desempeña el cargo de tesorera en la Sociedad de Padres de Familia. A ella se le puede notar cierto malestar en contra del “nivel educativo”, al decir,

...yo veo que el nivel educativo está mal, pero...porque el director no se ubica bien en la realidad, él lo que debe hacer, yo creo ¿verdad?, primero: ver el nivel educativo y después, lo que sigue...yo...veo que el director se enfoca más en...en...que el desfile vaya bien y todo eso y...yo veo mucha problemática en...en el nivel educativo, como a hoy que los maestros, este, hay maestros en, de contrato únicamente, casi...la mayoría...que está dando ahorita clases en la Telesecundaria es con maestros de contrato, y eso les causa problemas a los niños porque los maestros se van (levanta el volumen de la voz) y los niños no tienen seguimiento de inicio al final (E07P107).

En este sentido, para ella decir que el director “no se ubica bien en la realidad” manifiesta cierto sentido de culpabilidad hacia el mismo, por aceptar “maestros de contrato”, sin embargo, lo culpa como si él fuera el responsable de esto, además hace patente que para él los “desfiles” son más importantes que mejorar el nivel educativo. En cuanto a los maestros de contrato nos plantea que no le dan seguimiento de “inicio a fin” porque se manejan por contratos de medio año. Y en este seguimiento queda implícita la evaluación ejercida hacia los alumnos

De esta manera, se pretende al contextualizar a los sujetos institucionales, poder entender mejor los entramados organizacionales colectivos e individuales, así como develar lo oculto, lo incierto, pero que sin embargo, está latente en las prácticas instituidas, lo cual pudiera permitirnos tratar de entender y comprender del por qué de determinadas prácticas de evaluación y el por qué de la reprobación.

#### **4. La cotidianidad**

**a) ¡Más, más disciplina! Instrumentos de regulación y su relación con la evaluación.**

La potencia reguladora que se deriva de la Telesecundaria está relacionada con la cultura inherente a la misma. Respecto al plano de la cultura Lidia Fernández nos refiere que una institución es un “objeto cultural” que expresa cierta cuota de poder social, en “sus normas – valor” con las cuales “expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual”. Esto es debido a que el sujeto se produce en “una trama de relaciones y sucesos pautados por instituciones de diverso nivel de generalidad”, los cuales “pasan a formar parte del interior de la subjetividad y a funcionar como un regulador social interno” (Fernández, 1994: 17).

La potencia reguladora en Telesecundaria, no sólo estriba en la metodología y los tiempos de aplicación de la misma, existen otros instrumentos de regulación para el entramado organizacional dependiendo de cada sujeto y contexto. Y cuando los alumnos “...no aceptan reglas, pues ahora sí, ahí...de alguna manera como... Hitler ¿no?, autoritarismo para disciplinarlos...” (E05P74).

Esta potencia reguladora a través del “autoritarismo”, proviene de dos hechos: el primero deriva de que las interiorizaciones más profundas se hacen en “los primeros períodos de vida” con la primera autoridad, “la paterna”, en donde se combina el peligro que significa para el niño “desestimar las órdenes del padre” y “los riesgos fantaseados e investidos por terrores arcaicos”. De tal forma que, el terror queda disponible y se expresa como “culpa o remordimiento frente a la transgresión”, por lo que funciona como un organizador de potencia para el resto de las “normas sociales”<sup>32</sup>. El segundo, se deriva de la trama de vínculos en la que cada sujeto posibilita la identificación con los otros y con el grupo.

---

<sup>32</sup> Lidia Fernández plantea que las normas sociales se refieren a un conjunto de sujetos y su particular forma de organización que les permite asegurar las necesidades básicas, un conjunto de producciones culturales que procuran sostener esa organización, un proceso que posibilita ese sostén con el control social, una tensión entre los deseos de los individuos y la necesidad de amoldarlos y finalmente, otro conjunto de producciones culturales destinadas a convencer sacrificando el deseo individual a favor de la estabilidad colectiva.

Sin embargo, esta descripción sólo capta la superficie de los fenómenos, por lo que la autora nos refiere niveles de complicación. En el primer nivel se plantea a la violencia encubierta en el usufructo de los derechos de la institución, que produce explicaciones enraizadas en elementos míticos, mágicos o religiosos. El segundo nivel de complicación se manifiesta cuando las instituciones se singularizan en la forma de una unidad organizacional

Entonces, “para disciplinarlos” el profesor Cruz, utiliza la “trama de vínculos” con el alumno a nivel institucional, que funcionan como un “código”, de esta manera, cuando el “poder regulador” fracasa, el conjunto ejerce su poder de “vigilancia y castigo”

Las normas sociales se presentan al individuo de manera múltiple en un grupo social y si el comportamiento no se moldea según su forma, el actor es evidenciado, encarnado o expulsado del grupo, de esta manera, las normas entran a configurar la trama de vínculos en la que cada sujeto hace posible la identificación con los otros y con el grupo, formando un código en donde se aplica “...primero el reglamento...pero luego no funciona, entonces es en ese momento la imposición de autoridad y... lo más bonito es de cuando esa autoridad ya no la dan ellos...” (E05P74).

Para el profesor Cruz, el “reglamento” es su primera opción, pero cuando “no funciona” viene la “imposición de autoridad”, sin embargo, alude a una autoridad otorgada por el mismo alumno y cuando éste le da la autoridad al docente, es evidencia de la existencia de un código que lo identifica con su grupo,

Analizado lo anterior, pudiera parecer que en este caso, la institución educativa se convierte en una “institución voraz” (Coser, 1978:15), cuando genera “adhesión voluntaria” desarrollando mecanismos de “lealtad y adhesión” de sus miembros, en el momento que el docente ya no necesita valerse de un reglamento para imponer su autoridad, sino que el propio alumno la otorga en forma simbólica, de tal manera que sus componentes individuales<sup>33</sup> se debilitan dando prioridad a determinadas conductas en momentos determinados.

---

concreta, definiendo un espacio geográfico, imaginario y simbólico, en donde el sujeto encuentra un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo, pero que contiene a la vez la enajenación, la exclusión y el sufrimiento (Fernández, 1998: 20).

<sup>33</sup> Y en este sentido, quizá valga la pena reflexionar sobre lo mencionado por Crozier cuando nos dice que “los intentos por crear una totalidad de compromiso social, de no ser debidamente controlados, podrían conducir a

Este hecho de pertenencia a una organización o a una institución, en este caso a la Telesecundaria, encuentra sus vínculos en formas variadas, como me parece lo expresa la señora Sara

...sinceramente le voy a decir que a mí me parece mejor la Telesecundaria, a la mejor este...porque con mi hijo, a lo mejor, el hecho de ser hombre ¿verdad?, era más inquieto más...tuve más problemas con él, yo veía que no hacía...pues sus trabajos, entonces a hoy, mi hija que está aquí dice...¡ay!, es que yo quiero ir a la técnica, ¿por que él y yo no? y yo le dije , es que ya tuve un experiencia de tu hermana la mayor ¿no?, que, que yo veía que aquí...eh, ¿cómo le diré? Más, ¡más disciplina!, más que nada que allá ellos tienen muchos maestros, aquí nada más tienen uno, entonces ese maestro los conoce, los llega a conocer... ¡veo más interés! (E13P238).

El espacio de seguridad, pertenencia y desarrollo de un alumno en Telesecundaria, de acuerdo a como lo explica la señora Sara, está relacionado con el “interés” que tienen los docentes hacia los alumnos, por el hecho de que un solo maestro da todas las materias, lo cual implica una mayor interacción en forma cotidiana y una identificación más amplia de cada alumno cuando el docente “conoce” a los alumnos generando esto, “más disciplina”. Sin embargo, tal hecho es interpretado por la profesora Narda como la implicación de “...una gran responsabilidad trabajar con Telesecundaria porque ahí si, hay que ser maestros...maestro completo de todas las materias y sí es un poco difícil...” (E03P3)

Se puede interpretar que mientras para la Señora Sara el trabajo en Telesecundaria confiere “más disciplina”, para la profesora “si es un poco difícil”, por la necesidad de dominar contenidos en todas las materias y tratar de ser “un maestro completo”.

---

restricciones de la libertad individual mucho más perjudiciales para el espíritu humano que la fragmentación y la segmentación de la sociedad actual” (Crozier, 1990:26).

Entendido de esta forma, esta “trama de significados”<sup>34</sup> dan sentido a la realidad de cada uno de los sujetos inmersos en estas instituciones por lo que cualquier intento de explicación de un hecho social debe transitar por el intrincado camino de destejear esos diversos niveles de significación, que le dan sentido a la realidad de cada sujeto.

Dentro de este parámetro, el mundo interno del docente se activa con la interacción que moviliza y frustra “sus necesidades y deseos”, pero no deja de lado las “tramas relacionales de poder” y su lucha entre “encubrir y develar los contenidos objeto de su represión”.

Por lo tanto, la “regulación social” dentro de una institución educativa no sólo es vivida por los alumnos, sino también por los docentes, los cuales también son evaluados en todas sus acciones y en ocasiones se puede manifestar tal acción como

... yo siento que, desde el momento que estoy sintiendo que estoy siendo agredido en mis derechos y en mi persona, no hay más que sentarse a platicar, inmediatamente y decir cuál es la situación de, ¿de por qué se está dando?, ¿no?, porque muchas veces no enfrenté a la situación o no enfrente a veces a la cabeza que es dirección y no puedo saber ¿por qué se están dando este tipo de situaciones? A veces preferimos hablar atrás o preferimos hablar con otro compañero, que tratar de enfrentar la situación, ¿por qué se está dando! ¿No?, la dejamos que se vaya creciendo, creciendo y decimos ¡bueno, si tú me estás haciendo esto, yo voy a hacer esto!, entonces empezamos... con el odio (E12P226).

Al igual que un alumno, el docente tiene “derechos” que cuando son violentados generan sensación de ser agredidos, sin embargo, cuando no se logra “sentarse a platicar” la situación no se enfrenta y se prefiere “hablar atrás”, entonces el conflicto “va creciendo”, lo cual genera odio y resentimiento. En este entendido, para el profesor Genaro, cuando prefieres “hablar con un compañero” y eludir a la

---

<sup>34</sup>Fernández para un análisis institucional plantea varios supuestos, uno de ellos es que las instituciones están incluidas en un juego de explicitación y encubrimiento y que ese juego de mostrar y ocultar es el motor generador de una serie de construcciones culturales que conforman la trama de significados donde se mueven los sujetos en la que hallan sentido a su realidad y sufrimiento (Fernández, 1998:22).

persona que te está afectando el conflicto más que mejorar, empeora, por lo tanto, la realidad que cada docente vive repercute en sus decisiones y acciones para con los alumnos, es decir, en este “odio” también entra al juego en muchas ocasiones involuntariamente o voluntariamente el alumno y la evaluación que también se haga de él.

Sin embargo, las prácticas sociales de sanción como una forma de evaluación y regulación sobre el alumno, se expresa en la legitimación de un reglamento que se aplica en la institución de “Los Naranjos”.

...Dependiendo de la acción que realice el alumno así es la sanción: Ejemplos: tenemos de uno a cinco puntos cuando el alumno, no lleva toda su vestimenta a la escuela, como es la corbata, o la camisa o el pantalón, o el caso del uniforme deportivo, que no lleva sus tenis, su pants, su playera, ahí de ese ejemplo, o su credencial que no la porten, ahí se le descuentan dos puntos a ese niño; cuando llegue a acumular diez puntos, hay una sanción de tres días, entonces, simplemente por el hecho de que no lleve su credencial son dos puntos. Para la siguiente vez que no... le falte la corbata, por ejemplo, son otros dos puntos, son cuatro; al acumular diez, se le sanciona tres días y esto se hace eh... con el Consejo Técnico Consultivo, esos acuerdos ya sólo, sólo nos ponemos de acuerdo para la sanción. Cuando el alumno acumule de diez a veinte, es una semana de sanción (E02P22).

Entendida de esta manera, pudiera inferirse una forma sancionadora de la institución y su legitimación vía “Consejo Técnico Consultivo”, por lo que podría ser ingenuo que el impacto de estas prácticas no incidan sobre la evaluación en el aula, debido a que esos “puntos” se convierten a la larga en “días” para el alumno, durante los cuales no se debe presentar a clases y dentro de estas ausencias, va implícito todo lo que se realice durante la “sanción”, es decir, si el alumno tiene examen en uno de estos días, en forma automática está reprobado al no presentarse. Por lo tanto, otra vez queda de manifiesta la potencia reguladora institucional y su relación con la evaluación.

Y si aunamos esto a la activación de por lo menos cuatro componentes fantasmáticos: los vinculados a las relaciones con las experiencias de gestación, nacimiento, alimentación y crianza; los vinculados a las experiencias de logro de

autonomía y diferenciación respecto a los otros; los vinculados a las experiencias primarias de ser observado, juzgado, comparado para ser elegido o rechazado por personajes de alta significación emocional, debido a la índole competitiva de la vida institucional y las funciones encubiertas de selección social, que se dan a través de la evaluación del logro escolar, y por último, los vinculados a la relación entre la curiosidad, el deseo de conocer y el temor a la sanción, la exclusión y el castigo. Las prácticas de evaluación, están presentes en el aula y en el conocimiento, probablemente en la forma encubierta de un reglamento impuesto por una relación asimétrica adulto-joven (Fernández, 1998: 30).

Sin embargo, la acción reguladora del reglamento de la institución, no es la única que vive el alumno, porque pareciera que también hay reglas con cada docente y en cada grupo que inciden en la evaluación,

...si un niño me saca 10 quiere decir que si puede, entonces hay que hacerlo más difícil...y entonces he...los exámenes que tiene la dirección son exámenes que ya sacaron 10 y el que estoy aplicando tiene un grado de dificultad un poquito más alto (E05P81).

Por lo tanto, cuando el alumno “saca 10”, el examen se entrega a dirección para que sea aplicado en período extraordinario y los exámenes que el docente sigue “aplicando” al grupo, tienen “un grado de dificultad más alto” Desde este punto de vista, al final de cuentas, la traducción que le confiere el profesor a la evaluación, pareciera que es la aplicación de otro examen, con la variante de que no es el mismo que él presenta a la dirección de la institución, aduciendo que “...eso no es ponerle trabas, sino que bueno, por lo menos ese examen ya se lo aprendió, por lo menos esa materia, ya sabe...” (E05P81).

Entonces este “ya sabe” el alumno, se traduce como la memorización de un examen que le fue aplicado con anterioridad en el aula, por lo tanto, para el profesor Cruz esta forma de evaluar al alumno le garantiza que “ya se lo aprendió”

Con lo anterior, esta investigación pretende mostrar las voces que dan sentido a lo dicho, pero también a lo que por no ser discursado nos muestra un panorama en cuanto a la evaluación en Telesecundaria, porque se encuentra latente en las prácticas de evaluación de algunos docentes como parte de esa cultura institucional inherente a la organización y a cada sujeto.

En este sentido, Abric menciona que “no existe una realidad objetiva”, pero que “toda realidad es representada, apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo” (Abric, 2001:12). Y esta realidad reconstruida por cada docente en cuanto a la evaluación, está ahí, latente en sus representaciones sociales, por lo tanto,

...debemos de evaluar, debemos de conocer perfectamente bien a nuestros alumnos y ver ¿por qué el día de hoy no me contesta? Y sabiendo que el alumno es un burro, o es una responsabilidad mayor, son cuestiones más, más complejas, ¿cómo cuál?...puede ser la situación anímica (E08P161).

Situación “anímica” que está atravesada por cuestiones de identidad, de pertenencia, en donde los docentes “debemos de conocer perfectamente bien a nuestros alumnos”, porque si el alumno “es un burro”, implica entonces “una responsabilidad mayor” al momento en que “debemos de evaluar” y en este “debemos” el hombre, según Kæes, no es ya la medida de todas las cosas, sino que es atravesado y manipulado por fuerzas de una envergadura mayor: la economía, el lenguaje, el inconsciente<sup>35</sup> y la institución. Aunque, al igual que las civilizaciones, las instituciones no son inmortales, el orden que imponen no es inmutable y los valores que proclaman son contradictorios y niegan lo que los funda, por lo que esta violencia paraliza nuestra capacidad de pensamiento, en el momento mismo en que nuevas estructuras institucionales son buscadas y puestas a prueba, en donde la lista de emergencias disociadoras, sería larga, pero estos sufrimientos, estas

---

<sup>35</sup> De esta manera René Kæes admite que la vida psíquica no está centrada exclusivamente en un inconsciente personal, ya que una parte del sujeto, que lo afecta en su identidad y que compone su inconsciente, no le pertenece en propiedad, sino a las instituciones en que él se apunala y que se sostienen por ese apuntalamiento (Kæes, 1996: 29).

patologías son unos de los pasajes hacia el conocimiento moderno de la dimensión psíquica de la institución (Käes, 1996: 19).

En este caso, la Telesecundaria como institución es un “objeto heterogéneo” y que obedece a leyes propias de su orden, al considerar que la institución es el conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la “ley y la costumbre” “regulando nuestras relaciones” por lo que nos preexiste y se impone a nosotros, pero también existe el “imaginario”, distinción tomada de Castoriadis por Käes, en donde menciona que éste “es la capacidad original de producción y de movilización de los símbolos que, en el orden social, están ligados a la historia y evolucionan”, por lo que el imaginario, “es la atribución de significaciones nuevas a símbolos ya existentes”, por lo que se genera la “alienación” en donde “lo instituido domina a lo instituyente” (Käes, 1996: 24).

Al hablar del estilo institucional de la Telesecundaria, se alude a las cualidades de la acción institucional, la cual abarca la realidad psíquica del sujeto singular y el de la realidad psíquica que emerge como efecto del agrupamiento, que caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, en donde la incorporación de sus fundamentos en el conjunto de concepciones constituyen la ideología del establecimiento.

**b) Ya cada quien sabe lo que tiene que hacer. Las prácticas sociales en la evaluación.**

El conocimiento de un establecimiento institucional puede producirse a través de varios caminos. Por lo tanto, la Telesecundaria como institución requiere que cada situación de su realidad institucional particular, deba ser analizada en todos los ámbitos de expresión (individual, interpersonal, grupal, organizacional y comunitaria) desde el punto de vista de todos los actores, en donde los esquemas referenciales acepten la contradicción y los diferentes significados de un mismo hecho. Debido a

esto, la significación que pudiera darse a la expresión de “ya cada quien sabe lo que tiene que hacer”, depende de cada sujeto inmerso en la institución. Al respecto, la señora Obdulia que labora como intendente aduce que “...ya cada quien sabe lo que tiene que hacer, ya cada quien sabe su trabajo...y pues, mientras haga uno su trabajo, no tiene uno porque tener problemas...” (E10P187).

Este planteamiento de “ya cada quien sabe su trabajo, me permite retomar las ideas de Jean-Claude Abric, sobre las prácticas sociales y sus representaciones, quien a su vez retoma lo dicho por Moscovici en cuanto a que “no hay distinción entre los universos exterior e interior del individuo (o del grupo), porque el sujeto y el objeto no son fundamentalmente distintos” (Abric, 2001: 12)

Es decir, si un individuo o un grupo expresa una opinión o respuesta respecto a un objeto o una situación, esta opinión de cierta forma es constitutiva del objeto, y esto lo determina. Cuando la señora Obdulia expresa que “no tiene uno porque tener problemas” si cumple la condición de que “mientras haga uno su trabajo” las cosas funciona, constituyen para ella la determinación de su ambiente de trabajo de acuerdo a sus prácticas del mismo.

De esta forma, si trasladamos esto al docente, cuando un maestro realiza su trabajo y dentro de esto implica ejercer una evaluación sobre los alumnos, la reconstrucción que él hace de la misma, depende precisamente de su propia interpretación. Y esto, en Telesecundaria no es una excepción, lo cual determina la evaluación como una “práctica social con una representación de algo para alguien”, y esto le otorga ese “carácter social”, por el cual me permito plantear que la evaluación es un fenómeno social inherente a las prácticas (Abric, 2001: 12).

Lo anterior me permite inferir, que quizá no todos los individuos se ubican en el rol que les corresponde en el orden institucional, o quizá todos hagan su trabajo, pero éste no satisfaga las expectativas de los otros. Al respecto, tratando de desenmarañar ese entramado y su violencia simbólica que representa el poder que

logra imponer significaciones como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se fundamenta. Ornelas, al recuperar a Thompson menciona que los fenómenos culturales<sup>36</sup> expresan relaciones de poder y su carácter estructural, contextual y sociohistórico enfatiza las relaciones asimétricas de poder.

Por lo tanto, los fenómenos culturales<sup>37</sup> en la escuela están sujetos a interpretaciones divergentes y conflictivas, al implicar la implementación de un proyecto ideológico inmerso en la negociación de los actores escolares dentro de un proceso que transcurre con tensión y ejercicio de poder.

Por lo tanto, la escuela también proporciona enseñanzas institucionales no explícitas, que incluyen relaciones de género y poder, inculcación de valores, socialización política, sentido de la obediencia y la aceptación del orden social (Ornelas, 2005: 42).

Finalmente, se puede deducir que las prácticas sociales permiten conferir sentido a las conductas y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias para adaptar y definir de este modo un lugar para sí. Entonces, entendido de esta manera, cada sujeto institucional en Telesecundaria tiene su propia interpretación de la realidad, en este caso, de la “evaluación”, lo cual determina sus comportamientos o sus prácticas sobre la misma.

---

<sup>36</sup> Ornelas expone que la cultura escolar es identificar a la escuela como un espacio histórico, tangible y observable, con una vida social en la que se producen, reciben y adquieren “sentido” las acciones y expresiones de los docentes, los estudiantes, las autoridades, los padres de familia y el personal de apoyo, en su relación compartida con locales, implementos físicos, pautas de organización del espacio y el tiempo, así como controles efectivos sobre su uso, es decir, condiciones materiales que son el resultado de la interacción de la normatividad oficial, estatal, curricular y del control y la autonomía. (Ornelas, 2005:40).

<sup>37</sup> Recordando la proposición de Thompson en su concepción estructural de la cultura, que enfatiza el carácter simbólico de los fenómenos culturales, como el hecho de que tales fenómenos se inserten siempre en contextos sociales estructurados (Thompson, 2002: 203).

**c) Son cosas que tenemos que hacer como, como trabajadores de la Educación. Interdependencia social y la evaluación.**

Los fenómenos culturales que emanan de la expresión “son cosas que tenemos que hacer”, nos permite relacionar, que esos fenómenos culturales al estar insertos en el contexto escolar de Telesecundaria, dan como resultado una forma específica de organización<sup>38</sup>, con vida propia que se articula de manera específica. Y es en el seno de esta “cultura propia” donde hay cosas que en las que “uno está trabajando”, y

...pues puedo decir que todo es grato, ¿por qué?: porque son cosas que tenemos que hacer como trabajadores de la educación eh...yo le decía grato es todo porque, pues si no me gusta a mí esta carrera, pues rápido me salgo, entonces, digo... es bonita, es tediosa, pero uno tiene que desarrollar esa actividad o ese trabajo, puesto que uno está trabajando en eso, y hay que luchar para que todo salga bien y para mí, pues todo es grato, lo único es... cansado, ¡eso sí!, pero... todo es grato y lo hace uno de buena fe y de buen corazón (E02P18).

Aunque para el profesor son cosas que “tenemos” que hacer porque “si no me gusta” lo que hago, entonces “me salgo”; el requisito previo es un “hay que luchar” para que “todo” salga de la mejor manera posible. Y en este todo se incluye la evaluación que se ejerce sobre los docentes, los alumnos y todo lo que nos rodea.

Es decir, toda organización<sup>39</sup> y su implicación en la misma, aunque sea “cansado” en el sentir del Profesor Salvador es un espacio donde entran en juego las necesidades, oportunidades, capacidades y realizaciones de los sujetos y dentro de estas situaciones podemos ubicar a la evaluación y los resultados que otorga para cada alumno, ya sean de promoción o no promoción.

---

<sup>38</sup> Toda organización es una realidad socialmente construida por los miembros que la componen, en donde se generan roles, normas, valores y redes de comunicación informales en el seno de la estructura formalmente reglamentada, por lo que crea una cultura propia, con una organización articulada (Escudero, 1998: 90).

<sup>39</sup> Para Miranda, toda organización es un proyecto social que subyace en la interdependencia social compleja de la vida humana, en donde las interacciones simples se derivan de los acuerdos recíprocos y simétricos entre individuos o grupos y las redes complejas de relaciones sociales asimétricas y heterogéneas que se encuentran inmersas en lógicas de dominación de poder (Miranda, 2001: 47).

En este sentido, la organización nos legitima con una toma de posición que algún sujeto social, sea este individuo, grupo o movimiento, realiza para resolver un estado específico de contradicción social o para dar respuesta a un conjunto de expectativas sociales, expectativas que se dan a través de la evaluación.

Esto traduce a la telesecundaria, además de una institución, como una organización con un proyecto social que subyace en la “interdependencia social” compleja de la vida escolar, en donde las interacciones simples se derivan de los “acuerdos” dados entre los sujetos, entre los cuales se ubica a la evaluación., como una actividad más dentro de la interdependencia de los sujetos.

#### **d) En beneficio de su persona y del grupo. La acción colectiva.**

Toda acción individual, pero inmersa en el contexto de Telesecundaria, no es algo aislado que no tenga repercusión en el otro, debido a que esta acción determina la toma de posición del individuo dentro de la organización, en un entramado de acción colectiva.<sup>40</sup>

Cuando un elemento de la organización realiza determinada acción dentro de una colectividad, le confiere un posicionamiento que lo determina, pero que además, al tener vínculos con los otros elementos, también los afecta.

En este caso, cuando un docente por determinadas razones actúa en una forma específica en sus labores cotidianas, todo el entramado organizacional tiene variaciones y los procesos, entre ellos, el de evaluación también sufren variaciones, por ejemplo, cuando un docente se enferma o llega a ausentarse por diversas

---

<sup>40</sup> Al respecto Crozier y Friedberg nos plantean, que nuestros modos de acción colectiva no son circunstancias naturales surgidas en forma espontánea ni que caigan por su propio peso, pero tampoco son el resultado automático del desarrollo de las interacciones humanas en forma espontánea, aunque los hombres, en tanto seres sociales tengan la tendencia a agruparse y organizarse, pero que tampoco son la consecuencia lógica y predeterminada de la estructura objetiva de los problemas de organización ( Crozier y Friedberg, 1990: 13).

causas. Así parece exponerlo el profesor José Carlos cuando dice que en una de las instituciones

...una maestra estuvo incapacitada, el cual...pues otra maestra lo cubrió...pero tenía muchos problemas en Pachuca, el cual, pues tenía que ir a Pachuca a arreglar esos problemas, el cual pues no, en ese lapso...pues ella no iba al salón...y entonces pues iba una de dos, una secretaria, o si no iba una secretaria iba...pues el de computación...y pues eso dio pauta a que se fueran atrasando poco a poco, entonces eso dio igual pauta a que ellos empezaran a reprobar (E06P99).

Entonces cuando un docente está “incapacitado”, otro lo “cubre”, pero cuando tiene “problemas” de cualquier otra índole, el grupo es atendido por “una secretaria” o el profesor “de computación, lo cual origina situaciones en la “acción colectiva” que repercuten en las labores frente a un grupo de alumnos, porque según el profesor José Carlos, este grupo en específico se fue “atrasando poco a poco” y por lo tanto “empezaron a reprobar” en sus evaluaciones.

Ante esto, podemos inferir que la “acción colectiva” sobre determinadas situaciones, también confiere pautas para que los procesos de evaluación tengan diversas significaciones, dentro de un marco de poder.

En este sentido, las manifestaciones de poder se dan aún en los momentos menos pensados, así se evidencia en esta investigación cuando se observa el actuar del profesor Cruz momentos antes de su entrevista cuando íbamos caminando en el patio hacia el lugar donde se realizaría la misma,

...nos interceptó un alumno, primero nos saludó y luego le preguntó al profesor sobre los trabajos que podría entregarle para mejorar su calificación del examen extraordinario, entonces el maestro le dijo ¿qué cuáles trabajos, que él no estaba pidiendo nada, el alumno le comentó que sus compañeros que habían reprobado, le dijeron que habían entregado trabajos para mejorar su evaluación, el profesor negó lo anterior y le dijo que lo que había sacado en el examen era su calificación (E05P64).

Cuando el alumno presenta un “examen extraordinario” y quiere mejorar “su calificación” mediante la entrega de “trabajos”, el único en otorgar autorización para

ello es el docente, pero en este caso, cuando el profesor niega este otorgamiento y asigna “lo que había sacado en el examen”, da muestra latente de una relación asimétrica de poder

En este entendido estos procesos siempre implican el reconocimiento “de relaciones de poder y de dependencia” con las consecuentes restricciones manifiestas porque no se pueden abstraer de las propiedades de su estructura intrínseca, en especial de la incertidumbre o indeterminación, la cual constituye un recurso fundamental en toda negociación.

Esto nos da una evidencia de que las “prácticas de evaluación”, por la actitud del algunos profesores al imponerlas, se convierten con demasiada frecuencia, como lo menciona Gimeno Sacristán, en instrumentos para potenciar el dominio<sup>41</sup> sobre las personas, por lo que la evaluación, también es una forma tecnificada de ejercer el control y la autoridad.

Y como lo menciona Casanova, en un siete, en un ocho, o en un cinco que se quieren adjudicar con tanta sensatez y justicia influyen, a despecho de uno mismo, mil circunstancias de temperamento personal, variable a cada momento que pasa, y mil aspiraciones y tendencias latentes que atraen y repelen los puntos del mismo modo que el polo magnético a la aguja imantada (Casanova, 1998:103).

Considerando lo anterior, los actores y sus estrategias tienen que ver con ese margen de libertad y sus negociaciones, así lo expresa la profesora Esmeralda, cuando dice que

...este bimestre no salió como yo esperaba, mis exámenes cuando yo planeé mis exámenes, los elaboré, yo esperaba que arriba de 6 iba a haber y sin embargo había

---

<sup>41</sup> En el ambiente escolar esa condición se hace notar en multitud de circunstancias; en la capacidad de repartir el tiempo, en la asignación de tareas, en la decisión sobre el paso de unas actividades a otras, en la posesión de criterios para decidir qué trabajo es “correcto” y cuál no, en la determinación de la conducta aceptable, en la libertad de movimiento dentro del espacio escolar, etc. (Gimeno, 1994: 46).

hasta 1.8, encontré 2 ceros ¿no?, entonces, si se pudiera hacer, les dije vamos a cambiar esa estrategia ¿por qué?, porque no me estaba funcionando (E11P197).

Este “vamos a cambiar esa estrategia”, pudiera conferirnos la idea de que los alumnos también forman parte de ese regateo, sin embargo, quizá confiere más la idea de que la evaluación es algo que sólo la maestra puede asignar al grupo, cuando también expresa un “yo planeé, yo elaboré y un yo esperaba”. Lo cual nos permite llegar al planteamiento de que cuando la docente llega a estas reflexiones, finalmente es su propio constructo el que se manifiesta dentro del contexto<sup>42</sup> específico.

En este sentido, cada acción constituye un envite específico alrededor del cual se injerta, como una relación recíproca pero desequilibrada, porque es una relación de fuerza de la cual uno puede sacar más ventaja que el otro, pero en la que del mismo modo, el uno no está totalmente desvalido frente al otro.

Y al igual que los alumnos, el docente mismo se encuentra inserto en una acción colectiva que lo posiciona en determinada manera ante el director, de tal forma que su opinión al respecto sea la de decir

... pues en lo personal, los invito a que reflexionen, a que piensen, a que actúen de una forma moderada de que sigan a, a que decidan su forma de cambiar, su forma de ser sobre todo a los, a los que tienen su mentalidad un poco negativa o negativa, se les invita a que cada día sean diferentes y todo esto, todo esto anuando (sic) en beneficio de su persona y del grupo; y más sin embargo hay otros maestros que no hay necesidad de que yo les diga, ellos saben lo que están haciendo y yo en lo personal los admiro, los felicito y tengo un buen concepto de esos maestros (E02P25).

Por lo que el profesor Salvador, al decir “los invito a que reflexionen” es con la finalidad de inducir al docente a que actúe “de una forma moderada”, pero sobre todo

---

<sup>42</sup> Crozier y Friedberg afirman que un contexto y un constructo, son ante todo relaciones, y que estas relaciones son de poder, el cual implica siempre la posibilidad, para algunos individuos o grupos, de actuar sobre otros individuos o grupos. (Crozier y Friedberg, 1990: 56).

para los que “tienen una mentalidad un poco negativa”, se “les invita” a que sean “diferentes” y esto redunde “en beneficio de su persona y del grupo”.

Lo anterior manifiesta que el beneficio de la colectividad, también beneficia al individuo, pero que una postura contraria, se considera negativa al no ser moderada por el grupo, y en una relación dialógica los que, sin necesidad de que se les diga se suman al beneficio colectivo, son acreedores del elogio.

Es así como, la Telesecundaria como institución y organización manifiesta una cultura propia, en cuanto a su normatividad, pertenencia, cotidianidad, prácticas sociales y su acción colectiva. Por lo tanto, si se considera todo lo planteado en los rubros de este capítulo, pudiéramos quizá tener una comprensión sobre Telesecundaria y en forma un poco más precisa, sobre el entramado institucional y organizacional de las escuelas “Francisco Villa y Miguel Hidalgo” y su relación con el discurso microsocial otorgado por algunos de sus actores.

Después de haber presentado el entramado institucional, en el siguiente capítulo daré cuenta del discurso y la interpretación que algunos actores institucionales le otorgan a la evaluación y la forma en que el docente legitima sus prácticas en la cotidianidad escolar.

## CAPÍTULO II

### LA EVALUACIÓN DEL ALUMNO EN TELESECUNDARIA

Los significados que los sujetos damos a determinada concepción de evaluación son diversos, tales significados entendidos desde el cristal a través del cual mira cada individuo, nos permiten comprender e identificar el por qué de tal o cual postura, es decir, una postura cuantitativa o cualitativa.

Y en el entendido de que la descripción de la Telesecundaria como organización social se fundamenta en el paradigma de la complejidad, significa aceptar que la realidad está estructurada por relaciones dialógicas,<sup>43</sup> como el par dialógico de la aprobación – reprobación posterior a una evaluación<sup>44</sup>.

De esta manera en este capítulo, se presenta el análisis del discurso de la evaluación otorgado precisamente por los sujetos inmersos en las Telesecundarias “Francisco Villa” y “Miguel Hidalgo”, en donde se manifiestan diversas formas de pensar la evaluación y por tanto, diversas realidades. Discurso y realidades que desarrollo con mayor profundidad, en la intención de centrar la atención en los sujetos que viven la evaluación y los que la ejercen. Y así, tratar de acceder a los significados que se manifiestan en los sujetos entrevistados en estas dos

---

<sup>43</sup> Entendidas como esos pares de conceptos concurrentes, complementarios y antagónicos reconociendo la presencia de dualismos. (Etkin y Schvarstein, 1989:162).

<sup>44</sup> María Antonieta Casanova explica que el concepto de evaluación en su evolución, presenta tres momentos que la marcan hasta la actualidad: el primer momento es con Ralph Tyler en 1950 que la define como un proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos, el segundo momento es en 1963 con las aportaciones de Cronbach al definirla como la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo y el tercer momento importante en la evolución del concepto de evaluación lo marca Scriben, al incluir en su definición la necesidad de valorar el objeto evaluado, es decir, de integrar la validez y el mérito de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido para decidir si conviene o no continuar con el programa emprendido (Casanova, 1998: 30).

Telesecundarias y entender lo que les da sustento para legitimar su actuar en cuanto a la evaluación.

### **1. ¿Lo paso...?. La promoción.**

La evaluación, analizada desde el punto de vista que manifiestan los docentes, culmina con una valoración que otorga la promoción o la reprobación de los alumnos, de esta manera, pudiera plantearse como un producto final y acabado, pero también existe la postura de vislumbrar a la evaluación como un proceso. Posturas diversas que asumen los sujetos dependiendo de factores tales como: su propia interpretación de la evaluación, de los procesos a evaluar, de los sujetos, de la institución en la cual están inmersos y de la propia subjetividad del evaluador. Sin embargo, la evaluación

...al contrario de lo que muchas veces se cree y se practica, no es emitir un juicio sino tomar una decisión de una manera fundada y que sin embargo, por desgracia, las más de las veces los docentes emiten juicios en categoría de afirmaciones. (Casanova, 1998: 31).

En este sentido, “emitir un juicio”, nos permite “tomar una decisión” con fundamentos para un mejor logro de los aprendizajes en los alumnos, pero si emitimos un juicio en calidad de “afirmación”, cerramos las opciones ante los alumnos.

Por lo tanto, la significatividad de los conceptos tiene variabilidad de acuerdo a cada sujeto, a cada contexto, a cada momento y de esta forma para algunos hay puntos de convergencia, pero para otros la disparidad es total a pesar de usar los mismos lineamientos que otorga la propia institución.

Lineamientos otorgados por la Guía Didáctica de Telesecundaria que pretenden establecer un sistema de evaluación formativa en el que se combinen autoevaluación y coevaluación con diversos niveles de participación: por binas,

equipos, grupo, familiares y vecinos, en donde la evaluación final es una Demostración pública de lo aprendido al término de cada núcleo.

Así se puede encontrar que las concepciones de evaluación del docente, convergen en una carga de sentidos diversos, que de una forma u otra impactan para generar una reprobación o aprobación. Sentidos que presento en el desarrollo de este capítulo, con el interés primordial de comprender el contexto estudiado, pero sobre todo, a los sujetos implicados.

#### **a) A veces no entendemos todos los detalles que evaluamos. La evaluación escolar.**

Las formas de evaluar en cada docente, son diferentes, pero entender todos los detalles que en ello van implícitos es algo poco cuestionado por el propio maestro. Si entendemos la evaluación como un proceso que nos conduce a un resultado, la pregunta en cuestión sería: ¿qué detalles ocurren durante el proceso?, y si es tomada como un producto final la cuestión sería ¿qué detalles contiene ese producto final?

Detalles que cada sujeto distribuye y pondera de acuerdo a sus propios criterios, estándares, concepciones de evaluación, estrategias, y contexto. Tal parece ser el caso de la Telesecundaria “Francisco Villa”, en donde el director comenta:

...bueno como los maestros califican rasgos, entons (sic) ahí quizá se les quiten un punto en disciplina y un poco si son alumnos pues que de lento aprendizaje, pues apenas concuerda, si le quita un punto o dos en indisciplina y no responde realmente como debe de responder en el examen parcial y en los, en las, en las estos... (Truena los dedos) en los puntos de...de que el maestro tiene los rasgos (E01P13).

Entendido de esta manera, “los maestros califican” y entre los rasgos a calificar, se encuentra la “disciplina”, pero “los de lento aprendizaje” además de la disciplina, si “no responden” en el “examen parcial”, su calificación es aún más baja.

Esta idea deja de lado una evaluación para un aprendizaje significativo, pero también se puede notar que la expectativa para un alumno de lento aprendizaje será la de tener una menor evaluación por la cuestión disciplinaria.

La forma de entender a la evaluación desde esta postura, nos remite a una evaluación normativa<sup>45</sup> cuando la valoración del alumno se da en función del nivel del grupo en el que se halla integrado, porque si el grupo en su generalidad cumple con estándares elevados, la opción de un mejor desempeño para los de “lento aprendizaje” queda expuesta a los altos rendimientos de los otros. Sin embargo,

...Este tipo de valoración es una situación generalizada, aún cuando el profesor no sea consciente de su forma de valorar. Es decir, el nivel de los alumnos o el grupo es elevado, un alumno o un grupo con nivel medio pueden ser evaluados negativamente (Casanova, 1998: 85).

En este “tipo de valoración”, de lo que se está adoleciendo es de criterios claros que sirvan de referente para analizar el contenido de lo evaluado, para establecer normas medianamente “justas” en la valoración, donde el docente no necesariamente es “consciente” de ello.

Notando entonces que el significado de “disciplina”, se traduce en homogeneidad de capacidades conductuales en los alumnos, por lo que las capacidades diferentes, no cumplen con los estándares aplicados en este contexto.

Puede percibirse que además de otorgarle mayor ponderación a una prueba escrita, también están otras ponderaciones al interior de la misma, que se manejan como “oportunidades” para presentar un examen,

---

<sup>45</sup> Casanova plantea que la evaluación según su normotipo, es según el referente que tomamos para evaluar un objeto-sujeto. Si el referente es externo, se le denomina evaluación nomotética, y cuando el referente es interno se denomina evaluación idiográfica. Dentro de la evaluación nomotética, se pueden distinguir dos tipos de referentes externos que la subdividen en: evaluación normativa y evaluación criterial.

La evaluación normativa es cuando la valoración del sujeto se da en función del nivel del grupo en el que se halla integrado, o un grupo y sus posibilidades frente al sistema educativo. (Casanova, 1998: 85).

... yo le... manejo tres oportunidades, la primera pues es normal, no puedes, este, te voy a dar una segunda oportunidad, pero por ejemplo les aplico, en una segunda oportunidad un examen, pero ya no vale el 100%... de las respuestas, sino que ya valdrá el 80%, entonces sí se sacan un 10... vamos a poner un ocho porque es su segunda oportunidad (E05P80).

La evaluación entonces es entendida por él, como “tres oportunidades” de presentar un mismo examen, pero a medida que se otorgan, el puntaje dado para cada una de ellas va disminuyendo, es decir, la primera oportunidad vale un diez, sólo si el alumno contesta el 100% bien, en la segunda oportunidad, aunque el alumno conteste el mismo porcentaje, su puntuación será de 8; y en su última oportunidad, el alumno sólo obtendrá un 6 si contesta el 100% del examen en forma correcta.

De acuerdo al profesor Cruz, puede notarse que las “oportunidades” otorgadas ya no dependen de la normatividad implementada en el Acuerdo 200 al respecto de la evaluación, sino de la interpretación del docente de la evaluación y las estrategias que se implementan para la misma.

“Oportunidades” que a medida que son usadas, se acortan más en cuanto al resultado obtenido, aduciendo el entrevistado en otra parte de la entrevista, que son las que había aprendido de sus maestros de secundaria, ya que en él habían funcionado.

Entendido de esta manera, la selección del alumno se hace desde intereses inmovilistas<sup>46</sup> conscientes o inconscientes que no rompan el statu quo y se aceptan como un proceso natural.

---

<sup>46</sup> Por lo que esta falta de claridad en el concepto de evaluación tiene implicaciones en la práctica, porque podemos notar que permite que convivan en un mismo discurso, declaraciones en las que se plantean desarrollos innovadores y progresistas con prácticas de evaluación que obligan y fortalecen respuestas reproductoras y mecánicamente repetidoras (Álvarez, 2001: 44).

Desde esta perspectiva, puede percibirse la noción de evaluación con una multirreferencialidad generada por el estatus de diversas posiciones, jerarquías, e intereses. Por lo tanto,

... la representación que se hace de los fenómenos no es la misma. El proceso de evaluación se sumerge en el espesor y opacidad de los inconscientes, de la astucia, de la duplicidad misma de los diferentes intereses presentes, el universo de la evaluación, implica a los sentidos y por lo tanto una actividad que se reclama como productora de conocimientos, puede encubrir una función de legitimación o de control. (Ardoino, 1993:20).

Que se determina por la interpretación que el profesor Cruz tiene y se legitima con “el control” que ejerce sobre el alumno con esta forma de evaluar en “la opacidad de los inconscientes” y en la satisfacción de “diferentes intereses”.

Es así como surge la paradoja de una “evaluación que selecciona y excluye” en un sistema educativo que proclama la educación como un bien patrimonial común al que todo ciudadano tiene derecho, porque si en los lineamientos encontramos a la “evaluación formativa”<sup>47</sup>, en las prácticas encontramos recursos que sólo obedecen a dispositivos de medición que controlan un pensamiento único, sin que el maestro quizá sea consciente de ello y entonces decir “...mi forma de...de regir dentro del salón...mi forma de decir...sabes que, si no quieres trabajar ¡salte! (E06P89).

En este sentido,

...la evaluación está inevitablemente amenazada por la dimensión del inconsciente, por lo que al encontrar en los docentes posturas tecnócratas lo único que se hace como un “efecto perverso” de lo inatendido, es que en la escolarización se acentúe el miedo y la culpabilidad frente al fracaso (Ardoino, 1986:29).

---

<sup>47</sup> En este punto, la Guía Didáctica de Telesecundaria nos plantea que la evaluación busca ser un proceso de tipo formativo en donde el profesor realice un constante seguimiento del desarrollo del proceso de aprendizaje, mediante procedimientos que le permitan conocer el efecto de las acciones educativas realizadas por el grupo y por el alumno, a fin de efectuar a tiempo las modificaciones y correcciones que se requieran para obtener los aprendizajes previstos, con un nivel satisfactorio (SEP. Guía Didáctica, 1998: 34).

Y entendido de esta forma, se puede deducir que dentro “de lo inatendido” se encuentra la dificultad que implica para el docente evaluar en forma procesal, cuando dentro del mismo proceso, la autonomía y control del docente excluye al alumno.

Otro punto a considerar, es la evaluación que se ejerce de acuerdo a su temporalización<sup>48</sup>, en donde el docente en un primer momento dice “... Trabajo...primero en un examen diagnóstico, ese examen, ese examen diagnóstico me da, por lo regular lo que tiene cada, cada ciclo escolar” (E08P157).

Sin embargo, en este “diagnóstico” el profesor Valentín sólo alude a un “examen”, por lo que deja de lado, otros factores que le permitan focalizar mejor la enseñanza a partir de una evaluación más profunda, y entonces,

... en nombre de la objetividad, se suelen cometer muchas injusticias amparadas en un lenguaje que encubre el tipo de racionalidad técnica que la orienta. Stenhouse es claro cuando afirma que: “cuanto más objetivo sea un examen, tanto más falla en revelar la calidad de una buena enseñanza y un buen aprendizaje” (Álvarez, 2001: 55).

Por lo tanto, para el profesor Valentín “lo que tiene cada ciclo escolar”, se lo “da” un “examen” como diagnóstico y entonces, entendida la evaluación como la aplicación de un examen, termina siendo un ejercicio instrumental del que se sacan conclusiones que no se corresponden con el valor ni con el propósito del instrumento.

Por otra parte, para el profesor Genaro el examen dentro del diagnóstico,

...Sería un parámetro para ver qué es lo que debo de corregir, qué es lo que tenemos que...este que hay muchas cosas que el alumno ya...ha aprendido y que no es necesario a veces tener en un examen ¿no? Entonces no puede ser un...un instrumento de...completo de evaluación ¿no?, es una parte de la evaluación (E12P218).

---

<sup>48</sup> Casanova plantea que la evaluación según su temporalización, puede ser inicial, procesal o final. La primera es aquella que se realiza al comienzo de un proceso evaluador para detectar la situación de partida de los sujetos en cuanto a sus conocimientos previos y poder así adecuar la enseñanza a sus condiciones de aprendizaje (Casanova, 1998: 92).

Ante esta postura, se puede notar que “el examen” es entonces “una parte de la evaluación” que nos sirve como “parámetro” para “corregir”, porque

...a veces reportamos una calificaciones porque nos piden y nos piden que lo... que lo cotejemos con algunos datos, que entregemos algunos exámenes y todo...yo no puedo a veces poner a un alumno 9 y decir tú alumno tienes 5 o tienes 2 en tu examen ¿cómo?, ¿cómo estás haciendo?, a ver...pero a veces no entendemos todos los detalles que evaluamos (E12P219).

“Detalles” que no entendemos cuando “evaluamos”, pero que repercuten en el alumno generando una aprobación con base en la interpretación que cada sujeto da a los lineamientos por un lado, y por el otro, repercutiendo en la reprobación. Por lo tanto,

...En este mar de confusiones, de grandes retóricas, se instala la ocultación de intereses y de expectativas muy heterogéneos en un mismo discurso, en donde el concepto de evaluación se mezcla con el de calificación, promoción, control, examen, observación, certificación, acreditación. Sin embargo, la relación asimétrica de fuerzas decanta el poder de decisión al lado de quien lo ostenta, en este caso, el de los profesores (Álvarez, 2001: 68).

Y en estas “grandes retóricas”, encontramos que el concepto de evaluación termina siendo la mezcla de otros conceptos que sólo inclinan el poder a un solo lado de la balanza, en este caso, la del docente.

Sin embargo, en esta relación asimétrica de fuerzas, el concepto de evaluación en la cotidianidad de estas Telesecundarias, fluye entramándose en las prácticas y los sujetos, de tal manera que se conciben como prácticas de evaluación legítimas, en donde la centralidad de las decisiones se inclina en forma asimétrica para generar una promoción o una no promoción

## **b) Esa es mi manera de evaluar. Formas de evaluar del docente.**

Cada docente tiene su propia idea de lo que es evaluar, pero la noción que la evaluación debe tener mayor peso en la aplicación de un examen, es el dato que

mayor incidencia arroja esta investigación, en donde se otorga un porcentaje prioritario al test y el resto se distribuye en otros rubros, como disciplina, tareas, participaciones, etc.

Esto me permite plantear la interpretación que los sujetos dan a la evaluación, como una distribución de porcentajes en distintos aspectos, pero otorgando un mayor puntaje a los resultados arrojados de una prueba escrita, así parece sugerirle la expresión

...ahora eh... todos los maestros califican... pues no todos, algunos eh...califican rasgos a evaluar, por ejemplo evalúan puntualidad, cumplimiento en el trabajo, participación, limpieza, ortografía, el respeto. Algunos maestros los exámenes teóricos parciales, los consideran 50% y los otros cincuenta por ciento los consideran en rasgos, en rasgos, cuando el alumno hace un examen ahí sería una medición y para evaluar al alumno hay que sumar la medición con los rasgos a evaluar y es la calificación definitiva (E01P08).

Al decir “todos los maestros califican”, el profesor Salvador manifiesta que calificar “rasgos” nos conduce finalmente a la evaluación final<sup>49</sup>, pero también se menciona al examen como “medición” y esto, pudiera darnos la idea de que medir, calificar y evaluar son conceptos utilizados con mucha frecuencia, pero quizá sin una connotación firme en cuanto a su significado, por lo que se usan en forma cotidiana sin entender su uso en la práctica. Por lo tanto,

...la evaluación tiene que ver con actividades de calificar, medir, corregir, clasificar, certificar, examinar, pasar test, pero no se confunde con ellas, porque estas actividades, aunque comparten el mismo campo semántico, se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven, mientras la evaluación la trasciende, éstas son actividades que desempeñan un papel funcional e instrumental (Álvarez, 2001:30).

En cuanto al examen, los porcentajes pueden ser variados, pero la supremacía al valor otorgado para una prueba escrita sin importar los aprendizajes

---

<sup>49</sup>En cuanto a la evaluación final Casanova menciona de que ésta, no necesariamente tiene que coincidir con “examen”, “control”, porque algunos objetivos educativos nunca van a poder comprobarse en una situación puntual como es la del tradicional examen: los relacionados con el desarrollo social, actitudinal, afectivo, los relativos a la comunicación oral que deben de evaluarse procesualmente (Casanova, 1998: 95).

requeridos por los contenidos otorgados por la currícula, permanece en la significación que los sujetos tienen sobre la evaluación.

En este sentido, al otorgarle mayor valor cuantificable al examen, nos remonta a principios del siglo XX, cuando la racionalidad técnica de las fábricas se traslada a las escuelas interpretándose a los estudiantes como materia prima y los conceptos educativos de conocimiento se reducen a términos de neutralidad, técnica, y a un razonamiento estricto de medios – fines. Así, desde sus comienzos, la evaluación se encuentra influida por su procedencia del campo empresarial, y al igual que los empresarios miden cuantitativamente los resultados de su producción, en el campo educativo se pretendió medir el progreso del alumnado cuantificando lo aprendido, equiparándolo a “medida”, por lo que durante muchos años, lo que se intenta al evaluar, es medir la cantidad de conocimientos dominados por los alumnos (Casanova, 1998: 67).

A partir de estas nociones, el docente moviliza sus ideas y les da forma a los conceptos con diversas significaciones,

...la evaluación (tose) esa considero, el examen es el 50%, la evaluación continua, o sea, todos los días, todos los días hago examen, eh, rápido de una...o dos materias eh, digamos de 5 ó 10 preguntas en las cuales este...yo solamente doy la pregunta y ellos pura respuesta...calificamos y paso a mi lista, eso me lleva aproximadamente de 3 a 5 minutos, o sea, es muy rápido eh, esa evaluación continua ...es el 30%...por su participación en clase, este, es un 10% y por asistencia, para que vengan todos los días le damos otro 10%...esa es mi manera de evaluar (E05P77).

Para el profesor Cruz, “la evaluación continua”, es entendida como la aplicación diaria de pequeñas pruebas escritas en donde otorga “el 30%” que se va sumando al 50% de otra prueba escrita, además de un 10% a la participación en clase y a la asistencia respectivamente dando finalmente un total del 100%.

Pero también se puede notar que la evaluación continua<sup>50</sup>, en su práctica es la aplicación de exámenes escritos, por lo que se puede deducir que la manera de evaluar es la misma sin importar el contenido o la materia tratadas, homogeneizando la aplicación de un instrumento para la evaluación y otorgándole supremacía latente.

De esta forma, parece que puede inferirse una postura y mentalidad positivista del profesor al traducir que el conocimiento lo constituye básicamente los hechos, los datos empíricos, como algo externo y ajeno al sujeto, objetivando las relaciones sociales con el fin de reducir al máximo el factor humano, excluyendo los procesos mentales del aprendizaje y sustituyéndolos por las leyes de la conducta, de esta forma, conocer equivale a aprehender hechos, cosas y datos y la enseñanza consiste en modificar o cambiar la conducta del alumno, no su forma de razonar en un paradigma de medios-fines, de orientación técnica y funcional cuyo sistema resultante está basado en los valores de control, certeza, eficacia, precisión, costo-beneficio, predictibilidad, estandarización y rapidez, por lo que se reduce la evaluación a la aplicación de pruebas objetivas que le exigen al profesor, trasladar el conocimiento a respuestas medibles precisas e inequívocas, lo cual deriva en un sutil pero potente instrumento para la exclusión y la marginación...el examen (Álvarez, 2001: 30).

Al respecto Gardner menciona, que la mayor parte de los instrumentos de examen están sesgados en gran medida a favor de dos variedades de inteligencia, la lingüística y la lógico matemática por lo que resultaría más recomendable que el docente prestara atención a toda la gama de medidas diseñadas específicamente

---

<sup>50</sup> Casanova subdivide a la evaluación por su funcionalidad, su normotipo, su temporalización y sus agentes. Por su funcionalidad la divide en: sumativa y formativa. Evaluaciones que recomienda también la Guía Didáctica para su aplicación en Telesecundaria, aunque se identifica más el uso de una evaluación sumativa. Sin embargo, este tipo de evaluación no es la más adecuada para aplicar al desarrollo de procesos, sino que es la apropiada para la valoración de resultados finales. Entendido de esta manera, la fórmula del examen como medio único de evaluación, se parece bastante a la aplicación procesual de varias valoraciones sumativas a lo largo de un curso (evaluación continua – exámenes continuos), lo cual implica mantenernos en la concepción de la evaluación como instrumento comprobador, sancionador y de poder (Casanova, 1998: 81).

para abordar diferentes facetas de las capacidades en cuestión (Gardner, 2001: 189).

En este sentido, la interpretación que el docente otorga a la evaluación, nos brinda toda una multirreferencialidad al respecto, ya que también está quien dice otorgar un porcentaje menor a la prueba escrita y priorizar lo que el alumno hace durante la clase y al examen "... la verdad yo le doy un valor de 25%, no es mucho, porque yo siento que...que en un examen influyen muchos factores ¿no?, entonces me interesa más el trabajo que desempeñan en clase, o las actividades que hacen extraclase" (E11P208).

Lo dicho por la profesora Esmeralda, pone de manifiesto que le otorga un valor del 25% a una prueba escrita y mayor puntaje a las tareas y las participaciones, sin embargo, en otra parte de la entrevista manifiesta que ella prepara su clase y que se dedica a darla hablando casi todo el tiempo y al emocionarse tanto casi los alumnos no hablan, porque lo que surge una aporía como esa contradicción en sus razonamientos al otorgar mayor valor evaluativo a la poca participación que los alumnos puedan tener debido a sus estrategias de enseñanza.

Aunque también se encuentra, el docente que no utiliza el examen como instrumento de evaluación, como es el caso del profesor Valentín "...nunca les presenté, ni nunca los sometí al estrés de, de, del que te tengo que evaluar, nunca...el choque...una situación de estar cuestionando en forma sistemática para presentar un examen (E08P159).

Sin embargo, con esta aseveración, pareciera que el examen está descartado como un instrumento para evaluar, pero nos pone de manifiesto una evaluación de tipo ideográfico<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> Es cuando el referente evaluador son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de desarrollo en función de sus circunstancias particulares, es decir, cuando el referente es completamente interno a la propia persona evaluada. Supone una valoración psicopedagógica inicial de las capacidades y posibilidades del alumno

Para el profesor Valentín, el narrar sus experiencias como docente antes de llegar a desempeñarse como director, además de aludir a este tipo de evaluación también expresa haber utilizado una evaluación de acuerdo a los agentes evaluados<sup>52</sup>, al decir que

...en lugar de empezar a trabajar con lo que ya estaba estructurado, pretendí darle un cambio distinto, tal vez para, para no caer en la monotonía de lo que ya sé en que está mal el alumno y no puedo lograr un cambio distinto, esto me llevó, primero en lograr, no sé si sea, si sea cierto o no eh...la autoevaluación, una autoevaluación que viene en estructura en la guía no, no, no, una autoevaluación en decirme ¿qué calificación crees que tienes con respecto a los contenidos que hemos manejado, y qué es lo que no lograste?. Me llevó aproximadamente tres meses, en lograr hacer conciencia al alumno de la necesidad de autoevaluarse (E08P158).

La “autoevaluación” se produce cuando el sujeto evalúa sus propias acciones, es un tipo de evaluación que toda persona realiza de forma permanente a lo largo de su vida. En cuanto al campo educativo, el alumnado es perfectamente capaz de valorar su propia labor y el grado de satisfacción que le produce, sólo hay que darle pautas para que lo haga con seriedad y con corrección y que sepa la influencia que su juicio va a tener en la valoración global. Sin embargo, en su aplicación es conveniente recordar que la época de estudiante se caracteriza por ser evolutiva y cambiante, con un gran predominio de la subjetividad, así, los alumnos con una autoestima baja, un temperamento depresivo, de tendencia pesimista o un medio familiar poco estimulante, infravalorarán sus trabajos, o en el caso contrario,

---

o alumna y la estimación de los aprendizajes que puede alcanzar a lo largo de un periodo de tiempo determinado. Este tipo de evaluación es positivo individualmente porque se centra en cada sujeto y valora su esfuerzo y la voluntad que pone en formarse, sin embargo, esta evaluación choca con los planteamientos sociales del Sistema Educativo, porque aunque un alumno evaluado idiográficamente alcance los objetivos razonablemente, esto objetivos pueden no ser suficientes al compararlos con los exigidos por el Sistema Educativo para promocionar un ciclo u obtener una titulación. Pero también se presenta el caso contrario, el del alumno que alcanza los criterios establecidos por el Sistema Educativo, pero su rendimiento en cuanto a sus posibilidades de desarrollo no está cubierto. Estas dos situaciones son problemáticas e injustas, pero más la segunda, porque casi siempre se está dando preferencia a la consecución de objetivos que amplían el dominio de contenidos conceptuales, frente a los procedimientos o actitudes que son más educativos y relevantes para el futuro desarrollo personal (Casanova, 1998: 90).

<sup>52</sup> De acuerdo a sus agentes, la evaluación se divide en autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (Casanova, 1998: 79)

valorarán en exceso todo lo que realicen, por lo que estas tendencias deberá de encauzarlas el docente, porque precisamente, este proceso de ajuste y equilibrio consiste en aprender a valorar (Casanova, 1998: 96). En este sentido, la Telesecundaria propone el uso de la autoevaluación, sin embargo, en todas las evidencias empíricas, el único que manifiesta haberla aplicado es el profesor Valentín.

Esto nos permite inferir que la autoevaluación es un proceso al cual los alumnos ni el docente están habituados, pero que en gran parte, el docente como mediador tiene gran ingerencia en ello, pero que además, aunque las Guías de los alumnos la utilizan en el desarrollo de la clase, otra cosa muy distinta es que el maestro la toma en cuenta en el registro de información para asignar una evaluación.

Respecto a la coevaluación, la misma autora nos refiere que consiste en la evaluación mutua, conjunta de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios, por lo que es importante de que si no hay costumbre en el grupo de realizar estas prácticas, primero debe comenzarse por valorar exclusivamente lo positivo y que el docente valore las deficiencias o dificultades, en esta forma el alumno quita la connotación de que evaluar es resaltar lo negativo.

Finalmente la heteroevaluación, consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra. Es la evaluación que habitualmente lleva a cabo el profesor con los alumnos, por lo que es un proceso importante dentro de la enseñanza, rico por los datos y posibilidades que ofrece y complejo por las dificultades que supone el enjuiciar las acciones de otras personas, y más aún, cuando éstas se encuentran en un proceso evolutivo delicado, porque un juicio equívoco, puede crear actitudes de rechazo hacia el estudio o la sociedad en los alumnos (Casanova, 1998: 99).

**c) Si le hacíamos un trabajo o algo, nos pasaba. Otras formas de evaluar.**

La manifestación de los sentidos que se presentan para dar significado a la evaluación a través de las prácticas cotidianas, pudieran traducirse en intercambios en donde el docente otorga un registro evaluatorio al alumno a cambio de diversas opciones.

Tales opciones, en educación Telesecundaria, se manifiestan en la guía didáctica que recomienda la evaluación, la autoevaluación y la coevaluación, especificando las acepciones para cada una de ellas, sin embargo, el docente las interpreta en forma diversa, objetivando y legitimando sus prácticas evaluatorias a través de estrategias que implementa, en donde no necesariamente se internaliza lo que la institución o el alumno requiere para lograr una promoción, lo cual genera una cultura propia en prácticas de evaluación, cuando

...se vienen los, el período de regularización, de extraordinarios y el niño viene a presentar extraordinarios, oye mi hijo, tú no tienes derecho a extraordinarios, entonces es cuando yo le digo...dice: ¿por qué?, dice: el profe. me dijo que sí, le digo no, ¡tú reprobaste el ciclo!...dice: ¡No, yo pasé el ciclo!...¡No, mijo, tú reprobaste el ciclo!, reprobaste seis materias...reprobaste el ciclo, tienes que volver a presentar tercero...Dice: ¡No! (elevando el volumen de su voz), lo que pasa es que el maestro nos dijo que si le hacíamos un trabajo o algo, nos pasaba...yo le entregué el trabajo al maestro (E04P52).

De lo anterior, se puede inferir que el alumno al reprobar los exámenes aplicados por el profesor, tenía la oportunidad de presentar “trabajos” y así promover algunas de sus materias, pero que el docente finalmente no registra la entrega de estos trabajos y reporta las evaluaciones a la dirección olvidando ese “detalle”, por lo que al final del curso, el alumno, con la idea de que había pasado algunas de sus materias y de que no había rebasado el límite de materias reprobadas que la SEP permite para que se acredite el curso, se presenta para realizar los exámenes extraordinarios, encontrándose con la noticia de que no podía hacerlo porque había reprobado todo el curso, y de que su participación en el evento de clausura había sido una farsa.

Se puede interpretar que en ese contexto, que la idea de evaluación manifestada por el profesor Cruz, también equivale a obtener la promoción por medio de la presentación de un trabajo al final de un curso escolar en determinada materia, hecho que le permitiría al alumno no pasar el límite que la Secretaría de Educación Pública pone en materias reprobadas en un curso escolar, para poder así, presentar exámenes extraordinarios en las otras materias reprobadas.

Pero también se pone de manifiesto que, aún cuando el alumno le presentó el trabajo al docente, no garantizó que estuviera promovido en esa materia, lo cual generó que sobrepasara los límites que la SEP indica para materias reprobadas en un ciclo, por lo que repercutió en su reprobación total.

Sin embargo, estos no son los únicos elementos que utiliza en sus prácticas evaluatorias, "... o sea con trabajos, con monografías, con presentaciones, con...entonces hubo quien salió, pero la mayoría... ¡Bueno es el grupo más apático que me...ha tocado!" (E05P82).

Lo anterior nos plantea, que la presentación de trabajos como primera instancia para evaluar, no es considerada, sino que se utiliza después de obtener resultados reprobatorios con los alumnos. Es decir, primero aplica un examen y si reprobaban les otorga tres oportunidades y sólo hasta agotar éstas, el siguiente recurso es la entrega de monografías o presentaciones, pero que al final, la apatía de los alumnos pone de manifiesto su reprobación.

Pero el intercambio de una evaluación por trabajos, no es lo único que parece manifestarse en los datos empíricos arrojados por la investigación. Existen otro tipo de cosas que pueden ser intercambiables con los alumnos o con los padres para lograr una promoción, sin importar la materia de que se trate. Situación que se puede deducir de lo expresado en una entrevista :

...M: ¿Y cree qué...qué todos esos alumnos que reprobaron, se inscriban?

S: Sí, sí.

M: ¿O habrá alguien que deserte o...?

S: No creo...que a los que reprobaron si hay una feria, consiguen una feria no pasan el año, sí, ya no los voy a aceptar ahí en la escuela, ya no (E01P06).

Al dejar la pregunta abierta con la pausa, no se mencionó la palabra “feria”, cuya traducción sería “dinero”, entonces, ¿por qué contesta así el profesor?, cuestión que más adelante, al entrevistar a otros sujetos cercanos a su desempeño mencionan como un intercambio de una evaluación aprobatoria por hojas, balones a materiales para la escuela, lo cual a final de cuentas, sí implica el uso de dinero como mediador para la negociación de una evaluación.

Lo anterior permite vislumbrar que el abanico de posibilidades se amplía en cuanto a los medios a través de los cuales también se puede lograr una promoción como una supervivencia para el alumno. Existen también, las estrategias asumidas por los padres para tal efecto,

... simplemente, se...se le, se le da una excusa al director, o van los padres de familia y dicen pues ¿por qué reprobó?, ¡échenle la mano!...o...ciertas situaciones ¿no?, o el director les dice: tráiganme dos balones, tres balones, cuatro balones, o si está en...danza, que si le echa ganas, o esto, pues le ponemos un punto más, o este...o si estás en banda de guerra, si le echas ganas, te ganas tanto con puntos, te echamos la mano (E06P96).

Entonces la obtención de una evaluación aprobatoria para cualquier materia que haya reprobado el alumno en su grupo, es lograda cuando pasan los datos a la dirección y el profesor Ríos otorga la promoción a cambio de “balones” o por el intercambio de puntos extras en “banda de guerra” para aprobar al “echarle la mano” al alumno.

Y de esta forma, las cosas intercambiables para sobrevivir en la institución se manifiestan de tal manera que la concepción de evaluación presenta las variantes que los sujetos le dan al internalizar sus prácticas evaluatorias, lo cual parece ser planteado cuando se manifiesta que

...yo me decepcioné mucho porque (tose) dos niños habían reprobado dos o tres materias y ya iban en tercero (tose) y lo que se hizo fue que les pidieron material de trabajo, o sea hojas, algo así fue, entonces yo decía (tose), a pesar de que todavía no estaba yo ni trabajando en...como docente, ni nada de eso, decía yo...este...no recuerdo, pero el daño que se les hacía a los alumno (E11P202).

Al mencionar ella que no estaba trabajando como docente en esos momentos, es porque se refiere a que al momento de la entrevista, ya estaba fungiendo como docente frente a grupo con clave de primarias, pero en la Telesecundaria de Los Naranjos, y que anteriormente su clave era de administrativo, la cual había desempeñado en la Telesecundaria de los Capulines, por lo que de esta manera, conocía el manejo de los aspectos administrativos de esta última, percatándose entonces de que el intercambio para obtener una evaluación aprobatoria era dado por medio de “hojas” u otros materiales.

Todo lo anterior pone de manifiesto que la sobrevivencia de los alumnos dentro de una institución educativa, se logra a través de diversos medios para lograr una evaluación de promoción, medios tales como: dinero, balones, hojas o la aplicación de puntos extras de unas materias en otras.

Sin embargo, cabe mencionar que la posibilidad de lograr la promoción para una materia o para todo el ciclo escolar también puede ser a través del examen extraordinario al finalizar el ciclo escolar, en donde la función de la escuela se manifiesta con la calendarización de las fechas de aplicación para las diversas materias, en la elaboración de los exámenes y la aplicación de los mismos, así como de calificarlos y publicar los resultados, lo cual es expresado por el profesor Julio que funge como un trabajador administrativo sobre las acciones que se realizan con los que reprueban en la escuela “Miguel Hidalgo”, “...Pues aquí es...apoyar al alumno para que presente sus exámenes, tratar de...informarle a tiempo también para que se prepare para sus exámenes” (E09P173).

Este “aquí” nos manifiesta un contexto específico en el cual existen diversas formas de evaluar que dependen del horizonte interpretativo que el docente tiene sobre la evaluación para una promoción, pero también existe el otro lado, es decir, la no promoción, situación que se trata de dilucidar a continuación.

## **2. ¿O lo repruebo? La no promoción.**

Al hablar de reprobación, se alude en una primera instancia a un proceso evaluatorio que nos permite conocer, examinar y así poder determinar; sin embargo, a la luz de esta investigación, la palabra evaluación, no necesariamente se aplica a un proceso, sino también a otras determinaciones de la misma. Determinaciones que nos conducen a una valoración, donde podemos visualizar ambos lados del proceso, sin embargo, pocas veces los docentes analizamos con mayor profundidad la reprobación, quizá por estar más ocupados en lograr una mayor promoción que equiparamos a eficientismo, pero ¿qué pasa con los que se van quedando?, creo que esta pregunta tiene mayor significatividad cuando se la hacemos a un contexto, a una institución, a una organización, pero quizá en forma más preponderante, a los sujetos inmersos.

### **a) El padre de familia, el maestro y el alumno. Los factores.**

Las concepciones que se manifiestan en los sujetos sobre la temática de reprobación, surgen en forma diversa dependiendo del contexto vislumbrado por cada individuo, es decir, existen múltiples realidades que emergen dependiendo de las percepciones individuales. Pero estas concepciones convergen en un punto en común, el de plantear que existen tres elementos involucrados: el padre de familia, el alumno y el maestro.

Debido a esta postura, cada percepción alude a la visión latente en el individuo ante el tema de la reprobación, como esa postura individual que se tiene al

respecto, o esa interpretación de cada sujeto ante el hecho. En este sentido, para el profesor Ríos la reprobación,

...se puede invertir en irresponsabilidad de los padres de familia, a la irresponsabilidad del alumno y quizás también (eleva el volumen de su voz un poco) a la irresponsabilidad del maestro, porque si uno de esos tres círculos o tres factores falla allí ya, ya falla todo (E01P07).

Puede considerarse de esta manera, que el primer “círculo” al que se alude, es a los padres y su “irresponsabilidad”, o quizá a la indiferencia, considerando que la responsabilidad es responder por los actos, en este caso, responder por su paternidad, sin embargo, se le considera como un sujeto aislado, sin interactuar con los otros, porque se puede argumentar que al manifestar irresponsabilidad, se alude a no responder de los actos, a ser indiferente ante las propias acciones, pero estas acciones repercuten en el otro, y ese otro puede ser el alumno, o el maestro.

El padre de familia, como un círculo aislado en el proceso educativo, es algo difícil de comprender, debido a que todas sus acciones repercuten en el otro, es decir, si se le considera irresponsable, se debe considerar con base en qué concepción de responsabilidad se alude y posteriormente ubicar en quién o quiénes repercute esa irresponsabilidad, de esta manera podemos ver que al hablar de sujetos inmersos en un proceso, no están aislados los unos de los otros, sus acciones se entretajan en un entramado, el cual otorga una situacionalidad o contexto, como esa intersubjetividad latente en el actuar con el otro que día a día genera una relación, una cotidianidad, un entramado específico e inherente a esos sujetos.

Por otra parte, las acciones del padre de familia, ante la reprobación de un hijo, pueden ser diversas, mencionar como único culpable a la irresponsabilidad, nos cierra el panorama, y este quizá pueda ser más amplio. Panorama que se pretende ampliar con esta investigación al identificar que si existe una realidad, ésta no es la única, ya que existen otras que quizá no concuerden con ella.

Las motivaciones que mueven a los sujetos ante diversas situaciones, son tan amplias que probablemente algunas de ellas, al ser tan complejas, no sean observables en una primera instancia, pero, si se tiene cuidado en observarlas y cuestionarlas, quizá nos pueda permitir comprender que el actuar del padre ante la reprobación, pueda ser una herramienta más en el docente, que le permita enfocar la problemática en una forma más objetiva, sin prejuiciar o hacer reduccionismos. Mediante una comunicación más abierta, con un proceso de interacción de un ir y venir, pero produciendo reflexiones y modificaciones ante el hecho de tal evaluación.

Identificando que la reprobación es dada dentro de una organización<sup>53</sup> y que ésta tiene sus propios rasgos que la caracterizan y le dan una identidad que involucra a todos sus elementos, considerar al padre como un círculo que no se entrelaza con los otros dos, el del alumno y el del maestro, pone de manifiesto la postura del profesor al respecto.

Partir del punto en común de que para la reprobación, se consideran tres elementos o factores, pero aludiendo únicamente a sujetos aislados en su acción, cada uno por su lado, es motivo de reflexión, en donde el primer círculo es el padre de familia, el segundo círculo el alumno y el tercer círculo el maestro.

Visualizar a los sujetos implicados en el proceso educativo como factores o círculos para que la reprobación se produzca, nos permite conocer el punto de vista del otro dentro de su propio contexto e historia que se construye con la cotidianidad día a día, pero al hacer la analogía de cada sujeto con un círculo, permite vislumbrar que si se considera como un círculo al alumno, como otro círculo al maestro y otro círculo más al padre, quizá pudiera ser una visión escasa al respecto, sobre todo si retomamos el significado de la palabra “círculo” como esa figura

---

<sup>53</sup> Según Schlemenson, una organización es una entidad concreta, por lo que definirla implica abstraer y conceptualizar a partir de la observación empírica y sistemática, y así como entidad fáctica y existencial, delinear que es parte del mundo social. Al formar parte del mundo social, tiene rasgos y características específicos que se integran para ser acomodados y asimilados, involucrando a los protagonistas como esos individuos que participan a la luz de diversas perspectivas que demandan una articulación incluyente que debe ser legitimada y aceptada por dichos protagonistas (Schlemenson, 2002:29).

geométrica plana contenida dentro de la circunferencia, concepción que tomo del diccionario enciclopédico Larousse (García, 1988:175) y dado que los sujetos inmersos en un proceso no pueden estar aislados o contenidos, es decir, el maestro en su actuar cotidiano se encuentra en un entramado con otros sujetos en donde precisamente ese actuar se resignifica como es el caso del alumno y el padre de familia. Y lo mismo sucede con el alumno inmerso en el proceso educativo, donde su actuar es resignificado por el maestro, por sus compañeros y por sus padres, de igual manera, el padre de familia interacciona con su hijo y con sus profesores. Los sujetos no son seres descontextualizados, ya que se encuentran dentro de un contexto que los hace interactuar con el otro y esa interacción les permite tener determinado tipo de relación cotidiana.

Pensar, que estos factores son precisamente los sujetos inmersos dentro del proceso, es otra opción, opción que nos podría brindar otro lado de la moneda, otra realidad, de esta manera quizá se pueda ampliar más el panorama en cuanto a los factores que intervienen en el entramado de interacción entre los sujetos, es decir, si los sujetos son los círculos, cuáles son los lazos que los unen para que puedan tener una relación cotidiana.

Sin embargo, para el profesor Salvador los factores son los sujetos, no los factores son los que afectan al actuar de los sujetos. Postura que no permite vislumbrar, que sin importar la realidad que cada sujeto ve, existan otras realidades múltiples que le brinden una mejor visión y así una mejor comprensión tanto de sí mismos como del otro y de las relaciones que se dan entre cada sujeto inmerso en la cotidianidad educativa.

El no identificar otras realidades pudiera ser reduccionista en igual forma, porque el actuar de cada sujeto, no puede pasar desapercibido, porque si cada sujeto tiene su propia realidad, qué punto o qué puntos la unen en cuanto a su relación con el otro, quizá lo interesante sería enfocar las motivaciones de los sujetos

para actuar de una u otra forma y de esta manera comprender al otro y comprenderme yo como docente.

Una segunda posición en los padres, es cuando ellos asumen una postura de aceptación hacia la reprobación de sus hijos sin que sea “algo grave, como algo difícil para ellos, pues ellos lo aceptaron, así como...como que reprobó y ya” (E04P53).

Y al asumir esta postura el padre de familia, con su “aceptación” no significa que son receptores pasivos de la cultura, sino activos, mediante un abanico variado de prácticas y formas particulares de relacionarse con la cultura y de vivirla. (Salles, 1998: 80),

Y si retomo el concepto de Clifford Geertz en cuanto a cultura, como ese urdimbre o trama de significaciones ( Clifford, 1992: 20), el padre de familia tiene una función más amplia en cuanto a la educación de sus hijos, pero quizá en forma más preponderante con la reprobación, sin embargo, no se le puede considerar como un factor aislado, ya que forma parte de un contexto, y aunque no esté presente en forma cotidiana en la institución escolar, también está inmerso en el proceso educativo, es decir, como sujetos piensan, sienten y actúan dependiendo del mundo que interpretan, sin embargo, la visión que se vislumbra es otra. Las reacciones de un padre de familia ante la reprobación de un hijo pueden ser diversas, pero la aceptación quizá se deba a diferentes motivaciones, a diferentes contextos, a diferentes situaciones.

Los padres de familia, también tienen sus propias historias, obviarlas en el proceso educativo nos conduce a una visión aislada en cuanto a su actuar, sin embargo, tratar de comprenderlos, puede permitirnos a los docentes un mayor acercamiento a su visión del mundo y de esta manera unir esfuerzos para resolver las problemáticas existentes.

Los factores para que se de la reprobación, pueden ser diversos, pero los que competan al actuar del padre, no pueden ser considerados en forma aislada. La comprensión enfocada a los padres quizá pueda permitir un mejor enfoque de sus características para evitar la reprobación de sus hijos.

En cuanto al tercer círculo que menciona el informante al inicio de este apartado, que se refiere al docente y su implicación sobre la reprobación, puede notarse que es difícil ese autorreconocimiento del docente para tales efectos, manejándose únicamente como una probabilidad, como un dicen por ahí. Aunque quizá no sea el caso de la opinión de todas las personas entrevistadas, pero lo que llama la atención, es que de catorce personas a las cuales se les realizó la entrevista, entre ellos directivos, administrativos, intendentes, padres de familia, alumnos y docentes, precisamente, de entre estos últimos uno sea, el único que desde un inicio reconoce su implicación en la reprobación al expresar que

...”es lógico que tengamos fracasos, que muchas veces nosotros no lo queremos ver como fracasos ¿no?, decimos, es muy fácil ¿no?, el padre no, no obliga al alumno, el alumno no estudia, o sea, solemos, encontramos uno y mil defectos como docentes, pero nunca decimos que fue un fracaso como docente ¿no?, un fracaso escolar...” (E12P217).

Y desde esta perspectiva “el fracaso docente” es algo que también nos conduce a que se de la reprobación en los alumnos, pero pocas de las veces nos permitimos reflexionar sobre nuestro pensamiento<sup>54</sup>, nuestro discurso y nuestras prácticas.

---

<sup>54</sup> Los procesos de pensamiento de los docentes ocurren en la cabeza de los docentes, por lo tanto no son observables, en cambio la conducta del docente, la del alumno y las puntuaciones que califican el rendimiento del alumno son fenómenos observables, por lo que pueden someterse más cómodamente a métodos de investigación. En cuanto a las acciones de los docentes se plantea que las relaciones entre la conducta del maestro, la conducta del alumno y el rendimiento del alumno son recíprocas, por lo que sería más exacto representarlas como cíclicas o circulares. (Clark, 1986: 449).

Por lo tanto, en el profesor Genaro, el reconocimiento o implicación docente nos muestra su visión de la realidad al respecto, pero existen otras observadas por el director, como parece ser el caso de otro de los docentes, cuando explica que

...a los papás que sus hijos reprobaron, se les indicó, o se les indica desde un principio sobre cómo van los avances del alumno dentro del aula y fuera del aula, en el caso del maestro José, yo platicué con él, y dice que, que, que tuvo reunión, reuniones con los padres de familia, eh...cada dos meses cuando les daban los resultados de exámenes bimestrales y ellos ya sabían de la problemática que tenían sus hijos en la escuela desde un principio, desde los primeros resultados del primer bimestre (E01P08).

En este entendido, “a los papás” desde el primer bimestre, se les comunica de las problemáticas que tienen sus hijos, por lo tanto, si reprueban al final del año, ya tenían consciencia de ello por los “resultados de exámenes bimestrales”

Visto de esta manera, pareciera que la evaluación sobre estos alumnos, ha sido considerada como un proceso y que la información ha fluido en tiempo y forma a nivel institucional, y si recordamos que el profesor Ríos funge como directivo, pudiera parecer que nos está diciendo “aquí todo está bien”. Sin embargo, cuando se alude a la entrega de resultados de exámenes, se encuentra que el único instrumento válido para la evaluación, es el examen.

Entendido desde esta perspectiva, quizá se pueda percibir que la relación maestro alumno, también se rige por un currículum oculto<sup>55</sup>, que genera una relación de poder que se propicia por la vía de la enseñanza, a partir de la premisa “saber es poder”, por lo que conviene recuperar la posición del conocimiento como personaje central del escenario de la relación pedagógica, pero el descuido al respecto, no puede aducirse únicamente a razones psicológicas del maestro y el alumno, sino que habría que atender también a las razones sociales.

---

<sup>55</sup> Definido por Rodolfo Bohoslavsky, como lo que no se ve, ni se dice, pero se enseña por vías sutiles, ideologizadas, subconscientes y frecuentemente más efectivas...”lo que se dice, por el hecho de no decirlo” (Bohoslavsky, 1975:53).

Y cuando entramos al rubro de las razones sociales, la situación quizá pueda comprenderse de una mejor manera con las evaluaciones institucionales, si se analiza la misión del INEE<sup>56</sup> (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación), la cual es: “contribuir al mejoramiento de la educación a través de evaluaciones integrales de la calidad del sistema educativo y de los factores que la determinan, así como de la difusión transparente y oportuna de los resultados para apoyar la toma de decisiones, la mejora pedagógica en las escuelas y la rendición de cuentas”.

Es decir, cuando el docente legitima como evaluación, el resultado de un examen, pareciera que su misión es similar a la de esta institución evaluadora a nivel nacional, porque la misma traducción que el maestro da a la evaluación, es la que parece predominar con la aplicación de exámenes como el de EXCALE (Examen de la Calidad y el Logro Educativos), aunque esta misma institución plantea que con estas pruebas no es posible evaluar a los estudiantes, ni a las escuelas a nivel individual, tampoco tener puntuaciones por alumno, ni conocer la calidad de las prácticas docentes, ni realizar rankings de centros escolares, ya que su objetivo es medir al Sistema Educativo en su conjunto.

Sin embargo, la interpretación latente, es que precisamente todo eso que se menciona como algo que no se pretende evaluar, es lo que en conjunto constituye al Sistema Educativo.

Tal sustento lo otorga la Ley General de Educación en su artículo 10º, donde en forma textual indica que constituyen el sistema educativo nacional:

- I.- Los educandos y educadores;
- II.- Las autoridades educativas;
- III.- Los planes, programas, métodos y materiales educativos;

---

<sup>56</sup> El INEE es un organismo creado por Decreto Presidencial el 8 de agosto de 2002, pero se gesta en el Programa Nacional de Educación 2001 -2006.

IV.- Las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados;

V.- Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, y

VI.- Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía.

Por lo tanto, la interpretación en el discurso a nivel macrosocial, también se pone de manifiesto. Aunque también encontramos dentro del mismo rubro a las pruebas de ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), cuando nos plantean que estas pruebas tienen como principal objetivo: “evaluar el logro académico en Español y Matemáticas de todos los alumnos de los grados considerados”.

Desde esta perspectiva, otra vez se le da la interpretación a la evaluación como el resultado de un examen y si esto es a nivel nacional, entonces el mismo docente, en forma consciente o inconsciente, pierde el escenario mismo de su labor educativa y la forma de evaluar la misma.

En el mismo rubro se ubica la evaluación internacional PISA<sup>57</sup>, con una visión al año 2025, en la cual la OCDE plantea que la evaluación no es un fin en sí misma, sino un medio que puede servir para diversos fines.

Este tipo de evaluación, se aplica cada tres años, en donde se incluyen dominios de lectura, matemáticas y ciencias, haciendo énfasis en cada aplicación, en el año 2000 se concentró en lectura y en el 2003 en matemáticas, además se aplican cuestionarios para encontrar factores contextuales, familiares, sociales e institucionales(<http://www.inee.edu.mx/imagenes/stories/Publicaciones/coediciones/otras/pisa2006/Partes/pisa6.pdf>). x).

---

<sup>57</sup> Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (Programme for International Student Assessment), promovido y organizado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

Sin embargo, pareciera que la interpretación de la evaluación<sup>58</sup> al usar como referentes este tipo de pruebas, responde a la diversidad de evaluaciones que tienen lugar en el sistema educativo y las distintas finalidades o necesidades a las que responden, tales como: acreditación, certificación, selección, toma de decisiones, establecimiento de incentivos y sanciones o rendición de cuentas.

Lo anterior nos pone de manifiesto que existen efectos no deseados que algunos mecanismos de rendición de cuentas pueden desencadenar, por lo que se requiere hacerse responsables de los resultados en el sistema educativo a todos los sujetos involucrados, debido a que, como en la educación continuamente se está evaluando, se pueden presentar debilidades y problemas que no son exclusivos de las evaluaciones estandarizadas, sino que también están presentes en la evaluaciones realizadas por los docentes en el aula.

Esta situación matiza en forma significativa el sentido que se le da a la evaluación escolar, debido a que

...“la vigencia de estas situaciones de evaluación, sólo se establecen para dar, quitar, aumentar o disminuir recursos, de tal modo, que el motor único en las mismas es el económico, que el pretexto es la evaluación y que los juicios emitidos se integran íntimamente a la mayor o menor disponibilidad de fondos” (Glazman, 2006: 36).

Por lo tanto, es de considerarse también que el contexto macrosocial, determina de igual manera al microcontexto “íntimamente”, dependiendo de los “fondos” disponibles que se traducen en varios aportes, uno de ellos el que se

---

<sup>58</sup> Al respecto Pedro Ravela nos explica que lo que define a una evaluación, es la formulación de valoraciones o juicios de valor sobre la realidad, pero que existen tres enfoques para formular estas valoraciones: el enfoque normativo, en donde se comparan las posiciones relativas entre individuos y grupos; el enfoque de progreso y crecimiento, en el cual se compara el avance o retroceso de un individuo o grupo y el enfoque criterial, en el que se compara el desempeño demostrado por cada individuo con una definición clara y exhaustiva del dominio evaluado y del nivel de desempeño deseable. Por lo tanto, los problemas que emanan de estos enfoques, son las confusiones cuando una evaluación que ha sido desarrollada con un enfoque normativo, se interpreta como si la misma fuese de tipo criterial, y esto a la vez, genera contraposiciones entre la evaluación estandarizada y la evaluación en el aula, entre la evaluación de resultados y la evaluación de procesos, entre la evaluación cuantitativa y la cualitativa, por lo que nos olvidamos de que en lugar de contraponerse, se complementan (Ravela, 2006:9)

relaciona con los docentes, su formación, salarios, claves y desempeño y en el entendido de que éste último también se relaciona con la evaluación ejercida en los alumnos y sobre el docente mismo, como es el caso de Carrera Magisterial.

En este sentido, el reconocimiento de la implicación del docente en una evaluación reprobatoria se expresa con un

...”dicen por ahí que no se debe de reprobar cuando el alumno es constante, que no se debe de reprobar porque entonces el...posiblemente el que está uno fallando (sic), este, o el que está fallando ahí, en este caso es el maestro, pero bueno, yo siempre he dicho, eh... aquí la, la educación debe, deben de, deben de participar los tres elementos que es el alumno, el padre de familia y el maestro, no únicamente este, debe de recaer la responsabilidad en el maestro...” (E03P44).

De ahí, que este posicionamiento de poca implicación, como opción poco probable y sólo hasta el final, puede detectarse en el orden al nombrar a los implicados, entonces, la resistencia a reconocerse como una parte del todo, es manifiesta, aunque esto no amerita que sea considerado como el único culpable o implicado, lo interesante es observar cómo el docente que es el que tiene una participación del 75% de la interacción en el aula, pueda considerarse como el último en ser responsable sobre la reprobación del alumno.

Al respecto Delamont nos menciona que la primera estrategia del profesor es imponer su definición de la situación hablando la mayor parte del tiempo. Por eso los profesores hablan y que durante dos terceras partes del tiempo que pasan los profesores y los alumnos en la clase alguien está hablando. Dos terceras partes de esa charla la hace el profesor (Delamont, 1984:137).

En el caso de Telesecundarias, el desarrollo del proceso de acuerdo a la Guía Didáctica, se basa en la actividad el alumno, a través de una metodología que convierte al educando en protagonista de su propio desarrollo y al maestro en orientador y promotor de la interacción entre alumnos y miembros de la comunidad. Pero en el ir y venir cotidiano, el desarrollo de cada proceso es interpretado por cada

docente de acuerdo a su horizonte interpretativo. Por lo que este discurso se queda corto, cuando encontramos que las prácticas reales muestran sus diversas facetas de acuerdo a cada docente, como es el caso de la profesora Esmeralda "...a mí lamentablemente me gusta más ahorita que estoy como maestra dar mi clase y yo exponer mi clase, ya creo que ese ha sido uno de mis errores, porque yo me voy a hablar y hablar explicándoles "(E11P196).

En este caso, se puede deducir entonces, que el desarrollo del proceso de aprendizaje que le plantea la Guía Didáctica, no es utilizado por ella ya que traduce la clase a una exposición magistral. Y en este,

...le voy a hablar y hablar y hablar, por lo mismo de que llego, preparo mi materia, siento que la doy, que la dominé porque me la pasé haciéndola toda la tarde a lo mejor, y entonces cuando empezamos, cuando empiezo a ver que no estoy llevando verdaderamente una práctica...como decían un aprendizaje significativo, en donde el alumno va aprendiendo de acuerdo a sus necesidades (E11P196).

Se puede notar que para ella una clase de Telesecundaria, es "le voy a hablar y hablar y hablar", sin embargo, también reflexiona y concluye que no está llevando una "práctica significativa".

Aunque tampoco se trata de satanizar al docente, ya que son tres los sujetos implicados en una primera instancia, más bien de lo que se trata, es de reconocer que cada sujeto tiene su parte en cuanto a responsabilidad, pero quizá lo más importante sea poder observar que el acotamiento del panorama es más amplio, y al reconocer esta amplitud como factores que inciden en la reprobación, puedan ser canalizados de una mejor manera para tratar de cambiar nuestra visión pedagógica.

Por otra parte, al hacer alusión a la asistencia cotidiana del alumno y obtener como resultado final su reprobación, también nos hace pensar que, el alumno considerado como sujeto inmerso en un proceso, de igual manera tiene su propia historia, también tiene su propia situacionalidad que afecta de una u otra forma, lo

importante sería reconocer tal situacionalidad para así poder generar estrategias acordes a sus problemáticas que nos permitan evitar su reprobación. Aunque las estrategias en ocasiones pueden ser interpretadas de diversas formas y

...Bueno una de las opciones cuando ellos reprueban una vez...este, se les ponen sanciones, sanciones en los bimestres, porque en Telesecundarias se manejan por bimestres, de uno a cinco bimestres, entonces si él reprueba en el primer bimestre, se reprueba, seguro, se, si vuelve a...reprobar en el segundo bimestre, se vuelve a reprobar ¿sí? Y así sucesivamente se va avanzando, si él, llega a pasar todos los exámenes o los bimestres ya sumándolos y dividiéndolos entre cinco, este...si ellos llegan a pasar ¿sí? Se les hace un examen, el cual se llama examen final, el cual se les recopila todo lo que vio y se entrega un trabajo ¿sí?, si ellos llegan a reprobar tienen la oportunidad de entregarme trabajo ¿sí? Y...hacerles algunas preguntas, y hacer un trabajo en la computadora y posteriormente si ellos llegan a reprobar todavía ese examen, ya se les hace un examen extraordinario (E06P95).

Desde este punto de vista, se entiende que la reprobación es acreedora a una “sanción”, más que a una reflexión de la cual pueda aprender tanto el alumno como el maestro, y que la “promoción” consiste en “pasar exámenes en forma bimestral”, pero quizá otro aspecto interesante, es que los trabajos son tomados en cuenta sólo hasta el final del año y después de la reprobación. Pero aún queda más por reflexionar, si la promoción es un examen, entonces pareciera que la evaluación más que una forma de reflexionar sobre el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza del docente, se mueve más en los estándares de la racionalidad técnica de las pruebas objetivas.

En este sentido, tampoco se trata de pervertir el uso del examen, ya que de acuerdo a Juan Manuel Álvarez, lo identificamos normalmente con aquella prueba estructurada en torno a un número limitado de preguntas que el alumno tiene que responder, por lo que desde una perspectiva crítica, el examen viene a ser un instrumento de evaluación, pero como único instrumento, viene a ser vulnerable y difícilmente sostenible, por lo que, en sí, como un instrumento bien utilizado, sí puede tener funciones educativas válidas. Las perversiones que de él se hagan, los sinsentidos que con él se cometan y las disfunciones que se le puedan asignar no

son achacables en principio al instrumento en sí, sino a quienes hacen tales usos y abusos (Álvarez, 2001: 95).

Sin embargo, estas ideas de eficientismo medible, tienen un origen y si recordamos que el contexto mundial y nacional nos presentan una panorámica tan cambiante, sería peligroso no reconocer que los procesos de adaptación a tal dialéctica globalizadora no se estén dando en las instituciones escolares y por ende, en los sujetos inmersos en ellas, tal es el caso, de nuestras instituciones educativas. Y si para el docente es difícil aún con la preparación que ya tiene, con mayor razón lo será para el alumno.

Año con año, los procesos educativos son dialécticos, en constante actualización y contextualización, por ende, los procesos de evaluación<sup>59</sup> están sujetos a nuevas dinámicas que generen nuevos espacios de análisis y reflexión para brindarnos una mejor perspectiva sobre los factores que inciden para que se dé determinado resultado al final del proceso educativo, en este caso, el de la reprobación.

También es importante mencionar que en los procesos institucionales se presenta la cuestión institucional como vivencias de la cotidianidad, por lo que el discurso de la institución sobre sí misma, constituye un nuevo obstáculo para el análisis, ya que el analizar desde una teoría crítica, supone adentrarse en fenómenos y sentidos no explícitos y periféricos, en donde hay negación, enmascaramiento y disfraces. Por lo que los sujetos viven con malestar, con sufrimiento y conflicto, sin embargo, conocer no evita el dolor que produce el encuentro con “un saber más

---

<sup>59</sup>Para Raquel Glazman; la diversidad de interpretaciones de la evaluación y las intensas discusiones en cuanto a la validez de los juicios emitidos, quizás podrían probar la relatividad de los mismos, en función de condiciones muy particulares de las instancias y de los sujetos evaluados. Es decir, los criterios se sujetan a los cambios de referente, por lo que en nuestro país, pareciera más frecuente que los criterios se impongan desde elementos ajenos a nuestras concepciones del mundo y por ende, la relación entre evaluaciones y distribución de recursos, ha pervertido el sentido de la misma (Glazman, 2005: 36).

verdadero”. Saber que nos puede ayudar a comprender mejor a la reprobación como hecho social y a los sujetos inmersos en ella (Garay, 1996: 132).

Enfocar a la educación como una función social, queda de manifiesto en la Ley General de Educación, Capítulo II Del Federalismo Educativo, Sección 1, de la distribución de la función social educativa, en su artículo 17 que en forma textual dice: “Las autoridades educativas, federales y locales, se reunirán periódicamente con el propósito de analizar e intercambiar opiniones sobre el desarrollo del sistema educativo nacional, formular recomendaciones y convenir acciones para apoyar la función social educativa. Estas reuniones serán presididas por la Secretaría” (SEP. Ley General de Educación, 1993)

Por ende, si la educación cumple una función social, los sistemas de evaluación se encuentran entrelazados en la misma función, al igual que la reprobación

Y cuando se entrevista a otro docente, respecto al mismo rubro, surgen otras ideas, lo no dicho, lo oculto pero latente en cuanto a la evaluación escolar y la reprobación en el entramado institucional al decir “...los que más estuvieron reprobados son los de primero, porque son, eran grupos eh, muy numerosos y hubo un salón, el A, no el E, el cual no tuvo sus maestros al 100%, o sea, no tuvieron sus maestros mucho tiempo...” (E06P98).

Cuando este docente expresa esto, nos hacer referencia a la otra parte, la otra cara de la moneda, es decir, cuando el maestro no realiza evaluaciones con el grupo, precisamente por su inasistencia cuando plantea que

...en general fueron, como...de tres a cuatro meses, seguidos sin profesor.

M: ¿Tenía problemas personales la maestra?

C: Personales, los cuales pues afectaban a los alumnos, por eso hubo muchos reprobados en lo que es primero de los que ahorita están en segundo (E06P99).

Por lo tanto, dejar de lado “los problemas personales” que el docente tiene a lo largo de un curso es reducir el panorama sobre la reprobación, porque al igual que un alumno, si el docente tiene necesidad de ausentarse, las incidencias para que el alumno pueda acceder a los contenidos se diversifican con otro elemento más y en este caso, “por eso hubo muchos reprobados”.

De esta manera, se nos presenta otra faceta respecto a la evaluación, generada a partir de los sujetos que la ejercen, y cuando se trata del análisis institucional educativo, la situación se complejiza porque afloran las asimetrías, aunque los sujetos sólo nos quieran mostrar una sola faceta, la otra parte, está ahí en forma latente.

Aunque también quizá valdría la pena mencionar, que no se trata de poner a esta docente como alguien irresponsable, sino que las circunstancias propiciaron esta situación, es decir, ese grupo no tenía maestro porque en un principio el recurso no llegaba a la institución, por lo que los padres pagaban a esta docente y a otros para que atendieran a sus hijos, hasta que llegó el recurso otorgado por las autoridades educativas.

Por otra parte, el análisis institucional, ocupa una posición marginal, dentro de los enfoques en que hoy se estudian las instituciones, y se observa que la hegemonía recae en el encuadre de la formación de recursos humanos, ya que las teorías y estrategias de desarrollo organizacional orientadas a la búsqueda de calidad total y las técnicas de selección y conducción de personal, son las que brillan en estos momentos, y de lo que se trata, es de encontrar nuevos referentes contenidos y sentidos de la cuestión de la calidad, más allá de principios productivistas y eficientistas (Garay, 1996: 135).

Lo anterior nos conduce también a reflexionar, que la reprobación tiene que ver con la alteridad<sup>60</sup> de los sujetos. Por lo que las instituciones educativas instauran una paradoja: la de educar, formar a los individuos, respetando y promoviendo la individuación, pero simultáneamente su condición de existencia es esta negación de la individuación. Debido a que el individuo no puede formarse como ser humano si no es apuntalándose en el campo social, y este campo social no se le aparece sino mediado por las instituciones, por lo que el sujeto se resiste, busca o defiende su derecho a la libertad individual contra el reclamo y la voluntad del colectivo institucional, lo cual es la fuente de lo que se denomina como el “malestar institucional”<sup>61</sup>

En este sentido, el profesor además de ser un agente socializante tiene una función contradictoria cuando se aduce que se predica una democratización dentro de las aulas, pero que el que define el proceso de comunicación es el que está arriba, por lo que de “este modo la relación establecida entre el profesor y el alumno en el plano de lo intrapersonal, donde el saber presunto del profesor es el instrumento de coerción con el cual puede instaurar el poder dentro del aula, es traducida en el plano intrapersonal en modos progresivos de castración intelectual” (Bohoslavsky, 1975: 72).

Partiendo de este punto de vista, los problemas a los que se enfrenta el docente cuando procesa información y evalúa, son vastos y de diversa índole, conscientes o inconscientes, planeados o no planeados y entonces,

... para tener una evaluación reprobatoria, pues tendríamos que dejar de tener en cuenta muchas cuestiones...del alumno ¿no? (sonríe), muchas...decir que, que no

---

<sup>60</sup> Considerada a ésta como la aceptación del otro en tanto sujeto pensante y autónomo por cada una de los actores sociales que mantienen con él relaciones afectivas y vínculos intelectuales. (Garay, 1996: 145).

<sup>61</sup> Las relaciones primordiales en las instituciones educativas, es decir, las pedagógicas, son asimétricas, lo que significa que son especialmente sensibles a los conflictos, al juego de la dominación, a la violentación, a la represión; a deslizarse de las contradicciones a las paradojas, por lo que el sujeto está atrapado entre la necesidad de pertenecer y el deseo de irse (Garay, 1996: 150).

tiene capacidades para realizar muchas cuestiones, ese es el detalle ¿no? Eh...desgraciadamente a veces los docentes no tomamos en cuenta...mmm, las cuestiones cualitativas ¿no?, nos vamos más por las cuantitativas (E12P218).

Y en este “dejar de tener en cuenta muchas cuestiones” no sólo es tomar en cuenta la referido al alumno, sino también a cuestiones del docente que no nos permite valorar “las cuestiones cualitativas” y nos dejamos guiar más “por las cuantitativas”

Desde esta postura, pudiera decirse que la conducta individual de los docentes y sus características tienen que ver con la forma en que resuelven los problemas de la evaluación y su forma de procesar la información, en un actuar recíproco. Reciprocidad que alude al entramado entre los sujetos inmersos en una organización, como es el caso de estas dos Telesecundarias.

Considerando lo mencionado por el profesor Genaro, quizá valga la pena profundizar en el análisis de la evaluación en términos de sus dimensiones teórica, metodológica y axiológica de acuerdo a las consideraciones de Raquel Glazman, cuando nos dice que la dimensión teórica se refiere al conjunto de conceptos que definen a la evaluación como un espacio específico de la educación que cuenta con planteamientos propios que ilustran y guían los procesos evaluativos. En su dimensión metodológica, se incluye la instrumentación de procedimientos, y es en esta parte, donde desafortunadamente buena parte de los evaluadores han limitado su acción, dejando de lado la dimensión axiológica, esto es, la parte de los valores (Glazman, 2005: 95).

Por lo tanto, siendo la evaluación escolar el resultado de valoraciones, se refiere de igual manera a posturas ideológicas, condicionamientos políticos, consecuencias psicológicas, en resumen pautas de valor existentes en los docentes que adquieren un lugar preponderante en las evaluaciones, porque nos permiten reconocer la posición desde la cual se emiten juicios y recomendaciones. Y es en

este entramado, donde la evaluación cae en la multirreferencialidad de la cual pretende dar cuenta esta investigación.

Este enfoque presentado por el profesor Genaro, permite dar pauta de igual manera, a lo mencionado por autores como Barbier, cuando afirma que con mucha frecuencia la evaluación parece una realidad un poco mítica, como un proceso sin sujeto ni objeto bien definido y en el que finalmente el aspecto más tangible parece ser el de los instrumentos, por lo que se destaca la discusión en torno al grado de validez de los enfoques cualitativos o cuantitativos abstraídos de su contexto (Barbier, 1992: 97).

En lo que se refiere al círculo o factor donde se alude al alumno inmerso en la reprobación, de acuerdo a la información obtenida, se interpreta como un círculo autónomo lleno de pensamientos y emociones que solo a él le competen, en donde los otros, no existen, como ese sujeto, único responsable de su reprobación porque "... no cumplen, no le entienden, no le ponen atención "(E06P94).

De esta manera podemos observar que al considerar al alumno como otro círculo más inmerso en el proceso, nos vuelve a generar una visión corta en cuanto a la complejidad de la reprobación, al obviar a todos los sujetos inmersos en el proceso, entre ellos al mismo docente y a las interrelaciones del entramado institucional.

También se puede inferir que en esta expresión se manifiesta la norma al mencionar el cumplir, y en cuanto a esto, el acuerdo No. 200 que establece las normas a que deberán sujetarse los procedimientos de evaluación del aprendizaje en los distintos tipos y modalidades de la evaluación, bajo el control de la Secretaría de Educación Pública en su Artículo primero nos menciona que es obligación de las escuelas y demás unidades que prestan servicios educativos, evaluar el aprendizaje de los educandos, entendido éste como la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas y la formación de actitudes, señalados en los

programas de estudio vigentes. Y en su artículo segundo plantea que la evaluación del aprendizaje deberá realizarse a lo largo del proceso educativo, a través de procedimientos pedagógicos adecuados. Los programas de estudio y actividades escolares deberán responder a estos propósitos (SEP, 1990, Manual del director: 36).

Y si se analiza en forma más profunda el planteamiento anterior, pudiera tenerse la idea de que la evaluación sólo toma en cuenta la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas y la formación de actitudes, lo cual se contrapone a las ideas expresadas por Álvarez Méndez que manifiesta que en los discursos en los que se proclama el derecho universal a la educación como valor en sí, los propósitos de selección y de exclusión se encuentran inmersos (Álvarez, 2001:72).

Y es en las actividades escolares donde se pone de manifiesto que el alumno le da significado a los contenidos, pero que éstos a su vez, fueron enseñados por el docente, el cual también les otorgó un significado en una primera instancia.

Al igual que las interpretaciones que el docente hace de los contenidos, también lo hace sobre la evaluación ejercida sobre los alumnos, emitiendo juicios que determinan su promoción o no promoción a partir de diversos justificantes, los cuales se pretenden plantear en el siguiente apartado para una mejor comprensión de este trabajo.

#### **b) Siempre tiene que haber reprobados. El destino.**

Es indudable que las expectativas que se tienen como resultado de la evaluación en el proceso educativo, sean las de aprobación o reprobación como una emisión de juicio, pero algo muy distinto es, tener como expectativa inicial a la reprobación otorgando como origen la cantidad de alumnos que se atiendan en una institución escolar.

Tener como primera instancia en el proceso educativo a la reprobación, bajo el justificante de que

...como es una escuela muy grande, siempre tiene que haber reprobados (eleva el volumen de su voz), es difícil que todos pasen, son quinientos veinte alumnos, tons (sic) es muy difícil que todos pasen, siempre tendrá que haber algunos reprobados en todos los grupos y grados (E01P13).

La justificación ante evaluaciones reprobatorias en “todos los grupos y grados”, por ser una escuela con “quinientos veinte alumnos”, se reafirma con la expresión “siempre tiene que haber reprobados”, como si no pudiera darse el caso contrario porque “es muy difícil que pasen todos”, sin embargo, también se puede interpretar que la promoción total en un grupo queda descartada totalmente, como si el objetivo de evaluar no tuviera más opción.

Tal postura nos permite observar que se está consciente de que el “fracaso escolar” está ahí, sin embargo, el profesor que actúa cabal y razonablemente a favor de quien aprende trabaja con el ánimo de superarlo,

...no lo acepta como algo inevitable debido a causas que obedecieran únicamente y de un modo determinante a las capacidades naturales de los sujetos, cuestión de dones innatos, sin tener en cuenta factores socioculturales, económicos, sin descartar los didácticos y los institucionales (Álvarez, 2001: 13).

La reprobación considerada como “algo inevitable”, de acuerdo a este autor, no considera “factores socioculturales, económicos, didácticos o institucionales” y sólo obedece a otras “capacidades” que se legitiman con el discurso, como es el caso de la profesora Narda cuando manifiesta que: “...podría ser sano...para poder...dar otra imagen posiblemente para ver si funciona para que digan, bueno ¿qué sucede?...” (E03P44).

Y en el qué sucede, respecto a este “podría ser sano” para otorgar “otra imagen” y legitimar que “si funciona” la institución, se complementa con la expresión

“...este año reprobamos a...más bien reprobaron 12...12 de 37, ha sido un record (baja el volumen de su voz)...pero era 25 los que estaban destinados a reprobar” (E05P82).

De esta manera si reunimos las frases: “siempre tiene que haber reprobados”... “podría ser sano para poder dar otra imagen” y...”estaban destinados”, nos conduce a plantear con mayor profundidad que si estas son las expectativas que se tienen sobre los alumnos como primera instancia, entonces la reprobación de esta forma estaría justificada para el docente, sin embargo, la cuestión es: ¿quién es el más aludido en esta postura al evaluar?...el alumno.

Partir de estas ideas y llevarlo a la práctica mediante diversos mecanismos conscientes e inconscientes, acentúan más el resultado...la reprobación. Mecanismos tales como formar grupos de

...puros reprobados que no habían estado seleccionados en...en examen...se les pidió a los profesores que sacaran a dos o tres alumnos de cada grupo, entonces, ¿qué es lo que hacían los profesores?, pues sacaban a los peorcitos y los mandaban a ese grupo...sacaban a sus peores alumnos, entonces se formó relativamente un grupo de los peores (E06P100/101).

Entonces, formar un grupo de “puros reprobados” mediante la selección de un “examen”, se genera a partir de sacar “a los peorcitos “de cada grupo, para formar “el grupo de los peores”

Por lo tanto, “el examen” es considerado como el único instrumento de evaluación y así al excluir de cada grupo a los que reprueban, el docente pareciera dar muestras de “incapacidad académica”<sup>62</sup> en su tarea docente al no considerar otros instrumentos para evaluar.

---

<sup>62</sup> Ángel Díaz Barriga (1993) manifiesta que la tarea docente representa una carga emocional constante y que como resultado de la dinámica social aparecen múltiples frustraciones en el docente que acaban por anular la dimensión humana de la tarea educativa, lo cual provoca rutina, conformismo e incapacidad académica, pero que éstos, son sólo síntomas de un malestar más profundo.

Al respecto del examen, Álvarez Méndez (Álvarez, 2001: 23), nos manifiesta que uno de los problemas que presenta el modelo derivado de la racionalidad técnica al aplicarlo a la evaluación es que exige que el profesor traslade el conocimiento a respuestas medibles precisas e inequívocas. En él, el aprendizaje es algo que se puede medir, manipular e incluso predecir. Los tests, que adoptan la forma de pruebas objetivas de distinta presentación, desempeñan un papel relevante en este razonamiento y los usos que de ellos se hace, trascienden los valores educativos que derivan en sutiles pero potentes instrumentos para la exclusión y la marginación.

Tal panorama me permite enfocar a las expectativas de los docentes para con los alumnos como el Efecto Pigmalión o Efecto Rosenthal<sup>63</sup> cuyos autores son Robert Rosenthal y Leonore Jacobson, también denominado por Robert K. Merton como la Teoría de la realización personal, en donde la “percepción no es una característica de la persona que percibe, sino es una variable que interviene en la relación entre individuos que modifica el comportamiento del sujeto percibido “(Alain, 1985:212).

Por lo tanto, se podría percibir que las expectativas para este grupo de alumnos “peores” justifican de tal forma, el actuar docente y de la institución misma, incidiendo en forma directa, en el alumno.

Y en este punto, las acciones que el docente emprende con el alumno al respecto, se plantean en el apartado siguiente.

---

<sup>63</sup> El experimento de Rosenthal consistió en aplicar un test de inteligencia a un grupo de alumnos, posteriormente dieron a los profesores los nombres que, según las pruebas realizadas, mostrarían un desarrollo intelectual superior durante el curso, pero en realidad era un 20% del alumnado escogido aleatoriamente. Ocho meses más tarde volvieron a medir el cociente intelectual en todos los alumnos y comprobaron que los alumnos que habían escogido al azar habían conseguido un mayor desarrollo intelectual y eran altamente calificados por sus profesores como más curiosos, más felices y mejor adaptados. Los profesores consiguieron cumplir una profecía falsa y lo hicieron porque dieron confianza a los niños transmitiéndoles, sin saberlo, las grandes expectativas que tenían sobre ellos ([http://www.xtec.es/%7Etperule/act0696/notesUned/efecto\\_pigmalion.html](http://www.xtec.es/%7Etperule/act0696/notesUned/efecto_pigmalion.html)).

### **c) Pues es mejor que se salgan. La exclusión.**

Es indudable que como seres humanos estamos inmersos en la subjetividad, de tal forma que cada individuo es único como ser social y pedir que la educación homogenice, es olvidar la entidad de cada individuo, pero sobre todo, pretender que el alumno que no llena las expectativas o los requerimientos de la sociedad, de las instituciones, de los planes y programas y de los docentes merezca adjetivos tales como

...que son duros de cabeza ¿no?, pero que le ponen interés, le echan ganas, o sea, esos alumnos este...como es importante ayudarlos, echarles la mano, pero hay alumnos ¡flojos!, entonces uno dice ¿cómo le voy a ayudar a un alumno flojo?(E04P57).

En este entendido, a los alumnos “duros de cabeza”, vale la pena “ayudarlos” y “echarles la mano”, pero para los “flojos” se dificulta tal acción y surge la interrogante “¿cómo le voy a ayudar”. Esta interrogante reconoce la diversidad en los alumnos, pero manifiesta dificultad en el manejo de la misma.

La diversidad existe en el ámbito educativo, y es precisamente la atención a esta diversidad el enfoque que se plantea en cuanto a que la educación sea integral para el desarrollo del educando.

Lo anterior me sirve para recapitular ese ¿cómo le voy a ayudar a un alumno flojo?, porque entendido desde el punto de vista de cada docente, se puede inferir que la reprobación más que una evaluación que excluye, también encierra un grito de auxilio del docente, en un ¿cómo?, y en este punto, quizá tenga que ver con la concepción que se tiene de una educación integral<sup>64</sup>.

Al respecto, Ken Wilber nos menciona que el término integral significa

---

<sup>64</sup> Wilber manifiesta que “una teoría de todo” implica una verdadera visión integral donde se incluye la materia, el cuerpo, la mente, el alma y el espíritu (Wilber, 2001: 11)

...“integrar, reunir, unir, relacionar, abrazar, pero no en el sentido de uniformar o eliminar las fecundas diferencias, matices y tonalidades que colorean nuestra pluralidad humana, sino para llegar a conocer la unidad en la diversidad y tener así en cuenta tanto los factores comunes que compartimos como las diferencias que nos enriquecen” (Wilber, 2001: 16).

Con esto puedo inferir que quizá, la respuesta a ese ¿cómo?, sea este concepto de “integrar” aplicado a las prácticas de evaluación, que nos permitan tener en cuenta “los factores comunes” y “las diferencias que nos enriquecen” olvidándonos de esas ideas narcisistas del “¡a mí nadie me dice lo que tengo que hacer!” que sólo nos llevan a un marcado egocentrismo.

Quizá el enfoque planteado por Eleuteria, no vislumbre en el docente estrategias acordes al contexto y a los sujetos inmersos en él, estrategias focalizadas en base a una evaluación diagnóstica que permita identificar a cada individuo, pero no para excluirlo, sino para incluirlo en el proceso educativo. Al respecto Cazden manifiesta

...“que la variación en los modos de hablar es un hecho universal de la vida social, y que en las aulas están incluidas personas de diferentes extracciones lingüísticas, por lo que es imprescindible considerar el sistema de comunicación del aula como un medio problemático” (Cazden, 1991:628),

Y al estar incluidas en las aulas “personas de diferentes extracciones lingüísticas”, la comunicación en el aula es problemática por los diversos significados reconstruidos tanto en los docentes como en los alumnos y entonces el “...pero son niños que a lo mejor como dicen, no se les da...” (E05P73) nos lleva a una nueva lectura de la diversidad en el aula y su problemática en el momento de evaluar al alumno.

Y entre el “no se les da”, “son de cabeza dura” o “son flojos”, la mejor postura es excluirlos como estrategia docente, y si el alumno...” tiene interés...si este...quiere estar ahí...es porque lo va a querer ¡trabajar!, si no, no quiere trabajar, (baja el volumen de su voz), pues es mejor que se salgan ¿o no? “(E06P89).

Y de esta manera la estrategia de la exclusión se manifiesta para legitimar la trayectoria de la reprobación con más profundidad como una práctica en la evaluación y en la cotidianidad institucional.

Los profesores intentan controlar sus clases y así enseñar algo a los alumnos, por lo que es necesario analizar las minucias de sus intentos de controlar y de su enseñanza<sup>65</sup>.

De esta manera, el presente capítulo, pretendió presentar al lector una parte del discurso encontrado en estas dos Telesecundaria y las diversas interpretaciones que puede presentar la evaluación entre cada sujeto inmerso en el proceso educativo, no con el afán de emitir juicios de valor, sino para comprender mejor el contexto tratando de analizar la realidad inherente a cada sujeto.

Sin embargo, las estrategias que sigan los implicados en el proceso de la educación, se acotan en la decisión que toma el docente con respecto al alumno dentro de una relación dialógica, contradictoria, pero legítima dentro del Sistema Educativo Mexicano, pasar o reprobado al alumno.

---

<sup>65</sup> La proposición de que los profesores enseñan, como lo plantea Delamont es tan difícil de examinar como la afirmación de que los profesores hablan, debido a que alrededor del 50% de la charla del profesor se dedica a enseñar en el sentido más limitado: enseñar y preguntar a los alumnos lo que el profesor percibe como el contenido académico de la lección. La otra mitad se compone de la imposición indirecta de su definición de la situación, de sus acciones disciplinarias y directivas explícitas y de gran parte de sus reacciones a las contribuciones del alumno (Delamont, 1984: 143).

## CAPÍTULO III

### LOS IMPLICADOS EN LA EVALUACIÓN

Prepararse para el desempeño de alguna actividad requiere de diversas condiciones en el sujeto según sea la actividad, por ejemplo, para un atleta que es corredor en relevos, de los primeros cien metros planos, el enfoque de su entrenamiento estaría puntualizado en el momento de la salida por la explosividad que pudiera imprimir a la misma para ganar unas milésimas de segundo respecto a los otros corredores, momentos cruciales en una carrera que culminan en dos resultados: ganar o perder.

Referir este ejemplo, sirve para presentarlo como una analogía respecto a la formación que requiere un docente, en ambos casos, la formación implica darse forma para un fin específico, porque nadie obliga al corredor a que se prepare para una carrera, si primero no internaliza que la quiere realizar, que lo va a disfrutar, que no importa el cansancio que experimente al entrenar, los momentos de satisfacción los obtendrá a su debido tiempo, pero, ¿qué es lo que sucede con el docente?, ¿qué lo motiva para ser docente?, ¿qué implica su formación?, ¿cómo influye su formación en la evaluación y por ende en la reprobación?. Y así como estas interrogantes, pudieran surgir otras tantas que al momento de tratar de contestarlas nos permiten reflexionar sobre el ámbito educativo en sus diversos niveles, en este caso, el de la Telesecundaria.

#### **1. Hay maestros muy buenos, pero hay maestros que...Los evaluadores.**

Respecto al concepto de formación Ferry, Gilles (1997) plantea que no todos le damos el mismo sentido, mencionando tres acepciones: como dispositivo, como consumible y como dar forma. En cuanto a la primera acepción, se refiere a ciertas

condiciones de la formación que son los soportes; la segunda acepción, alude a algo que se consume, que se recibe del afuera, del exterior, por lo que termina planteando que la formación es algo que tiene relación con la forma, que formarse es adquirir una cierta forma, y que debido a ello es importante ver la formación como la dinámica de un desarrollo personal.

Sin embargo, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Los formadores son mediadores humanos, las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros y los dispositivos, los contenidos de aprendizaje y el currículum no son la formación en sí, sino medios para la formación (Ferry, Gilles, 1997:55)

Y para formarse, la preparación entra en juego para cualquier actividad que se nos presente en la vida, por lo que el siguiente apartado pretende dilucidar qué pasa al respecto de los docentes en Telesecundaria.

#### **a) Preparación la tienen todos. Formación.**

Lo que el docente interpreta como formación, genera una gama de concepciones, una de las traducciones en cuanto a la formación, es la que implica la adquisición de un documento que ampare la preparación, es decir, preparación equivale a titulación, pero si retomamos la analogía presentada en un principio, el corredor se prepara para cada carrera en la cual participa, retomando sus fallas y aciertos para mejorar en las subsecuentes, pero al mismo tiempo valorando sus limitantes, si gana una medalla, comprende que sólo es por ese momento especial, pero que si quiere ganar otra carrera, deberá seguir entrenando y participando adecuándose para cada uno de los lugares en los cuales se realicen las próximas competencias. En tanto que la idea del profesor Ríos con una función directiva, es que el maestro "...teniendo el título, están preparados ¿por qué? Porque un papelito de esos no se consigue, un título no se consigue fácilmente, el maestro que obtiene o que adquiere una titulación, quiere decir que está preparado..." (E01P10).

Infiriendo de esta manera que “preparado” es sinónimo de “titulado” y el considerar que el docente es un producto acabado cuando recibe una certificación para su desempeño, es algo muy común en el imaginario de los sujetos, y que en lo subsecuente todo dependerá de la responsabilidad, en la acepción de lo que implica, como ese responder por los actos, y si los actos del docente afectan al otro en forma de evaluación, pero sobre todo porque son sujetos inmersos en interacciones plenas de una gran dialéctica para ese espacio y tiempo específicos, es algo que pudiera ser de reflexión.

Y haciendo hincapié en lo anterior, el mismo directivo dice respecto al personal de la escuela “Francisco Villa” que “...de la preparación la tienen todos, todos son titulados, los que estamos ahí trabajando, todos son titulados y ahí depende la responsabilidad de cada maestro...” (E01P10).

De esta manera se ratifica la misma concepción en cuanto a que la “preparación” es equiparable a la obtención de una certificación, para una actividad que al igual que la del atleta, tendrá diversas variaciones para el desempeño, dependiendo de los momentos y espacios donde se desarrolle.

Aunado esto a que la titulación para una actividad, es equiparable al desempeño en otra, es decir, retomando la misma analogía, el atleta que se prepara para correr los cien metros planos al inicio de una carrera de relevos, a pesar de tener puntos en común en su entrenamiento, si se le compara con un corredor de resistencia que corre cinco mil metros, no significa que deban tener el mismo desempeño sin los cambios de posiciones, porque el primero trabajará explosividad y velocidad y el segundo, los mismos puntos, pero además trabajará resistencia y cierre. Por lo que, al trasladar esta analogía a los docentes, nos podemos percatar de que el docente preparado para un desempeño, se desenvuelve en otro; y que una gran diversidad de profesionistas como ingenieros, arquitectos, contadores, etc.,

fungen como docentes y posteriormente se preparan estudiando en las escuelas normales.

Dentro de esta misma reflexión, cabe mencionar que también es observable, en el ámbito de Telesecundaria, que el docente tenga otro perfil profesional y por cuestiones de diversa índole, después se perfile al campo de la educación, como es el caso de un profesor entrevistado, cuya preparación es Ingeniería Industrial, pero por problemas de desempleo después de los treinta cinco años de edad, decide solicitar una plaza de docente, o como el caso de su esposa y "...lo único que le pidieron fue que hiciera la normal superior, ya que mi esposa era Licenciada en Economía, por lo que hizo la Licenciatura en Historia y entonces ya le dieron la clave" (E05P83).

Lo anterior no pretende exponer a los sujetos como intrusos dentro de un ámbito, si no más bien, comprender la problemática que ellos enfrentan para obtener un medio de subsistencia, sin importar las condiciones, pero que al final de cuentas, son factores que intervienen en distintos rubros de sus prácticas evaluativas, porque no es lo mismo desenvolverse o evaluar en el ámbito de la economía, que realizar una evaluación a los alumnos, o desempeñarse como jefe de un departamento de producción en una empresa y luego como un profesor; aunque esto no quiere decir que los maestros que tienen un perfil docente enfocado a la docencia desde los inicios de su formación sean más eficientes en sus prácticas cotidianas de evaluación para una incidencia en la reprobación o la aprobación. Sin embargo, observar que también están ahí, en estas prácticas, nos permite valorar con más profundidad el campo estudiado y los sujetos que en él se encuentran insertos.

Los dos casos anteriores nos muestran sólo una parte de lo que sucede en cuanto a la preparación de los docentes, pero también se encuentran los casos, de los docentes que se preparan en las escuelas Normales Superiores para después ingresar "...antes de que empezáramos el cambio a Telesecundaria nos dimos a la

tarea de estudiar la licenciatura en Matemáticas en la Normal Superior de Pachuca de Hidalgo (E12P213).

Menciona que para cambiarse al sistema de Telesecundaria, primero estudió la Normal Superior y que después ingresó al sistema, pero también refiere haber estudiado en una Normal Básica "...nosotros estudiamos la... estudiamos la Normal Básica en Zacatlán Puebla, en la Escuela Benito Juárez de Zacatlán, Puebla..." (E12P212).

Entonces nos podemos percatar que el profesor Genaro es profesor en Educación Primaria y Licenciado en la especialidad de Matemáticas.

Otro perfil que podemos encontrar es el del docente que estudió Pedagogía o Psicología en una Universidad y ahora labora frente a grupo, después de haber estado trabajando para el sistema de Telesecundaria como administrativo, pero que al culminar su carrera, le otorgaron la clave de primaria para estar ejerciendo frente a grupo, información que retomo de los documentos facilitados por ambos directores.

...M: ¿Qué perfil tienes?, ¿qué estudias?

E: Pedagogía, la Licenciatura en Pedagogía titulada (E11P196)

De esta manera, encontramos una gran gama de perfiles de formación para un mismo fin, el de educar a jóvenes adolescentes en las escuelas Telesecundarias, aunque también existen otros fines para el docente, los de carácter de promoción en cuanto a carrera magisterial, por lo que el docente se procura otros medios para su formación a fin de legitimar un ascenso y por ende, un mejor salario, por que "... lo que quiere es promoverse en carrera por lo que le gustaría entrar en la maestría (E05P84).

Por lo que se puede observar, que la formación docente alude a diversa preparación, con diversos fines, como el de una promoción en Carrera Magisterial, pero que de una u otra manera, sí afectan al rubro de las prácticas evaluativas y por

ende generando la reprobación, como “un factor que no es determinante, pero si influye es el...la formación del docente...” (E08P145).

Formación interpretada desde cada uno de los sujetos entrevistados, que alude a diversos fines, que genera diversas prácticas, pero que afectan a un solo sujeto... al alumno.

Lo anterior concuerda con la opinión de Gilles cuando plantea tres condiciones para realizar este trabajo sobre sí mismo, condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad. Trabajar sobre sí sólo puede hacerse en los lugares previstos a tal propósito.

Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer, eso quiere decir trabajo sobre sí mismo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, entonces sólo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo, como un espacio transicional de alternancia, (Ferry, 1997: 57). Sin embargo, en el discurso otorgado por estos docentes, no existe este espacio de reflexión y alternancia, lo cual les otorga legitimar su formación como algo ya terminado.

La formación ha de implicar un proceso dentro de un amplio abanico que incluya desde el análisis y la reflexión sobre la propia práctica hasta el acceso significativo y el aprendizaje de nuevos contenidos y habilidades a partir del conocimiento pedagógico disponible, por lo que es necesario pensarla en relación interactiva con una serie de factores personales y de contexto.

Y de esta manera “animar, reclamar o crear una plataforma para la formación del profesorado como trayecto obligatorio, reforzando la estructura y sistema vigente con más y mejores recursos en donde las Universidades también sean copartícipes” (Escudero, 1998: 27).

Sin embargo, la formación del docente, no puede dejar de lado las cuestiones burocráticas que la entrecruzan y que conforman la identidad profesional del magisterio, la cual ha tratado de afirmarse desde distintos bastiones, pero sobretodo frente a otros, y muy diversos grupos, actores e instituciones, en donde la búsqueda de la representación magisterial es tan antigua como la profesión misma.

Con una fundación de origen en la década de los cuarenta, el SNTE se constituye en el sindicato casi único de maestros de educación primaria, que representa no sólo los intereses laborales y económicos del magisterio sino también sus intereses políticos y profesionales, convirtiéndose en una profesión dominada por una organización nacional (Arnaut, 1996: 207). Y si consideramos que el sindicato, también es una institución que se rige por sus propias normas, pero que a su vez, éstas tienen una gran implicación en el desempeño docente, quizá sería ilusorio no reconocer, que sus normas no impactan en el desempeño de los docentes, y por lo tanto en la evaluación y la reprobación. Ya que las negociaciones (relaciones de poder) que surgen entre las instituciones educativas y las sindicales se ponen de manifiesto en forma cotidiana, "... ¡ése es el pique!, de cuestiones de poder, a donde la, la delegación se...se, se, ¿cómo será?, se aut nombra o pretende que él tiene la capacidad de dar órdenes y ubicar a los compañeros" (E08P152).

Y en esta disputa en el "poder", se puede inferir que los alumnos también son afectados por el ir y venir de maestros que de acuerdo a sus derechos sindicales, solicitan mejores lugares de ubicación, pero el asunto se complejiza aún más, cuando no se sabe hacia quién dirigirse, si a las autoridades educativas o a las sindicales. Por lo que las demandas del magisterio, quizá también tengan algo que ver con las prácticas de evaluación y por lo tanto con la reprobación.

En cuanto a las demandas del magisterio, son dos las más antiguas y legítimas: una mayor participación en la dirección educativa y en la definición de planes, programas y textos escolares y un mayor margen de autonomía en el desempeño de su actividad, sin embargo, desde la fundación del SNTE, la atención a

estos planos a redundado en una mayor intervención del sindicato en los asuntos técnicos, administrativos y políticos de la educación, en donde el problema no es que el sindicato participe en estos asuntos, sino que el problema es que, por diversas razones, el sindicato se ha constituido casi en el único interlocutor del gobierno en asuntos que competen a toda la sociedad, por lo que para hacer más flexible el sistema educativo, convendría crear organismos que permitan una mayor participación del magisterio en la educación al margen de la dinámica político-sindical (Arnaut, 1996: 209).

Por lo tanto, cualquier cambio en el currículo de educación básica afecta a los usos, costumbres y condiciones de trabajo del segmento más numeroso del magisterio, como es el caso de Carrera Magisterial y la reacción sindical, en donde tan pronto como se avanza en ese sentido, los propios maestros enarbolan banderas homologadoras y niveladoras contra lo que consideran una discriminación a los docentes que no resultan beneficiados con ese tratamiento salarial diferenciado (Arnaut, 1996: 221). Aunque no necesariamente los docentes de mayor nivel en carrera magisterial sean los que mejores prácticas de evaluación realicen, porque también se puede encontrar a docentes que preocupados por su labor, se continúen formando dentro de la práctica, por el sólo afán de reflexionar sobre la misma y en este sentido, la reflexión de la práctica es un punto nodal en la evaluación.

Sin embargo, las relaciones de poder, no son algo que sólo viven los docente, estas se manifiestan en todo ser social de diversas maneras porque

... todo cuerpo está también directamente inmerso en un campo político, las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a su suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos (Foucault, 2008: 32).

Por lo que es innegable que la evaluación, como una relación de poder, también “marca” a todo el que es sometido a ella, al “exigir” determinados “signos” para lograr un buen resultado en aras de la sociedad.

Por lo tanto, la formación docente tiene varios entrecruces que la diversifica, pero ¿qué hay de la vocación en cuanto a lo que hacemos los docentes?, ¿cuántos de los que laboramos en ello tenemos un acercamiento real a ella?, estas son algunas cuestiones que se tratarán de dilucidar en el siguiente apartado.

## **b) Posiblemente no tengan la camiseta de maestros. Vocación.**

La diversidad de perfiles es manifiesta en las prácticas evaluatorias de los sujetos, pero la diversidad no sólo tiene que ver con este aspecto, considerando que los docentes son individuos con características personales que les dan cierta singularidad y por ende determinada acepción de lo que consideran el desempeño de su quehacer educativo, entonces

...los maestros, pues...se puede decir son como...los de...los dedos de la mano, no todos somos igual, hay maestros muy concientes, muy trabajadores, maestros (eleva el volumen de su voz) que a lo mejor van nomás por... ir, por cumplir y sobre todo, de todo hay en una escuela muy grande, todo tipo de maestros hay (E01P07).

Hablar de docentes “ muy concientes”, es algo difícil de interpretar, sobre todo porque lo que para uno es adecuado, probablemente para el otro no lo sea, aunque estén inmersos en la misma institución y sea una misma norma la que los una, lo que para uno sea cumplir, probablemente no lo sea para el otro, porque cada docente puede creer que sus prácticas son las mejores, pero existe el otro que lo observa y lo interpreta, y no siempre se coincide, y de esta manera, se puede traducir como el lema de los buenos y los malos, idea que parece plasmarse con la expresión: “... hay maestros muy buenos, muy capaces, pero hay maestros que...”(E08P140).

Sin embargo, para algunos existe la visión de que probablemente sea por la diversidad de perfiles, pero se puede vislumbrar el reclamo de que no importan los perfiles, ya que todos perciben un salario y por ende el compromiso es el mismo, pero esto es sólo en lo utópico, porque no todos perciben el mismo salario por la

diversidad de claves y, de esta manera encontramos un gran mosaico de docentes, con diversos perfiles, salarios y desempeños, por lo que quizá sea un poco ingenuo no pensar que esta diversidad de perfiles no afectan a las prácticas de evaluación, y surge entonces un

...Pues yo considero que... que es por la gran diversidad de... de perfiles...y...y hay quien... bueno, no sé, yo no, no conozco, pero por lo poco, lo poco que he observado...pues hay...hay, he visto compañeros que...pues que posiblemente...pues no tengan la camiseta de maestro ¿no?, y que a lo mejor por ahí si el que llega...y pues a ellos lo que les interesa es su... su quincena, porque es, es, es...yo siento que en ocasiones pues es esto (E03P43).

Aludir a “su quincena”, es un punto que los sujetos no dejan pasar desapercibido, pero sobretodo manifestar que es lo que mantiene a los docentes en su trabajo, es un factor que también pudiera generar la reprobación, porque un sujeto que está a gusto en el desempeño de su trabajo, se preocupa por el buen desempeño del mismo, pero alguien que está a disgusto, lo manifiesta también en sus actos y en las relaciones con los otros, aunque esto no quiere decir que los docentes que ganan un mayor salario o tienen una preparación mejor sean los que mejores prácticas de evaluación tengan hacia los alumnos, sin embargo, puede observarse que para uno de los docentes entrevistados la opción de estar “por circunstancias” dentro del sistema también existe,

...yo siento que hemos perdido mucho la cuestión a la mejor de reprobación, en la cuestión económica, por aliviar una situación económica ¿no?, no porque tenga yo una vocación... ¡de docente!, digo y... y se dan muchos casos dentro del sistema educativo ¿no?, que están dentro porque...de alguna manera estoy dentro, se les dio así la circunstancia, pero no porque en realidad lo quieran, les guste estar en la, en la docencia (E12P222).

“Circunstancias” que de una u otra manera marcan el actuar de los docentes y por ende, a los sujetos que los rodean, pero en forma más directa a los alumnos porque la labor del docente en cuanto a sus prácticas de evaluación no son las mismas si el sujeto está a gusto e internaliza y exterioriza su bienestar. Desde este punto de vista, Adorno plantea que estas motivaciones subjetivas son los tabúes, entendidos estos como las representaciones inconscientes o preconcientes de los

candidatos a esta profesión, pero también de los demás, como una serie de prejuicios psicológicos y sociales que se conservan tenazmente y reaccionan sobre la realidad (Adorno, 1973: 65). Y de esta manera aunque todos los docentes “...somos profesionistas, pero no a todos nos gusta esta noble carrera que es la de...educador” (E02P28), los tabúes afloran en sus prácticas.

Tratando de entender todas estas posturas retomo las ideas de Giroux que manifiesta que el actual cambio educativo representa al mismo tiempo una amenaza y un desafío para los profesores de la escuela pública. La amenaza se presenta por una serie de reformas educativas que muestran escasa confianza en la habilidad de los profesores para ejercer el liderazgo intelectual y moral a favor de la juventud, o bien, sugieren reformas que no tienen en cuenta la inteligencia, el punto de vista y la experiencia que puedan aportar los profesores al debate en cuestión, reduciéndolos a la categoría de técnicos superiores encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos decididos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas de la vida del aula (Giroux, 2000:172).

El reconocimiento de la actual crisis educativa tiene que ver mucho con la tendencia progresiva a la reducción del papel de los profesores en todos los niveles educativos y si este reconocimiento es asumido por parte de los profesores, es un prerrequisito para que los docentes se dejen oír.

...Voz que probablemente sea difícil de escuchar, porque hay docentes que por su estructuración personal y por su trama psicofamiliar tengan más condiciones para procesar el malestar; otros para negarlo e identificarse con las demandas institucionales como si fueran propias y otros por su parte se marginan o se enferman (Garay, 1996: 50).

Entonces, este “difícil de escuchar” se refiere a la racionalidad tecnocrática e instrumental que actúa dentro del campo mismo de la enseñanza y desempeña un papel cada vez más importante en la reducción de la autonomía del profesor con respecto al desarrollo y planificación de los currículos y en el enjuiciamiento y aplicación de la instrucción escolar.

En un contexto donde los docentes tienen perfiles, salarios, desempeños e intereses diferentes, los cuales se ponen de manifiesto en sus prácticas cotidianas de evaluación repercutiendo en los alumnos para generar la aprobación o reprobación de los mismos, en donde algunos reconocen sus deficiencias, y otros las obvian para evitarse conflictos.

Entonces el alumno se enfrenta a una escuela con el prototipo de la alienación social que lo reprime con horarios y una currícula impuesta por todo un sistema de poder, en el cual poco tiene que ver.

Sin embargo, con todo lo que abarca la docencia, existe el profesor que tiene reconocimiento de sí, como alguien que no sólo está lleno de acierto, sino también de desaciertos, lo cual se plantea en el siguiente apartado.

### **c) Yo tengo mis deficiencias. Autorreconocimiento**

El reconocimiento por parte de los sujetos de sus deficiencias, les permite reflexionar sobre su actuar porque no lo niegan ni lo simplifican como mero reduccionismo, más bien lo reconocen y lo identifican como una deficiencia en su trayectoria, sobre todo en los inicios de su trabajo como docentes. Este es el caso de un directivo, cuando al ser entrevistado menciona el uso de violencia física en contra de los alumnos a los cuales llama “burros”, porque no lograban alcanzar el ritmo de trabajo de los otros alumnos, sin embargo, tampoco niega que este actuar fue uno de sus más grandes errores cuando empezaba a trabajar;

...uno de los errores más grandes que cometí, yo lo reconozco fue de que...como nosotros íbamos entrando al trabajo, al servicio, veíamos nosotros en las clases que no todos los alumnos asimilaban eh... al mismo tiempo todos igual, que entons (sic) por ahí se nos salía y les decíamos que eran unos burros...sí, que eran unos flojos y que... no aprendían y hasta castigos corporales llegamos a poner, lo digo por mí. Entonces al cabo del tiempo que uno va madurando en ese tiempo todavía no tenía uno su mentalidad madura (E02P19).

De esta manera, el profesor Ríos plantea dos factores, por un lado menciona que cuando se inicia en el trabajo como docente, su “mentalidad” aún no está “madura”, pero reconoce que al paso de los años y en la época actual, no actuaría de igual manera.

Con lo anterior se puede uno percatar que existe el reconocimiento de tener deficiencias cuando se inicia en el trabajo como docente. Reconocimiento manifestado de igual manera por parte de otro de los entrevistados en el ir y venir cotidiano de su práctica como docente;

...no es que uno sea este, el mejor maestro, pero... pues por lo menos uno trata, trata de, porque también tenemos deficiencias como todo maestro, eh...pero, yo una de las cosas que tengo, cuando tengo dudas, pregunto, más vale quedar como... como a lo mejor como un tonto ante mi compañero, porque dice, ¡Ay, cómo! ¿No sabe? Y no ante los muchachos, o ante, o ante la sociedad ¿no?, pero hay compañeros que no piensan así y se van con, tienen dudas, pero no preguntan o... posiblemente no, no investigan y así se quedan y pues desgraciadamente aquí el que, el que se lleva la peor parte pues es el alumno (E03P44).

En la profesora Narda se puede observar que considera las deficiencias en el transcurso de su desempeño, pero hace también la alusión de que de igual manera existe el docente que no disipa sus dudas en cuanto a los conocimientos que imparte, por lo que las transmite a los alumnos y que de esta manera, pues los más afectados son precisamente estos últimos. Quizá esta noción tenga que ver con la imagen que tiene de sí mismo cada docente y se vea como un producto terminado, que ya nada tiene que aprender, olvidándose de que los conocimientos no son estáticos y que por lo tanto los conocimientos que en un momento fueron válidos para la sociedad y los individuos, quizá en otro momento ya no lo sean y de ahí la conveniencia de un constante movimiento dialéctico en la enseñanza de los docentes que les permita evitar el desfase del aprendizaje en los alumnos.

Esto es lo que se puede observar en cuanto a conocimientos, pero qué sucede cuando se tiene que ver con aprendizajes de valores, cuáles son los errores

que se pueden tener como docentes al respecto y en qué forma pueden perjudicar a los alumnos, entonces

...si tenemos un maestro activo, creativo, trabajador, responsable, cumplidor, ese, el maestro va a ser el espejo o el reflejo de su grupo; y si el maestro es faltista, eh... su persona no va de acuerdo a lo que está trabajando, el alumno va a tender a ser como su profesor, pero en una forma negativa (E02P24).

Con lo anterior se puede inferir que en cuanto a valores, la transmisión lo es a través de lo vivido más, que los conceptos de los mismos, sin embargo, la temática de los valores depende de la concepción que cada individuo dé a los mismos, es decir, lo que para unos sea irresponsabilidad, para el otro será "responsabilidad" o quizá sometimiento en una relación de poder, por lo que se plantea una gran gama de interpretaciones en donde quedan incluidas las del sujeto como docente, las de los alumnos y las de los otros, considerados a éstos como docentes, padres y sociedad.

Pero qué se puede decir en cuanto a errores en las prácticas de evaluación, que son las que finalmente dictaminan una reprobación o aprobación. Esos también existen , uno de ellos es cuando se menciona el caso de un docente que reprueba en la estadística a un alumno de tercer grado, pero no se lo comunica al alumno y cuando éste termina el curso escolar, se presenta a su clausura y posteriormente a presentar sus extraordinarios, pero la secretaria le menciona que no puede hacerlos, porque rebasa el límite permitido por la SEP, en cuanto a la cantidad de materias que puede reprobado para poder acreditar el curso presentando extraordinarios, "...el profe estaba dando aquí el curso de verano, ya lo vio... y este, ya, fue como vino y me dice: ¿sabes qué?, sí lo había yo pasado, y yo le dije: profe, usted no me dijo nada" (E04P53).

Entonces se puede constatar que también existen los errores en cuanto a lo administrativo, pero cuando un error de este tipo afecta a un alumno para todo el ciclo escolar, pudiera ser digno de reflexionar, pero sobre todo de reconocer la

dimensionalidad de los errores en los que se puede caer como docente en cuanto a las prácticas de evaluación.

Y si estas prácticas de evaluación se manifiestan como deficiencias en el trabajo docente podría ser mejor interpretado al analizar la tesis fundamental de Gilles al indicar que ninguna persona se forma a través de sus propios medios y que tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona, ya que formarse, es un trabajo sobre sí mismo que se realiza a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura (Ferry, 1997: 43).

Sin embargo, la tarea de formarse entraña una acción paradójica que contiene la confusión de la persona y del rol social, debido a que desde hace mucho tiempo el ejercicio de la profesión de docente ha estado subordinado a la adquisición de conocimientos y a la realización de cursos, por lo que es una formación requerida, formación dada y seguida, formación sancionada, certificada por la obtención de un diploma. Pero la misión de formarse toma actualmente otra connotación.

En donde una formación de formadores se conduce a su propio extremo, la antinomia educativa fundamental: formar sujetos autónomos. Sin embargo, esta autonomía emana desde el docente mismo en relación directa con la evaluación<sup>66</sup> y el reconocimiento que él mismo pueda hacer de sus deficiencias al respecto.

## **2. No se les da. Los evaluados.**

Para otorgar esta aseveración en cuanto a los alumnos, quizá el panorama sea un poco reducido, porque si se considera que a unos no se les da una cosa, también sería de considerar que habrá algo que sí se les de, recordando que en

---

<sup>66</sup> Entendida ésta como algo democrático, en donde se aluda a la necesaria participación de todos los sujetos que se ven afectados, en este caso, el profesor y el alumno, no como meros espectadores o sujetos pasivos que responden, sino que reaccionan y participan en las decisiones que se adoptan. (Álvarez, 2001: 13).

toda institución en su entramado existen relaciones dialógicas, contradictorias, yuxtapuestas.

Además, todo individuo en momentos determinados puede estar en el lado del “no se les da”, pero también puede estar en el lado opuesto del “si se les da”. Esto nos lleva a cuestionar sobre qué mecanismos o que mediaciones estuvieron presentes para que se dé lo uno o lo otro, y de esta manera poder comprender el por qué de tal o cual resultado. Y más aún si consideramos que estamos hablando de jóvenes adolescentes cuyas edades fluctúan entre los trece y los quince años, implica asumir que se encuentran en un período de transición tanto física como mental.

Esto nos lleva a profundizar sobre su espacio y temporalidad para llegar a una causalidad, pero no de forma general, debido a que cada individuo tiene un por qué de la conformación de su aparato psíquico que lo incluye o excluye para determinadas actividades, que le da forma. Así podemos encontrar jóvenes que actúan de una manera en determinados espacios o en determinadas situaciones, pero su actuar cambia en forma radical en otras situaciones y espacios. Este apartado, pretende hacer un recorrido al respecto en el análisis del discurso otorgado por algunos profesores, padres de familia y alumnos, lo cual pudiera darnos una idea de este entramado.

#### **a) En la casa son unos. La familia.**

La forma en que cada sujeto se relaciona con los distintos contextos es diversa, pero sobretodo, depende en gran medida de la interiorización que cada individuo logra de su relación con las instituciones que lo atraviesan. Sin embargo, una de las instituciones que determinan en forma más profunda a cada individuo, es la familia y lo vivido en ella durante los primeros años de infancia son un huella invisible, pero latente en todo lo subsecuente.

Considerar que un alumno es un sujeto que durante su vida escolar no manifestará rasgos característicos de la violencia simbólica ejercida en él durante su infancia, es considerarlo un sujeto sin pasado. Sin embargo, la vida familiar son experiencias que nos determinan no sólo a los alumnos, también a los docentes y a todos los integrantes de una institución escolar.

Desde este punto de vista, se puede notar que la forma en que los padres tratan a los hijos en el hogar, puede ser de gran ayuda para el docente en el proceso educativo si comprende el vínculo de esas relaciones. Esto lo confirma una madre de familia cuando explica la forma en que cree más conveniente tratar a su hija para poder tener su atención:

... si yo quiero que algo, que ella más o menos este... ¿cómo le diré?.. ¡Qué ella me responda!... yo la debo de tratar siempre, por las buenas, porque ella tiene un carácter explosivo (E13P244).

En este punto podemos inferir de acuerdo a lo que manifiesta la señora Sara, que el alumno tiene una mentalidad y un carácter que le dan especificidad, pero esta especificidad también se encuentra inserta en un colectivo, en este caso la familia. Y en este sentido, quizá la traducción de la expresión “¡qué ella me responda!, pudiera ser ¡qué ella no repruebe!, por lo que tengo que tratarla por las buenas, porque si no, no me responde, es decir, reprueba en la escuela.

Pero ¿qué sucede cuando se encuentra inserto en el colectivo institucional de la Telesecundaria, en donde su carácter se manifiesta en sus relaciones con sus compañeros y su maestro?, y más aún, si consideramos que cada sujeto también tiene su propia mentalidad, su propio carácter y que dependen de estos aspectos muchas otras situaciones que lo pueden marcar para toda su vida, como es el caso de tener una evaluación reprobatoria. Quizá la situación sea más compleja, cuando dimensionamos que los docentes estamos trabajando con individuos pensantes, que también tienen su propia historia. En este sentido, una madre de familia expone la

soledad de una de sus hijas cuando ella tuvo que vivir en Estados Unidos por cuestiones económicas al quedar viuda,

... más que nada estuvo sola, me dijo que ella se sentía que estaba sola, porque mi hija la mayor ya tenía su novio y pues, ya era diferente, y ella como ordenaba todo lo que tenía que hacer, y que platicuen o... ¡y estaba sola!, realmente estaba sola, o sea que,,,¡imagínese la otra!...pues este...estudiaba y trabajaba en la biblioteca, entonces más que nada estaba... es cierto que... estaban unidas para... ¡para pelear!, más que nada para... la grande diciéndole sus errores a... a la más chica (E13P246).

Si se reflexiona lo anterior, en ocasiones los adolescentes además de cargar con toda esa explosión biológica y emotiva generada por la adolescencia, también tienen la carga emotiva familiar. Lo cual no quiere decir que sea lo mismo para cada sujeto, sin embargo, en muchas de las ocasiones en nuestras instituciones educativas sólo nos avocamos a cumplir con un programa sin importar o dejando de lado estas cuestiones que generan desequilibrio emocional. Y esto nos conduce, o más bien, en muchos de los casos, conduce a los adolescentes por rumbos inciertos,

...más que nada que se vayan por un mal camino...porque hay veces uno...como padre...a veces piensa uno que los conoce uno, pero no...o sea...yo pienso que, en la casa son unos, en la escuela son otros y en la calle son otros (E13P249).

Al respecto, esta noción de no “conocer” a los hijos es porque cada persona está formada por un yo, un ello y un superyo que lo configuran psíquicamente, sin embargo, la comprensión del sí mismo es un proceso de escalada incierta, pero que, pudiera permitir una mejor comprensión del actuar de todos los sujetos inmersos en nuestras instituciones educativas y esto pudiera redituarse en mejores procesos de evaluación.

Respecto a la conformación psíquica de los sujetos, Sigmund Freud nos plantea que muchos sufrimientos de los que uno pretende desembarazarse, resultan ser inseparables del yo de procedencia interna, debido a que en la vida psíquica

nada de lo una vez formado puede desaparecer jamás, ya que todo se conserva de alguna manera y puede volver a surgir en circunstancias favorables (Freud, 1999:11).

De esta manera, la comprensión de los alumnos, los docentes y cualquier otro elemento de la institución educativa, pero insertos en una vida familiar y una historia propia, pudiera permitirnos una mejor interpretación de los espacios educativos. En esta caso el de Telesecundaria.

Los mecanismos socializadores acompañan a las personas desde su nacimiento y solo terminan con la muerte, pero sin duda, en la vida de los individuos hay momentos socializadores que dejan huella en la formación de la identidad, mientras que otros representan más bien ajustes y complementaciones a aspectos previamente adquiridos

#### **b) En la escuela son otros. La escuela.**

Sería muy fácil si cada adolescente tuviera una receta adjunta que nos dijera cómo tratarlo, cómo educarlo, cómo evaluarlo, pero nos moveríamos en un mundo automatizado sin todos esos entramados inherentes al ser humano. El adolescente al ser un individuo que se está formando, también sufre todas esas vivencias que le otorgan poco a poco un espacio en el mundo que le rodea, el ingreso a la Telesecundaria, es para ellos todo un mundo desconocido, pero si aunamos a esto su desarrollo biológico, inmerso en un mundo lleno de normas y reglas que en todo momento lo evalúan y lo aprueban o lo reprueban, la situación se complejiza aún más,

...la secundaria juega un papel bien importante, porque en la secundaria es donde... donde aparece esa etapa de la adolescencia que son los cambios que sufren la, las personas y es la etapa más difícil de la, creo yo que es una de las etapas más difícil de la vida, el, el, el alumno, el adolescente en la secundaria eh...tiende a ser rebelde, eh...tiende a ser...pues, pues, puedo decir flojones, no todos, eh...algunos son apáticos (E02P20).

El “papel bien importante” que juega la secundaria en todo alumno, es que durante su estancia en la misma, “aparece esa etapa de la adolescencia”, considerada por el profesor Ríos como “una de las etapas más difíciles de la vida”.

El ingreso a la secundaria, además de ser un enfrentamiento para el alumno a una gran cantidad de materias y profesores, también le implica cierto ajuste en el plano físico al continuar su desarrollo, las características evolutivas en cuanto a esta etapa, en ocasiones pueden ser una gran ayuda para su formación, pero también pueden ser generadoras de cierta inestabilidad, esa explosión hormonal si se encuentra llena de desinformación, o llena de información poco fiable, lo único que genera en el adolescente es un despertar lleno de incertidumbre en lo individual y lo colectivo.

Y es en esa parte de integración al colectivo donde pudiera darse o un gran salto, o una gran fisura, dependiendo de cada situación, de cada contexto, de cada individuo, lo cual pudiera repercutir en el plano normativo, y más aún en los procesos de evaluación a los que se encuentra sujeto. Tampoco podemos obviar que toda acción colectiva genera un efecto contraintuitivo, un efecto perverso que designan los efectos no esperados, no deseados (Crozier y Friedberg, 1990: 14). En este sentido,

...el cambio a la secundaria a la primaria, ahí empieza, pues ya su etapa de adolescencia, allí el alumno empieza a cambiar pues eh, sus organismos, su forma de ser, de pensar, biológicamente y en cuanto a disciplina también, porque algunos se hacen muy, muy indisciplinados en esa etapa y muchos no acatan disposiciones de sus maestros cuando hay que orientarlos, moldearlos, eh...darles consejos, eh...algunos si los toman en cuenta y otros no (E01P13).

Por lo tanto, este “moldearlos” no queda exento de una acción colectiva que se genera en su entorno y si el alumno se encuentra en “su etapa de adolescencia”, con todos lo que ello implica, el “orientarlos” será en el supuesto de que “algunos si lo tomen en cuenta y otros no”.

Si como docentes consideramos que debemos de “moldear” a los alumnos, la noción que tenemos de formación tiene una significación que implica entender el por qué de la rebeldía en los adolescentes, imponer una norma, no significa necesariamente que los jóvenes se estén formando, porque si hablamos de dar un consejo, si de verdad es un consejo, no se debe entender como una norma que se debe seguir al pie de la letra y que el alumno que no lo haga, será indisciplinado y por lo tanto sancionado.

Quizá podría ser diferente si esa función de “orientación” por parte de los docentes, se manifiesta como una reflexión de todas las posibles implicaciones que tiene el actuar de una manera u otra para el alumno, para generar en él esa seguridad que está conformando en su actuar, con todas las implicaciones de responsabilidad que ello le confiere.

Cada individuo tiene su propia historia, tanto los docentes, como los padres, como los alumnos y cada individuo a través de diversos mediadores se forma. En este sentido, la maestra Esmeralda dice que depende de la mentalidad del alumno “...creo que el problema psicológico, de que platiquen con sus papás y todas esas cosas, pues nada más tengo un niño, y ahí yo siento que una vez que hable con él ya depende de la mentalidad” (E11P200).

Cada alumno es una mente y cada mente tiene sus propios entramados, en esta postura, la maestra Esmeralda al considerar sólo la “mentalidad” del alumno, quizá requiera esclarecer que ella tiene también su propia mentalidad y que los padres tampoco están exentos de esto. Cuando se habla de mentes, el asunto más que facilitarse, se complejiza, porque todas estas subjetividades tienen un gran significado en la cotidianidad escolar, entender la mentalidad de los sujetos es algo que pudiera brindarnos un mejor apoyo para comprender el por qué de tal o cual manera de actuar, pero comprender que los docentes y los padres, en cuanto a

sujetos, también tienen determinada mentalidad, que los lleva, al igual que los alumnos, a actuar de una manera u otra.

Lo anterior genera que por inercia se entrelacen las mentalidades con el actuar, asumiendo o etiquetando a los individuos, en este caso, a los alumnos en donde los adjetivos se presentan en forma indiscriminada para calificar, para sancionar, más que para evaluar, esto repercute en el proceso de formación del alumno. Y entonces,

...los inquietos eh... pues, llegan a reprobado, pero no porque sean inquietos. Son latosos o son reprobados o los vamos a reprobado, no, hay alumnos inquietos que ya terminan su trabajo y no encuentran que hacer por lo mismo adelantado, pero no quiere decir porque son inquietos van a reprobado (E01P27).

En esta explicación pudiera entenderse que el alumno o es “inquieto”, “reprobado” o “latoso”, pero que un adjetivo no necesariamente tiene la misma significación que el otro, sin embargo, la adjetivación es latente. Y en esta misma línea una madre de familia cuando habla sobre una de sus hijas:

... mi hija la, la mayor, pues...todavía es también más... tranquila esta señorita, la otra fue más, más ordenada ¡en todo!, había como que un poco, le tocó un poco más...este, profesores más enérgicos a ella y este...era más ordenada (E13P240).

La madre opina, que si los maestros eran más “enérgicos”, los alumnos eran más “tranquilos” y “ordenados”, y esto nos lleva también a pensar que en el caso contrario, si el maestro es más condescendiente, el alumno será más inquieto y desordenado. Pero la situación va más allá de esto, porque pudiera darse el caso de que en la casa son unos, en la escuela otros y en la calle otros. Quizá tenga que ver más con los intereses de cada alumno, ...”Me gusta aquí porque, luego este, algunos maestros te explican bien y luego no dicen nada y este, y también porque luego está la danza y participo”... (E14P258).

Si se pone atención a lo que manifiesta, en primera instancia deja claro que algunos maestros “sí enseñan”, pero que otros “no dicen nada”, por lo que culmina afirmando que le gusta estar ahí porque está “danza y participa”. Es decir, existe algo que a ella le atrae, pero eso no significa que no se de cuenta de otras cosas que pasan a su alrededor. En esta forma, se puede entender que el interés es intrínseco, pero que la mediación de la escuela y de los docentes no pasa desapercibida para el alumno.

Planteado de esta manera, la escuela Telesecundaria, puede ser entendida como una institución mediadora que brinda a los alumnos la oportunidad de formarse a si mismos, aunque el análisis del discurso de los implicados en esta investigación, nos ha mostrado que esto es moverse en un mundo de utopías, porque si el alumno se formara sin esa imposición de la currícula y metodología, estaría inmerso en el diseño de su propia formación y no como un sujeto pasivo en espera de ser evaluado únicamente por el docente, sino en una escuela Telesecundaria donde la evaluación formativa, la autoevaluación y la coevaluación no queden en letras muertas, al estar vigentes en las prácticas de evaluación cotidianas.

### **c) Y en la calle son otros. La sociedad.**

Cada espacio genera sus propias reglas, la familia, la escuela y la calle en donde el sufrimiento que impera en los sujetos es inherente a su relación colectiva y a los fines de cada colectividad. Y es en el espacio de los fines, donde se entremezclan los intereses de los jóvenes. Cuando el maestro puede dilucidar estos aspectos, comprende que cada grupo es diferente y por lo tanto cada alumno lo es también, es decir,

...no es lo mismo aquel grupo que tuve hace tres años o aquel que tuve hace dos ¿no?, al que tengo ahorita, son completamente diferentes, a veces también la, la edad de desarrollo es distinta en cada uno de los grupos, por lo tanto van cambiando los intereses ¿no? Y van...muchacha gente desde comunidades diferentes a las que tenía yo el año pasado, y eso, todo ese contexto en el que se desenvuelven también...hace que sus intereses sean diferentes (E12P215).

En este entendido, “los intereses” de los alumnos, al igual que los de los maestros, cambian y se adecuan con el contexto en el cual se desenvuelven, con una temporalidad y especificidad única.

De esta manera se puede observar que el actuar de los alumnos, está en proporción totalmente directa con los fines del colectivo en el cual se encuentre inserto, como esa mediación intersubjetiva en los entramados de su cotidianidad.

Al respecto Freud plantea que existen tres fuentes del sufrimiento humano: la supremacía de la naturaleza, la caducidad de nuestro propio cuerpo y la insuficiencia de nuestros métodos para regular las relaciones humanas en la familia, el Estado y la sociedad. En cuanto a los dos primeros, el ser humano se ve obligado a inclinarse ante lo inevitable, pero nuestra actitud al tercer tipo de sufrimiento, el de origen social, no atinamos a comprender por qué las instituciones que nosotros mismos hemos creado no habrían de representar más bien protección y bienestar para todos, por lo que afirma que nuestra llamada cultura lleva gran parte de la culpa por la miseria que sufrimos.

Por todo lo anterior, puedo inferir que no sólo los alumnos son unos en la casa, en la escuela son otros y en la calle son otros, sino que esto también tiene validez para todos los elementos de la institución educativa, y que el sufrimiento amenazante que le confiere esa convivencia social, está latente en cada sujeto (Freud, 1999: 31).

Con esto se puede concluir este apartado, reflexionando que los alumnos, en tanto individuos, tienen rasgos característicos que los definen y se manifiestan cuando de darse forma se trata, pero también, que estas mismas características se encuentran en los docentes y en los padres de los alumnos, por lo que hace que la cuestión de una evaluación en el proceso de enseñanza sea un asunto que requiere

ser descifrado para cada sujeto, para cada institución, para cada momento, en forma oportuna, evitando la sanción y enfocando más la reflexión de cada individuo.

Sin embargo, todavía hay mucho que dilucidar y comprender, pero si iniciamos por comprender, estamos avanzando dentro del proceso de evaluación que confiere dos resultados aprobar o reprobar y de esta manera, reflexionar si necesariamente todo proceso educativo deba culminar necesariamente en cualquiera de estas dos posturas.

**d) No les entra por nada del mundo. La diversidad.**

Pensar que el alumno es un receptor en todo momento, es pensar en él como una máquina siempre dispuesta olvidándose de que más que máquina es un individuo con un mundo interno propio que lo caracteriza, lo identifica.

Partiendo de esta premisa, todo sujeto tiene algo que le atrae con mayor vehemencia y algo que le causa repulsión, dependiendo esto en gran medida de la conformación de su aparato psíquico y de su carga genética, además de sus relaciones intersubjetivas... “Yo creo que todos los alumnos hay una materia que les gusta y hay otra materia (se ríe) .no les entra por... nada del mundo, pero yo he visto que a hoy, a hoy, la Telesecundaria su nivel...su nivel educativo ha bajado ¡bastante!” (E07P108)

Desde esta postura, se puede inferir que si a un alumno “no le entra por nada del mundo” una materia, las dificultades en el momento de evaluarla generarán una mayor escisión en él, pero eso sería reducir y generalizar algo que probablemente tenga un sentido más profundo que quizá se aclara cuando también expresa que “el nivel educativo ha bajado bastante”. Aunque para comprender mejor este punto, se refiere a que en la institución

... hubo un desquiciamiento en el control disciplinario y en el control, y en el control de...educación, hacer lo que ellos quisieran ¿no?, lo menos que quisieron fue tener aprendizaje, esa fue la realidad ¡tuvieron aprendizajes de otro tipo! (E12P234).

Este “desquiciamiento” que menciona el profesor, se manifestó cuando surgieron conflictos institucionales en una de las Telesecundarias, por lo que las autoridades educativas y sindicales, deciden remover a todos los trabajadores de la misma y reubicar a nuevo personal para que tratara de solucionar los conflictos.

Y si recordamos, toda escuela tiene una historia y ésta, se vincula mediante sus prácticas cotidianas a otras instituciones poderosas de unos modos que a veces resultan complejos y ocultos. Esto es evidente si notamos que el conocimiento que entra en la escuela no tiene su causa en el azar, ya que es seleccionado y organizado alrededor de una serie de principios y valores que proceden de algún otro lugar y que representa una visión particular de la normalidad y la desviación del bien y el mal y del cómo actúan las personas. (Apple, 1988:86).

En este sentido, la escuela no sólo controla personas, sino que también controla significados, por lo que confiere legitimidad cultural al conocimiento de grupos específicos mediante sus actividades curriculares, pedagógicas y evaluativos en la vida cotidiana en el aula, la escuela juega un significativo papel en la generación de desigualdades.

En este caso, se puede inferir que en tanto la Unidad Central de Telesecundarias es la encargada de realizar la planeación, la presentación curricular no es seleccionada por el docente ni por las escuelas y mucho menos por los alumnos, lo que confiere una legitimidad de significados impuestos desde el exterior. De esta manera queda latente que el control social persiste, pero en este caso para generar desigualdad social, al considerar que la aplicación de la misma currícula lo único que logra es marcar la diferencia en cuanto a que cada sujeto es único y que por lo tanto sus capacidades cognitivas difieren en unos y otros.

Sin embargo, la presencia de este control social pareciera que no es vislumbrado por las personas de estas instituciones, ya que la señora Dolores no es la única persona que piensa en esta forma, también la señora Sara tiene una opinión similar cuando se expresa sobre su hija "...reprobó, este...matemáticas y este historia, que esa siempre no se le ha...este...como que no se le ha dado mucho" (E13P246).

Se puede notar que entre el "no les gusta" y el "no se les da" quizá exista un vínculo que conduce a una reprobación, pero estas opiniones no pueden ser generalizadas, porque podría ser reductivo, en el sentido de que

...hay jóvenes que no les gusta, nomás cumplen, pero no aprenden ¿sí?; hay alumnos que si les gusta, que les gusta meterse, que les gusta ayudar a sus compañeros, es otro tipo de alumnos y hay alumnos que por ejemplo saben pero no les gusta trabajar, saben mucho, pero no les gusta trabajar en equipo, no les gusta trabajar en el salón, no les gusta demostrar lo que ellos saben (E06P93/94).

Lo expresado por el profesor Carlos, nos brinda un sentido quizá más complejo de lo que observa en el actuar de los alumnos en sus clases al decir que existen alumnos que "saben mucho", pero que no lo demuestran ni lo comparten con sus compañeros, pero también describe a los que sólo "cumplen por cumplir", pero que en realidad "no aprenden" y esto permite pensar el proceso educativo es más complejo de lo que se piensa y si el docente no lo reflexiona con profundidad, puede caer en errores al momento de otorgar una evaluación. Y siendo más específico, el mismo docente hace hincapié en que

...hay alumnos que si les gusta la computación, les gusta trabajar y les gusta interactuar con sus compañeros, conjuntamente seguirles enseñando, y están los alumnos aquellos que ¡sí saben mucho!...pero, no tienen la capacidad o no les gusta enseñarles a los demás (E06P94)

Para el profesor Carlos, es manifiesto que existen diversas clases de alumno, en cuanto a conocimientos se refiere, pero también nos plantea que hay un

conocimiento que se logra por medio de la interacción entre los mismos alumnos y que no necesariamente el docente sea el poseedor del mismo.

En este punto, se puede observar que el interés de cada individuo es intrínseco y que la función de los docentes tiene otro sentido, porque si el alumno tiene interés en algo, su atención está centrada en ello, pero si no tiene interés y el docente no lo percibe, se puede generar una situación de enmascaramiento perjudicial para ambas partes. Esto se puede percibir en lo dicho por el profesor Ríos cuando habla sobre los cursos de verano en Telesecundaria

...son alumnos que tienen cierto, cierto interés en el curso de aprender a aprender, quizá sí, porque no precisamente yendo a ese curso van a pasar o serán más grandes, o que vengan preguntas de ese curso ¡no!, sino que les ayuda para, pues eh...que les digan, los motiven los maestros (E01P05).

El curso de “aprender a aprender” se realiza durante las vacaciones de fin de curso cada año para presentar a los alumnos reprobados diversas herramientas de estudio que le pueden servir adecuándolas de acuerdo a las capacidades de cada uno y en cada materia, es decir, no es un repaso de los contenidos de las materias que tuvieron reprobadas, sino la presentación de diversas estrategias de estudio, las cuales él decide si las aplica o no en su beneficio, porque aunque el maestro lo trate de motivar, si el alumno no lo desea, no las aplica.

Pero estos cursos de “aprender a aprender”, no son dados en todas las Telesecundarias, ni a todos los que reprueban, debido a diversas problemáticas que se presentan en su aplicación, como el caso que presenta el profesor Rosas,

...este curso de verano, se lograron obtener 4 grupos, en los cuales deberían de estar divididos tres para los de nuevo ingreso y uno para los alumnos de este, que habían eh...reprobado alguna asignatura, al inicio me comuniqué vía telefónica, que no habían podido , este, encontrar a los maestros para atender los 4 grupos y únicamente iban a trabajar 2...eh...eso fue un...un jueves, el día viernes de esa misma semana, me vuelvo a comunicar con ellos para ver que había pasado y uno de ellos había sufrido un accidente por desgracia, entonces de los dos maestros que se tenían, únicamente asistía uno para cubrir la necesidad de los 4 grupos ¡no es

posible!, se tiene que tomar una determinación, ¿a quién se atiende?, ¿a los alumnos que tienen deficiencia en conocimientos por haber quedado reprobados o a los alumnos que van a ingresar al siguiente curso escolar, le dije que lo valoraría, que viera cómo estaba la situación. Y se designa mandar a los alumnos de bajo aprovechamiento a sus casas y únicamente se atiende a los de nuevo ingreso (E08P147).

Con lo anterior nos podemos dar cuenta, de que estos “cursos” no se dan en todas las escuelas por falta de presupuesto o de docentes que quieran cubrir esos grupos en los períodos vacacionales, porque se requiere que tengan la clave específica de “docentes en Telesecundaria”. Sin embargo, vale la pena mencionar que año con año los requisitos son diferentes.

Todas las opiniones anteriores denotan que un aprendizaje significativo, no sólo es cuestión de que el docente lo desee, sino que es un hecho más que nada relacionado con el alumno, por lo que el entramado de subjetividades se hace acreedor de una mayor reflexión y comprensión, para llegar a una evaluación del proceso educativo con diversos instrumentos a través de los cuales la información recabada le permita al docente otorgar un mejor juicio sobre cada uno de los alumnos, respetando sus diferencias y estilos de aprendizaje.

Pero para entender que es aprendizaje retomo las ideas de Hilda Taba que plantea que los esquemas corrientes del currículo y los métodos de enseñanza en vigencia, reflejan indicios de todas las teorías históricas del aprendizaje y que ésta, es una de las razones que existen para la confusión en la actualidad, porque no existe una teoría coherente que abarque todos los aspectos del aprendizaje (Taba, 1987:110).

Todas las teorías del aprendizaje se basan en un concepto del hombre y su conducta. En forma histórica, existen dos conceptos del hombre, el primero postula una mente dotada de ciertas capacidades, es decir de facultades tales como el razonamiento, la memoria y la imaginación, que se desarrollan mediante la ejercitación. El segundo concepto, postula que el hombre es un sistema de energías

que intenta mantener un equilibrio en respuesta a otros sistemas de energía con los cuales interactúa a través de sus órganos sensoriales.

El primer concepto de hombre produjo una teoría del aprendizaje, denominada también teoría de la disciplina mental o la psicología de las facultades. Para esta teoría, la mente contiene todos los atributos o facultades y la tarea principal de la educación es hacerlos progresar por medio de la formación para adquirir conocimientos. En esta teoría, la práctica y el ejercicio son importantes, no tanto para inducir respuestas, sino por su valor disciplinario, la motivación no interesa y las diferencias individuales no tienen importancia. Se supone que la transmisión ha de ser automática y universal porque la ejercitación de la mente es general.

Desde este punto de vista, no estamos exentos en la época actual, si recordamos que los conocimientos que se imparten en nuestras instituciones de Telesecundaria no toman en cuenta los intereses de los alumnos ni sus estilos de aprendizaje, puesto que la currícula es diseñada por agentes externos a las escuelas.

El segundo concepto sobre el hombre, ha producido por lo menos dos teorías de la conducta y el aprendizaje. Una es la llamada teoría asociacionista o conductista, la cual supone que el hombre es una colección de respuestas a estímulos específicos.

En estas teorías conductistas, las funciones mentales superiores ocupan un lugar muy pequeño. El aprendizaje tiene lugar en gran parte por acondicionamientos, procesos y ensayos sucesivos, por lo que esta escuela no toma en cuenta conductas inobservables tales como la intención, el pensamiento y la compenetración. En esta teoría, la práctica, el ejercicio es esencial, especialmente cuando se le combina con la aplicación de la ley del efecto, es decir, con recompensas y castigos. En este punto se puede inferir que una evaluación, desde el punto de vista de los

entrevistados confiere una valoración en base a conductas observables, lo cual quiere decir que en las prácticas actuales aún se pueden ver estas concepciones.

Otro conjunto de teorías de la conducta toman el nombre de organísmica, teoría de la Gestalt y teoría del campo. La característica común en todas ellas es que suponen que los procesos cognoscitivos –comprensión, inteligencia y organización- son características fundamentales de la reacción humana. Las relaciones humanas están marcadas por la cualidad de la inteligencia y la capacidad para percibir y crear relaciones, por lo que se considera al aprendizaje como un proceso social. Para aprender, un individuo debe actuar en relación con otros. En estas teorías la motivación intrínseca es un estimulante de aprendizaje más estable que las recompensas extrínsecas. Los conocimientos adquiridos por motivación intrínseca son más susceptibles de ser retenidos y utilizados otra vez.

Por lo que finalmente se puede inferir que no sólo el concepto de evaluación tiene diversos significados en las prácticas docentes, sino que también el concepto de aprendizaje es ambiguo para cada sujeto, y esto repercute en una reprobación hacia los alumnos.

Y si a lo anterior aumentamos la creencia de que una enseñanza uniforme, significa que todas las personas deben de recibir el mismo trato, deben de estudiar las mismas materias, con los mismos métodos y se deben de evaluar de la misma manera, Howard Gardner opina que a primera vista esto parece justo, pero que cuando se medita un poco, enseguida se ve la injusticia social de este tipo de enseñanza. Porque es evidente que no todos nos parecemos y que tenemos personalidades y temperamentos distintos, pero quizá lo más importante es que tenemos distintas mentalidades (Gardner, 2001: 156).

Como educadores nos enfrentamos a la disyuntiva de ignorar estas diferencias o tenerlas en cuenta. Pero ignorar las diferencias no es justo, porque quienes lo hacen suelen centrarse únicamente en la mente lingüística –lógica y al

encontrarse con una mentalidad distinta, suelen clasificar al sujeto como un tonto, lo cual es común dentro de las prácticas.

Pero conocer la mentalidad de los estudiantes, quizá sólo sea el primer paso, porque es esencial emplear este conocimiento para tomar decisiones sobre el currículo, la enseñanza y la evaluación escolar. (Gardner, 2001:157).

El docente que se permite hacer un alto en su cotidianidad y reflexiona sobre los procesos que ejerce en su labor diaria, probablemente proyecte una práctica renovadora y generadora de nuevas realidades dentro del contexto educativo mexicano y en este caso, en el contexto de Telesecundaria y la evaluación que se ejerce sobre los alumnos.

## REFLEXIONES FINALES

La educación Telesecundaria, surgió enfocada primordialmente al medio rural, suburbano y marginal, por lo que considero que desde el origen se encuentra una singularidad que ha marcado todas y cada una de las actividades que en cualquier escuela de este tipo se realicen determinadas por la palabra “marginal”.

A los alumnos de Telesecundaria “el sistema no les garantiza superar el efecto de destino de los estigmas con los que a veces son marcados” (Carina Kaplan, 2005: 79), es decir, en la génesis se encuentra una violencia encubierta que de manera sutil pervive a través de la cotidianidad.

Al encontrarme inmersa en esta cotidianidad, en un primer momento no lo percibía. Quizá en ocasiones hasta pude ser necia al no tener conocimiento de ello. Pero de la que más me acuerdo es que defendía con gran fervor la metodología de Telesecundaria, asumiendo que la aplicaba como toda una “profesional”, y que con el hecho de aplicarla, era como si yo la hubiera planeado, es más, en una primera instancia, me sentía ofendida cuando algunos de los diversos autores que leíamos planteaba que los profesores éramos tomados en México como técnicos, o aplicadores de una receta impuesta de arriba hacia abajo.

Sin embargo, ahora considero clarificante para el caso, las ideas de Bordieu al mencionar que para ir más allá de las manifestaciones aparentes, hay que remontarse evidentemente hasta las verdaderas determinantes económicas y sociales de innumerables atentados a la libertad de las personas, a su legítima aspiración al bienestar y a la realización de sí mismos, que ejercen hoy día no solamente las restricciones implacables del mercado de trabajo, o de vivienda, sino también los veredictos del mercado escolar (Bordieu, 2008:105).

Al analizar la evolución de la educación Telesecundaria a lo largo de los años y todo el entramado que ello ha implicado, parece contradictorio que a pesar de todo el apoyo con el que cuenta, sea uno de los subsistemas con más bajas evaluaciones a nivel nacional. Cuando digo apoyos, me refiero a las implementaciones tecnológicas (antena parabólica, decodificador, T.V. a color, Sistema EDUSAT) y por otro el apoyo de la Unidad de Televisión Educativa, la Unidad de Telesecundaria, el Centro de Entrenamiento en Televisión y del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.

Por lo tanto, creo que también sería prudente mencionar determinados datos que me permiten profundizar en mis reflexiones, tales como que el costo por un alumno de telesecundaria, es la mitad del costo de un estudiante de secundaria general o técnica y que hasta el 2005, el 60.6% de las secundarias públicas eran Telesecundarias.

Cuando aludo a que Telesecundaria tiene las evaluaciones más bajas a nivel nacional, me estoy refiriendo al acotamiento que nos otorgan las autoridades educativas con las medias y niveles de logros de acuerdo al examen de Enlace, en donde hasta el 2009, el subsistema se reafirma como el más bajo en matemáticas, español y cívica y ética. Aunque paradójicamente, la escuela más alta a nivel nacional haya sido una Telesecundaria del municipio de Sabanillas en Chiapas (<http://www.ifie.edu.mx/IfieWeb/EnlaceSecundaria2008.htm>).

Todo lo anterior, me lleva a reflexionar que existen elementos de origen en donde “hay una ley de conservación de la violencia- y que si se quiere disminuir verdaderamente la violencia más visible, crímenes, robos, violaciones, atentados, es necesario trabajar en la reducción global de la violencia que permanece invisible a partir de los lugares centrales o dominantes, la que se ejerce a la luz del día, en las familias, los talleres, las fábricas, los hospitales o las escuelas” (Bordieu, 2008: 99).

Desde este posicionamiento, las expectativas sociales sobre la educación Telesecundaria, al tener de origen una estigmatización de marginalidad, legitiman una violencia invisible, la cual se vive ante las evaluaciones cotidianas que se ejercen sobre los alumnos. Es decir, el docente mediante su interpretación de la evaluación, es también parte de un entramado social que lo lleva a legitimar sus prácticas

Violencia que se acentúa con el” título escolar que contribuye eficazmente a asegurar la reproducción social, logrando la perpetuación de la estructura de la distribución permanente, que aunque tenga todas las apariencias de la igualdad, está marcada por un sesgo sistemático a favor de los detentores de un capital cultural heredado” (Bourdieu, 2008: 128). Es decir, en la igualdad de la currícula, ya de antemano se genera desigualdad al no considerar la individualidad de cada sujeto., lo cual implica que con el sólo hecho de tratar de aplicarla, en ocasiones se dejan de lado las características individuales de cada alumno, lo cual se ve reflejado en la evaluación que se ejerce.

Situación que se complica cuando al docente se le adjudica la modalidad de “coordinador” del grupo a partir de la reforma educativa de los años setenta, porque lejos de analizar y profundizar sobre las teorías y concepciones, la historia de la práctica docente origina que “sólo se le proporcionen al profesor herramientas para la realización de su trabajo” (Díaz, 1993. 39), en donde la reflexión conceptual queda como un lujo para el cual no se tiene tiempo<sup>67</sup>

Desde este posicionamiento, se profundiza aun más este capital heredado desde una génesis socio –histórica que denota una mercantilización de la

---

<sup>67</sup> Para este autor, el menosprecio a este campo conceptual y pensar que la problemática principal gira en torno a la coordinación del grupo, paradójicamente, las técnicas que forman parte de un pensamiento hermenéutico-crítico, se pueden convertir en instrumentos de un proceso histórico – social alienado y alienante. (Díaz, 1993: 40).

inteligencia<sup>68</sup> en donde el sistema no le garantiza ya al estudiante superar el efecto de destino de los estigmas con los que a veces son marcados. Porque podríamos hipotetizar que la inocente apariencia y neutralidad de nuestros discursos pedagógicos acarreen efectos simbólicos de fuerte contenido e impacto para la reproducción ideológica en el ámbito de las prácticas de evaluación escolar.

En consecuencia, “la estigmatización funciona, en parte, al presentarse recubierta de un manto de naturalidad. A partir de la cual aquellas características del otro dejan de pertenecer al orden de lo social para pasar a ser atributos naturales que se transmiten de generación en generación, lo que las torna más efectivas en tanto dominados y dominadores consideran a esas categorías, con las cuales se piensan y piensa lo social, como la realidad misma (Fainsod, 2005:107).

Dicha estigmatización en Telesecundaria se vive en el día a día, como algo natural y se legitima en una forma tan sutil que pasa desapercibida por todos los sujetos involucrados, no en vano, se vive una gran mescolanza de claves y funciones al interior de las dos instituciones involucradas en esta investigación, en donde los sujetos que a los que se les asigna el rol de evaluadores, también tienen su propia historia.

Historias docentes que nos permiten analizar con mayor detenimiento, lo que para ellos significa aprobar o reprobar a un alumno, es decir evaluarlo desde un posicionamiento que el mismo entramado institucional otorga por medio de una metodología ya preestablecida,

Cuando leí y traté de comprender el discurso otorgado por las personas a las que entrevisté, pude percatarme de los diversos significados que le otorgaban a la evaluación y a la reprobación, y las supuestas oposiciones en algunos de ellos; por lo

---

<sup>68</sup> Carina Kaplan sostiene la hipótesis de que existe una mercantilización de la inteligencia, donde las capacidades humanas y los concomitantes trayectos sociales son medidos, distribuidos y legitimados sobre la base de un atributo considerado como cualidad en sí (Kaplan, 2005: 18)

tanto comprendí que la evaluación se presentaba como un fenómeno social. Y al triangular esta idea otorgada por el dato empírico con la teoría, se me abrió el panorama en mis interpretaciones.

La evaluación como un hecho social, implica ir más allá del discurso de los docentes, es decir, analizar también el discurso otorgado por todos los inmersos en el Sistema Educativo Mexicano y sus implicaciones en la sociedad mexicana. Esto significa, tratar de comprender que los docentes estamos inmersos en un macrosistema que también nos conforma y por lo tanto, de igual manera a nuestras formas de evaluar.

Comprender que, la calificación y la medición tienen un origen específico que sirve a la evaluación y que la evaluación tiene diversos sentidos con base a cuestionamientos tales como ¿para qué evaluar?, ¿por qué evaluar? y ¿cómo evaluar?, por lo que las respuestas a tales preguntas se reinterpretan de acuerdo a cada docente y se legitiman por medio de la práctica cotidiana, en ocasiones, sin detenernos a reflexionar sobre las mismas.

Enfrentar a la evaluación como un hecho social, implicó en mí, el reconocimiento de la violencia social que ello implica y la legitimación consciente e inconsciente que los docentes hacemos de ello cuando las evaluaciones que emitimos finalizan en un aprobar o reprobar a los alumnos. Condiciones que marcan para toda la vida a cada uno de los sujetos, pero en forma más latente, al alumno.

Y en esta disyuntiva de un ¿lo paso o lo repruebo?, el docente mismo se mueve en una singularidad que lo caracteriza, de tal manera que podemos encontrar a sujetos que ejercen la evaluación con perfiles de formación diversos, es decir, desde la forma en cómo eligieron ser docentes o por las condiciones específicas de desempeño profesional necesarias para la educación telesecundaria.

Los mecanismos por los cuales se otorga la promoción dependen de cada uno de los sujetos evaluadores y no tanto de la normatividad al respecto, debido a que la significación que cada evaluador otorga a la evaluación y la forma de llevarla a cabo está llena de subjetividad; que se manifiesta en los discursos de algunos de los elementos involucrados en estas dos Telesecundarias cuando la evaluación se traduce en generar una promoción por medio de exámenes, diagnósticos diarios o finales como único instrumento, o en priorizar por medio de porcentajes su valor.

El examen<sup>69</sup> “combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar” (Foucault, 2008:189). A partir de este posicionamiento, puedo reflexionar que la evaluación siempre ha existido en el contexto educativo, pero que la subjetividad del docente también está inmersa en un contexto macrosocial, por lo que se encuentra influenciada por el mismo.

Cuando el docente acredita al alumno, únicamente usando como instrumento de evaluación el examen, pareciera dar cuenta de una carencia o desconocimiento de otros instrumentos que le permitan tener una visión más amplia en cuanto a otros elementos también pertinentes para la misma, también hay que considerar que a partir de la internacionalización o globalización de las evaluaciones, el discurso clasificador por medio de exámenes se encuentra latente en la cotidianidad educativa mexicana<sup>70</sup>

Considerar que se evalúa con un examen todo un proceso y que el aprendizaje sólo tiene que ver con el desarrollo lógico-matemático, lingüístico o

---

<sup>69</sup> Para Foucault el examen establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual podemos categorizar y sancionar, pero además hace de cada individuo un caso que a la vez constituye un objeto para un conocimiento y una presa para un poder. En este sentido, el caso es un individuo tal como se le puede describir, juzgar, medir, comparar a otros, pero también es el individuo cuya conducta hay que encauzar, corregir, ha quien hay que clasificar, normalizar o excluir. (Foucault, 2008: 189)

<sup>70</sup> De acuerdo a Emilia Ferreiro a partir de 1990, con la Conferencia Mundial en Jomtien, Tailandia, el Banco Mundial impulsa fuertemente reformas, acciones y proyectos educativos concretos destinados a la gestión de los sistemas educativos y a garantizar “productos medibles”, o sea, aprendizajes sujetos al escrutinio de pruebas (Ferreiro, 2005:37)

científico, nos presenta un discurso que se opone al desarrollo integral de los alumnos en Telesecundaria o en cualquier otro nivel educativo de que se trate. Sin embargo, el examen como un instrumento para la promoción, no fue lo único detectado, en el presente trabajo de investigación, también se llega a la promoción de una materia por medio de trabajos en el fin de curso, realización de monografías, presentaciones o la negociación por medio de la compra de hojas para la dirección, materiales para el aseo o balones.

Entendida de esta manera, puedo reflexionar que en las voces escuchadas en este trabajo de investigación, la evaluación también se considera una negociación, en donde entra en juego la subjetividad de cada docente o directivo. Pero también me permite arribar a la reflexión de que la evaluación se mueve dentro de una multirreferencialidad por parte de cada sujeto evaluador, que legitima el discurso en cuanto a sus prácticas, las cuales también culminan en la no promoción de los alumnos.

En cuanto a la no promoción, se alude a tres sujetos involucrados para que se origine: el padre de familia, el alumno y los docentes, lo cual pareciera dar cuenta del desconocimiento de que “el aprendizaje es una relación tripartita entre un cierto contenido, un aprendiz y un adulto encargado de organizar las condiciones didácticas específicas para hacer posible ese aprendizaje” (Ferreiro, 2005: 39), lo cual supone una actividad cognitiva muy diferente de la pura recepción.

Debido a lo anterior, puedo reflexionar que pareciera existir un vacío en cuanto a la significación que se le da al aprendizaje en el discurso docente, cuando se deja de lado los mecanismos cognitivos implicados al respecto, los cuales sólo le competen al alumno, y al docente conocerlos para tratar de lograr ser un mediador entre el conocimiento y el alumno.

Si bien es cierto, cuando se alude a tres sujetos, como es el caso de los padres, los alumnos y el maestro con su respectiva responsabilidad para que se de

la no promoción, pareciera olvidarse, que la evaluación tiene un mayor peso en cuanto a los procesos cognitivos que los alumnos desarrollan por medio del aprendizaje y que al docente lo que le compete, es identificar esos procesos para definir sus estrategias de mediación entre el conocimiento y el alumno.

Con estas reflexiones, aunque no pretendo cuestionar a todo el Sistema Educativo Mexicano ni a los docentes entrevistados, los discursos otorgados me permitieron comprender e interpretar lo que sucede al menos en el caso de estas dos Telesecundarias, pero a la vez, comprender también mis prácticas de evaluación y toda la gama de implicaciones que ello conlleva.

En cuanto a los evaluadores, a la luz de esta investigación, se puede percibir que “el profesor asume un conjunto de tareas históricamente delegadas en función de ciertos procesos de formación, aprendizaje y /o capacitación (Díaz, 1993: 49), que marcan su actuar docente. Por lo tanto, su experiencia, su historia personal, sus procesos de formación y su proyecto de vida inciden de manera determinante en el conjunto de elecciones que hace para el trabajo con sus estudiantes.

Las tareas asumidas no son compatibles con las claves y salarios asignados en el contexto mexicano, en donde “al echar mano de lo que se tenga” el “campo docente” está constituido como una agrupación llena de diversos perfiles enfocados a un mismo fin, el de ser mediadores entre el conocimiento y los alumnos, lo cual finalmente culmina en la evaluación.

Al respecto, quizá valga la pena analizar que al evidenciar los resultados de las evaluaciones internacionales como PISA, o de las pruebas de ENLACE, Telesecundaria se encuentra en el contexto nacional en último lugar, y que aunque no es mi intención cuestionar sus efectos, si me sirven para comparar, que mientras esta realidad impacta a los docentes de México en determinada manera, en Finlandia como ganadora de los primeros lugares de este sistema comparativo, consideran que “la razón más importante reside en los profesores de educación básica y en su

capacitación. En Finlandia, la profesión docente es muy valorada. Son muchos los postulantes y pueden escoger a los mejores, seleccionando apenas un 10% de los postulantes” (Ferreiro, 2005: 41), por lo que se valora a los profesores de educación básica con el mismo prestigio social que los profesores universitarios.

En este sentido, el caso de estas dos Telesecundarias, me ha permitido reflexionar que los docentes como evaluadores, legitimamos nuestro actuar de acuerdo a nuestra formación y que la realidad mexicana dista mucho de la realidad de otros países considerados en diversas pruebas comparativas.

Los adolescentes de Telesecundaria comparten un momento histórico signado por la exclusión y la violencia encubierta en la génesis institucional, y que si bien es cierto, existen debates en torno a la desigualdad social y escolar, también es cierto que hoy adquieren una singular dimensión y resignificación en un contexto social de agudización y ampliación de los mecanismos y procesos de selectividad, fragmentación, desafiliación, violencia y exclusión.

Por lo que considero sería ingenuo pensar que en la evaluación esto no se vea reflejado, independientemente del origen familiar del que se trate, la violencia encubierta está latente en la cotidianidad y cada vez se acentúa más con las pruebas comparativas como ENLACE, por lo tanto, finalizo estas reflexiones con una serie de cuestiones a las cuales arribo: ¿publicar los resultados de casos extremos, o sea, una escuela que funciona a pesar de un entorno desfavorable, como la Telesecundaria de Chiapas ganadora del primer lugar en este tipo de pruebas, va a generar que el ejemplo cunda?, ¿al equipar a las aulas con computadoras, mágicamente el maestro mal preparado y pagado evaluará mejor a los alumnos?, ¿publicar el ranking de las escuelas mejorara el sistema?, ¿regularizar a los docentes no titulados con un curso, mejorará sus prácticas de evaluación?

De acuerdo a Emilia Ferreiro, lo que queda claro, es lo que no hay que hacer, es decir “aplicar ciegamente las recetas de los organismos internacionales ignorando

las diferencias culturales “(Ferreiro, 2005: 43), diferencias latentes en todos y cada uno de los alumnos que viven la evaluación.

Las reflexiones anteriores, sobre estas voces en dos Telesecundarias y el macrocontexto, me han permitido que por medio de la autocrítica y la reflexión, intente en lo subsecuente ejercer una autoevaluación sobre mis prácticas pedagógicas y una mejor evaluación en mis alumnos tratando de respetar sus estilos de aprendizaje, siendo más analítica en cuanto al desarrollo de sus procesos cognitivos, además tratar de comprender el posicionamiento sociohistórico en la realidad educativa en la cual me encuentro inserta, sin descartar que existen elementos que me brindan apoyo en mi cometido, como es el uso de los programas televisados y los diversos materiales con los que cuenta Telesecundaria, recordando que mi labor es precisamente esa mediación que le permita al alumno tener un mejor acercamiento con los contenidos para llegar a la culminación de los propósitos y a una evaluación que pueda ser plausiblemente justa.

## **FUENTES PRIMARIAS**

### **Entrevistas:**

#### Directores:

Profesor Salvador Ríos Pérez. Julio y agosto de 2004.

Profesor Valentín Rosas Trejo. Octubre de 2004.

#### Profesores:

Profesora Narda Gómez López. Septiembre de 2004.

Profesor José Cruz Corona. Septiembre de 2004.

Profesor José Carlos Corona Duarte. Septiembre de 2004.

Profesora Esmeralda García Trejo. Octubre de 2004.

Profesor Genaro Reyes Díaz. Octubre de 2004.

#### Trabajadores administrativos:

Secretaria Eleuteria Sánchez Palacios. Septiembre de 2004.

Auxiliar administrativo Julián Hernández López. Octubre de 2004.

#### Trabajadora de intendencia:

Intendente Obdulía León González. Octubre de 2004.

#### Madres de familia:

Señora Dolores Pérez Soto. Octubre de 2004.

Señora Sara Gómez Lazcano. Octubre de 2004.

#### Alumna:

Señorita Lucía Torres Gómez, octubre de 2004.

**Observaciones:**

Escuela Telesecundaria "Miguel Hidalgo". Junio y agosto de 2004.

Escuela Telesecundaria "Francisco Villa". Junio de 2004.

**Estadísticas:**

Formas "R", "REXA" y "SYRCER".

## BIBLIOGRAFÍA

ABRIC, Jean-Claude. “Las representaciones sociales: aspectos teóricos” en **Prácticas sociales y representaciones**. (2001) .México. Ediciones Coyoacán.

ADORNO, T. “Tabúes relativos a la profesión de enseñar” en **Adorno Consignas**. (1973). Buenos Aires, Amorrortu.

ALAIN Gras. “Pigmalión en clase” en **Textos fundamentales. Sociología de la educación**. (1985). 3ª. Ed. Madrid, Narcea.

ÁLVAREZ Méndez. Juan Manuel. “El campo semántico de la evaluación. Más allá de las definiciones” en **Evaluar para conocer, examinar para excluir**. (2001). Madrid, Morata.

APPLE, M. y F. Barry. “Historia curricular y control social” en **Apple, M. Ideología y currículum**. (1988). Madrid, Akal.

ARDOINO, J. Berger. “La evaluación como interpretación” en **Por Lévaluation au pouvoir**. (1986). Paris, Greep Ho.

ARDOINO, Jaques. “Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor” en **Patricia Ducoing y Monic Landesmann (comp). Las nuevas formas de investigación en educación**. (1993). México, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

ARNAUT A. "Recuento y reflexiones sobre una larga historia" en **Arnaut Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México**. (1996). México, SEP- Biblioteca del normalista/CIDE.

BARBIER, Jean Marie. **La evaluación en los procesos de formación**. (1992). Barcelona, Paidós.

BERTELY Busquets, María. "Construcción de un objeto etnográfico" en **Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar**. (2000) . México, Paidós/ maestros y enseñanza.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo. "Psicopatología del vínculo profesor – alumno: el profesor como agente socializante" en **Problemas de Psicología Educacional**. (1975). Revista de Ciencias de la Educación, Axis 1º. Buenos Aires, Rosario.

BOURDIEU, Pierre. **Capital cultural, escuela y espacio social**. (2008). México. Siglo XXI.

BUENFIL Burgos, Rosa Nidia. "Globalización y localidad en las políticas educativas. Un encuentro entre universales y particulares" en **Marcela Gómez Sollano y Bertha Orozco (coords), Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales** (2001). México, Plaza y Valdés.

BUENFIL Burgos, Rosa Nidia. "Postmodernidad y utopías educativas en **Latinoamérica**" en **Los márgenes de la educación. México a finales del milenio**. (2000). México, Plaza y Valdés.

CALDERÓN Hinojosa, Felipe. "Cinco ejes de la política Educativa" en **2001 Educación. Revista de educación moderna para una sociedad democrática**. (2007). Núm145.Junio 2007.

CASANOVA, María Antonia. "Evaluación: concepto, tipología y objetivos", en **La Evaluación Educativa. Escuela Básica**. (1998). México, SEP.

CAZDEN, C. "La conversación entre iguales" en **C. Cazden. El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje**. (1991). Barcelona, Paidós.

CLARK, Ch. "Procesos de pensamiento de los docentes" en **M. Wittrock La enseñanza de la investigación. III. Profesores y alumnos**. (1986). Barcelona, Paidós.

CLIFFORD, Geertz. "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura" en **La interpretación de las culturas**. (1992). Barcelona, Gedisa.

CONTRERAS Betancourt, José Antonio y Leonor Rivera. "El uso de la televisión y los materiales impresos en la escuela Telesecundaria" en **Curso de actualización y capacitación para profesores de Telesecundaria (Antología)**. (2000). México, SEPH.

COSER, Lewis. "Las instituciones voraces. Visión General" en **Coser, Lewis Las Instituciones Voraces**. (1978). México: F.C.E.

CROZIER, Michael y Friedberg, Erhard. "Introducción: Las restricciones a la acción colectiva", "El actor y su estrategia" y "El poder como fundamento de la acción organizada" en **El actor y el sistema**. (1990). México, Alianza Editorial Mexicana.

DELAMONT, S. "Que comience la batalla" en **La interacción didáctica**. (1984). Madrid, Cincel.

DÍAZ Barriga, Ángel. "Los procesos de frustración en la tarea docente" en **Tarea docente**. (1993). México. Nueva imagen.

DOSAL Andreu, Julio César. “Televisión educativa en México. Hacia una red audiovisual proveedora de contenidos” en **Memorias del foro educación y nuevas tecnologías**. (1999). México, Universidad de Sonora.

EGGLESTON, John. “Los alumnos y el currículo” en **Eggleston, John. Sociología del currículo escolar**. (1997). Buenos Aires, Troquel.

ESCUDERO, Juan Manuel. “Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado” en **Revista de Educación**, (1998). núm.317.

ESCUDERO M. Juan Manuel “La innovación y la organización escolar” en **Roberto Pascual (coord.) La gestión educativa ante la innovación y el cambio**. (1998). Madrid, Narcea.

ETKIN, Jorge y Leonardo Schvarstein “Marco teórico para el análisis organizacional” en **Identidad de las organizaciones**. (1989). Buenos Aires, Paidós.

FERNÁNDEZ, M. Lidia “Componentes constitutivos de las instituciones educativas” en **Instituciones educativas**. (1994). Buenos Aires, Paidós.

FERNÁNDEZ, M. Lidia “El concepto de institución” en **El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales**. (1998). Notas teóricas. Buenos Aires, Paidós.

FERREIRO, Emilia. “La internacionalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica” en **Avance Perspectiva. Órgano de difusión del Centro de Investigación de estudios avanzados del IPN**. (2005). Núm. 24. Enero-marzo 2005.

FERRY, Gilles. “La formación dinámica del desarrollo personal” en **Pedagogía de la formación**. (1997). Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

FOUCAULT, Michel “Los medios del buen encauzamiento” en **Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión**. (1976). México, Siglo XXI.

FREUD, Sigmund. “El malestar en la cultura” en **El malestar en la cultura**. (1999). Madrid, Alianza.

GARAY, Lucía. “La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones en **Ida Butelman. Pensando las instituciones**. (1996). Buenos Aires, Paidós.

GARCÍA-Pelayo y Gross, Ramón. “**Diccionario Enciclopédico Ilustrado**”. (1988). Ediciones Larousse Tomo I. México, DF.

GARDNER, Howard. “La comprensión como objetivo de la educación” en **La inteligencia reformulada**. (2001). Barcelona, Paidós.

GARDNER, Howard. “Más allá de la evaluación: los componentes de una educación de las inteligencias múltiples” en **Inteligencias múltiples**. (1995). México, Paidós.

GEERTZ, Clifford. “Estar allí” en **El antropólogo como autor**. (1989). Barcelona, Paidós.

GIMENO Sacristán y Pérez Gómez “Las funciones de la evaluación en la práctica” en **Comprender y transformar la enseñanza**. (1994). Madrid, Morata.

GINZBURG, Carlo. “Indicios, raíces de un paradigma de inferencias indiciales” en **Carlo Ginzburg Mitos, emblemas, indicios**. (1999). Barcelona, Gedisa.

GIROUX, Henry. “Los profesores como intelectuales transformativos” en **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. (1990). Barcelona, Paidós.

GLAZMAN, Raquel. "Determinantes ideológicos de la evaluación educativa" en **2001 Educación. Revista de educación moderna para una sociedad democrática.** (2006). Núm132.Mayo 2006.

GLAZMAN, Raquel, et. al. "**Las caras de la evaluación educativa**". (2005). México, UNAM, Paidea.

GUEVARA Niebla, Gilberto. "La reforma de la educación secundaria" en **2001 Educación. Revista de educación moderna para una sociedad democrática.** (2004). Núm111. Agosto, 2006.

HELLER, Agnes. "El saber cotidiano" en **Ibíd. Sociología de la vida cotidiana.** (1991). Barcelona, Península.

KÄES, René. "Pensar la institución en el campo del psicoanálisis" en **La institución y las instituciones.** (1996). Buenos Aires, Paidós.

KELLEY Salinas, Guillermo. "El uso de los medios en los procesos educativos" en **Curso de actualización y capacitación para profesores de Telesecundaria (Antología).** (2000). México, SEPH.

KOSIK, Karen. "El mundo de la pseudoconcreción y su destrucción" en **Ibíd. Dialéctica de lo concreto.** (1985). México, Grijalbo.

LATAPÍ, Pablo. "Contexto y coyuntura", "La reforma educativa" y "Apreciación crítica", en **Análisis de un sexenio de educación en México, 1970 – 1976.** (1984). México, Nueva Imagen.

LLOMOVATTE, Silvia y Carina Kaplan. **Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto.** (2005). Buenos Aires. Noveduc.

LOUREAU, René. “El concepto de institución en sociología” en **El análisis institucional**. (1975). Buenos Aires, Amorrortu.

MANNONI, octave Freud. **El descubrimiento del inconsciente**. (1997). Buenos Aires. Nueva visión.

MASTACHE, Román Jesús. “La educación como función social” en **Didáctica General Primera Parte**. (1980). México, Herrero, S.A.

MIRANDA, López Francisco “Racionalidad y organización” en **Francisco Miranda López. Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional**. (2001). México, El Colegio de México.

MORÁN M. “Autobiografía en la formación docente de Marcela Morán Noriega” en **Autobiografía Docente**. (2005).

ORNELAS, Gloria Evangelina. “Cultura cosmovisión e ideología en los procesos escolares” en **Práctica docente y dinámica cultural de la escuela primaria**. (2005). México, UPN-Porrúa.

PÉREZ Rocha, Manuel. “Economicismo, Ideología educativa del desarrollo”, en **Educación y desarrollo, ideología del Estado de México**. (1983). México, Edit. Línea UAZ.

RAVELA, Pedro. Et. al. “Enfoques de la evaluación” en **fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas**. (2006). Montevideo, PREAL.

REMEDÍ, Eduardo. “El trabajo institucional y la formación docente” en **Eduardo Remedi (Coord.) Encuentro de investigación educativa**. (1999). México, Plaza y Valdés.

RICOEUR, Paul. **“Freud: Una interpretación de la cultura”**. (1999). México: Siglo XXI

ROSSI, Pietro Max Weber. **“Ensayos sobre metodología sociológica”**. (1990). Buenos Aires: Amorrortu.

SALLES, Vania. “Las familias, las culturas, las identidades (notas de trabajo para motivar la discusión)” en **José Manuel Valenzuela y Vania Salles (Coord.). Vida familiar y cultura contemporánea**. (1998). México, CONACULTA.

SCHLEMENSON, Aldo. “La organización como objeto” en: **Aldo, Schlemenson. La estrategia del talento**. (2002). Buenos Aires, Paidós.

SEP. “Acuerdo 17” en **Manual del Director del Plantel de Educación Telesecundaria**. (1990). México, DF.

SEP. Telesecundaria. “Asignaturas Académicas” en **Guía Didáctica**. (1998). México, DF.

SCHOPENHAUER, Arthur. **“Sobre escritura y estilo”** en Colección letras. (2002). Barcelona, Eliago.

SCHUTZ, Alfred. “Formación de conceptos y teoría de las ciencias sociales” y “Conceptos fundamentales de fenomenología” en **Ibíd. El problema de la realidad social**. (1974). Amorrortu, Buenos Aires.

TABA, Hilda. “Las teorías del aprendizaje como base del currículo” en **Taba Hilda. Elaboración del currículo**. (1987). Buenos Aires, Troquel.

THOMPSON, J. B. “Algunas condiciones hermenéuticas de la investigación sociohistórica” en **Ideología y cultura moderna**. (2002). México, Universidad Metropolitana.

TORRES, Rosa María. “¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial, en **José Luis Coraggio y Rosa María Torres. La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos.** (1999). Madrid, Miño y Dávila Editores.

TORRES, Rosa María. “Repetición escolar: ¿falla del alumno o falla del sistema?” en **Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria.** (1998). México, DF. SEP.

TYLER, W. Ralph. “¿Cómo evaluar la eficacia de las actividades de aprendizaje?” en **Principios básicos del currículo.** (1998). Buenos Aires, Troquel.

WILBER. Ken. “Notas para el lector” en **Una teoría de todo.** (2001). Barcelona, Kairós.

WITTROCK, Merlín. “**La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos**”. (1990). Barcelona. Paidós

WOODS, Peter “Teoría” en **Peter Woods. La escuela por dentro.** (1987). Barcelona, Paidós.

## DOCUMENTOS

Acuerdo número 200. SEP. Julio de 2007.

Ley General de Educación. Diario oficial. Marzo de 2003.

Acuerdo 384. SEP. Mayo de 2006.

## **PÁGINAS WEB**

<http://www.inee.edu.mx/imágenes/stories/Publicaciones/Coediciones/Otras/pisa2006/Partes7pisa6.pdf>

<http://www.telesecundarias.gob.mx.telesecundarias.php?op=-antes>

<http://www.xte.es/%7Etperule/act0696/notesUned/efectopigmalion.html>

<http://www.ifie.edu.mx/lfieWeb/EnlaceSecundaria2008.htm>.

ANEXO 1

INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA  
DEPARTAMENTO DE TELESECUNDARIA  
PLANTILLA DE PERSONAL POR CENTRO DE TRABAJO

ESCUELA "MIGUEL HIDALGO"  
MUNICIPIO: JILOTEPEC  
LOCALIDAD LOS CAPULINES

Nº	Nombre	Clave	Función que desempeña	Nº de alumnos	Grado y Grupo	Especialidad	Título	Pasante	Base	Interinato	Ingreso S.E.P	Ingreso a la Rama	Ingreso Zona	Nivel Carr. Magis.	Observaciones
01	Valentín Rosas Trejo	E2781000520 E2792131317	Director sin grupo	—	—	Matemáticas		X	X		01/09/79	01/01/85	09/01/85	7B	
02	Esmeralda García Trejo.	AO1803100149	Docente	31	1º A	Pedagogía	X		X		01/11/00	01/11/00	10/11/00		
03	Silvia López Hernández	E0281000160	Docente	31	1º B	Lic. en Telesecundaria	X		X		10/01/91	10/01/91	10/01/91		
04	Pedro Castro Melo	E0281000159	Docente	31	1º C	Biología	X		X		13/11/00	13/11/00	07/06/02		
05	Luís Días Islas	E2781132379	Docente	19	2º A	C. Sociales	X		X		11/09/82	01/09/82	01/09/82	7A	
06	Víctor Cruz Cruz	E2781131085	Docente	19	2º B	Matemáticas	X		X		16/10/95	16/10/95	30/10/96		
07	Candido Hernández Gómez	E2781131331	Docente	19	2º C	Ing. Agroindustrial	X		X		06/12/96	06/12/96	01/07/04		
08	Sandra Ruiz Téllez	E2781000270 E2792131154	Docente	25	3º A	C. Naturales	X		X		01/09/79	01/09/89	22/09/89	7C	

ANEXO 1

INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA  
DEPARTAMENTO DE TELESECUNDARIA  
PLANTILLA DE PERSONAL POR CENTRO DE TRABAJO

ESCUELA "MIGUEL HIDALGO"  
MUNICIPIO: JILOTEPEC  
LOCALIDAD LOS CAPULINES

Nº	Nombre	Clave	Función que desempeña	Nº de alumnos	Grado y Grupo	Especialidad	Título	Pasante	Base	Interinato	Ingreso S.E.P	Ingreso a la Rama	Ingreso Zona	Nivel Carr. Magis.	Observaciones
09	Genaro Reyes Díaz	E2781132165	Docente	25	3º B	Matemáticas		X	X		01/02/92	21/03/98	21/03/98		
10	Arturo Guerrero Torres	E2781132101	Docente	25	3º C	Español	X		X		01/09/83	01/09/01	01/09/01	7C	
11	María López Ramos	JA01024720026	Admo.	—	—	Secretaria Ejec. Contador	X		X		16/09/01	16/09/01	16/09/01		
12	Julián Hernández López	A01820100071	Aux. Admo	—	—	Tec. Sistemas Digitales	X		X		16/01/90	16/01/90	16/01/90		
13	Obdulia León González	S01807100060	Asistente de servicios	—	—	Secundaria			X		09/10/85	09/10/85	09/10/85		
14	María Rosas Sánchez	S01807200210	Asistente de servicios	—	—	Secundaria			X		16/01/96	16/01/96	19/10/98		
15	Catalina Domínguez Pérez	4B0386101630	Aux. Admo	—	—	Secretaría Ejec	X				01/09/04	01/09/04	01/09/04		Contrato.

## ANEXO 2

INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA  
DEPARTAMENTO DE TELESECUNDARIA  
PLANTILLA DE PERSONAL POR CENTRO DE TRABAJO

ESCUELA "FRANCISCO VILLA"  
MUNICIPIO: JILOTEPEC  
LOCALIDAD: LOS NARANJOS

Nº	Nombre	Clave	Función que desempeña	Nº de alumnos	Grado y Grupo	Especialidad	Título	Pasante	Base	Interinato	Ingreso S.E.P	Ingreso a la Rama	Ingreso Zona	Nivel Carr. Magis.	Observaciones
01	Salvador Ríos Pérez.	E2781131336 E2792131307	Director sin grupo	—	—	C. Sociales	X		X		15/04/85	16/10/96	20/09/00	7A	
02	Roberto Zárate Franco.	E2781131265	Docente	36	1º A	Historia	X		X		10/03/96	21/11/97	27/11/97	7A	
03	Lucio Cándido Hernández.	E2781131795	Docente	35	1º B	C. Naturales	X		X		01/04/89	26/10/98	26/10/98	7A	
04	Rita Hernández Espinosa.	E0281000161	Docente	35	1º C	Español		X	X		01/02/02	01/02/02	01/02/02		
05	Victoria Zarco Vázquez.	E2781130902	Docente	35	1º D	Psicología	X		X		01/01/88	01/01/88		7A	
06	Rosa Melo Guerrero.	E2781131453	Docente	35	1º E	Español		X	X		16/01/92	27/01/98			
07	Rubén Aldo Mendoza.	C03002003 0.000013	Docente	38	2º A	Español		4º Sem		X	04/01/05	04/01/05	10/01/05		BECA COMISIÓN
08	Elia Hernández Hernández.	E2781131861	Docente	37	2º B	Español	X		X		01/09/86	18/11/99		7B	

## ANEXO 2

INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA  
DEPARTAMENTO DE TELESECUNDARIA  
PLANTILLA DE PERSONAL POR CENTRO DE TRABAJO

ESCUELA "FRANCISCO VILLA"  
MUNICIPIO: JILOTEPEC  
LOCALIDAD LOS NARANJOS

Nº	Nombre	Clave	Función que desempeña	Nº de alumnos	Grado y Grupo	Especialidad	Título	Pasante	Base	Interinato	Ingreso S.E.P	Ingreso a la Rama	Ingreso Zona	Nivel Carr. Magis.	Observaciones
09	Juan Fernández Franco.	E2781131054	Docente	38	2º C	Matemáticas		X	X		16/10/95	16/10/95	27/10/99	7A	
10	Miriam Rubio Melo.	700123C030020.0000026	Docente	35	2º D	-	-	-	-						
11	Lorenzo Pérez Montes.	E2781131628	Docente	32	2º E	Matemáticas	X		X		01/11/82	01/09/98		7A	
12	José cruz Corona.	E2781131724	Docente	35	3º A	Ing. Industrial	X		X		01/11/81	18/11/88		7A	
13	Alejo Franco Vite.	E2781131000	Docente	34	3º B	Ing. Industrial	X		X		01/01/85	16/08/95	15/10/96	7A	
14	Narda Gómez López.	E2781131213	Docente	35	3º C	C. Naturales	X		X		01/09/88	01/11/96	01/01/99	7A	
15	Antonia Hernández Acuña.	E2781180650	Docente	33	3º D	Español	X		X		03/11/92	03/11/92	10/10/95	7A	

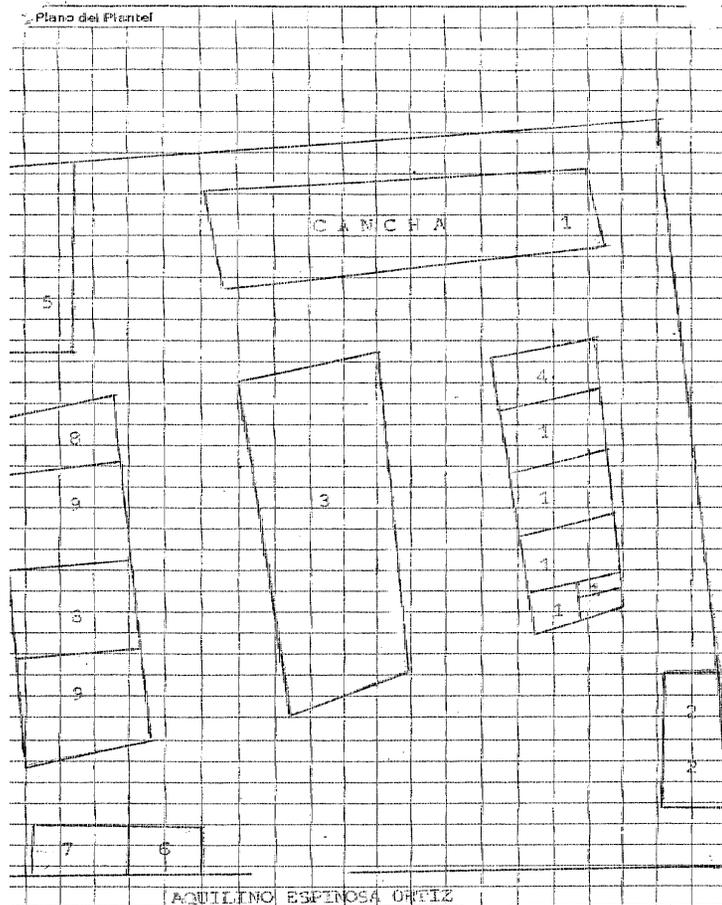
## ANEXO 2

INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA  
DEPARTAMENTO DE TELESECUNDARIA  
PLANTILLA DE PERSONAL POR CENTRO DE TRABAJO

ESCUELA "FRANCISCO VILLA"  
MUNICIPIO: JILOTEPEC  
LOCALIDAD LOS NARANJOS

Nº	Nombre	Clave	Función que desempeña	Nº de alumnos	Grado y Grupo	Especialidad	Título	Pasante	Base	Interinato	Ingreso S.E.P	Ingreso a la Rama	Ingreso Zona	Nivel Carr. Magis.	Observaciones
16	Gabino Roma Vázquez	E2781131497	Docente	37	3º E	Matemáticas	X		X		01/09/87	20/10/97	07/01/98	7A	
17	Juan Luna Pérez.	E2781000086 E2792130172	Subdirector	—	—	Historia		X	X		01/10/74	01/10/74		7A	
18	Eleuteria Sánchez Palacios.	1308º01803. 200297	Admva.	—	—	Secretaria Ejecutiva	X		X		16/11/00	16/11/00	16/11/00		
19	Rosa Rodríguez Ballesteros.	4813304B860 00.101676	Admva.	—	—	Lic. en Pedagogía	X				16/08/04	16/08/04	16/08/04		CONTRATO
20	María Cruz González.	4813304B860 00.101554	Intendente	—	—	Lic. en Pedagogía	X				01/02/04	01/02/04	01/02/04		CONTRATO
21	Luisa Castillo Hernández.	4813304B038 600.101026	Intendente	—	—	Tec. en Contabilidad					01/09/03	01/09/03	01/09/03		CONTRATO

ANEXO 3



BUJAR LA UBICACION DE LOS EDIFICIOS CON LOS QUE CUENTA LA ESCUELA Y NUMERARLOS  
 ES INSUFICIENTE ESTE ESPACIO, ANEXE AL REPORTE CRQUIS O PLANO ACTUALIZADO.

ESTADO FISICO DEL INMUEBLE

Edificio	Techo		Num. de aulas			Num. Salones			Num. Labo's			Dirección			Bodega			Serv. Máscro			Trabajo Soc.			Co
	Núm.	Nivel	Laminas	Concreto	Bien	Reg	Mal	Bien	Reg	Mal	Bien	Reg	Mal	Bien	Reg	Mal	Bien	Reg	Mal	Bien	Reg	Mal	año	
1	1		X		2																		87	
2	1		X																				80	
3	1		X		3																		81	
4	1		X		1																		83	
5	1		X										1										88	
6	1		X		2																		88	
9	1		X		2			2															81	

(DE ACUERDO A LA NUMERACION DE LOS EDIFICIOS DESCRIBA LOS ESPACIOS QUE LO CONFORMAN)

(LA CASILLA DONDE MARCA NIVEL ES PARA LOS CASOS DONDE EL EDIFICIO ES DE VARIOS PISOS, PLANTA BAJA, 1ER. PISO, 2DO, PISO, ETC.)

Edificio	Techo		Cooperativa			Biblioteca			Aula de Música			Sala de Comp.			O. Vocacional			Adaptado			Especializar			Co
	Núm.	Nivel	Laminas	Concreto	Bien	Reg	Mal	Bien	Reg	Mal	Bien	Reg	Mal	Bien	Reg	Mal	Bien	Reg	Mal	Bien	Reg	Mal	año	
2	1		X		1																	1	90	
5	1		X																				95	
7	1		X																				81	

Laboratorio		
Bien	Reg	Mal
1		

Plaza Civica		
Bien	Reg	Mal
1		

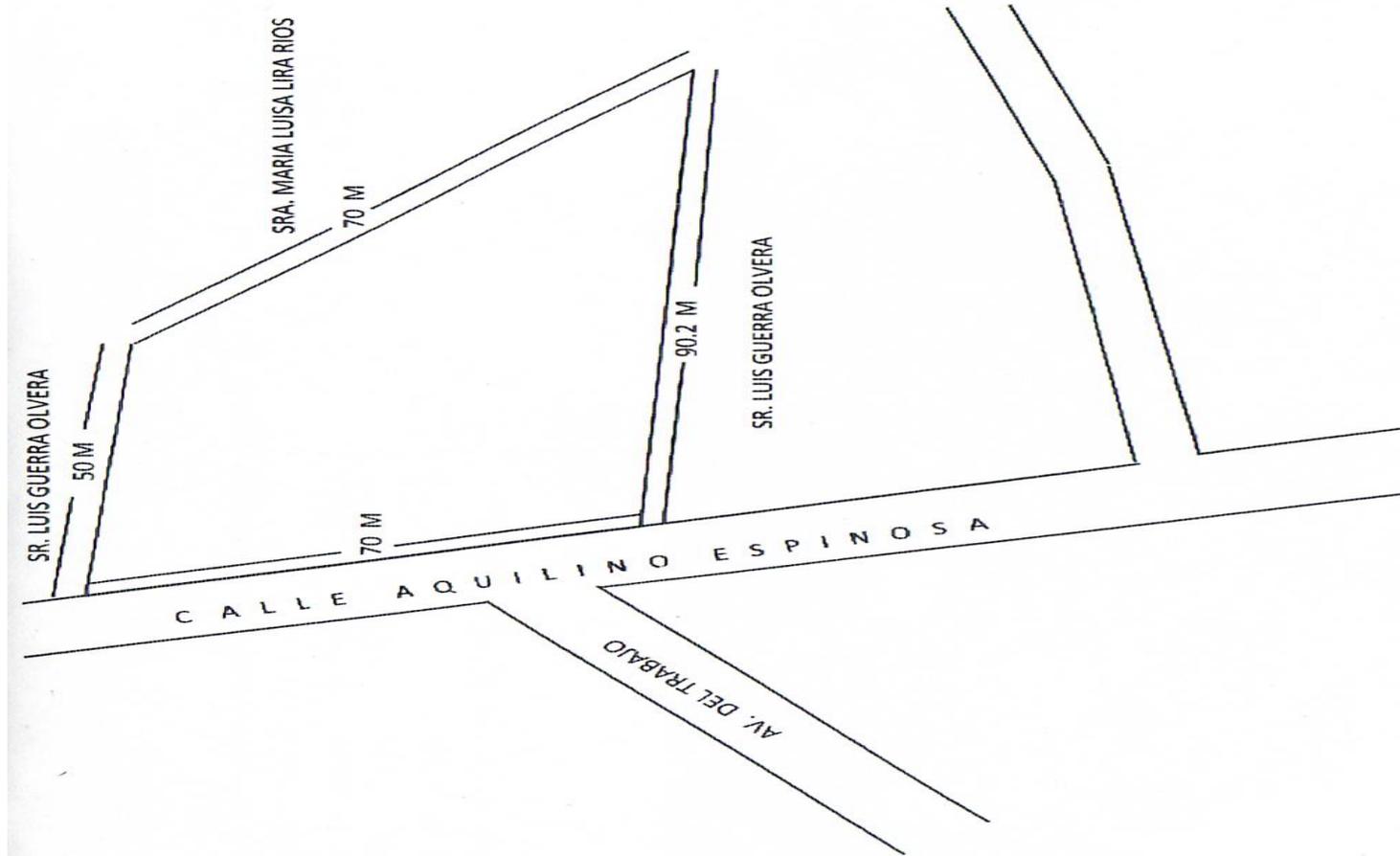
Cancha Dep.		
Bien	Reg	Mal
1		

Bardas			M2			Concreto			M2		
Bien	Reg	Mal	Bien	Reg	Mal	Bien	Reg	Mal	Bien	Reg	Mal
4									4'000		

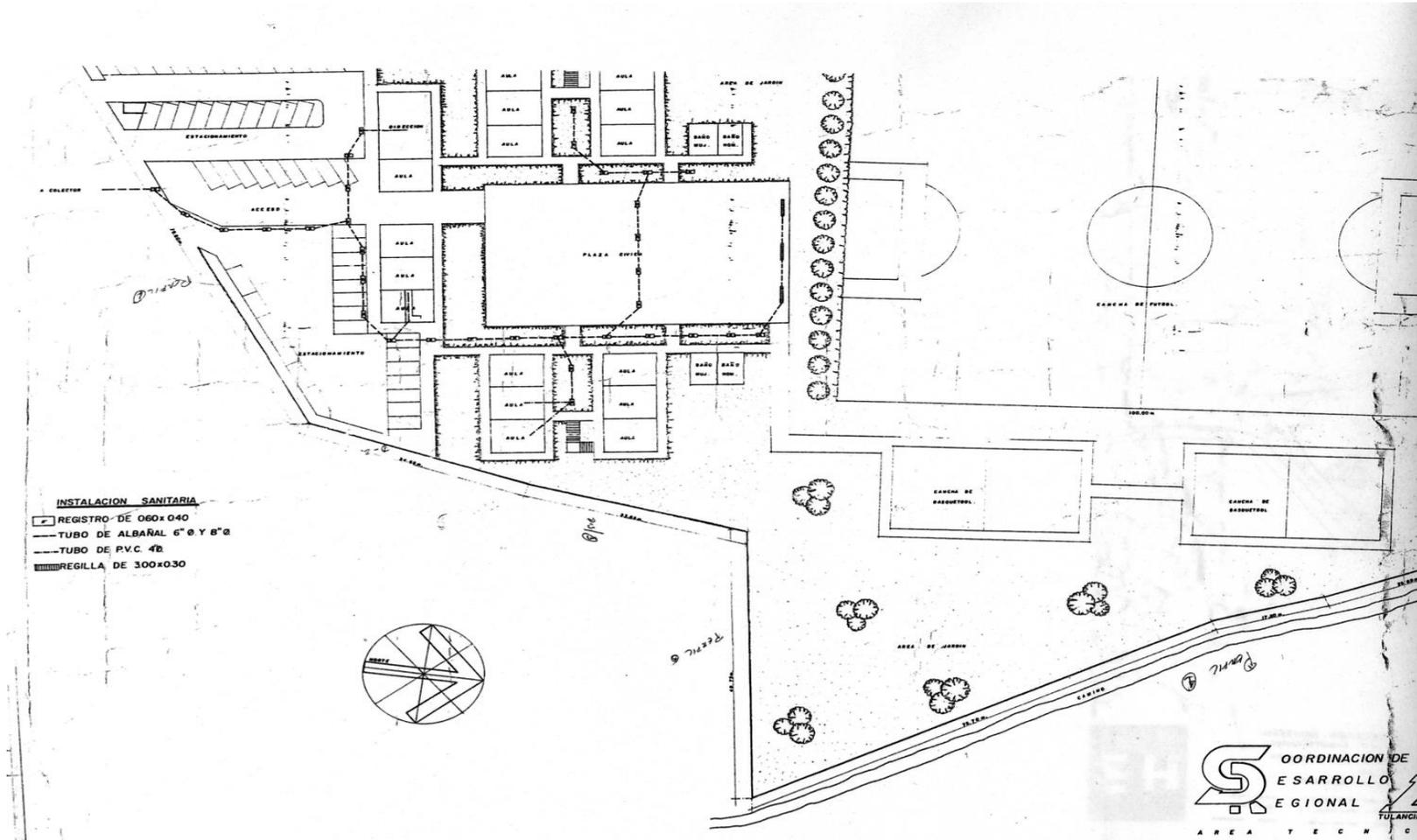
NOTA: LA INFORMACION PROPORCIONADA SERA RESPONSABILIDAD DEL DIRECTOR DE LA ESCUELA, LA CUAL SE TOMAR CUENTA COMO BASE PARA LA FORMULACION DE LAS PROPUESTAS DE INVERSION; POR LO QUE DEBERA INDICARSE LA FE DE ELABORACION Y SER ACORDE CON LAS NECESIDADES REALES EXISTENTES EN EL MOMENTO DE SU PRESENTACION. CASO DE PROPORCIONARSE INFORMACION FALSA, SE HARA ACREEDOR A LAS SANCIONES QUE ESTABLECE LA LEY. RESPONSABILIDADES DE LOS SERVIDORES PUBLICOS Y DE PRESUPUESTO, CONTABILIDAD Y GASTO PUBLICO DEL ESTAB. TRAVES DE LA INSTANCIA COMPETENTE DE LA SECRETARIA.

FECHA DE ELABORACION: 07 DE MARZO DEL 2008.

ANEXO 4



ANEXO 5



ANEXO 6

