



CENTRO DE INVESTIGACION Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

LOS PROCESOS FORMALES DE LEGITIMACION DE LOS
APRENDIZAJES ESCOLARES: RITUALES NORMATIVOS,
SABERES LEGITIMOS, SUJETOS CONSTITUIDOS.
EL CASO DE LA ENSEÑANZA TECNOLOGICA AGROPE-
CUARIA DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR

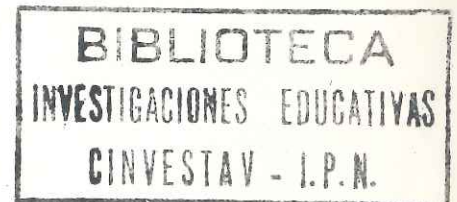
T E S I S

Que para obtener el grado de Maestro en Ciencias
en la Especialidad de Educación

P r e s e n t a

Licenciada en Sociología

Josefina Granja Castro



Directora de Tesis
Maestra en Artes
María de Ibarrola Nicolás

Marzo de 1988

BIBLIOTECA
INVESTIGACIONES EDUCATIVAS
CINVESTAV - I.P.H.

Para Jorge y Mayra, compañeros de vida con quienes bosquejo y significo las imágenes de una realidad que amo.

Mi agradecimiento a María de Ibarrola con quien he compartido el placer y las vicisitudes del trabajo intelectual así como la dicha de una amistad sincera; a Rosa Nidia Buenfil cuya presencia en mi vida afectiva e intelectual ha crecido en profundidad y riqueza a pesar de la distancia o quizá a causa de ella; a Sonia Reynaga valiosa compañera con quien he recorrido y vivido una etapa de mi formación profesional y humana; a Eduardo Remedi de quien aprendí a reconocer los recodos de la realidad y la pluralidad de sus significados; a los compañeros -- del DIE que de una u otra manera me expresaron sus críticas y comentarios o me brindaron su apoyo con una palabra de aliento; a María Elena Cisneros por el trabajo de mecanografía.

CONTENIDO

	PAG.
INTRODUCCION	I
I. LA CERTIFICACION ESCOLAR Y EL TITULO ACADEMICO: UNA APROXIMACION INTERPRETATIVA	1
1. La escuela como institución legitimadora de los aprendizajes que propicia	4
2. Estructuras y condiciones escolares que posibilitan las prácticas de legitimación del aprendizaje: planes de estudio, reglamentos y administración burocrática	15
3. El proceso de certificación escolar	24
A. La noción de certificación escolar	24
B. El sistema de exámenes como elemento constitutivo de la certificación escolar	26
4. El proceso de producción de títulos académicos	42
A. Especificidades del proceso de titulación	43
B. La emisión del documento título como una comunicación simbólica y como espacio escolar de identidad	54

II. EL PLAN DE ESTUDIOS Y LOS REGLAMENTOS DE VALIDACION DE LOS APRENDIZAJES COMO EJES QUE ARTICULAN EL PROCESO DE CERTIFICACION ESCOLAR	65
1. Breve caracterización de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario	66
2. El plan de estudios en su papel de organizador de los saberes escolares y las acciones de enseñanza: el caso del Tronco Común	76
3. Certificaciones encadenadas y cíclicas: el sistema de exámenes y su reglamentación institucional	88
A. La evaluación según el plan de estudios del Tronco Común de los CBTas	89
a) El sistema de exámenes mediados por los códigos de expresión legítimos	95
b) Sistema de exámenes y saberes específicos	99
c) El sistema de exámenes atravesado por el juicio académico del docente	101
B. Los reglamentos para las acciones de validación de los aprendizajes en los CBTas	108
a) Los reglamentos como ámbitos donde se asientan convenciones sobre el modo legítimo y eficiente para el desarrollo de la acción	110

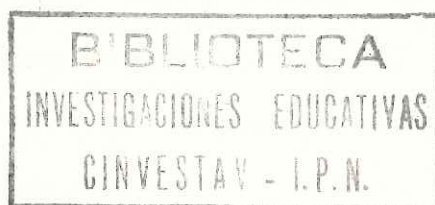
b)	Los reglamentos como filtros que estandarizan los recorridos escolares	123
c)	La disciplinarización de la actividad propiciada a través de los reglamentos	128
d)	La tipificación de sujetos y de las relaciones entre ellos generada desde las prescripciones reglamentarias	132
III.	EL TITULO ACADEMICO: NORMATIVIDAD INSTITUCIONAL QUE REGULA AL PROCESO DE TITULACION Y SIGNIFICADOS QUE CRISTALIZAN EN EL TITULO EXPEDIDO POR LA ESCUELA	138
1.	El proceso de titulación: condiciones institucionales que posibilitan la producción del título	139
A.	La secuencia administrativo-burocrática del proceso de titulación	142
B.	Las formas de trabajo académico que prefiguran la consecución del título: las opciones de titulación en la enseñanza técnico agropecuaria	157
2.	El documento título como comunicación simbólica	186
A.	El título: cristalización de una historia escolar pasada que se traduce al presente como "formación adquirida"	188
B.	De alumno a titulado: la identidad que se configura mediante el título	202

CONSIDERACIONES FINALES

214

BIBLIOGRAFIA

227



"Si lo piensas tendrás que admitir que todas las historias del mundo, en el fondo, se componen solo de veitiseis letras..."

M. Ende.

INTRODUCCION

Detrás de todo trabajo producto de largas reflexiones hay una historia silenciosa, intelectual y humana, que no siempre se percibe claramente en el producto final. Este se presenta como una unidad pero en realidad, aun conservando una continuidad necesaria, sus diferentes partes son elaboraciones surgidas en condiciones temporales, materiales, intelectuales y humanas que tienden a variar y casi nunca permanecen idénticas. Sobre esa historia silenciosa que atraviesa de inicio a fin al presente trabajo quisiera explicitar algunos aspectos relacionados con el interés por el tema y la forma de analizarlo.

Mis primeras inquietudes respecto al hecho de la certificación surgieron a partir de la reflexión crítica y el análisis que sobre dicho término aparecieron de manera recurrente durante mi participación en la investigación "El papel de la educación superior en la distribución del empleo en México" (1). La certificación aparecía, bajo la óptica y los intereses de dicha investigación, referida y definida primordialmente a partir de su relación con el mercado de trabajo derivando de ahí algunas implicaciones sociales de la certificación otorgada por la escuela: usos para el empleo, valoración social por parte del sujeto y por parte de la colectividad social, entre otros.

Este análisis de la certificación escolar visto desde la problemática educación-empleo (y siempre en referencia a la certificación de la enseñanza superior) apuntaba evidencias en el sentido de que la práctica certificatoria que cumple la escuela no garantiza que un sujeto "posea" conocimientos teóricos y prácticos

(1) Ibarrola M., et. al., DIE, CINVESTAV-IPN, Febrero 1979-Junio 1981.

específicos y tenga la capacidad de aplicarlos a una situación laboral concreta. Sugería de igual manera que la "posesión" de un título no conduce de manera general, inmediata y segura a una colocación ocupacional en correspondencia con el grado académico alcanzado: contrariamente a los supuestos de sentido común y a las expectativas individuales, el poseer un título profesional no siempre conduce al puesto deseado. ¿A qué alude la certificación?, ¿Qué es lo que esta respalda?, ¿De qué nos habla? eran algunas preguntas que emergían a la luz de las reflexiones previas.

Paralelamente a los planteamientos sobre empleo y escolaridad se fueron configurando otros elementos útiles al esclarecimiento de la certificación y de las interrogantes surgidas, desde un horizonte de análisis que partía de la escuela y sus formas internas de funcionamiento y organización. Así, la comprensión en torno a la certificación avanzó un poco mas en el curso del análisis sobre permanencia y egreso en algunas instituciones de educación superior (2). Con el respaldo de los hallazgos de ese análisis fue posible argumentar que el otorgamiento de un título profesional (hecho al que conduce la certificación escolar), no garantiza la posesión de conocimiento ni la capacidad de aplicarlos; a lo único que con certeza alude es al hecho de que el sujeto que lo posee ha sido capaz de sobrevivir a un proceso agudo de selección escolar de mayor o menor duración. Tal interpretación conducía a la necesidad de repensar el problema desde dentro de la institución escolar.

(2) Granja J., Juárez R., Ibarrola M. "Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso en 4 instituciones de enseñanza superior de D.F. 1960-1978" Revista de Educación Superior No. 47, 1983, ANUIES.

Durante la elaboración de mi tesis de licenciatura (3) y más aún con la reflexión y autocrítica posterior, se hizo evidente para mi el interés y la necesidad de introducirme en el estudio de la dimensión institucional de lo escolar. El trabajo que desarrollé como tesis planteaba la existencia de un conjunto de prácticas escolares de selección cuya acción concatenada y acumulada ayudaban a explicar el fenómeno de la eliminación escolar, ya no como un hecho generado solo y/o principalmente por factores exógenos a la escuela, sino como un hecho propiciado por las características estructurales y coyunturales de la institución escolar en cuanto a un orden dado preexistente a la presencia e intervención de los sujetos; donde el tiempo, el espacio, las relaciones entre individuos, las formas de hacer, etc... están fijados y respaldados en principios "psicopedagógicos", administrativos e incluso jurídicos) que se expresan en diversos documentos (currículum, reglamentos, etc.) y que cobran vida en las prácticas escolares. En el marco de estas reflexiones, y siempre desde mi punto de vista, la certificación compartía el carácter de práctica escolar y podía ser leída como proceso construido escolarmente.

Se prefiguraban así dos horizontes de análisis posibles en torno a la certificación: uno que la explica y caracteriza desde su relación con el espacio económico, el empleo y las instituciones de producción; otro que la explica y caracteriza a partir del espacio donde se genera, es decir la escuela, vista como institución organizada con principios preestablecidos que ordenan la totalidad del acontecer escolar: lo académico, lo administrativo, las relaciones entre sujetos, el uso y distribución del tiempo, el espacio, los conocimientos, etc... Es en el segundo horizon-

(3) Granja Josefina. Estudio sobre la relación egresados-primer ingreso en el contexto de una universidad pública (UNAM) y una universidad privada (UIA). Fac. de Ciencias Políticas y Sociales, Junio 1982.

te de análisis donde se concentraban mis inquietudes y desde donde me propuse analizar la certificación. A estas alturas de la construcción del problema a investigar otra precisión se había establecido también; sería un análisis referido a la enseñanza agropecuaria por ser esta la temática específica del grupo de investigación en el que participo (4).

Esbozar la posición de interés desde donde aproximarme al problema exigió una profunda y prolongada reflexión retrospectiva en la que se valoraba críticamente los resultados alcanzados por las investigaciones en las que había participado durante más de 5 años. Sí esta fue una labor difícil la consigna de hacer avanzar el análisis y profundizar paulatinamente en la posición de interés asumida fue una tarea aún más complicada y exigente; demandó un trabajo sistemático de reflexión personal y apropiación de elaboraciones teóricas diversas que habrían de dejar profundas huellas en mi forma de mirar el problema de la certificación escolar.

Berger y Luckmann, Foucault, Castoriadis, Goffman, De Certau (5) fueron autores en los que encontraba planteamientos sugerentes de donde derivaba ideas provocadoras. Pero fue sobre todo la profundización en algunos textos de Foucault los que perfilaron, primero de manera inconsciente, los contornos generales de lo que ahora es este trabajo.

Al avanzar en la elaboración de sus últimas secciones y al mirarlo de conjunto pude apreciar con nitidez la clara influencia de algunos desarrollos de tal autor: en la forma de visualizar los

(4) Mi aproximación a la problemática educativa media superior agropecuaria se inició con la colaboración en la investigación: El papel de la cooperativa escolar de producción en la formación del técnico agropecuario de nivel medio superior. DIE-COSNET, México, 1984.

(5) Las referencias de los textos correspondientes aparecen en la bibliografía final.

procesos escolares relacionados con la certificación y la titulación, en la indagación minuciosa y detenida de todos los pequeños detalles especificados institucionalmente mediante documentos oficiales, en la búsqueda obstinada del sentido y los significados implícitos en las acciones escolares orientadas a legitimar lo que en la escuela se aprende.

Esta clara influencia derivó en una inclinación casi natural por privilegiar en el análisis el nivel de la normatividad institucional respecto a las acciones de certificación y titulación; inclinación que se confirmaba además por la imposibilidad de realizar trabajo de campo en las escuelas que se habían tomado como referente empírico del análisis (los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario). Lo anterior configuró un trabajo cuyo contenido gira en torno al análisis crítico del deber ser institucional expresado mediante documentos que regulan las actividades escolares de validación del aprendizaje. Se privilegió, sí, el nivel de lo normativo pero no sin reconocer que paralela y simultáneamente a él se mueve en el espacio escolar el nivel de lo cotidiano, de lo espontáneo y no reglamentado. Al recortar así los procesos en cuestión se dejaban de lado los análisis orientados a indagar cómo operan en lo cotidiano las prácticas de certificación y titulación, cómo son desarrollados por los sujetos concretos, cómo se rebasa la normatividad, cuáles son los obstáculos y eventualidades específicas y reales que se presentan en esos procesos escolares. Evidentemente analizar con profundidad y detalle tales problemas hubiera exigido una aproximación metodológica distinta, no centrada en la revisión minuciosa de documentos como en este caso se hizo, sino basada en la observación y participación en el espacio escolar así como en el testimonio de los sujetos escolares involucrados en los procesos de validación del aprendizaje (alumnos, maestros y personal administrativo de Servicios escolares).

Otra precisión de envergadura se configuró también a la sombra de los textos de Foucault. Me había apropiado de su crítica permanente a los análisis que enfocan el fenómeno del poder en tanto atributo concentrado en el Estado como instancia central desde la cual se ramifica y desciende verticalmente a todos los espacios sociales. En efecto, este tipo de análisis esencialistas que buscaban una causa explicativa a la cual referir procesos disímboles fue una forma de aproximación con la que frecuentemente tuve contacto. Recurrir al Estado como centro organizador y generador de relaciones de poder mostraba ser de utilidad al analizar procesos y fenómenos de cierta naturaleza y a determinado nivel, pero resultaba pobre y vacío de contenido al aplicarla para comprender procesos locales. Desde esta óptica se perfilaban precisiones importantes a los procesos escolares que me interesaba analizar. Las prácticas de certificación y producción de títulos académicos constituyen en realidad procedimientos complicados y amplios en los que intervienen instancias extraescolares y el Estado mismo a través de la SEP, la Dirección General de Profesiones y organizaciones específicas como los Colegios de Profesionales. Sin dejar de reconocer las dimensiones extra escolares de los procesos de acreditación escolar se privilegió una aproximación analítica que se centraba en la reflexión de la certificación y el título como prácticas y procesos al interior de la escuela explicándolos a partir de las lógicas de organización y funcionamiento del espacio escolar.

El período de escritura definitiva del trabajo se convirtió en un inacabable proceso de eliminación de planteamientos, confrontación con nuevas ideas, integración de aspectos no considerados; siempre con la incómoda compañía de una insatisfacción permanente respecto a lo que lograba expresar. Fue durante este momento cuando se hizo evidente la necesidad de enfatizar y poner de relieve la idea del carácter legitimador de la escuela como

noción integradora de los procesos de certificación y producción de títulos interpretándose estos como prácticas delimitadas mediante las cuales la escuela legítima formalmente los aprendizajes que en ella se adquieren.

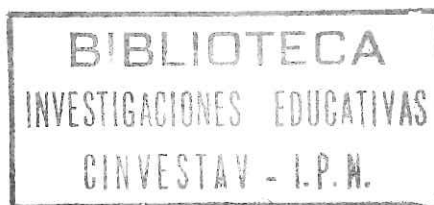
Entre la idea inicial que dió cuerpo al Proyecto de Tesis esbozado en abril de 1985 y el trabajo de tesis que ahora se presenta hay, sin lugar a dudas, distancias y desviaciones; asuntos que en un principio eran fundamentales ahora se han relativizado como secundarios mientras que aspectos no contemplados al inicio se perfilaron como prioritarios. El análisis que a fin de cuentas se configuró hace emerger unas significaciones, unas características en tanto que otras posibles quedan obscurecidas: frontera irrebasable de aproximación a la realidad que al ser pensada desde posiciones de interés y expresada por mediación del lenguaje y la escritura concede lugar y deja hablar a unas significaciones mientras desaloja y mantiene en silencio a otras.

Los planteamientos y reflexiones sostenidos en ésta tesis están organizados en 3 grandes capítulos. En el primero se esboza una aproximación interpretativa respecto a la certificación escolar y el título académico analizándolos desde una posición teórica cuyas referencias son por una parte, la condición escolar legitimadora de los aprendizajes y por otra las formas que estos procesos presentan en el país. Los siguientes dos capítulos analizan detenidamente las características con que se desenvuelven la certificación y la titulación enfatizando sus significados institucionales, individuales y sociales. El referente concreto para la reflexión de ambos capítulos lo constituyen las escuelas agropecuarias de nivel medio superior que en tanto bachilleratos con carácter bivalente desarrollan prácticas de titulación.

Tres líneas de interés atraviesan el estudio, dan nombre al mismo y se analizan recurrentemente al referirse a las prácticas de legitimación del aprendizaje escolar:

- a) la secuencia reglamentaria de trámites para las acciones de certificación y titulación insta en la escuela "rituales normativos" que enmarcan la acción de los sujetos escolares;
- b) el sistema de exámenes y el título como documento que valida una formación adquirida "legitiman unos saberes" y descalifican otros y
- c) el título escolar propicia de alguna manera la "constitución de sujetos" en tanto prefigura una identidad profesional para el portador del mismo.

En última instancia lo que valida y dá sentido a la forma y contenido de este trabajo radica en que es el producto que recupera una larga etapa de formación, un período importante de mi desarrollo profesional y humano que se justifican, en apego a los criterios escolares y académicos, en tanto logran concretizarse en una elaboración escrita que aborda de manera "coherente" y "ordenada" un problema "relevante" o de "interés".



CAPITULO I

LA CERTIFICACION ESCOLAR Y EL TITULO ACADEMICO: APROXIMACIONES INTERPRETATIVAS.

Hecho constitutivo de la institución escolar es que en ella se despliega un proceso intencional de transmisión de conocimientos. Igualmente característico de la condición escolar es el hecho de que los saberes transmitidos según los modos escolares requieren ser validados oficialmente por la institución; esto es, los conocimientos transmitidos en la escuela, para ser reconocidos y validados socialmente como "formación adquirida" por un sujeto particular deben circular a través de prácticas formales de legitimación específicas y estructuradas.

Una serie de eventos que regularmente se desarrollan al interior de cualquier institución escolar dan cuenta de la persistencia y relevancia de las prácticas de legitimación formal del conocimiento adquirido escolarmente: en todas las asignaturas y cursos de cualquier plan de estudios se practican múltiples exámenes con una periodicidad fijada (intermensuales, mensuales, semestrales, extraordinarios, etc.), se cuenta con una sección administrativa dedicada ex profeso a documentar los resultados individuales de todas las exámenes practicadas (historias académicas), se elaboran cíclicamente registros donde se asientan oficialmente los resultados obtenidos por cada alumno en cada examinación (boletas de calificaciones), se producen documentos que validan de manera global y definitiva una formación completa (certificado de ciclo, título académico).

Formalmente la escuela legitima los conocimientos que transmite mediante las acciones indicadas, las cuales se concretizan como prácticas articuladas cíclicas, y explícitas en los procesos sistemáticos y reglamentados de certificación escolar y producción de títulos académicos. Tal precisión, en la que ya

se empiezan a perfilar los márgenes de interés de esta investigación, no presupone el desconocimiento del hecho fehaciente de que en la escuela tienen también lugar prácticas de valoración del desempeño escolar espontáneas, no reguladas de manera oficial y abiertamente subjetivas que se desarrollan en forma simultánea a las acciones de validación sistemáticas, reglamentadas y nominalmente "objetivas" que he indicado.

Los aportes de quienes han profundizado sobre el llamado curriculum oculto (1) así como aproximaciones etnográficas precisas sobre la realidad cotidiana de la escuela (2), incitan a la consideración de acciones difusas de valoración y evaluación que se desarrollan conforme a lógicas distintas a las seguidas en las prácticas estructuradas y reglamentadas para la acreditación del conocimiento escolar. Las premisas que se mueven en tales análisis invitan a plantear, entre otras consideraciones, que no solo el docente evalúa sino también los propios alumnos, que esa evaluación no solo versa sobre los aprendizajes logrados y expresados a través de exámenes sino que se valoran las disposiciones actitudinales mostradas por los sujetos en formación; que la valoración del paso por la escuela -aunque se sanciona de manera definitiva mediante los procedimientos oficiales de acreditación- conlleva un conjunto de juicios calificadores informales emitidos tanto por los maestros como por los propios alumnos a través de los cuales se estructura una caracterización de cada estudiante a lo largo de su permanencia en la institución.

-
- (1) Jackson, P. La vida en las aulas, Ed. Marova, 1968, Eggleston, J. Sociología del currículum escolar, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1980; entre otros.
- (2) En particular Rockwell, E. y Mercado, R. La escuela, lugar del trabajo docente. Cuadernos de Educación, DIE/CINVESTAV/IPN, México, 1986.

Se acepta pues que en la escuela se desarrollan diversas prácticas evaluadoras: unas abiertamente subjetivas, no estructuradas, no reguladas y otras reguladas, fijadas periódicamente y sostenidas en una estructura normativa explícita. Unas y otras inciden sobre aspectos particulares de la valoración que escolarmente se hace respecto de los sujetos en formación; las primeras refieren a juicios subjetivos compartidos intergrupalmente que afectan la imagen valorativa del sujeto, las segundas refieren a las formas instituidas mediante las cuales la escuela sanciona la validez y suficiencia de los logros escolares de cada alumno. Si bien se reconoce esta situación evaluativa plural así como la posible influencia de las valoraciones intersubjetivas en el desempeño real del alumno y, por ende, en los logros escolares que manifieste, la atención a lo largo de esta investigación se centra en las prácticas de legitimación estructuradas y reglamentadas que se hacen presentes en la práctica sistemática del proceso de certificación escolar y la producción del título académico; prácticas mediante las cuales se acredita formalmente y de manera definitiva la formación escolar adquirida por cada sujeto.

La aproximación interpretativa que se propone en este capítulo respecto de la certificación escolar y el título académico tiene como punto de partida una reflexión analítica sobre el carácter legitimador de la escuela (sección 1) y sobre las estructuras y condiciones escolares que sostienen a las prácticas de legitimación del conocimiento transmitido escolarmente (sección 2). Son estos los ejes articuladores priorizados ya que desde ellos se posibilita la construcción de una posición interpretativa en torno a la certificación escolar y el título académico, significándolos a partir de las formas de organización internas de la institución escolar y de las representaciones de sentido propias de la escuela.

Sobre la base de tales referentes se propone una aproximación interpretativa respecto de los procesos formales de legitimación escolar (secciones 3 y 4) donde se sostiene una amplia argumentación en torno a las formas en que se organizan temporal y espacialmente estas prácticas, las estructuras escolares en que se sostienen, las normas que los regulan, las acciones concretas en que se operativizan, las posiciones y roles en que son ubicados los actores escolares (alumnos, maestros, personal administrativo) al atravesar por tales acciones, las interacciones que se establecen entre dichos sujetos, así como los significados que se les confieren a las prácticas mediante las cuales la escuela legitima el conocimiento que transmite.

1. La escuela como institución legitimadora de los aprendizajes que propicia.

Que en la escuela se transmiten conocimientos los cuales se validan a través de procedimientos formales de certificación es una expresión del quehacer escolar conocida y analizada (3). Menos tratados, en cambio, son los aspectos referidos a por qué la escuela necesita legitimar los conocimientos que en ella se aprenden, cómo desarrolla internamente tal acción y mediante qué prácticas concretiza de manera formal su carácter le-

(3) Existe una amplia literatura difundida como libros y artículos de revistas que analizan las prácticas de validación del conocimiento escolarmente adquirido abordando, tanto desde posiciones críticas como desde posiciones conservadoras, lo relativo a las acciones de evaluación, a la práctica de exámenes y a la certificación de los aprendizajes. Entre ellos se puede mencionar: Lauwreys, J. y Scanlon, D. (comp.) Examen de los exámenes, Ed. Estrada, Buenos Aires, 1971; Díaz Barriga, A. Didáctica y currículum, Ed. Nuevomar, México, 1985; Lafourcade, P. Evaluación de los aprendizajes Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1973; Landsheere, G. Evaluación continua y exámenes, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1973.

gitimador. Como se advierte, estos cuestionamientos apuntan a la legitimación que desde dentro de la escuela se realiza respecto de los aprendizajes adquiridos en ella. Dos precisiones deben señalarse en este momento.

En primer lugar es importante aclarar que la institución escolar no solo legitima el conocimiento que los alumnos expresan en los exámenes como aprendizajes logrados; la escuela legitima también los modos en que se transmite el saber escolar, los contenidos y actividades que le dan forma, secuencia y duración así como las estructuras institucionales involucradas en esa transmisión (programas, planes, reglamentos, etc.). De este amplio carácter legitimador de la escuela, que envuelve a diversos aspectos de la actividad escolar, interesa de manera específica a este trabajo la legitimación del aprendizaje logrado por el alumno durante su permanencia en la institución.

En segundo lugar el carácter legitimador de la escuela respecto de los aprendizajes que en ella se adquieren no se sostienen únicamente por determinaciones y características internas de la escuela sino que en la conformación y sustentación de esa capacidad legitimadora inciden espacios extra escolares vinculados al Estado. La SEP constituye el espacio oficial inmediato que respalda las acciones de acreditación practicadas en la escuela en tanto fija reglamentos y acuerdos que norman las prácticas de certificación. La Dirección General de Profesiones tiene clara incidencia en la legitimación de los aprendizajes del ciclo superior; ella es la que valida de manera definitiva la documentación escolar en la que se dice haber logrado cierta formación. Asociaciones como los Colegios de Profesionales son espacios que parecen tener también incidencia en la validación y legitimación de la formación escolar al establecer criterios sobre lo que debe aprenderse y manejarse en el ámbito de profesiones específicas. Considerando todo esto la legitimación de los aprendizajes logrados en la escuela es un proceso amplio y

complicado que involucra espacios escolares y dependencias oficiales, sujetos diversos en cada una de ellas y acciones específicas a desarrollar en los distintos momentos del proceso. De este amplio engranaje de legitimación interesa indagar en el presente trabajo los procesos y mecanismos de legitimación practicados al interior de la escuela.

Una posición teórica que permite reflexionar sobre la legitimidad como proceso que se construye al interior de un orden social es el enfoque conceptual desarrollado por Berger y Luckmann desde la perspectiva de la sociología del conocimiento (4). La opción de esta perspectiva teórica frente a otra posible (la desarrollada por M. Weber en el ámbito de la sociología política (5)) responde fundamentalmente a la posición de interés que guía este trabajo. Desde Berger y Luckmann es posible analizar los mecanismos internos a través de los cuales se va constituyendo la legitimidad de un orden social cualquiera; para el caso de la institución escolar esto quiere decir que desde el paradigma de estos autores es posible esclarecer algunos aspectos de la legitimación escolar de los aprendizajes logrados en ella (6).

(4) Berger, P. y Luckmann, T. La construcción social de la realidad, Editorial Amorrortu, Buenos Aires, 1978.

(5) Economía y Sociedad es el escrito teórico de Weber donde desarrolla el tópico de la legitimidad asociado al problema de la dominación y al ejercicio del poder político.

(6) El tipo de análisis que se pretende hacer aquí respecto a la legitimidad escolar no podría basarse o sostenerse a partir de las conceptualizaciones de Weber. Sin embargo se acerca a ellas al mencionar lo referente al papel que juegan instancias no escolares como el Estado y los Colegios de Profesionales en la legitimación escolar de los aprendizajes.

En la perspectiva de Berger y Luckmann la legitimación es considerada como un proceso social (7) estrechamente imbricado con el momento en que un orden social se institucionaliza y deviene en histórico. De acuerdo a ello, la necesidad de legitimar un orden social solo se instaure como tal (como necesidad) cuando dicho orden deber ser transmitido a sujetos ajenos y lejanos a las condiciones en que se gestó, a sujetos que no han participado en la construcción de representaciones, significados y convenciones implícitos al orden social en que se desenvuelven. Cuando un cuerpo de representaciones y significados, es decir, cuando un orden social se institucionaliza y adquiere historicidad precisa de la construcción de un proceso legitimador que "explique" y "justifique" el orden institucional haciendo intervenir elementos cognoscitivos y normativos; los primeros para explicar al individuo "por qué las cosas son lo que son" y los segundos para justificar "por qué debe realizarse una acción y no otra" (8). Como se vé, en la perspectiva de Berger y Luckmann la necesidad de legitimación surge como implicación del proceso de institucionalización de un orden social.

Ahora bien, para que un orden social se institucionalice y necesite ser legitimado debe haber tenido lugar ún proceso de objetivización, esto es, que las representaciones, significaciones y convenciones que integran un orden no aparezcan ni se vivan como productos de actividad humana sino que asuman la condición de realidades objetivas: "las instituciones que han cristalizado... se experimentan como existentes por encima y más

(7) Al plantear la legitimación como proceso social se evita de manera acertada su reducción a un proceso que afecta el orden político como lo plantea Weber. Esta ampliación de la legitimación tiene efectos fructíferos en tanto permite comprenderla como proceso con incidencia en todo orden social que se prolonga temporalmente.

(8) Berger, P. y Luckmann, T. op. cit. p. 122.

allá de los individuos... se experimentan como si poseyeran una realidad propia que se presenta al individuo como un hecho externo..." (9).

Pero también la institucionalización e historización de un orden social se asienta en la ineludible acción transmisora de las representaciones y significaciones que componen y estructuran tal orden a grupos de nuevos individuos que desconocen el sentido de las convenciones institucionales que se les presentan. Así, el proceso mismo de transmisión de los significados institucionales objetivizados vuelve necesario explicarlos "mediante diversas fórmulas de legitimación que deberán ser coherentes y amplias... si se pretende llevar la convicción a las nuevas generaciones" (10). Lo dicho hasta aquí es válido y útil en el intento de comprender el carácter legitimador de la escuela.

En la institución escolar circulan estructuras de significados, órdenes de representaciones que anteceden a los sujetos que participan en ella y persisten aún cuando estos la abandonen: el orden escolar de transmisión gradual, jerárquica y selectiva de saberes, significado como proceso psicopedagógico "necesario" en tanto se apega, supuestamente, a la naturaleza del aprendizaje humano; las representaciones temporales ligadas al proceso de enseñanza: asignaturas, cursos, horarios, semestres años escolares, ciclos de enseñanza, niveles escolares significados como ordenadores "naturales" y secuenciaciones "lógicas" del proceso de enseñanza; las representaciones tipificadoras de los alumnos expresadas en categorías como aprobado-reprobado, regular-irregular, desertor, egresado, titulado, etc. significa-

(9) Ibidem. p. 80.

(10) Ibidem. p. 84.

dos como categorías que permiten conocer las condiciones académicas y administrativas de la población escolar; las representaciones simbólicas expresadas en números o letras destinados a calificar cada examen como expresión del desempeño individual durante un curso, etc. son algunas manifestaciones del orden de representaciones y significaciones escolares con los que se encuentran los sujetos que a ella se integran, orden en el que no han tomado parte para definirlo aún cuando eventualmente puedan incidir en su modificación.

El hecho, aún considerando la posibilidad de transformar y resignificar un orden transmitido, es que el mantenimiento del conjunto de representaciones, significados y convenciones estructurantes del orden, en este caso el escolar, requiere ser legitimado como condición de aceptación por parte de los sujetos que lo actúan y como posibilidad de trascendencia a nuevas generaciones e incorporación a él de nuevos sujetos. La escuela necesita explicar, justificar, hacer reconocer como válidos, en una palabra, necesita legitimar sus modos de instrumentar tanto los procesos de enseñanza como los aprendizajes así alcanzados.

Incumbe a este trabajo, dada la posición de interés asumida, la indagación respecto a los mecanismos y acciones concretas a través de las cuales la escuela legitima y valida como "formación adquirida" los aprendizajes logrados a través de ella.

Son dos las acciones específicas a través de las cuales la escuela legitima formalmente los conocimientos que en ella se adquieren: los procesos de certificación sistemáticos y la producción de títulos. Mas adelante se desarrolla una reflexión analítica detallada respecto de cada uno de ellos; por ahora interesa indicar en términos generales a qué se refieren y qué papel juegan en el proceso de legitimación del aprendizaje escolar.

Como procesos de certificación se entiende, en el contexto de este trabajo, el conjunto de acciones permanentes, sistemáticas y encadenadas encaminadas hacia la constatación y evaluación de los conocimientos adquiridos mediante la aplicación del instrumento exámenes. La certificación así entendida refiere entonces a la ininterrumpida cadena de procesos evaluativos que practica la escuela para verificar las apropiaciones de conocimientos parciales logradas en las diferentes unidades temáticas de cada asignatura (exámenes mensuales), en el bloque de contenidos semestral (exámenes semestrales) y en el conjunto de conocimientos compendiados por asignatura (exámenes finales).

Mientras que el proceso de certificaciones valoriza los aprendizajes parciales que van siendo alcanzados conforme se recorren los diferentes cursos y asignaturas de un mapa curricular, el título sanciona y valoriza la globalidad de aquellos aprendizajes y los integra como "formación adquirida" en una determinada área de conocimientos. Visto así el título aparece condicionado por las certificaciones encadenadas y cíclicas que atraviesan horizontal y verticalmente el recorrido escolar, cosa que resulta evidente si se piensa tan solo en que una condición inicial para acceder al título es precisamente haber acreditado todas las asignaturas del plan de estudios, lo cual no es otra cosa sino haber alcanzado certificaciones suficientes a lo largo de la trayectoria escolar.

Aún cuando exista una relación condicionante entre certificaciones sistemáticas y título académico conviene mencionar que cada uno de ellos presenta particularidades en cuanto a sus condiciones y situaciones de ejecución lo que permite distinguirlos analíticamente como se verá en los distintos capítulos de este trabajo. Las reflexiones que en ellos se sostienen ponen de relieve las especificidades y singularidades del proceso de certificaciones y de la producción de títulos.

Refirámonos ahora a cómo operan las prácticas de legitimación: tanto los procesos de certificación como la producción de títulos se estructuran y operativizan mediante trámites y documentos. Se sostiene aquí que son estos los mecanismos en los cuales se objetiviza como procedimiento impersonal y preexistente un modo de ejecución de las acciones de legitimación escolar del conocimiento en ella adquirido.

Se entiende el trámite como conjunto de diligencias convencionalmente fijadas para la resolución de un asunto en los que se entretujan especificaciones de tiempos, lugares, actividades y movimientos, objetos y recursos necesarios así como sujetos ejecutores y relaciones entre estos. El trámite fija entonces una secuencia de acciones encadenadas explícita y detalladamente indicadas mediante las reglamentaciones a los procedimientos de certificación y producción de títulos. Los trámites necesarios para la ejecución de estas acciones se hallan contenidos en los reglamentos referidos a dichas prácticas y en virtud de ellos se aceptan como hechos establecidos y prevalentes.

Se entiende el documento como objetos materiales y tangibles que entran en circulación durante fases específicas, durante trámites delimitados, del proceso y que tienen como finalidad hacer constar que ciertos hechos han sucedido efectivamente. Son documentos desde la constancia de créditos cubiertos, de servicio social cumplido hasta las actas de examen profesional y el mismo título pasando por el acta de nacimiento, el certificado del ciclo de estudios anterior o el comprobante de no adeudos escolares.

Dado que cada uno de estos documentos forman parte de los trámites que estructuran las acciones escolares de legitimación del conocimiento, podría considerarse ociosa la distinción entre trámite y documento. Si bien se acepta el entrecruce y la yuxtaposición de ambos mecanismos la especificación de uno y

otro permite enfatizar la importancia que adquiere una constancia, un documento, un comprobante en el que se exhiben ciertos rasgos que validan algún acontecer. De alguna manera, en algunos momentos, el documento tiene preeminencia sobre el trámite ya que el no presentar uno solo de los documentos requeridos para cada trámite o el contener algún error es causa suficiente para imposibilitar la realización del trámite. Al igual que en el caso del trámite, también son los reglamentos referidos a certificación y titulación los que fijan los documentos imprescindibles para el desarrollo de estas prácticas y las características que deben cumplir, para reconocerse como válidos.

Al parecer, el campo del quehacer escolar relativo a las acciones de legitimación del conocimiento en ella adquirido son un espacio en el que se deja sentir con enorme fuerza y claridad la condición normativa que se juega en la escuela. Eventos ilustrativos de ello son: las normas que indican el momento en que se deben practicar cierto tipo de exámenes (semestrales, finales, extraordinarios); los criterios simbólicos uniformes y reglamentarios para calificar los contenidos de los exámenes (números del 5 al 10 o las letras NA, S, B, MB); los mecanismos administrativos para registrar los resultados obtenidos; la elaboración de expedientes individuales en los que se asientan con un formato único los datos de cada alumno sobre su recorrido escolar; la tipificación de la población escolar mediante las categorías reglamentarias aprobado-reprobado, regular-irregular, regularizado, egresado, desertor, etc.

Algunas tesis sostenidas en trabajos etnográficos precisos sobre la vida escolar (11) cuestionan la noción prevaleciente de la institución escolar como zona articulada por normas y prescripciones que marcan el deber ser escolar y el cómo hacer

(11) Rockwell, E. y Mercado, R. op. cit.

de los sujetos actores en la cotidianidad de dicha institución. Se argumenta desde esta perspectiva "la insuficiencia de aquella conceptualización que da prioridad a la norma. En realidad la norma, sobre todo la oficial, parece estorbar en el intento de conocer la escuela porque no permite ver toda la riqueza histórica y el trabajo significativo que se da allí fuera de la norma" (12).

Coincido en la conveniencia de no sobrevalorar la norma, de no hacerla "el elemento articulador de una concepción de institución" cuando se busca comprender los procesos de la vida cotidiana en la escuela. Reitero el papel organizador de la norma en procesos de la actividad escolar precisos y delimitados: aquellos referidos a los mecanismos de legitimación de los aprendizajes escolares. (Al revisar en capítulos posteriores el peso del ritual normativo que acompaña a las acciones de legitimación escolar esta afirmación ahora sugerida encuentra apoyo y sustentación en eventos concretos).

Abordar el carácter legitimador de los conocimientos escolares sin hacer referencia a las normas que justifican por qué las cosas deben hacerse de un modo y no de cualquiera otro obstaculizaría la comprensión respecto a cuáles son los soportes en que se monta la legitimidad escolar. Esto implica que una parte de la explicación de por qué los actores escolares interiorizan y aceptan los modos del hacer escolar tendientes a acreditar los conocimientos se deriva del supuesto de que tales procedimientos se apoyan y respaldan en normas y reglamentos impersonales.

Sin embargo la posibilidad de aceptar como legítimo un modo de hacer valer los aprendizajes escolares no se reduce a la existencia de un encuadre normativo; este se complementa con la in-

(12) Ibidem. p. 66

cidencia de interpretaciones cognoscitivas que explican, ya desde el uso de un cierto vocabulario, por qué las cosas y las situaciones escolares son como son. El mundo escolar se acompaña de un conocimiento (no se trata aquí del contenido de conocimiento de los planes de estudio) particular, "socialmente construido y objetivado con referencia a esa actividad" (13). Esto quiere decir, parafraseando a Berger y Luckmann, que ser alumno, ser docente, interactuar en la escuela, implica participar en un mundo social para el cual existen designaciones lingüísticas que ubican a los sujetos en roles y tareas ligadas a la enseñanza y aprendizaje institucionales.

Con apoyo en lo anterior es posible insinuar que la legitimación escolar (de manera similar a los procesos legitimadores en otras zonas de la vida social institucionalizada) construye y hace converger por una parte, explicaciones pragmáticas referidas al cómo de las prácticas legitimadoras del aprendizaje y por otra, interpretaciones simbólicas relativas al por qué de las situaciones escolares de acreditación del conocimiento.

La condición escolar legitimadora del aprendizaje cobra vida institucional en tanto se concreta en los procesos específicos de certificación permanente y producción de títulos. Pero no es exclusivamente la necesidad de legitimación lo que hace posible la ejecución material de estos procesos; existen estructuras y condiciones escolares que los hacen operativamente reales.

(13) Berger, P. y Luckmann, T. op. cit. p. 90.

2. Las estructuras y condiciones escolares que posibilitan las prácticas de legitimación del aprendizaje.

Curriculum, reglamentos y administración burocrática son considerados aquí como soportes que hacen posible la ejecución material de los diferentes momentos de los procesos de certificación y producción de títulos; el entrecruzamiento de estos factores pautan la realización y marcha de las prácticas legitimadoras mencionadas. La explicitación de los sentidos con que se maneja curriculum, reglamentos y administración burocrática, así como la interrelación entre ellos, se hace imprescindible en este punto de la exposición.

Curriculum y reglamentos

La necesidad de legitimación escolar del aprendizaje, atraviesa por estructuras propiamente escolares. La primera y más general es el curriculum.

Respecto del curriculum se ha desarrollado una amplia polémica expresada en posiciones donde se sostiene que todo acontecer escolar es curricular (14), posturas que reducen curriculum a un referente escolar concreto -plan de estudios casi siempre- (15) y versiones donde se establecen niveles de aproximación que distinguen entre curriculum formal, explícito o escrito y curriculum implícito u oculto (16). El lugar desde el que se

-
- (14) Una lectura generalizante de curriculum como determinación que engloba toda la actividad escolar se advierte en Apple M, Ideology and curriculum (1980).
 - (15) Tyler Principios básicos del curriculum, (1949) y Taba Elaboración del curriculum, (1962) inician una tradición de análisis curricular que privilegia al plan de estudios junto con los problemas de aprendizaje, contenido y método.
 - (16) Expositores de esta posición son, entre otros, Jackson, F. La vida en las aulas (1968), Eggleston, J. Sociología del currículo escolar (1977), Remedi, E. Curriculum y accionar docente (1982).

habla sobre el curriculum en este trabajo participa de la conceptualización que distingue entre curriculum formal y curriculum implícito.

Sin dejar de reconocer la dimensión curricular implícita -que faculta para comprender lo espontáneo, lo azaroso, lo no programado de la actividad escolar- la reflexión que se propone en seguida gira en torno a expresiones concretas del curriculum formal (planes y programas de estudio, reglamentos) pues el tipo de eventos que me ocupan (las certificaciones y el título) adquieren desde ahí el carácter de procedimientos institucionales necesarios y legítimos.

La significación específica de curriculum formal que se maneja aquí alude al conjunto de comunicaciones normativas que regulan las prácticas escolares relacionadas con las acciones de enseñanza y aprendizaje según un "deber ser" delineado por la institución escolar.

Planes de estudio, programas de materias, perfiles escolares (del aspirante, del egresado, del docente), son indudablemente componentes del curriculum formal. Pero la conceptualización de este como conjunto de comunicaciones normativas referidas a las acciones de enseñanza y aprendizaje abre la posibilidad de proponer también como componentes del curriculum formal a diversos reglamentos (de ingreso, reingreso, evaluaciones y certificaciones y titulación) que ordenan aspectos específicos y fases delimitadas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

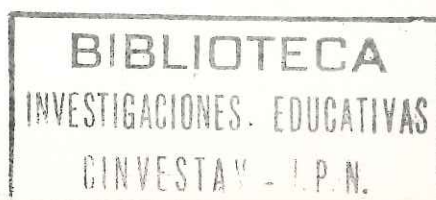
Este sentido del curriculum formal permite concebirlo como estructura escolar en la que se delinearán secuencias de acción que ordenan y encadenan cronológicamente, y de manera "racional", los diversos eventos relacionados con la transmisión de saberes, con las evaluaciones de los conocimientos adquiridos y con los procedimientos de registro institucional necesarios.

Mediante los planes y programas se ordenan los contenidos de formación académica al seleccionar, agrupar y secuenciar los conocimientos que deben transmitirse y al delinear las estructuras operativas que posibiliten las formas de adquirirlo; mediante los reglamentos se organizan y norman los procesos administrativos de registro y validación de las acciones de enseñanza y aprendizaje. Profundizo en estos componentes del curriculum formal para precisar cómo es que sirven de soportes a las acciones de legitimación escolar del aprendizaje.

Consideremos el plan de estudios como una elaboración donde se expresa el proyecto de formación que una institución educativa aspira lograr; en cuanto tal es el lugar en el que cristalizan no solo los contenidos de conocimiento que deben transmitirse sino también las estructuras organizacionales que posibiliten las formas de adquirirlo. Entre otras cosas el plan de estudios delinea un horizonte de formación escolar a mediano y/o largo plazo (un año escolar, un ciclo de estudios), prioriza contenidos, los distribuye en asignaturas y cursos escalonados, señala las coordenadas de tiempo y lugar para cada uno de ellos y fija las condiciones operativas necesarias a la transmisión de los conocimientos previstos.

A su vez los programas de estudio, derivados de la secuenciación proyectada en el plan, son los instrumentos en los que se especifican y detallan los contenidos particulares de cada asignatura y curso, las actividades "apropiadas" para la transmisión de los conocimientos en turno así como las acciones de evaluación que permitirán "comprobar" el aprendizaje logrado por cada alumno.

Cierto es que existen distancias entre contenidos y formas de transmisión según un plan y sus programas y los contenidos y formas de enseñanza que en realidad se practican cotidianamente;



cierto es también que los actores escolares modifican y transforman en mayor o menor medida las prescripciones establecidas curricularmente mediante los planes y programas. Sin embargo estas estructuras formales de la institución se presentan a los sujetos que en ella actúan (maestros, alumnos, personal de administración) como referentes ordenadores de las acciones de enseñanza y aprendizaje escolar.

La secuenciación de contenidos y actividades fijada a través de los planes y programas fragmenta los conocimientos al distribuirlos en las unidades de enseñanza y aprendizaje tradicionales a la escuela: asignaturas y cursos que se recorren de manera escalonada durante los distintos semestres, grados y ciclos escolares.

A consecuencia de ello se establece un modo particular de transitar por la escuela: se recorre cada vez una fase de formación delimitada -un curso, un semestre- durante la cual se comunican conocimientos específicos; concluida esta y demostrada (mediante exámenes) una apropiación satisfactoria de los conocimientos respectivos, se accede a una fase siguiente sucesivamente de mayor complicación en cuanto a los contenidos que habrán de aprenderse y evaluarse. El paso de una fase de formación a otra más avanzada se da solo si se cumple con una secuencia de certificaciones encadenadas mostrando en ellas un rango de aprendizaje suficiente. Así continúa el tránsito escolar hasta que el alumno arriba a la fase que marca el final del recorrido, momento en el cual ya habrá acumulado una historia de certificaciones que deberán estar registradas de manera oficial y serán amparadas por documentos formales como el título académico. A partir de lo anterior se esclarece la forma en que planes y programas se ensamblan con los procesos de certificación y producción del título constituyéndose en estructuras de soporte para las acciones legitimadoras del aprendizaje escolar: los

planes y programas de estudio construyen situaciones de aprendizaje en los que interactúan (entre otros elementos) contenidos de aprendizaje y evaluación con tiempos delimitados y preestablecidos para cumplirlas; en este sentido son el escenario para las acciones de certificación que atraviesan horizontal y verticalmente el recorrido escolar, y a consecuencia de ellos devienen en referente de primordial importancia en el proceso de titulación pues para él se fija como primer requisito haber aprobado en su totalidad las asignaturas del plan de estudios.

A su vez los reglamentos se insertan como estructura relacionada con la dimensión administrativa de registro y validación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En términos generales los reglamentos de una institución escolar pueden considerarse como documentos prescriptivos que explicitan los acuerdos y convenciones mínimas necesarios para el desarrollo de la actividad institucional. En ese contexto, pero de manera específica, los reglamentos relativos a la evaluación, certificación y titulación son comunicaciones normativas que imponen formas determinadas para el cumplimiento de los procesos de validación de los aprendizajes. Mediante ellos se precisan trámites, se regulan acciones, se fijan lugares de ejecución, tiempos de realización, frecuencias de repetición, documentos y objetos necesarios en cada trámite y se enmarcan situaciones relacionales entre sujetos con funciones específicas. En pocas palabras, los reglamentos disciplinan la actividad: espacios, tiempos, objetos, movimientos y sujetos se organizan y regulan en torno a una actividad: legitimar el conocimiento adquirido en la escuela.

Rasgo importante de los reglamentos es el tono impersonal y "racional" con el que se expresan las prescripciones normativas que contiene. Tales rasgos, sin lugar a dudas, se originan y mantienen en el hecho de que los reglamentos escolares se

fundan en prescripciones contenidas en documentos y leyes de carácter nacional como acuerdos de la SEP, Ley de Profesiones llegando incluso a plantear su fundamentación hasta en los artículos constitucionales.* Esta es una de las razones por las que los enunciados normativos de los reglamentos se recubren de la connotación de impersonalidad; otra es el peso que adquiere en sí mismo el proceso que instalan; proceso que se mantiene aún cuando sean diferentes los sujetos que lo atraviesen y pongan en marcha.

Al igual que otras estructuras escolares, los reglamentos son elaboraciones humanas, son convenciones y acuerdos producto de negociaciones entre sujetos e instancias sociales con capacidad de decisión e imposición. Sin embargo para los actores escolares los reglamentos se les presentan como conjunto de normas impersonales y coherentes que marcan el camino "racional y eficiente" para realizar las acciones de validación institucional del aprendizaje. Así en tanto los reglamentos fijan los procesos, acciones y secuencias de operación administrativa de la evaluación, certificación y titulación actúan como soporte de la condición escolar legitimadora del aprendizaje.

Administración burocrática

Este es el tercer elemento a considerar para el análisis de la puesta en operación de los procesos de certificación escolar y la producción de títulos.

* Es frecuente que cualquier reglamento comience por enumerar las bases jurídicas que le dan sustento manteniendo una apariencia de unidad y articulación entre ellas; sin embargo al analizar por separado y detenidamente artículos constitucionales, leyes reglamentarias, acuerdos de la SEP y reglamentos específicos es posible encontrar incongruencias de una a otra además de claras diferencias jerárquicas entre ellas.

Lejos de pretender analizar el aparato burocrático del sistema educativo nacional, la referencia a esta noción tiene aquí un sentido específico y delimitado: administración burocrática como modo de operar del personal escolar que desempeña las tareas correspondientes a las fases de registro y validación de los aprendizajes de cada alumno, como forma de organizar, distribuir, secuenciar y ejecutar las actividades y acciones correspondientes a la certificación de los aprendizajes y a la titulación de los egresados que cumplen requisitos determinados. Para esbozar los rasgos de la burocracia escolar así enfocada se retoman algunas conceptualizaciones de Crozier, Lobrot y Weber (17) entresacando a partir de ellos una caracterización centrada en 4 aspectos. Los análisis que se desarrollarán en los capítulos II y III sobre los procedimientos específicos a los procesos de certificación y producción de títulos apoyan ampliamente y ejemplifican con claridad los rasgos de la burocracia administrativa escolar que aquí solo serán enunciados.

a) En la administración burocrática opera un sistema de reglas y normas "impersonales" que "delimitan en sus mínimos detalles las diversas funciones y prescriben las acciones a seguir en el mayor número posible de eventualidades... la conducta está prescripta minuciosamente no solo en las operaciones sino en el modo de efectuarlas, el "modo operativo" único a que deben limitarse y hasta el orden en su sucesión" (18).

b) Las acciones que se realizan son fragmentadas, rutinarias y claramente prescritas en sus diferentes aspectos, de aquí deriva que las funciones de los sujetos son parciales; se reducen

(17) Crozier, M. El fenómeno burocrático, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1974, Lobrot, M. Pedagogía institucional, Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1974. Los planteamientos weberianos sobre burocracia se trabajan a partir del texto de Blau, Peter "Componentes burocráticos de los sistemas escolares" en Forachi y Pereira. Educación y Sociedad, Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1970.

(18) Crozier, M. op. cit. p. 72 Vol. 2.

a "trámites" específicos que por mecánicos y rutinarios no demandan habilidades nuevas cada vez, son actividades "distribuidas de manera fija como deberes oficiales" (19).

c) Los miembros de la burocracia administrativa entablan interacciones vinculadas por el cumplimiento y realización de trámites durante los cuales circulan documentos, son interacciones impersonales sujetas a constante supervisión y control de instancias más elevadas, "la organización de los cargos sigue el principio de la jerarquía esto es, todo cargo está sometido al control y a la supervisión de otro más elevado" (20) y "entre las categorías jerárquicamente interdependientes las relaciones son convencionales, sin significación afectiva" (21).

d) La estructura y forma de funcionamiento de la burocracia administrativa muestra una marcada centralización en las decisiones lo cual, según Crozier, es un medio para suprimir el arbitrio personal y preservar la vigencia de las reglamentaciones impersonales.

Aunque estos rasgos formales de la burocracia administrativa se muestran claramente en el caso de la organización escolar para las acciones de certificación y titulación es importante mencionar que en la realidad cotidiana subsisten contradicciones y enfrentamientos entre las exigencias de las normas y reglamentos oficiales y las acciones cotidianas que desarrollan los actores escolares. Este aspecto de la confrontación y tensión entre normas y vida cotidiana no será analizado en este trabajo, la referencia tangencial a él solo pretende hacer explícito que se reconoce su existencia.

(19) Blau, P. op. cit. p. 122.

(20) Ibidem.

(21) Crozier, M. op. cit. p. 74 Vol. 2.

La propuesta de la burocracia administrativa como un modo de operar, como una forma de organizar, distribuir, secuenciar y ejecutar las actividades correspondientes a un proceso institucional (en este caso los de certificación y titulación) no conlleva la deducción de que es un modo de operar eficiente, ágil y lógico. A este respecto las críticas a la organización burocrática son ampliamente conocidas; la burocracia evoca "la lentitud, la pesadez, la rutina, la complicación de procedimientos, la inadaptación de los organismos "burocráticos" a las exigencias que deberían satisfacer y las frustraciones consiguientes en las personas que los componen y en quienes deben utilizar sus servicios y los padecen" (22). La burocracia administrativa constituye una forma de organización en la que se amalgaman las características enunciadas en la cita previa, los rasgos puntualizados anteriormente y, como ya se dijo, las variaciones que sobre la marcha cotidiana imprimen los actores concretos.

En el ámbito de la escuela esta forma de organizar las acciones interactúa con las estructuras del curriculum formal (planes, programas y reglamentos) configurándose todos ellos como factores con pesos diferentes en momentos específicos, mediante los que sostienen y actúan los procesos de certificación y titulación. Planes y programas estructuran los contenidos académicos de formación y los temporalizan mediante exámenes que marcan el final y el inicio de cada espacio de formación. A su vez, los reglamentos, en tanto estructuración administrativa de los contenidos académicos, se intersectan con los planes y programas así como con la administración burocrática; con los primeros puesto que los reglamentos fijan períodos de examinación obligatorios y también porque las exámenes atraviesan por procedimientos administrativos de registro y validación; con la segunda en tanto constituye la forma operativa de llevar

(22) Crozier, M. op. cit. p. 12 Vol. 1.

a cabo las acciones y procesos para la certificación y titulación fijados en los reglamentos respectivos.

Se ha indagado hasta este momento en torno al carácter legitimador de la escuela así como sobre las estructuras y condiciones internas a la escuela (23) a través de las cuales ese modo de ser legitimador de los aprendizajes se materializa en acciones concretas: el proceso de certificaciones permanentes y el proceso de producción -emisión de títulos académicos. Las siguientes secciones abordan a nivel conceptual e interpretativo cada uno de estos procesos.

3. El proceso de certificación escolar.

La aproximación conceptual que se propone respecto a esta práctica legitimadora del aprendizaje logrado en la escuela se inicia con una especificación y precisión del sentido con el que se maneja el término "certificación escolar" en el contexto de este trabajo y se centra después en una interpretación analítica sobre el examen y el sistema de exámenes como mecanismo privilegiado de la certificación escolar.

A. Precisiones al término "certificación escolar"

El sentido con el que se maneja certificación escolar en este trabajo no es sinónimo de lo que comunmente se entiende por Certificado Escolar o por evaluación de los aprendizajes, términos con los cuales podría confundirse.

(23) Recuérdese que intervienen también factores extraescolares en el proceso de legitimación de los aprendizajes tal como se expuso al inicio de la sección 1 de este capítulo. El análisis de ellos no es objeto de estudio en este trabajo.

La certificación escolar se entiende aquí como un proceso permanente de exámenes y registros de los aprendizajes logrados por cada alumno a lo largo de su trayectoria escolar.

Considerada como proceso la certificación escolar es una noción más amplia que la de Certificado Escolar. Este último es un documento que avala la permanencia de un sujeto en algún nivel de enseñanza logrando los aprendizajes propios de ese ciclo de estudios. Mientras que el Certificado es el documento resultante de una secuencia larga y permanente de exámenes y registros de los conocimientos aprendidos, el proceso de certificación consiste precisamente en esa secuencia ininterrumpida que atraviesa el recorrido escolar de todo alumno evaluando sus aprendizajes y haciéndolos pasar por formas de registro institucional.

Así pensada la certificación escolar puede distinguirse también de la "evaluación" entendida como la realización permanente de acciones que evidencien los aprendizajes logrados por los alumnos valorándolos respecto a los objetivos fijados curricularmente. Pero la evaluación de los aprendizajes no concluye en la ejecución de acciones como exámenes diversos, realización de trabajos, reportes, ensayos, etc. sino que para adquirir significación institucional deben atravesar por mecanismos y procedimientos de registro administrativo que validen y legalicen los resultados obtenidos en las acciones de evaluación practicadas.

En el término "proceso de certificación escolar" se ligan y hacen converger: tanto: a) la evaluación, como acción académica que mediante exámenes de diversa naturaleza constata los aprendizajes logrados y b) el registro administrativo, como acciones burocráticas y reglamentadas mediante las que se confiere validez institucional formal a las evaluaciones realizadas y a los resultados en ellas obtenidos. El proceso de certifica-

ción escolar enlaza entonces estructuras escolares específicas: planes y programas de estudio y reglamentos; los primeros en tanto espacios donde se fijan los conocimientos a evaluar y se concretizan en exámenes diversos, los segundos en tanto norman el registro administrativo mediante trámites académico-burocráticos precisos.

Característica importante del proceso de certificación escolar es que se realiza de manera cíclica y encadenada: lo primero en tanto se fijan temporalidades determinadas (al término de cada unidad temática, cada mes, cada semestre, etc.) concluidas las cuales se evalúan los conocimientos aprendidos durante ellas y se registran los resultados obtenidos; lo segundo pues las calificaciones previas se van acumulando como datos que habrán de conformar una calificación final correspondiente a cada curso. Tales características de la certificación escolar son consecuencia, sin lugar a dudas, de las determinaciones sobre evaluación contenidas en planes y programas así como de las disposiciones reglamentarias respectivas al registro oficial de las evaluaciones practicadas.

De las acciones involucradas en la certificación escolar se analizará en seguida el sistema de exámenes como elemento constitutivo de la certificación escolar centrando la reflexión sobre el examen como práctica escolar. Lo referente a las acciones de registro administrativo se abordarán en el capítulo II.

B. El sistema de exámenes como elemento constitutivo de la certificación escolar.

El acercamiento al sistema de exámenes como modo privilegiado de verificación de la apropiación de saberes se construye aquí apoyada en planteamientos parciales de Bourdieu y Passeron,

Jackson, Foucault, De Certan y Goffman (24). Mediante la movili- zación y retraducción de algunos de sus conceptos se trabajan 4 núcleos argumentativos que organizan las reflexiones de esta sección:

- a) En el examen se unen ciertas formas de ejercicio del poder y cierto tipo de formación del saber; es decir en este procedi- miento escolar se superponen relaciones de poder y relaciones con el saber.
- b) El sistema de exámenes inserta al individuo en una red de es- critura en un doble sentido: a) la individualidad se sumerge en un campo documental y b) se conmina al alumno a circular en un modo de comunicación y expresión escrito.
- c) La ejecución de cada examen lleva el correlato inevitable de la emisión de un veredicto, de un juicio categórico que se recubre de legitimidad.
- d) El sistema de exámenes escolares evoca al alumno como sujeto susceptible de ser cuantificado y calificado, lo ubica en si- tuación de tránsito permanente, le asigna cada vez posiciones específicas en una jerarquía de rangos y tipificaciones.
- e) En el examen se unen ciertas formas de ejercicio del poder y cierto tipo de formación del saber; es decir, en este proce- dimiento escolar se superponen relaciones de poder y relacio- nes con el saber.

(24) Preciso los textos de cada autor de donde he entresacado ideas y conceptos mediante los cuales estructuro las re- flexiones de este apartado. Foucault: Vigilar y Castigar, Ed. Siglo XXI, México, 1981, La verdad y las formas jurídi- cas, Ed. Gedisa, Barcelona 1980, "Cursos del 7 y 14 de ene- ro de 1976"; Bourdieu y Passeron: La reproducción..., Ed. Laia, Barcelona, 1972, Jackson: La vida en las aulas; Ed. Morova, 1968, De Certan. La escritura de la historia, Ediciones VIA, 1985, Goffman: Internados, Ed. Amorrortu, 1972.

El examen es un campo de ejercicio del poder doblemente marcado. Por una parte en tanto se desprende de reglamentos que lo estipulan, ordenan, precisan y sancionan, o sea, en tanto existe la consigna reglamentada de ejecución de exámenes, estos se instauran como ámbitos donde se despliegan relaciones de poder generadas a partir de un centro productor de prescripciones. Hay aquí un poder vertical que se ejerce desde una instancia central (curriculum formal* que precisa reglamentos de certificación) y se ramifica descendentemente atravesando todos los resquicios de la actividad escolar relacionadas con el procedimiento de examinación.

Por otra parte, y en forma paralela a aquel poder central, el examen es campo de ejercicio de un poder focalizado, regional, desplegado por los sujetos que actúan en la situación de examen (maestro y alumno) donde es posible percibir eventos que no están marcados en los reglamentos pero que operan como dispositivos disciplinarios y por ello evocan relaciones de poder. Hay aquí un poder local, que atraviesa horizontalmente un proceso de examinación concreto, estrategia disciplinaria diseñada por un maestro en posición de autoridad legítima pero que no está consignada como general. Ejemplifica a este poder focalizado la estrategia que sigue a veces el maestro en la ubicación de los alumnos para un examen: se enumera alternativamente las hileras de alumnos y a cada hilera se le asigna un examen específico. En esta ordenación disciplinaria el compañero contiguo se aboca a resolver un examen diferente lo que ayuda al maestro, en posición de vigilante, a evitar la comunicación entre los estudiantes durante el proceso de examinación.

Hay pues, en el examen un ejercicio del poder marcado desde prescripciones de ejecución reglamentadas y desde estrategias disciplinarias locales; a través de ellas se establecen modos de

* El curriculum formal a nivel de construcción social es un espacio donde cristaliza el poder, a nivel de estructura escolar es un polo desde el que se practica poder.

vigilancia y observación durante el desempeño del examen. El registro de los resultados individuales generado en una situación tal pasa como información "confiable" a la administración escolar, instancia central que asienta en documentos los veredictos emitidos en ocasión de cada examen. Así, el alumno circula en una red de poder que objetiviza y formaliza lo individual: el examen objetiviza lo individual en tanto la apropiación subjetiva de saberes se materializa (se hace objetiva) en una calificación; a su vez los códigos donde esta se registra y asienta, formalizan lo individual al consignar en un documento (actas, historia académica) los resultados logrados en el trayecto de exámenes recorrido.

El examen es también un campo donde se forma un saber legítimo y se marcan relaciones con él.

El lugar que ocupa el examen en el modo como se organiza el aprendizaje es importante. Se dijo anteriormente que la escuela despliega modos de organización del saber precisados desde prescripciones curriculares formales como el Plan de estudios y los Programas de materias. En este contexto los exámenes operan como marcas que temporalizan la transmisión de los conocimientos y las actividades paralelas a ella. Los segmentos de saber que se comunican cada vez finalizan con la aplicación de una prueba, de un examen; así se efectúan exámenes sucesivos y permanentes al término de cada bloque temático que alude a un grupo de conocimientos completo. Es posible distinguir entonces tipos particulares o modalidades de exámenes: parciales, mensuales, semestrales, finales, evocando cada uno de ellos segmentos de saberes apropiados que se enlazan en bloques de mayor complicación cada vez.

Al modo de organización selectivo, gradual y jerárquico de los aprendizajes escolares, el examen agrega, mediante el enunciado de un veredicto (una calificación), un elemento simbólico

que cristaliza y objetiviza una definición social del saber y de la manera de manifestarlo.

El saber del examen es, pues, un saber filtrado y jerarquizado que deja fuera de su sanción legitimadora a aquellos otros calificados como saberes insuficientemente elaborados, saberes ingenuos jerárquicamente inferiores a un nivel de científicidad exigida o incluso saberes complicados pero que no forman parte del plan escolar legitimado; parafraseando a Foucault, en el examen desfilan saberes capaces de unanimidad mientras se imposibilitan otros como saberes válidos. El saber del examen refiere a un discurso globalizante que ofrece un conocimiento verdadero mediante sistematizaciones formales y coherencias funcionales. Desde ese discurso se filtran y jerarquizan los saberes concediendo a unos el carácter de saberes sociales legítimos y negando a otros ese estatus. En última instancia se apela a la científicidad que sostiene al discurso globalizante que selecciona y sanciona los saberes del examen y subyuga e invalida otros.

No parece exagerado, entonces, afirmar que por la mediación del examen se consagran y sancionan los valores de una estructura "científica" del conocimiento que movilizan una cierta organización del sistema escolar donde la verificación permanente de la apropiación de saberes emanados de esa estructura marcan la posición del individuo frente a la cultura legítima o el saber social. "La adquisición de la cultura legítima y de la relación legítima con la cultura se regula en el derecho consuetudinario que se formula en la jurisprudencia de los exámenes" (25).

El examen es pues un ámbito del hacer escolar en el que se superponen relaciones de poder y relaciones con el saber. El alumno sometido a situación de exámenes permanentes se constitu-

(25) Bourdieu y Passeron, op. cit. pág. 192

ye entonces como objeto y efecto de un poder que lo fija en una estructura de registro y jerárquias, y de un saber que lo orilla a participar en los modos legítimos de expresión escolar del conocimiento.

b) El examen inserta al alumno en una red de escritura en dos sentidos: 1) la individualidad se sumerge en un campo documental, 2) se conmina al alumno al modo de expresión escrito.

1) Correlato inevitable del proceso de certificaciones permanente que se cumple en la escuela es la inserción de la individualidad en un campo de registro y documentación institucional donde se asientan las veredictos emitidos durante aquel proceso.

La administración escolar asigna una sección específica a esta tarea. La oficina de servicios escolares -nombre genérico con el que se identifica- es el lugar donde se efectúa un registro intenso y permanente de la información individual sobre el desempeño escolar medido en los exámenes. La mirada que ahí se tiene sobre el alumno lo constituye en objeto descriptible y clasificable que se consigna en un expediente y hace de él un caso. Se efectúa una traducción de las existencias reales heterogéneas, de los recorridos escolares accidentados en algo estático que fija, estabiliza y ordena la circulación de los alumnos a través de los diferentes grados, ciclos, semestres y materias en tipificaciones únicas como alumno "regular", "irregular", "suspendido", "aprobado", "reprobado", "egresado", "pasante", "titulante", "titulado", etc.

La actividad fundamental que se desarrolla en esta instancia de la administración escolar es la producción de documentos de acuerdo a métodos de descripción e identificación que informan y caracterizan la aptitud de cada alumno y lo sitúan en un rango. Los documentos ahí elaborados son de dos tipos. Unos que circulan periódicamente entre los alumnos en los cuales cada uno puede

conocer su situación escolar en un momento específico. Tal es el caso, por ejemplo, de las boletas de calificaciones semestrales y de los certificados que avalan la terminación de un ciclo escolar. Otros, como la historia académica y las actas de calificaciones por materia, son registros de carácter privado, no circulan periódicamente entre los alumnos, el acceso a ellos sólo se da en situaciones especiales; por ejemplo para rectificar una calificación equivocada se remiten a las actas y para efectuar los trámites de titulación se accede a la historia académica.

En ambos casos se está frente a procedimientos disciplina-rios que transforman las multitudes confusas y heterogéneas en conjuntos de población ordenados. Desde su ingreso a la institución escolar el alumno está ligado a estos procedimientos de ordenación. Su historia escolar comienza en el momento en que se le abre un expediente en el archivo de la institución donde se acumula información sobre su historia escolar pasada (certificado del ciclo previo), documentos de identificación personal (acta de nacimiento) y constancias que avalen su aceptación oficial en la escuela (recibos de pago de inscripción, aprobación de exámenes de admisión). Después de que el alumno pasa por los procedimientos de admisión, durante toda su carrera escolar "diferentes clases de personal irán añadiendo notas oficiales a su historia académica a medida que pase por las jurisdicciones respectivas" (26).

2) Condición necesaria a la forma selectiva, gradual y jerárquica de transmisión de los saberes escolares es la fijación de las maneras legítimas de manifestarlo; en otras palabras, el éxito escolar del alumno circula necesariamente por modos de expresión escolar establecidos. Así, en un examen no se sanciona solo el dar la respuesta exacta sino también el modo en que se

(26) Goffman, E. op. cit. pág. 83-84

ha obtenido. Aparece entonces como relevante la instrumentación que el alumno hace con la palabra y la escritura.

Desde el lugar de la palabra el alumno emite un discurso verbal que se sanciona (se califica) en el momento mismo de ser pronunciado. Desde el lugar de la escritura el alumno produce un discurso materializado en un texto susceptible de ser recorrido una o más veces en búsqueda de la calificación que lo sancione. En ambos casos operan modos convencionales profundamente arraigados de comunicación que definen y difunden reglas de expresión verbal y escrita. En este sentido el examen (escrito u oral) y otros recursos para valorar el conocimiento aprendido (trabajos escritos, cuestionarios, reportes de prácticas, sesiones de preguntas en clase) miden de formas muy diferentes el dominio del lenguaje.

La escuela en su proceder constante de evaluación de los saberes combina los ejercicios de expresión oral y de expresión escrita pero otorga un peso mayor y una ciclicidad constante a la segunda; de ahí que se caracterice al proceso de enseñanza y aprendizaje como una comunicación pedagógica que se realiza a través de "una palabra dominada por la lengua escrita" (27). El alumno circula, pues, en un sistema de palabra-escritura marcado por los criterios socialmente reconocidos de la "corrección lingüística". A través de la relación con una forma de lenguaje que propicia la escuela se estructura también una relación con el saber mediada por las formas legítimas de manifestarlo.

Las implicaciones generadas por la conminación escolar de manifestar los conocimientos apropiados mediante la manipulación correcta de esquemas de expresión lingüística pueden ser pensados con la ayuda de los conceptos de capital lingüístico del indivi-

(27) Bourdieu y Passeron. op. cit. pág. 174

duo y códigos lingüísticos escolares. Una amplia producción teórica (28) explota ambos conceptos en la intención de dar cuenta de la selección de los alumnos durante la trayectoria escolar. La tesis sustentadora indica, en lo esencial y dando matices diferentes, que cada individuo es portador de un capital lingüístico asociado a su procedencia social, el cual se ubica en posición de mayor o menor cercanía al código lingüístico escolar. Esta diferencia original marcada por la posesión de un capital lingüístico específico que se enfrenta con las normas lingüísticas de la escuela puede explicar el fracaso escolar desde el argumento de que los alumnos que fracasan, reprueban y/o abandonan la escuela no han logrado un nivel satisfactorio de proximidad a los códigos de expresión escolares, mientras que aquellos que permanecen y avanzan en la escuela sí han alcanzado un nivel favorable de incorporación a ellos.

El examen, modo específico, sistemático y privilegiado de selección escolar (pero no el único) opera también desde ahí: enfrentando los recursos lingüísticos del alumno concreto a las normas de expresión correctas y legitimadas por la escuela.

Ahora bien, es importante señalar que la estancia en la escuela propicia, simultáneamente a la transmisión de conocimientos, la posibilidad de apropiación e inserción en el código lingüístico escolar. En este sentido durante un examen escrito es cierto que "el alumno tiene que defenderse con palabras en un combate en el que no todas las palabras están permitidas", pero él es capaz (debe ser capaz) de reconocer los recursos válidos de los incorrectos. Por ello "puede reescribir, al menos para el uso del profesor, algo parecido a un discurso coherente donde no se note ningún disparate caracterizado ya que el género discursivo que el sistema pone a su disposición" le permite la ela-

(28) Bourdieu y Passeron y Basil Bernstein entre otros.

boración de un discurso "que ejerciéndose sobre un lote delimitado de átomos semánticos puede producir cadenas de palabras ligadas mecánicamente" (29).

Por otra parte, en el caso frecuente de exámenes impresos de opción múltiple, donde la tarea del alumno no es estructurar frases semánticas correctas en un discurso coherente sino elegir y marcar la respuesta acertada entre un conjunto de proposiciones posibles, también opera el enfrentamiento entre los recursos lingüísticos del alumno y los códigos de expresión escolares.

Visto desde aquí, el examen (cualquiera que sea su modalidad: escrito, oral, de opción múltiple) caracteriza a cada alumno mediante una jerarquía de calificaciones que evoca la apropiación de los conocimientos transmitidos y la introyección de modos de expresión legítimos. Los veredictos expresados por el maestro a propósito de un examen (de lo que se hablará en seguida) condensan y cristalizan ambas situaciones.

c) La ejecución de cada examen conlleva necesariamente la emisión de un veredicto, de un juicio categórico que recubre de legitimidad a la situación de examen.

En el acercamiento a la caracterización del examen como lugar donde se produce una práctica dictaminadora, se parte de la afirmación de que en la situación de examen se perfilan roles específicos a los actores escolares. En ocasión de dicha actividad el maestro ocupa el sitio de examinador y enfatiza sus funciones de vigilante y emisor de veredictos los cuales se asumen como legítimos en virtud de la autoridad pedagógica, social e institucionalmente asignada, con que se le inviste como agente escolar facultado para el desempeño de tal papel. De manera consecuente el alumno es situado (y se situa) en posición de examinado, de

(29) Bordieu y Passeron. op. cit. pág. 165

observado y vigilado, de sujeto sancionado por la calificación que rotula y caracteriza su desempeño en el examen como evocación de los conocimientos que ha adquirido. Finalmente, la administración escolar desarrolla las funciones de aparato de registro, documentación y validación de los veredictos sobre la aplicación de exámenes. El juicio emitido va pasando por diferentes momentos en los que muestra un carácter y unos efectos específicos: en el espacio de producción y emisión por el maestro, en su circulación entre los alumnos y en el momento terminal de registro y validación institucional. Me ocupo a continuación del momento de configuración y emisión de los veredictos desde el lugar del maestro así como del nivel de registro administrativo y validación institucional. Lo que respecta a la circulación de los veredictos entre los alumnos y los efectos que generan se abordarán en un inciso posterior.

¿Qué es lo que verifica en un examen el maestro? ¿en qué se basa o cómo configura su juicio calificador?, ¿cómo se sostiene el veredicto que pronuncia?, son asuntos que interesa reflexionar en este espacio.

Apoyada en la disertación previa sobre el modo de expresión legítima de los saberes que instaura la escuela es posible afirmar que mediante el examen se intenta apreciar la apropiación de conocimientos mediados por esquemas de expresión correctas. Lo que evalúa el examen no es un saber abstracto sino un saber, que puede ser teórico o empírico, pero que se materializa en cuanto es expresado con palabras y significantes lingüísticos inscritos en códigos de expresión validados socialmente. En otras palabras, en el examen importa tanto el dar la respuesta correcta como el modo en que se ha expresado. En este sentido, el veredicto que el maestro emite en ocasión de un examen anuda en una sola sanción cuantificante lo que en el fondo es una doble evaluación: manejo coherente de un conjunto de informaciones y capacidad de instrumentalizar los recursos lingüísticos y sintác-

tivos adecuados para su expresión. Se yuxtapone y unifica, en la calificación de un examen, la apreciación del maestro sobre unos saberes y un saber decir del alumno.

Es sobre ese terreno dual y unificado que el maestro pronuncia un veredicto, que es en realidad una apreciación atravesada por componentes subjetivos* (de los que no se puede desligar totalmente el emisor del veredicto) y recursos objetivos que la institución prescribe para la evaluación de exámenes.

En efecto, la escuela estipula mediante los reglamentos de evaluación algunos criterios que sirven como parámetros normativos a la acción individual del maestro en posición de examinador y generador de una sanción académica. Lo consignado ahí señala fundamentalmente el apego a un sistema estandarizado de calificaciones con una simbología única en el cual debe expresar el maestro su juicio sobre un examen. Se indican también otros criterios institucionales como las opciones autorizadas para evaluar (modalidades de examen permitidas), número de exámenes durante el año escolar, condiciones para repetir exámenes reprobados, etc.

Paralelamente a esa normatividad que enmarca de forma global la función dictaminadora del docente, circulan criterios específicos prescritos por este en el ámbito de los cursos que imparte, los cuales son de alguna manera avalados por la institución en virtud de la autoridad delegada al maestro. Se establecen así criterios complementarios a considerar como asistencia, participación en clase, realización de prácticas, etc. cuya ponderación porcentual respecto a la calificación final puede variar de un maestro a otro, de una materia a otra.

* En el caso de algunas asignaturas como matemáticas y de cierto tipo de exámenes como los de opción múltiple, el factor subjetivo parece matizarse.

Lo que en ambos casos queda asentado es un conjunto de recursos objetivos, marcados institucionalmente que se ofrecen como posibilidad de neutralizar la subjetividad del maestro en su producción de veredictos sobre los exámenes. Los "criterios implícitos, difusos y arbitrarios del arte de calificar" son presentados como lo contrario, es decir, como juicios verdaderos en tanto se sostienen en parámetros objetivos y eficientes de la actividad escolar.

Bajo esta consideración la escuela desconoce implícitamente (no lo acepta como forma regulada) una serie de criterios que se movilizan en los juicios formulados en ocasión del examen. En opinión de autores como Bourdieu y Passeron el caso de la modalidad de examen oral pone de relieve que la apreciación de los saberes expresados en los veredictos sobre un examen se anudan con el sistema de marcas sociales. "La observación metódica del comportamiento lingüístico y gestual de los candidatos a un examen oral permite actualizar algunos de los signos sociales por los que se guía inconcientemente el profesor y entre los que hay que contar los índices de la modalidad en el manejo de la lengua (corrección, acento, tono, elocución, etc.) así como la modalidad de la relación con el profesor y la situación de examen que se expresa en el porte, los gestos, la mímica, e incluso el vestido y la cosmética" (30).

Si esto es así, puede decirse entonces que las cualidades intelectuales o el logro académico que se aprecia mediante el juicio a un examen incorpora como significativos "detalles infinitamente pequeños del estilo o de los modales, del acento o de la elocución" (31), del código de comportamientos permitidos y prohibidos durante una sesión de examen escrito: no copiar, no

(30) idem pág. 172.

(31) idem pág. 219.

hablar, no sacar apuntes ni "acordeones", no mirar a los compañeros contiguos, etc.

El maestro evalúa apoyado en estas diferencias de detalle y establece distancias medidas por magnitudes ínfimas de puntos, medios puntos o décimas de puntos. Produce de esta manera información sobre el desempeño académico de cada alumno la cual es recogida, registrada y archivada por la administración escolar, en una historia académica individual. Desde los veredictos que formula el maestro y desde el registro organizado y sistemático de aquellos datos se estructura una red de rangos y jerarquías donde cada alumno ocupa, mientras permanece en la escuela, un lugar temporal que define su nivel y posición en una categoría escolar; posiciones temporales que sin embargo adquieren trascendencia en el futuro del alumno ya sea en su futuro escolar inmediato o en su porvenir profesional.

d) El sistema de exámenes escolares ubica al alumno en situación de tránsito, lo marca como sujeto susceptible de ser cuantificado y calificado mediante lo cual se le asignan posiciones específicas en una tipificación escolar de sujetos.

Es posible sostener, sin temor a exagerar, que el alumno en situación de examen es un sujeto puesto en posición de tránsito permanente. Yendo más lejos habría que decir que esa es una de sus características centrales como sujeto en formación escolar. El alumno es visto por la institución, por el maestro y por él mismo como un individuo con ausencias de conocimiento que deben ser cubiertas durante el proceso de transmisión de saberes gradual y metódico que se realiza en la escuela. Al alumno le faltan ciertos cúmulos de saberes para operar adecuadamente en la sociedad y la escuela se ocupa de proporcionárselos. Su circulación permanente por el sistema de exámenes va marcando

el arribo a ciertos niveles del conocimiento y abre, a su vez, nuevas carencias de saberes más elaborados que habrá de alcanzar de nueva cuenta.

Tránsito constante que se inicia cuando el sujeto ingresa a la institución y asume la denominación de "alumno". A partir de ese momento está en situación de incompletud permanente frente al conocimiento y solo cuando arribe al lugar del titulado se le reconocerá como alumno con una "formación completa". El desertor, el no egresado e incluso el pasante son personajes que se ajustan a esta caracterización de incompletud formal frente al conocimiento. Ingresar a la institución, estar dentro de ella cobra significado en función de salir de ella; esto anuncia la situación mudable y cambiante del alumno durante el recorrido escolar. El sistema de exámenes funge ahí como marcas que señalan la culminación de cada recorrido evocando la apropiación de los saberes correspondientes y la disponibilidad para introducirse en otros más avanzados.

Los veredictos formulados sobre un examen propician una caracterización permanente del alumno con respecto a dos referentes: por una parte en relación a los fines y objetivos de aprendizaje transmitidos en cada segmento del recorrido escolar; por otra parte caracteriza a cada alumno en relación a los otros estudiantes. En el primer caso el examen cumple la función de indicar si el sujeto ha alcanzado un cierto nivel estatutuario respecto al conocimiento, en el segundo, diferencia las dotes de cada individuo en una comparación permanente con los otros respecto al saber apropiado. Al cumplir ambas funciones el examen produce un efecto único: heterogeiniza a los alumnos, los separa, los diferencia entre si y los ubica en posición escolar distinta.

En la comparación permanente de unos con otros respecto de un saber, apoyada en la secuencia: examen - calificación - veredicto escolar, se pone a cada alumno en el polo de gratificación

(si el veredicto es favorable) o en el de sanción (si es desfavorable). El primero establece la posibilidad de inclusión en el orden escolar: paso al siguiente semestre, al año escolar o ciclo de estudios subsecuente, derecho de cursar ciertas materias, etc. El segundo perfila la amenaza de exclusión del alumno en ese orden. En ambos casos se gesta en el alumno un proceso de adjudicación e internalización de ciertas características marcadas desde fuera como suyas: interioriza significantes externos y los asume como propios.

Puede decirse entonces con alguna certeza, que mediante los veredictos del examen sedimentados en los registros administrativos que avalan su validez, se propician lugares de identificación que posibilitan la inscripción de cada alumno en categorías escolares que tipifican a la población escolar en alguno de estos sitios de identificación: aprobado o reprobado, alumno regular o irregular, suspendido o expulsado. En cuanto categorías polarizadas, cada lugar de identificación se monta sobre la existencia de su contrario; así, un alumno se identifica con el sector de los aprobados en tanto que se le ofrece el referente opuesto, es decir, los reprobados. En este sentido el reconocimiento de su lugar institucional, de lo que es en tanto alumno, transita por el otro. El otro es el maestro y son también el resto de los alumnos. El sujeto en posición de examen se afirma por el juicio que formula el maestro respecto de él en ocasión de un examen; en el veredicto que el otro emite sobre el alumno éste se reconoce y se diferencia de los demás compañeros pues el resultado de un examen es siempre una calificación individual. Los otros, en posición de exterioridad al si mismo confirman al alumno en un lugar, lo fijan a sus diferencias individuales, "adscriben a cada cual al rótulo de su propia singularidad" (31). Esos otros nombran al alumno como aprobado o reprobado, excelente o sufi-

(32) Foucault, M. Vigilar y castigar pág. 197

ciente; al nombrarlo así le confieren significantes institucionales específicos, lo incluyen en un orden simbólico y posibilitan identidades parciales y transitorias durante su recorrido escolar.

En síntesis, la escuela cumple su función legitimadora de los aprendizajes logrados mediante la aplicación ininterrumpida de exámenes a lo largo de todo el recorrido escolar de los alumnos y mediante el registro administrativo ininterrumpido de ellos. Se configura así un proceso de certificaciones encadenadas y vinculadas unas con otras evocando aquel tránsito paulatino y gradual por conocimientos cada vez más complejos. El examen ocupa en la escuela un sitio privilegiado en la verificación de unos saberes y de un saber decir y establece, en virtud de los veredictos que se formulan en ocasión de cada examen y del aparato administrativo que los registra y avala, una jerarquía de categorías escolares donde es ubicado cada alumno en posición transitoria hasta arribar al fin escolar marcado en el lugar del titulado. En el hacer escolar el examen surge y se instituye como símbolo que materializa una representación social que la escuela retraduce en la consigna de verificar y validar los saberes transmitidos.

3. El proceso de producción de títulos académicos

La construcción de una interpretación del título académico como sanción legitimadora máxima y como producto final del proceso de certificaciones que atraviesan horizontal y verticalmente el recorrido escolar, marca una distinción de concepción que pretende otorgar al título una conceptualización propia que no se agota en su necesario vínculo con las certificaciones escolares previas. Se asume, en principio, que es efecto de ellas, pero se reconoce, a la vez, como efecto de otras determinaciones institucionales que lo marcan y delimitan como proceso específico y

cristalización final de la práctica escolar de verificación y legitimación de saberes.

Interesa indagar, a lo largo de estas reflexiones, lo que se consideran rasgos constitutivos del título académico. Para ello se establece una precisión que distingue, con fines analíticos y de exposición, entre el proceso que conduce al título y el documento "título". El primer asunto refiere a la red de relaciones que posibilitan y enmarcan su producción; el segundo alude por una parte a la emisión del documento como comunicación simbólica que legitima eventos de cierto tipo, y por otra a la circulación del mismo entre diversos sujetos sociales (los alumnos, los miembros de la institución, la comunidad social y laboral inmediata) como lugar que ofrece una identidad mediada por el arribo a la categoría de titulado. Este es el bosquejo general que se desarrolla en seguida y se apoya en apropiaciones de planteamientos revisados en Foucault, Bourdieu y Passeron, Goffman, Berger y Luckman, Brunner y Castoriadis (33).

A) Especificidades constitutivas del proceso de titulación.

El proceso en el que transcurre la producción del título en la escuela se halla doblemente marcado y determinado. Por una parte desde el ideal de formación escolar se presenta como consecuencia natural, como evento esperado en tanto situación a la que conduce una carrera escolar que ha atravesado favorablemente la cadena de certificaciones permanentes. Este determinante inicial marca para el alumno la posibilidad de inscribirse

(33) Los textos correspondientes a los primeros cuatro autores ya han sido señalados en la nota 24; los respectivos a los otros cuatro son: Berger y Luckman, La construcción social de la realidad, Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1978. Brunner, J. Los intelectuales y las instituciones de la cultura, FLACSO, Chile, 1973. Castoriadis. La institución imaginaria de la sociedad, Tusques Editores, Barcelona, 1982.

en el proceso de titulación el cual se operativiza y traduce en acciones concretas mediante las prescripciones consignadas en el Reglamento de titulación, referente tal que marca un nivel de determinación explícita en tanto precisa los modos y caminos legítimos en que debe transcurrir el proceso que habrá de desembo- car en la emisión-obtención del título.

Esta doble determinación del proceso (consecuencia de un recorrido escolar que cumple ciertos requisitos curriculares y desenvolvimiento del proceso apegado a un reglamento como refe- rente que señala la acción) marca los aspectos de tiempo, es- pacio, actividades y objetos así como relaciones entre actores escolares que intervienen y actúan en el proceso de titulación y hacen de él un evento escolar autónomo en su desenvolvimiento pero ligado y coherente a la práctica escolar de verificación y legitimación de saberes. Veamos los aspectos que caracterizan de este modo al proceso de titulación.

Temporalidad del proceso. Con la intención de caracterizar este rasgo me referiré a los parámetros institucionales que fijan cuándo se realiza, cuánto tiempo dura y cómo es tipificado el alumno en ocasión de este evento que lo envuelve en relaciones con otros sujetos en roles escolares.

El proceso de titulación se construye en un tiempo escolar específico que lo distingue de otros procesos escolares. Su ini- cio lo marca la condición institucional de satisfacer dos requi- sitos curriculares ineludibles: certificación suficiente de todas las materias cursadas durante un ciclo de estudios (tener cubier- to el 100% de los créditos) y haber realizado una actividad no lucrativa de provecho a la colectividad, aplicando algunos de los conocimientos adquiridos en la escuela al desempeño de una tarea específica (cumplir con el servicio social). Su fin lo marca -en el más tradicional de los casos- el momento en que el

alumno presenta el examen profesional después de haber efectuado una serie de trámites administrativos en la institución o el momento en que se cumplen una serie de requisitos específicos en el caso de opciones como la titulación automática o titulación por créditos cubiertos en el nivel de estudio inmediato superior.

Precisado en sus extremos de inicio y culminación, el proceso se desenvuelve de acuerdo a procedimientos específicos consignados en el Reglamento de Titulación que prescribe acciones a realizar en una secuencia temporal y espacial que involucra la participación de diferentes sujetos escolares en roles institucionales específicos.

La temporalidad interna del proceso, es decir, el tiempo que tarda cada alumno en recorrer el camino desde su inicio formal curricularmente fijado hasta el momento final marcado por el examen público o algún otro ritual es variable, no hay, en los hechos una duración estatutaria rígida y definitiva como en el caso anterior donde sí se hallan precisados los referentes de principio (créditos cubiertos en un 100%) y culminación del proceso (realización de una serie de trámites). La variabilidad que se advierte en el tiempo que tarda cada alumno en cumplir totalmente con el proceso se halla en función de eventualidades posibles de orden individual e institucional. Frecuentemente el titulado se ve en situación de retrasar y/o abandonar el proceso en virtud de una asincronía entre su tiempo y necesidades personales frente al tiempo y orden institucional que exige el proceso de titulación caracterizado por una estructura de horarios solo dentro de los cuales es posible cumplir los trámites, por una seriación única de cada actividad y por una común lentitud en el papeleo administrativo. El tiempo institucional del proceso con su seriación de actividades pone al alumno en situación de espera permanente: tantos días para tal trámite, tantos otros para el siguiente, rechazo de documentos cuando no cumplen algún requisito etc.; y en muchos casos el alumno no puede sobrellevar hasta

el final esa situación de espera que entraña el orden escolar y hace tardado y difícil el proceso.

Frente a los datos que indican los frecuentes casos de alumnos que egresan, es decir, que cumplen los requisitos que marcan la posibilidad de inserción en el proceso de titulación, pero no llegan hasta el final del mismo (34), caben 2 posibilidades relacionadas ambas con la superposición de las temporalidades individual e institucional.

Por una parte están los casos de quienes retrasan o prorroган indefinidamente la culminación del proceso; se trata, frecuentemente, de alumnos que se ubican en la categoría de "irregulares" en tanto que su recorrido escolar ha sufrido demoras por diferentes causas y en distintos momentos. La historia académica que condensa su paso por la escuela es accidentada y enfrenta eventualidades como por ejemplo la necesidad de revalidar materias cursadas en planes de estudio que ya no son vigentes en el momento en que el alumno se reinserta en el proceso de titulación. Un mundo de situaciones puede surgir alrededor de la necesidad de reconstruir y actualizar la historia académica de un alumno "irregular": revisión de las asignaturas acreditadas en el plan de estudios cursado por el alumno, nivelación de estas con las nuevas materias del plan vigente, necesidad de cursar de nueva cuenta aquellas otras que no tienen equivalencia lo que obliga al alumno a esperar que se abra el semestre o año escolar en que pueda cursarlas, etc. Tales eventualidades, y otras posibles, redundan en retrasos más o menos prolongados en la realización de los trámites que operativizan el proceso con la consiguiente espera que ello implica.

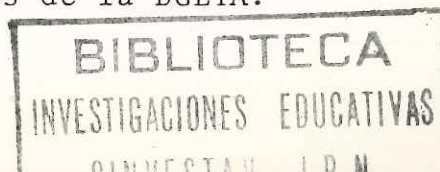
(34) La cuantificación precisa del tránsito egresado-titulado no resulta accesible dado que no siempre se distinguen estas 2 categorías escolares como momentos distintos de la trayectoria escolar.

Por otra parte, están los casos de quienes se alejan indefinida o definitivamente del proceso de titulación. El tiempo individual de los alumnos en esta situación se inscribe en necesidades vitales como incorporarse a un empleo remunerado, lo cual impone evidentemente un orden incompatible con la conminación escolar de apearse a las pautas institucionales que ritman y señalan el camino legal para realizar el tránsito por el proceso que conduce a la obtención del título académico.

Un importante factor que influye en la duración temporal del proceso de titulación es la elaboración de un documento escrito con fines recepcionales. Tradicionalmente ha consistido en la realización de una tesis o tesina, práctica que hoy en día se ha diversificado y acepta la elaboración de otras modalidades de trabajos escritos como informe de servicio social, reporte de una experiencia laboral, entre otras (35). En todo caso la preparación, redacción de la presentación final y las sucesivas correcciones de que es objeto tal escrito se traducen en tiempos de realización de mayor o menor amplitud. El caso de elaboración de una tesis que involucra un trabajo experimental representa, frecuentemente, la absorción de tiempos extensos en contraste con trabajos más reducidos como sería el caso de un informe de servicio social o el reporte de una experiencia laboral. En el capítulo III se toca ampliamente este punto.

Durante el tránsito por este segmento del recorrido escolar emergen y cobran significación una serie de tipificaciones que atañen a sujetos en roles escolares precisos.

(35) La adopción generalizada por parte de instituciones de enseñanza superior y media superior bivalente o terminal de estrategias múltiples de titulación es un proceso reciente. Mediante él se pretende abatir los índices de población escolar que no se titula bajo el supuesto de que ofreciendo opciones "mas accesibles" para ello se logrará incrementar los porcentajes de titulados. En este trabajo se analizarán las opciones de titulación vigentes en los planteles de nivel medio superior dependientes de la DGETA.



El alumno hasta entonces caracterizado como "egresado" ocupa un lugar institucional nuevo al ingresar en la categoría que podríamos llamar como "titulante". Tal ubicación concede al sujeto en cuestión una posición institucional diferente que le exige actividades, saberes y actitudes distintos a los manifestados durante el proceso de enseñanza y aprendizaje cuando ocupaba una posición institucional que lo tipificaba como "alumno" con la consiguiente significación de elemento en formación.

El maestro caracterizado como actor transmisor en el proceso de enseñanza y aprendizaje a lo largo de los cursos del plan de estudios, puede revertirse de una nueva significación al ocupar la categoría de "director" o "asesor" del documento recepcional que se exige en el proceso de titulación. El sitio que le marca tal designación instaura relaciones específicas con el "titulante", diferentes de aquellas entabladas con el "alumno" en ocasión de los cursos regulares.

A su vez, el personal administrativo se precisa y adquiere especificidad. Si durante el recorrido escolar del "alumno" estos cumplían una tarea de acumulación y registro de información académica ahora, en ocasión del proceso de titulación, su función se centra en actividades de revisión individual de la historia académica del titulante y en avalar (con el respaldo de un sello o una firma) el cumplimiento puntual y escrupuloso de la secuencia reglamentada de trámites presentados de manera individual por cada titulante.

Se puede sugerir, de acuerdo a lo expuesto hasta aquí, que la temporalidad en que se desenvuelve el proceso de titulación ordena y prescribe actividades concretas anudadas en espacios y relaciones con sujetos en roles escolares. A reserva de ampliar en seguida estos otros rasgos constitutivos del proceso en cuestión, me interesa señalar en este momento que la temporalidad del proceso de titulación instaura un orden burocrático que se

define como "lógico" y "eficiente" en torno al conjunto de procedimientos que habrán de conducir al título.

Espacios, actividades y relaciones entre sujetos en ocasión del proceso de titulación. Además de los aspectos de temporalidad ya señalados, el proceso de titulación se caracteriza por los rasgos que encabezan este apartado.

Tiempos de realización, espacios de ejecución, actividades y objetos involucrados en cada momento, sujetos que operativizan el proceso, son el conjunto de elementos que conceden especificidad a dicho proceder escolar y lo distinguen de otros eventos institucionales que entretujan también lo administrativo y lo académico. Desarrollo en seguida los rasgos mencionados con la intención de evidenciar que la caracterización del proceso de titulación, como ya se ha dicho, no se agota al referirlo en una relación de causa-efecto con las certificaciones permanentes que atraviesan horizontal y verticalmente el recorrido escolar. Interesa, en otras palabras, poner de relieve el conjunto de significaciones que hacen de él un evento autónomo en la fase de su producción.

El parámetro fundamental que señala y prescribe espacios, actividades-objetos y sujetos es de nueva cuenta el Reglamento de titulación. Desde ahí se reticulan estos elementos tomando cuerpo en un sistema de trámites.

Relevar la naturaleza del trámite es oportuno en este momento. Es posible pensar el trámite como una construcción humana de sentido que instauro un conjunto de diligencias consideradas como necesarias para la resolución de un asunto y las consigna como legítimas y funcionales frente a otras posibles. En este sentido el trámite es una acción fijada por escrito, explícitamente indicada, minuciosamente detallada y de carácter inalterable donde se entretujan especificaciones de tiempos, lugares,

actividades o movimientos, objetos y recursos necesarios así como relaciones entre sujetos ejecutores. Cada acción así estipulada (cada trámite) se engarza a una anterior, que al ser satisfecho posibilita el tránsito por el siguiente el cual a su vez se liga a otro subsecuente según un esquema que se asume como lógico para la consecución de un fin, en este caso, el fin escolar de titularse. De esta manera se gesta un proceso claramente burocrático por la forma en que se desarrolla mediante el cual se ordena, regula y encadena los diversos movimientos que conducen al título en una secuencia escolar que releva detalles minúsculos (un papel primero que otro, una firma antes o después, un sello en tal sitio etc.) y les otorga una significación de peso como marcas cardinales que obstaculizan o permiten el desarrollo del proceso en cada una de sus fases.

Esta constante inspección y regulación de lo minucioso hace posible hablar del trámite como lugar en que se asienta un encadenamiento de detalles que relevan minúsculas acciones en un esquema que se ofrece como funcional y cuyo efecto evidente es la inserción de la individualidad en un orden colectivo escolar. El titulado (y con él otros actores escolares) debe atravesar por cada uno de los trámites reglamentados, apegarse a las prescripciones indicadas, cumplir las condiciones y requisitos consignados cada vez, en pocas palabras, participar en un entramado burocrático de orden, control y supervisión de la actividad individual ejercido por la escuela en ocasión del proceso de titulación y mediado por los reglamentos que estipulan trámites precisos.

La propuesta sugerida aquí de interpretar los trámites como puntos encadenados que anudan tiempos, lugares, actividades, objetos y relaciones entre sujetos durante el proceso en cuestión será retomada ampliamente en el capítulo III donde habrá de analizarse el Reglamento de Titulación de un tipo de escuelas específico. Para redondear lo expuesto ahora ejemplifico con cierta fase del pro-

ceso de titulación donde un trámite concreto anuda los rasgos indicados.

Tomemos un momento formalmente delimitado del proceso: la fase de solicitud, por parte del alumno, de la revisión de estudio y la fase de registro del documento recepcional (pensando en una tesis).

El trámite de inicio está marcado por la exigencia de haber cubierto el 100% de los créditos del plan de estudios y haber realizado el servicio social. En primera instancia se requieren los documentos que testifiquen cada uno de los eventos. En función de ello el titulante realiza una serie de actividades de carácter administrativo que consisten en presentarse personalmente en las oficinas de servicios escolares y en la dependencia encargada del Servicio Social a solicitar, dentro de las horas hábiles, las constancias correspondientes. En cada lugar se le exige que muestre informaciones y documentos que demuestren ciertos hechos cumplidos: en el caso de la revisión de estudios, las tiras de materias de los semestres cursados; en el caso del servicio social, el reporte final de esa actividad. Durante la evolución de dichos trámites el titulante se envuelve en relaciones individuales con sujetos en roles escolares: con el empleado de servicios escolares que manipula, organiza y registra la información de su historia académica requerida para el trámite en cuestión y con el encargado de la sección de Servicio Social que habrá de conceder los signos (firma y sello) que avalen el cumplimiento de ese requisito.

En el horizonte de actividades fijadas como constitutivas del proceso de titulación una de ellas requiere ser relevada: la elaboración y presentación de un documento recepcional como requisito y antecedente del examen profesional. Puede afirmarse, sin exagerar, que todo Reglamento de titulación estipula la ejecución de alguna actividad que evoque la concretización y

cristalización de los saberes apropiados durante el tiempo de formación escolar. La naturaleza de tal actividad varía en función de las opciones de titulación autorizadas y consignadas en el reglamento de cada institución. La práctica dominante exige la elaboración de un trabajo escrito que tradicionalmente ha sido una tesis o tesina, y en casos más recientes, un informe de Servicio Social o un reporte de experiencia laboral (36). La especificidad de cada una de estas producciones intelectuales, que se analizará con detalle en el capítulo III, marca diferencias en cuanto a la actividad que debe desarrollar el titulante si bien todas comparten el rasgo fundamental de ser expresadas mediante el manejo del lenguaje escrito.

En ocasión de este trámite que ha de conducir al título, el alumno debe desplegar una serie de habilidades de diferente orden de complicación de acuerdo a la opción que elige y, por supuesto, al tema que se desarrolle. La elaboración de una tesis, por ejemplo, requiere que el titulante movilice elementos más o menos abstractos para una construcción teórica, manipule referentes empíricos, instrumentalice medios de experimentación y aplique estructuras sintácticas del lenguaje escrito como vehículo ineludible de expresión de su trabajo. En contraste, la elaboración de un informe de Servicio Social, hoy aceptado como opción de titulación, involucra habilidades menos complicadas, si bien no escapa a la necesidad de apegarse a esquemas legítimos de expresión escrita.

El tiempo que transcurre durante la configuración del documento recepcional marca relaciones permanentes con un sujeto tipificado como director o asesor del trabajo. Las interacciones que se establecen entre este actor y el titulante, aunque se matizan en cada caso, manifiestan rasgos institucionales constantes que se traducen en otros tantos obstáculos al proceso de elaboración del trabajo recepcional.

(36) Ver nota no. 35.

La asesoría o dirección de tesis es una actividad académica insuficientemente regulada. Salvo el señalamiento de que solo puede ser director de tesis el docente titulado con un grado igual o mayor al que aspira el tesante, la institución escolar no demarca los rasgos generales de tal actividad ni la considera como una labor remunerable económicamente. En estas condiciones, aceptar o no la dirección de una tesis es más bien resultado de una buena disposición del docente y el papel a desempeñar se mueve al arbitrio de los criterios personales del asesor.

Los "Seminarios de Tesis" hoy frecuentes en los planes de estudio parecen constituir espacios de regulación administrativa y de remuneración a la tarea de asesoramiento de tesis ya que se circunscriben a un horario formal, a un lapso escolar fijo y se pagan como horas/clase. Sin embargo, desde el punto de vista del proceso de elaboración de una tesis como trabajo eminentemente integrador y prioritariamente individual, el Seminario de Tesis en tanto actividad grupal y circunscrita a un número delimitado de semestres, difícilmente puede cumplir la condición de atención particularizada y permanente para cada uno de los alumnos y los diversos temas de análisis por ellos abordados. La elaboración de una tesis es un trabajo fundamentalmente individual, también lo es la interacción entre asesor y tesante; relación en la que se manifiestan tensiones permanentes entre uno y otro respecto a posiciones de interés frente al problema de estudio, tiempos de elaboración y maduración de ideas, criterios relativos a las formas de expresión y presentación escrita, etc.... Esta experiencia vivencial que rebasa lo administrativo, lo académico y lo institucional es inseparable del proceso de titulación y sin embargo resulta casi desconocida y analizada sistemáticamente. Para el aspirante al título el asesor adquiere una significación irreductible; es él quien otorga o niega la aprobación a la presentación final del trabajo del titulante, es quien obstruye o posibilita el recorrido por los trámites posteriores que requieren el documento recepcional concluido y aceptado. En virtud de

ello ocupa una posición de autoridad que si bien puede dejar resquicios de libertad al titular, establece necesariamente los parámetros requeridos para que el trabajo elaborado adquiera validez institucional.

Las reflexiones expresadas hasta este momento sostienen, en síntesis, que durante el proceso de titulación se ponen en circulación prescripciones concretas mediante trámites minuciosos que señalizan las coordenadas temporales y espaciales en que se desenvuelven las acciones que deben desplegar los sujetos escolares que participan en la ejecución de este proceso. Tales rasgos hacen de él un evento escolar específico y autónomo en su desarrollo. El sistema de trámites que conduce al título, en tanto prescripciones consignadas en reglamentos, son leídas como objetivaciones de una actividad humana, es decir, son producción social de sentido que instituye (considerando supuestamente las características de la institución) "modos idóneos y eficientes" de arribar a un fin; son, a fin de cuentas, imposiciones arbitrarias y convencionales recubiertas de funcionalidad y por ello aceptadas consensualmente como parte del proceder escolar. Hay aquí la construcción de un orden de significaciones que enmarcan y dan sentido a la actividad escolar que se desarrolla en ocasión del título; orden que se presenta al alumno (y a los demás actores escolares) no como producción humana de sentido sino como facticidad inevitable, como ritual normativo que le precede y por el cual tiene que transitar para arribar a la categoría de "titulado" que la escuela marca como deber ser supremo, sitio de sedimentación de un aprendizaje prolongado y de legitimación de la formación lograda.

B. La emisión del documento título como una comunicación simbólica y como espacio escolar de identidad

Las interpretaciones que en este apartado se sostienen en torno a la fase de emisión del título contemplan dos aspectos.

Para comenzar se considera al título como comunicación simbólica que discrimina saberes y luego de ello se le analiza como espacio que ofrece un polo de identidad en el nombramiento de "titulado".

Me ocupo ahora del segmento de actividad escolar que transcurre entre el momento de presentación del examen profesional y la expedición del título por parte de la institución.

La secuencia de trámites en que se operativiza el proceso de titulación desemboca en un evento cardinal y único (o poco frecuente) en la vida de un estudiante: su examen profesional.

Suceso marcado desde una significación escolar que le confiere sentido, el examen profesional toma cuerpo en una ceremonia atravesada por rituales (37) que señala simbólicamente una ubicación nueva para el sujeto que lo realiza; es el sitio donde se anuda un pasado escolar y un futuro social, es por ello punto de llegada y de partida a la vez. El examen profesional es el lugar transitorio de arribo al que solo se puede aspirar después de haber permanecido largo tiempo en la escuela cumpliendo todas y cada una de las exigencias prescritas en esa estancia. Es también lugar de partida para aquellos que al atravesarlo y obtener una sanción positiva reciben un título que los faculta para ejercer la pretensión legítima de acceder a espacios escolares y/o laborales que requieren el título como condición para el ingreso.

Atravesar por la situación de examen profesional y obtener en ella una sanción positiva son las condiciones irrevocables para que la institución expida el documento "título" a favor del

(37) En un capítulo posterior se relata detalladamente el ritual que acompaña al examen profesional intentando sostener que desde ahí se significa como evento máximo y culminante de la carrera escolar de un sujeto.

examinado*. En esta secuencia de eventos el examen profesional emerge con una carga simbólica que supera al suceso posterior de la expedición del título quizá porque el peso del ritual vivido por el examinado entraña para éste una experiencia personal de mayor profundidad que las vivencias siguientes transcurridas durante el camino burocrático y administrativo de expedición del título. El examen profesional, tradicionalmente practicado como requisito previo al título es vivido por el examinado como suceso máximo de su estancia escolar. De ello habla el hecho cotidiano de que aquellos que presentan el examen y resultan aprobados se "sienten" ya titulados si bien aún no "poseen" el documento que testifique públicamente ese acontecer. Tal apreciación subjetiva parece corroborada para el sujeto porque al concluir el examen se le da una acta que verifica la realización del hecho y el resultado obtenido en cuestión.

Sin embargo, el espacio marcado por la ejecución del examen profesional no agota la caracterización de la emisión del documento título. Un camino burocrático y administrativo ajeno al examinado se habrá de iniciar para que el documento salga de la institución, pase a ser poseído y usado por el sujeto y merezca el reconocimiento de otras instituciones sociales.

Una vez verificado el examen, la información condensada en el expediente del examinado atraviesa espacios escolares y extra-escolares donde aquellas referencias son traducidas al lenguaje de un documento oficial: el título. Desde la posición que se sostiene en este trabajo el título es pensado como la consignación por escrito de una comunicación anunciadora de un hecho sucedido y que exhibe, en la materialidad de un trozo de papel, signos y huellas que le confieren un valor simbólico. El título

* Como se verá ampliamente en el capítulo III desde que se practican otras opciones de titulación el examen profesional deja de tener el carácter de condición esencial y central para obtener el título; pero a pesar de ello, y en términos generales, sigue siendo el camino más frecuente de titulación.

se ofrece entonces como documento oficial que atestigua el tránsito del sujeto que lo porta por el espacio escolar pretendiendo evocar con ello la apropiación de saberes ocurrida durante aquel tránsito.

Sostener que el título es una comunicación simbólica y que tiene un valor simbólico no quiere decir que se le atribuya un carácter irreal o de pura idealidad subjetiva. El carácter simbólico del título no riñe con el aspecto real-funcional del mismo. Es quizá más exacto decir que el título anuda componentes simbólicos y funcionales.

Desde esta posición el título se constituye como el símbolo de una significación escolar que se pretende racional y funcional a la sociedad; esto es, la consigna escolar de legitimar unos saberes (los ahí transmitidos) y conferir al portador del documento (que se asume como poseedor de dichos saberes) la facultad lícita de solicitar el acceso a posiciones escolares y/o laborales, encuentra en el título académico el vehículo simbólico que materializa aquella significación o consigna en un documento de validez oficial.

La comunicación que se emite mediante el título, mediante la estructura semántica en que es redactado, mediante los signos (firmas y sellos) que exhibe, expresa fundamentalmente el reconocimiento y validez de una "formación completa" y pronuncia una tipificación nueva para el sujeto al que se le confiere. De lo primero hablaré en seguida, el segundo aspecto se tratará en el próximo apartado.

En el título cristaliza una discriminación de los saberes posibles; ahí se instaura una jerarquía implícita que polariza

el conocimiento en "saberes legítimos" y "saberes descalificados"*. Habría que retroceder a lo expuesto en el apartado 2 de este capítulo para estructurar un argumento que apoye la afirmación que aquí se sostiene. En aquella parte se dijo que el modo escolar de realizar la función de enseñanza y aprendizaje se funda en prescripciones del curriculum formal que consigna, mediante el plan de estudios y los programas de materias, una transmisión de saberes seleccionados y agrupados en un cuerpo supuestamente coherente y sistemático de conocimientos. Desde esta determinación se ejerce ya una discriminación en torno al conocimiento cuyo efecto no dicho, pero real a corto, mediado y largo plazo es conferir un valor legítimo a unos saberes y descalificar otros apelando al grado de científicidad en que se apoyan.

Previamente al título, el sitio donde se legitiman unos saberes y no otros, una forma de expresarlos y no otra, es el proceso de certificaciones que recorre el alumno durante su estancia escolar. Los exámenes consecutivos que ahí se practican operan con un saber filtrado y seleccionado, dejando fuera de su sanción legitimadora a aquellos conocimientos calificados como saberes insuficientemente elaborados.

Mediante el aparato de registro administrativo de la información individual en ocasión de las certificaciones atravesadas se recogen, en el expediente de cada alumno, los indicadores de apropiación de los saberes sancionados en el examen lo cual constituye, como ya se dijo, uno de los requisitos para la obtención del título. En este sentido, el título recupera aquel recorrido y se constituye en el sitio de sedimentación de los saberes escolares transmitidos y sancionados por los exámenes sucesivos a la

* La comprensión de esta polarización o dicotomía amerita estudios concretos; actualmente se desarrolla uno en el DIE: "La relación entre el saber escolar y el saber extraescolar sobre la producción agropecuaria. Hacia una nueva concepción politécnica", E. Weiss, coordinador.

vez que instituye la validez global del conocimiento adquirido en la escuela.

La significación social de la comunicación de saberes legítimos que expresa el título se advierte, entre otras cosas, al reflexionar sobre lo que sucede con sujetos que han atravesado procesos de formación extraescolares y no detentan un documento de estatus similar al título que valide el acontecer en cuestión. Tales sujetos poseen un capital educativo que no ha sido atestado por la sanción normalizadora que expresa el título; esta ausencia marca la asunción individual de una imposibilidad relativa (38) de pretender acceder a ciertos espacios escolares y/o laborales. Así pues, la valoración social conferida al título escolar hace de él la expresión máxima de una legitimidad consumada que simbólicamente evoca la realización de un acontecer pasado (haber recibido una formación escolar concebida como idónea) respaldando así la disponibilidad, que se asume como "capacidad" real del sujeto, para la ejecución de una actividad futura.

Finalmente, mediante la comunicación simbólica que expresa el título hay una resignificación de la individualidad del alumno en tanto este es nombrado bajo una categoría que lo instituye como profesionista en alguna disciplina.

C. El arribo al lugar del titulado como espacio escolar de identificación individual

Se ha tratado ya lo relacionado con las fases de producción y emisión del título; ahora me ocuparé del momento de circula-

(38) Se dice "imposibilidad relativa" pues no hay una relación directa y causal determinante entre poseer un título académico y el acceso o no acceso a posiciones laborales. Véase Ibarrola, M. de y Reynaga, S. "Estructura de producción, mercado de trabajo y escolaridad en México". Revista latinoamericana de investigación educativa (México) vol. XIII, no. 3, 1983. pp. 11-81.

ción, es decir, la etapa en que el documento pasa a ser poseído por un sujeto proponiendo como significación fundamental de este hecho la configuración de un lugar de identidad anunciado por el título en el cual se identifica el sujeto que lo recibe (39).

Comienzo por explicitar una precisión que delimita las pretensiones de la afirmación que sugiere al título como lugar de identidad.

Elaboraciones teóricas precisas (40) han sostenido que la constitución del sujeto se halla atravesada por la articulación de múltiples polos de identidad en lo que constituye un proceso permanente de elaboración que no puede darse por consumado en un momento específico de la vida del sujeto. Según ellas el individuo, desde que nace hasta que muere, transita por procesos, marcas, espacios e instituciones sociales (sexo, raza, nivel socio económico, familia, escuela, grupo de amigos, creencias religiosas, partidos políticos, agrupaciones sociales, empresas laborales, etc.) que ofrecen cada vez un horizonte de identidad preciso, es decir, polos de identidad particulares. Lo que va constituyendo al sujeto es la imbricación de todas ellas organi-

(39) Hablar del título como lugar en que se construye y ofrece una identidad nos acerca al dominio de los procesos psicológicos y a las disciplinas derivadas de este ámbito (el Psicoanálisis por ejemplo) que se han abocado a la comprensión de ese proceso entre otros. En virtud de que la orientación de este trabajo no se apega al campo interpretativo que se noviliza desde el Psicoanálisis, desarrollaré el argumento de identidad en relación al título basandome en elaboraciones teóricas más proximas a un discurso sociológico que psicoanalítico. Para ello me apoyo en los textos ya citados de Goffman, Berger y Luckman e incorporo referencias de Buenfil Burgos, Rosa Nidia. El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y de educación, Tesis de Maestría en Educación, DIE-CINVESTAV, Marzo, 1983.

(40) Véase Buenfil Burgos, op. cit., Introducción y Cap. IV donde se expone una posición de constitución de sujeto desde posicionalidades o polos de identidad múltiples.

zadas de maneras específicas de acuerdo a momentos concretos de la biografía individual; así, por ejemplo, durante un período de la vida el polo de identidad que aglutina en torno suyo a otros posibles puede ser la afiliación a un partido político e igualmente puede serlo la pertinencia y ubicación en una comunidad religiosa o la participación en una agrupación social con fines delimitados. Lo que interesa aquí es un polo de identidad: el que se construye en la escuela por mediación del proceso de certificación que arroja un producto escolar definitivo: el título.

Indagar en la propuesta del título como polo o lugar de identidad implica preguntarse primero por el concepto de identidad bajo dos interrogantes concretos: ¿cómo se prefigura un polo de identidad? Y ¿de qué manera o por qué proceso se incorpora a él un individuo?

La posición desde la que se interpreta identidad refiere a un proceso que vincula representaciones sociales con interiorizaciones intersubjetivas, cuyo resultado es la posibilidad del sujeto de asumir y ocupar un lugar en un entramado social. En cuanto proceso, la configuración de una identidad pasa por una necesaria etapa de "internalización" de un mundo de significados socialmente contruídos. La internalización alude, en el contexto de estas reflexiones, a la aprehensión de acontecimientos objetivos que expresan significados contruídos socialmente y que resultan significantes para cada sujeto individual. Esto es, la identificación pasa por la aprehensión individual del sentido que poseen los procesos contruídos socialmente.

Así, para que un sujeto pueda identificarse con la o las representaciones que le ofrece una institución social cualquiera (familia, escuela, empresa laboral), es necesario que comparta un orden de significados y un código externo a él mediante el cual estas instituciones organizan segmentos de realidad significándolos y asignando al individuo un lugar en él. En otras

palabras, el compartir significaciones sociales es lo que posibilita a un sujeto asumir un lugar en el entramado familiar, escolar, laboral etc. y en virtud de ello adquirir una identidad.

En la escuela tiene lugar un proceso de internalización a través del cual cada alumno introyecta para sí un orden de significantes que otorgan sentido a procesos escolares contruídos por otros actores y no él; es decir, aprehende los procesos escolarmente contruídos y se los apropia como significativos para él. El orden escolar de exámenes permanentes significados como medios legítimos y objetivos de verificación de la apropiación de saberes; el orden escolar de transmisión gradual, jerárquica y selectiva de saberes significado como proceso psicopedagógico "necesario" en tanto se apega supuestamente a la naturaleza del aprendizaje humano; el orden escolar que precisa en convenciones reglamentadas los trámites enlazados que conducen a la titulación significado como modo eficiente y funcional de arribar al fin escolar supremo, son expresión del orden de significantes escolares que el alumno interioriza durante su estancia en la institución escolar. El alumno comparte esas representaciones escolares (y otras no mencionadas) y este hecho fundante es lo que abre la posibilidad de pensar el título como un polo o lugar de identidad en una etapa de la vida de un individuo.

Según la posición que aquí se asume, el título construye y ofrece una identidad en tanto nombra individualmente a un sujeto concediéndole un lugar social, lugar que se expresa en la ubicación del profesionista, del técnico, del autorizado para el ejercicio de una disciplina. "Ser nombrado" por el título parece ser un hecho que pierde su importancia y significación fundante a causa de considerarlo como evento natural. La acción impersonal por la que el título nombra (interpela diría Althusser), a cada sujeto como agente formado en alguna área del conocimiento, a cierto nivel de complejidad y en una institución específica es un acto fundante de identificación (por parte de los otros)

y auto identificación pues el sujeto es incluido, primero, en la categoría escolar: "titulados" y después es referido a posibles categorías sociales: "licenciado", "técnico profesionalista" etc...

Mediante la fijación o inclusión en una categoría escolar que identifica como titulados a unos sujetos se perfila una escisión entre la población escolar al discriminar entre los alumnos afirmados durante el proceso de titulación y tipificados finalmente como "titulados" y aquellos otros (los más) que no habiendo cumplido la secuencia de trámites resultan tipificados como "desertores", "no titulados" o "egresados" simplemente. En este sentido, la ausencia de título, el no ser nombrado por este mecanismo, configura una identidad que se define negativamente en la categoría de los "no titulados".

Lo anterior pone de manifiesto una importante característica del título, o mejor, uno de sus efectos escolares y sociales más significativos. El título como máxima sanción escolar conduce a una jerarquización excluyente que diferencia y compara a los sujetos que han transitado y permanecido en la institución. La heterogeneización así generada tiene un destino particular según actúe en el ámbito de la realidad escolar o en espacios sociales laborales. Mientras que en el primer caso el peso de las jerarquías que instituye la escuela mediante el título resultan efectivamente operantes (requisito necesario para el ingreso al ciclo siguiente, requisito para la docencia), no ocurre lo mismo en ámbitos sociales específicos del mercado de trabajo. Sabemos, por diversas investigaciones que lo han demostrado (41), que la posesión de un título no es garantía de ingreso a una posición laboral ideal aún cuando se le use como requisito ineludible de

(41) Remito a la nota 38 para referir alguno de los estudios que corroboran la afirmación sostenida en el texto.

acceso. Exigencia de acceso pero no garantía de incorporación, doble significación concedida al título en su condición de testificador de la formación adquirida por un sujeto. Sin embargo la connotación de titulado nacida en lo escolar se revierte en la vida social con un efecto discriminador y legitimador tanto cuando conduce como cuando no conduce a la consecución del lugar laboral deseado.

El arribo al lugar del titulado marca el sitio final de transición del sujeto en situación de aprendizaje escolar, sitio que cristaliza una historia escolar pasada y que confiere el derecho legítimo a quien lo porta para pretender desplegar acciones futuras. Para la institución que lo expide evoca la consecución del ideal de formación escolar que subyace y da sentido al aparato de educación formal. Para el individuo nombrado como agente formado en tal disciplina confiere una nueva identidad con la que puede circular en espacios sociales y escolares vedados para quienes no la han recibido.

Se ha reflexionado a lo largo de este último apartado sobre el proceso de trámites reglamentados que al ser recorridos en su totalidad posibilitan la emisión del documento "título" y el arribo a la categoría escolar de "titulado" con la significación social que le acompaña. Se ha sostenido que el tránsito por este segmento de la actividad escolar constituye un evento montado sobre las certificaciones previas pero autónomo en su desenvolvimiento; esto es, determinado por prescripciones y significaciones escolares específicas. La interpretación que se construye a partir de ese supuesto convoca al título como espacio de legitimación-descalificación de saberes y como lugar que confiere una identidad al sujeto para el cual expide.

CAPITULO II Caracterización de los Centros de Bachillerato Técnico
 EL PLAN DE ESTUDIOS Y LOS REGLAMENTOS DE VALIDACION DE LOS APREN-
 DIZAJES COMO EJES QUE ARTICULAN EL PROCESO DE CERTIFICACION ES -
 COLAR.

Durante este capítulo se reflexionará sobre dos referentes del curriculum formal que atraviesan sincrónicamente el espacio escolar estructurando los procesos de enseñanza y aprendizaje: el plan de estudios y los procedimientos para la validación de los aprendizajes.

La reflexión sobre estos aspectos de la actividad escolar que se entrecruzan para configurar el proceso de certificación escolar tiene como referente empírico a los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTAs).

Para ello en las páginas siguientes se desarrolla una secuencia de exposición estructurada en tres apartados. En el primero se presenta una caracterización de los CBTAs donde se ofrece una breve referencia histórica de su evolución reciente enfatizando algunos rasgos cualitativos de su desarrollo. Un segundo asunto a tratar es lo relativo al plan de estudios vigente en estas escuelas bajo la consideración de que a través de él se ordenan y legitiman unos saberes y las actividades de transmisión de los mismos. Finalmente se abordan las certificaciones encadenadas y cíclicas realizadas mediante el sistema de exámenes y los reglamentos administrativos desde el supuesto de que constituyen un proceder normativo periódico y acumulativo que atraviesa horizontal y verticalmente el recorrido escolar del alumno durante el ciclo de formación.

(2) LA DORTA es una de las Direcciones Generales de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica que se integra, a su vez, en la Secretaría de Educación Pública.

(3) Datos tomados de Muñoz Cruz, J. L. Evolución del Currículo del sistema de educación tecnológica agropecuaria. DGTI, México 1987 y SEP, SEIT ESTABLECIMIENTOS TÉCNICOS DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA 1967-1983.

1. Caracterización de los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario

El pasado inmediato (1) de los actuales CBTAs puede situarse en 1971, año en que por decreto presidencial (D.O. 24 Agosto 1971) se creó la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) (2), dependencia que habría de tomar a su cargo la organización y administración de la modalidad de enseñanza tecnológica agropecuaria impartida a nivel medio superior y superior.

En su aspecto cuantitativo las siguientes cifras (3) proporcionan una panorámica del crecimiento y expansión del sistema de enseñanza tecnológica agropecuaria durante sus 15 años de existencia:

	1971-1972	1976-1977	1984-1985
No. de Planteles	4	117	196
No. de Alumnos	467	31 661	52 019

-
- (1) Los antecedentes lejanos de este tipo de enseñanza suelen fijarse en la acción de los misioneros en la época de la Conquista quienes enseñaban a los niños y jóvenes labores agrícolas y pecuarias elementales. Otros antecedentes más cercanos y de carácter formal se sitúan hacia 1925 con la creación de las Escuelas Centrales Agrícolas que en 1932 se transforman en Escuelas Regionales Campesinas. Años después, en 1941, estos planteles pasan a ser Escuelas Normales Rurales dedicadas a preparar maestros rurales y Escuelas Prácticas de Agricultura que formaban técnicos elementales en actividades agropecuarias e industriales. (SEP, Sistema Nacional de Educación Técnica, México 1976)
- (2) La DGETA es una de las Direcciones Generales de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica que se integra, a su vez, en la Secretaría de Educación Pública.
- (3) Datos tomados de Muñoz Cruz, J. L. Evaluación del desarrollo del sistema de educación tecnológica agropecuaria, DGETA, México 1982 y SEP, SEIT Estadística básica del Sistema de Educación Tecnológica 1984-1985.

Interesa a este estudio las escuelas que ofrecen la formación tecnológica agropecuaria en el nivel medio superior cuya caracterización se presenta en seguida tocando algunos rasgos cualitativos de relevancia.

Un aspecto que sobresale al analizar el desarrollo de este tipo de escuelas es la pauta de cambios experimentado, entre otros, en los siguientes aspectos:

- tipo de formación impartida: terminal y/o bivalente;
- planes de estudio aplicados: 4 diferentes en 15 años;
- especialidades ofrecidas: 7 de acuerdo al plan de estudios de 1972, 9 en el de 1975 al cual se le agregan 4 especialidades entre 1977 y 1979, 28 según el plan de 1981 y ninguna a partir del modelo curricular de 1984;
- denominación de los egresados según el plan de estudio vigente y el carácter terminal o bivalente del plantel: "Técnico", "Bachiller Técnico", "Técnico Profesional", "Técnico Agropecuario Especialista en...", "Técnico Profesional Agropecuario Especialista en..." y "Bachiller Técnico Agropecuario";
- estrategias para la producción y para la participación de los alumnos en ella: fuentes de financiamiento, cooperativas de producción, proyectos productivos estudiantiles.

Puede decirse que tales cambios, reflejan los titubeos de la orientación que en política educativa mantiene el Estado respecto de lo que se concibe como "técnico agropecuario". En la concepción oficial se maneja una visión de esta figura social como un intermediario profesional entre los campesinos y los profesionistas del área; se le concibe como traductor e intermediario entre el "saber empírico" de los primeros y el "saber científico" de los segundos. Su función es la de servir de enlace entre ambos realizando una práctica socialmente útil. Las distintas modificaciones curriculares realizadas se sostienen en la

necesidad de adecuar cada vez la consigna de formar técnicos agropecuarios que contribuyan a satisfacer las demandas sociales y económicas del país, bajo esta consigna, mediada por políticas internas de la DGETA, ha transcurrido la evolución de las instituciones en cuestión.

En el momento en que comienzan a funcionar los primeros planteles de enseñanza tecnológica agropecuaria (ciclo 71-72) estos se denominaban Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios (CETAs) ofreciendo formación bivalente; así se conservó su nombre y tipo de formación hasta 1979, lapso en el que se crearon 101 planteles. Durante este período hubo 2 planes de estudio diferentes: el primero fue el de 1972 con el que comenzaron a laborar las escuelas del sistema y que fue modificado tres años después.

El plan de estudios de 1972 tenía carácter bivalente, es decir, contemplaba materias que ofrecían instrucción terminal así como asignaturas propedéuticas que preparaban para un posible acceso al ciclo de enseñanza superior en áreas afines a la agropecuaria. La formación impartida conforme a este esquema bivalente se organizaba en 5 áreas que se complementaban con 7 especialidades (4). Los egresados de este plan de estudios, que tuvo vigencia hasta 1976, recibían al concluir el ciclo de enseñanza, un Certificado de Bachillerato Tecnológico y un Diploma de "Técnico" con opción a título.

En 1975 se reestructura el plan de estudios anterior y se establece un modelo curricular con 6 áreas y 9 especialidades de las cuales 4 eran nuevas mientras que las restantes eran las mis-

(4) Las áreas de formación eran: Agrícola, Pecuaria, Agroindustrial, Forestal y Otras; ofreciendo como especialidades: Agrícola, Zootecnista, Industrial agropecuario, Industrial forestal, Forestal, Manejo y mantenimiento de equipo e instalaciones rurales y Topógrafo, todas ellas creadas entre 1971 y 1972.

mas del plan anterior o modificaciones de aquellas (5). En el contexto de este plan de estudios se agregan dos especialidades más en 1977 y tres años después se incluyen otras dos más (6). Al igual que el modelo curricular anterior, el de 1975 tenía carácter bivalente, condición que varió a partir del ciclo 79-80 durante el cual los nuevos planteles que iniciaron funciones solo tenían carácter terminal (7). En este momento se introduce la designación de CBTas para diferenciar los planteles bivalentes respecto de las terminales que continuaron como CETas. Esta modificación conllevó un cambio en la denominación de los alumnos que culminaban el ciclo de enseñanza así, los egresados de escuelas bivalentes recibían el grado de "Bachiller Técnico" obteniendo un Certificado del ciclo mientras que a los egresados de planteles terminales se les otorgaba el grado de "Técnico Profesional".

Una nueva modificación curricular tiene lugar en 1981 mediante la cual se reestructuró tanto las especialidades impartidas como el bloque de formación propedéutica con la introducción del Tronco Común del Bachillerato Tecnológico (8). Además de es-

-
- (5) Las áreas establecidas en este plan eran las mismas que el anterior mas una nueva de Administración y las especialidades en curso fueron: Agrícola, Cañero, Frutícola, Pecuario, Industrial agropecuario, Industrial Forestal, Administrador de empresas agropecuarias, Maquinaria agrícola y Topógrafo.
- (6) En 1977 se introducen las especialidades de Hortícola y Apicultor y en 1980 se incluyen las de Henequenero y Administración de empresas agropecuarias.
- (7) Las especialidades establecidas en 1979 para las escuelas terminales fueron: Conservación de suelos y aguas, Cultivos básicos, Fruticultura, Horticultura, Especies mayores, Porcicultura, Especies menores, Agroindustrias, Abastecimiento y producción forestal, Evaluación y manejo forestal y Administración.
- (8) La finalidad del Tronco Común, tal como se le concibió, era la de homogeneizar la formación básica de nivel medio superior facilitando así la posibilidad de tránsito horizontal entre las modalidades de educación tecnológica. La implantación del Tronco Común tuvo su antecedente formal en los acuerdos del Congreso Nacional del Bachillerato realizado en Cocoyoc Morelos, marzo 1982.

ta importante reestructuración, el plan de estudios aumentó a 28 el número de especialidades (9), redujo el horario semanal de clases, acentuó la importancia relativa de la instrucción propedéutica y redujo los espacios curriculares destinados al aprendizaje práctico afectando con ello la formación técnica especializada.

La distinción entre planteles bivalentes (CBTAs) y los que eran únicamente terminales (CETAs) se mantuvo durante el primer año de vigencia de este plan de estudios. Si bien en ambos se ofrecían las mismas carreras la denominación de sus egresados era distinta: en los bivalentes era la de "Técnico Agropecuario Especialista en..." y en los terminales "Técnico Profesional Agropecuario Especialista en...". A partir del ciclo 82-83 se anula la separación bivalentes-terminales y con ello todos los planteles pasan a denominarse CBTAs (10).

La última transformación curricular tuvo lugar en 1984 cuando se elaboró un nuevo plan de estudios mediante el cual la formación se imparte a través de una estructura curricular que articula 2 ejes de formación: el tronco común y área propedéutica

-
- (9) Las especialidades instituídas en este plan de estudio son: Cultivos forrajeros, Combate de plagas y enfermedades de las plantas, Suelos y fertilizantes, Conservación de suelos, Cultivos básicos, Cultivos industriales, Cultivo de henequén, Fruticultura, Horticultura, Bovinocultura de clima templado, Bovinocultura de clima tropical, Ovinos y caprinos, Porcicultura, Avicultura, Cunicultura, Apicultura, Industrialización de carnes, Industrialización de productos lácteos, Industrialización de frutas y hortalizas, Aserrío, Abastecimiento de trocería y leña, Producción de madera, Manejo forestal, Inventarios forestales, Administración de empresas agropecuarias, maquinaria agrícola, Topografía y Desarrollo rural. Los planteles terminales ofrecían 18 de estas especialidades.
- (10) La unificación propiciada por la introducción del Tronco Común llevó como consecuencia la necesidad de distinguir las escuelas tecnológicas agropecuarias de las industriales, forestales y pesqueras para lo cual se estableció la nomenclatura de CBTAs, CBTis, CBTfs, etc.

con un bloque de instrucción técnica desapareciendo la formación especializada que en el plan de estudios anterior se expresaba en 28 especialidades distintas (11). Junto con esta reestructuración curricular se unifica como bivalente el carácter de la formación en todos los planteles así como la designación de sus egresados a quienes se les otorga un Certificado de Bachillerato Tecnológico y un diploma con el grado de "Bachiller Técnico Agropecuario" con opción a título.

La caracterización de las escuelas tecnológicas agropecuarias de nivel medio superior no se agota con la referencia al tipo de formación, los planes de estudio que han operado y la denominación de sus egresados. Estos elementos aluden a la parte de instrucción del modelo curricular que se complementa con otras dos estructuras relativas a la unidad productiva y a la organización para la producción (12). Me referiré ahora a los dos últimos referentes curriculares que marchan paralelos al plan de estudios.

De acuerdo al modelo educativo diseñado para las escuelas de Bachillerato Tecnológico Agropecuario cada plantel debe contar con una infraestructura e instalaciones productivas cuya función es, en primer término, la de propiciar el aprendizaje práctico de los estudiantes a través del desarrollo de habilidades psicomotoras y, en segunda instancia, que los planteles lleguen a ser autosuficientes y económicamente rentables en un mediano plazo.

(11) En el apartado siguiente de este capítulo se analizará con mayor detenimiento este plan de estudios. La breve referencia aquí expuesta es para presentar una panorámica general sobre las características de los bachilleratos tecnológicos agropecuarios.

(12) La concepción de la estructura curricular de los CBTAs integrada por 3 bloques de formación interactuantes se plantea en SEP-SEIT, DGETA: Bases para la creación de la cooperativa escolar de producción en el sistema de educación tecnológica agropecuaria, México 1982.

Con este sentido todas las escuelas son dotadas desde el momento de su construcción de instalaciones productivas de acuerdo a un modelo de equipamiento productivo común diseñado por CAPFCE (13) en el que se contempla la dotación de obras de apoyo como energía eléctrica y agua así como instalaciones para producciones específicas de tipo agro-industrial y pecuario-industrial.

Si bien la política de dotar con instalaciones productivas a las escuelas se ha mantenido constante a lo largo de 15 años de operación del sistema, se han presentado diferentes problemas que bloquean u obstaculizan tanto la producción del plantel como su aprovechamiento para el aprendizaje de los procesos productivos siendo los más frecuentes:

- desfasamientos en las etapas de dotación que no siempre cubren en el tiempo oficialmente previsto (3 años a lo máximo) ni en una secuencia lógica, esto provoca por ejemplo, la existencia de talleres de agroindustrias montados y equipados pero sin servicio de agua y/o luz o situaciones en la que se cuenta con maquinaria para cierto tipo de producción sin local donde instalarla,
- dotación de instalaciones parciales o defectuosas como sería el caso de zahurdas con ventilación para climas templados en zonas tropicales, equipos montados en secuencia equivocada y por ello no operables, construcciones mal orientadas, etc.
- falta de refacciones para equipos instalados lo que ocasiona frecuentemente un uso ineficiente de estos recursos o su avandono temporal o definitivo,

(13) Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas.

-asignación de recursos financieros para iniciar y/o sostener la producción escolar, rasgo que ha experimentado cambios importantes durante el tiempo de operación de estas escuelas (14).

En términos generales puede decirse que la producción escolar se desenvuelve en una situación difícil y a veces contradictoria entre el modelo de dotación, las especialidades ofrecidas, el suministro de recursos materiales y la disponibilidad de financiamiento, condicionándose así la posibilidad de lograr el autofinanciamiento de las escuelas y limitando las posibilidades de aprendizajes productivos eficientes.

Por lo que toca a la organización para la producción, que se integra como una 3ra. estructura curricular, puede decirse que desde 1976 la DGETA promovió en las escuelas de Bachillerato Tecnológico Agropecuario la construcción de cooperativas como un medio para propiciar entre los alumnos actitudes y disposiciones frente al trabajo productivo ofreciéndoles la posibilidad de conocer prácticamente el funcionamiento de un tipo de organización para la producción. Paralelamente a las cooperativas escolares de producción ha funcionado en algunas escuelas otra modalidad conocida como Proyectos Productivos Estudiantiles que se desarrollaban al amparo financiero de la cooperativa pero sin carácter institucional en todos los casos.

Entre 1976 y 1982 la organización formal de las cooperativas escolares ha mostrado cambios a nivel de reglamentos y en su concepción como elemento integrado curricular o extracurricularmente a las actividades académicas de formación. Pero no es sino hasta la reestructuración curricular de 1984 cuando se da un cam-

(14) Algunos aspectos de los cambios en las dinámicas de apoyo a la producción escolar sucedidos a lo largo del tiempo pueden consultarse en El papel de la cooperativa escolar de producción en la formación práctica del técnico agropecuario de nivel medio superior, DIE, COSNET, Vol. I, sección Principales resultados. Producción Escolar. México 1984.

bio significativo en las pautas de organización del trabajo productivo pues en el se instituyen a los Proyectos Productivos Estudiantiles como modalidad curricular para la realización de la producción con lo cual la cooperativa queda implícitamente como figura jurídica que administra los ingresos obtenidos mediante la producción del plantel, aunque de hecho es posible que la cooperativa continúe manteniendo su carácter de organización para la producción y no solo el rasgo de instancia jurídica.

Si bien ambas modalidades (cooperativa y proyectos productivos) se intersectan con los planes de estudio y con las unidades productivas del plantel en las cuales se apoyan para realizar la producción, se advierten algunas diferencias entre ellas. La cooperativa establece la adscripción voluntaria de los socios mediante la aportación de bonos que constituyen parte del capital disponible para la producción, en tanto que los proyectos productivos estudiantiles por tener una valoración curricular formal, implican la participación obligatoria de los alumnos los cuales no tienen que hacer necesariamente aportaciones económicas para iniciar y mantener la producción pero sí intervienen en la firma de un convenio con el plantel para el uso de instalaciones y equipos y para la restitución del financiamiento. Otro aspecto que varía entre la cooperativa y los proyectos productivos es el relacionado con el tiempo que se dedica a la producción en cada modalidad. El trabajo en cooperativas no tiene una asignación horaria precisa y establecida institucionalmente por lo cual los alumnos realizan las tareas productivas en espacios de tiempo variables (antes de entrar a clases, en los recreos, al final de la jornada escolar y en ocasiones en las horas de clase). En contraste, los proyectos productivos si cuentan con un espacio temporal previsto institucionalmente y consignado incluso a nivel curricular.

Una tercera diferencia la marca el modo de participación de los alumnos propiciada por cada una de estas modalidades. La cooperativa abre un ámbito de participación en el que intervie-

nen grupos numerosos de estudiantes quienes realizan diversas tareas en los diferentes sectores del plantel ejecutando, en muchas ocasiones, labores simples que se repiten con frecuencia impidiendo seguir los diferentes pasos de un proceso de producción completo. La contraparte de esta ejecución fragmentada y rutinaria de una producción se advierte en el tipo de participación que abren los proyectos productivos ya que en ellos un grupo reducido de alumnos realiza un proceso de producción completo desde sus etapas de planeación, ejecución, administración, vigilancia y comercialización con lo cual se propicia un aprendizaje global sobre producciones específicas. Por lo que toca al reparto de utilidades a los participantes, las ganancias repartibles generadas en la modalidad de cooperativas suelen ser mucho menores ya que deben distribuirse entre los numerosos participantes, cosa que no ocurre en los proyectos productivos pues en esta modalidad las ganancias son compartidas entre un número menor de alumnos. Por último, una diferencia de fondo radica en la concepción misma de cada modalidad; así, mientras que en la cooperativa el énfasis está en el sentido colectivo de la producción, en los proyectos productivos el interés radica en la correcta ejecución de un proceso de trabajo y en la rentabilidad del mismo.

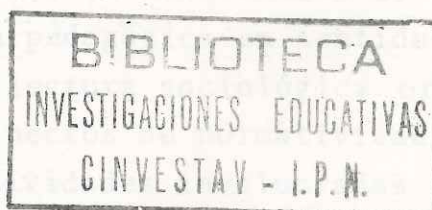
La descripción cualitativa expuesta pone de manifiesto, en síntesis, las diversas modificaciones que han experimentado los Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios desde su creación a la fecha. El énfasis puesto en los aspectos del plan de estudios, tipo de formación, denominación de los egresados y estrategias para la participación de los alumnos en el aprendizaje de la producción deja de lado, evidentemente, otros rasgos que podrían ser relevantes pero responde, en primera instancia, a las intenciones de este estudio en el cual cumple la función de contextualizar el tipo de escuelas de las que me ocuparé al analizar sus procedimientos de certificación y titulación.

2. El plan de estudios en su papel de organizador de los saberes escolares y de las acciones de enseñanza: el caso del Tronco Común

El análisis sobre el plan de estudios vigente en los Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios se sostiene en algunos de los planteamientos teóricos presentados en el capítulo I de este trabajo. Una de las tesis que ahí se argumentaron sugiere que mediante el currículum formal se establece un conjunto de comunicaciones normativas explícitas que permiten regular las prácticas escolares de enseñanza y aprendizaje desde un deber ser marcado por la institución. El plan de estudios es considerado como un elemento integrante de tales comunicaciones normativas en tanto condensa una serie de prescripciones relativas a las acciones de transmisión del conocimiento y evaluación del mismo.

En estas reflexiones interesa enfatizar al plan de estudios en su función de ordenador y legitimador de los eventos de transmisión y aprendizaje de los saberes escolares pensando que desde ahí se establece un eje estructurante del recorrido escolar de los alumnos y del proceso de certificaciones por el que este necesariamente atraviesa. Para ver cómo operan estos supuestos se analizará con detalle el bloque de formación propedéutica del Tronco Común.

El Tronco Común



En 1984 se publicó el documento Programas Maestros, Tronco Común del Bachillerato Tecnológico (15) que es un manual normativo para las acciones de enseñanza y aprendizaje respectivas a la instrucción propedéutica vigente desde el ciclo escolar 84-85.

(15) Su publicación estuvo a cargo de SEP-COSNET.

En el se consignan con precisión y profundidad las cuestiones relacionadas con los contenidos de formación, secuencia temporal y complicación progresiva de los conocimientos en transmisión por semestres, cursos y bloques temáticos, actividades de enseñanza, recursos didácticos, referentes físicos de lugar y tiempo (carga horaria), formas y actividades de evaluación..., en fin, se norman y prescriben todas las acciones deseadas que tocan las actividades de enseñanza y aprendizaje.

La amplia precisión con que en este documento se describen estos aspectos de la vida escolar fue una razón para optar por analizarlo; aunado a ello, la decisión se corroboró por la ausencia de materiales similares respecto de otros segmentos del plan de estudios de las escuelas agropecuarias en específico (la intención inicial era reflexionar sobre el bloque de formación técnica del modelo curricular vigente pero no se pudieron obtener los planes y programas detallados).

Dos aclaraciones importantes deben mencionarse en este momento y tenerse presentes a lo largo de las reflexiones sobre el plan de estudios del Tronco Común.

Primera: la lectura que se hace no apunta hacia la crítica de la pertinencia de los contenidos de información de cada asignatura, no es, pues, una reflexión pedagógica en sentido estricto. Lo que se pretende hacer es una lectura sociológica orientada hacia una indagación en torno a los aspectos de normatividad, orden y legitimación del conjunto de actividades involucradas en el proceso de transmisión de los saberes escolares consignados en el plan de estudios mediante indicaciones detalladas de diversa índole. Tal recorte explica y justifica el que no se incluya aquí un debate sobre contenidos de formación que si bien es necesario, rebasa la demarcación de intereses de este trabajo.

Segunda: se trata de un análisis basado en las prescripciones normativas consignadas por escrito en un documento que se define a sí mismo como "la acción de distribuir, dosificar y secuenciar en el orden del tiempo (semestres) los contenidos educativos que permiten instruir, capacitar y formar al educando en el ejercicio y comprensión de las ciencias, tecnologías y disciplinas sociales y humanísticas consideradas como básicas" (16). Esta precisión explica el hecho de que no se aborde aquí el interesante e importante asunto de como es retraducido el plan de estudios en la cotidianeidad escolar, es decir la puesta en práctica concreta de aquellas prescripciones que norman y organizan la actividad de transmisión de los conocimientos. Sabemos, gracias a investigaciones realizadas (17) que entre la prescripción normativa y la práctica escolar real media una distancia mayor o menor pero nunca se dá un apego fiel a lo prescrito curricularmente. Esta resignificación de las normas que es particularmente clara en las acciones de enseñanza y aprendizaje no resulta tan evidente en lo que respecta a las acciones de evaluación y certificación ya que en ellos el apego a reglamentos precisos es condición necesaria para que se reconozca la validez de los aprendizajes logrados.

Un análisis que abordara las maneras en que se desenvuelve el plan de estudios en la escuela, el aula, el laboratorio, cómo éste es entendido por el docente y ejercido cada día en su quehacer de enseñante y evaluador rebasa las posibilidades de este estudio. Por ello, y porque no deja de ser relevante la dimensión normativa, lo asentado y fijado por escrito como señalización de los procedimientos escolares en torno a la validación del pro-

(16) SEP-COSNET Programas Maestros. Tronco Común del Bachillerato Tecnológico, pág. 2.

(17) Ibarrola M., Weiss, E. et. al. El papel de la cooperativa de producción en la formación práctica del técnico agropecuario de nivel medio superior. Reporte de Investigación DIE-DGETA, México 1984, Rockwell, E. y Mercado, R. La escuela lugar del trabajo docente.

ceso de enseñanza y aprendizaje, son los motivos por los que las reflexiones siguientes se estructuran en torno a este nivel de la vida escolar.

El bloque de formación propedéutica del Tronco Común se presenta (18) organizado mediante un recurso técnico del diseño curricular llamado Cédulas de Programación. Este tipo de programación es de reciente aplicación, se inicia aproximadamente en la década de 1970. Por el momento en que se comienza a utilizar es posible sugerir que se relaciona con el proceso de masificación de la enseñanza y la necesidad de control que de ahí nace. El análisis que se expone en seguida se centra en ellas ya que ahí se condensan y sistematizan los aspectos que interesan en este trabajo.

Las cédulas de Programación^{*} consisten en un número determinado de rubros (9 en este caso) en los que se establecen un conjunto de precisiones y especificaciones prescriptivas que caracterizan a cada asignatura y norman el modo deseable de su impartición. Profundizo en seguida en el deber ser de la actividad escolar de enseñanza y aprendizaje expresado en dichos rubros, ejemplificando con especificaciones consignadas para algunas asignaturas.

El rubro inicial (Cédula 1) refiere los datos de identificación generales de cada asignatura: nombre, área a la que corresponde, semestre en que se cursa, carga horaria global y clave de identificación. Con ello se cubren aspectos que sirven al control, organización y registro administrativo de la formación transmitida y los aprendizajes logrados durante el ciclo del bachillerato tecnológico.

(18) La referencia de base es: Programas Maestros. Tronco Común del Bachillerato Tecnológico. Cuando se recurra a otras fuentes se señalará en su momento.

* El análisis retoma las 8 primeras ya que la última refiere a la ubicación curricular de cada asignatura la cual se puede apreciar en el anexo 1.

Tres apartados sucesivos (Cédulas 2, 3 y 4) abordan lo relacionado con las características de contenido fijándolos desde lo general hasta lo específico. Así, lo primero que se estipula son: objetivos de la asignatura en relación con el área a la que pertenece, objetivos respecto a otras asignaturas (relación de servicios entre asignaturas) y objetivos asociados con el perfil del Bachillerato Tecnológico. Por ejemplo, la asignatura de Taller de Lectura y Redacción prescribe que el objetivo de ella, en tanto pertenece al Área del Lenguaje y la Comunicación es "proporcionar a los alumnos los instrumentos necesarios para desarrollarse en la vida académica cotidiana y profesional... comprendiendo que el lenguaje es a la vez forma de conocimiento y generación del mismo" (19). Los objetivos de la asignatura como parte de la formación en el Bachillerato Tecnológico se expresan bajo la idea de que "es necesario proporcionar al bachiller habilidades... [para la expresión oral, escrita y comprensión de textos]... durante su educación media superior, ya que esta podría ser la última instancia en la que el educando tenga contacto con la cultura universal" (20). Paralelamente se precisan los objetivos de la asignatura respecto de los servicios que presta a otras materias del plan de estudios, considerando que es fundamentalmente un curso con enfoque práctico que dá apoyo y servicio a todas las demás asignaturas del ciclo pues "la lectura, la expresión escrita y la expresión oral son los recursos a través de los que se manifiesta el estudiante" (21). Las indicaciones sobre objetivos generales son seguidas por la delimitación de contenidos en Unidades, Temas y Subtemas precisando en cada caso los objetivos de operación y las actividades de aprendizaje que deberá poder en práctica el docente de acuerdo con los objetivos programáticos. En esta secuencia prescriptiva se indican 3 unidades de conocimientos a la asignatura de Lectura y Redacción: Lectura,

(19) op. cit. pág. 20

(20) ibidem

(21) ibidem p. 21

Expresión escrita y Expresión oral los cuales a su vez se subdividen y desglosan en temas y subtemas específicos con sus objetivos particulares que sería excesivo enumerar en este espacio. Junto con la indicación de cada uno de estos elementos hay una prescripción de actividades para el aprendizaje que se postulan como idóneas en la consecución de los objetivos fijados. Los recursos que a este respecto se proponen al docente varían según las características de cada asignatura, sin embargo hay algunas actividades compartidas en todos los casos: exposición del docente, exposiciones por parte de los alumnos organizados en equipos, discusiones sobre temas tratados utilizando diferentes dinámicas grupales, elaboración de trabajos descriptivos, ensayos etc. de manera individual y/o en equipos, utilización de técnicas de confrontación para hacer más dinámicas las sesiones de clase, armar mesas redondas, paneles etc. con los propios alumnos, elaboración de resúmenes, cuadros sinópticos, fichas de trabajo etc. Entre las actividades específicas para asignaturas determinadas se precisan, entre otras: visitas a centros industriales (Física y Química) a museos o zonas arqueológicas (Historia de México) a centros de información como bibliotecas etc. (Métodos de Investigación), ejercitar al alumno en el manejo de instrumentos técnicos como calculadoras (Física y Matemáticas), lenguaje de programación (Matemáticas), instrumentos de laboratorio (Física, Química, Biología), realizar y resolver problemas sobre temas específicos (Matemáticas, Física), realizar trabajos de investigación de campo (Historia, Estructura socio educativa, Filosofía, Métodos de Investigación) etc., etc., etc.

Una lectura crítica del conjunto de indicaciones consignadas en los 3 rubros sobre contenido descritos hasta ahora advierte en ellos la instauración de un orden que se expresa primero como delimitaciones y secuenciaciones de los contenidos que se transmiten en cada asignatura, en cada curso y se desborda hasta la prescripción de actividades idóneas a los contenidos en cuestión. La seriación y delimitación de contenidos que así se pro-

picia prefigura trayectorias de aprendizaje en las que el alumno circula cada vez por una fase delimitada de aprendizajes (un semestre, cursos específicos) donde se comunican saberes organizados de acuerdo a una supuesta complicación creciente. Una vez recorridos los aprendizajes de cada curso y valorada como suficiente la apropiación de conocimientos lograda, se accede a una siguiente fase de mayor especificidad en cuanto a los conocimientos que habrán de transmitirse y a las actividades que los concretizarán en la práctica. Aquellos cursos terminados con evaluaciones insuficientes tendrán que atravesar por procedimientos de regularización hasta obtenerse en ellos una calificación aprobatoria. Así, con trayectorias normales o practicando procedimientos de regularización, se avanza sucesivamente hasta llegar al último curso de cada asignatura como sitio que marca el nivel de información más alto en dificultad y profundidad sobre una materia, indicando con ello el fin del recorrido por el ciclo escolar.

La selección, distribución y dosificación de los conocimientos escolares plasmados en los 3 rubros analizados hasta ahora estructuran un saber fragmentado que para ser transmitido, aprendido y validado requiere de elementos de orden, control y legitimación; de ahí las secuenciaciones de asignaturas y cursos en los que se abordan contenidos específicos así como el apego a mecanismos y procedimientos reglamentados de evaluación y certificación. Como se verá mas adelante, estos elementos de orden y control inciden también, y de manera importante, sobre el hacer del maestro y paralelamente sobre las acciones que despliega el alumno en tanto se prescriben, ordenan y legitiman unas actividades fijadas como las idóneas para el logro de los aprendizajes deseados.

La secuencia normativa que plantea el programa de estudios continúa con un rubro (Cédula 5) en el que se precisan indicaciones didácticas como: métodos y medios de enseñanza y aprendizaje adecuados a las características de cada asignatura. Al analizar

los lineamientos sugeridos a este respecto se advierte una heterogeneidad propositiva que incluye: indicaciones amplias y ambiguas como "se sugieren los métodos inductivo, deductivo, global y ecléctico" (programa de Lectura y Redacción) (22), prescripciones puntuales como "visitas a museos, industrias y realizar investigación elemental" (programa de Física) (23), proposiciones detalladas para ejecutar el proceso de enseñanza en clase aplicando técnicas didácticas expositivas, interrogativas y dirigidas según se estime oportuno (programa de Historia). Otros recursos didácticos que se citan son: exposiciones del profesor, aplicación de dinámicas grupales para presentar y/o discutir temas, formación de equipos de trabajo, etc. Se indica además, con alguna frecuencia, la intervención del criterio del docente en la elección y puesta en práctica de los recursos didácticos apropiados a la materia que imparte y considerando al grupo de alumnos que la cursan. Sin embargo dados el carácter fuertemente estructurado de los cursos, la escasa creatividad didáctica de los docentes (24) y la investidura normativa y legítima con que asumen los planes de estudio y programas comunicados por la institución, es factible suponer que los maestros se apeguen a las propuestas contenidas ahí considerándolas como modelo del hacer que ofrece una certidumbre respecto al modo de lograr la efectividad del aprendizaje. Con otras palabras, la seguridad sobre "el buen desempeño" del curso está, para el docente y las instancias de administración escolar, en el apego a lo establecido.

Los aspectos de evaluación del aprendizaje se condensan en un apartado (Cédula 6) que establece parámetros generales a seguir según la asignatura. Los criterios a este respecto no son

(22) idem p. 30

(23) idem p. 261

(24) Resultados de una investigación sobre los CBTAs indican que en casos frecuentes los recursos "didácticos" del docente se circunscriben a la tradicional técnica de exposición y dictado de apuntes y resúmenes en clase. (Véase DIE-COSNET El papel de la cooperativa escolar de producción en la formación del técnico agropecuario de nivel medio superior. Méx. 1984, Apartado sobre Dimensión curricular).

muy diversos en cuanto a qué recursos aplicar para verificar las apropiaciones de conocimientos por el alumno. Dado que tal aspecto incumbe de manera fundamental a las intenciones de este trabajo se retomará con amplitud en el apartado 3 de este capítulo; ahora se quiere enfatizar el hecho de que la verificación del aprendizaje es una actividad atravesada, en todos sentidos, por la normatividad institucional que instaura el curriculum formal.

Dos rubros sucesivos (Cédulas 7 y 8) puntualizan especificaciones sobre tiempo destinado a la transmisión de los contenidos así como sobre espacio y recursos necesarios para el desarrollo de las asignaturas.

En cuanto al tiempo se indica carga horaria por unidad y/o tema, proporciones de trabajo teórico y práctico así como peso académico de las unidades y/o temas. Por ejemplo, en la asignatura de Lectura y Redacción la preponderancia se dá a los contenidos de expresión escrita, luego a la oral y por último a las habilidades de lectura; en Métodos de Investigación se prioriza la unidad que trata sobre Enfoques Espistemológicos de la Ciencia, en Historia de México se prescribe una carga horaria mayor a la unidad sobre Liberalismo Mexicano, etc. Más allá de las argumentaciones pedagógicas que pudieran sostener la distribución temporal concedida a los contenidos ello evoca, sin duda, una jerarquía de importancia en cuanto a los conocimientos que se desearían puestos de relieve durante el ciclo de formación del Bachillerato Tecnológico.

Por lo que toca a las especificaciones de espacio y recursos se precisan lugares físicos para el desarrollo de los cursos (aulas, laboratorios), recursos indispensables (pizarrón, gis, borrador, mesa bancos, escritorio para el docente, instrumentos de laboratorio, bibliografía necesaria desglosada por temas y subtemas tanto para el maestro como para el alumno), así como el

perfil del docente que se desea importa la materia. A este respecto se indican las áreas en que debe haberse formado el posible maestro, áreas por supuesto afines a la materia, pero además se señalan actitudes y características deseables del docente en sentencias como "probidad magisterial", "creatividad y actualización profesional", "preparación pedagógica y dinamismo", "habilidad para resolver problemas", "respetuoso con los alumnos", etc.

La descripción detallada de los aspectos sobre tiempo, espacio y recursos habla de una especificación óptima asentada en un código de acceso público y suficientemente preciso que señala los modos del hacer escolar. Se mencionan explícitamente cuestiones que resultan obvias como el requerir de aulas con pizarrón y gis o lugares para situar a los alumnos y al maestro, etc., sin embargo esta reiteración de lo que parece evidente deja entrever que la normatividad que los prescribe se ubica en el contexto de una lógica tradicional que postula las acciones de enseñanza y aprendizaje en espacios aúlicos con un sitio frontal para el docente que transmitirá un saber al que solo accederá el alumno se realiza eficazmente todas y cada una de las acciones precisadas por el maestro demostrando las actitudes y habilidades adquiridas en procesos de evaluación periódicos.

En las prescripciones que se han descrito y analizado los programas pretenden abarcar todos los eventos formales relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante una especificación y fijación óptima de actividades, recursos, tiempos y espacios relacionados con la consigna escolar de transmitir unos conocimientos.

La lectura crítica que se propone aquí respecto de estas prescripciones advierte en ellas un espacio de conformación de ordenamientos que afectan distintos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mediante ellos se delimitan y organizan los saberes que deben transmitirse como contenido específico

de cada asignatura y curso; se asignan tiempos para su enseñanza, se establecen secuencias de impartición en base a continuidades entre cursos previos y posteriores, se fijan actividades y recursos didácticos "idóneos" y se precisan criterios para evaluar y certificar los aprendizajes logrados. Sin embargo, no es solo por mediación de las "Cédulas de Programación" o por los enunciados contenidos en los programas como se establecen los elementos de orden, control y legitimación de las diversas acciones del proceso de enseñanza y aprendizaje; otras determinaciones curriculares (existencia de reglamentos formales) y escolares en general (calendarios homogéneos para los años escolares, períodos de supervisión etc.) inciden en la conformación de los ordenamientos descritos.

El docente y el alumno viven de manera singular esta normatividad contenida en los programas que los involucra en tanto sujetos actores del proceso educativo ligados, precisamente, por el vínculo de una relación de transmisión de información -aprendizajes logrados. Lo que es común tanto para el docente como para el alumno es que lo prescrito se les presenta como referentes normativos de su actividad que al hallarse consignados de manera formal en documentos oficiales (el Plan de Estudios, los Programas de materias) se asumen como legítimos, como parámetros para definir el aprendizaje eficaz.

Las prescripciones condensadas en esos documentos formales no solo organizan espacial y temporalmente el conocimiento que se transmite en la escuela sino que propician también una tipificación de los haceres del maestro, del alumno e incluso de la administración escolar otorgándoles en cada caso tiempo, espacios y modos para el desempeño de la actividad instaurando con ello procedimientos de control institucional.

La noción de tipificación de los haceres que despliegan los sujetos en el proceso educativo escolar se relaciona en este trabajo con la temática de configuración de identidad, tópico que subyace como uno de los puntos de interés a lo largo de este aná-

lisis. A este respecto se sostiene que las prescripciones contenidos en los Programas contribuyen al establecimiento de lugares de identidad para el maestro, para el alumno y, en una instancia simultánea, para la administración escolar (25). Aclarar lo que significa que mediante el Plan de estudios (y sus prescripciones) se configuren sitios de identidad requiere aceptar como válido el argumento de que a través de este componente del curriculum se establece un orden de significantes que otorga sentido a las acciones del proceso escolar de transmisión de conocimientos en tanto señala representaciones sociales sobre lo que debe ser y hacer el maestro, el alumno y la administración escolar. Tales sujetos se apropian (es decir interiorizan) aquel orden de significantes y lo viven como relevante e ineludible en su propia individualidad. Si esto sucede así, si el sujeto vive como significativas para sí las representaciones que señala el plan de estudios y los programas de materia, si se apropia, en fin, del orden escolar de significantes se abre la posibilidad de que cada sujeto asuma un lugar en el entramado escolar adquiriendo, en virtud, de ello una identidad funcional en este ámbito específico que le permite circular ahí como maestro de tal o cual asignatura, de uno u otro semestre, como estudiante regular o irregular, como personal encargado del registro y control administrativo etc. Ahora bien, si el sujeto no asume como significativas para sí las representaciones normativas de los planes y programas se obstruye la posibilidad de circular y permanecer como elemento estable en el espacio escolar.

En el caso del maestro la identidad que le confiere el plan de estudios lo ubica en una posición para la cual se ha indicado con amplio detalle acciones que realizar, actitudes que debe mostrar, recursos que puede utilizar. De manera similar sujetos concretos de la administración escolar se ubican como ejecutores

(25) El concepto de identidad propuesto aquí tiene una connotación específica que se acerca más a una lectura sociológica. Remito a la nota 39 del Capítulo I donde se ha demarcado el sentido con el que se recurre a dicho concepto en las reflexiones expuestas en este trabajo.

de las tareas de registro y control del desempeño de los cursos y por ello de la actividad del maestro y los alumnos. A su vez, para el alumno, que es el actor escolar que interesa en este trabajo, se propician lugares de identidad en tanto se le ubica, por principio, en un sitio del recorrido escolar marcado y delimitado a través de cursos y semestres. A este polo de identidad básico se le aúna un proceso en el que la identidad se construye mediante la diferenciación entre el conjunto de los alumnos, proceso en el que las certificaciones encadenadas practicadas con los alumnos cumplen un papel heterogeinizador y clasificador de cada estudiante en base a los resultados y calificaciones fijadas en ocasión de los exámenes ejecutados. Con ello el contunto de alumnos se discrimina entre los regulares y los irregulares, los aprobados y los reprobados siendo estas categorías tipificadoras momentos de identidad parciales (a veces definitivas para efectos escolares y con trascendencia social) por las que atraviesa cada alumno durante el recorrido escolar.

3. Certificaciones encadenadas y cíclicas: el sistema de exámenes y su reglamentación institucional.

Se ha reflexionado hasta este momento sobre los aspectos normativos del plan de estudios como uno de los ejes del currículum escrito o formal que atraviesa, demarca y precisa los momentos del recorrido escolar del alumno.

De manera paralela a él, tiene lugar en la escuela el ejercicio de prácticas de certificación sistemáticas y acumulativas mediante las cuales se pretende verificar las apropiaciones que logran los alumnos respecto de los contenidos de formación consignados en el plan de estudio. En las páginas siguientes se reflexionará sobre este aspecto de la actividad escolar enmarcándolo como componente sistemático y cíclico que establece un conjunto de prescripciones normativas para la realización de las acciones de verificación y legitimación de los saberes adquiridos mediante los lineamientos de evaluación contenidos en el plan de estudios y los reglamentos correspondientes.

La exposición de las reflexiones al respecto se organiza en dos apartados. En el primero de ellos se describen los procedimientos de evaluación estipulados en el plan de estudios para las diferentes asignaturas del Tronco Común vigente en los CBTas proponiendo, a partir de ello, una interpretación analítica de las certificaciones encadenadas y del sistema de exámenes que las vehiculizan. Un segundo apartado describe y analiza las prescripciones consignadas en dos reglamentos que organizan, regulan y sancionan la práctica certificatoria que tiene lugar durante el recorrido escolar de los alumnos en los CBTas y de los cuales se encarga la instancia administrativa de control escolar.

A. La evaluación según el plan de estudios del Tronco Común: el sistema de exámenes.

La lectura crítica que aquí se planteará en torno a las prácticas de certificación cíclicas de los saberes y habilidades adquiridas en la escuela se sostiene en algunos de los lineamientos conceptuales desarrollados en el capítulo I. Ahí se argumentó lo que ahora tomaremos como punto de partida: el alumno durante su recorrido escolar es contrastado y se contrasta, de modo permanente, con los fines de formación propuestos curriculamente; es decir, lo contrastan (maestros e institución) y se contrasta (el mismo) con el deber ser al que desean y al que desea arribar. En estas acciones, que se pretenden comprobatorias de lo aprendido, el sistema de exámenes -o lo que designamos aquí como proceso de certificación encadenadas- funge como detector "eficiente" del nivel de acercamiento a los objetivos y fines de cada curso realizado.

Apoyada de la consigna escolar de cuantificar los logros educativos y de verificar la consecución de los objetivos de formación, la práctica certificatoria que ahí se despliega aparece como un proceder: cíclico (pues su frecuencia de ejecución presenta periodicidades establecidas: al final de cada bloque temático, cada mes, cada semestre, al final de cada año escolar),

encadenado (ya que los resultados de cada acción evaluatoria realizada se acumulan y ponderan en el procedimiento de los "promedios"), regulado (en virtud de la fijación de prescripciones que indican cómo y cuándo efectuarlos) y reificado (en tanto su cumplimiento se sostiene de manera autónoma, es decir, ajeno a voluntades individuales a las cuales se presenta como facticidad ineludible). Veamos detenidamente en qué se apoyan estas interpretaciones.

El primer nivel de prescripciones mediante las cuales se regula y sistematiza la práctica escolar en cuestión está expresado en el plan de estudios donde se dedica una sección específica a la estipulación de lineamientos para las actividades encaminadas a evaluar los aprendizajes de cada curso. (Adelantamos que el 2do. nivel de prescripciones se consigna en algunos reglamentos administrativos a los cuales nos referiremos en el apartado B).

Al revisar los diferentes procedimientos para evaluar cada asignatura propuestos en el plan de estudios se advierte cierta flexibilidad pues las acciones orientadas hacia esta tarea escolar no se circunscriben a la ejecución de "exámenes" tradicionales en su sentido más ortodoxo (cuestionarios mimeografiados que siguen un formato, que contienen un número determinado de reactivos de opción múltiple o respuesta cerrada, que se resuelven en el aula contando para ello con un tiempo límite, que proscriben la comunicación entre los alumnos, etc.).

Si bien no se suprime la ejecución de tal forma de evaluación se plantean, paralelamente a ella, una gama de actividades dirigidas a la verificación de los aprendizajes logrados por el alumno. El recuento preciso y minucioso de ellas que haremos a continuación sirve a la intención de esbozar una caracterización crítica del sistema de exámenes que permita fundamentar las interpretaciones sugeridas.

Comenzaremos enlistando, tal como aparecen en el plan de estudios, la gama de actividades entre las que puede optar un maestro para evaluar a sus alumnos:

- trabajos escritos
- disertaciones orales
- ensayos
- reportes
- trabajos de investigación
- exámenes sistemáticos
- pruebas objetivas
- escalas estimativas
- pruebas a libro abierto
- pruebas de respuesta abierta
- resolución de problemas
- trabajos experimentales
- prácticas de laboratorio
- informes de visitas
- participación en clase
- controles de lecturas
- promedios de actividades
- autoevaluaciones individuales y/o grupales.

Tal es el abanico de opciones evaluativas propuestas en el plan de estudios que no se detiene en precisar y deslindar sus características. A partir del listado de actividades, se ensaya aquí una reagrupación analítica que las clasifica y caracteriza tomando en cuenta tiempos y espacios de realización así como recursos de los que puede hacer uso el alumno en cada caso.

Trabajos escritos. Incluye las modalidades de ensayos y trabajos de investigación ya sean experimentales, documentales o de campo. Se trata, fundamentalmente, de una actividad en la que un alumno (o un grupo de alumnos) produce un escrito en el cual se plasman apropiaciones teóricas.

(ensayos) y se despliegan habilidades adquiridas (trabajos de investigación en general). Los tiempos y espacios para su realización se entrecruzan, en algunas fases, con el espacio y tiempos escolares como en el caso de trabajos de investigación experimentales en los que se requiere el uso de laboratorios y en general la recurrencia a la biblioteca del plantel en búsqueda de información. Sin embargo otras fases del desarrollo de los trabajos escritos (organización del contenido, redacción, presentación final) rebasan la circunscripción espacial y temporal de la escuela en la medida en que se requieren ámbitos para la elaboración a los que la escuela no dá cabida en su estructura horaria de clases ininterumidas de diferentes materias. Los recursos de que se puede valer el alumno en ocasión de un trabajo escrito traspasan los recursos permitidos, por ejemplo, en el examen. Aquí el alumno utiliza su memoria, lápiz y papel; allá puede consultar textos, apuntes, fuentes de datos, puede reelaborar sus ideas en mas de una ocasión, puede comentar con otros alumnos o con el maestro cosa que no ocurre en modalidades de evaluación como un examen escrito o una disertación oral. Los trabajos escritos como recurso para verificar los aprendizajes son, según lo dicho anteriormente, actividades que se desarrollan de manera privada, sin la mirada vigilante del maestro y la atmósfera de tensión explícita que acompaña a otras formas de evaluación que tienen lugar en el salón de clase y en un tiempo expresamente identificado para examinar.

Producciones escritas precisas. Aquí se agrupan: reportes, informes de visitas, prácticas de laboratorio y controles de lectura. Se caracterizan por ser elaboraciones escritas breves que requieren de un nivel de sistematización más sencillo que el de un trabajo escrito (ensayo o trabajo de investigación). Por sus tiempos y espacios de realización se asemejan a la modalidad caracterizada como traba-

jos escritos pues en ambos hay un entrecruce de los ámbitos escolares físicos y temporales y ámbitos de trabajo privado. De nueva cuenta el maestro no aparece como vigilante a lo largo del proceso de elaboración de estas actividades lo que ayuda a diluir el elemento de "situación de examinación". Así mismo, el alumno al realizar estas tareas puede recurrir lícitamente a estrategias que en otros contextos son estipuladas como no permitidas. Se advierte, pues, una cercanía clara entre lo que clasificamos como Trabajos escritos y Producciones escritas precisas. Los aspectos que los distinguirían son que estas últimas se circunscriben a niveles de contenido elementales o que sirven de apoyo a los conocimientos en transmisión (por ejemplo informes de visitas y controles de lectura).

Exámenes escritos. Se incluye en este rubro las pruebas objetivas, las escalas estimativas, pruebas a libro abierto y pruebas de respuesta abierta. Ellos expresan la acepción tradicional de las acciones para evaluar muy difundidas en la escuela y no desterradas de manera total. Un examen escrito, cualesquiera que sean los matices o técnicas de elaboración que a él subyacen, marca unas características sui-géneris en cuanto a tiempos, espacios y recursos lícitos para su ejecución. A diferencia de los dos tipos de actividad anteriores el examen se incarta de manera total en el ámbito espacial y temporal de la escuela (a excepción de las pruebas para resolver en casa que no están incluidas entre las estrategias de evaluación del plan de estudios que se analiza). El examen tiene como escenario el salón de clase donde se cursa la materia o en alguno otro indicado oportunamente y en él, cada alumno ocupa un sitio aislado de los demás estudiantes. El tiempo disponible para contestarlo se sabe de antemano: el tiempo de clase regular para exámenes parciales y mensuales y tiempos más amplios indicados por el maestro en ocasión de exámenes

semestrales y finales. Estas circunscripciones de tiempo y espacio se coronan con las prescripciones respecto de las conductas permitidas y las prohibidas así como los recursos en los que el alumno se puede apoyar lícitamente para resolver el examen que se le entrega: "no copiar", "no soplar", "no sacar acordeones" son algunas de las consignas que circulan en la situación de examen tradicional. Así, la mayoría de los alumnos se ven anclados a los recursos de su propia memoria; aunque, sin embargo siempre hay sujetos hábiles para transgredir las reglas de un examen sin ser visto por el maestro quien asume una posición total de vigilante durante el tiempo que se prolonga el examen.

Actividades orales. Se refiere con ellas a las acciones de: participación en clases expuestas por el maestro, presentación de temas y disertaciones o pruebas verbales y autoevaluaciones orales (que podrían ser escritas y entonces se incluirían en producciones escritas precisas). Las actividades consideradas en este rubro muestran la peculiaridad de estar basadas en la expresión verbal u oral, cosa que no sucede en las modalidades de evaluación tratadas anteriormente. A pesar de esta especificidad las actividades orales como forma de evaluación no divergen mucho de las características señaladas ya en el rubro de exámenes escritos: tienen lugar en el aula, se cumplen en tiempos breves durante los cuales el alumno deberá expresar correctamente sus ideas para ser comprendido por el maestro. Este hecho aunado a la atención total que el docente pone en el alumno que participa en un momento de la clase o en el alumno al que le hace algunas preguntas para examinarlo oralmente hacen de esta forma de evaluación un espacio de tensión para el alumno quizá mucho mayor que el propiciado en un examen escrito. Cada alumno sabe que cuenta con algunos minutos en los cuales debe expresar con claridad y precisión los conocimientos que ha asimilado. Frente al maestro que

le plantea preguntas sobre contenidos de la materia, el alumno examinado se vé aislado del resto de los estudiantes quienes difícilmente pueden "soplarle" la respuesta pues la vigilancia ejercida por el docente es más efectiva al estar centrada en un sujeto individual. Así, el alumno sometido a exámenes orales se ve abandonado a los recursos de su capacidad para memorizar información y términos adecuados para expresarse breve y claramente.

a) El sistema de exámenes mediado por los códigos de expresión legítimos

A partir de la reagrupación y caracterización que se ha propuesto es posible esbozar una segunda reducción en la que dos ejes articulan y recuperan, desde un nivel distinto, las actividades descritas: un primer eje es el que vehiculiza las tareas de evaluación mediante la expresión escrita y un segundo eje es el que las mediatiza en la expresión oral. Por supuesto caben otras reagrupaciones que podrían girar en torno a las características espaciales, temporales y de recursos propiciados por cada modalidad de evaluación del aprendizaje. Pero a los intereses de este trabajo incumbe particularmente la reflexión sobre la mediación de la palabra escrita como modo de circular en el espacio escolar; por ello se desarrolla una caracterización de las formas de evaluación en torno a los ejes de la expresión oral y la lengua escrita.

Al comparar unas y otras se advierte un claro predominio de las actividades atravesadas por la expresión escrita (trabajos de diversa índole, producciones escritas precisas y exámenes en general), en tanto que las acciones de evaluación sostenidas en el uso de la expresión oral aparecen limitadas a participación en clase y disertaciones o pruebas orales.

En ambos casos las actividades que sirven a los fines de evaluación se hallan inmersas y supeditadas a las maneras legítimas de manifestar el conocimiento ya sea de forma oral o escrita y resulta significativo poner de relieve esta característica.

El primer punto de reflexión que de ahí deriva es que cualesquiera que sean las actividades a las que se recurre para evaluar, estas se encuentran inmersas en lo que se considera como modos correctos de expresión, es decir, en códigos de expresión validados socialmente y funcionales en el ámbito escolar. Así, cuando el maestro recurre a las distintas formas de evaluación no solo aprecia o verifica por medio de ellas la apropiación de algunos conocimientos, sino el saber usar los códigos lingüísticos y sintácticos propios de la expresión escrita y oral. En este sentido, no resulta exagerado afirmar que el éxito escolar del alumno circula necesariamente por los modos de expresión escolar establecidos y por ello emerge como relevante la instrumentalización que el alumno hace con la palabra y la escritura.

Un segundo punto de reflexión refiere a las características que acompañan al uso de estos modos de expresión en ocasión de las acciones para verificar los aprendizajes.

Desde el lugar de la palabra, esto es, cuando la evaluación se vehiculiza en forma oral, el alumno produce y emite un discurso verbal breve que se sanciona (se califica) en el momento mismo de ser pronunciado. Los espacios para autocorregir lo dicho son escasos o nulos, las frases que expresa el alumno son tomadas como manifestación definitiva del conocimiento apropiado. La precariedad en cuanto al tiempo disponible para verbalizar las ideas marca claras limitaciones a los ejercicios de examinación orales: un grupo promedio de 30 alumnos tendría que ser evaluado en 50 min. de clase lo que implica que cada uno dispone de $1\frac{1}{2}$ minutos aproximadamente para responder las preguntas que le plantea el maestro. En otras situaciones de examinación oral el tiempo

puede ser mayor (exámenes finales, exámenes profesionales) lo cual abre posibilidades a que el examinado vierta un conjunto mayor de comunicaciones sobre el tema y por ello el examinador tenga una visión menos estrecha de los aprendizajes logrados por el alumno. Sin embargo este no escapa a los recursos y limitaciones a que le constriñe el manejo de su propio código verbal.

Desde el lugar de la escritura, esto es, cuando la evaluación se vehiculiza en forma escrita, el alumno se sumerge en una situación cualitativamente distinta ya sea que se trate de la elaboración de trabajos escritos (ensayos, trabajos de investigación) o de exámenes en general (pruebas objetivas, exámenes escritos realizados en clase).

En el primer caso, el alumno estructura un discurso materializándolo en un texto. Por sus características de tiempo y espacio -de los que ya se habló- este es un tipo de trabajo donde es posible (si el tiempo disponible lo permite) que el alumno haga correcciones y modificaciones, cosa que no sucede en las pruebas orales y que es menos factible en los exámenes escritos en clase que tienen precisado un tiempo límite. El trabajo escrito es, a la vez, un texto susceptible de ser revisado por el maestro más de una vez en búsqueda de la calificación que lo sancione, rasgo que también afecta a los exámenes escritos en clase. Ello tiende a matizar, en cierta forma, la arbitrariedad del juicio del maestro propiciada en la situación de examen oral (no deja por ello de ser un juicio arbitrario, pero ese componente se asume de manera distinta en el caso de un trabajo escrito o un examen objetivo que en el caso de una disertación oral). Por lo que se refiere a exámenes escritos en clase del tipo "pruebas objetivas", exámenes a libro abierto" y "exámenes de respuesta abierta", el manejo de la expresión escrita se mueve desde los ámbitos estrechos de una prueba de opciones hasta los exámenes de respuesta abierta. En los primeros la acción del alumno se ubica en comprender los enunciados que se le presentan en senten-

cias escritas y en marcar la opción que las responda correctamente; en contraste, los segundos precisan de un despliegue mayor de habilidades para la escritura. Independientemente al nivel de complicación en el uso de las formas de expresión escrita propiciado en cada caso, la situación de "examen escrito en clase" sumerge al alumno en una temporalidad fija donde este se ocupa primero de contestar lo mas posible y, "si le sobra tiempo", de revisar las respuestas que ha consignado en su prueba personal.

Más allá de los rasgos diferenciales que particularizan a las actividades de evaluación orales y escritas se advierte una característica compartida que las afecta por igual. En ambos casos operan modos institucionalizados de comunicación que precisan las reglas de expresión correcta ya sea verbal o escrita. En este sentido el sistema de exámenes -evocando con ello a todos los recursos de verificación del saber apropiado- mide el dominio del lenguaje en formas diferentes, desde parámetros espacio-temporales distintos y referido, por supuesto, a contenidos de conocimiento escolar específicos.

La sobrevaloración que la escuela concede a los códigos de escritura como modo privilegiado de expresión del conocimiento para fines de evaluación, se asienta en lo que podríamos designar como el carácter escriturístico que atraviesa a la formación escolar y sus modos de organizarlo y sancionarlo: planes de estudio, programas de materia, reglamentos diversos (inscripción, reingreso, evaluación, revalidación, etc.), sistema de exámenes, boletas de calificación, certificado de ciclo, textos, apuntes, etc. son recursos mediados por la escritura en torno a los cuales se anudan partes del proceso de transmisión del conocimiento y las formas de organizarlo (incluso las actividades de evaluación orales atraviesan, en momentos específicos, por ciertos niveles de escritura pues deben ser consignados en un registro de calificaciones que se asienta en actas formales). De estos hechos deriva que el proceso de enseñanza y aprendizaje pueda ser ca-

racterizado, parafraséando a Bourdieu y Passeron, como una comunicación pedagógica que se realiza a través de una palabra dominada por la lengua escrita (26).

b) Sistema de exámenes y saberes específicos.

Volvamos ahora al referente empírico que ha incitado las reflexiones planteadas (el plan de estudios del Tronco Común del Bachillerato Tecnológico) para abrir una línea más de interpretación a propósito de lo ahí precisado. La indagación se centra en el binomio: formas para evaluar - contenidos de formación por asignatura.

Si se toma en cuenta las características de contenido de cada asignatura puede argumentarse que según la naturaleza de cada disciplina (y por ende de los cursos en que se imparte) se excluyen o posibilitan unas u otras de las actividades para evaluar precisadas en el listado de la página 91. En efecto, resulta evidente que acciones como "prácticas de laboratorio", "trabajos experimentales", "resolución de problemas" son adecuadas para asignaturas como Física, Química, Biología y Matemáticas dado su énfasis en la experimentación, en tanto que su aplicación no es oportuna (ni factible) para cursos como Taller de Lectura y Redacción, Historia de México o Filosofía.

Queda, sin embargo, un conjunto de actividades posibles cuya ejecución no depende directamente ni de la naturaleza de cada disciplina ni de los contenidos específicos de los cursos de cada asignatura: trabajos escritos, exámenes escritos de diversos tipos (abiertos, de opción múltiple, de reactivos), participación en clase, elaboración de ensayos, controles de lectura, son algunas actividades para evaluar que sirven por igual a cualquier

(26) Bourdieu y Passeron, La reproducción

asignatura. La posibilidad de ser usadas indistintamente como "recursos eficaces" de evaluación hace pensar que tales procedimientos se sostienen sobre una pretensión de validez que rebasa los saberes específicos que se transmiten en cada curso.

Formas de evaluación iguales para agrupaciones de conocimiento diferentes: el sistema de exámenes se sobrepone a los saberes específicos y reestructura los contenidos temáticos de diferentes asignaturas de acuerdo a una lógica de verificación constante y acumulativa de lo aprendido. Así, los segmentos de saber que se comunican dosificados en unidades, temas y subtemas culminan con la aplicación de alguna actividad de evaluación; de forma tal que a lo largo del año escolar se acumulan varios veredictos (calificaciones parciales) que luego se promedian y de la nota final que resulta se infieren los niveles de apropiación del conocimiento alcanzados por cada alumno.

Los saberes que transmite la escuela respecto de diferentes disciplinas de conocimiento, son saberes que sufren retraduccionen en distintos niveles. Primero en la forma gradual y jerárquica con que el curriculum formal -a través del plan de estudios y los programas de materia- lo secciona y secuencia en unidades, temas y subtemas. Después el sistema de exámenes con sus variadas formas de verificar lo aprendido (priorizando la expresión escrita) y su técnica de "promedios" lo fragmenta en evaluaciones parciales y lo reúne en la calificación final del curso. Luego la instancia administrativa de control escolar, lo asienta en un registro oficial donde se desdibujan las verificaciones parciales realizadas al final de cada una de las secciones (unidades, temas, subtemas) en que se iba dosificando el saber. Lo que queda al final es un número o una letra que simbolizan el aprendizaje legítimo reconocido a cada alumno, símbolo que no necesariamente refleja lo que en realidad se ha aprendido. A pesar de ello esas simbolizaciones del aprendizaje constituyen convenciones que al interior de la escuela tienen efectos reales, entre

otras cosas, para promover o no al ciclo siguiente, para otorgar reconocimientos y menciones especiales etc.; fuera de la escuela que las genera su sentido o valor no está absolutamente asegurado aún cuando hayan sido registrados y certificados institucionalmente.

- c) El sistema de exámenes atravesado por el juicio académico del docente: qué y cómo evalúa el maestro.

Desprendemos de lo anterior una última reflexión en torno al sistema de exámenes: cualesquiera que sean las modalidades seguidas para evaluar el aprendizaje estas se acompañan necesariamente de un juicio clasificador pronunciado por el maestro. En este momento la gama de formas para evaluar se asemejan entre sí pues todas ellas son filtradas por el veredicto del docente que las jerarquiza en una escala numérica o alfabética (exámenes escritos en clase, exámenes orales, trabajos escritos) o bien las pondera como puntos favorables o desfavorables (prácticas de laboratorio entregadas, controles de lectura realizados, participaciones en clase etc.).

Una precisión se vislumbra con base en lo anterior: no todas las actividades de evaluación tienen igual rango; unas cuentan como referentes colaterales de apoyo a otras que se les asigna un carácter más determinante. En la práctica se le otorga este último sitio a los exámenes de diferente tipo (pruebas objetivas, exámenes de respuesta abierta etc.) que se desarrollan en clase, recurriendo al resto de actividades como referentes de apoyo para la asignación de una calificación final. Hay, sin embargo, matices que modifican hasta cierto punto lo anterior. Ello es claro si se piensa que el maestro, en tanto sujeto autorizado para transmitir los conocimientos y evaluar el aprendizaje de sus alumnos puede introducir legítimamente criterios individuales como substituir un examen parcial por la elaboración de un ensayo o calificar una sección del curso mediante una exposición

en clase. A pesar de ello prevalecen como dominantes algunos criterios institucionales que al estar consignados en reglamentos precisos encuadran las acciones de evaluación. Sin adentrarnos ahora en la normatividad ahí expresada, objeto del apartado siguiente, adelantamos que desde ese espacio de regulación escolar el examen es el recurso central de la evaluación y ello nos permite entonces proponer como válida la precisión entre actividades de evaluación determinantes o reglamentarias (exámenes en clase) y actividades colaterales de apoyo (participaciones en clase, trabajos escritos y producciones escritas precisas).

Detengámonos ahora en cómo evalúa un curso el maestro y qué es lo que estima a través del sistema de exámenes; con otras palabras, refirámonos a la técnica del promedio y a la valoración respecto de los saberes y el saber decir imbricados en las actividades de evaluación y sobre los que se construye el juicio calificador del maestro.

El desarrollo temporal de cada curso está atravesado horizontalmente por evaluaciones periódicas que se cumplen con una ciclicidad fijada: parciales durante cada mes, mensuales, al final de cada semestre, con lo que se marca y sanciona la terminación formal de un curso. La práctica de exámenes cíclicos se conoce con la denominación curricular de evaluación formativa durante la cual se acumula e integra información que por una parte retroalimenta a la docencia señalando los aprendizajes débiles en los alumnos y por otra ayuda a precisar la evaluación sumaria que es la designación curricular de lo que a fin de cuentas resulta ser la calificación definitiva de un curso.

De esta forma, a lo largo de cada semestre se acumulan un conjunto de calificaciones con carácter parcial obtenidas por múltiples vías al recurrir a diferentes actividades de evaluación que frecuentemente el maestro indica al inicio del curso. Con ello se estructura una serie de calificaciones cifradas numérica-

mente que corresponden a evaluaciones fragmentarias. Una primera reagrupación de ellas tiene lugar cada mes, y así, al final del semestre se tienen tantas calificaciones como meses de trabajo escolar. Se cumple entonces una segunda recuperación de las evaluaciones mensuales que habrán de configurar el veredicto final sobre el aprendizaje a lo largo del semestre obteniéndose así la nota definitiva que sanciona formalmente la culminación del período escolar.

El uso recurrente de la técnica de promediar atraviesa permanentemente el proceso de certificaciones encadenadas y cíclicas. En cuanto técnica, el promedio consiste, en su acepción más simple, en sumar aritméticamente una tras otra las calificaciones parciales dividiéndolas luego entre el número total de las mismas de donde resulta una cifra final que expresa el punto medio de la serie. Frecuentemente el promedio arroja una expresión decimal que deberá ser acercado al número entero más próximo siguiendo la lógica de que el .5 o menos "baja" el promedio hacia el guarismo inmediato inferior y más de .5 lo "sube" hacia el inmediato superior. Esta práctica que se le conoce como "redondeo del promedio" aparece investida, más que nada, de un carácter funcional pues resulta de mayor eficiencia para las instancias administrativas el manejo de cifras enteras en lugar de cifras decimales. Sin embargo una mirada crítica advierte en ello lo que Bourdieu y Passeron expresaban como diferencias de detalle que establecen distancias tasadas en magnitudes ínfimas de puntos, medios puntos o décimas de punto que configuran un juicio sobre el desempeño académico del alumno.

Como recurso escolar para establecer una calificación válida y contundente, el promedio es una reducción sucesiva de las exámenes parciales con respecto de saberes específicos haciendo emerger una cifra cuantitativa como símbolo legítimo que evoca un aprendizaje total. Entre él y la apropiación de aprendizajes significativos por el alumno media una distancia en las que se sepa-

ra cada vez más la pretendida correspondencia entre saberes adquiridos y las evaluaciones en que se plasman. En este sentido, el promedio diluye el peso e importancia relativa de los saberes específicos comunicados durante un curso, trasladando el énfasis a una designación global respecto al conocimiento adquirido.

Los aspectos referidos sobre cómo se configura en lo cuantitativo el veredicto del maestro respecto de las exámenes practicadas a los alumnos finaliza ahora con una reflexión que apunta hacia lo cualitativo de su juicio, es decir, qué es lo que el maestro evalúa mediante el sistema de exámenes.

Con respecto de ello se ha sostenido y argumentado en páginas anteriores que cualesquiera que sean las formas de evaluación indicadas por el maestro y realizadas por los alumnos estas circulan indefectiblemente a través de los sistemas de expresión oral y escrita validados socialmente y funcionales en el ámbito escolar. Sabemos que mediante las acciones de exámenes se pretende apreciar la apropiación de conocimientos mediados por esquemas de expresión correcta lo cual nos permite afirmar que durante una situación de examen se sanciona no solo el dar las respuestas exactas sino los modos en que ellas se han expresado.

En este sentido, el veredicto que el maestro emite en cada práctica de exámenes sintetiza en una sola sanción cuantifican- te lo que en el fondo es una doble apreciación cualitativamente diferente: manejo coherente de un conjunto de informaciones y capacidad para comprender e instrumentar los códigos gramaticales necesarios para una adecuada expresión de aquellas informaciones*. Así, en la calificación que acompaña a cada examen se yuxtapone y unifica la apreciación del maestro respecto a unos saberes asimilados y un saber decir desplegado por el alumno.

* Incluso los exámenes de opción múltiple en los que el alumno no tiene que escribir oraciones sino solo marcar respuestas correctas exigen una comprensión adecuada de los enunciados contenidos en el examen.

Sobre este campo dual de valoración el maestro emite un dictámen que es, en el fondo, una apreciación organizada a partir de referentes objetivos que la institución prescribe y de componentes subjetivos que actúan desde el docente mismo.

La escuela precisa un conjunto de criterios que fungan como parámetros normativos a la función del maestro como evaluador: modalidades de examinación permitidas, promedio de evaluaciones parciales, escala estandarizada de calificaciones son algunos de los recursos indicados con los que se pretende recubrir de objetividad y validez la sanción académica que pronuncia el maestro. Pero no con ellos se eliminan los componentes subjetivos que circulan en el proceso de asignación de una calificación: subjetividad nacida de lo que el maestro considera informaciones relevantes no enfatizadas suficientemente por el alumno durante un examen de respuesta abierta, subjetividad fundada en la capacidad del docente para comprender la lógica de exposición con la que un alumno elabora un trabajo escrito, subjetividad venida -en el más pedestre de los casos pero no poco frecuente- de los prejuicios (favorables o desfavorables) acumulados a lo largo de cada clase en ocasión de las conductas y actitudes manifestadas por los alumnos, subjetividades todas ellas difíciles de someter a control.

Así configurado, en lo cuantitativo y lo cualitativo, el dictámen final que genera el maestro respecto de cada curso pasa por instancias de registro y validación institucional (actas, historias académicas, boletas de calificaciones, etc.) y de ese modo se prefigura para cada alumno el referente legítimo que lo faculta para continuar su recorrido escolar o la causa que lo detiene al fijarle la necesidad de repetir aquellos cursos en los que no hubiese alcanzado una calificación satisfactoria, alargando con ello su tránsito por la institución escolar.

(27) Sobre la teoría y la técnica de elaboración de exámenes véase: Laurer, J. y Scruton, C. (comp.) Exámenes de los exámenes, Ed. Estrada, Buenos Aires, 1971.

En el despliegue permanente y organizado de la práctica de certificaciones continuas la escuela satisface la necesidad de verificar y legitimar lo aprendido. Asentada en tal consigna las acciones de evaluación emergen en el espacio escolar como prácticas reificadas que se sostienen y regulan por mecanismos ajenos a las voluntades individuales de quienes las actúan.

El "qué" de cada evaluación se prefigura desde el plan de estudios, estructura curricular que se ofrece al maestro, al alumno y a la administración escolar como espacio organizador y delimitador de los aprendizajes; pero se prefigura también, de manera importante, a partir de teorías y técnicas sobre cómo se elaboran pruebas objetivas y de opción múltiple (27). El "cómo" de cada evaluación lo precisan, por una parte, los lineamientos que para tal acción indican los programas, por otra los reglamentos administrativos correspondientes que fijan períodos de examinación, así como también el tipo de examen practicado en concreto (no es lo mismo calificar un examen de respuesta abierta que uno de opción múltiple).

Así, los sujetos que desarrollan el proceso en sus diferentes fases no aparecen como sus productores sino como soportes que lo actúan: los alumnos, los maestros, la administración escolar, cada cual desde su posición institucional, viven las prácticas de examinación como facticidad ineludible. Para la instancia de control escolar el realizar las acciones de registro y validación legal de las evaluaciones constituye su definición laboral, en virtud de ello las tareas que efectúa el personal adscrito a esa dependencia se configuran como cotidianeidad incuestionada; dejar de realizarlas solo sería posible al abandonar el lugar de trabajo. Para el maestro la función asignada como evaluador de los aprendizajes es correlato ineludible de su papel como transmisor de conocimientos, asume pues la posición de examinador y emisor de sanciones académicas como parte del deber ser de su investidura docente. Para el alumno, el someterse a procesos

(27) Sobre la teoría y la técnica de elaboración de exámenes véase: Lauwrens, J. y Scanlon, C. (comp.) Exámen de los exámenes, Ed. Estrada, Buenos Aires, 1971.

de examinación permanentes, cuando la institución lo dicta y cómo el maestro lo prescribe, es un hecho asumido simultáneamente a su identificación como alumno en tanto sujeto en formación. Si bien el alumno puede evadir la ejecución de algunos exámenes ello sólo es relativo puesto que se le conmina a realizar otras acciones de examinación marcadas para quienes no presentan las evaluaciones normales (por ejemplo exámenes de regularización). La negativa sistemática de someterse a la práctica escolar de certificaciones conduce progresivamente a situaciones de rezago escolar y al eventual abandono de la escuela. En los hechos descritos leemos facticidad ineludible: no hay posibilidad de resistirse a transitar por las acciones de examinación permaneciendo, a la vez en el espacio escolar.

Hemos profundizado hasta aquí sobre el sistema de exámenes en un recorrido que tuvo como punto de partida los lineamientos prescriptivos señalados en el plan de estudios para las acciones de evaluación. La lectura crítica de lo ahí consignado nos llevó a caracterizar la práctica de certificaciones encadenadas y cíclicas como un proceder mediado por códigos de expresión legítimos, como una práctica que se pretende eficaz frente a saberes diversos y como una acción atravesada necesariamente por el juicio calificador del docente. Pero el análisis en torno a la práctica evaluativo-acreditadora de la escuela no se agota ahí pues la institución moviliza referentes administrativos precisos que la norman y regulan.

Iniciamos por ello ahora una reflexión centrada en los reglamentos por medio de cuales se fijan los procedimientos que deben desplegarse para conferir validez a las examinaciones realizadas por cada alumno a lo largo de todo el año escolar y sancionados por el juicio académico del maestro.

- B. Los Reglamentos para las acciones de validación de los aprendizajes en los CBTas.

Se asume como punto de partida que los reglamentos constituyen un componente del curriculum formal mediante los cuales se estructura un orden artificial asentado en convenciones que imponen prescripciones legítimas para la ejecución de acciones escolares precisas, en este caso las de verificación y validación de los conocimientos. Vistos desde ahí los reglamentos son interpretados como códigos que regulan y organizan las tareas de evaluación escolar. Por su mediación se disciplina la actividad desplegada en ocasión de la consigna escolar de acreditar los aprendizajes; esto es, se regulan todas y cada una de las acciones involucradas en el proceso, se fijan trámites delimitados y secuencias inquebrantables, se precisan tiempos, lugares y frecuencias de ejecución, se señalan documentos requeridos en cada fase, se prescribe los modos de legalización de cada documento y se enmarcan situaciones relacionales entre sujetos y/o instancias escolares con funciones específicas.

Es a la luz de estos referentes desde donde se profundizará sobre los reglamentos denominados "Procedimiento de registro de calificaciones y certificación de estudios" (28) y "Procedimiento de regularización de estudios" (29), ambos vigentes en los CBTas para fines de evaluación y acreditación de los estudios ahí cursados.

-
- (28) SEP. Manual de Control escolar. Procedimiento de registro de calificaciones y certificación de estudios (nivel medio superior y superior de educación tecnológica agropecuaria).
- (29) SEP. Manual de Control escolar. Procedimiento de regularización de estudios (nivel medio superior y superior de educación tecnológica agropecuaria).

Las reflexiones respecto de ellos se presentan estructuradas mediante 4 ejes de análisis en los que se recojen y amplian los referentes teóricos precisados anteriormente:

- a) Los reglamentos como ámbitos donde se asientan convenciones sobre el modo legítimo y eficiente para el desarrollo de la acción.
- b) Los reglamentos como filtros que estandarizan los recorridos escolares.
- c) La disciplinarización de la actividad propiciada a través de los reglamentos y
- d) La tipificación de sujetos y de las relaciones entre ellos generada desde las prescripciones reglamentarias.

Tal estructura de exposición responde a dos intenciones paralelas: una de carácter conceptual oportuna para fines analíticos (y de posición teórica), otra de carácter operativo adecuada para fines de fluidez en la presentación. Esto es, se quiere centrar desde el inicio las ideas que guían la lectura crítica practicada a los reglamentos evitando caer en una transcripción tediosa de sus contenidos. Así, en vez de describir e inventariar meticulosamente lo que cada reglamento precisa, se recuperan contenidos específicos para ejemplificar con detalle los 4 ejes de análisis que organizan las reflexiones de esta sección.

Los ejes propuestos permiten recuperar, de manera particular, las prescripciones de los reglamentos que se presentan siempre estructuradas en los rubros siguientes: Normas, Responsabilidades, Procedimientos y Formatos e instructivos. Cada uno de los ejes propuestos retoma de manera específica estos aspectos; así, el 1er. eje corresponde a las normas, el segundo a los formatos, el tercero a los procedimientos y el cuarto a las responsabili-

dades. Más allá de estas correspondencias entre la propuesta de análisis y los contenidos de cada reglamento, que hablan de una proximidad con el referente empírico, reconocemos que la posición aquí asumida sesga el análisis en direcciones específicas dejando fuera reflexiones posibles por ejemplo, como se retraducen e interpretan las prescripciones reglamentarias por los alumnos, maestros y personal administrativo y las consecuencias no anticipadas de las reglas. Nuestra lectura crítica abarca entonces, solo algunas dimensiones de los reglamentos: aquellas que aproximan a los modos en que la escuela, desde el nivel administrativo, sanciona como legítimo unos aprendizajes, homogeneiza recorridos académicos individuales y genera mecanismos disciplinarios que enmarcan la actividad de los sujetos frente a la práctica escolar evaluativo-acreditadora.

- a) Los reglamentos como ámbitos donde se asientan convenciones sobre el modo legítimo y eficiente para el desarrollo de la acción evaluadora.

A partir de lo estipulado en la sección de "Normas" de los reglamentos se estructura el primer eje de análisis sosteniendo en él una idea central que plantea las prescripciones de los reglamentos como acuerdos y convenciones revestidas de racionalidad y eficiencia para la consecución de ciertos fines, asumiéndose por ello como los modos legítimos para el desarrollo de la actividad de validación de los aprendizajes.

El entramado de disposiciones prescriptivas consignadas en los reglamentos presupone la acción de instaurar unos procedimientos como los idóneos para la consecución de los fines de evaluación y acreditación implicando necesariamente desechar otros posibles calificándolos como "inadecuados". La exclusión de unos modos y la fijación de otros se genera desde un proceso de acuerdos, negociaciones y ajustes establecidos por grupos con poder de decisión instituyendo así unos mecanismos como los "eficientes" y "legítimos".

Rastrear el origen de esos acuerdos instituídos, es decir, preguntarse de dónde surgen, quiénes los pronuncian y cómo se sostienen introduce, por una parte, en el argumento de la "racionalidad" intrínseca a las normas contenidas en los reglamentos frente a la subjetividad subyacente a los acuerdos y convenciones reglamentarias y por otra, refiere a la condición de centralismo desde donde se generan y difunden.

En torno a lo primero algunas perspectivas desarrolladas por la Teoría de las Organizaciones (30) plantean que toda actividad colectivamente organizada y con una intencionalidad precisa, requiere para funcionar de un conjunto de normas y parámetros que indiquen los modos eficientes para el desarrollo de la acción. La racionalidad es leída desde ahí en el sentido weberiano del término: elegir medios idóneos y eficaces que permitan conseguir ciertos fines optimizando recursos. Así, los reglamentos que organizan las actividades de una institución cualquiera se constituyen como referentes racionales para la acción en tanto señalan procedimientos precisos y funcionales para el logro de fines fijados.

Racionalidad y eficiencia son los criterios que recubren a las decisiones subjetivas acordadas por quienes reciben la encomienda de diseñar, estructurar y difundir un reglamento. Se inserta aquí el referente de centralismo pues los documentos normativos escolares que nos ocupan (evaluación y certificación) se generan desde instancias institucionales centrales y se difunden verticalmente a los diferentes ámbitos que participan en la actividad escolar. En el caso que se analiza son comisiones integradas de SEP y SEIT las que acuerdan y precisan las disposiciones y normas en torno a los procesos de evaluación y acreditación; disposiciones que a su vez se fundan en prescripciones contenidas en documentos, normas y leyes de alcance nacional como Acuer-

(30) Salaman, G. y Thompson, K. Control e ideología en las organizaciones. FCE, México, 1984.

dos de la SEP, Ley de Profesiones, etc. que pocas veces o nunca se cuestionan o porque se desconocen, o porque su mismo rango les hace parecer solo transformables por vías legales e institucionales.

De esta manera los reglamentos llegan al personal administrativo, a los maestros y alumnos de cada plantel no como convenciones acordadas y fijadas por sujetos con capacidad de decisión e imposición sino como discursos normativos impersonales acabados y coherentes respaldados por reglamentos, acuerdos y leyes nacionales que marcan el camino racional (y legítimo para conseguir los fines de evaluación y acreditación. Las connotaciones de impersonalidad, racionalidad y legitimidad son los referentes sobre los que se sostienen los reglamentos como cuerpo de prescripciones ineludibles a las que deben apegarse los sujetos que interactúan en el espacio escolar.

Los dos documentos que nos ocupan - "Procedimiento de registro de calificaciones y certificación de estudios" y "Procedimiento de regularización de estudios" - se mueven en el ámbito de acuerdos establecidos los cuales son presentados como preceptos impersonales y racionales en la sección de "Normas" de ambos reglamentos.

Lo que ahí se consigna refiere a los principios básicos que caracterizan como acciones específicas al registro de calificaciones, la regularización de estudios y la certificación de los mismos. Las normas particulares para dichas acciones se describen sintéticamente en seguida.

Sobre el registro de calificaciones

Lo primero que precisa el reglamento es el objetivo asignado a esta función: "registrar las evaluaciones de los alumnos

e integrar su historial académico" (31), acción que presupone el seguimiento sistemático e ininterrumpido del recorrido académico de cada alumno en sus diferentes semestres y años escolares. La amplitud de esta tarea toma forma operativa mediante 4 tipos de prescripciones.

La primera refiere a cómo clasificar los resultados de las evaluaciones realizadas durante el año escolar disponiendo para ello la aplicación de la escala numérica de calificaciones del 5 al 10 establecida en el Acuerdo 17 de la SEP (32).

La segunda precisa mediante que documentos administrativos se sistematizan y condensan cada una de las exámenes practicadas indicando para este fin 4 formatos de control escolar: Reporte de evaluación, Reporte de evaluación parcial, Reporte de evaluación semestral y Reporte de evaluación por generación.

La tercera detalla las condiciones que estos formatos tendrán que cumplir para concederles validez, condiciones que se enuncian ambiguamente en el señalamiento de que "deberán tener un buen resguardo dado que contienen la información fuente para el registro escolar de los alumnos".

(31) Manual de Control escolar. Procedimiento de registro de calificaciones y certificación de estudios p. 7.

(32) Publicado en el Diario Oficial en agosto de 1978, este Acuerdo establece la utilización de la escala numérica del 5 al 10 como norma a la que deberán sujetarse los procedimientos de evaluación del aprendizaje en los distintos tipos y modalidades de educación bajo control de la Secretaria de Educación Pública. El mismo Acuerdo fija la interpretación cualitativa correspondiente a la escala: 5 no suficiente, 6 suficiente, 7 regular, 8 bien, 9 muy bien, 10 excelente. Estas estipulaciones entraron en vigor a partir del ciclo escolar 78-79.

La cuarta prescripción, por último, indica los momentos en que los formatos deben ser enviados a la instancia institucional encargada de legitimarlos (Control Escolar central) estipulándose para ello períodos determinados durante el año escolar.

Sobre la regularización de estudios

El objetivo fijado a esta actividad se precisa como "normalizar la continuidad de los estudios de los alumnos irregulares mediante evaluaciones extraordinarias y actualizar su historial académico" (33). El reglamento establece 2 mecanismos para normalizar los estudios: exámenes de regularización y exámenes a título de suficiencia, precisando en qué circunstancias puede utilizarlos un alumno irregular para reordenar su recorrido académico.

Las situaciones acordadas en las que se puede realizar exámenes de regularización son:

- cuando se obtenga una calificación final de 5 que se considera insuficiente,
- cuando no se haya cubierto el 80% de asistencias a un curso aunque se hubiere obtenido una calificación aprobatoria (esto es 6 o más),
- cuando se tenga un porcentaje de asistencias mínimo de 61% (con menos de este no procede examen de regularización sino repetición del curso),
- cuando se reprueben 3 materias en semestres de 6 asignaturas o 4 en semestres de 7 u 8 materias (si el número de reprobadas es mayor no procede examen de regularización sino repetición del semestre).

(33) Manual de Control escolar. Procedimiento de regularización de estudios, p. 7.

Se precisa además que:

- durante el semestre habrá 2 oportunidades para realizar exámenes de regularización siendo fijados para ello los meses de enero a abril y de agosto a octubre,
- cada período cuenta como una de las 2 oportunidades de regularización si el semestre, de forma tal que si el alumno no se presenta a una de ellas le quedará solo la posibilidad de acreditar una materia reprobada al semestre,
- los exámenes de regularización para materias seriadas deberán hacerse en el orden con que estas se hallan establecidas en el plan de estudios,
- los resultados de los exámenes de regularización serán expresados en la escala numérica de 5 a 10,
- cada examen de regularización requiere el pago de los derechos correspondientes.

Las situaciones establecidas para realizar exámenes a título de suficiencia son:

- en los casos haya materias no acreditadas por situaciones de revalidación, equivalencia o convalidación de estudios las cuales no deberán exceder al 40% del total de asignaturas del plan de estudios vigente (cuando el porcentaje de materias por acreditar es mayor no procede el examen a título de suficiencia sino que se deberá iniciar los estudios con el plan en vigor).
- para solicitar la realización de examen a título de suficiencia se requiere presentar dictamen de autorización,
- durante cada semestre habrá un período para realizar este tipo de examen fijado en los primeros quince días del semestre,
- en caso de reprobación solo habrá una oportunidad más para repetirlo,

- los resultados de los exámenes a título de suficiencia deberán ser expresados conforme a la escala numérica de 5 a 10.
- su realización requiere el pago de los derechos correspondientes.

Sobre la certificación de estudios

El reglamento define que el objetivo de esta actividad es "expedir los documentos que validen oficialmente los estudios realizados por los alumnos" (34). Las normas generales en relación a este procedimiento son dos: la primera fija 3 tipos de certificación de los aprendizajes que pueden ser producidos y otorgados al alumno en circunstancias específicas y para fines precisos; la segunda precisa lo referente a la legalización de ellas.

Los tipos de certificación acordados como institucionales son:

- "certificación completa" expedida al concluir el ciclo del Bachillerato Tecnológico, para todos aquellos que hayan acreditado de manera completa el plan de estudios, siendo utilizado como requisito para el ingreso a estudios superiores y/o como comprobante de la escolaridad alcanzada,
- "certificación parcial" mediante constancias de la parte acreditada del recorrido escolar, expedida a quienes la soliciten para trámites específicos (petición de becas, cambio de plantel o de carrera etc.),
- "carta de pasante" que se otorga, al igual que la certificación completa, a quienes hayan cubierto el plan de estudios en su totalidad, lo cual no significa que una y otra sean documentos idénticos.

(34) Manual de Control escolar. Procedimiento de registro de calificaciones y certificación de estudios, p. 7.

En cuanto a la legalización de los diferentes documentos de certificación el reglamento estipula que será efectuada de manera definitiva por la instancia de Control Escolar Central basándose en los expedientes que elabore y envíe Control Escolar de cada plantel debidamente revisados y autorizados por los directores de escuelas.

Es desde estas normas básicas y particulares como se moviliza la interpretación crítica de los reglamentos como ámbitos donde se asientan acuerdos en torno a los modos legítimos y eficientes para el desarrollo de las acciones de evaluación.

La posición aquí sostenida quiere enfatizar el hecho de que las prescripciones impersonales de los reglamentos que se presentan como normas racionales son en sí mismas convenciones acordadas que fijan un modo para la validación de los aprendizajes, modo a la vez arbitrario y legítimo, lo primero en tanto señala unos procedimientos y condiciones y no otras, lo segundo en tanto tales señalamientos se amparan en los argumentos de racionalidad y eficiencia para el logro del fin. Interesa poner de relieve las normas en donde emerge con nitidez el rasgo de convenciones acordadas, arbitrarias y legítimas aclarando que con ello no se pretende sugerir normas o procedimientos alternativos para las actividades de evaluación y acreditación escolar; la pretensión es más modesta: abrir la reflexión en torno al por qué de unas prescripciones y no otras, esto es, mirar las normas de los reglamentos como señalamientos relativos, contingentes y arbitrarios en vez de absolutos y necesarios.

* El uso de la escala numérica de calificaciones

Los reglamentos analizados establecen como precepto ineludible que los juicios académicos con los que se sancionan los resultados de todo tipo de exámenes deberán ser expresados con un número entre 5 y 10 asociando un adjetivo calificativo a ca-

da uno de ellos: 5 no suficiente, 6 suficiente, 7 regular, 8 bien, 9 muy bien, 10 excelente. El registro de calificaciones, las formas de regularización y por supuesto, los documentos de certificación se mueven necesariamente en este código simbólico con el que se pretende evocar y validar los aprendizajes logrados por cada alumno.

Detrás de esta norma común e inalterable que se presenta como objetiva y eficiente en tanto estandariza los veredictos de los maestros y permite un manejo administrativo fluido y sistemático, subyace una triple arbitrariedad:

- utilizar números entre el 5 y 10,
- traducirlos a símbolos cuyo significado está dado por un calificativo impreciso,
- hacer corresponder los aprendizajes plasmados en un examen con alguno de estos números y su calificativo asociado.

Es posible inferir con alguna seguridad, que la aplicación de la escala de 5 a 10 tiene la finalidad intrínseca de diferenciar los aprendizajes expresados por cada alumno a través de las exámenes encadenadas y cíclicas; pero ello no explica suficientemente por qué se han fijado tales símbolos como los adecuados y no cualquiera otros. Su uso cotidiano en la escuela se asume como natural diluyendo así el componente arbitrario que los instaure como formas legítimas y únicas para caracterizar los niveles de aprendizaje logrados. Sobre esta resolución adoptada con preferencia sobre otras posibles se monta un segundo nivel de arbitrariedad, aún más evidente, que se advierte en el hecho de atribuir a cada número un juicio calificativo enunciado en una sola palabra: no suficiente, suficiente, regular, bien, muy bien y excelente, pronunciamientos sobre los cuales no se delimita lo que se considera como conocimientos suficientes, regulares, buenos, muy buenos o excelentes.

* Cómo se registran las calificaciones y cada cuando

Las normas para el registro de calificaciones indican 4 tipos de formas administrativas en las que se deben concentrar los resultados de los diferentes exámenes practicados durante cada semestre: Reporte de evaluaciones, Reporte de evaluación parcial, Reporte de evaluación semestral y Reporte de evaluación por generación. De inmediato ello precisa una temporalidad a las acciones de verificación y validación de los aprendizajes que obedece más a un orden administrativo que a la secuencia intrínseca de los conocimientos mismos: durante el mes, al finalizar cada mes, cada semestre y cada año escolar.

Las prescripciones acordadas sobre el cómo y el cuándo de las evaluaciones encuentra sustentación funcional en la lógica escolar de transmisión gradual de los conocimientos lo cual plantea la necesidad de practicar exámenes encadenadas y cíclicas a lo largo del período de aprendizaje. Los 4 formatos administrativos permiten concentrar y ordenar las diferentes evaluaciones sirviendo a la intención de avalar en su totalidad los aprendizajes logrados. Más allá de esta justificación eficientista cabe pensar que estas evaluaciones y registros fragmentados en períodos que luego se aglutinan en una evaluación final definitiva son rupturas y segmentaciones convencionales sobre el proceso de apropiación individual de conocimientos los cuales no necesariamente encuentran expresión confiable mediante las sucesivas evaluaciones delimitadas en el tiempo.

* Condiciones para la regularización.

Las normas adoptadas para especificar las condiciones en que un alumno irregular puede recurrir a los procedimientos de reajuste del recorrido escolar constituyen un excelente ejemplo de convenciones arbitrarias acordadas que se asumen como prescripciones eficientes y legítimas. Se resaltan algunas indica-

ciones fijadas a esta acción que ilustran el argumento propuesto.

El peso conferido a las asistencias como factor condicionante de los exámenes de regularización merece ser enfatizado. A este respecto el reglamento indica, por una parte, que el no haber cubierto el 80% de asistencias a un curso implica la necesidad de presentar examen de regularización para acreditar la materia, y por otra precisa que para tener derecho a este tipo de examen es requisito tener un rango de asistencias mayor al 60%. Se puede inferir que esta prescripción doble se funda en la lógica institucional de una enseñanza totalmente escolarizada que toma, como un parámetro del aprendizaje, la presencia física de los alumnos en el salón de clase. En este contexto la asistencia regular a un curso es asumida como garantía de un compromiso por parte del alumno con el aprendizaje. Al precisar los límites máximos de inasistencias se busca evitar que el estudiante se aleje de la escuela pudiendo continuar su recorrido académico mediante exámenes de regularización. Así, el factor "asistencia" se sobrepone al veredicto final de un examen como condición que al no ser cumplida puede incluso anular el resultado aprobatorio de un examen.

Otra de las normas precisa que se pueden realizar exámenes de regularización con 3 materias reprobadas en semestres de 6 asignaturas o 4 en semestres de 7 u 8 materias, es decir, se requiere acreditar de manera regular al menos el 50% de las asignaturas del semestre con lo que se pretende garantizar que el alumno realice un aprendizaje promedio en las condiciones ordinarias de un semestre escolar. Cuando ello no sucede así el recurso de examen de regularización es improcedente constriñiendo al alumno a repetir el semestre de nueva cuenta.

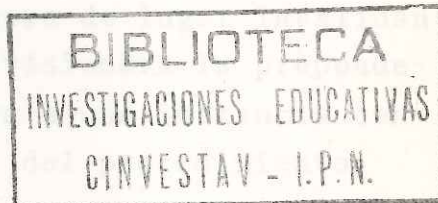
Por último otras prescripciones indican la temporalidad asignada a esta práctica. En cada semestre hay 2 períodos para presentar exámenes de regularización fijados en los meses de ene-

ro y abril para materias reprobadas en el semestre que va de septiembre a enero y los meses de agosto y octubre para las no acreditadas en el semestre de febrero a junio. Se advierte en ello, a primera vista, una periodización coherente que al ser analizada con respecto a otras prescripciones resulta arbitraria y desfavorable para el alumno. Detengámonos un momento en ello:

- se pueden tener 3 o 4 materias reprobadas en un semestre susceptibles de ser acreditadas mediante exámenes de regularización,
- se fijan 2 períodos para la regularización durante el semestre,
- cada alumno tiene derecho a 2 oportunidades durante el semestre para reordenar su recorrido a través de este tipo de exámenes,

lo que resulta de ahí es que si el alumno no se presenta a los 2 períodos de regularización es muy probable que empiece a acumular materias reprobadas durante su recorrido escolar. Se sabe que los índices de reprobación en los CBTas oscilan alrededor del 40% (35) lo cual permite inferir que el recurso de examen de regularización no se utiliza como excepción sino como práctica frecuente para normalizar los estudios. Frente a este hecho la política escolar expresada en los reglamentos fija condiciones que propician el resago acumulativo de los alumnos el cual es asumido como problema individual y no como consecuencia de las normas arbitrarias establecidas institucionalmente.

* El proceso de validación oficial.



Este aspecto de la normatividad es recurrente en los reglamentos analizados donde, por una parte, se acuerda la producción y expedición de cierto tipo de documentos y, por otra, se fijan dos instancias encargadas de ejecutar el proceso: control escolar del plantel y control escolar central asignando a cada una fases de legitimación específicas.

(35) Muñoz Cruz, J.L. op. cit. p. 55.

En la primera se elaboran registros e historias académicas individuales que deben estar revisados y avalados por el jefe de la dependencia y el director del plantel. Se cubre con ello una fase inicial de legitimación considerada como parcial en tanto deberá ser turnada a la instancia de Control escolar central para proceder a la acreditación institucional definitiva de los estudios realizados por cada alumno.

En esta segunda instancia escolar, que centraliza la función de legitimación de los aprendizajes, tiene lugar un minucioso proceso de revisión de los expedientes enviados por cada plantel al término del cual se expide un documento certificadorio para cada alumno.

El reglamento precisa detenidamente una serie de detalles en apariencia ínfimos pero que en ocasión del proceso de certificación jerárquicamente organizado emergen como enormemente significativos: cuántas firmas deben acompañar a cada documento, quiénes tienen autoridad para firmarlos, en qué lugar debe ir cada una, qué sellos deben aparecer y en qué lugar se imprimen. En sí mismos estos detalles son arbitrarios pero el reglamento los transforma en símbolos de legitimidad indispensables para los fines de acreditación a tal punto que la ausencia de alguno de ellos, una firma en sitio equivocado o un sello fuera de lugar invalidan el documento elaborado. Detrás de ello se vislumbra la preponderancia de un proceso centralizado que delega a una instancia central la capacidad de ratificar la totalidad del procedimiento.

Se ha mencionado hasta aquí algunas prescripciones en las que se advierte con nitidez el carácter arbitrario y legítimo de los acuerdos reglamentarios: uso de escala numérica de calificaciones, formas de registro y su periodicidad, condiciones de regularización y proceso de certificación de estudios. Todas ellas se viven en la escuela como situaciones y eventos naturales, como un "así debe hacerse" fijado impersonalmente que al reiterar-

se en la cotidianeidad subsume los componentes arbitrarios que a ellas subyacen.

b) Los reglamentos como filtros que estandarizan los recorridos escolares.

Este segundo eje de análisis se relaciona con lo que en los reglamentos aparece estipulado como "Formatos e instructivos". La idea que atraviesa la reflexión al respecto sostiene que a través de las prescripciones específicas asentadas en los reglamentos sobre formas de registro y certificación, se homogeneiza la diversidad de situaciones escolares al clasificar estáticamente los recorridos académicos de cada alumno en posiciones tipificadas.

Los reglamentos que nos ocupan precisan, por una parte, una serie de técnicas de notación y registro consignadas en los formatos administrativos para reportar cada una de las exámenes realizadas durante el semestre escolar, y por otra señala la constitución de expedientes individuales (historia académica) y la expedición de documentos personales (certificado, carta de pasante) donde se acumulan las informaciones sobre el desempeño académico de cada alumno a lo largo de su estancia en los CBTAs.

Mediante tales elementos el alumno es fijado como objeto descriptible y los recorridos escolares se organizan y estandarizan al clasificarse en alguna de las categorías administrativo-académicas básicas: "aprobado", "reprobado", "regular", "irregular", "pasante", "egresado", "suspendido". De esta manera la pluralidad de situaciones académicas generadas desde la forma particular en que cada alumno efectúa su tránsito por los semestres y asignaturas del plan de estudios se compacta en una ordenación de categorías tipificadoras que permiten el manejo administrativo de la población escolar. Las vicisitudes acaecidas a lo largo de los recorridos escolares personales se diluyen

mediante los filtros de registro emergiendo de ello situaciones académicas claras y precisas: alumnos regulares con todas las asignaturas aprobadas que pueden continuar los estudios u obtener certificado y egresar, alumnos irregulares con materias reprobadas que deberán normalizar sus recorridos mediante los procedimientos de regularización autorizados.

Desde la posición de interés que guía a este trabajo importa indagar sobre los formatos administrativos en aspectos como el tipo de información y datos que contienen, cuál es su estructura, qué lugar ocupa el alumno en ellos y los procedimientos para su elaboración con la pretensión de hacer evidente cómo a través del conjunto de prescripciones reglamentarias se ordena y homogeneiza la pluralidad de situaciones académicas de la población escolar.

Para el registro de calificaciones producidas en cada examinación se consignan 3 formatos de concentración correspondientes a las diferentes evaluaciones realizadas durante el semestre escolar y 1 referente al recorrido escolar completo de cada alumno en el ciclo del Bachillerato Tecnológico agropecuario.

Los tres primeros son: Reporte de evaluaciones que concentra las calificaciones de cada mes por materia cursada, Reporte de evaluaciones parciales donde se asientan las calificaciones obtenidas en las diferentes materias en curso durante los 4 meses de un semestre y Reporte de evaluación semestral que registra el promedio final del semestre por materia cursada. Por último, un formato más, el Reporte de evaluaciones por generación aglutina las calificaciones definitivas obtenidas por cada alumno en las diferentes asignaturas del plan de estudios y durante los 6 semestres del ciclo escolar.

Como se ve, estos 4 formatos recuperan la trayectoria escolar desde el referente de los juicios académicos expresados durante el proceso encadenado del sistema de exámenes. Para la

institución escolar éste es el parámetro objetivo y legítimo del logro académico anulando con ello la valoración de otros aprendizajes no expresados en las formas convencionales de registro de calificaciones.

Si bien la estructura de estos formatos se ajusta a la finalidad específica de cada uno de ellos, (registro por materia, por meses, por semestre y del recorrido total), es posible advertir una estructura general común en todos los casos constituida por 3 bloques:

1) un encabezado con datos básicos donde se registran informaciones de identificación: nombre del plantel, carrera, grupo, período escolar y generación de los estudiantes registrados en el formato (en el caso del Reporte de evaluación por asignatura se incluye el nombre de esta y el del profesor titular que asienta las calificaciones),

2) información detallada sobre los alumnos donde se enlistan verticalmente los nombres los estudiantes organizados por grupos de clase designando a cada uno de ellos una línea horizontal compuesta de casillas para registrar en cada una las calificaciones obtenidas para cada materia a lo largo del proceso de exámenes encadenadas. Así, cada casilla es ocupada por un número entre el 5 y el 10 que, como ya se dijo, es el código simbólico implantado para expresar los resultados de los múltiples exámenes practicados. Para hacer claramente distinguibles los veredictos aprobatorios de los reprobatorios los primeros se asientan con tinta negra y los segundos con roja con la intención de hacer visuales y evidentes las diferencias académicas de cada alumno y favorecer un control administrativo más eficiente sobre las mismas. La información sobre los alumnos incluye un espacio dedicado a "observaciones" diversas que van desde indicaciones como "dado de baja", "inscripción condicionada", inasistencias u otras posibles que se crean necesarias,

3) referencias de legitimación que aparecen al final de cada formato indicando el nombre de quién elaboró la forma y su firma, quiénes la autorizan así como las firmas y sellos que son requeridos para conferir validez y confiabilidad a las informaciones ahí concentradas.

Desde la lógica escolar el diseño estructural de los procedimientos para el registro de calificaciones se sostiene en una demanda de eficiencia y racionalidad necesaria al proceso; no es intención de este trabajo polemizar sobre la funcionalidad administrativa de tales registros; la reflexión que se esboza apunta mas bien a poner de relieve como a través de ellos se decanta la pluralidad de trayectorias escolares ordenando lo múltiple en categorías estandarizadas.

La enumeración de los alumnos agrupados y organizados según grupos de clase, la designación para cada asignatura de un número como calificación evocadora del aprendizaje legítimo, la distinción visual entre aprobados y reprobados, la especificación de observaciones definidas sobre la trayectoria de cada estudiante, la expedición de un documento común que sanciona el fin del ciclo, son ámbitos que propician una homogeneización respecto a los recorridos académicos.

En las formas administrativas que concentran la información académica el sujeto en proceso de aprendizaje, es decir el alumno, aparece como parte de un listado donde se ordena a la población escolar de acuerdo a grupos escolares establecidos, en otras palabras, administrativamente los alumnos se identifican como elementos de una serie al que se le otorga un renglón para anotar nombre, número de registro y calificaciones obtenidas. De esta manera el reglamento propicia una traducción de la individualidad de la que emergen conjuntos sistemáticos y ordenados de sujetos cuantificables.

La información concentrada según este patrón de series permite deslindar la ubicación particular de cada alumno en las categorías de "aprobado" y "reprobado" con su correlato irrevocable de alumno "regular" e "irregular" respectivamente, tipificaciones que dibujan las trayectorias legítimas que deberá seguir cada estudiante. De esta manera la población escolar múltiple y diversa se homogeneiza en 2 grandes grupos: los que pueden continuar de manera normal los estudios y los que deberán someterse a los procedimientos de regularización.

El documento de certificación es también un formato administrativo con el cual se sanciona de manera terminante y definitiva el recorrido escolar efectuado por cada alumno. Su elaboración se apega a un modelo estandarizado donde se enuncia la permanencia del alumno en la escuela a lo largo del período correspondiente al ciclo del Bachillerato Tecnológico agropecuario especificando además el espectro de calificaciones obtenidas en cada materia del plan de estudios. Los enunciados asentados en este documento adquieren validez incuestionable al ir debidamente firmados y sellados por las instancias legitimadoras reconocidas institucionalmente.

Mediante este esquema común se avala un hecho compartido por todos aquellos que poseen un certificado: la permanencia en la escuela durante cierto tiempo a lo largo del cual se obtuvieron resultados académicos satisfactorios, sin que en ello se vislumbren los matices personales y las circunstancias individuales de las trayectorias singulares de cada alumno.

Desde el alumno su estancia en la escuela es vivida como una experiencia compleja, con múltiples facetas a menudo contradictorias donde la práctica certificadora es un aspecto recurrente y de enorme significación en ese conjunto vivencial. Desde los procedimientos de registro y acumulación de información sobre el desempeño académico aquella experiencia múltiple se cir-

cunscribe a la expresión cuantitativa de las calificaciones obtenidas durante las diferentes exámenes que atraviesan al plan de estudios, asignando a ello el papel de referente determinante en el reconocimiento oficial del tránsito por la institución escolar. Lo importante entonces es llevar una contabilidad exacta de aprobados y reprobados, elaborar historias académicas individuales de acuerdo a categorías administrativas que clasifican como regular o irregular a cada alumno definiendo así trayectorias estables y controlables por las que habrá de circular la población escolar. El proceso culmina con la expedición del certificado del ciclo, documento que identifica al alumno en la categoría colectiva de "egresado" y en el que no hay huella alguna de inestabilidades o irregularidades en la trayectoria escolar.

c) La disciplinarización de las actividades propiciada por los reglamentos

Las reflexiones que se presentan en este eje de análisis tienen como origen y referente lo que en los reglamentos se estipula bajo el rubro de "Procedimientos" sosteniendo que mediante las prescripciones detalladas de las fases a seguir en los procesos de validación de aprendizajes se propicia un orden a la actividad escolar en cuestión.

Las consideraciones a este respecto se relacionan estrechamente con el eje de análisis siguiente sobre la tipificación de sujetos ya que los procedimientos y fases señalados en los reglamentos involucran, como es evidente, la participación de sujetos ejecutores específicos. Resulta entonces necesario precisar que el ámbito en el que se movilizan las reflexiones de este tercer eje de análisis refieren a los aspectos de tiempo, lugar y recursos constitutivos del proceso de validación de los aprendizajes.

El reglamento "Procedimiento de registro de calificaciones y certificación de estudios" indica 20 pasos o momentos por los que debe atravesar el proceso que va desde el registro de califi-

caciones mensuales y semestrales hasta la expedición del certificado de estudios; por su parte el reglamento "Procedimiento de regularización de estudios" fija 13 fases para el desarrollo de las acciones de reordenación de los recorridos escolares donde se abarca desde la inscripción a exámenes de regularización hasta el registro administrativo de los resultados obtenidos mediante este tipo de examen.

En ambos casos cada uno de los momentos o fases señalados se instituyen como trámites delimitados, secuenciados e inquebrantables. Sobre la noción de "trámite" se avanzaron algunas consideraciones en el capítulo I. Ahí se habló del trámite como una acción explícitamente indicada, minuciosamente detallada y de carácter inalterable donde se entretajan especificaciones de tiempos, lugares, actividades o movimientos, objetos y recursos necesarios así como relaciones entre sujetos ejecutores. Cada trámite singular se engarza en una cadena de antecedente y subsecuente, es decir, cada trámite ocupa un lugar lógico en una secuencia donde la acción anterior posibilita el trámite actual el cual a su vez permite realizar otro siguiente. En virtud de esta seriación de acciones precisas se genera una situación que ordena, regula y encadena los diferentes movimientos que conducen a un fin, en este caso, la validación oficial de los estudios.

Recuperando estas ideas describiremos, para ejemplificarlas, los trámites estipulados para desarrollar el proceso de registro de calificaciones en sus aspectos de actividades, recursos-objetos requeridos, tiempos y lugares de ejecución.

Las acciones que abarca el proceso indicado van desde el registro de los resultados de los exámenes practicados a lo largo de cada semestre hasta la concentración final de las calificaciones definitivas obtenidas en las diferentes asignaturas del plan de estudios. Su desarrollo está fijado mediante una serie de trámites ordenados temporalmente en una secuencia que no se puede alterar.

Primero el maestro de cada asignatura deberá asentar por escrito en el formato "Reporte de evaluaciones" las calificaciones que obtienen sus alumnos en la materia que imparte. Para esta actividad el maestro dispone de 3 días hábiles durante los cuales deberá dar a conocer los resultados a los alumnos y corregir las calificaciones que tuviesen algún tipo de error. Una segunda fase tiene lugar en el momento que el maestro entrega los formatos a la oficina de Control escolar del plantel donde se revisa y anota la fecha de entrega y se le consigna como información válida y confiable. Basándose en los datos contenidos en estos formatos se procede a una tercera fase de actividad que consiste en vaciar la información de los Reportes de evaluación en el formato de Reporte de evaluación parcial archivando ambos documentos.

Las 3 actividades indicadas se repiten cíclicamente cada mes y con ellas al final del semestre se precisa una cuarta fase durante la cual el personal asignado de Control escolar del plantel elabora los Reportes de evaluación semestral, documento donde se concentra la información sobre las calificaciones definitivas del semestre por materia y alumno.

Hasta aquí la actividad se desarrolla en espacios escolares precisos: salón de clases y oficinas administrativas de control escolar, mientras que las fases siguientes del proceso involucran una instancia institucional extraescolar: la oficina de Control escolar central como espacio de interacción para fines de legitimación de los documentos elaborados en el plantel.

Los trámites que tienen lugar en Control escolar central consisten básicamente en revisar los Reportes de evaluación semestrales y autorizarlos al anotar en ellos el Vo.Bo., la firma del encargado de la dependencia y el sello de la misma. Se ocupa también de llevar el archivo de los originales enviando de regreso al plantel las copias autorizadas. Esta cuarta fase del

proceso se realiza sistemáticamente al final de cada semestre escolar, de tal manera que al concluir los 6 semestres reglamentarios del ciclo se tiene un concentrado de información por alumno archivado en las historias académicas individuales.

Comienza entonces un quinto trámite durante el cual la oficina de Control escolar del plantel elabora la forma Reporte de evaluación por generación en la cual se consignan todas las expresiones numéricas obtenidas durante el recorrido escolar para cada asignatura del plan de estudios. Basándose en este concentrado de información se identifica y enlista a los alumnos "regulares" para los que procede la tramitación del certificado del ciclo.

La descripción anterior pone de manifiesto una fijación de rutinas, un orden en las acciones estructurantes del proceso de registro, concentración, archivo y legitimación de las evaluaciones practicadas durante el ciclo de estudios. El proceso de trámites esta ahí como procedimiento fijo e inalterable: no se puede cambiar un formato de registro por otro, cada cual tiene especificado un momento de realización bajo instrucciones precisas de elaboración así como tiempos y espacios definidos, de tal forma que la alteración de ese orden lleva consigo la obstrucción del proceso y la invalidación de las fases erróneamente desarrolladas.

Alumnos, maestros y personal de control escolar enmarcan parte de su actividad desde las prescripciones de trámites que estructuran el proceso respecto del cual tienen diferentes niveles de conocimiento y experimentan sus efectos disciplinantes de manera particular.

El personal administrativo encargado de las tareas de revisar, archivar y validar las fases del proceso es quien conoce el procedimiento global y se somete en mayor magnitud a la disciplina que generan los trámites reglamentarios.

Maestros y alumnos conocen fragmentariamente el proceso pero también participan en ese orden que les fija actividades específicas a realizar en momentos determinados y movilizandolos recursos precisos. Así, los maestros tienen una participación limitada durante el proceso (elaborar los Reportes de evaluaciones, darlos a conocer, efectuar las correcciones pertinentes y entregar documentación en control escolar del plantel) que al ser suficientemente detallada inscribe las acciones del docente en un campo regulado e inequívoco. Por su parte, los alumnos son quizá los sujetos que conocen un fragmento más estrecho del proceso total en tanto buena parte de este tiene lugar en oficinas administrativas con los que guarda poco contacto. Aún así, la fijación de trámites y actividades demarca para ellos zonas de acción en tiempos y lugares específicos durante los cuales es válido solicitar, por ejemplo, correcciones a calificaciones equivocadas; fuera del ámbito previsto para tales revisiones no es posible apelar a rectificaciones en la historia académica.

- d) La tipificación de sujetos y de las relaciones entre ellos generada desde las prescripciones reglamentarias.

Las reflexiones de este último eje de análisis se desprenden de lo estipulado en el rubro de "Responsabilidades" complementándose con el de "Procedimientos". Respecto de ellos se sostiene como idea central que las prescripciones sobre las funciones de los diferentes actores del proceso de validación de los aprendizajes ubican a los sujetos en posiciones diferenciadas y marcan los tipos de relación legítimos entre ellos.

Los contenidos del rubro "Procedimientos" fueron descritos anteriormente en forma general, de lo señalado en ellos interesa a este eje de análisis la fijación de sujetos asignados a tareas precisas. Queda por indicar lo contenido en el rubro "Responsabilidades".

Los reglamentos consignan 3 instancias institucionales como actores responsables de los procesos de validación de los aprendizajes y les fija funciones determinadas: Dirección General, Control escolar central y Control escolar del plantel.

A la primera corresponde la tarea de establecer normas y evaluar su ejecución; a la segunda se le asignan básicamente las funciones de difusión de las normas y la realización de las diferentes fases de legitimación de los documentos que acreditan los estudios; a la tercera se le fijan las acciones locales, es decir de cada plantel, referentes al registro, concentración y archivo de información sobre el desempeño académico de los alumnos.

Resulta interesante poner de relieve el hecho de que en este cuadro de actores responsables no se incluye ni a los maestros ni a los alumnos. En la lógica de los reglamentos, donde se advierte una concepción centralizada y vertical de la normatividad y el poder escolar, resulta comprensible el fijar aquellas instancias como las responsables del proceso. Pero desde una lectura crítica que no parte del poder central sino de los actores cotidianos, emerge como cuestionable tal asignación de responsabilidades impugnando a ella el no reconocimiento formal y explícito de la participación de maestros y alumnos en el proceso ya que son ellos y su interacción en las situaciones de exámenes quienes proporcionan los contextos para que se desarrollen los procesos de validación de aprendizajes. Esta visión no subyace a la normatividad del reglamento, por el contrario, lo que de él se desprende es que si los maestros y alumnos practican actividades examinatorias produciendo juicios calificadores es porque existe la prescripción institucional que lo fija.

Esta jerarquía formal de actores responsables que en un aspecto excluye a los sujetos destinatarios y generadores del proceso, los recupera en otro momento al ubicarlos en una red de relaciones donde se fijan interacciones específicas. Alumnos,

maestros, personal de control escolar del plantel y de Control escolar central son los sujetos involucrados directa y sistemáticamente en los procesos de validación de los aprendizajes respecto de los cuales actúan en ámbitos de actividad tipificada y con una identidad que los ubica como sujetos con responsabilidades y demandas precisas.

Por esta asignación de roles a cumplir y la consecuente identidad que otorga a los sujetos, se estructuran modos de interacción. Así, el alumno tendrá que dirigirse a sujetos específicos para realizar trámites determinados: al maestro para corregir una calificación, a control escolar del plantel para solicitar alguna constancia o inscripción a exámenes de regularización y solo en circunstancias excepcionales a control escolar central. De forma similar los maestros y el personal administrativo tienen marcadas las interacciones con sujetos específicos a los cuales identifican como los encargados de la ejecución de una u otra función.

La delimitación de trámites donde a cada acción corresponde un sujeto ejecutor define niveles de desempeño y asigna así roles diferenciados. Frente a la función asignada, los sujetos se la apropian como actividad cotidiana dibujándose con ello zonas de identidad; en este sentido es posible hablar de que los reglamentos implican algún tipo de clasificación del personal y de las interacciones entre los sujetos en la institución escolar.

La aproximación crítica sobre los reglamentos expuesta en páginas anteriores los interpreta como códigos donde se asientan convenciones arbitrarias sobre los modos de realización de las acciones escolares relacionadas con la validación de los aprendizajes, modos que al montarse en los referentes de racionalidad y eficiencia se asumen como el deber ser legítimo. Se sostiene que a partir de las prescripciones normativas consignadas en los reglamentos se generan situaciones de orden y control manifesta-

das en la estandarización de los recorridos escolares, la disciplinarización de las actividades y la asignación de roles específicos a sujetos diversos.

Con ello se ha querido poner de relieve el carácter estructurante de estos componentes del curriculum formal mediante los cuales se establece un horizonte de certidumbre a las acciones escolares relacionadas con la práctica escolar evaluativo-acreditadora: los alumnos son ubicados y se identifican ellos mismos en categorías académico-administrativas, se precisan los trámites requeridos para la validación de los aprendizajes, se fijan rutinas de elaboración así como documentos estandarizados y se asignan funciones delimitadas a los actores escolares.

Desde la lógica institucional los reglamentos de evaluación y certificación son asumidos como referentes irrevocables que prescriben el modo de ejecución del proceso y validan los productos que de él se obtienen (boletas de calificaciones, constancias y certificados) como documentos institucional y socialmente legítimos. Desde una posición de lectura crítica guiada por el interés de rescatar los implícitos subsumidos en las normas, los reglamentos emergen como discursos convencionales ordenadores de la actividad escolar desplegada en ocasión de la consigna institucional de validar los aprendizajes individuales.

Así pues, los reglamentos no solo regulan las rutinas de actividad sino que además inciden en los recorridos escolares sobre los cuales marcan huellas caracterizadoras: calificaciones imperecederas para cada asignatura, ubicación en las categorías académico-administrativas de "regulares" e "irregulares", fijación de trayectorias escolares a seguir, otorgamiento de documentos que sancionan los aprendizajes y que tipifican a sus portadores como "egresados" del ciclo.

Al inicio de este capítulo se precisó que el recorrido escolar del alumno se encuentra atravesado sincrónicamente por dos referentes del currículum formal que establecen demarcaciones y caracterizaciones específicas a la trayectoria escolar: el plan de estudios y las normas establecidas para el proceso de validación de los aprendizajes. La construcción académica y administrativa de la historia escolar de cada alumno se apoya en ambos referentes que si bien no son los únicos (36) si resultan los relevantes desde la posición de interés aquí asumida.

Por la mediación del plan de estudios que da secuencia a los contenidos de aprendizajes en el tiempo, los alumnos se ubican y jerarquizan en posiciones diferenciadas como estudiantes de uno u otro semestre cursando materias determinadas. Las actividades sistemáticas de evaluación consignadas institucionalmente en el plan de estudios se instauran como marcas que temporalizan los aprendizajes fijando y sancionando la culminación de períodos de formación.

El veredicto definitivo sobre los exámenes practicados en cada asignatura atraviesa por un proceso de registro y validación institucional del cual emergen como juicios académicos legítimos. Así, por mediación de los reglamentos los recorridos escolares individuales que arrojan espectros de calificaciones diversas se compactan en las categorías de alumnos regulares o irregulares fijando trayectorias definidas en cada caso.

Desde que el alumno se incorpora a la escuela bajo la categoría de "ingresado" hasta que arriba a la posición de "egresado" y postulante al título su recorrido se halla definido y precisado, entre otras, por las contingencias que derivan del plan de

(36) Las investigaciones sobre vida cotidiana en la escuela ofrecen un horizonte interpretativo de gran amplitud y riqueza. Desde ahí la historia escolar del alumno se ve como proceso que se construye en las interacciones diarias y rutinarias del espacio escolar, interacciones que desbordan los ámbitos de lo regulado y normativizado.

estudios con su seriación de saberes y de los reglamentos de evaluación y acreditación con sus categorías tipificadoras de las situaciones escolares posibles.

El tránsito regular por este espacio señalado a través de tales referentes se instituye como requisito inquebrantable para arribar a la posición de titulado. Los sujetos que hasta ahí llegan, después de haber sorteado múltiples vicisitudes, se identifican en la categoría de "egresados" abriéndose para ellos una situación institucional que define procesos y trámites específicos a cuyo término se expide un documento personal que los consagra como "titulados" bajo el nombramiento de Bachiller Técnico Agropecuario. Los procesos y situaciones que se configuran en esta etapa del recorrido escolar son el objeto de reflexión del siguiente capítulo.

CAPITULO III

EL TITULO ACADEMICO: NORMATIVIDAD INSTITUCIONAL QUE REGULA EL PROCESO DE TITULACION Y SIGNIFICADOS QUE CRISTALIZAN EN EL TITULO EXPEDIDO POR LA ESCUELA.

En el capítulo precedente me ocupe de analizar el proceso de certificaciones encadenadas y cíclicas por las que atraviesa un sujeto desde que ingresa como "alumno" a un CBTA hasta que arriba a la categoría de "egresado". El enfoque manejado rescata lo normativo y desde tal perspectiva el plan de estudios y el proceso encadenado de validación de los aprendizajes constituyen dos referentes formales que establecen demarcaciones específicas al recorrido escolar del sujeto en formación. Pero el tránsito por la institución escolar, en el caso de la enseñanza superior y medio superior bivalente, no concluye en el arribo a la categoría de egresado del ciclo sino que incorpora una fase de singular importancia: el trayecto que transforma al "egresado" en "titulado" confiriéndole el título como símbolo de legitimación definitiva respecto de la formación adquirida en la escuela.

A lo largo de este capítulo se reflexionará sobre dicho tramo del recorrido escolar delimitado por la institución en lo académico, lo administrativo y lo jurídico. La profundización que respecto de él se propone distingue con fines analíticos entre el proceso de titulación y el documento título. El primero se refiere a la secuencia de trámites instituidos y la red de relaciones que posibilitan y enmarcan la producción del título; el segundo se centra en una lectura del título académico como comunicación simbólica en el que cristaliza una historia escolar pasada y mediante el cual se configura un polo de identidad para el alumno que lo recibe en tanto se le nombra como "Bachiller Técnico Agropecuario".

1. El proceso de titulación: condiciones institucionales que posibilitan la producción del título.

El análisis que se propone sobre el proceso de titulación en los Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios se apoya en algunas argumentaciones desarrolladas en el capítulo I de este trabajo y se estructura a partir de la reflexión en torno a un referente concreto: el Reglamento de titulación vigente en los CBTas.

Dicho documento surge en el contexto de una preocupación nacional por elevar los índices de titulación en los niveles superiores del sistema escolar mexicano (1), preocupación a la que

-
- (1) En años recientes las instituciones de enseñanza superior han venido manifestando un interés creciente por titular a sus egresados, tanto los que laboran en las propias instituciones como los que lo hacen fuera de ellas. Los Programas de Desarrollo generados por la presente administración: "Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988" y mas específicamente el "Programa Nacional de Educación, cultura, recreación y deporte 1984-1988" son el marco argumentativo donde se apoya el interés renovado respecto a este arraigado problema de los niveles de enseñanza superior. En el primero se plantea como uno de los propósitos en materia educativa de la administración en curso "mejorar la prestación de los servicios educativos" relacionando ello con la "urgencia de mejorar la formación profesional de los docentes en todos los niveles". El segundo documento precisa y detalla el lineamiento propositivo anterior puntualizando las metas para el Sistema de Enseñanza Tecnológica: "que el 100% de los maestros de nivel medio superior que atienden materias académicas y el 70% de los que imparten materias no académicas (sic) como talleres y laboratorios tengan estudios de licenciatura". Expresado discursivamente como problema de formación docente y calidad de la enseñanza el asunto se conduce operativamente hacia el problema de titular a los egresados que aún no han acreditado la escolaridad cursada.

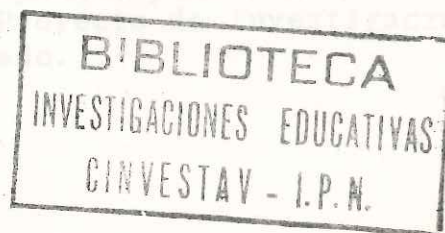


DEGETA responde, entre otras medidas (2), con la reforma del Reglamento de Titulación de las instituciones de enseñanza media superior y superior a su cargo. Así, en Octubre de 1984 se dan a conocer los nuevos criterios institucionales que habrían de normar los procedimientos de titulación enfatizando la intención de facilitar a los alumnos el trámite tanto en lo administrativo como en lo académico (3).

Aunque formalmente la expedición del Reglamento de 1984 abroga las disposiciones anteriores en esta materia, entre el reglamento vigente y su precedente se advierte continuidad en lo que toca al procedimiento administrativo de trámites, esto es, la secuencia de actividades que se desarrolla en oficinas escolares, el papeleo y documentación requerida, las fases de supervisión y autorización institucional no se ven alteradas: el procedimiento técnico y operativo se conserva.

La modificación substancial entre ambos Reglamentos se expresa en las opciones de titulación consignadas en cada uno. Antes de 84 se estipulaban dos alternativas posibles: la titulación automática y la realización de examen profesional previa elaboración de un trabajo recepcional (tesis, tesina o informe de servicio social); en contraste el Reglamento actual consigna como le-

-
- (2) La DGETA estableció en 1980 el Centro de Desarrollo Profesional orientado hacia la titulación de egresados de la DGETA que se encuentran como docentes en las instituciones de esa dependencia. Siguiendo la opción de titulación consistente en elaboración de tesina y examen global de conocimientos se han titulado a 608 docentes entre julio de 84 y diciembre de 85 (DGETA, Unidad de Superación Docente. Informe: Acciones, Metas y Resultados 1984-1985 p. 2)
- (3) Reglamento de Titulación profesional para educación media superior y licenciatura, DGETA, Subdirección Académica, Octubre 1984, p. 1.



gítimas 15 opciones entre las que el alumno de nivel medio superior y superior del subsistema tecnológico agropecuario puede elegir para titularse (4).

Dadas estas características la consideración crítica del Reglamento indicado posibilita un doble análisis. Por una parte abre a la reflexión en torno al ritual administrativo y ciertamente burocrático, que recubre al tránsito entre el "egresado" y el "titulado", reflexión que será abordada en el inciso A) de esta sección en donde me referiré a lo que en el capítulo I designé como especificidades constitutivas del proceso de titulación, a saber: tiempo, espacio, objetos, acciones y relaciones que se ensamblan en un sistema de trámites definidos y acordados institucionalmente. Por otra parte, el reglamento propicia una indagación crítica en torno a dos eventos involucrados en el tránsito hacia la titulación: la elaboración de algún tipo de trabajo recepcional (tesis, tesina, informes diversos: de servicio social, de experiencia laboral etc.) y la realización de alguna modalidad de examen profesional (sobre el trabajo elaborado, de conocimien-

- (4) Conviene mencionar desde ahora las 15 opciones de titulación: 1) elaborar durante el último año de la carrera o especialidad un Trabajo Recepcional, 2) presentar un examen global de los conocimientos más importantes de la carrera, 3) Titulación Automática, 4) acreditación del 50% de los estudios inmediatos superiores, 5) elaborar un Trabajo de Análisis Bibliográfico, 6) elaborar una Memoria de Experiencia Profesional, 7) Por Experiencia Profesional, 8) elaborar un Trabajo de Tesis y presentar Examen Profesional, 9) elaborar una Tesina y presentar Examen Global, 10) tomar un Curso de Titulación sobre un tema relacionado con la carrera, elaborar una Síntesis del Curso y presentar el Examen no después de 2 meses, 11) elaborar un Informe sobre el Servicio Social y presentar Examen sobre el mismo, 12) publicar un artículo o un libro sobre un asunto relacionado con la carrera o especialidad cursada, 13) elaborar un Texto o Guía para el maestro, material de apoyo didáctico o apuntes para los cursos de la carrera, 14) participar en un Proyecto de Investigación y 15) resolver un Problema simulado.

tos generales, sobre temas sorteados previamente, etc.). El análisis de estos eventos será abordado en el inciso B) donde la reflexión se centrará en la descripción detallada y crítica de la heterogeneidad de formas institucionales validadas como opciones de titulación precisando las situaciones en que es ubicado el alumno en cada caso y los rituales que acompañan al desenvolvimiento de las formas escolares de titulación.

A) La secuencia administrativo-burocrática del proceso de titulación.

Los contenidos que dan cuerpo al Reglamento de Titulación son un conjunto de prescripciones normativas que indican con detalle los procedimientos administrativos mediante los cuales se posibilita la producción del título. En la fijación de trámites correspondientes a este evento escolar el Reglamento conlleva una ordenación del tiempo en que se realiza el proceso, los espacios escolares y extraescolares que participan, los sujetos que interactúan y ejecutan los diversos trámites y por supuesto los documentos requeridos en cada uno de ellos.

La reflexión crítica en torno a tales aspectos consignados en el Reglamento de titulación recupera y se apoya en algunos de los rasgos desarrollados en el capítulo anterior cuando se analizó el Reglamento de evaluación y certificación de estudios. Como se recordará se propuso ahí una reflexión sostenida en 4 ejes según los cuales el Reglamento se interpretaba como: a) ámbito en el que se asientan convenciones sobre el modo "eficiente y legítimo" para el desarrollo de la acción, b) filtros que estandarizan los recorridos escolares, c) referente que disciplina la actividad y d) espacio que tipifica a los sujetos y a las relaciones que entre ellos se establecen. Si bien el Reglamento sobre Evaluación y Certificación de estudios y el Reglamento de Titulación versan sobre asuntos delimitados, ambos muestran el carácter compartido de constituirse como conjunto de normas prescrip-

tivas que regulan la ejecución de ciertos eventos escolares; es en este denominador común donde surge la posibilidad de un tratamiento analítico similar entre uno y otro.

El reglamento de titulación: a) fija convenciones sobre el modo eficiente y legítimo para el desarrollo del proceso de titulación en tanto señala un camino a seguir para la elaboración y consecución del título escolar y lo reviste como el procedimiento eficiente y legítimo institucional y socialmente, b) estandariza los recorridos escolares según se advierte en el hecho de que toma como punto de partida a los alumnos "regulares" como conjunto homogéneo no importando cual haya sido la trayectoria escolar por la que atravesó cada sujeto para incorporarse a tal categoría, c) disciplina la actividad desplegada, en este caso en torno al proceso de producción y obtención del título, puesto que organiza las acciones en una seriación de trámites subsecuentes y encadenados para los cuales se precisan las condiciones temporales y espaciales de realización así como los objetos y documentos requeridos en cada momento y e) propicia una tipificación de sujetos y de relaciones entre ellos como se expresa en el hecho de la asignación de funciones específicas fijando así a los sujetos autorizados para legalizar los documentos, los sujetos ejecutores del papeleo administrativo, los sujetos delegados como examinadores o revisores de los trabajos recepcionales y el sujeto alumno como "solicitante" y destinatario final del título que se produce en esta imbricación de relaciones.

Teniendo presente todo lo anterior indagaré ahora en los contenidos del Reglamento de titulación. El análisis que propongo se estructura mediante los referentes de condiciones temporales del proceso y delimitación de espacios de ejecución y sujetos participantes abordando la articulación de ellos a través de las nociones de "trámite" y "documento". Dicho de otra manera, el reglamento fragmenta el proceso de titulación en una serie finita pero única de acciones secuenciadas (trámites) diferenciables

por el momento, lugar y sujetos que los realizan, trámites estos que presuponen la existencia física de documentos elaborados con anterioridad (certificado del ciclo previo, acta de nacimiento) o bien implican la producción de documentos en la marcha misma del proceso (constancias diversas, expediente del aspirante, título).

Condiciones temporales del proceso

El Reglamento de Titulación temporaliza el proceso de producción del título en tanto fija con precisión los momentos formales de inicio y culminación de este evento.

El inicio del proceso de titulación se halla determinado desde un entretrejimiento de lo académico y lo administrativo. Académicamente es el arribo del alumno a la situación de "egresado regular" lo que anuncia la posibilidad de poner en marcha el proceso. Pero este solo se inicia de hecho si se han cubierto una serie de requisitos administrativos consistentes en la presentación de diversos documentos que han sido producidos con anterioridad tanto fuera de la escuela actual del alumno (acta de nacimiento, certificado del ciclo previo) como dentro de la misma (constancia de créditos cubiertos, de servicio social cumplido, de no adeudar material escolar, etc.).

De esta manera el inicio del proceso de titulación exige:

- a) la realización de un recorrido escolar que ha desembocado en la acreditación de la totalidad del plan de estudios en vigor,
- b) la producción, obtención y presentación de constancias diversas que recogen la historia académica del alumno y constaten haber cumplido con a),

c) la acumulación de documentos de la biografía individual del estudiante representados en el acta de nacimiento y el Certificado del ciclo escolar previo.

El fin del proceso de titulación lo marca formalmente el momento en que el sujeto recibe el Título y la Cédula Profesional correspondiente. Pero este hecho delimitado y concreto presupone y lleva tras de sí una trayectoria de acciones académicas y administrativas que entretengan un camino burocrático operado por normas precisas. Me refiero con ello a la serie de trámites que transcurren en el intervalo entre el momento en que es posible iniciar el proceso y el momento en que el mismo culmina.

Entre estos dos momentos el primer evento lo constituye la elección de una opción de titulación y el cumplimiento cabal de los requisitos académicos que para ella se hayan fijado. (Más adelante se profundizará sobre este evento, aquí solo interesa enunciarlo como uno de los momentos del proceso de titulación).

Una vez satisfecho este requisito y cubiertos los trámites correspondientes según la opción elegida (registro del trabajo recepcional, aprobación del mismo, solicitud de examen, realización de este, u otras, según el caso) sobrevienen una serie de trámites totalmente administrativos entre las oficinas de Control Escolar del Plantel, oficinas de Control Escolar Central de DGETA y la Dirección General de Profesiones cuya finalidad principal consiste en legalizar el documento en producción, es decir, autentificar el título.

Es también un evento componente de este espacio medio entre el inicio y fin del proceso de titulación la realización de una ceremonia pública en la que se inviste a un sujeto determinado como "titulado". El momento en la que ella tiene lugar está en función de la opción de titulación elegida por el alumno.

Cuando se escoge una alternativa de titulación que requiera examen profesional este se constituye en la ceremonia pública; cuando se elige una opción que no implique examen se realiza una ceremonia de "Toma de Protesta". En el primer caso el Título no se entrega inmediatamente al examinado, lo que se expide es un Acta de Examen Profesional mientras que en el segundo caso la ceremonia pública de Toma de Protesta coincide con la entrega material del título. (Sobre este hecho simbólico se abundará más adelante, por ahora solo interesa mencionarlo como otro de los eventos constitutivos del proceso de producción del título).

Según lo que se ha dicho hasta aquí, el Reglamento establece formalmente los momentos inicial y final del proceso pero no fija una duración determinada para llegar de uno a otro. En este sentido el tiempo que tarda cada alumno en recorrer el proceso es impreciso y depende fundamentalmente de eventualidades y coyunturas relacionadas con y en función de la opción elegida.

Para comenzar, la opción elegida marca temporalidades específicas. Resulta claro que el período de elaboración de una tesis es con frecuencia mayor que el requerido por un informe de Servicio Social o por un trabajo de análisis bibliográfico que también se acepta como trabajo para fines recepcionales. De manera similar quienes optan por presentar un examen de conocimientos generales acortan la temporalidad del proceso al evadir las fases de elaboración, revisión y aprobación del trabajo escrito. Por su parte, quienes académicamente pueden optar por la Titulación automática son los que aminoran al máximo el camino hacia la titulación pues en este caso no se requieren los trámites que implican el trabajo escrito o la realización de algún tipo de examen.

Pero no es solo la opción elegida lo que incide en el tiempo de duración del proceso. Un procedimiento burocrático constante en sus fases generales e independiente a la alternativa de

titulación escogida tiene que ponerse en marcha para validar las acciones realizadas en cualquiera de las opciones y como resultado de ello, expedir el título.

Si se toma en cuenta la lógica centralizada y jerarquizante implícita en el Reglamento según la cual la legalización del título pasa por diferentes niveles jerárquicos de validación (Dirección del plantel, Dirección escolar de DGETA) y atraviesa necesariamente por una instancia central legitimadora (Dirección General de Profesiones); si se tiene presente la rigidez de las normas que el Reglamento fija para realizar los trámites correspondientes a este evento según las cuales debe seguirse fielmente una secuencia única de procedimientos, es posible comprender la frecuente prolongación del proceso. El traslado físico de documentos de oficinas escolares a oficinas centrales de DGETA mediante entre ambas distancias diversas derivadas de la ubicación regional de los CBTAs, el envío de documentación de oficinas centrales a la Dirección General de Profesiones en tanto instancia legitimadora definitiva, el rechazo de documentos en alguna fase por presentar errores, inconsistencias o ausencia de datos que se consideran importantes, son solo algunos ejemplos de las eventualidades que derivan de las características internas del Reglamento y que se traducen, a fin de cuentas, en demoras o interrupciones temporales y aún definitivas en la operación del proceso de titulación.

Delimitación de espacios y sujetos participantes

Lo dicho hasta ahora respecto de la temporalidad del proceso de titulación deja entrever que la producción del título atraviesa por diferentes espacios institucionales fijados desde el Reglamento de Titulación y la legislación educativa estatal para esos fines (Ley de Profesiones).

Los espacios así fijados aparecen como zonas de actividad administrativa que documentan lo académico y operan con funciones específicas manteniendo contacto entre ellas pero con una ubicación jerárquica diferenciada. El análisis de las instancias de producción del título se abordará paralelamente a la reflexión respecto de los sujetos participantes en el proceso. El vínculo entre ambos es evidente ya que los espacios que recorre la elaboración del título son tales en la medida que en cada uno se realizan acciones específicas y necesarias desarrolladas, claro está, por los actores que en ellos se mueven.

I. La oficina de Control escolar del Plantel (CEP) es el espacio inicial del proceso. Ahí se desarrollan los procedimientos administrativos primarios consistentes en la concentración y revisión de documentos para estructurar el expediente del aspirante al título: Acta de nacimiento, Certificado del ciclo previo, Constancia de créditos cubiertos del Plan de estudios, Constancia de Servicio Social, Constancia de Prácticas (en algunos casos), Constancia de no adeudar material escolar, Comprobante de pago de derechos por concepto de titulación, así como la documentación que avale el cumplimiento de los requisitos de la opción de titulación elegida: formas de registro del Trabajo Recepcional, formas de voto aprobatorio, solicitud de examen u otras según el caso. De este modo se conforman biografías escolares homogéneas donde se diluyen todas las inestabilidades acaecidas en la particularidad del recorrido académico de cada alumno.

El Reglamento de Titulación opera entonces con un conjunto homogeneizado de estudiantes identificados bajo la categoría de "regulares" no importando cual haya sido la trayectoria escolar que ha conducido a cada sujeto a tal categoría. Están por un lado quienes han efectuado un recorrido normal en cada semestre y año escolar y por otro quienes han atravesado por diferentes situaciones de "regularización" de estudios después de los cuales han conseguido normalizar sus estudios. La historia escolar de unos y otros es distinta pero vistos desde la lógica del Regla-

mento son sujetos en igualdad de condiciones, son "alumnos regulares" autorizados para participar en el proceso de titulación. Por supuesto quienes no se regularizaron quedan excluidos de atravesar por el proceso reglamentado de titulación, estos vienen a formar parte de los no titulados, los egresados simplemente, o en el peor de los casos, de los desertores.

La concentración física de los documentos que conforman el expediente del titulante es una función fijada al personal de CEP al cual se le asigna además la tarea de revisarlos "cuidadosamente" y verificar los datos que contienen para cerciorarse de que no contienen errores y en caso de detectar posibles inconsistencias ocuparse de aclararlas antes de enviar el expediente a las oficinas de Control Escolar Central (CEC).

Los sujetos que intervienen en esta fase del proceso son el alumno interesado, el personal de las oficinas de CEP y algunos docentes a los que se les asignan funciones específicas. Cada cual desarrolla acciones específicas inscritas en trámites delimitados y mantienen una interacción estrecha en mayor o menor medida.

El alumno desempeña en este momento un papel central ya que es él quien al "solicitar" su titulación pone en marcha el proceso. Esta afirmación parece validarse al pensar en egresados que aún perteneciendo a la categoría administrativa de "regulares" no inician el proceso inmediatamente después de concluido el ciclo de estudios realizado sino que se alejan del ámbito escolar al cual regresan, a veces, después de cierto tiempo a "solicitar" su proceso de titulación. Desde la mirada de la escuela y de su Reglamento de Titulación los trámites para producir el título se inician a petición del interesado*, pero desde la posición del

* En instituciones como la UAM el alumno no solicita titularse, la titulación ahí sobreviene de manera casi natural en tanto curricularmente se contempla la elaboración de un trabajo con fines recepcionales.

alumno atravesar por este proceso aparece como deber ser y conclusión ideal a la que conduce la realización del recorrido escolar previo. En efecto, formalmente es el alumno quien "solicita" titularse pero detrás de esa "solicitud" se juega un importante componente de obligatoriedad expresado externamente como la "necesidad" de poseer un título académico que, por una parte valide el paso por la escuela y la supuesta "capacidad" formada ahí para el desempeño de un oficio y por otra legitime y respalde la pretensión del titulado por acceder a espacios laborales y/o escolares determinados.

El personal de las oficinas de CEP, como ya se dijo, asume las funciones de documentar la historia escolar de los aspirantes y constituir expedientes individuales. La realización de esta tarea involucra una serie de interacciones cara a cara entre alumnos y personal administrativo donde los segundos fijan demandas precisas a los primeros: qué documentos debe entregar, con qué características y en qué momentos. Ubicados en una posición jerárquica superior a la del alumno, el personal administrativo manifiesta un nivel de autoridad sobre el aspirante al título que lo faculta para aceptar o rechazar documentos, obstruyendo o agilizando así los trámites. Los parámetros que norman las desiciones que a este respecto debe tomar el personal en cuestión están especificados en el Reglamento, de ahí que, en principio, las exigencias que señalan sean asumidas por el alumno como requisitos institucionales que rebasan la voluntad subjetiva de los agentes administrativos. Sin embargo sabemos que la práctica burocrática cotidiana (de la cual participa el proceso administrativo de producción del título) introduce, en momentos determinados, procedimientos colaterales para el desarrollo de la acción distancándose de la normatividad rígida pero, claro está, sin abandonarla en sus lineamientos esenciales. Así, es factible encontrar situaciones donde el papeleo administrativo cambia momentáneamente su secuenciación (orden de entrega de documentos, por ejemplo), pero estas variaciones en la acción no alteran el re-

sultado final (en este caso la elaboración correcta de expedientes). De cualquier modo, ya sea que el procedimiento burocrático se apege fielmente al Reglamento o que lo modifique coyunturalmente, el alumno se subordina a las demandas del personal de CEP*.

Algunos docentes participan también como sujetos con funciones específicas durante esta fase inicial del proceso de titulación. El o los papeles que desempeñen se fijan, en principio, dependiendo del tipo de opción que el alumno elija para titularse. En algunos casos solo fungen como revisores del Trabajo Recepcional, en otros actúan como asesores o directores del mismo mientras que otras opciones les ponen en situación de examinadores. En todos los casos asumen la posición de emisores de un veredicto que asientan por escrito en formas administrativas específicas pasando luego a formar parte del expediente del titular. Los trámites de esta fase involucran interacciones alumno-docente revisor asesor o examinador, así como docente emisor de veredictos-administración escolar. La naturaleza de estas interacciones es específica: en el caso alumno-docente interviene un componente académico aunque este se encuentra atravesado por la intención subyacente de cumplir los requisitos administrativos necesarios al proceso; en el caso de la interacción docente-personal escolar el componente fundamental es de orden administrativo y se reduce a la entrega física de las formas que asientan los veredictos pronunciados por el docente.

Como resultado de las interacciones descritas que convergen en el espacio de las oficinas de CEP, se estructura el expediente del aspirante al título, producto final de esta fase del proceso.

* Los asuntos relacionados con el problema de las acciones ilegales en el manejo de documentos y trámites del proceso de titulación (falsificaciones, pago por agilizar servicios, etc.) no se analizan en este trabajo sin que ello quiera decir que se ignore su existencia.

II. Con la entrega del expediente a la oficina de Control Escolar Central (CEC) se abre un segundo espacio que participa con funciones específicas en el proceso de producción del título. Es esta una instancia escolar, pero externa al plantel, en la que tiene lugar una nueva fase de verificación de los datos contenidos en el expediente, que por realizarse en una instancia de mayor jerarquía se traduce en la autorización institucional para continuar los trámites de la titulación.

Una vez confirmada la veracidad de la información contenida en el expediente, la oficina de CEC da la aprobación para realizar el examen profesional (si se eligió una opción que lo implique) o para proceder a la elaboración material del título (si se optó por alguna de las alternativas que solo demandan la realización de un Trabajo Recepcional). La autorización concedida se asienta formalmente en un oficio que se turna a CEP para efectuar las acciones subsecuentes.

Durante esta fase del proceso el alumno es desalojado como sujeto activo; los actores participantes se circunscriben al personal administrativo de CEP y CEC. En el desempeño de las funciones asignadas a cada uno, que son netamente administrativas, se establece un tipo de interacción peculiar característico de las organizaciones burocráticas: las comunicaciones circulan como contactos documentados por escrito mediante oficios formales que van de un lado a otro: el proceso se despersonaliza mientras que el "documento" cobra cada vez mayor relieve. (Este rasgo, como se verá, es recurrente a lo largo de las fases posteriores del proceso de titulación). Cierto es que el documento ha sido producido por sujetos pero estos se diluyen en el documento generado que adquiere autonomía una vez constituido. De esta manera no resulta necesario saber quienes integran el personal de CEC, no es necesario conocer físicamente al Jefe de esa oficina quien, con su firma, autoriza o detiene el avance del proceso; lo único que emerge como relevante e imprescindible es que CEC envíe el

oficio donde notifique ya sea su anuencia para proceder a la realización de los trámites siguientes o bien explícite las causas por las que no se autoriza la continuación del proceso.

Con el regreso al plantel de la documentación enviada por la oficina central sobrevienen una secuencia de trámites específicos dentro de la escuela que dependerán fundamentalmente de dos condiciones.

La primera está dada por el contenido de la notificación emitida por CEC; esto es, si se autorizó o se rechazó el avance del proceso. Si hubo rechazo las acciones que tendrán lugar serán de revisión y reestructuración del expediente en los puntos indicados como equívocos o insuficientes para turnar de nueva cuenta el expediente reorganizado a la oficina central. Si la notificación indica autorización para proseguir los trámites tendrán lugar entonces acciones específicas que dependerán de la opción de titulación elegida siendo esta la segunda condición que señala el tipo de trámites que habrán de desarrollarse.

El proceso se encamina por rutas delimitadas, distinguibles y con demandas precisas según la alternativa de titulación preferida por el alumno. En el caso de las opciones con examen (de conocimientos generales o sobre una Tesis o Tesina) las acciones que se ponen en marcha son:

-elección del jurado examinador que se integra con 5 docentes titulados y en funciones dentro del plantel. En las opciones de titulación que requieren la elaboración de una Tesis o Tesina y la presentación posterior de un examen profesional sobre ese trabajo, los examinadores son, en principio, los mismos docentes que en trámites anteriores revisaron y avalaron el trabajo en cuestión. En el caso de titulación mediante examen de conocimientos generales o de "Madurez profesional" los examinadores se integran coyunturalmente en este momento del proceso,

- fijación de la fecha, hora y lugar del examen notificando de ello al alumno y al jurado examinador con por lo menos 8 días de anticipación,
- realización del examen profesional en una ceremonia pública al final de la cual se emite un veredicto. Si este resulta ser aprobatorio se procede a la Toma de Protesta, se asienta en el Libro de Actas y se expide una Constancia de Examen Profesional para el examinado. Si el veredicto resulta no aprobatorio se le notifica al alumno, se asienta constancia del hecho y se concede una nueva oportunidad al estudiante para someterse a examen profesional 6 meses después.

En el caso de las opciones sin examen profesional el trámite se reduce a constatar que CEC haya aceptado y autorizado el trabajo Recepcional elaborado (Informe de Servicio Social, Memoria de experiencia laboral, Trabajo de análisis bibliográfico, etc...) del cual se le envió un ejemplar anexado al expediente de solicitud de titulación. Un procedimiento similar, centrado en la revisión de documentos y constancias es el que tiene lugar en las opciones de titulación que no requieren ni examen ni elaboración de Trabajo Recepcional: Titulación automática cuando se cumplen ciertos requisitos académicos (promedio superior a 8, cursos acreditados de manera regular, "buena disciplina"), titulación con el 50% de créditos cubiertos en estudios inmediatamente superiores, son algunas de las opciones que permiten llegar al título sin atravesar por el examen y sin elaborar algún Trabajo Recepcional. Los trámites involucrados en estos casos son exclusivamente la revisión de las constancias respectivas.

Así, en función de la opción elegida se realizan acciones específicas y una vez concluidas la oficina de CEP envía la documentación correspondiente a cada una a la oficina central en donde se someten a una nueva revisión. De no advertirse inconsistencias la oficina de CEC envía el formato del título al plantel

para ser llenado y luego este se turna a CEC para proceder a su legalización. En su aspecto material esta acción consiste en imprimir al título sellos y firmas en lugares precisos que autentiquen la validez del documento en el ámbito de la institución escolar. (Mas adelante se profundizará sobre estos aspectos de la producción del título).

III. Pero el proceso de legalización del título no se detiene en la legitimación realizada dentro del espacio de la institución escolar: para adquirir todo su valor simbólico frente a la sociedad requiere atravesar por un espacio de autenticación definitiva y concluyente que se desarrolla en una instancia no escolar: la Dirección General de Profesiones (DGP), dependencia que marca el tercer y último espacio por donde circula la producción del título. Se habla de ella como espacio no escolar en tanto instancia exterior a la estructura institucional propiamente educativa y en tanto instancia directamente vinculada al Estado, esto es, la Dirección General de Profesiones regula cierto tipo de eventos escolares pero fuera de los dominios del plantel y de las oficinas centrales, los regula entonces desde un espacio de intervención estatal en el que la realización de ciertos trámites marcan la culminación del proceso de producción del título académico.

La función primordial asignada a este ámbito de legitimación, que representa el nivel jerárquico superior en el proceso, consiste en registrar el Título y expedir la Cédula Profesional correspondiente. Registrar el título significa matricularlo e inscribirlo en los libros de titulados, asignarle un lugar en el archivo social de los titulados haciéndolo entrar así en un campo de reglamentación jurídica con efectos sociales, hecho que tiene manifestación inconfundible en la materialidad de la Cédula Profesional que se expide al titulado. De este modo, el símbolo Cédula Profesional adquiere una significación social formal que concede al sujeto que la posee la facultad para desa-

rollar alguna actividad profesional o para propugnar por acceder a espacios laborales determinados.

Los sujetos que participan en esta fase final del proceso son, por una parte el personal administrativo de las oficinas centrales de Control Escolar y el personal correspondiente a la DGP. Las interacciones que se establecen entre ambos se fijan en función del tipo de trámites que tienen lugar en este lapso del proceso mostrando un carácter burocrático como el referido en páginas anteriores. Las comunicaciones se entablan mediante oficios escritos y los documentos que van de un lado a otro imprimiéndoles marcas y huellas específicas (firmas y sellos) adquieren relevancia significativa como informadores absolutos de la situación en que se encuentra el proceso. Manejaré un ejemplo que clarifique la posición central que adquiere el documento: el título elaborado escolarmente es enviado por la oficina de CEC a la DGP; en este momento el documento debidamente avalado por aquella dependencia es la carta de presentación misma del trámite que se solicita. Si el título, después de haber pasado por el espacio de legalización de la DGP, regresa a las oficinas de CEC sin exhibir los signos de su autenticación definitiva (firmas del jefe de DGP y del secretario de educación, sellos de DGP y de la SEP así como el No. de Cédula Profesional) anuncia en estas ausencias la obstrucción del proceso y demanda simultáneamente el inicio del mismo desde alguna fase determinada y precisa. De lo anterior deriva que la interacción con documentos suplanta las interacciones cara a cara y que el documento adquiere cierta autonomía en tanto que habla por si mismo y deja en el anonimato a los sujetos que los han ido produciendo en cada fase del proceso.

Con la legalización del título y la expedición de la Cédula Profesional se inicia el camino de regreso del documento: primero a CEC y de ahí al plantel del alumno lugar donde le será entregado al interesado cerrándose así el proceso de producción del título.

Hasta aquí he analizado las condiciones institucionales que posibilitan la producción del título. Tiempos, espacios y actores del proceso han sido descritos desde un enfoque que los anuda alrededor de las nociones de trámite y documentos. Trámite como secuencia disciplinada de acciones donde se establecen modos de hacer únicos, donde se precisan los recintos o espacios de elaboración fijándoles una temporalidad sucesiva y funciones determinadas que arrojan como producto documentos diversos. El expediente del titulante, las actas de voto aprobatorio del trabajo recepcional, del examen profesional, el título elaborado primero escolarmente, el título legalizado por DGP, la Cédula profesional expedida, todos estos documentos funcionan como indicadores coyunturales de la marcha correcta y eficiente del proceso. La secuencia administrativa que posibilita la producción del título se estructura entonces desde su raíz y desde sus modos específicos de operar como un procedimiento burocrático que supedita lo académico: apegado a normas impersonales, fraccionado temporal y espacialmente, vehiculizado a través de oficios y documentos formales, estructurado, a fin de cuentas, desde una racionalidad que rebasa la subjetividad de las formas de hacer individuales.

Ya a lo largo de esta exposición se han mencionado dos eventos constitutivos de una fase del proceso de titulación: la elaboración de algún tipo de trabajo recepcional y la realización de algún tipo de examen profesional. Interesa a los fines de este trabajo ampliar la reflexión sobre ellos y movilizar desde ahí el importante análisis de las opciones de titulación vigentes en las instituciones dependientes de la DGETA a partir de la expedición del Reglamento de Titulación de Octubre de 1984.

B) Las formas de trabajo académico que prefiguran la consecución del título: las opciones de titulación.

El tránsito hacia la obtención del título marca un momento ineludible: la elección obligada de una opción de titulación, es-

to es, el aspirante al grado académico debe decidirse por alguno de los recursos institucionales que fijan una forma a seguir, que al ser cumplida en sus requisitos básicos, anuncia y prefigura la posibilidad real de acceder al título.

Desde la lógica del Reglamento de Titulación, la acción de elegir una opción y cumplirla satisfactoriamente aparece con el mismo estatus que el resto de los trámites que entretengan el proceso; es una más de las gestiones que conducen al título. Desde una lectura crítica tal acción se interpreta como algo más que uno de los tantos trámites; se le ve como evento central del proceso en tanto su realización conducirá a la consecución material del título en un futuro más o menos cercano. Implícitamente al cumplirse los requisitos de la opción elegida y al expedir la correspondiente constancia de aprobación institucional a ella se ha prefigurado la obtención del título, aunque para su elaboración formal, como ya se sabe, medie la ejecución de una serie de trámites burocrático-administrativos que son el factor determinante de ese futuro más o menos distante en que será entregado físicamente el título. Así, para el alumno elegir la opción y desarrollarla conforme a los requisitos que se le hayan estipulado representa simbólicamente el título que desea alcanzar: el puente que enlaza la promesa institucional del título (concedido a quien "haya concluido los estudios correspondientes o demuestre tener los conocimientos necesarios" (5)) y el hecho efectivo de tener derecho a él lo marca el tránsito por alguna opción de titulación. Como se verá más adelante ese "o" que aparece como alternativa o flexibilización del proceso en realidad no significa tal cosa.

Mientras que el conjunto de trámites que estructuran la secuencia de producción del título se hallan marcados por una determinación fundamentalmente administrativa (elaboración de ex-

(5) SEP-SEIT-DGETA. Reglamento de Titulación Profesional para educación media superior y licenciatura, p.3.

pedientes, revisión y cotejo de datos, autorizaciones sucesivas etc.), la opción de titulación representa un tipo de trámite que si bien participa de lo administrativo muestra también una importante incidencia de lo académico. Como se verá posteriormente la mayoría de las opciones de titulación recorren un espacio mayor o menor de intervención académica entendiéndose por ella la constante revisión académica ejercida por el docente "asesor" con respecto a los contenidos expresados en la opción desarrollada por el alumno.

Pensando así las opciones para titularse, interesa a este estudio desarrollar una reflexión crítica sobre el paquete de opciones de titulación vigentes para las instituciones dependientes de la DGETA que incluye a los niveles medio superior y superior, para después centrar el análisis en aquellos que solo son viables en los CBTas, esto es, las opciones específicas del nivel medio superior bivalente.

El análisis que se propone procede, inicialmente, contrastando las opciones de titulación establecidas y practicadas hasta antes de 84 con las vigentes a partir del Reglamento expedido en ese año, para de ahí abrirse a la reflexión general de las formas institucionales de consecución del grado académico en las escuelas de enseñanza tecnológica agropecuaria.

Hasta antes de 1984 la DGETA establecía 2 alternativas para la consecución del grado académico: la titulación automática y la titulación mediante examen profesional previa elaboración de un trabajo recepcional que en el caso del nivel superior consistía en una Tesis y en el del medio superior en una Tesina (6). Apegados a un criterio tradicional y estrecho de acreditación institucional, esta política legitimadora de los aprendizajes esco-

(6) SEP-SEIT, DGETA. Manual de Control Escolar. Procedimiento de Titulación Profesional (Nivel Medio Superior y Superior de Educación Tecnológica). p. 27.

lares se torna explícitamente problemática e ineficiente a las intenciones de incrementar los índices de titulados en el sistema de enseñanza tecnológico agropecuario, interés -que como ya se dijo- se movía a tono con demandas nacionales en esta misma dirección (7). En el contexto de esta demanda asumida como necesidad social, se reformula el Reglamento de Titulación de la DGETA presentando como modificación primordial el establecimiento de 15 opciones posibles para la consecución del grado académico. Con ello se pretendía que "la mayoría de los egresados de nuestros planteles lo hagan ya no como pasantes sino como titulados o en proceso de titulación" (8).

Detrás de la propuesta institucional de diversificar las formalidades académicas para obtener el título se maneja el supuesto de que poniendo a disposición del alumno una gama heterogénea de alternativas de titulación esta sería una práctica más frecuentada por los alumnos quienes podrían elegir una opción que se ajustase a sus condiciones escolares y/o laborales presentes.

No obstante ello cabe cuestionar si el solo hecho de diversificar las formas para obtener el grado académico redundaría efectivamente en la elevación de la titulación escolar. Si bien esta apertura de criterios es en si una condición favorable, capaz de alentar el interés del alumno por su titulación, subsiste como contraparte una secuencia rígida de trámites burocrático-administrativos que permanece inalterada en sus aspectos fundamentales. Una política integral promotora de la titulación debería prever una reducción y abreviación de trámites a lo largo del proceso. En este sentido el Reglamento actual no muestra avances importantes respecto del anterior porque en el trasfondo de ambos hay una jerarquía centralizada y vertical de niveles de autenti-

(7) Véase nota de pie de pág. (1).

(8) Citado en la circular elaborada por la DGETA para dar a conocer el nuevo Reglamento de Titulación, 28 de Septiembre, 1984.

ficación y legitimación que exige una estructura de trámites rígida. Se deja de lado esta argumentación que, rebasando las posibilidades e interés de este estudio conduciría a la crítica de instancias, como el Estado y los Colegios de Profesionales, involucradas en la legitimación de los saberes transmitidos escolarmen- te para circunscribir la reflexión en torno a las opciones de titulación vigentes en cuanto a sus características y significación en el proceso de producción del título.

Las dos únicas alternativas de titulación instauradas y practicadas hasta antes de octubre de 1984 eran, como ya se señaló la titulación mediante examen profesional previa elaboración de tesis o tesina y la titulación automática. A partir de Octubre de ese año, las siguientes acciones se constituyen como opciones de titulación legítimas institucionalmente:

1. Elaborar durante el último año de la carrera o especialidad un Trabajo Recepcional.
2. Presentar un examen global de los conocimientos más importantes de la carrera: Examen de madurez profesional.
3. Titulación automática.
4. Acreditación del 50% de los estudios inmediatos superiores.
5. Elaborar un Trabajo de Análisis Bibliográfico.
6. Elaborar una Memoria de Experiencia Profesional.
7. Por experiencia profesional.
8. Elaborar un trabajo de Tesis y presentar el examen profesional.

9. Elaborar una tesina y presentar un examen global.
10. Tomar un curso de titulación sobre un tema relacionado con la carrera, elaborar una síntesis del curso y presentar el examen no después de 2 meses.
11. Elaborar un Informe sobre el Servicio Social y presentar examen sobre el mismo.
12. Publicar un artículo o un libro sobre un asunto relacionado con la carrera o especialidad cursada.
13. Elaborar un texto o guía para el maestro, material de apoyo didáctico o apuntes para los cursos de la carrera.
14. Participar en un proyecto de investigación.
15. Resolver un problema simulado.

Tanto las dos únicas opciones anteriores al Reglamento de 84 como las actuales 15 alternativas presuponen como punto de partida ineludible el previo recorrido escolar regular. Así mismo todas ellas se desarrollan según 3 características esenciales y recurrentes que sugiero denominar situación de examen, situación de elaboración de un trabajo escrito y situación de comprobación (mediante constancias) de un hecho determinado. Haciendo momentáneamente una abstracción de las formas particulares que configuran a cada modalidad (después regresaré a lo concreto de cada una) propongo estas 3 situaciones como soportes en los que se articulan los contenidos específicos de cada opción.

Cualquiera de las opciones establecidas involucra como componente principal y estructurante las situaciones mencionadas: si bien la mayoría de las alternativas de titulación se centra solo en una de ellas (11 opciones exigen o trabajo escrito o examen

o constancia) hay otras (4 opciones) que combinan específicamente situación de examen y situación de elaboración de trabajo escrito. Profundizo con detalle esta tentativa de tipologización en torno a las opciones de titulación desde 2 ángulos: la posición coyuntural en que se ubica al alumno "titulante" en cada caso y el ritual que envuelve las prácticas de cada situación dándoles un significado institucional y social.

Situación de examen

De acuerdo al reglamento de 84, las modalidades de titulación centradas exclusivamente en la presentación de algún tipo de examen son dos: a) presentar un examen global de los conocimientos mas importantes de la carrera, llamado también "examen de madurez profesional" y b) resolver un problema simulado planteado durante un examen.

En ambos casos se trata de un examen de carácter oral, esto es, en presencia de 3 sinodales el alumno es interrogado sobre contenidos específicos. En el caso del examen de madurez profesional los tópicos del interrogatorio se definen por sorteo de forma tal que el alumno conoce de antemano (una semana antes) los temas en torno a los cuales se le examinará. En el caso del examen por problema simulado el alumno no conoce, sino hasta el momento del examen, la problemática que le será enunciada, puede intuir sin embargo, que obviamente versará sobre los contenidos curriculares del ciclo de estudios que realizó.

La posición del alumno en uno y otro caso muestra a la vez rasgos particulares y comunes. El rasgo particular se determina en función del tipo de examen que se practique. En el examen de conocimientos generales el alumno traza un horizonte mas o menos delimitado dentro del cual puede desarrollarse el interrogatorio, esto le permite esbozar un umbral de certeza mínima en torno a los posibles rumbos que tome el examen, es sin embargo una segu-

ridad precaria. Por el contrario el examen de resolución de un problema simulado integra al alumno a una situación en la que no tiene ningún referente preciso sobre el contenido posible (al menos el reglamento no prevee ningún tipo de orientación respecto a los posibles problemas que pudiesen plantearse durante el examen). Apoyado en un razonamiento puramente intuitivo en el que organiza indicios como quienes serán sus sinodales, en qué áreas trabajan estos y cuál es la especialidad seguida por el alumno, el sujeto puede elucubrar vagamente sobre los posibles problemas susceptibles de ser enunciados. Lo único que de antemano conoce es que una vez señalado el problema por los sinodales él "deberá plantearlo, diagnosticarlo y proponer soluciones". Estas particularidades se derivan de los lineamientos del Reglamento a través del cual se fija el qué y cómo de cada examen, ubicando al alumno en diferentes niveles de indefinición frente a un suceso nuevo y trascendente para él: su examen profesional. Pueden, por supuesto, existir matices a esta situación cuando el sujeto ya ha ejercido profesionalmente y se ha sometido a situaciones de evaluación diversas.

El rasgo común o compartido por los alumnos que para titularse eligen alguna de las 2 alternativas que han sido referidas es el aspecto de inserción en situación de examen oral. (Aunque en este momento de la exposición me estoy refiriendo a 2 opciones de titulación específicas, la reflexión que propongo sobre el examen profesional es generalizable para las modalidades que articulan la elaboración de un trabajo escrito y la realización posterior del examen que serán abordadas más adelante). Caracterizo el examen profesional como un espacio en el que se establecen interacciones cara a cara mediadas por la expresión oral entre el titulado y un grupo de sujetos, antaño "maestros" del examinado, que en ocasión del examen profesional se constituyen ex profeso como "sinodales", como jurado calificador en posición de poder absoluto en tanto han sido investidos escolarmente con la facultad de emitir un veredicto inapelable sobre las demostraciones del conocimiento apropiado por el alumno. Una doble

transfiguración se perfila en ocasión de la situación de examen: por una parte, el maestro, que ya antes había sido emisor de veredictos fragmentarios, se instituye ahora como enjuiciador definitivo de la totalidad de los saberes apropiados por el alumno, por otra el saber que durante el recorrido escolar se vehiculizaba privilegiadamente por la lengua escrita será objeto medible y calificable por la vía de la expresión oral. El "saber decir" juega entonces un papel de relevante importancia. Así, el alumno en situación de examen profesional está conminado a los modos de expresión oral y a la subordinación inexcusable no solo de los juicios que emite el cuerpo calificador sino a los ritmos direcciones y ambiente general que estos mismos imponen por múltiples mecanismos: al ubicarse espacialmente haciendo patentes las jerarquías, al gesticular entre sí para concederse unos a otros la palabra o para llamar la atención sobre detalles de su dominio, al formular esta o aquella pregunta, al insistir sobre tópicos determinados, al conceder o negar en tal o cual momento la palabra al examinado, al demandarle mayor precisión en la exposición del conocimiento (que muchas veces es, en el fondo, demandarle claridad en los enunciados verbales), al reservarse un espacio cerrado para deliberar, etc.

Tales rasgos se aglutinan como el ritual que acompaña al examen profesional, ritual que no se inicia y no se agota en el tiempo que dura formalmente el examen. Se inicia antes, en la conservación y vigilancia que la institución escolar mantiene alrededor del protocolo del examen profesional. Se prolonga más allá del veredicto en la Toma de Protesta que hace el "titulado" en donde pronuncia su compromiso de poner sus conocimientos al servicio de la sociedad, en el hecho de producir el Acta del examen inscribiendo sobre un formato estandarizado unas palabras unas firmas y unos sellos, al dejar constancia de lo ocurrido en el Libro de Titulados del plantel.

Hasta aquí el examen profesional se mueve y existe en un ritual interno a la escuela, apegado a sus normas y tradiciones manteniendo la vigencia de detalles con un simbolismo compartido institucionalmente. Pero en la declaración escolar explícita de que el examen profesional debe realizarse en una ceremonia "pública" (9) es donde se rebasa el umbral del ritual interno compartido por la comunidad escolar para preñarse de sentido y legitimidad social.

Como ceremonia pública, el examen profesional anuncia a la colectividad social inmediata que un sujeto ha sido investido como "titulado", como portador de un saber filtrado y legitimado. En este sentido es un evento que traspasa las demarcaciones del hecho puramente escolar: rebasa el aula, rebasa lo curricular, rebasa lo administrativo y pretende darse sitio en lo social, ceremonia del dominio público que involucra a sujetos no escolares como representantes de la sociedad y difusores en ella del hecho escolar acontecido.

Situación de elaboración de un trabajo escrito

Son 6 las opciones de titulación que centran exclusivamente en la realización de algún tipo de trabajo escrito: a) elaborar un Trabajo Recepcional durante el último año de estudios, b) elaborar un Trabajo de Análisis Bibliográfico, c) elaborar una Memoria de Experiencia Profesional, d) publicar un artículo o libro sobre un asunto relacionado con los estudios cursados, e) elaborar un texto o guía para el maestro, material de apoyo didáctico o apuntes para los cursos y f) elaborar un informe de participación en un proyecto de investigación.

Dos aspectos atraen la atención en este bloque de opciones que implican, por principio, un proceso de elaboración y preparación diferente del oral: uno es la pluralidad de producciones es-

(9) SEP, SEIT, DGETA Reglamento de Titulación Profesional para educación media superior y licenciatura, p. 14.

critas susceptibles de convalidarse como trabajos para fines recepcionales, otro es el rasgo común de fijarlos como elaboraciones escritas atravesadas por algún tipo de criterio académico y sancionadas por un jurado calificador definitivo. Puntualizo cada uno de estos aspectos.

Detrás del carácter heterogéneo de los tipos de trabajos escritos subyace la intención institucional ya mencionada de diversificar las alternativas de titulación para hacer mas frecuente el tránsito de los alumnos por esta fase del recorrido escolar. Organizado según esta consigna del Reglamento de titulación establece como válidas diversas modalidades de trabajos escritos y así, el aspecto heterogéneo que estos manifiestan deriva directamente, o de manera inmediata, de las especificaciones que el Reglamento fija en cuanto a características y condiciones que cada uno debe cumplir.

Aunque la denominación dada a cada opción trasluce ya sus rasgos generales de contenido y características es pertinente explicitarlos aunque sea de forma breve ya que esto dará pie para reflexionar posteriormente sobre la posición en que se ubica el alumno al elegir una u otra de estas opciones.

a) Para el Trabajo Recepcional son requisitos:

- inserción del alumno en un Seminario de Tesis con carácter extracurricular que se desarrollará durante el último año de estudios,
- contar con un asesor de acuerdo al tema elegido,
- si el trabajo se realiza en forma grupal el máximo permitido serán 5 alumnos.

b) El Trabajo de Análisis Bibliográfico deberá apegarse a las siguientes condiciones:

- abordar un tema científico o tecnológico relacionado con los estudios realizados,
- recopilar cierta cantidad (no se indican cuántos) de libros, documentos y artículos en torno al tema elegido,
- incluir comentarios del alumno a cada libro, documento o artículo,
- deberá servir para la actualización de la bibliografía curricular.

c) Para la elaboración de la Memoria de experiencia profesional se indican como requisitos y condiciones:

- ser pasante laborando actualmente en áreas afines a los estudios cursados y que tengan al menos 2 años de haber egresado de la escuela,
- el contenido de la Memoria debe considerar los aspectos técnicos y experiencias prácticas obtenidas durante el desempeño laboral,
- incluirlá un "marco referencial" que contextualice la experiencia,
- propondrá recomendaciones para la evaluación curricular de los estudios.

d) La publicación de un artículo o libro podrá aceptarse como opción si se pega a los criterios siguientes:

- deberá versar sobre un tema o asunto relacionado con la carrera o especialidad cursada,
- deberá publicarse en una revista "de reconocido prestigio en el ramo" (no se especifica cuáles),

-si lo que se elabora es un folleto o libro técnico la difusión de estos deberá ser de carácter público y no de uso académico interno.

e) Elaborar materiales de apoyo diversos para el maestro es reconocido como opción de titulación si cubre los siguientes requisitos:

- tramitar y obtener la autorización de la Dirección Técnica del plantel para desarrollar un proyecto de apoyo didáctico,
- los productos elaborables válidos como proyectos de apoyo didáctico, entre los que el alumno eligirá uno, son: apuntes para clase, textos internos para maestros y alumnos, guías para realizar prácticas de laboratorio, campo o taller, manuales de didáctica de la tecnología agropecuaria u otros recursos que apoyen didácticamente la enseñanza.

f) La elaboración de un informe de participación en un proyecto de investigación es validada como opción de titulación al cumplir con:

- que el alumno haya participado como responsable o corresponsable del proyecto.
- la entrega de un informe parcial o final que cumpla los requisitos exigidos por DGETA (no se especifican cuáles son).

Producciones escritas que atraviesan niveles de elaboración diferentes, que demandan del sujeto un despliegue de habilidades intelectuales e instrumentales variadas ubicándolo en posiciones de acción específicas, hechos estos que prefiguran rituales de procedimiento a la vez comunes y particulares. Explicito como se manifiestan tales aspectos en el caso de las situaciones de elaboración de trabajo escrito.

De las 6 opciones que se centran exclusivamente en la preparación de un trabajo escrito 2 demandan del alumno la participación prolongada y constante en un espacio académico-escolar preciso. Estos son los casos de a) la elaboración de un Trabajo Recepcional y b) la elaboración de un informe de participación en un proyecto de investigación.

En el primero es un curso áulico de Seminario de Tesis, el segundo en un espacio de experimentación formalizado como proyecto de investigación de laboratorio, campo o taller. Las temporalidades de cada uno son distintas: mientras que el Seminario de Tesis tiene una duración establecida de 1 año escolar, el proyecto de investigación demarca los horizontes de duración probables, aunque estos no son rígidos en virtud de diversas eventualidades susceptibles de presentarse en el curso de la investigación misma. En estas coordenadas de espacios físicos y tiempos el sujeto es circunscrito en ámbitos de actividad particulares a cada situación.

Elaborar el Trabajo Recepcional* exige, de manera inmediata asistir regularmente al curso áulico fijado como Seminario de Tesis, desarrollar las tareas académicas que ahí se indiquen y establecer un contacto estrecho y sistemático con el sujeto asignado institucionalmente como "asesor" del Trabajo Recepcional. La preparación de este trabajo requiere una conjunción articulada de elementos teóricos, metodologías y técnicas adecuadas al problema que se aborde; exige pues del alumno una actividad intelectual que integre: aprendizajes escolares fragmentarios adquiridos durante el ciclo de estudios, manejo de metodologías y técnicas específicas, capacidad de análisis e interpretación de resultados y como aspecto final, pero no menos importante, una habilidad suficiente en la expresión escrita para integrar todos los aspectos anteriores en el cuerpo del reporte definitivo del Trabajo Recepcional.

* Sobre las implicaciones generales de la elaboración de una tesis como trabajo recepcional recuérdese lo argumentado en el Capítulo I pag. 53 y siguientes.

La elaboración de un Informe de participación en un Proyecto de Investigación también delimita al sujeto en una posición particular. La indicación de que el sujeto que desee titularse mediante esta opción debe desempeñar el papel de "responsable o corresponsable" del proyecto perfila la necesidad de que este articule referentes teóricos, habilidades y destrezas manuales precisas así como cierta capacidad de organización y administración de los recursos y del trabajo de los participantes en la investigación. Implica, por último una aptitud adquirida para expresar en forma escrita el desenvolvimiento teórico, técnico y práctico de la investigación estructurado como Informe final del mismo (o parcial en caso de no estar concluída la investigación en curso).

Las opciones de titulación mediante Trabajo de Análisis Bibliográfico y Memoria de Expeirencia Profesional se perfilan con un nivel de complicación menor a las anteriores. Las habilidades que demandan del sujeto recuperan de alguna manera aspectos académicos pero no se centran en la producción de síntesis teórico-metodológico-prácticas ligadas al esclarecimiento de un problema o tema de investigación.

El Trabajo de Análisis Bibliográfico impone al alumno una tarea sistemática de búsqueda y fichado de textos, documentos y artículos, una ordenación alfabética de los mismos (no temática puesto que se trabaja con un tema único) y la elaboración de un comentario respecto a los contenidos de cada uno de los materiales recopilados, acción que presupone la dedicación de cierto tiempo a cada material para precisar sus características y contenido general. La preparación del reporte final de estas actividades es relativamente simple, es más rutinario que creativo y sitúa al alumno en una posición predominantemente descriptiva pues solo implica el listado de textos de acuerdo a un orden alfabético seguidos del comentario respectivo.

La elaboración de una Memoria de Experiencia Profesional presupone, por su parte, a un tipo de sujeto específico que habiendo egresado por lo menos hace 2 años de la escuela esté laborando actualmente en un área afín a sus estudios. La preparación de la Memoria requiere un trabajo que desarticule la experiencia total del sujeto como trabajador fragmentándola para despojarla de los aspectos afectivos, de interacción, de subordinación, de resistencia, es decir de todo aquello vivido subjetivamente, para centrarse en una sistematización analítica de una parte de esa vivencia recuperable para fines académicos. Desde este referente lo que se debe rescatar son los aspectos técnicos de su práctica estructurándolos en un marco referencial que los integre en vez de dejarlos como acciones atomizadas. Además se ubica al alumno en una posición indicativa en tanto se le demanda el requisito de que la Memoria de Experiencia Profesional contenga recomendaciones que, basándose en su práctica laboral, aporte elementos o sugerencias para evaluar algunos contenidos curriculares.

Por último se convalidan como trabajos para fines recepcionales la elaboración de 2 tipos de productos específicos: libros o artículos publicados y la preparación de materiales de apoyo didáctico diversos.

Aceptar como opción de titulación la publicación de un libro o artículo abre la posibilidad de recuperar elaboraciones anteriores diseñadas con intenciones precisas rescatándolas como válidas en una coyuntura orientada hacia el objetivo de la titulación. Como se sabe, las condiciones de producción de un libro o artículo y las características que debe reunir para ser un objeto publicable varían en función, entre otras cosas, de los criterios de la empresa editorial o del grupo académico que decide concederle el carácter de publicable. Pero para lo que aquí interesa hay algunos parámetros que precisan los requisitos que tal producto publicado debe reunir para validarse como opción de titulación. En primer lugar debe versar sobre un tema rela-

cionado con la carrera o especialidad cursada por el autor, estos, no se admiten artículos o libros sobre contenidos ajenos a la cuestión agropecuaria. En segundo lugar, el producto así elaborado deberá haber sido publicado en una "revista de reconocido prestigio", lo cual invalida, de manera inmediata trabajos que circulan mimeografiados a nivel interno entre grupos de trabajo; pero invalida también aquellos artículos o libros que hubieran sido difundidos por instancias de publicación de poca reputación o influencia (nótese la subjetividad y arbitrariedad implícitas en este requisito tal como lo expresa el reglamento: ¿cuáles son los parámetros con los que se juzga el prestigio de una instancia de publicación?). En principio, y asumiendo cierta seriedad profesional, no cualquier escrito puede traducirse en un libro o artículo publicable (aunque a veces la práctica indica lo contrario), estas elaboraciones presuponen una decantación de conocimientos, un tiempo de maduración en el tratamiento temático, un rigor en la estructura organizativa y en la expresión verbal; condiciones todas ellas que demandan no solo habilidades recién adquiridas sino cierta experiencia sedimentada. Tales condiciones sugieren que esta alternativa de titulación no sea comunmente practicada por los egresados recientes del sistema tecnológico agropecuario, sino quizá más bien por egresados rezagados que han construido una trayectoria académica y acumulado experiencia durante ella.

Rasgos similares se advierten en algunos aspectos de la opción de titulación que valida la preparación de materiales de apoyo didáctico diversos. El Reglamento identifica como tales una gama de productos heterogéneos en cuanto a su contenido y nivel de complicación: apuntes de clase, textos internos para maestros y alumnos, guías de prácticas de laboratorio, campo o taller, manuales de didáctica de la tecnología agropecuaria, diseño de material didáctico diverso entre otros. Unos exigen primordialmente sistematizaciones y depuraciones de contenidos (apuntes de clase, textos para maestros y alumnos), otros deman-

dan la integración de orientaciones técnico-prácticas (guías para realizar distintos tipos de prácticas), algunos requieren cierto nivel de conocimiento y familiaridad con el campo de la didáctica y de los problemas de enseñanza y aprendizaje en la educación técnica agropecuaria que les permita definir un problema didáctico y diseñar materiales de apoyo a la enseñanza. Por estas características tal opción parece estar orientada a maestros no titulados que ejercen la docencia y manejan un nivel de acercamiento y comprensión de problemas didácticos recurrentes. Aclaro que ello no quiere sugerir que el alumno no los perciba y mucho menos que sea incapaz de proponer alternativas en esa línea; pero el nivel de su vivencia respecto a ellos se organiza de manera mediata en torno al reconocimiento de las manifestaciones externas del problema: clases teóricas privilegiadamente en las que lo práctico se mueve a niveles de verbalización y ejemplificación en el pizarrón, precariedad en las formas de desarrollo de las actividades de laboratorio, taller o campo, etc. El alumno puede proponer, sin lugar a dudas, sugerencias didácticas, pero no se trata en esta opción de indicárselas a ese nivel, sino de diseñar un proyecto organizado que integre los problemas específicos de la transmisión de determinados conocimientos en el aula, taller, laboratorio o campo a las condiciones institucionales y recursos materiales disponibles.

La exposición descriptivo-analítica anterior pone de relieve la diversidad de trabajos escritos que pueden traducirse en la obtención del título. (Cabe aclarar que la ausencia de referencias a la Tesis, Tesina e Informe de Servicio Social, que son también trabajos escritos, se debe a que serán analizados más adelante).

Se ha sostenido que en cada caso las características intrínsecas y los requisitos impuestos escolarmente al trabajo que se elabore fijan al sujeto en posiciones de producción específicas y distinguibles insinuando además, el tipo de egresados que

pueden optar por una u otra alternativa de titulación. Pero en este campo de lo heterogéneo y particular se advierten rasgos comunes válidos de manera incondicional para cualquiera de los trabajos escritos reseñados e inclusive, como veremos después, para la Tesis, Tesina o Informe de Servicio Social. En sus manifestaciones generales este sustrato compartido se percibe en 3 hechos: ser necesariamente elaboraciones que atraviesan por la palabra escrita, contener (al igual que en las opciones orales) criterios académicos de algún tipo y transitar indefectiblemente por un espacio sancionador que los califica como válidos o no para la titulación. Sustrato compartido que fijado como conjunto articulado de reglas inalterables evoca el ritual que envuelve a las opciones referidas y las transforma en representaciones simbólicas del título escolar, en otras palabras, ellas no son el objeto material "título" pero lo anteceden y prefiguran.

Situación de comprobación de un evento determinado

Entre las 15 opciones de titulación del Reglamento se establecen 3 modalidades para alcanzar el grado académico centrados exclusivamente en la comprobación de algún hecho: a) titulación automática, b) acreditación del 50% de los estudios inmediatamente superiores y c) por experiencia profesional.

Antes de analizar cada una en sus aspectos particulares cabe hacer una precisión importante que explique el sentido de la denominación dada a este bloque de opciones y evite equívocos posibles.

En el apartado sobre la secuencia administrativo-burocrática del proceso de producción del título se indicó que cualquiera de las opciones de titulación requieren una fase de presentación de constancias y comprobantes diversos sobre los que se asienta el proceder administrativo que basa sus funciones en la documentación que circula en diferentes oficinas burocrático-escolares.

Esta fase de las constancias, estructurante del proceso de titulación, no debe confundirse con lo que aquí llamamos, a falta de una mejor denominación, situación de comprobación de un evento determinado. Con esta expresión me refiero concretamente a la presentación de constancias específicas que transformen cualquiera de las 3 opciones en un medio válido de titulación. La posibilidad de acceder al grado académico que en otras opciones estaba representada por el tránsito a través de la situación de examen o por la situación de elaboración de un trabajo escrito, se prefigura y anuncia ahora al constatar mediante documentos legitimados algunos hechos determinados. Expongo los casos concretos.

a) La titulación automática, también llamada titulación por escolaridad, demanda únicamente constancias donde se demuestre y avale que el alumno cumple con los siguientes requisitos:

- no haber reprobado ninguna materia durante el ciclo de estudios, esto es, haber realizado un recorrido escolar "regular",
- haber obtenido un promedio general final mínimo de 8, y
- no haber mostrado actitudes de "indisciplina graves consideradas atentatorias a la institución educativa" (10).

b) La titulación mediante la acreditación del 50% de los estudios inmediatos superiores, como su nombre lo indica, exige demostrar que el alumno ha cursado y aprobado por lo menos la mitad del plan de estudios del ciclo escolar siguiente, esto es, del nivel licenciatura para egresados de la enseñanza media superior y del nivel Maestría para egresados del ciclo superior.

c) Quienes se titulen por experiencia profesional deberán hacer constar que han desempeñado una labor relacionada con los estudios cursados durante un período no menor de 8 años.

(10) idem, p. 10.

Así son enunciadas en el Reglamento las constancias requeridas para que cada una de estas opciones puedan traducirse en un camino para obtener el título; en este sentido es que se sostiene que el eje central de estas modalidades es la comprobación material de unos hechos mediante constancias de carácter oficial. Vistos desde ahí estos modos de titularse adquieren la apariencia de un proceder objetivo y racional pues se funda en la legitimidad de las constancias producidas institucionalmente. Sin embargo saltan a la vista imprecisiones y subjetividades no resueltas por el Reglamento. Ejemplos: es requisito de la titulación automática demostrar que el alumno no haya manifestado "indisciplinas graves que se consideren atentatorias a la institución educativa". En principio, la decisión que se toma respecto del comportamiento escolar se funda en el juicio del Consejo Consultivo Técnico del plantel que apoyado en las normas escolares generales emite un veredicto sobre si procede o no la Titulación Automática en cuanto al requisito de disciplina. Sin embargo tal juicio comporta componentes subjetivos abiertamente manifiestos en la imprecisión de lo que se concibe como "indisciplina grave" o en lo que se considera como "atentatorio a la institución educativa".

Mas revelador aun es el caso de la titulación por experiencia profesional. Para ello se fija arbitrariamente un período de trabajo no menor de 8 años en labores relacionadas con los estudios efectuados; la arbitrariedad de esta exigencia no aparece justificada ni fundamentada en el Reglamento. Hay así mismo una imprecisión notable con respecto a si esos 8 años de trabajo corresponden a tareas realizadas en un mismo espacio laboral o si es válido el trabajo desempeñado en diferentes instituciones. Queda claro que la constancia de experiencia profesional deberá ser expedida y avalada por el espacio de trabajo donde se laboró, pero el Reglamento establece un vacío al enunciar que la experiencia profesional debe ser "comprobada a satisfac-

ción de la Dirección General" (11). ¿Cómo y con qué criterios se fija el carácter satisfactorio de la experiencia profesional para convalidarla como forma de titulación? es una interrogante que queda abierta y da cabida a la subjetividad de los juicios convencionalmente acordados.

Moviéndose entre precisiones detalladas y señalamientos vagos, entre requisitos objetivamente comprobables y juicios convencionales subjetivos, las 3 opciones descritas, si bien implican el reconocimiento mas abierto de lo que se sabe y de lo que exige el desempeño profesional, ubican al sujeto que desea titularse en posiciones estrechas que circunscriben su radio de actividad al cumplimiento de un trámite administrativo-burocrático en sus fases de solicitud de la constancia respectiva en el espacio adecuado (la propia escuela, la institución donde se cursan los estudios posteriores o el lugar de inserción laboral) y entrega material de la constancia expedida en la oficina de control escolar del plantel que otorgará el título. A diferencia de las opciones que atraviesan situación de examen y/o elaboración de trabajo escrito, las 3 modalidades descritas no demandan del alumno habilidades teóricas, metodológicas y técnicas ni capacidades de expresión verbal o escrita; exigen tan solo un conocimiento intuitivo, pragmático e inmediatamente utilitario referido a un "saber moverse" en la red de trámites internos y/o externos a la escuela. Un ritual puramente burocrático recubre las 3 opciones descritas, ritual donde el sujeto se encarna en la materialidad de unos documentos que determinan, en los signos y huellas que exhiben, la posibilidad de nombrarlo como "titulado".

Me referiré por último a las alternativas de titulación que articulan situación de examen y situación de elaboración de trabajo escrito.

(11) idem, p. 7.

En páginas anteriores me he referido ya a las características de una y otra, a las posiciones que en cada caso se ubica el alumno así como a los rituales que envuelven a las prácticas específicas correspondientes a cada situación. Lo expuesto en aquellas partes es válido también para las opciones que articulan trabajo escrito y examen. Con tales antecedentes lo que haré en los párrafos que siguen es precisar algunos detalles específicos sobre la posición del alumno y el ritual instaurado en ocasión de las alternativas de titulación que se organizan mediante la elaboración de un trabajo escrito y su examen correspondiente.

Tradicionalmente esta había sido la práctica generalizada y privilegiada para acceder al título; el Reglamento anterior a '84 da cuenta de ello y el conocimiento de sentido común lo corrobora. El trabajo escrito podía consistir en una Tesis o en una Tesina y el examen subsiguiente versaba sobre el tópico desarrollado como tema de investigación en la Tesis o sobre conocimientos generales de los estudios cursados fijados mediante un sorteo de los temas del plan de estudios.

La expedición del Reglamento de titulación reformulado en 84 para las instituciones de enseñanza media superior y superior agropecuarias conserva aquellas modalidades instauradas antaño sin variar sus requisitos y características de elaboración pero abre el abanico de posibilidades de titulación al incorporar como alternativas viables la elaboración de un Informe de Servicio Social acompañado por un examen sobre el contenido del Informe y la elaboración de un Trabajo de Síntesis sobre un Curso de Titulación seguido, aunado a un examen relativo al curso en cuestión.

En el contexto del bloque de opciones que se analizan resulta particularmente novedosa esta última frente a las otras 3 que en realidad no presentan innovaciones significativas. Describiré brevemente dicha opción en la que una vez más se delata

la intención institucional de ampliar las formas de titulación para incentivar a los egresados a obtener el grado académico.

El Curso de titulación consiste en un Seminario de corte académico organizado a petición de un grupo de pasantes en el que proponen abordar un problema específico relacionado con el plan de estudios cursado. El Curso de Titulación así solicitado requerirá la aprobación de la DGETA y no tendrá valor curricular, es exclusivamente un espacio de carácter académico ligado a la finalidad de titulación. No se especifica la duración del curso pero si se precisa que los alumnos que lo tomen deberán aprobarlo con una calificación mínima de 8 para tener derecho a elaborar el Trabajo de Síntesis y presentar el examen subsiguiente en un lapso no mayor de 2 meses después de concluido el Curso.

En el caso particular de las 4 opciones de titulación recién referidas en las que se enlaza trabajo escrito y examen, el alumno es puesto en una posición estructuralmente dual.

El primer componente de esta doble posición esta dado por el tránsito del alumno a través de un espacio de producción escrita con requisitos, condiciones, características y reglas de elaboración distinguibles según se trate de una Tesis, una Tesina, un Informe de Servicio Social o un Trabajo de Síntesis. En cada caso se demanda del alumno capacidades diversas en cuanto a su naturaleza y grado de complicación: desde habilidades intelectuales que articulen y sinteticen apropiaciones teórico-prácticas aplicándolas a la elucidación de un problema delimitado hasta destrezas primordialmente instrumentales en el manejo de la expresión escrita que permitan redactar coherentemente informes o síntesis sobre alguna actividad desarrollada.

El segundo componente que consolida la posición dual del titulante se anuncia en el tránsito necesario a través de un espacio de manifestación verbal representado en la situación de examen donde el alumno es conminado a desplegar ciertas actitu-

des y habilidades derivadas del tipo de examen que se practique. Examen que versa sobre el trabajo de Tesis, examen de temas sorteados relacionados con conocimientos generales, examen sobre el informe de Servicio Social; examen referido al Curso de titulación seguido. Cada uno en su especificidad prefigura horizontes más o menos delimitados en cuanto al tipo de cuestionamientos susceptibles de ser enunciados durante la modalidad de examen efectuado. Así, en principio, tanto el alumno examinado como el jurado examinador reconocen el ámbito posible en cuyos marcos deberán interactuar movilizándolo diálogos que versan sobre contenidos de conocimiento durante los cuales los examinadores enuncian preguntas debiendo el examinado responderlas de manera suficiente y satisfactoria a juicio de los examinadores.

Comprender el ritual que envuelve a estas modalidades de titulación exige dejar asentado que entre el trabajo escrito y el examen hay una relación orgánica de vinculación a diferencia de aquellas otras opciones ya descritas donde el proceso comenzaba y terminaba en el hecho único de preparar un trabajo escrito o presentar un examen determinado. Aquí lo que se observa es que el trabajo escrito como Tesis, Tesina, Informe de Servicio Social, o Síntesis de un Curso de Titulación lleva como secuela inseparable el examen correspondiente, de manera que el proceso no se considera acabado si no es con la ejecución ligada de ambos eventos. En este sentido tanto la elaboración del trabajo escrito como la realización del examen tienen igual importancia: no hay uno sin el otro. Pero al pensarlos críticamente es posible insinuar una interpretación donde ambas acciones se perfilan como eventos con naturaleza específica y significados institucionales precisos, sin dejar por ello de ser complementarios.

Tanto la elaboración del trabajo escrito como la realización del examen profesional muestran en común el rasgo de ser eventos en los que se entrecruzan componentes de tipo académico (contenidos de conocimiento) y administrativo (trámites en gene-

ral); sin embargo es posible precisar determinaciones que les dan caracteres distintivos.

El mas evidente es la condición de elaboración escrita del primero y el aspecto de ejecución oral del segundo. A esta determinación, ya analizada previamente, se incorpora otra a la cual también se ha hecho referencia: la temporalidad en que se desenvuelve cada evento. Una tercera característica de notable importancia y significación se expresa en el hecho de que el examen profesional es un evento de carácter público en contraste con el proceso de elaboración del trabajo recepcional que aparece desenvolviéndose como actividad del dominio individual. Ciertamente es que existen los exámenes profesionales a "puerta cerrada" sin embargo ello no quita el rasgo de evento de carácter público al examen profesional pues la connotación de evento público no se refiere principalmente a que durante su ejecución asistan oyentes que presencien el evento; se relaciona más bien con el hecho de que el acto final de esta ceremonia consiste en promulgar que el sujeto examinado es un titulado y que la institución donde se formó así lo respalda frente a la sociedad.

De acuerdo a lo anterior es posible proponer que el ritual característico a estas opciones de titulación se anuda en torno a la situación de examen que en tanto ceremonia pública adquiere el papel de núcleo aglutinador y significativo a las reglas establecidas institucionalmente para estas formas de titulación. El examen profesional como ceremonia pública se desenvuelve en apego a un protocolo (descrito con anterioridad) donde la ejecución de unos actos y unos ritos inalterables otorgan validez institucional y social a lo que de ahí emerge, esto es, al título.

Se ha abordado hasta aquí de manera descriptivo-analítica el paquete de opciones de titulación instauradas por el Reglamento expedido en 84 para las instituciones de enseñanza media superior y superior agropecuarias. Dirijo ahora la reflexión

sobre aquellas alternativas viables exclusivamente para el nivel medio superior al cual pertenecen los CBTas que son el referente empírico de este estudio. Interesa ver cuáles de las 15 opciones son realmente practicables para los egresados de estos planteles y qué tipos de características particulares de los sujetos se recuperan para darles un cauce institucional que conduzca a la obtención del grado académico.

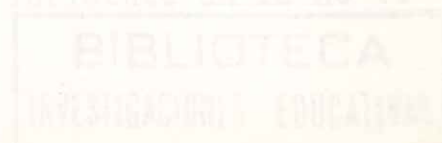
Dado que el Reglamento en su enunciado de alternativas de titulación no precisa en todos los casos para qué ciclo de estudios es válida cada una, se ha tenido que recurrir a un ejercicio deductivo que basándose en las características señaladas para cada opción fue entresacando las dirigidas al nivel medio superior. Así el conjunto de modalidades de titulación viables en los CBTas serían:

a) opciones explícitamente indicadas por el Reglamento

1. acreditación del 50% de los estudios inmediatamente superiores,
2. elaboración de un Informe de Servicio Social y presentación de examen sobre el mismo,
3. publicación de un libro o artículo sobre un asunto relacionado con la carrera o especialidad cursada (aparece enunciada en términos de "opción válida para todos los pasantes" (12)).

b) opciones que se deducen intuitivamente:

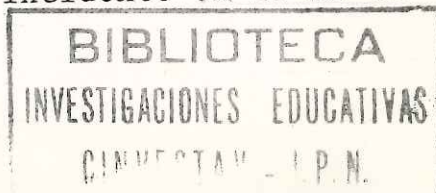
4. elaboración de un Trabajo Recepcional durante el último año de la carrera o especialidad cursada,
5. presentar un examen global de conocimientos o examen de madurez profesional,



6. titulación automática,
7. elaboración de un Trabajo de Análisis Bibliográfico,
8. elaboración de una Memoria de Experiencia Profesional,
9. por experiencia profesional,
10. elaboración de un Trabajo de Síntesis sobre un Curso de Titulación, y
11. resolver un problema simulado.

Tal es la gama de alternativas de titulación entre las que puede optar el egresado del CBTa. Debo aclarar que estas 11 opciones en principio practicables en el nivel medio superior no implican que solo las 4 restantes correspondan al nivel superior pues hay varias alternativas viables para uno y otro ciclo por ejemplo la Titulación automática, la elaboración de una Memoria de experiencia profesional, la elaboración de un Trabajo Recepcional, resolver un problema simulado y titulación por experiencia profesional entre otras.

Volviendo a las 11 opciones de titulación practicables por los egresados de los CBTas se advierte un criterio amplio que abre y diversifica las formas para acceder al título. Los criterios que soportan a estas opciones permiten recuperar historias escolares de diferentes características, esto es reintegran a sujetos particulares en condiciones incluso no escolares para encausarlos de nuevo en las fronteras de la institución y hacerlos circular por sus modos reglamentarios de titulación. En este sentido las formas de consecución del grado académico que validan la experiencia profesional de egresados que después de 8 años no se han titulado y durante los cuales han desarrollado una labor relacionada con los estudios cursados, es el ejemplo más revelador de la intención escolar de titular a sus egresados. El distanciamiento espacial y temporal de la escuela que en otros tiempos se convertía en un factor fuertemente incidente en la no ti-



tulación es retomado ahora y legitimado desde la configuración de nuevos criterios para acceder al título.

El recuento descriptivo analítico al que me he abocado en este apartado sobre las formas institucionales que prefiguran la consecución del título pone de manifiesto la diversidad de acciones convalidables para fines de titulación donde se advierte un aflojamiento de los criterios rígidos practicados durante mucho tiempo para la consecución del grado académico, trasluce, a fin de cuentas, la intención de recuperar un sujeto común -el no titulado- aprovechando sus condiciones particulares presentes para hacerlas valer como una vía de arriba al título escolar. La mirada detenida y meticulosa de las formas en que se desarrolla cada opción en cuanto a sus requisitos, condiciones y características aparece de golpe como inventario de minucias donde acciones o eventos aparentemente obvios revelan significados y sentidos no evidentes de manera directa. Había que dar sitio a ellas, había que hacerlas emerger como acciones significativas, había que resaltar los explícitos subyacentes a los requisitos formales para poder construir una reflexión sobre las posiciones en que es ubicado el alumno en cada situación y los rituales que envuelven y dan significado a las acciones ensambladas como opciones institucionales de titulación.

En el marco de esta práctica plurifacética de caminos que conducen al grado académico se engendran algunas preguntas en torno al documento único que de ellas emerge: ¿qué es el título?, ¿cuál es su significación escolar tomando en cuenta la heterogeneidad de formas que conducen al el? ¿por qué mecanismos se autonomiza del espacio escolar que lo produce para asumir una significación social que desborda los lindes de un documento puramente escolar?, ¿qué representa socialmente el título? ¿qué simboliza para el alumno arribar al lugar del titulado?

Tales preguntas traslucen en ellas mismas algunas de las posiciones de interés desde donde se organiza en la siguiente sección la reflexión en torno al título escolar expedido.

2. El documento título como comunicación simbólica.

Abordar el análisis del título en términos de comunicación simbólica abre una alternativa de interpretación crítica respecto de ese objeto producido escolarmente; una alternativa para la que solo existen de antemano algunos conceptos y referentes teóricos que incitan a pensar el título escolar como un objeto que en su producción, emisión y circulación se halla atravesado por signos y símbolos objetivizados y compartidos socialmente. Susceptible de pensarse en esos términos, el título sin embargo, no ha sido analizado sistemática y específicamente desde ahí, por ello la alternativa de interpretación que propongo es en el fondo una forma de acercarse al objeto de interés que habrá de ser construída pieza por pieza. Aun pareciendo reiterativa insisto en que solo se trata de una alternativa de interpretación analítica que no se pretende acabada y que mucho mucho menos apunta a desmeritar interpretaciones paralelas que mirando al título escolar desde una determinación económica-laboral lo fijan a su representación funcional como requisito para pugnar por el acceso a espacios de actividad académica y laboral demarcados. La disyuntiva analítica que propongo recupera a su modo esta interpretación dominante y la relativiza al integrarla en el conjunto de comunicaciones simbólicas que expresa el título.

Plantear al título escolar en términos de comunicación simbólica significa, en su aspecto mas general e inmediato, que ese documento -producido escolarmente y legitimado de manera definitiva por una instancia representante del poder estatal- anuncia, da a conocer y permite reconocer como válidos unos aconteceres pasados.

Proclama inicialmente el hecho indudable de que el sujeto poseedor del título ha atravesado y permanecido al interior de un espacio escolar apegándose a los criterios de formación académica expresados en un plan de estudios particular. El título representa y consuma la validez de este tránsito y lo evoca simbólicamente como espacio y tiempo en el que se han adquirido ciertos conocimientos legítimos asumidos como "capacidad" para ejercer tal o cual disciplina en el ámbito de una u otra profesión. En este sentido, el título anuncia, en la materialidad de sus símbolos, que un sujeto determinado ha adquirido un complejo de habilidades idóneas para el desempeño de alguna función. Esta faceta del simbolismo del título será ampliada y profundizada en el apartado A) de esta sección.

Pero la comunicación simbólica que se emite desde y por el título no se agota ahí. Para el alumno que arriba al lugar del titulado ese documento emerge como referente que perfila un horizonte de identidad en tanto que el sujeto que lo recibe "es nombrado" como agente formado en alguna disciplina prefigurando para él un lugar en el entramado social. Doble proclama simbólica la que hace el título a este respecto: el alumno se identifica así mismo como titulado a la vez que institucional y socialmente es reconocido como tal. Esta argumentación enunciada ahora en sus líneas generales será ampliada y profundizada en el apartado B) de esta sección.

La interpretación que sostendré a lo largo de este capítulo en torno a los aspectos puntualizados previamente se apoya y retoma elementos propuestos durante el primer capítulo de este trabajo. Interesa ahora movilizarlos en el esclarecimiento de las características simbólicas del título escolar que expiden los CBTas.

A) El título: cristalización de una historia escolar pasada que se traduce al presente como "formación adquirida".

Según lo expuesto en el Capítulo II sabemos que la posibilidad de arribar al tramo escolar de la titulación se funda en el tránsito por el ciclo de estudios efectuando durante él un recorrido que en su resultado final se caracterice como "regular" (ya sea porque en el transcurso ordinario de los semestres no se hubiesen dado situaciones de reprobación o porque se haya recurrido a las formas institucionales de normalización de los estudios: exámenes de regularización y exámenes a título de insuficiencia). Sin importar de qué manera el alumno arriba a la posición de egresado regular ésta se constituye en el punto de arranque del proceso que habrá de concluir en la obtención del Título. Detrás de esta demanda y requisito inicial subyace una larga trayectoria -por lo menos de 3 años en el caso de los CBTas- durante la cual se ha desplegado una cadena sistemática, ininterrumpida y progresiva de exámenes escolares que vistos en su aspecto fragmentario validan los aprendizajes parciales de cada semestre y vistos desde su perspectiva global, como práctica escolar evaluativa, se acumulan y anudan para establecer la certeza de que el alumno que los ha efectuado y aprobado satisfactoriamente reúne los requisitos académicos para aspirar al título escolar. De este modo el alumno puede aspirar al título solo en función de una situación adquirida; situación académica "regular" que de manera casi automática genera en el alumno la aspiración por el título, es decir, el deseo de poseer un documento que atestigüe y valore socialmente su permanencia regular en el espacio escolar.

Titularse no es entonces una elección libre del alumno en el sentido estricto de la palabra: sin el título su tránsito por la escuela quedaría suspendido como una eventualidad subjetiva de su existencia, su paso por la institución no se valoriza de manera completa y no alcanza, por lo mismo, la legitimidad que lo significa socialmente como "formación adquirida". Para con-

seguir esta representación social de sus estudios necesita indefectiblemente del título escolar. En este sentido atravesar por el espacio de la titulación y obtener el documento es el corolario lógico y "natural" de una formación escalonada, jerarquizada y certificada en cada una de sus fases que sólo adquiere validez formal y definitiva en el discurso que expresa el título. De aquí es posible sostener que es la propia organización escolar la que, operando con una cadena secuenciada de exámenes y certificaciones parciales, instaura la necesidad de un objeto que evoque la validez conjunta y articulada de aquellas; así, el título es presentado como facticidad irrevocable, como tránsito necesario que autentifica la permanencia escolar y la presenta a la mirada de la sociedad como un hecho legítimo.

El título en tanto legitimación máxima y globalizadora de las certificaciones escolares previas, emerge como zona donde se recupera una historia escolar pasada en la que ya no importan las vicisitudes específicas vividas por cada alumno durante aquellos 3 años, sino donde solo adquieren relevancia y valor los juicios formales sobre el desempeño académico que se van acumulando administrativamente y permanecen como referentes institucionales anunciadores de la posibilidad de acceder al grado académico.

El título presupone entonces una necesaria fase de sedimentación de hechos, esto es, acumulación y permanencia de evidencias de cierto tipo cuyo lugar de condensación es la historia académica de cada alumno. El expediente académico individual, estructurado por una instancia de la administración escolar (la Oficina de Servicios Escolares), construye una biografía escolar del sujeto fundada en los aspectos de desempeño académico y disposiciones disciplinarias asumidas estableciendo tales evidencias como referentes que cristalizan en el título; esto es, evidencias que se fijan de manera abstracta en el cuerpo discursivo de ese documento que anuncia, de manera estandarizada, los contornos de aquella extensa sedimentación de rasgos provenientes de historias escolares individuales y disímiles.

En la construcción discursiva estandarizada del título ello queda expresado y consumado en unas breves frases que se apegan a un formato único:

"La Secretaría de Educación Pública otorga al ciudadano... (nombre del alumno)... el Título de... (denominación del grado)... en atención a que comprobó haber terminado los estudios requeridos conforme a los planes y programas correspondientes en vigor en... (nombre y número del plantel donde se efectuaron los estudios)..."

La materialidad de este enunciado escrito, apegado a una retórica inalterable, es el pronunciamiento donde se concretiza una historia escolar que despojada de sus particularidades se fija como hecho homogéneo en su apariencia final y cuya validez definitiva procede de las huellas y signos de que se acompaña, siendo estos los que habrán de conferirle legitimidad incuestionable a la proclama del título.

Desfile jerárquico de firmas y sellos: firmas del Director del Plantel, del Jefe de Servicios Escolares de DGETA, del Director General de DGETA, del registrador en la Dirección General de Profesiones y del Secretario de Educación Pública, acompañados de los sellos correspondientes a cada instancia que ocupando uno tras otro sitios precisos establecen las condiciones de autenticidad y legalidad del documento producido. Hay aquí el ejercicio de un ritual simbólico hermético: una firma en lugar inapropiado o un sello mal lacrado se magnifican como obstáculo suficiente para invalidar la legitimidad del título.

Cierta interpretación vería en ello una actitud mágica capaz de transmutar detalles en componentes esenciales. Alejado de un tal carácter mágico, esta relevancia de lo minúsculo, este

apego total a las reglas del rito, esta observancia fiel de las condiciones de legalización del título encuentran sentido en la estructura burocrática que atraviesa a la escuela, y que en el caso específico del proceso de producción del título asume un carácter rígido que establece rangos de jerarquías bien delimitados. El título, para emerger como significante social del tránsito por la institución escolar, para adquirir un sentido social reconocido, requiere ser objetivizado, es decir despojado de connotaciones subjetivas y parciales e instaurado como producción impersonal, neutra y organizado a partir de códigos de significaciones jerárquicas. Solo entonces el título así objetivado puede circular en lo social como representación legítima de un hecho. Es ello lo que permite comprender el ritual hermético y el carácter puntilloso de todas y cada una de las acciones mediante las cuales se autentifica el título escolar.

Concretizo la disertación anterior a partir de 2 preguntas que permiten precisar lo expuesto y referirlo al título escolar de los CBTAs: ¿cuál es la significación escolar de título en estos planteles tomando en cuenta la heterogeneidad de opciones que conducen a el?, ¿cuál es la significación social del título así producido?

La significación escolar del título de los CBTAs desde la perspectiva de las opciones de titulación vigentes

Poner frente a frente, por una parte, las diversas opciones de titulación que -como hemos visto- convalidan eventos heterogéneos como vías para acceder al grado académico y, por otra, el título escolar como documento que valida esa diversidad de hechos mediante un discurso estandarizado y único según un formato impercedero, fortalece de nueva cuenta, y desde otro ángulo, la interpretación del título como comunicación simbólica de un hecho central en el que se obscurecen los contornos que dan especificidad a ese hecho en su desarrollo temporal.

La definición institucional del título expresada en los Reglamentos acerca también a esta interpretación. Me parece importante detenerme en este punto ya que en ella se perfila un primer acercamiento a la significación escolar conferida al título.

El Reglamento anterior a 84 definía el título como ... "el documento expedido en favor de la persona que haya concluído los estudios correspondientes y demostrado tener los conocimientos necesarios de acuerdo con las leyes y disposiciones aplicables" (13).

Una definición en apariencia idéntica es la que expresa el Reglamento de Octubre de 84 donde el título se precisa como "...el documento que los centros educativos de la DGETA expiden a favor de la persona que haya concluído los estudios correspondientes o demostrado tener los conocimientos necesarios de conformidad con la Ley Reglamentaria del Art. 5° Constitucional y de acuerdo a este Reglamento" (14).

En principio ambas coinciden en indicar 2 condiciones necesarias, desde el punto de vista escolar, para expedir el título: 1) haber concluído los estudios correspondientes, 2) demostrar tener los conocimientos necesarios en apego a las prescripciones jurídicas y legales que correspondan.

Pero entre las definiciones de cada reglamento se advierte una distinción de sentido expresada gramaticalmente en el uso de las conjunciones "y", "o". Más allá de una cuestión de sintaxis podría parecer que aquí se perfilan 2 posiciones dis-

(13) SEP, SEIT-DGETA. Manual de Control Escolar. Procedimiento de Titulación Profesional, p. 7.

(14) SEP, SEIT-DGETA. Reglamento de Titulación Profesional para educación media superior y licenciatura, p. 3.

tintas: una precisa que ambas son condiciones necesarias para expedir el título mientras que la otra las plantea como condiciones equiparables. Una interpretación superficial vería en la segunda definición del título una posición institucional que tiende a abrirse al aceptar como condición de titulación demostrar que se tienen los conocimientos fijados para un ciclo escolar particular supeditando como secundario el dónde y cómo los ha adquirido. Pero tal interpretación resulta improcedente vista desde una reflexión mas amplia porque en el contexto de los requisitos fijados por el Reglamento para el proceso de titulación la condición inicial es, como ya se ha dicho, haber cubierto el 100% de los créditos de un plan de estudios lo cual no es otra cosa de haber recorrido escolarmente los estudios correspondientes. Evadiendo esta distinción semántica en la definición del título, que al parecer no resulta congruente con el conjunto operativo de procesos y trámites de la titulación, me centro en las 2 condiciones para expedir el título reiteradas en ambos reglamentos.

"Haber concluído los estudios correspondientes" en cuanto requisito de titulación es un hecho objetivamente corroborable; basta para ello recurrir a la historia académica del alumno y constatar ahí si ha logrado acreditar la totalidad de asignaturas del plan de estudios. Importa verificar que el alumno tenga el 100% de los créditos cubiertos sin interesar cómo fue que llegó a ello. Desde aquí se sostiene que el título cristaliza una historia escolar pasada a la que se le han borrado sus contornos específicos.

"Demostrar tener los conocimientos necesarios" en cuanto requisito de titulación es primeramente un hecho atravesado por la subjetividad de las formas escolares de verificar los aprendizajes. Pero cuando el Reglamento precisa: conocimientos necesarios "de acuerdo" o "en conformidad" a las prescripciones legales que correspondan subordina aquella "demostración de conocimientos" a una lógica de comprobación en principio neutra y objetiva en tanto consignada en artículos constitucionales, Leyes

reglamentarias y Reglamentos internos. Sin embargo, no con ello se anula la subjetividad inherente a lo enunciado como "demostrar tener los conocimientos necesarios"; comprobar el cumplimiento de este requisito sigue siendo un reducto de la actividad escolar donde tiene cabida una gama heterogénea de modos para evocar la adquisición de conocimientos (piénsese en las 15 opciones de titulación).

Como se vé, la definición misma del Título trasluce ya la significación escolar que se le otorga: lugar de cristalización y legitimación de una historia escolar pasada y de los aprendizajes logrados durante ella.

Frente a este núcleo central de significaciones escolares del título las particularidades de cada historia escolar se subsumen. Así, quien recibe el grado académico mediante la Titulación Automática, quien accede a él por la vía de la experiencia profesional, quien lo alcanza mediante la elaboración de una Tesis y la presentación de un examen profesional, etc... se encuentran al término del proceso en una posición escolar idéntica: reciben un documento de iguales características, reciben el título que anuncia el hecho central de haber permanecido en la escuela apeándose a los criterios de aprendizaje del plan de estudios y evocando con ello la posesión del cierto tipo de capacidades adquiridas.

La fijación del título como documento estandarizado e impercedero en sus formas y contenidos se advierte no solo en ocasión de la emisión de un título igual para opciones de titulación disímiles; se observa ya desde antes en el hecho de que la historia de los cambios curriculares de los CBTAs (referida al inicio del Capítulo II) no involucró cambios en la enunciación central del Título sino solo en el tipo de nombramiento que se le confería al titulado: "Técnico", "Bachiller Técnico", "Técnico Profesional", "Técnico Agropecuario Especialista en...",

"Técnico Profesional Agropecuario Especialista en...", "Bachiller Técnico Agropecuario". Así pues las únicas modificaciones distinguibles en el discurso que expresa el título de los CBTas durante los 10 o 12 años que lleva expidiendo grados académicos se sitúa a nivel de las denominaciones de sus egresados^{*}; el discurso restante permanece incólume así como también continúan inalterados los rituales de legitimación.

Precisión importante sin lugar a duda ya que da indicios de cierta flexibilidad en el título para reflejar las transformaciones curriculares internas y los cambios de orientación en la formación impartida por los CBTas. Pero esta precisión que matiza aquella apariencia de inmutabilidad del título no contradice ni quebranta su carácter de comunicación simbólica, mas bien la confirma y amplía.

El título de los CBTas en cualquiera de los momentos de su historia institucional anuncia el hecho central de haber permanecido en la demarcación escolar siguiendo los lineamientos de aprendizaje trazados por el plan de estudios, lo cual en el discurso del título se enuncia en términos de "...comprobó haber terminado los estudios requeridos conforme a los planes y programas correspondientes...". La generalidad del enunciado mismo es la condición de que pueda ser reconocido y confirmado constantemente. Con otras palabras, el título siempre simboliza de manera inmediata la estancia de un sujeto en el ámbito de una formación escolarizada que se desenvuelve conforme a estructuraciones específicas de los aprendizajes.

El núcleo medular e inalterable del título radica pues en esa comunicación emitida; pero no se agota ahí: se precisa y amplía al enunciar bajo una denominación precisa al sujeto que ha

* Los planes de estudio que las respaldan y las políticas que hay detrás de ellos también cambian pero no se expresan explícitamente en el cuerpo discursivo del título.

transitado por aquel espacio de formación. Entonces el título no solo atestigua el paso por la escuela y sus formas de aprendizaje sino que además pronuncia una formación adquirida en determinada disciplina. Simbólicamente evoca con ello la apropiación de ciertas capacidades adecuadas para el desempeño de una función determinada. (Más adelante profundizaré sobre la significación de las diversas denominaciones expresadas en los títulos expedidos por los CBTas).

La significación escolar del Título se prefigura, según lo anterior, desde 2 zonas que se entrecruzan y convergen en una representación unitaria. Primero es significado como espacio que legitima el tránsito a través de la organización escolar del conocimiento de donde deriva inmediatamente una significación simultánea que evoca este hecho como apropiación de saberes legítimos por parte del sujeto. El entrecruce de esta doble significación escolar del grado académico emerge como representación unitaria mediante la cual la escuela comunica a través del título expedido que el sujeto poseedor del mismo ha adquirido un conjunto de habilidades aptas para el ejercicio de tal o cual disciplina en el ámbito de una u otra profesión. Esta representación escolar del título se vuelca en lo social donde habrá de adquirir significaciones matizadas según coyunturas determinadas.

La significación social del título de los CBTas.

La interpretación que se propone respecto del sentido social que adquiere el grado académico sostiene como idea central que el título al traspasar la demarcación de lo escolar y circular en lo social se carga de sentidos específicos. El título cumple ciertas funciones sociales y es por ellas que se le confieren representaciones sociales coyunturales que matizan la significación escolar unitaria y abstracta que imprime al título la institución educativa.

La argumentación de esta propuesta interpretativa implica la necesidad de abordar analíticamente 3 aspectos: la aceptación social de la significación escolar del título, los sentidos sociales que este va adquiriendo al cumplir ciertas funciones en la sociedad y la relativización de la significación escolar y social del título originada en procesos sociales coyunturales.

La sociedad acepta, en principio, la significación conferida escolarmente al título, esto es, admite como verdadero y legítimo el hecho de que el sujeto poseedor del documento atravesó por el espacio de formación escolar adquiriendo ahí habilidades y conocimientos aplicables al desempeño de una actividad futura. Tal aceptación se posibilita por el hecho preexistente de que la sociedad fija a la escuela como zona privilegiada de transmisión de ciertos saberes considerados como "necesarios" y la inviste de una autoridad legítima para sancionar la idoneidad y pertinencia de los rasgos actitudinales e intelectuales adquiridos por los sujetos que han transitado a través de ella. Pero lo que consuma la aceptación social de la significación del título es que en su producción escolar media un mecanismo de legitimación y autenticación rígido que lo hacen válido e incuestionable al exhibir huellas y signos determinados.

Reconocido como válido y legítimo por la mediación de estos aspectos, el título escolar se engarza en la sociedad cumpliendo en ella ciertas funciones. La explicitación de las funciones del título de los CBTAs debe partir de la consideración respecto del carácter bivalente de la formación que en esas escuelas se imparte. Ello perfila la posibilidad de que el título cumpla funciones referidas a 2 eventos cualitativamente distintas: requisito formal del acceso al empleo o condición de ingreso al ciclo de estudios siguiente. En ambos casos es posible percibir formas específicas de relativización del significado escolar conferido al título expresadas en las significaciones que este adquiere al ser usado en contextos determinados.

El sentido social más extendido del título fija como función central y explícita de este el uso operativo que se le da en relación a la estructura del mercado de trabajo. En una sociedad donde el aparato productivo se expande en unas partes y se contrae en otras, se subdivide y especializa en ámbitos precisos mientras zonas participantes en la producción permanecen funcionando con formas de trabajo menos parcializadas, la integración de los sujetos preparados escolarmente para desempeñar funciones en ella se da de manera compleja, contradictoria y manifestando exteriormente un marcado carácter competitivo. Las reglas de esa competencia se instauran, de manera inicial y objetiva, al fijar escolaridades determinadas para el desempeño de las diversas labores en zonas determinadas de la producción*. El título frente a tales condiciones asume consensualmente la representación de condición o requisito formal para el acceso a espacios de trabajo determinados.

Pero si bien en su exterioridad más aparente el grado académico funge como formalidad para el acceso al empleo no alberga en sí mismo la garantía de ubicación en la posición esperada según la escolaridad que se demuestre haber alcanzado y que se exige para cada puesto ocupacional. Esto ha sido ampliamente corroborado por investigaciones que analizan los requisitos de escolaridad fijados a diferentes puestos ocupacionales contrastándolos con la escolaridad efectiva de los sujetos integrados al espacio laboral desempeñando funciones delimitadas (15). Los resultados de tales estudios ratifican, indirectamente, la apreciación de que el título se significa socialmente como condición formal para aspirar a la incorporación en ciertos espacios de trabajo pero no

* Analizar quiénes y cómo fijan las reglas de esa competencia es un asunto que rebasa las posibilidades de este trabajo pues implica una reflexión profunda en la que interviene de manera fundamental el conocimiento sobre la estructura del empleo en nuestro país además de una serie de referencias específicas sobre las determinaciones del empleo.

(15) Ibarrola, María de y Reynaga Sonia. "Estructura de producción, mercado de trabajo y escolaridad en México" en Revista Latinoamericana de estudios educativos, Vol. III, 1983.

garantiza ni el acceso real ni la integración en la posición esperada: el título anuncia la posibilidad de incorporación al empleo pero no la consuma como hecho indefectible.

Sobre esta doble significación social del grado académico (condición formal de acceso al mercado de trabajo pero no garantía del mismo) se perfila un tercer sentido del título manifiesto en el uso establecido que de él se hace como causalidad explicativa del acceso o no acceso al empleo y de la integración o no integración en la posición esperada. Para el no titulado este sentido del título es contundente: la ausencia del requisito formal justifica el rechazo laboral; pero la situación es cualitativamente distinta para el titulado que a pesar de poseer el documento resulta excluido del mercado de trabajo o ubicado en una posición laboral inferior a la esperada. La situación de tales sujetos se justifica haciendo aparecer un valor diferencial del título escolar que poseen frente a otros títulos escolares.

El esclarecimiento detallado de las significaciones (sentidos y usos coyunturales) que se le van adjudicando al título una vez incorporado en la sociedad bajo la función genérica de requisito de acceso al empleo plantearía la necesidad de referirse a las lógicas de contratación del mercado de trabajo. La explicitación de tales aspectos rebasa las demarcaciones de este trabajo pero es indispensable tenerlos en cuenta si se quiere sostener la relativización del significado escolar del título una vez que éste circula por estructuras sociales no escolares. Por ello es necesaria la referencia a las lógicas de contratación del mercado de trabajo. Para los intereses de este estudio basta con explicitar que las formas de integración de los sujetos a un mercado de trabajo heterogéneo y complejo como el de nuestro país, se mueven bajo criterios a veces rígidos y formales, y otras desde criterios confusos y contradictorios (16) en los que

(16) Ibarrola, María de. Educación superior y empleo en México, SENA, Bogotá, 1984.

el título va incorporando sentidos sociales coyunturales en función de las características estructurales de la zona laboral a la que se orienta el grado académico expedido, en este caso por los CBTas.

En el contexto de este trabajo no me ocuparé de indagar pormenorizadamente en las características de lo que podría llamarse el horizonte de empleo de los egresados de los CBTas para precisar desde ahí las significaciones específicas que adquiere el título expedido por dichas instituciones; ello exigiría otra investigación orientada por criterios y metodologías precisas (17).

Mi interés se centra en puntualizar en este momento, solo de manera indicativa, las formas mediante las cuales a la significación escolar del título se le van incorporando sentidos, usos y significaciones sociales específicos que permiten plantear una relativización de las funciones adjudicadas escolar y socialmente al grado académico. A este respecto sostengo propositivamente que para relativizar la representación cerrada o significación genérica del título habría que indagar reflexivamente sobre 2 aspectos paralelos:

- a) las condiciones y características del mercado laboral a las que el título de los CBTas va dirigido en tanzo zona de integración de los egresados titulados por estas escuelas. Indicios a este respecto los ofrece una investigación reciente (18) que precisa como ámbitos laborales del egresado de los CBTas: el empleo en dependencias oficiales, en empresas privadas y el auto empleo, matizando siempre las condiciones

(17) Una investigación en curso se ha planteado como objeto de estudio este problema: Ibarrola, M. y Bernal, E. "Perspectivas y posibilidades de empleo de los alumnos de los CBTas"

(18) Ibarrola, M., Weiss, E. et. al. El papel de la cooperativa de producción en la formación práctica del técnico agropecuario de nivel medio superior, Vol. II, Tercera Parte, Reporte de Investigación, Julio, 1984.

de trabajo de cada uno a partir de una caracterización del agro mexicano donde los procesos de tecnificación se muestran heterogéneos y cambiantes.

- b) la contextualización del título de los CBTas dentro de un sistema de signos mas amplio integrado por los diversos títulos escolares. Indicios a este respecto se insinúan explícita e implícitamente en la misma investigación referida: el carácter bivalente de la capacitación agropecuaria impartida en los CBTas y el sentir generalizado entre la comunidad escolar de que estos planteles constituyen un "bachillerato de segunda" son elementos que habría que recuperar y analizar para sostener el "desprestigio" del título de los CBTas frente al expedido por otras instituciones capacitadoras de recursos humanos para funciones técnicas en el medio rural (el CONALEP, por ejemplo).

Ahora bien, cuando el título de los CBTas asume la función de condición de ingreso al ciclo de estudios siguiente se perfila también una resignificación del grado académico. En principio el documento expedido por los CBTas valida una formación adquirida y considerada como antecedente necesario para estudios superiores. Pero esta representación del título, conferida desde la institución que lo expide y amparada en el carácter bivalente de la formación que se imparte, se resignifica a partir de los usos efectivos que ese título puede tener frente al ingreso al nivel de la Licenciatura. En primer lugar es un título que solo posibilita el ingreso a carreras del área Químico-Biológicas y Fisico-Matemáticas, ya que este es el núcleo de formación básica de los Bachilleratos Tecnológicos Agropecuarios. En segundo lugar, el título de dichas escuelas asume valoraciones diferenciales en función de la institución a la que se desee ingresar. Los ITAs (Institutos Tecnológicos Agropecuarios) continuación lógica de los CBTas dentro del Sistema de Enseñanza Tecnológica reconocen por lo general el grado otorgado; pero las Universidades Estatales exigen revalidaciones específicas de los estudios

avalados por el título de los CBTas, lo cual es claro indicio de una valoración diferencial del grado académico expedido por tales escuelas. Son estas mediaciones las que permiten hablar de un proceso de resignificación del título de los CBTas una vez que estos circulan fuera de la demarcación escolar que lo produjo.

Es de esperarse que tanto las determinaciones generadas por el horizonte de empleo del sector agropecuario como las derivadas de las concepciones compartidas sobre la formación técnica bivalente en los CBTas y el título que la avala, incidan en las significaciones sociales que se le adjudican al grado académico de las escuelas agropecuarias de nivel medio superior. Ello permite matizar, sin lugar a dudas, la representación escolar y social del título ligado a las funciones de acceso al empleo o de incorporación a estudios superiores.

Sin embargo, para el sujeto que se titula, tenga o no conciencia de aquellas mediaciones, recibir el título representa un hecho cardinal en su biografía personal. Aquí habrá de manifestarse una faceta más del título como comunicación simbólica.

B) De alumno a titulado: la identidad que se configura mediante el título.

La posición interpretativa que sostendré respecto del título como documento que al nombrar a un sujeto bajo cierta denominación prefigura un polo de identidad individual para quien lo posee, se mueve a nivel especulativo en base a elaboraciones teóricas que han abordado los procesos de construcción de identidades (19) y a las argumentaciones sostenidas a este respecto en el Capítulo I. Lejos de pretender "demostrar empíricamente" la posición de inte-

(19) Buenfil, B. Rosa Nidia. El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y de educación, Tesis de Maestría, DIE, 1983; Ardití, B. From paradigm to articulation: a commentary on some recent views on semiotics, ideology and the human subject, U. of Essex, 1980, Berger y Luckman, La construcción social de la realidad, Ed. Amorrortu.

rés asumida, lo que se busca es proponer un acercamiento analítico sobre el título que se esfuerza por recuperar los componentes simbólicos que en él circulan.

En el momento en que el documento título (producido y expedido por la institución) es entregado a un sujeto particular se anuncia como hecho consumado e inequívoco que el sujeto en cuestión es un "titulado"; el título da a conocer y permite reconocer como válida tal enunciación al ser mostrado como objeto autenticado en posesión de un sujeto. Este ya no será un "alumno" en formación, sino un "titulado", es decir un agente con una formación escolar terminada y enunciada bajo alguna denominación: la institución lo inviste como tal, el sujeto se identifica con el nombramiento que se le otorga y la sociedad lo reconoce con ese nuevo rostro, reconocimiento que se matiza como se verá más adelante, en virtud de la relativización del valor escolar del título.

Sobre el concepto de identidad se ha precisado ya el sentido y uso específico que de él se hace en el contexto de este trabajo (véase Capítulo I, apartado 3 c). Conviene recuperar ahora los elementos particulares que derivados de aquella argumentación posibilitan la interpretación del título como lugar donde se prefigura un polo de identidad individual.

Primero habrá que precisar que la configuración de identidad no es un atributo estático y dado de manera unitaria al sujeto, es por el contrario, un proceso dinámico, parcial y en construcción permanente. Ello se comprende desde la consideración de que la existencia de cada sujeto transcurre mediante su inserción simultánea en múltiples espacios sociales: sexo, raza, familia, escuela, afiliación en agrupaciones diversas (religiosas, políticas, laborales, culturales, etc.). Cada uno ofrece conjuntos específicos de representaciones de sentido que el sujeto interioriza y comparte colectivamente siendo ello el sustrato sobre

el cual se instauran los polos de identidad particular que propician aquellos espacios sociales. El sujeto circula en el entramado social, se ubica en él, sabe cómo y dónde moverse, mediante una identidad más o menos estable organizada por el entretrejimiento de varios polos de identidad particular generados, como ya se dijo, desde los espacios en que participa. Pero la forma específica en que estos se entretrejen no es única ni permanente; en momentos determinados de la biografía individual algún polo de identidad se constituye como el central y en torno a él se articulan los otros. Aquí interesa plantear el paso por la escuela y particularmente el arribo a la condición de titulado, como un polo de identidad que en un momento coyuntural de la vida del sujeto emerge con carácter central.

Las formas que posibilitan el proceso de identidad en el ámbito escolar no difieren, en su mecanismo fundamental, de las formas en que aquella se genera en ámbitos sociales diversos. Todo proceso de conformación de identidad atraviesa necesariamente por la internalización subjetiva de representaciones sociales, es decir, los procesos socialmente construídos, organizados estructuralmente de cierto modo y portadores de sentidos específicos, son reconocidos por el sujeto como significativos para él; esto no es otra cosa que la aprehensión individual del sentido conferido a los procesos socialmente construídos.

En la escuela tiene lugar un proceso de internalización a través del cual cada alumno introyecta para sí un orden de significados con sus propios códigos: aprehende los procesos escolarmente construídos, apresa sus sentidos y se los apropia como significativos para él. El orden escolar de transmisión jerárquica y gradual de los conocimientos significado como proceso "natural" de aprendizaje y organizado a través de los referentes curriculares; el orden escolar de exámenes permanentes significado como medio legítimo y "neutro" de verificación de los conocimientos adquiridos y organizados temporalmente por los planes

y programas de estudio; el orden de los trámites escolares significado como mecanismo administrativo "eficiente" y organizado mediante reglamentos precisos, son algunas de las representaciones escolares que el alumno comparte y asume como condición de integración en el orden escolar.

El reconocimiento, por parte del alumno, del sentido atribuido a las formas de organizar los procesos escolares abre la posibilidad de que el sujeto en formación (el alumno) se identifique ocupando posiciones específicas y transitorias durante los diferentes momentos de su recorrido escolar: "alumno de primer ingreso", "alumno de reingreso", "alumno de primer semestre" (o de cualquier otro), "alumno regular", "alumno irregular", "alumno en regularización", "alumno regularizado", "pasante", "egresado", "alumno suspendido" son ubicaciones temporales que para cada estudiante moviliza la escuela mediante categorías tipificadoras del tránsito institucional. El alumno es ubicado permanentemente en ellas y desde ahí se le reconoce y se autoreconoce, mientras permanece en la escuela, ocupando lugares delimitados dentro de la institución. Esta cadena de posiciones temporales, que identifican al alumno con situaciones escolares transitorias, tiene fijado como destino ideal el arribo a la condición de "titulado" aunque se sabe de sobra, que desde el momento del 1° ingreso la ruta se bifurca en distintas direcciones y solo pocas veces conduce al ideal escolar de la titulación.

La carrera escolar, entendida como una secuencia regular de cambios en la formación académica adquirida, que hace transitar al sujeto desde una posición inicial (en la que se asume la carencia de ciertos conocimientos) hasta una posición concluyente (en la que se asume la satisfacción de dichas ausencias de formación) adquiere un sentido unitario y de continuidad en virtud del conjunto de representaciones institucionales sobre los modos y procesos para legitimar el aprendizaje escolar. Aquellos que solo logran realizar un recorrido fragmentario se iden-

tifican como alumnos con una formación incompleta, ya sea en la tipificación de "alumnos suspendidos" o en la de "alumnos desertores"; mientras que aquellos, los menos, para quienes efectivamente la carrera escolar fue un proceso unitario y no interrumpido, podrán ser investidos como sujetos con una formación acabada e identificados con el nombramiento que les confiera el título. Arribar a la categoría de "titulado", que ciertos niveles escolares marcan como deber ser supremo, permite al sujeto una ubicación en la cobra sentido el tránsito previo por cada ciclo y semestre y donde los conocimientos transmitidos durante ellos se consuman en la figura de una formación completa legitimada por mediación del título.

El título se constituye así en un horizonte de identidad escolarmente definitivo; pero ¿de qué manera o por qué proceso el título comunica una identidad para el sujeto al que se le otorga?. La identidad formal que propicia el título se funda en el hecho de ser nombrado como agente formado bajo alguna denominación. Habrá que conceder importancia al asunto poco valorado de "ser nombrado" individualmente por el título*.

Asumido como rasgo "natural" e intrínseco al discurso estandarizado del título el acto de "ser nombrado" mediante ese documento encubre su significación como práctica de interpelación, y es este el carácter que debe ser enfatizado y puesto de relieve para comprender de qué manera y por qué proceso el título ofrece una identidad individual organizada desde lo escolar con efectos en la inserción del sujeto en el entramado social.

La noción de interpelación refiere al modo en que se dan las prácticas de reconocimiento en la vida cotidiana, prácticas que de manera general comportan como elementos constitutivos:

* En el Capítulo I se manejó ya esta argumentación; aquí se retoma y analiza en el caso del nombramiento que hace el título de los CBTas.

una proposición enunciativa (verbal, gestual, escrita) con un contenido determinado, un agente emisor y un sujeto receptor. Por supuesto, tales elementos asumen formas específicas en prácticas de reconocimiento particulares. En el caso que del título la proposición enunciativa se condensa de manera escrita en el breve discurso del título "La Secretaría de Educación Pública otorga al ciudadano.... el título de..."; el emisor directo es el documento título producido escolarmente y autenticado por la instancia estatal idónea, en tanto que el receptor es el sujeto, que después de haber concluido de manera satisfactoria el ciclo de estudios, recibe el documento.

Proceso simple en su apariencia exterior pero que involucra internamente componentes complejos intrincados en toda práctica de interpelación: reconocimiento y aceptación de la capacidad legítima del emisor, de la validez de la proposición enunciada, del modo en que se emite además de la apropiación individual del nombramiento expresado y del valor que socialmente se le atribuye.

La acción impersonal por la que el título nombra a cada sujeto como agente formado en alguna área del conocimiento, a cierto nivel de complicación y en una institución específica, es el acto en el que se funda la identidad que prefigura el título. Así, el sujeto es incluido en la categoría escolar de "titulado" y referido a categorías sociales expresadas en la ubicación del profesionista, del técnico, en pocas palabras, del autorizado para el ejercicio de una actividad profesional.

En el título de los CBTas, al igual que en el de cualquier otra institución facultada para expedir títulos, es posible advertir el ejercicio de una práctica de reconocimiento mediada por la interpelación a sujetos concretos. Lo específico en el caso de los bachilleratos agropecuarios es la denominación bajo la cual nombran a sus egresados y en la que estos se identifican y se les reconoce socialmente.

La historia curricular de los CBTas, expuesta parcialmente en el Capítulo II, ha originado cambios en la denominación dada a los sujetos ahí formados en función del carácter terminal o bivalente de cada modelo curricular instaurado. El plan de estudios de 1972, con el que inician su existencia estas escuelas, organizaba una formación bivalente y expedía un título de "Técnico". En 1975 una reforma curricular introduce nuevas especialidades sin afectar el carácter bivalente de la enseñanza pero sí modifica el nombramiento de los egresados quienes pasan a denominarse "Bachiller Técnico". Bajo el mismo currículum de 75, los nuevos planteles que se abren en el ciclo 79-80 tienen asignada una formación terminal y titulan a sus alumnos con el grado de "Técnico Profesional". El cambio curricular que tiene lugar en 1981 mantiene las orientaciones de formación terminal y bivalente aumentando las especialidades para ambas. En este contexto la denominación que otorgan a los estudiantes formados en cada una cambia: en los planteles bivalentes se concede el grado de "Técnico Agropecuario Especialista en..." mientras que en los terminales el nombramiento es como "Técnico Profesional Agropecuario Especialista en...". Actualmente los CBTas se organizan conforme al modelo curricular reformado en 1984, todos los planteles ofrecen formación bivalente y sus egresados recibirán el nombramiento de "Bachiller Técnico Agropecuario".

Es posible sostener que existe una relación entre el carácter bivalente o terminal de la formación impartida y el sentido de la denominación dada a los egresados de cada modalidad escolar. La formación terminal, orientada como capacitación inmediata hacia el empleo, inviste a quienes han transitado por ella como "Técnico Profesionista" evocando de ese modo las facultades adquiridas para el desempeño de funciones a nivel técnico pero con un estatus de profesión. La formación bivalente en la que coexiste lo terminal y lo propedéutico, es decir la capacitación para el empleo y la preparación para el ingreso al ciclo de estudios siguiente, nombra a sus egresados omitiendo lo profesional: "Ba-

chiller Técnico" en 75, "Técnico Agropecuario Especialista" en 81 y "Bachiller Técnico Agropecuario" en 84. Ello no es asunto retórico sino expresión del tipo de formación adquirida, formación ambivalente "funcional" a fines cualitativamente distintos: condición de ingreso a ciertas áreas del ciclo superior o referente formal para la incursión en zonas delimitadas del mercado de trabajo.

Pero esta precisión en torno a las diversas denominaciones de los egresados de los CBTas en función del carácter bivalente o terminal de la formación impartida no es suficiente para aclarar la significación laboral y social de las distintas denominaciones. El sujeto se apropia del nombramiento que se le otorga, la institución lo emite como legítimo y la sociedad lo reconoce como tal, pero ¿qué significa ser "Técnico Profesional", "Técnico Agropecuario Especialista" o "Bachiller Técnico Agropecuario"? El horizonte social de estas denominaciones es precario y confuso en contraste con títulos que nombran a sus poseedores como Licenciado en Derecho, Médico, Ingeniero, Licenciado en Administración etc. La elucidación del significado social y laboral de las denominaciones expresadas en los títulos de los CBTas requiere hacer intervenir la reflexión sobre la concepción de Técnico y sus modalidades de "Técnico Profesional" o "Bachiller Técnico".

A este respecto la polémica está abierta. No pretendo en los límites de este trabajo profundizar sobre ella; solo interesa señalar la imprecisión que flota en torno al concepto de Técnico Agropecuario para desde ahí complementar la reflexión sobre el título de los CBTas refiriéndome a lo que provoca ser nombrado por una denominación sin un perfil de sentido claramente delimitado, tanto a nivel del sujeto que así se titula como a nivel del reconocimiento que ese título puede tener para fines laborales o de formación en ciclos de enseñanza superior.

Declaraciones oficiales (20) e investigaciones previas (21) concuerdan en que bajo la figura del Técnico Agropecuario se perfila la imagen de un sujeto ubicado en una posición intermedia entre los conocimientos "científicos" fuertemente teorizados de los profesionistas del área (Ingenieros agrónomos, Médicos Veterinarios, etc.) y las habilidades prácticas o "saberes empíricos" sostenidos por la tradición entre agricultores y ganaderos. El Técnico agropecuario sería un "eslabón" entre ellos, un intermediario-traductor entre los sujetos agropecuarios que transforman los recursos naturales en productos de consumo mediante prácticas de producción tradicionales y los sujetos formados "científicamente" en áreas específicas para incidir en ese ámbito de transformación de la naturaleza operando con prácticas de producción "eficientes, modernas y racionales".

El Técnico Agropecuario visto como eslabón de enlace entre 2 tipos de agentes productivos, entre 2 niveles de conocimiento con formas de hacer específicas, aparece con una ubicación formal que, por una parte no deja de ser ambigua en sí misma y por otra manifiesta fuertes tensiones al confrontarla con los lugares donde se emplean los Técnicos Agropecuarios de los CBTAs y las funciones concretas que estos realizan.

En efecto, establecer como perfil del Técnico Agropecuario ese carácter de intermediario-traductor presupone a un sujeto en el que se ha operado una síntesis de saberes científicos y populares y que ha adquirido la habilidad práctica de concretizarlos en procesos de producción específicos. El análisis curricular

(20) SEP, SEIT-DGETA, Primera Reunión Nacional de Directores de nivel medio superior de Educación Técnica Agropecuaria, 1980.

(21) Weiss, E. "Pensar alternativas en la educación Tecnológica Agropecuaria de nivel medio superior en México". ponencia presentada en el Seminario Internacional de Investigación: El papel del progreso científico-técnico en la estrategia del desarrollo agropecuario: condiciones económicas y sociales de los países en desarrollo. El caso de México, UACH, Sep. 1986.

de los contenidos de aprendizaje en los CBTas (22) indica, por el contrario, que se propicia en lo general una formación fuertemente escolarizada y apegada a modelos tecnológicos preestablecidos donde no se recuperan orgánica y sistemáticamente los saberes empíricos, los cuales incluso van siendo poco a poco desvalorizados. Por otra parte, el horizonte de empleo del Técnico Agropecuario no tiene perfiladas zonas de ubicación precisas para ellos, en la mayoría de los casos tales sujetos terminan realizando funciones o tareas fragmentarias alejadas de aquel perfil que los fijaba como intermediarios entre 2 tipos de sujetos productivos y sus saberes respectivos, ya sea porque se insertan en dependencias estatales donde cumplen prioritariamente tareas de corte administrativo, porque se incorporan a empresas privadas de producción en la región con un elevado nivel tecnológico o porque se autoemplean en las producciones familiares donde no cuentan con recursos técnicos especializados.

La vaguedad que envuelve al título del Técnico Agropecuario del nivel medio superior no anula sin embargo, la legitimidad del proceso simbólico mediante el cual el título del CBTa comunica cierto tipo de formación adquirida: la institución concede al egresado una denominación formal, el sujeto titulado se identifica con ella y la sociedad reconoce la validez de esa investidura; el título conserva su carácter de polo de identidad para el sujeto que lo recibe siendo a la vez, un horizonte de identidad escolarmente definitivo y un horizonte de ubicación laboral relativo.

En este sentido la identidad individual que se anuncia mediante el título no se constituye en un atributo estático y definitivo para el sujeto; es mas bien el punto donde se genera un proceso de identidad cuyo núcleo de origen radica en el espacio escolar y su práctica legitimadora de los aprendizajes que me-

(22) Ibarrola M., Weiss, E., et. al. op. cit. Vol. II. Tercera parte.

dante el título nombra a cada sujeto con una formación adquirida. Pero la identidad individual así prefigurada habrá de reorganizarse y reconstruirse por la mediación, en este caso, de los espacios laborales o escolares en que puede incertarse el titulado del CBTa. Desde ahí el sujeto resignifica, valga la redundancia, el significado de su título y demarca los contornos de su propia identidad a partir de las formas que adquiere su ubicación personal en el entramado social.

Al inicio de esta sección se sostuvo una posición interpretativa del título según la cual su característica central se advierte en su condición de comunicación simbólica; ello en cuanto el título da a conocer y permite reconocer, simultáneamente, tanto la validez de una historia escolar pasada traducida al presente en términos de una "formación adquirida" como la validez del nombramiento con que es investido el titulado. A lo largo de la exposición se fueron precisando las condiciones que matizan el sentido del simbolismo escolar del título; fundamentalmente se hizo referencia a las significaciones que este puede asumir en su relación funcional con el empleo y el ingreso a la enseñanza superior derivando de ahí las implicaciones en cuanto a la identidad individual prefigurada mediante el título escolar.

Lo que emerge de toda esta argumentación es que la significación escolar unitaria del grado académico es rebasada por los sentidos sociales y la significación individual que el título adquiere al resultar funcional o no a las expectativas personales del titulado. Esto no quiere decir que la significación escolar del título desaparezca sino que se rebasa y complica; el título incorpora significaciones que desbordan el orden de lo escolar: además de las representaciones escolares comunica simbólicamente otros sentidos no fijados por la institución educativa. Esos "otros sentidos" del título han quedado por ahora mencionados de manera indicativa sin profundizarse en lo particular. Desde los intereses de este trabajo la exposición precedente permite sos-

tener la interpretación del título como comunicación simbólica enriqueciendo y precisando esta condición intrínseca del Título: ser un vehículo de expresión que permite validar acontecimientos sociales determinados, ya sea incursión en el empleo o no acceso a él, incorporación en la posición esperada o en posiciones subordinadas, ingreso a la enseñanza superior u obstáculo para ello; es posible sostener, en pocas palabras, que el título es un simbolismo que permite comunicar la legitimidad de formas precisas de ubicación en el entramado social para los sujetos formados en ciertos niveles escolares.

CONSIDERACIONES FINALES

1. Cualquier institución de educación formal sin importar su nivel de enseñanza o la tendencia pedagógica que siga, desarrolla permanentemente acciones encaminadas a validar los conocimientos alcanzados por quienes permanecen en ella. Si bien tales acciones pueden presentar matices en cuanto a las formas que asumen cotidianamente al llevarse a la práctica mantienen de manera irreductible la finalidad última de legitimar institucional y socialmente las habilidades y los conocimientos adquiridos en el espacio escolar. Ello, como se sabe, constituye uno de los rasgos distintivos de la escuela respecto de otras instancias de formación que no detentan la facultad jurídica para acreditar los aprendizajes que propician los cuales, en consecuencia, no logran obtener el reconocimiento social como "aprendizajes adquiridos".

En este trabajo se ha sostenido que la escuela despliega formalmente su función legitimadora del aprendizaje a través de los procesos de certificaciones encadenadas y producción de títulos académicos. Se trata, como ya se ha explicado, de dos procesos con rasgos específicos que se desarrollan en diferentes momentos del recorrido escolar manteniendo, no obstante, una relación de continuidad cuya expresión más evidente es la imposibilidad de arribar a la posición de titulado si no se ha cubierto previamente y de manera satisfactoria el proceso encadenado de certificaciones con sus innumerables exámenes.

Tanto la práctica de certificación como la producción de títulos se concretizan y toman cuerpo en una larga y minuciosa secuencia de trámites administrativos reglamentados en los que se entretajan especificaciones relativas a dónde, cuándo, cómo, y con quién realizar las acciones correspondientes a las diferentes fases de los procesos de certificación y titulación. Con ello se establece un orden inalterable y único a la práctica escolar de legitimar el aprendizaje donde el referente central es el apego a la secuenciación reglamentaria de acciones administra-

tivas y donde los componentes académicos del proceso de legitimación parecen diluirse o en todo caso se subordinan a expresiones administrativas.

La legitimación del conocimiento adquirido en la escuela es, en cuanto práctica, un proceso paralelo a la relación educativa de enseñanza y aprendizaje sin embargo se aleja de ella; la complejidad que le es intrínseca se reduce a una valoración numérica o a un enunciado contenido en un documento en los que tampoco parece reflejarse el conocimiento apropiado por el sujeto. A pesar de ello es un proceso que se practica ininterrumpidamente, que se autosostiene en tanto mecanismo a través del cual se despliega la función de legitimación del aprendizaje escolar necesaria para validar como formación adquirida la permanencia en la escuela.

El cumplimiento fiel de la secuencia de trámites administrativos que estructuran el proceso conduce a la expedición de documentos parciales en los que se testifica haber cubierto los aprendizajes correspondientes a las diversas asignaturas cursadas en cada semestre o grado escolar lo cual es condición necesaria para emitir un documento último y único en el que todas las acreditaciones previas cristalizan bajo el significado de formación adquirida, completa y legítima: el Título en la enseñanza superior y media superior bivalente o el Certificado de Estudios en los ciclos básico, medio y medio superior propedéutico.

Ambos documentos se expiden solo para validar recorridos escolares completos, esto es, se otorgan exclusivamente a los alumnos que recorren los diferentes grados o semestres que componen el nivel cumpliendo la totalidad del plan de estudios correspondiente; en este sentido son documentos que legitiman una formación completa. Pero la escuela también expide documentos (constancias) para respaldar los estudios que han sido cursados hasta cierto momento de la trayectoria escolar significándolos

implícitamente como recorridos incompletos y fragmentarios pues no han transitado por la totalidad de aprendizajes contemplados en el plan de estudios. Estos hechos incitan a pensar que la escuela establece y mantiene una distancia entre lo que se considera formación completa y formación incompleta; la establece a través de las formas en que se estructura y organiza la escuela reflejando un ideal de formación, la mantiene mediante las prácticas de legitimación que discriminan entre recorridos completos e incompletos.

2. La apreciación de que ingresar a la escuela solo adquiere sentido en función de salir de ella con el reconocimiento institucional, social y legal correspondiente que valide el paso por la escuela como formación completa, es un hecho alentado y propiciado por las formas mismas en que se halla organizada la escuela y por el ideal de formación que a esa estructura subyace: niveles de enseñanza, ciclos de aprendizaje, grados y semestres escolares, asignaturas y cursos encadenados en una secuencia progresiva que si se interrumpe antes de llegar a su fin se califica como formación incompleta.

La estructura jerárquica de niveles, grados y hasta asignaturas con que se organiza el sistema escolar además de ser una secuenciación temporal que dosifica el trabajo académico y perfila una red de administración, implica una selección y segmentación del saber humano que al estructurarse según una supuesta complicación y especialización creciente hace que los conocimientos correspondientes a cada grado y ciclo escolar sean vistos como aprendizajes parciales en el conjunto de la dinámica de la formación escolarizada. El supuesto de unidad que recorre a la propuesta de formación escolar se expresa tanto en la organización de los planes y programas como en los requisitos que se exigen para la titulación; ambos apoyan la apreciación de que la formación escolar solo es completa si se recorre de principio a fin. Detrás de este supuesto la escuela misma hace aparecer co-

mo eventos esperados y necesarios el tránsito de los alumnos por los procesos de certificación y titulación que darían cuenta de ese avance progresivo ideal.

Titularse sería entonces consecuencia obvia de un recorrido escolar que cumple condiciones específicas y el paso a través de este proceso es tan significativo para la institución que la eficiencia escolar (indicador convencional del funcionamiento institucional), se valora mediante la ponderación del número de alumnos que en ella se titulan. Quienes entran a la escuela y logran permanecer hasta donde el plan de estudios marca como final del recorrido atravesando favorablemente durante todo ese tiempo una infinidad de exámenes deberían constituirse en titulados; sin embargo ello no es así. La siguiente reflexión va encaminada a la pregunta de por qué en los hechos el recorrido escolar no se vive como una unidad de avance progresivo sino como trayectorias interrumpidas, accidentadas y desarticuladas; en el fondo esto significa preguntarse por qué los egresados no se titulan y qué sentido tienen los exámenes como prácticas escolares.

3. La escuela y la situación educativa que dentro de ella se desarrolla es un ámbito de la actividad humana institucionalizada en la que se amalgama, yuxtaponen y contradicen lógicas diversas correspondientes a estructuras, procesos y eventos particulares y locales que intervienen e integran la situación de enseñanza escolar.

La lógica del proceso de enseñanza y la del proceso de aprendizaje que comunmente se consideran vinculadas y hasta una expresión gráfica muy usual ("proceso de enseñanza-aprendizaje") sugieren que porque alguien enseña otro aprende, son en realidad situaciones de diferente naturaleza, complejas en sí mismas y que aparecen ligadas entre sí por la finalidad escolar de introyectar en el alumno conocimientos, informaciones, valores y hábitos considerados como socialmente necesarios. La convergencia tempo-

ral y espacial de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje en el aula se acompaña de interacciones entre sujetos ocupando los roles de maestro y alumno quienes al protagonizar los procesos de enseñanza y aprendizaje integran a ellos dinámicas generadas a partir de las modalidades específicas que asume cotidianamente esa interacción.

A su vez, el conocimiento que se transmite durante los procesos de enseñanza implica contraposiciones entre la forma escolar en que se organizan mediante planes y programas de estudio y la naturaleza intrínseca de cada disciplina en tanto campo de conocimiento específico con lógicas de estructuración particulares a las que corresponden formas de apropiación características. Entre la organización escolar de transmisión del conocimiento y la lógica estructural de cada disciplina subyacen contraposiciones, a veces explícitas y a veces menos evidentes generadas a partir de los planes y programas en tanto organización formal del saber y complicadas por factores derivados de las condiciones institucionales de funcionamiento escolar.

Los planes y programas de estudio como mecanismos de organización formal del conocimiento escolar estructuran y fijan un orden de transmisión de los contenidos académicos donde se perfilan bloques de conocimiento secuenciados siguiendo una supuesta complicación creciente, se fijan orientaciones didácticas aplicables a la enseñanza así como tiempos y espacios para efectuar la transmisión de los contenidos y para evaluar los aprendizajes logrados. Todos estos elementos convergen en el cuerpo de asignaturas y cursos que se imparten propiciando un acercamiento y apropiación del contenido dicotomizado en horas de teoría y horas de práctica.

A su vez, las condiciones institucionales de organización y funcionamiento de la escuela obedecen a lógicas de diversa naturaleza: lógicas institucionales que organizan el conocimiento

traduciéndolo a un número determinado de cursos y asignaturas; dinámicas de los tiempos de formación escolar que se sostienen en cronologías homogéneas de años escolares, semestres lectivos y horarios de clase supeditando a ello el tiempo necesario para la apropiación de los conocimientos de cada disciplina; lógicas de la evaluación y registro periódico e ininterrumpido de los conocimientos correspondientes a cada curso, a cada asignatura durante todo un semestre y año escolar; lógicas en la organización de la población escolar por grupos de clase que permiten una administración común; dinámicas en la asignación y aprovechamiento de los recursos materiales y humanos con que cuenta la institución que frecuentemente contravienen el desenvolvimiento satisfactorio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

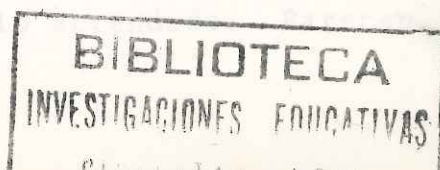
A este ya de por sí complicado nudo de dinámicas generadas desde la organización formal del conocimiento y el funcionamiento institucional de la escuela se empalma el devenir imprevisible de los procesos cotidianos en los que el orden formal y explícito se trastoca y las acciones derivan hacia formas no previstas ni reguladas: el maestro enseña contenidos no especificados en los programas, altera el orden de transmisión, recurre a didácticas improvisadas mientras que el alumno aprende, a veces, lo que el maestro transmite, a veces otras cosas que ni corresponden a lo que el docente enseña ni a lo consignado en los programas y quizá en ocasiones resulta que solo se apropia de sensaciones y vivencias y no de lo que la escuela valora como aprendizajes formales.

Mención específica merece la contraposición entre procesos administrativos estructurados mediante reglamentos con lógicas supuestamente "eficientes" y las dinámicas reales de trabajo burocrático con las que se mueve el personal escolar. Obstáculos, tensiones, lentitud caracterizan esta contraposición que desemboca en la ya muy denunciada multiplicación de trámites innecesarios y superfluos en su ejecución. Esta lógica característica

de la actividad administrativa atraviesa lo académico supeditándolo a normas y rituales necesarios e ineludibles para la validación de los conocimientos transmitidos escolarmente y apropiados por el alumno: cada día de clase el docente responsable debe registrar el tema dado y avalarlo con su firma, cada examen practicado debe atravesar por procedimientos específicos e inalterables de registro administrativo mediante su consignación en formatos especiales que condensan los resultados obtenidos por cada alumno en las exámenes correspondientes a cada asignatura y curso del plan de estudios. De igual manera el proceso que se sigue para titularse, es decir, para legitimar los logros académicos está surcado de principio a fin por acciones y trámites administrativos.

A la luz del reconocimiento de la superposición y confrontación de lógicas disímbolas puntualizadas hasta aquí es posible ofrecer una interpretación alterna sobre el significado de la práctica certificatoria y el papel de los exámenes así como sobre por qué solo un reducido número de egresados recorren el proceso que lleva a la titulación.

Los exámenes escolares como práctica privilegiada y permanente de valoración de los aprendizajes constituyen, desde la perspectiva de este trabajo los eslabones de la cadena de certificaciones que atraviesan horizontal y verticalmente cualquier recorrido escolar. La significación formal que la institución escolar concede al proceso de certificaciones y sus innumerables exámenes es la de constituir los indicadores "objetivos y confiables" con respecto a los niveles de aprendizaje alcanzados por cada alumno en las diferentes etapas y ciclos de formación escolar; pero además, si se le analiza bien resulta ser el recurso viable para ubicar las trayectorias de formación en poblaciones escolares extensas. En este sentido, el examen representa para la institución el mecanismo que a partir de criterios académicos sobre el desempeño escolar ordena y clasifica a la población es-



lar ubicando a cada alumno en posiciones administrativas precisas.

La significación formal del examen como instrumento objetivo y neutro se pone en duda cuando se reflexiona sobre dicha práctica y sus características desde la perspectiva de confrontación de lógicas implícitas en la situación educativa escolar.

El examen, o mas bien, las diversas modalidades de exámenes que se practican en la escuela muestran algunas características comunes: a) son eventos delimitados temporalmente por la institución tanto respecto de cada cuándo deben realizarse (cada mes, cada semestre, etc.) como respecto de cuál es su duración promedio (el tiempo destinado a una sesión de clase en exámenes parciales y mensuales o tiempos más amplios en exámenes finales por ejemplo), b) son prácticas confinadas de manera preponderante a la expresión escrita como vehículo para hacer explícito lo aprendido, c) se acompañan incondicionalmente del juicio del docente examinador quien no contando con opciones significativas para expresar su juicio, asigna un número o una letra como calificación que supuestamente refleja el nivel de conocimientos adquiridos. Por otra parte, el examen tanto en lo que se refiere a las formas en que se elabora (uso de teorías y técnicas sofisticadas para construir exámenes de opciones y reactivos, apego a la tradicional y rutinaria forma de preguntas y respuestas) como en lo que toca a su utilización en la escuela (se aplican exámenes del mismo tipo para asignaturas muy diferentes) sugiere la idea de que es una práctica que se disocia de los saberes específicos de cada disciplina y se centra en la finalidad institucional de valorar el nivel de información retenida por el alumno y acumular administrativamente datos sobre el recorrido escolar de la población inscrita.

Las argumentaciones anteriores son indicios que apuntan hacia el cuestionamiento del significado del examen escolar como mecanismo objetivo de evaluación de lo aprendido. Parecen suge-

rir que el examen no es un indicador fiel del aprendizaje real y efectivo logrado por un alumno sino más bien un dispositivo institucional que resulta funcional para clasificar y ordenar a la población en grandes categorías académico-administrativas y para reconocer como legítimos los saberes que atraviesan por examinación en las que se obtienen juicios calificadores satisfactorios.

El proceso de certificaciones encadenadas, en tanto estructurado por infinidad de exámenes, se presenta como proceso en el que irrumpe la confrontación de lógicas características a la situación escolar; de igual manera se ve afectado el proceso que conduce a la titulación en cualquiera de sus opciones aunque el caso más patético se expresa cuando la titulación implica la elaboración de un trabajo recepcional de carácter integrador y en forma escrita.

Entre los aprendizajes que por una parte transmite la escuela, aprende el alumno y se validan mediante exámenes y por otra los conocimientos, habilidades y disposiciones que demanda la elaboración de una tesis recepcional hay una marcada confrontación y distancia. La escuela por lo general no entrena para la realización de trabajos de esa índole: las formas en que se organizan los contenidos, se distribuyen en el tiempo y se les certifica a través de exámenes constantes tiene a mantener una representación del conocimiento de manera fragmentaria y disgregada donde no es común propiciar niveles de integración y condensación necesarios para sustentar un trabajo de tesis.

El divorcio entre lo aprendido en el proceso de enseñanza escolar, lo formalmente valorado como aprendizaje logrado y las demandas mínimas para cubrir los requisitos académicos que conduzcan a la titulación se plantea aquí como una interpretación alterna respecto de los bajos índices de titulación y respecto de por qué el recorrido escolar no se vive mayoritariamente como

una unidad de formación progresiva sino como trayectorias fragmentadas que se disparan en diversas direcciones.

4. A lo largo del trabajo es recurrente el tópico de la configuración de identidades para el alumno a través de su inserción y permanencia en el espacio escolar. Inicialmente el interés por esta interpretación de algunos hechos escolares se circunscribía a la consideración del título como espacio en el que se configuraba un polo de identidad para el sujeto al nombrarlo como agente formado en alguna disciplina, a cierto nivel y dentro de una institución precisa. Conforme se fue avanzando en el análisis la referencia a la configuración de identidades rebasó el interés inicial que lo reducía al título pues se hacía evidente la posibilidad de interpretar otras situaciones escolares como prácticas de interpelación y zonas conformadoras de identidades temporales. Es probable que de reflexionarse lo que sucede en la escuela desde esta posición de interés surjan análisis que amplíen y enriquezcan el conocimiento de la escuela como espacio social complejo.

El paso por la escuela y con ello la inserción en estructuras escolares como planes, programas de estudio y reglamentos escolares constituyen momentos en los que se configuran identidades pasajeras para el alumno que por ellas transita. Así se autoreconoce y se le reconoce como alumno de tal escuela, de 1° semestre o de cualquier otro, como alumno regular, irregular, reprobado, regularizado, etc. Estas y otras categorías ofrecen identidades temporales significativas al interior de la institución escolar donde además resultan funcionales pues permiten organizar y diferenciar a la población escolar en grupos previsibles. Fuera de la escuela estas ubicaciones, por lo general, no llegan a constituirse en el núcleo principal en torno al cual se organiza la identidad de un sujeto.

Sin embargo otras identidades prefiguradas también desde la escuela si pueden alcanzar niveles de significación que trasciendan el espacio institucional generando colectividades que comparten un rasgo escolar común; tal es el caso de los rechazados, de los desertores y de quienes resultan catalogados como "casos especiales" para ellos la escuela configura una identidad que marca su destino escolar y social, (piénsese, por ejemplo, en el ya familiar personaje de los rechazados de la UNAM o en los recurrentes "casos especiales" en la población de enseñanza primaria para quienes la tipificación que les confiere la institución marca destinos sociales).

La situación escolar de "titulado" configura también un polo de identidad de mayor trascendencia que las ubicaciones pasajeras al interior de la escuela como aprobado, regular, etc. La interpelación practicada mediante el título en tanto documento que " nombra " a un sujeto como agente formado en alguna área del conocimiento y a cierto nivel tiene efectos diferenciales: escolarmente la identidad que ofrece el título es definitiva y concluyente pero social y laboralmente es un polo de ubicación trascendente pero no definitivo pues cuando el titulado y su título entran a circular en el ámbito del mercado de trabajo otras determinaciones intervienen en la conformación de la identidad profesional. Esto se manifiesta con gran claridad en el caso del título expedido por las escuelas agropecuarias de nivel medio superior.

5. En los CBTAs el título expedido ha atravesado por una serie de modificaciones en cuanto al tipo de nombramiento que otorga a sus egresados; desde "Técnico" sin más calificativos de acuerdo al plan de estudios de 1972 hasta la detallada pero confusa denominación de "Bachiller Técnico Agropecuario" según el plan de estudios de 1984; entre ambos nombramientos se expedieron también los de "Bachiller Técnico" (1975) "Técnico Profesional" (1979-80) "Técnico Agropecuario Especialista en..." (1981) y "Técnico Profesional Agropecuario Especialista en..." (1981).

Más allá de la intención declarada al armonizar con los planes de estudio y con las orientaciones a seguir en la enseñanza tecnológica agropecuaria, esta larga y cambiante historia de denominaciones de los egresados sugiere la manifestación de confusiones e imprecisiones en cuanto al tipo de formación ofrecido, el ejercicio profesional de los futuros titulados, y en última instancia en cuanto al tipo de conocimiento adquirido en esa modalidad escolar.

Es evidente que la designación disciplinaria otorgada a los egresados de los CBTas no es ni clara ni precisa; pero lo que es aún más inquietante y trascendente es que al parecer no tiene un horizonte de inserción definido en el mercado laboral. Sin embargo cuestionar el significado y valor escolar y social del título no supone necesariamente poner en duda la legitimidad intrínseca del documento. La legitimidad del título y el valor social del mismo son eventos específicos aunque evidentemente enlazados entre sí.

En su oportunidad se expuso que el proceso de producción del título atraviesa por un procedimiento minucioso en el que cada signo y cada rasgo (sellos, firmas, leyendas, etc.) se magnifican como componentes esenciales y condiciones de autenticidad del documento producido. Un título que cumple los rituales de elaboración establecidos es en sí mismo legítimo, como válido es también el mensaje que comunica (la permanencia en la escuela durante la cual se cumplió de manera suficiente un determinado plan de formación institucional) hecho que sin embargo no significa que el sujeto titulado posea efectivamente los conocimientos y habilidades previstas escolarmente. Aún con estas reservas, la condición de legitimidad del título es fundamento necesario para que el documento adquiriera significación social pero en última instancia el significado y valor operativo del título es algo que no se define ni por la legalidad intrínseca del documento ni por la capacidad de la escuela y el Estado para conferirle valor

simbólico, sino más bien por la imbricación de determinaciones sociales y laborales de diversa naturaleza y a distinto nivel de incidencia que van prefigurando significados particulares para el documento escolar.

Aunque la imbricación de significados escolares, sociales e individuales que convergen en el título lejos de constituir una respuesta al cuestionamiento sobre el significado del título acentúa la inquietud y la amplía al significado que adquieren los procesos formales de legitimación del aprendizaje; en el fondo queda abierta la pregunta respecto a cuál es el sentido de permanecer en la escuela y atravesar la ininterrumpida cadena de certificaciones si el punto de llegada que legitima todo el paso por ese espacio de educación formal es un documento con una significación imprecisa y titubeante.

ARISTO, P., CASTAREDA A., EDWARDS, V., ECKENSMANN, W. y NEMEDI, B.

La identidad de una actividad: por maestro
Documentos 214, México, 1987. DIB-CINVESTAV.

LAURENCEAU, J. Crítica de la economía política del siglo
19. Siglo 21, México, 1977.

BERGER, P., LUCKMAN, T. La construcción social de la realidad
Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1977.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. La reproducción, Ed. Labor,
Barcelona, 1977.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.-C. Los estudiantes y la cultura
Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1973.

BOURDIEU, P. "Los 'actes-gênes' actos" en Actes de la Recherche
en Sciences Sociales, No. 43, Junio, 1981.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, L. Ideología y aparatos ideológicos de Estado.
Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1974.
- ARCE, GURZA, F. et. al. Historia de las profesiones en México.
Ediciones El Colegio de México, México, 1982.
- ARDITI, B. From paradigm to articulation: a commentary on
some recent views on semiotics, ideology and
the human subject. University of Essex, 1980.
- ARISTI, P., CASTAÑEDA A., EDWARDS, V., LANDESMANN, M. y REMEDI, E.
La identidad de una actividad: ser maestro.
Documentos DIE, México, 1987. DIE-CINVESTAV.
- BAUDRILLARD, J. Crítica de la economía política del signo.
Ed. Siglo XXI, México, 1977.
- BERGER, P., LUCKMAN, T. La construcción social de la realidad.
Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1977.
- BOURDIEU. P. y PASSERON, J.C. La reproducción. Ed. Laia,
Barcelona, 1977.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. Los estudiantes y la cultura.
Ed. Labor, Buenos Aires, 1973.
- BOURDIEU, P. "Los ritos como actos" en Actes de la Recherche
en Sciences Sociales. No. 43, Junio, 1982.

- BRUNNER, J.J. Los intelectuales y las instituciones de la cultura. FLACSO, Chile, 1973.
- HABERMAS, J. Construcción del materialismo histórico
- BUENFIL, BURGOS R.N. El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: notas críticas sobre el reduccionismo de clase y de educación. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación, DIE-CINVESTAV, Marzo, 1983.
- HELLER, AGNES. Pensando el currículo en Clar.
- IBARROLA, M. El currículo en la práctica
- CASTORIADIS, C. La institución imaginaria de la sociedad. Tusques Editores, Barcelona, 1982.
- CROZIER, M. El fenómeno burocrático, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1974.
- IRANDELLI, M. El currículo en la práctica
- DE CERTAU, M. La escritura de la historia. Ediciones UJA, México, 1985.
- DURKHEIM, E. Educación como socialización. Ed. Sígueme, España, 1976.
- FOUCAULT, M. Historia de la sexualidad. Ed. Siglo XXI, México, 1982.
- JACKSON, P. El currículo en la práctica
- FOUCAULT, M. La verdad y las formas jurídicas. Ed. Gedisa, Barcelona, 1980.
- KING, M. El currículo en la práctica
- FOUCAULT, M. Microfísica del poder. Ed. La Piqueta 1979
- FOUCAULT, M. Vigilar y castigar. Ed. Siglo XXI, México, 1981.
- FURLAN, A. y REMEDI, E. Discurso curricular, selección de actividad, organización del contenido. Tres prácticas que se reiteran. Reflexiones sobre nuestra práctica en la ENEP-Iztacala 1975-1979. Cuadernos de Investigación Educativa No. 13. DIE-CINVESTAV, IPN.

- GOFFMAN, E. Internados. Ed. Amorrortu, 1972.
- HABERMAS, J. La reconstrucción del materialismo histórico, Ed. Taurus, Madrid, 1981.
- HELLER, AGNES. Sociología de la vida cotidiana. Editorial Península, Barcelona, 1977.
- IBARROLA, M. DE. "Repensando el curriculum" en Glazman R. e Ibarrola, M. Planes de Estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular. Ed. Nueva Imágen, México, 1987.
- IBARROLA, M. DE., REYNAGA, S. "Estructura de producción, mercado de trabajo y escolaridad en México" Revista latinoamericana de investigación educativa México, Vol. XIII, No. 3, 1983.
- IBARROLA, M. y WEISS, E. (coord.). El papel de la cooperativa de producción en la formación práctica del técnico agropecuario de nivel medio superior. DIE-DGETA. México, 1984.
- JACKSON, P. La vida en las aulas. Ed. Marova, Madrid, 1968.
- KING, R. The sociology of school organization. Contemporary Sociology of the school, New York, 1983.
- KLIEMT, H. Las instituciones morales. Ed. Alfa, Barcelona, 1986.
- LAUWERYS, J. y SCANLON, D. comp. Examen de los exámenes. Ed. Estrada, Buenos Aires, 1971.

- LOBROT, M. Pedagogía institucional. Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1974.
- MUÑOZ CRUZ, J.L. Evaluación del desarrollo del sistema de educación tecnológica agropecuaria. DGETA. México, 1982.
- POSTIC, M. La relación educativa. Narcea Ed., Madrid, 1982.
- QUERRIEN, A. Trabajos elementales sobre la escuela primaria. Ed. La Piqueta, España, 1979.
- REMEDI, E. y CASTAÑEDA, A. Racionalidad y currículum. Documentos DIE, DIE-CINVESTAV, México, 1986.
- ROCKWELL, E. Repensando institución: una lectura de Gramsci. Documentos DIE No. 3. DIE-CINVESTAV, IPN. México, 1987.
- ROCKWELL, E. y MERCADO, R. La escuela, lugar del trabajo docente. Cuadernos de Educación, DIE/CINVESTAV/IPN, México, 1986.
- SALAMAN, G. Y THOMPSON, K. Control e ideología en las organizaciones, Ed. FCE, México, 1984.
- SEP. Acuerdo No. 17, Diario Oficial, Agosto, 1978.
- SEP. Manual de Control Escolar. Procedimiento de registro de calificaciones y certificación de estudios (nivel medio superior y superior de educación tecnológica agropecuaria).
- SEP. Manual de Control Escolar. Procedimiento de regularización de estudios (nivel medio superior y superior de educación tecnológica agropecuaria).

- SEP Manual de Control Escolar. Procedimiento de titulación profesional (nivel medio superior y superior de educación tecnológica).
- SEP, COSNET Programas Maestros. Tronco Común del Bachillerato Tecnológico, México, 1984.
- SEP, DGETA Reglamento de Titulación profesional para educación media superior y licenciatura. Subdirección Académica, Octubre, 1984.
- SEP-SEIT El nuevo modelo curricular de educación media superior agropecuaria, México, 1985.
- SEP, SEIT Estadística básica del Sistema de Educación Tecnológica 1984-1985.
- WEBER, M. Economía y Sociedad, FCE, México, 1977
- WEISS, E. Pensar alternativas en la educación Tecnológica agropecuaria de nivel medio superior en México. Ponencia presentada en el Seminario: El papel del progreso científico-técnico en la estrategia del desarrollo agropecuario: condiciones económicas y sociales de los países en desarrollo. El caso de México. UACH, Septiembre, 1986.

El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 22 de marzo de 1988.

María de Ibarrola Nicolín

Maestra en Artes
María de Ibarrola Nicolín
Profesor Titular del Departamento
de Investigaciones Educativas

Elsie Richmond Rockwell

Maestra en Artes
Elsie Richmond Rockwell Richmond
Profesor Titular del Departamento
de Investigaciones Educativas

Vicente Remedi Alione

Licenciado en Ciencias de la
Educación
Vicente Eduardo Remedi Alione
Profesor Adjunto del Departamento
de Investigaciones Educativas

Alfredo Furlán Malamud

Diplomado en Ciencias de la Educación
Alfredo Furlán Malamud
Jefe del Proyecto de Investigación
Curricular de la Unidad Interdisciplinaria
de Investigación en Ciencias de la Salud
y la Educación de la ENEP-Iztacala-UNAM