

CENTRO DE INVESTIGACION Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL

Platón

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

"LA EVALUACION EN LA ESCUELA PRIMARIA"

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 n

Profesor de Educación Especial
Iván Rodolfo Escalante Herrera

y

Licenciado en Pedagogía
Mauricio Guillermo Robert Díaz

Directores de Tesis: Licenciada en Pedagogía
y Psicopedagogía
Justa del Huerto Ezpeleta
Moyano

y

Doctor Eduard Johann
Weiss Horz

julio, 1985

INDICE

Página

	INTRODUCCION	
I	METODOLOGIA.	1
II	PRINCIPIO DINAMICO DEL SISTEMA EDUCATIVO (APARATOS, HABITUS Y PRACTICAS).	9
III	IDEOLOGIA DE LA EVALUACION EN LA ESCUELA	25
	1. La selección social.	26
	2. Los exámenes.	30
	3. El discurso tecnocrático.	39
IV	LAS PRACTICAS DE EVALUACION.	46
	1. Lineamientos oficiales de evaluación.	49
	2. Organización del trabajo escolar.	59
	2.1 Planes y programas de estudio y libros de texto.	59
	2.2 La distribución del tiempo.	65
	2.3 Los ejercicios.	68
	3. Evaluación y actitudes ante el conocimiento.	78
	3.1 El ritual de la prueba.	91
	3.2 Preguntas y respuestas.	99
	3.3 La evaluación con respecto a la socialización.	114

V	CONCEPCIONES DE MAESTROS Y ALUMNOS SOBRE LA EVALUACION.	123
VI	CONSIDERACIONES FINALES.	143
	ANEXOS.	153
	REFERENCIAS.	157
	BIBLIOGRAFIA.	166

I N T R O D U C C I O N

Con el crecimiento de los sistemas educativos y la búsqueda de una mayor eficacia en el proceso enseñanza-aprendizaje, la evaluación escolar ha adquirido una gran importancia. La masificación de la educación ha convertido a la evaluación en un problema administrativo, técnico y hasta político de grandes proporciones, que ha desbordado el campo de la pedagogía y de las aulas.

La modernización del sistema educativo mexicano le ha dado nuevas dimensiones a las prácticas de evaluación. Actualmente existen legislaciones para evaluar, órganos institucionales específicos para cubrir dicha función (departamentos, áreas, etc.), se han desarrollado todo tipo de propuestas tecnológicas, cada vez adquiere más peso en la orientación del trabajo escolar en el aula, y se habla hasta de una ciencia específica: la docimología.

Lo anterior ha contribuido a aumentar el conocimiento técnico-pedagógico, sin embargo es necesario señalar que las nuevas políticas de evaluación no se derivan del conocimiento de las prácticas de maestros y directivos, ni se sustentan o parten de la experiencia de éstos; sino que responden a modelos desarrollados por teóricos y técnicos desvinculados de los problemas concretos de la educación primaria.

La mayoría de los estudios que existen sobre evaluación (desde la psicometría y la tecnología educativa), se han orientado a proponer como debe ser la evaluación (dejando a un lado el cómo es) y a desarrollar un conjunto de técnicas que permitan lograr mediciones de las diferentes capacidades intelectuales, y una mayor eficiencia y objetividad en el proceso educativo.

La evaluación no podemos entenderla solamente como un elemento pedagógico, una técnica depurada o un problema de eficiencia curricular, puesto que se encuentra estrechamente vinculada a: la política educativa, los mecanismos de selección social, la distribución de funciones y lugares dentro de la producción y la manera como se ejerce el poder en las sociedades que cuentan con un sistema burocrático de grandes dimensiones.

Por otra parte, la evaluación es también una pieza clave en lo que podríamos llamar la cultura escolar, entendida ésta como las formas específicas, concretas y cotidianas como se realiza la existencia social en la escuela. En las evaluaciones aparece de manera sintética la versión más acabada de la que se entiende por conocimiento en la escuela y los mecanismos psicológicos y sociales (estímulos, exigencias, coerciones, etc.) que "mueven" a los alumnos a estudiar.

Con este estudio pretendemos ofrecer una reflexión sobre las implicaciones sociales de la evaluación, y sus repercusiones en las concepciones del conocimiento que tienen los niños y los maestros, a partir de las formas concretas como se evalúa cotidianamente en las aulas.

El trabajo se encuentra dividido en seis partes:

- En la primera, se presenta la metodología utilizada, se explica brevemente el camino que se siguió en la elaboración de esta investigación.
- En la segunda parte se expone en forma más amplia, las concepciones y discusiones teóricas que inspiraron y guiaron nuestra búsqueda.

- En el tercer punto, se discuten las implicaciones ideológicas de la educación y de los exámenes.
- En el cuarto apartado, se describen y analizan las prácticas que se observaron en las aulas, así como las concepciones del conocimiento y la pedagogía que éstas suponen.
- En el quinto, se resumen y comentan las concepciones pedagógicas y sociales que tienen los niños y los maestros sobre el problema.
- Y en el último, hacemos una serie de consideraciones sobre los principales aspectos de la evaluación abordados y el papel del maestro, en la perspectiva de rescatar su experiencia e iniciativa.

El trabajo es un punto de vista entre otros, una forma de enfocar o plantearse el problema de la evaluación y no pretende dar la medida o la explicación de una realidad tan compleja; sino más bien se orienta, como estudio exploratorio, a buscar preguntas pertinentes, perfilar otro ángulo de análisis, fundamentar hipótesis e identificar una problemática cualitativa en profundidad, que nos ayude a conocer y comprender mejor la práctica educativa en la escuela primaria.

I. METODOLOGIA

Al plantearnos la metodología de nuestro trabajo, partimos de una premisa fundamental: la pluralidad de paradigmas en la investigación educativa. En las ciencias sociales actualmente no existe un modelo único sino que se tienen diversas teorías, métodos y técnicas entre las cuales debemos escoger las más pertinentes al objeto y al tipo de investigación que nos proponemos llevar a cabo.

El camino a seguir, por lo tanto, estaría determinado por nuestro conocimiento del problema, la elección de teorías que consideramos con mayor poder explicativo y que podrían servirnos para atender a los niveles de análisis proyectados, y por la delimitación que hicimos del objeto. Esta delimitación no supone fijar o "calcar" una parte de la realidad ya que, en el proceso mismo de la investigación, el objeto se va construyendo teórica y prácticamente.

La metodología que utilizamos la entendimos como una ruta que se va trazando paulatinamente. Planteada de manera teórica en un inicio, se va definiendo en la búsqueda del conocimiento, dependiendo de las situaciones nuevas que presenta el trabajo empírico, de los ajustes a la teoría propuesta, y de la adopción y adaptación de las técnicas en función de los sentidos que va adquiriendo el proceso mismo de investigación.

Esta concepción ha sido desprendida de la visión metodológica que nos presenta Haroun Jamous.¹ El método para este autor, es la organización estratégica de las técnicas en función de una teoría y de un objetivo socioló-

gicamente pertinente. En este sentido la metodología vendría a ser una especie de confrontación o diálogo entre la teoría, el objeto de investigación y el conjunto de técnicas disponibles.

El principal problema metodológico que enfrentamos fue el de relacionar y articular los aspectos macrosociales, estructurales, objetivos ("ajenos a los sujetos"), etc., con las prácticas microsociales (específicas, construidas por la interacción de los sujetos y negociadas cotidianamente). Intentamos superar el reduccionismo objetivista que remite todas las explicaciones al campo estructural, haciendo de los sujetos y de las prácticas concretas meros instrumentos o engranajes de un sistema.

Este reduccionismo "estructuralista" tiene diversas fuentes: en las corrientes mecánicas y economicistas del marxismo, que interpretan parcialmente o absolutizan la tesis de las "condiciones materiales independientes de la voluntad de los sujetos" y olvidan "que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias"²; y en ciertos enfoques estructuralistas derivados del campo de la lingüística y de la antropología.

La desaparición o relegamiento de los sujetos, sus perspectivas y sus prácticas concretas y cotidianas del reduccionismo estructuralista, dan como resultado una serie de características como estas: 1. La estructura es una realidad abstracta, careciendo de interés sus elementos concretos. 2. Se desprecia la posible significación de los elementos concretos y empíricos. 3. La estructura se halla en sus efectos, aunque sin estar en ellos. 4. El sujeto humano nada explica en la ciencia estructural.

De lo anterior se desprendería que tendríamos que dejar de lado estos enfoques en los cuales el sistema está por encima de la historia concreta; pero a la vez tampoco podríamos ignorar la realidad estructural que limita las prácticas de los sujetos.

Estas prácticas pueden ser consideradas como un mundo que pudiera tener sentidos fundamentales en la interacción misma, en las negociaciones cotidianas que construyen la realidad, en las tipificaciones del mundo del sentido común, como se postula desde el paradigma sociológico interpretativo³ en donde la realidad se encuentra siempre definiéndose en situaciones concretas, en la interacción social cotidiana donde se negocian los significados.

Sin embargo hay que aceptar parcialmente estos planteos, ya que como señala Halsey: "La noción de que en cada encuentro dentro de una institución educativa se crean de nuevo "significados", contiene un importante elemento de verdad, pero también desvía, la atención de la tendencia a que ocurran interacciones en modelos repetitivos. Los maestros y los niños no se reúnen en un vacío histórico; el peso del precedente condiciona el resultado de la "negociación", el significado de cada momento. Si el trabajo empírico se limita a la observación de la interacción dentro del salón de clases, puede no conseguir fijarse en el proceso por medio del cual el poder político y económico establece estrictos límites a lo que es "negociable".⁴

En nuestro trabajo intentamos tomar en cuenta los dos niveles tratando de no reducirlos el uno al otro.

Desde esta perspectiva desarrollamos la investigación, reconociendo un

principio dinámico en el sistema educativo, una relación orgánica y dialéctica entre las diversas instancias estructurales y coyunturales; vinculaciones y desniveles entre los ámbitos macrosociales (objetivos) y los específicos en que aparecen las relaciones cotidianas de los sujetos, lo "microsocial" (la lógica particular de las instituciones y de las prácticas) y las mediaciones y las rupturas entre los niveles que analizamos en forma teórica y empírica.

Lo educativo puede y debe ser analizado reconociendo las delimitaciones y determinaciones que impone una estructura objetiva, pero a la vez deben estudiarse la diversidad y particularidad de las prácticas, ya que "la determinación deja abierta una pluralidad de posibles relaciones pedagógicas, contenidos, tipos de autoridad, formas de institucionalización del saber, etc., cuyas concreciones históricas (por qué este saber y no otro, por qué este método de enseñar y no otro; o bien por qué en un mismo campo o nivel educativo se registra la diversidad pedagógica, etc.) deben ser explicadas mediante la investigación de lo específico educativo".⁵

Siguiendo estos lineamientos consideramos que el estudio de la evaluación implica el comprender la concepción escolar sobre el conocimiento y su trasmisión y también puede ser vista como la cristalización de un proceso sociocultural más amplio. Por lo tanto sería necesario abordar los aspectos más particulares del problema, identificando y explorando las formas concretas como se desarrolla la evaluación en la vida cotidiana del aula, sin perder de vista el papel que desempeña la evaluación en un nivel macrosocial como mecanismo de selección social con sus implicaciones sociopolíticas.

Para el nivel particular antes señalado el trabajo lo enfocamos al análisis de:

- Las concepciones de los maestros y de los niños acerca de la evaluación.
- Los mecanismos o técnicas utilizadas en el aula para establecerla y practicarla.
- Las relaciones que hay entre la evaluación y los diferentes aspectos de la práctica educativa. (Programas, método, disciplina, etc.).
- La manera en que se articulan o contradicen los diferentes niveles sociales (estructurales o específicos) que determinan la evaluación.
- Los principales obstáculos que impiden mejorar las prácticas de evaluación.
- La congruencia o incongruencia que presentan las normas oficiales y la congruencia o la incongruencia entre las normas y las prácticas.

Revisar estos aspectos implicaba, a nuestro juicio, recurrir a algunos de los lineamientos y enfoques que plantea la llamada nueva sociología de la educación,⁶ que busca articular y sintetizar diversas cuestiones entre otras:

- a) Los estudios de tipo cualitativo sobre el carácter social del conocimiento. (El significado social de la organización y transmisión del conocimiento).
- b) La necesidad de conocer la llamada "caja negra" de la educación, los mecanismos, concepciones y situaciones concretas que favorecen o dificultan el desarrollo de políticas académicas (sobre todo de diseño curricular y formación de maestros) y
- c) Las aportaciones metodológicas de la etnografía, cuyas técnicas posibilitan lo anterior.

Esta corriente, al enfocar su interés hacia la práctica educativa, define como temas principales de estudio: la relación maestro-alumno, las concepciones de los maestros y el currículum. Para el estudio de estos temas, relativamente nuevos para la sociología y debido al enfoque interpretativo y cualitativo, con que aborda el problema del conocimiento en la escuela, se requiere de técnicas diferentes a las que se venían utilizando para estudios sobre la interacción maestro-alumno, los cuales se basaban en procedimientos principalmente cuantitativos.⁷

Así, siguiendo algunas pistas metodológicas y concepciones de la nueva sociología, utilizamos en nuestro estudio las técnicas de observación directa que nos parecieron las más apropiadas para tratar de obtener información cualitativa y en profundidad en el salón de clases, sobre los aspectos específicos de la práctica educativa, realizando 100 observaciones (de 3 horas promedio) en tres escuelas primarias del D.F., en Azcapotzalco, Iztacalco y Legaria, con cuatro grupos, dos de 4° y dos de 5° grado, buscando encontrar hipótesis acerca de cómo funciona la evaluación en relación a las concepciones de maestros y alumnos, a las formas de relación social y a los programas y métodos utilizados.

Las observaciones se llevaron a cabo durante el año escolar 1981-1982 y la dividimos en dos etapas:

1. Observación general para introducirse en el grupo, captar la dinámica general de trabajo, identificar situaciones relevantes que nos permitieran acotar determinadas actividades de la práctica educativa, y registrar una información inicial en torno a las formas explícitas e implícitas que se utilizan en la evaluación escolar.

2. Las observaciones que se centraron en el seguimiento de clases de los programas de cuatro de las áreas (Matemáticas, Español, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), para tener un panorama global del proceso de aprendizaje, y captar una serie de relaciones y procedimientos tales como:

1. Método y técnicas utilizados en cada una de las áreas.
2. Formas de evaluación para dichas unidades.
3. Coherencia entre los objetivos, actividades y formas de evaluación.
4. Relación entre las formas de evaluación y el área de conocimiento.
5. Relación entre las evaluaciones, la disciplina y el trabajo del grupo, etc.

Otra fuente importante de información fueron las opiniones de los maestros y de los alumnos acerca de la evaluación, las cuales recogimos a través de entrevistas semiestructuradas. Nos parecía necesario conocer las ideas de los protagonistas (sus representaciones sociales) pues éstas, aunque muchas veces se encuentren a nivel de sentido común, expresan de manera fiel lo que sucede en las prácticas cotidianas. Este aspecto nos pareció sumamente importante, ya que la ideología de los maestros (con todas sus contradicciones y problemas) marca las posibilidades y limitaciones de las reformas e innovaciones escolares.

Las entrevistas con los niños se realizaron en forma grupal, formando varios equipos integrados por 3 o 4 alumnos que seleccionamos con la técnica de M. Silberman.⁸ Optamos por la entrevista grupal pues así los niños podían expresarse con mayor libertad y confianza.

Por último para completar nuestra información, recurrimos a una serie de documentos y textos que nos permitieron conocer los puntos sobre normatividad, principios y propósitos que se explicitan oficialmente en torno a la evaluación; tal es el caso del Acuerdo No. 17 de la SEP, sus instructivos de evaluación, los programas y los libros del maestro.

Consideramos que con estos núcleos de información podríamos conocer los aspectos más importantes del proceso de evaluación en sus particularidades y a la vez mantener una visión global sobre el tema: lo que se postula teóricamente acerca de la evaluación, las concepciones de maestros y alumnos; lo que sucede diariamente en las prácticas habituales en la escuela y el sentido social que tienen los procesos.

II. PRINCIPIO DINAMICO DEL SISTEMA EDUCATIVO (APARATOS, HABITUS Y PRACTICAS)

El trabajo que realizan los maestros en el aula, las clases que imparten, los contenidos de los programas, los métodos utilizados, la manera en que se relacionan con sus alumnos y sus conceptos y técnicas sobre la educación, son la cristalización de diferentes discursos políticos, técnicos y académicos, que se generan en diversas instancias sociales, así como de su experiencia cultural determinada por su origen social y su formación en las instituciones. Se puede decir que su labor como docentes sintetiza una serie de condicionamientos políticos, sociales, culturales, institucionales, gremiales, etc.

Las concepciones y las formas de actuar de los docentes se han conformado a través de múltiples influencias que es necesario reconocer para posibilitar prácticas pedagógicas que impliquen renovaciones profundas en el trabajo escolar.

En la actualidad el campo de la sociología de la educación cuenta con un conjunto de teorías, hipótesis y conceptos que nos permiten entender el fenómeno educativo de manera integral y crítica. Entre otras, las teorías sobre hegemonía e ideología, o la teoría de P. Bourdieu sobre la reproducción cultural (particularmente el concepto de habitus) posibilitan el análisis de los problemas más específicos sin perder una perspectiva global. Si las prácticas son generadas desde múltiples determinaciones sociales, las alternativas para mejorarlas o innovarlas tienen que surgir de concepciones y consideraciones que tengan una perspectiva integral.

Como señalamos anteriormente, uno de los ángulos para analizar y contextualizar la práctica educativa de los profesores de primaria es el de las teorías macrosociales, tenemos que recurrir a las teorías que presentan una explicación más amplia de la relación que guardan la educación y la sociedad, como la teoría de A. Gramsci sobre la hegemonía que se inscribe en la tradición marxista y la teoría de la reproducción desarrollada por P. Bourdieu, que aunque se basa en buena medida en la teoría sociológica de Durkheim y de Max Weber, también se alimenta de la fuente marxista.

Estas teorías aportan dos elementos centrales en nuestro análisis, el primero al visualizar de una manera dinámica y sugerente cómo se juega el conflicto social entre las clases en el terreno ideológico, y el segundo haciendo énfasis sobre la manera en que la reproducción cultural posibilita la reproducción social. Desde estas perspectivas teóricas se han desarrollado una serie de categorías e hipótesis sobre las formas y principios como la escuela contribuye a la reproducción social con sus resultados clasistas.

Estos autores nos proporcionaron las tesis fundamentales para comprender el problema de la evaluación a un nivel macrosocial. En sus obras nos presentan explicaciones globales sobre el funcionamiento de la sociedad, pero sus conceptos y métodos son apropiados para un nivel general.

Las prácticas concretas que a nivel microsociales se presentan en la escuela y que son otra parte importante de los problemas de la evaluación escolar, requieren para su estudio de análisis más específicos.

Para lograr esto último hemos acudido a algunos aportes teóricos y

técnicos, como las ideas de Michel Foucault sobre las formas como se constituye y desarrolla el poder en el campo específico de la escuela y por otra parte, a los métodos de observación que se desprenden del campo de la antropología.

Trataremos de exponer todo esto de manera más completa, desarrollando a continuación una explicación de cómo pueden articularse y complementarse dichas teorías para entender en forma dinámica y crítica el funcionamiento de nuestro sistema educativo.

En la perspectiva teórica que adoptamos, revisaremos particularmente los vínculos entre educación y poder, las relaciones que se establecen entre la educación y la dominación.

A pesar de que existen varios y conocidos estudios sobre dichos temas, consideramos necesario volver a ellos para que se puedan entender mejor las pistas y el camino que seguiremos en este trabajo. Como señalamos anteriormente, nos basamos en la teoría general del poder de A. Gramsci, en la cual el concepto de hegemonía plantea y sugiere numerosas relaciones entre educación y dominación.

Para este autor la "supremacía" de una clase social sobre otra se manifiesta a través de la coerción y el consenso. En el primer aspecto, cuyo caso límite es la dictadura, la acción se ejerce por medio de las instituciones de la sociedad política (ejército, tribunales, policía, etc.) y en el segundo, a través de la sociedad civil "el conjunto de organismos vulgarmente llamados "privados"... que corresponden a la función de "hegemonía" que el

grupo dominante ejerce en toda la sociedad"⁹ (escuela, iglesia, la prensa, etc.). De aquí se desprenden las definiciones de "Estado ampliado". "El estado es el complejo de actividades teóricas y prácticas con las cuales la clase dirigente no sólo justifica y mantiene su dominio sino también logra obtener el consenso activo de los gobernados". O bien, "Estado = Sociedad política + Sociedad civil, vale decir hegemonía revestida de coerción".¹⁰ Esta concepción resulta muy diferente a las tesis liberales del Estado neutro, árbitro ético y/o jurídico de las luchas sociales y pacto de organización social de los diferentes grupos para lograr el beneficio de toda la sociedad, y también se aleja de los planteamientos mecánicos y economicistas que consideran al Estado un instrumento al servicio de la burguesía.

Gramsci plantea que en las sociedades capitalistas desarrolladas el poder burgués tiene una nueva vocación hegemónica. Por primera vez busca un consentimiento integral y "orgánico", no sólo basado en las instancias de coacción. "Las clases dominantes precedentes eran en esencia conservadoras en el sentido de que no tendían a elaborar un acceso orgánico de las otras clases a la suya, vale decir no tendían, técnica e ideológicamente, a ampliar su esfera de clase: concepción de casta cerrada. La clase burguesa se considera a sí misma como un organismo en continuo movimiento, capaz de absorber toda la sociedad, asimilándola a su nivel cultural y económico: toda la función del Estado es transformada; el Estado se convierte en educador".¹¹

Este "Estado educador" desarrolla la "dirección intelectual y moral" por vía del consenso. La hegemonía es fundamentalmente una estrategia para lograr el consentimiento activo de las masas, al interpretar y representar eficazmente una clase fundamental, los intereses de los grupos afines y

aliados y por otra parte, al tener la capacidad de generar a su alrededor una convergencia cultural e ideológica que amplie su legitimidad y aceptación. El consenso tiende a ser activo y directo generando una dialéctica real entre gobernantés y gobernados, aunque también continúa el consenso pasivo e indirecto en el que las masas son más objeto de maniobra y "otorgan" su consentimiento por "omisión".

Por lo tanto la capacidad de expansión de una clase supone una dirección política aunque no se limite a ella. La hegemonía de la que nos habla Gramsci es política y cultural; de allí el señalamiento de que toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica, en la cual los agentes principales son los intelectuales.

"La hegemonía de un centro director sobre los intelectuales se afirma a través de dos líneas principales: 1) una concepción general de la vida, una filosofía, que ofrece a los adherentes una dignidad intelectual, que provee de un principio de distinción y de un elemento de lucha contra las viejas ideologías que dominan por la coerción; 2) un programa escolar, un principio educativo y pedagógico original, que interesan y dan una actividad propia, en su dominio técnico, a la fracción más homogénea y numerosa de los intelectuales: los educadores, desde el maestro de escuela a los profesores universitarios".¹²

En este planteamiento se presentan las dos grandes líneas que tiene la teoría de la hegemonía en el campo de la cultura y la ideología.

La primera relacionada con el vínculo intelectuales-simples y la

necesidad de generar una reforma intelectual y moral en las masas, y la segunda relacionada con la institución escolar, que presenta uno de los mejores ejemplos de lo que es y significa el "Estado educador".

Es importante señalar que el concepto de hegemonía, como la teoría y la práctica de los mecanismos que aseguran la creación de un "bloque intelectual" o de una ideología orgánica, no se puede equiparar al concepto tradicional de Ideología como sistema de ideas, ni al concepto de falsa conciencia, desprendido y vulgarizado del libro de Marx: "La Ideología Alemana". Sobre todo es necesario señalar las diferencias en relación a esta última concepción y aclarar la posición teórica que adoptamos en este trabajo.

Para Gramsci la ideología es una "concepción del mundo que se manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de la vida individual y colectiva".¹³ Esta definición se separa de las concepciones señaladas anteriormente (sistema de ideas y falsa conciencia) y apunta al problema político-educativo de la hegemonía.

El concepto peyorativo de la ideología como significados sociales distorsionados, puede tener un uso político, pero para el análisis social resulta muy limitado, pues supone un funcionamiento mecánico y maniqueo de la ideología, y no permite conceptualizar las posibilidades y el desarrollo de una conciencia crítica de las clases subalternas. En el concepto de ideología de Gramsci lo fundamental es esto último: las ideologías orgánicas. "En cuanto históricamente necesarias, éstas tienen una validez que es validez "psicológica"; "organizan" las masas humanas, forman el terreno en medio del cual se mueven los hombres, adquieren conciencia de su posición, luchan, etc."¹⁴

El interés por la ideología radica en que representa la base y la materia prima para el logro de una conciencia crítica. La ideología no se define por su carácter alienador, sino como concepción del mundo, como el conjunto de representaciones sociales (científicas o no) que nos permiten ubicarnos espacial y temporalmente dentro de la sociedad y en relación con los demás hombres. Concepciones del mundo y de la vida que pueden ser más estrechas o más universales; más sistemáticas o más caóticas; más elaboradas o más simples; más consistentes o más contradictorias.

Lo que interesa a Gramsci es la educabilidad política de la ideología. En la realidad las visiones del mundo se presentan de una manera contradictoria, compleja y abigarrada; esto se puede ver claramente con la separación que hace de los niveles de la ideología, en donde las concepciones del mundo van desde los grados más simples, que él llama folklore, sentido común, religión; hasta la filosofía y la ciencia como las visiones del mundo más elaboradas y sistemáticas. Esta división le sirve para ubicar de manera general las ideologías teniendo como polos por un lado, la carencia de una visión crítica e histórica y, por otro, la posesión de éstas. Los niveles se mezclan y hasta el pensamiento más sistemático (léase la ciencia) comparte contenidos de los otros niveles ideológicos.

Por otra parte este enfoque nos permite ver de otra manera las concepciones del mundo y de la vida de las clases subalternas desde el ángulo de lo que se ha llamado cultura popular en donde la ideología no es solamente un reflejo o una imposición de las clases dominantes sino que representa una antítesis de ésta, es decir, se define por su contraposición. Aunque el folklore y el sentido común representen visiones poco sistemáticas y desarrolladas,

tienen a la vez una perspectiva propia, diferente y contradictoria a las concepciones del mundo "oficiales". Estas cuestiones están presentes en lo que Gramsci llamaba el buen sentido (los núcleos sanos del sentido común), y aún en el folklore y la religión popular encontramos "estratos que constituyen una serie de innovaciones frecuentemente creadoras y progresivas, determinadas espontáneamente por formas y condiciones de vida en proceso de desarrollo y que están en contradicción o en relación diversa con la moral de los estratos dirigentes".¹⁵ La ideología pues, es consenso y confrontación y está presente en las formas y contenidos de los procesos de producción de significados sociales, con los cuales se pugna por articular o desarticular un bloque intelectual y por lo tanto un bloque histórico.

Este sentido de "ubicuidad" de la ideología impide una definición en un sentido estricto. Se trataría más bien de una descripción o una definición dialéctica (en proceso, contradictoria, desde una perspectiva de totalidad social).

La ideología es, más bien, un campo en donde los hombres adquieren conciencia de su situación histórica, un terreno donde se enfrentan los principios hegemónicos, capaz de producir sujetos.

Este concepto de Ideología de Gramsci representa un principio político y metodológico fecundo y expresa un sentido más dinámico y dialéctico que el concepto de ideología como reflejo de las relaciones de producción. Sin embargo, puede ser completado y enriquecido por una serie de elementos surgidos de la discusión actual sobre el tema, que precisan el significado y el valor de dicho concepto para las ciencias sociales.

Con aportes de la lingüística, la semiótica y la psicología, los estudios actuales sobre ideología presentan una serie de aspectos nuevos, particularmente el deslinde en relación a la idea de falsa conciencia y lo referente al proceso de producción, difusión y recepción de la ideología. Desde esta perspectiva, Emilio de Ipola la ha definido como "Las formas de existencia y de ejercicio de las luchas sociales en el dominio de los procesos sociales de producción de las significaciones"¹⁶ y Gilberto Giménez como "cualquier forma socialmente procesada y socialmente eficaz de representación o esquematización de la realidad, presente por lo menos implícitamente no sólo en el discurso, sino en cualquier práctica social, como una dimensión posible de análisis".¹⁷

Estas definiciones se apartan de lo que tradicionalmente se ha considerado como ideología dentro del marxismo: los significados sociales distorsionados y la falsa conciencia que se contraponen al concepto de ciencia que implica los significados objetivos y "verdaderos". Los significados sociales se ubican en un nivel de abstracción más amplia en el que se supera el problema de la distorsión o no distorsión de la ideología. Estas concepciones difieren también de la posición teórica del funcionalismo en la que el énfasis está puesto en la función de cohesión social o de integración a través de la ideología.

La ideología, así planteada, puede tener una eficacia social contradictoria: puede servir para regular el conflicto o para propiciar el cambio; actúa para fomentar rupturas sociales o para lograr la cohesión social. Tiene que ver tanto con el problema de la reproducción como con los cambios sociales.

Pasaremos ahora a plantear otro aspecto del concepto de ideología: la ideología como materialidad y proceso.

La ideología adquiere unidad al entenderse como proceso social de producción de significados, y visibilidad al pensar en los aspectos ideológicos o hegemónicos que la concretan (discursos, prácticas, etc.) Como señala De Ipola "un proceso social de producción de significaciones es la unidad de su proceso directo de producción, de su proceso de circulación y de su proceso de recepción o consumo... Una teoría viable de las ideologías debe tomar en cuenta y analizar la especificidad de esos tres procesos: cómo son producidos, cómo circulan y cómo son recibidas las significaciones"¹⁸. Estos procesos los enfocaremos a través de tres categorías: Aparatos, habitus y prácticas que conforman lo que hemos llamado el principio dinámico del sistema educativo.

Para su existencia los significados sociales requieren de un soporte institucional; esta institucionalidad puede ser captada desde una teoría de los aparatos, que son los encargados de reproducir, procesar, transmitir e inculcar las condiciones de apropiación de las significaciones sociales. Representan el sistema institucional de una formación social concreta en un determinado momento de su historia.

Los aparatos no suponen ideologías homogéneas o uniformes, sino procesos contradictorios. Esto se debe a que dichas ideologías se definen en relación:

1. Al bloque de clases dominante (integrada por diversas fracciones).

2. Al nivel de organización y capacidad de contestación de las clases dominadas.
3. A la inercia propia del Estado.
4. Al grado de autonomía de los aparatos determinada por su independencia económica y por la adhesión y fidelidad de los sujetos que participan en ellos.
5. A la manera en que los aparatos se apropian de la ideología, pero no sometida a ésta. Los aparatos ideológicos se oponen en un enfrentamiento constante para hacer valer la variedad de ideología de que cada una es portador.¹⁹

Los aparatos no son controlados por el Estado en forma categórica. Si bien es cierto que el Estado ha tratado de controlar todos los aparatos, nunca ha podido lograrlo del todo. Los aparatos tienden a ser "rebeldes" al control del estado, debido a las contradicciones que señalamos anteriormente. El Estado unifica; la ideología dispersa.

Al utilizar el concepto de aparatos pretendemos destacar el hecho de que los significados sociales o representaciones sociales tienen siempre un soporte institucional, que supone un grado de institucionalidad especializada derivada de la división social del trabajo. La materialidad de los significados se va a exponer en los aparatos que serán los encargados de reproducir, procesar, transmitir e inculcar las condiciones de apropiación de los significados sociales.

Pasamos ahora al análisis de cómo son internalizadas y llevadas a la práctica las representaciones sociales. La manera en que los sujetos se apropian de la ideología dominante, y las formas en que pueden gestarse

concepciones críticas hacia dicha ideología (en otras direcciones). Para esto el concepto de "habitus" de P. Bourdieu nos parece pertinente, pues nos remite a situaciones más concretas y nos permite entender en forma más delimitada el campo de la educación y la manera en que se articula al conjunto de instancias y determinaciones sociales.

Si en el sistema institucional (en los aparatos) las representaciones sociales se objetivan en los individuos, los significados se subjetivan a través de un proceso de internalización, de formación de habitus. Los habitus se definen como el "sistema de disposiciones que actúa como una mediación entre la estructura y la práctica".²⁰

La ideología no sólo se encuentra de manera objetiva en la estructura (el sistema de institucionalidad, los aparatos) sino que tiene un modo de existencia "subjetiva" al ser internalizada por los sujetos a manera de disposiciones permanentes, de esquemas durables de percepción, valoración y acción. La relación que tienen los habitus con el trabajo pedagógico nos ayudará a explicar esto. "El trabajo pedagógico, como trabajo prolongado de inculcación que produce su habitus duradero y transferible, o sea, inculcando un sistema de esquemas de percepción de pensamiento, de apreciación y de acción (parcial o totalmente idénticos) contribuye a producir y a reproducir la integración intelectual y la integración moral del grupo o de la clase en cuyo nombre se ejerce"²¹. Estos esquemas son producto de socializaciones, que conforman el inmenso campo de costumbres y formas de vida.

El hecho de que dichos esquemas se encuentren interiorizados, no significa que sean subjetivos. Abordar el análisis desde la internalización en

los individuos no significa caer en el estudio de situaciones intersubjetivas, pues los problemas estructurales desbordan el ámbito de la intersubjetividad, si se acepta la idea de Durkheim que no son los individuos quienes constituyen la sociedad, sino fundamentalmente la sociedad se explica por lo social (las relaciones sociales no son la sumatoria de las relaciones intersubjetivas).

Los habitus suponen relaciones "singulares y subjetivas" para los sujetos, pero enmarcadas en condiciones objetivas de su existencia, no se trata pues de "modelos y pautas de comportamiento" compartidos por los miembros de un grupo como un "grupo organizado de individuos". Los habitus no son esquemas de comportamiento tradicionales (inveterados), son producto de los aparatos ideológicos, del soporte institucional que representa un complejo sistema de socialización y de las prácticas de los sujetos. Desde esta perspectiva el sujeto (el individuo) no será comprendido como un ente aislado o autónomo, sino como parte de un público de diferentes aparatos, como destinatario de una serie de interpelaciones institucionales, constituido y organizado por redes ideológicas.

Los habitus suponen una subjetividad, son el aspecto "interno" de los procesos de producción de ideología, pero alrededor de ellos, constituyéndolos y expresándolos nos encontramos la ideología materializada en aparatos y prácticas, por lo cual su explicación no es subjetiva, por esto Bourdieu nos habla de una teoría no subjetiva de la subjetividad: "Los habitus son sistemas de disposiciones durables, estructuras predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principio de generación y de estructuración de prácticas y de representaciones que pueden ser

objetivamente "reguladas" y "regulares", sin ser para nada, el producto de la obediencia a reglas, objetivamente adaptadas a un fin, sin suponer la consideración conciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos y, siendo todo eso las prácticas y representaciones, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta".²² Los habitus son por lo tanto, el lugar de encuentro de los determinismos objetivos, y de los intereses subjetivos.

No se trata pues, de esquemas inertes o abstractos, ni tampoco de reflejos mecánicos en relación a los aparatos, sino de esquemas psicológicos introyectados, esquemas dinámicos que movilizan y que explican el desarrollo de grandes estrategias sin que haya dirección alguna; principios que unifican y generan las prácticas, que a su vez actualizan los habitus.

Las prácticas (discursivas o no discursivas) no pueden considerarse como la reproducción mecánica de la ideología dominante que partiendo de los aparatos es internalizada en los habitus, puesto que aún en los casos de los habitus más estructurados, las prácticas pueden cambiar su sentido y orientación.

"La práctica es a la vez necesaria y relativamente autónoma con relación a la situación considerada en su inmediatez puntual porque ella es el producto de la relación dialéctica entre una situación y un habitus"²³. Esta relación permite diferentes sentidos ideológicos y puede provocar una confrontación en las percepciones, apreciaciones y acciones de los sujetos. Las prácticas son un momento (un aspecto) del proceso de producción de ideología (la actualización cuestionamiento y/o el reforzamiento de los habitus)

y suponen situaciones contradictorias y dinámicas con respecto al habitus y a los aparatos, lo cual posibilita los márgenes de diversidad de las mismas.

Las contradicciones sociales, potencial o explícitamente atraviesan y surgen en todo el proceso ideológico y son el resultado de una historia compleja. Estos procesos tienen muchas mediaciones, desniveles e inercias que cambian o matizan la interpelación que la ideología hace a los sujetos, y en muchas ocasiones por la dinámica específica de los aparatos y por la manera particular como se estructuran, predomina la lógica "interna" de las instituciones.

Por esto es que hablamos de un principio dinámico del sistema educativo, las representaciones sociales son producidas en procesos dialécticos entre la estructura, los habitus y las prácticas.

La estructura delimita y enmarca las posibilidades, las clases sociales, las relaciones de producción, y los mecanismos generales de poder no determinan en forma directa la práctica educativa, pues ésta será "traducida" o mediada por el aparato educativo y las particularidades que tenga éste en su estructuración. Los habitus que incorporan e internalizan realidades objetivas de los aparatos son disposiciones duraderas, pero no definitivas e inmutables, pues se confrontan con la dinámica específica de los aparatos (a diferentes niveles) y con prácticas que suponen valores heterogéneos que los desestructuran o los estructuran con otras tendencias. "Toda práctica puede ser entendida articulando su dimensión ritual, esta mecánica, previsible, regular y regulada con su dimensión estratégica, es decir,

consciente, libre, improvisada, original. Siempre están presentes de alguna manera, estos dos componentes".²⁴

Las "programaciones" de la estructura y de los intelectuales de las clases dominantes nunca serán completas: las instituciones educativas tienen diferentes historias y los actores sociales se confrontan de diversas formas con los aparatos; la comunicación social en la actualidad genera discursos heterogéneos y las sociedades divididas en clases suponen una conflictividad permanente. Por todo esto la ideología nunca será homogénea.

III. IDEOLOGIA DE LA EVALUACION EN LA ESCUELA

La evaluación tiene una relación con los aspectos estructurales considerados en el capítulo anterior, en tanto que funciona como la instancia que sanciona el saber escolar "legítimo" y a la vez determina la posibilidad de promoción del alumno, constituyéndose, de hecho, en un mecanismo reconocido y aceptado de selección social.

Paralelamente a la función de la evaluación en el sentido estructural es necesario considerar su relación con la práctica educativa concreta, como un conjunto de técnicas que suponen una concepción del conocimiento, que conforman una serie de actitudes ante el mismo y que influyen notablemente en las formas de organizar y desarrollar el trabajo escolar.

En este capítulo revisaremos cuestiones relacionadas con el papel estructural de la escuela y de la evaluación, y asimismo anotaremos algunas reflexiones sobre el desarrollo histórico de los exámenes y sus implicaciones sociales y pedagógicas en el ámbito escolar.

Para revisar el aspecto estructural partimos del hecho de que la escuela cumple una serie de funciones complejas y contradictorias:

- 1) La escuela transmite la cultura (el conocimiento práctico y teórico) de una generación a otra; pero al mismo tiempo "privilegia" en esta transmisión los modelos y pautas de la cultura dominante.
- 2) La escuela capacita para el trabajo, prepara para un mejor funcionamiento

productivo de la sociedad en general; pero igualmente esta formación responde a la necesidad de cuadros profesionales y técnicos para una estrategia económica capitalista.

- 3) La escuela distribuye a los individuos en la sociedad seleccionándolos según sus capacidades y habilidades, abriendo así, las puertas para el logro de una movilidad social relativa; pero a la vez realiza una función selectiva al eliminar a la mayoría de los estudiantes de las clases subalternas que no cuentan con el capital cultural que resulta "rentable" en la institución escolar.²⁵ La educación por lo tanto desarrolla funciones contradictorias: las reconocidas y proclamadas oficialmente y las que se expresan de hecho.

Estas orientaciones que sigue el sistema educativo en la realidad se encuentran mezcladas y en la práctica se cumplen las diferentes funciones (tanto las explícitas como las implícitas); sin embargo predominan aquellas que tienden a conformar los núcleos ideológicos de las clases dominantes y a reproducir la estructura de las relaciones de clase. Para el análisis en esta parte de nuestro trabajo, nos centraremos en el problema selección-eliminación, aunque en la realidad las funciones mencionadas se encuentran estrechamente unidas.

1. LA SELECCION SOCIAL

La educación entendida como un campo democrático (abierto a todos) representa una de las fuentes más importantes de consenso que tiene la clase hegemónica. Esta concepción surgida de la tradición liberal, se expresa en

el campo socioeducativo en lo que se ha denominado funcionalismo tecnológico, que postula la igualdad de derechos y oportunidades para todos los educandos. En esta perspectiva la selección es justa, pues la escuela ofrece oportunidades de acceso a todos y una vez dentro de ella la propia capacidad del estudiante y su desempeño escolar serán los que determinen la selección; al mismo tiempo dicha selección es necesaria, pues el desarrollo tecnológico requiere capacidades diversificadas y especializadas.

El rol a cumplir y el status al cual se puede aspirar son asimilados por el niño en la escuela con el maestro y con el grupo de iguales. A través de este proceso se logra que el individuo conciba a la sociedad en la que vive como un sistema racional e igualitario, donde las oportunidades son las mismas para todos sus integrantes y donde son recompensados aquellos que logren mayores méritos.²⁶

Actualmente esta corriente a nivel teórico ha sido bastante criticada por no considerar el problema de las determinaciones estructurales y por acentuar demasiado el papel de la educación como integración democrática; sin embargo en los hechos, en la ideología del sentido común, se ha mantenido, y una parte de la población piensa que la selección social que realiza la escuela es completamente legítima y necesaria.

Entre los teóricos que más han cuestionado las tesis mencionadas, está P. Bourdieu, quien en varios estudios ha demostrado que la educación tiene un carácter clasista y que la igualdad entre desiguales en la escuela da como resultado desigualdad.

Para este autor el problema central de la sociología de la educación radica en estudiar las relaciones que se presentan entre la reproducción cultural y la reproducción social. Considera que dichas teorías han tendido a disociar la función de la reproducción cultural inherente a todos los sistemas educacionales, de su función de reproducción social. El hecho de considerar el funcionamiento del sistema escolar como una selección democrática, basada en la capacidad o en los dones individuales, encubre la función dominante de la escuela en su relación con la estructura de las relaciones de clase. Al respecto, en nuestro país existen evidencias de una correlación positiva entre éxito escolar y origen de clase o status socioeconómico.²⁷ No obstante que la política en los dos últimos sexenios ha permitido un mayor acceso a la educación a los grupos populares, el problema subsiste porque su solución requiere que los estudiantes de las clases subalternas, puedan tener ciertas posibilidades de obtener igualdad de resultados académicos y no solamente la endeble igualdad de oportunidades en el acceso, que pudiera quedarse solamente en un "paso por las aulas" sin que ésta represente ningún cambio cualitativo.

No podemos olvidar la realidad que tenemos en el llamado rezago educativo (analfabetos, adultos sin primaria, etc.) el cual se encuentra en la población discriminada y dominada cultural y económicamente. En el caso de la educación primaria tenemos que en 1981 el 35% de los niños que ingresaban a este nivel no alcanzaban a llegar al 4º grado; 57 de cada 100 niños llegan a la segunda parte de ella y solamente 46 la terminan.²⁸ Estos niños que reprobaban o desertaban pertenecen a las clases más desfavorecidas.

El éxito escolar depende en buena medida del origen de clase de los

estudiantes, la escuela sanciona estas diferencias basándose en el capital cultural socialmente jerarquizado que ya poseen los alumnos, el cual es adquirido en el ámbito familiar y social del que provienen. Las diferencias en el origen social no sólo se refieren a lo económico, pues este origen implica toda una formación cultural, una visión del mundo, un conocimiento para hacer las cosas, una forma de hablar y de pensar. Todo un comportamiento que se adquiere por familiaridad, de manera "espontánea" sin preguntarse por las condiciones que lo hacen posible y que pesa de diferente manera en el ámbito escolar, perdiéndose o diluyéndose así la riqueza y las aportaciones de las culturas subalternas.

Los comportamientos culturales son evaluados en el sistema educativo de manera explícita e implícita teniendo como referencia el modelo de la cultura dominante, dando como resultado que para algunos alumnos la escuela represente una continuidad, el seguir de manera "natural" un proceso de socialización iniciado en la familia, y para otros representa una "ruptura" cultural. "El sistema educacional reproduce tanto mejor la estructura de distribución de capital cultural entre las clases (y secciones de clase) en la medida en que la cultura que transmite sea más cercana a la cultura dominante y en la medida en que el modo de inculcación al que recurre sea menos alejado del modo de inculcación practicada por la familia... el éxito del aprendizaje coronado por la calificación académica depende de la posesión previa de los instrumentos de apropiación".²⁹

Es importante señalar que estos instrumentos de apropiación se "capitalizan" en las acciones cotidianas de manera difusa e implícita. Las ventajas o desventajas "culturales" muchas veces no aparecen de manera evidente,

puesto que se encuentran inmersas en la práctica educativa, en lo que podríamos llamar la cultura escolar, entendida como un proceso social unitario, como un fenómeno total, que está presente en las diversas formas como se realiza la existencia social en la escuela.

El sistema educacional supone un "handicap" para los alumnos que poseen un sistema de predisposiciones (un habitus) modelado en el marco cultural de las clases dominantes, una "herencia" que allanará el camino para lograr el éxito escolar. Por el contrario, para los alumnos que proceden de familias obreras y campesinas el aprendizaje tiene un alto costo, el dominio de la cultura escolar representa un esfuerzo mayor, pues avanza "contra corriente".

Esta perspectiva nos lleva a cuestionar la legitimidad de la selección y del éxito escolar. Los patrones con que se ha venido juzgando a los alumnos resultan superficiales y relativos y a la vez muy difíciles de cambiar por su arraigo en el sentido común y en las prácticas cotidianas.

2. LOS EXAMENES

Uno de los mecanismos escolares que tienen mayor importancia para el cumplimiento de la función de selección social, es el examen. Con los exámenes, se corona la función implícita de selección social. "Estos mecanismos de eliminación son un lugar privilegiado para la aprehensión de las relaciones entre el funcionamiento del sistema de enseñanza y la perpetuación de la estructura de las relaciones de clase. No hay nada mejor que el examen para inspirar a todos el reconocimiento de la legitimidad de los

veredictos escolares y de las jerarquías sociales que estos legitiman, porque conduce a los que se eliminan a asimilarse con los que fracasan, mientras permite a los que son elegidos entre el reducido número de elegibles ver en su elección el reconocimiento de un mérito o de un "don" que les habría hecho preferibles a los demás en cualquier caso".³⁰

Esta importancia que tienen los exámenes al conformar los habitus para entender el éxito escolar y social, y aceptar como natural el carácter selectivo de la escuela, se expresa también en la práctica educativa concreta, donde las formas de evaluación generan una serie de comportamientos y actitudes ante el conocimiento y ante la vida en general.

De esta manera estamos enfocando los exámenes no sólo en su versión pedagógica, como una técnica que nos permite apreciar el grado de avance en la aprehensión de conocimientos de una persona o un grupo sino que tratamos de enfocarlos en sus implicaciones sociales y culturales más amplias.

Las técnicas de examen tienen una larga historia, se tiene noticia de ellas como forma de reclutamiento de los mandarines hace 2000 años, sin embargo, los antecedentes más importantes del examen moderno en la universidad medieval, en donde funcionaban como certificación interna del gremio universitario. "El objetivo más importante de la función de otorgamiento de titular... era certificar o acreditar al personal entrenado en la profesión de la enseñanza para participantes internos en su propia universidad o para aspirantes al status como educadores en otras partes"; y en los métodos de educación desarrollados por los jesuitas, orientados a la conformación de una élite.

En las escuelas jesuitas aparece el examen propiamente escolar, vinculado a un plan de enseñanza de gran extensión que fusionaba la enseñanza escolástica y un aprendizaje teológico de alto nivel, creándose un curso muy extenso y la idea de la promoción como parte esencial de la educación; "Hacer el grado era importante en todas las etapas del método de enseñanza, método que insistía en la continua recitación y memorización de trabajo investigado previamente, y que iba progresando constantemente, lográndose siempre la promoción escolar por medio del rendimiento. La técnica de la enseñanza puso el énfasis en la medición del rendimiento y las controversias y ejercicios formales realizados en clase, fueron puestos en uso con fines de competencia... La clasificación esencia del método se transforma en un refinado arte".³¹

Pero es hasta el Siglo XIX y principios del XX que el examen irrumpe con un significado y una fuerza que permea todas las instancias y grupos sociales, con la creación y consolidación de los Estados modernos y sus burocracias y el avance técnico-industrial del sistema capitalista.

Las técnicas de examen individuales y grupales se desarrollan en forma masiva y con un alto nivel de especialización a partir del avance cuantitativo y cualitativo de la burocracia en las sociedades industriales modernas. Para el caso de la educación se generaba una situación paradójica: la creación de los grandes sistemas educativos nacionales, con sus derechos a la educación pública (obligatoria y gratuita) en muchos países a la vez que democratizaba el acceso a la educación, desarrollaba las técnicas de examen más selectivas, pues dicho acceso tendría que ser, a pesar de lo que se proclamaba relativo y jerárquico.

El sistema de exámenes moderno se ha conformado a partir de las necesidades que presentan las organizaciones burocráticas de individuos jerarquizados, dentro de una competencia limitada, racional y objetiva. Los exámenes que jerarquizan y constatan una formación específica, que consagran una cualificación determinada, surgen para hacer corresponder dicha formación con una jerarquía de puestos y competencia que supone y exige la racionalidad burocrática. "La burocratización del capitalismo, con su exigencia de técnicos, empleados, etc., con una educación experta, introdujo estos exámenes en el mundo entero".³²

La delimitación de una competencia, el principio de jerarquía administrativa y el conjunto desarrollado de normas y técnicas conforme a los cuales se debe proceder, requieren de una "formación profesional". El desenvolvimiento burocrático se ha basado en la diversificación de funciones que conlleva un saber especializado y constatado. "El gran instrumento de la superioridad de la administración burocrática es: el saber profesional especializado, cuyo carácter imprescindible está condicionado por los caracteres de la técnica y economía modernos".³³ Los exámenes juegan un papel importante en estos procesos, ya que tanto en el ingreso como en la promoción del funcionario, el saber y la pericia deben ser certificados.

Por otra parte, esta expansión de los exámenes se ve reforzada por el valor económico que empieza a adquirir el conocimiento formalmente acreditado y por el prestigio social que dan los diplomas productos del examen. "Hoy en día, el diploma educativo se está transformando en lo que la prueba de legitimidad fue en el pasado, al menos donde el poder fue de la nobleza; un requisito previo para la igualdad de estirpe, una calificación para la

sinecura y para los cargos estatales".³⁴

Estas situaciones han venido a ser el cauce y el principio de los procesos de movilidad social, que han derivado en los mitos de la competencia individual (las ideologías de los "dones personales") y en el llamado "credencialismo" de la educación. En los países latinoamericanos, aunque no existe la misma racionalidad burocrática de los países desarrollados capitalistas, en cuanto a métodos y eficiencia, la importancia del examen se hace evidente tanto en la calificación de capacidades como en la certificación y acreditación.

El examen funciona a un nivel estructural como un instrumento que afianza la administración burocrática y contribuye a la reproducción social al "transformar" las jerarquías sociales clasistas en jerarquías escolares y técnicas. Esto representa un marco de referencia que condiciona las prácticas del examen y nos permite encontrar y destacar el peso y los sentidos de las evaluaciones a un nivel macrosocial. Sin embargo esto no agota la explicación de lo que significa el examen escolar, por lo cual es necesario abordar la lógica y la traducción de la escuela como campo específico.

Como señalamos anteriormente, los aparatos, (en este caso el sistema institucional de educación), tienen un grado considerable de autonomía, la escuela no depende solamente de los condicionamientos externos, sino que "retraduce" éstos y en ocasiones la determinación puede estar más directamente vinculada a sus propias tradiciones y a la forma particular como se ha desarrollado la institución.

Al respecto consideramos que las concepciones de M. Foucault nos ayudarían a dar cuenta de la función específica de los exámenes dentro del sistema escolar.

Con sus estudios históricos y filosóficos que él llama investigaciones genealógicas, ha aportado una serie de conocimientos sobre el surgimiento y desarrollo de determinados discursos (saberes) y las técnicas y procedimientos de poder que los han acompañado.

Este autor busca rescatar y dar un uso político a los procesos específicos (locales), a los "saberes sometidos" (descalificados o insuficientemente elaborados), cuestionando el saber centralizado que ha quedado plasmado en las instituciones y en los discursos científicos, convirtiéndose en un poder que de hecho y de derecho ha relegado y dominado los saberes sometidos.

La genealogía para Foucault es el "acoplamiento de los conocimientos eruditos y de las memorias locales que permite la constitución de un saber histórico de la lucha y la utilización de ese saber en las tácticas actuales... Se trata de hacer entrar en juego los saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados, contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlas, jerarquizarlas, ordenarlas en nombre del conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que está detentada por unos pocos".³⁵

Desde esta perspectiva Foucault ha desarrollado varios estudios que le han llevado a formular una teoría en relación al poder, teoría que ha

generado grandes debates.

El poder no se encuentra centralizado y generado solamente en la ley o en los aparatos de coerción, sino que atraviesa todo el cuerpo social, articulándose en diferentes tipos de relación (producción, familia, escuela, etc.) que no responden únicamente a la lógica de la prohibición y el castigo, sino que son múltiples.

Las relaciones que se establecen con el poder, funcionan como causa y efecto y no tienen una determinación estructural absoluta. Existen hechos generales de dominación (por ejemplo, la lucha de clases) que permiten la inteligibilidad de grandes estrategias más o menos coherentes o unitarias, pero que no agotan la explicación del funcionamiento del poder. Las estrategias generales coexisten con procedimientos locales y dispersos, dándose con ello fenómenos de inercia, resistencia, rupturas, desniveles, etc., por lo cual no es posible explicar el fenómeno del poder desde un punto de vista meramente estructural.

El poder por lo tanto, no opera de afuera o de arriba, sino que se encuentra inmerso en todas las relaciones sociales, en los intersticios de la vida social, objetivándose en las personas a quienes se les aplica. "La disciplina "fabrica" individuos; es la técnica específica de un poder que se da en los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio. No es un poder triunfante que a partir de su propio exceso puede fiarse en su superpotencia; es un poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada pero permanente. Humildes modalidades; procedimientos menores si se comparan con los rituales majestuosos de la soberanía

o con los grandes aparatos de Estado. Y son ellos precisamente los que van a invadir poco a poco esas formas mayores, o modificar sus mecanismos y a imponer sus procedimientos".³⁶

Una de las expresiones más significativas de este poder desde la concepción de M. Foucault es la disciplina, en donde se utilizan tres mecanismos: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen que sintetiza o combina los dos primeros.

En el campo de la educación el desarrollo de las escuelas y el constante aumento de la población escolar hacen necesaria una vigilancia que controle las conductas. Se crean nuevos roles para mantener la disciplina: prefectos, observadores, instructores, recitadores, etc., inspirados en la disciplina militar y religiosa (no es casual que una de las formas disciplinarias más "completas" sea la desarrollada por la Compañía de Jesús). La vigilancia es jerarquizada, se delegan funciones y se crean "oficiales" para supervisar en todos los niveles todas las actividades, generándose sutilmente un mecanismo de vigilancia recíproca. "El poder en la vigilancia jerarquizada de las disciplinas no se tiene como se tiene una cosa, no se trasfiere como una propiedad; funciona como una maquinaria. Y si es cierto que su organización piramidal le da un "jefe", es el aparato entero el que produce "poder"... y controla sin cesar a aquellos mismos que están encargados de controlarlo".³⁷

El otro aspecto de la disciplina, la sanción normalizadora, tiene como función corregir las desviaciones. Estas sanciones operan en la escuela con pequeños mecanismos: la repetición de la lección, las líneas, los puntos,

la asignación de rangos, etc.

Las sanciones que normalizan los aspectos de las instituciones se basan en cinco operaciones que se alternan y complementan: comparar, diferenciar, jerarquizar, homogenizar y excluir. Teniendo como referencia una concepción de lo normal. "Lo normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales".³⁸

Por último, tenemos la forma disciplinaria del examen que combina las anteriores técnicas al establecer las diferencias entre los alumnos y al sancionarlos, determinando a la vez el campo del saber legítimo: lo sagrado sobre lo profano, la filosofía dominante de una época sobre los saberes dispersos, lo bueno y lo verdadero sobre lo que no lo es. "En esta pobre técnica se encuentran implicados todo un dominio de saber, todo un tipo de poder"³⁹, se sintetiza la relación entre el poder y el saber reforzándose mutuamente.

El examen escolar es constitutivo de los grandes sistemas disciplinarios en la escuela, desarrollados por órdenes religiosas durante el Siglo XVIII y XIX (principalmente los Jesuitas y los Lasallistas); en las escuelas confesionales las técnicas para examinar no sólo se orientaron a sancionar o certificar un aprendizaje, sino que se utilizan para una comparación permanente entre los alumnos, para medirlos y sancionarlos.

Con el examen, la vigilancia se objetiva en un pequeño mecanismo, el poder no tiene que proyectar su mirada disciplinadora (externa). "El examen es la técnica por la cual el poder, en lugar de imponer su marca a sus

sometidos, mantiene a éstos en un mecanismo de objetivación".⁴⁰

La vigilancia que ejerce el examen quedará plasmada en una documentación, en una serie de registros que articulan los eslabones de la disciplina; la ideología se materializa en las pruebas que consignan un saber, que imponen los principios de la "normalidad" y clasifican a los individuos.

El examen con sus técnicas documentales, supone también el "convertir" a los individuos en aquellos casos a conocer y de ser necesario, corregir. Paradójicamente la individuación que permite el examen resulta conveniente para esta nueva forma de poder: se reconoce al individuo para despersonalizarlo. "El examen como fijación a la vez ritual y científica de las diferencias individuales, como adscripción de cada cual al rótulo de su propia singularidad... indica la aparición de una modalidad nueva de poder en la que cada cual recibe como estatuto su propia individualidad".⁴¹

3. EL DISCURSO TECNOCRÁTICO

Un ejemplo que por su vigencia e importancia en el ámbito educativo nacional merece ser considerado para comprender cómo un saber se postula como legítimo, e influye en la orientación general de los procedimientos escolares, lo encontramos en el discurso tecnocrático. Este saber no determina la realidad de las prácticas, ni es asumido por los sujetos de manera puntual, ya que muchas veces se encuentra en contradicción con sus experiencias, necesidades y tradiciones, sin embargo, no se puede negar su presencia y su peso en los programas y en las instituciones educativas.

En la década de los sesentas aparecen en el panorama educativo de México, una gran cantidad de estudios y propuestas orientadas a "modernizar" la educación mexicana (volverla más sistemática, técnica y eficiente). Autores como B. Bloom, R. Mager, H. Taba o N. Gronlund se convierten en referencia obligada y sus teorías inspiran la modificación formal de programas en todos los niveles del sistema educativo.

En los diferentes centros educativos se generan políticas académicas para dar una formación técnica a los profesores (cursos sobre diseño de objetivos, sistematización de la enseñanza, procedimientos didácticos, técnicas de evaluación, etc.).

La propuesta global de la tecnología educativa que dió lugar a dichas políticas, inspirada en las corrientes neoconductistas, planteaba fundamentalmente un modelo de "in put - out put", en el cual habiendo una planificación y un diseño racional estricto (en términos de conductas observables) de los objetivos, actividades, procedimientos y evaluaciones, daría como resultado una mayor eficiencia y racionalidad y por lo tanto, mejores resultados académicos. El proceso dependería del rigor en la formulación y planificación del mismo.

Las ideas que plantea dicho enfoque se asimilan en muchas instituciones educativas del país debido a que esta corriente se presenta como una alternativa a la enseñanza tradicional, que tiende a desarrollar el trabajo pedagógico de manera subjetiva, individual e intuitiva. La pedagogía venía funcionando como una rama de la filosofía con un carácter especulativo, que resultaba inoperante para las necesidades de un sistema educativo moderno.

La educación debería conformarse como una "ciencia". Numerosos grupos de profesores escuchaban con interés esta propuesta pues tenían la necesidad de contar con bases técnicas más sistemáticas para desarrollar su trabajo. La educación requería de principios y explicaciones que tuvieran una mayor racionalidad, (una base científica) esta racionalidad se expresaría según M. Manacorda en lo siguiente:

- a) Precisar en detalle y objetivamente los fines de la enseñanza, los recursos de que se dispone para alcanzar estos fines y los procedimientos didácticos que se quieren emplear.
- b) Escoger empíricamente entre estos procedimientos aquel que asegure una mayor eficacia didáctica. Establecer sobre una base científica quiere decir:
 1. Utilizar métodos científicos (es decir analítico-objetivos y si es posible cuantitativos) en el cumplimiento de las operaciones precedentes de racionalización.
 2. Utilizar los conocimientos ofrecidos por la psicología y otras ciencias del comportamiento y proceder a través de esta misma disciplina a investigaciones de ciencia aplicada.⁴²

La tecnología educativa responde a necesidades concretas tales como su perar el lirismo pedagógico y administrar en forma más coherente el trabajo educativo, y podemos decir que sus planteamientos fueron de alguna utilidad para mejorar la enseñanza en sus aspectos formales (mayor precisión en la

elaboración del currículum, inventarios de técnicas, explicitar las reglas del grupo en el aula, etc.). Sin embargo, el modelo resulta limitado porque deja de lado cuestiones esenciales como las siguientes:

1. Las situaciones concretas en que se aplica el modelo (un método de enseñanza no puede tener validez universal).
2. Los mecanismos internos de aprendizaje (la caja negra que no considera el neoconductismo) y
3. La dinámica compleja de los procesos educativos que no pueden ser encasillados mecánica y unilateralmente.

El diálogo educativo no puede prescribirse técnicamente a menos de que deje de ser tal. Un proceso tan vital como la educación, que implica una dinámica cultural complicada no puede ser encasillada en objetivos que delimitan y preestablecen conductas. La educación tiene un aspecto instituido y estable, estructuras definidas que se transmiten y reproducen de generación en generación, pero también la educación supone rupturas, espontaneidad y libertad de los sujetos para desarrollar lo instituyente.

Por otra parte, el conocimiento supone un proceso siempre abierto, lleno de obstáculos y contradicciones, construido en situaciones específicas por los sujetos, además existen muy diversas formas para apropiarse de él, tanto desde el punto de vista de la metodología científica, como desde los procesos psicológicos. El aprendizaje no se realiza como un proceso estrictamente lógico de causa-efecto que tuviera un solo cauce y un mismo

tiempo. Este se construye de una manera compleja, los alumnos tienen distintos ritmos y formas para obtenerlo. Los conocimientos se van sedimentando y el sujeto logra consolidarlos y sintetizarlos de acuerdo a un proceso de conceptualización particular que responde a una serie de experiencias previas que se articulan y recrean en momentos diferentes. Suponer que el aprendizaje puede ser determinado apriorísticamente tiene como consecuencia una práctica educativa formalista y alejada de los procesos psicológicos reales de los alumnos.

La tesis central de dicho paradigma, la novedad que introduce de determinar las tareas específicas (conductas observables) que el estudiante debe realizar para probar su capacidad, implica una negación de los saberes y de la experiencia de los maestros, limitando su capacidad de innovación al sujetarlos a lineamientos estrictos de la programación y evaluación de la enseñanza.

La enseñanza funciona así como un sistema de planificación de conductas y observación de las mismas: insumos y productos. El curso se convierte en la planificación y la evaluación del mismo, la forma se sobrepone al contenido.

La enseñanza depende del diseño curricular y éste fundamentalmente de los objetivos. Los objetivos se convierten en la piedra angular de todo el paradigma, la conducta definida en términos operacionales determinará el funcionamiento y el uso de las diferentes partes del proceso (procedimientos para alcanzar los objetivos, verificación del grupo en que se han logrado éstos, etc. De aquí el énfasis en el diseño (clasificación y formulación)

de objetivos. Un ejemplo del formalismo y la preocupación nominalista, que presenta esta corriente en la formulación de objetivos, la encontramos en la selección de los verbos y sus sinónimos que expresan las conductas precisas como determinantes para el aprendizaje, al respecto escribe R. Mager "aunque pueden ser laudables, objetivos, tales como enseñar a los estudiantes a "apreciar la música, o a adquirir respeto por el sistema judicial americano, es difícil -si no imposible- alcanzarlos si sólo se los enuncia en términos tan vagos".⁴³

La necesidad de precisión tan anhelada por este discurso olvida que el aprendizaje no es un procedimiento fragmentado, y la aparente facilidad de descodificar la enseñanza, se convierte en un corte artificioso que ocasiona una serie de situaciones forzadas en el ritmo de los programas y en el trabajo de maestros y alumnos.⁴⁴ Esta teoría y su operacionalización impone un saber unilateral y empirista (una lectura inmediata de la realidad), que pretende ser "el modelo" científico, en educación. La complejidad de la educación es reducida a los protocolos de conductas claras y precisas y al registro y medición de los mismos.

Partiendo de la evaluación de dichas conductas se estaría en condiciones de apreciar los progresos educativos y controlar las fallas de éstos, en tanto que los resultados arrojados por una prueba, referida por lo general a un dominio, no sólo cobran importancia para ver el logro de los comportamientos deseados, sino también para la modificación y corrección de los programas en la perspectiva de una tecnología global de la enseñanza. Sin embargo, el énfasis puesto sobre el logro del comportamiento deseado con base en conductas previamente establecidas en los programas, deja de lado interrogantes

claves como los planteados por M. Monacorda: "El proceso de transferencia ¿no permite, en efecto el mejoramiento y la adquisición de los conocimientos y las capacidades, y éstos últimos no implican un desarrollo intelectual posterior? y las capacidades ¿son tal vez, no solamente cualidades a poner en evidencia, sino la suma de experiencias y de adquisiciones precedentes de la historia de cada individuo?".⁴⁵

En los hechos este saber resultó poco operante, pero de todas maneras, las concepciones de esta pedagogía quedaron plasmadas difusa y parcialmente en diferentes aspectos del aparato escolar: en políticas educativas, en los libros de texto de educación primaria (aunque no de manera ortodoxa) y en algunos reglamentos y manuales de operación que son el marco normativo para el desarrollo de las prácticas de evaluación en la escuela primaria.

Como podemos ver en las ideas que hemos revisado relativas a los exámenes, existen diferentes explicaciones teóricas acerca de la función social que desempeñan y sobre sus implicaciones en la práctica educativa. A través de la historia podrían detectarse características particulares de los mismos, dependiendo de los sistemas educativos.

En este estudio pudimos apreciar algunas especificidades de las formas de evaluación que rebasan la función técnica que le es asignada en los programas escolares. La evaluación tiene un dinamismo en el que intervienen los marcos normativos, las diferentes concepciones de evaluación, la disciplina escolar, las ideas sobre el logro académico, las expectativas de padres, maestros y autoridades, etc. Todo esto se sintetiza en las prácticas habituales e influye de manera determinante en el trabajo escolar en su conjunto.

IV. LAS PRACTICAS DE EVALUACION

La práctica educativa, como un producto determinado social e históricamente, toma sus características generales y su sentido en la organización y orientación que nuestro país adopta en lo económico, en lo político y en lo cultural. Esta organización traza lineamientos explícitos e implícitos y políticas rectoras, núcleos ideológicos que norman en buena medida las prácticas en el ámbito escolar.

Estas prácticas delimitadas por el sistema institucional de nuestra sociedad (los aparatos) son heterogéneas y específicas, pues en ellas, confluyen y se sintetizan una gran cantidad de elementos: los habitus escolares y familiares de maestros y alumnos; las políticas académicas coyunturales; las tradiciones pedagógicas de la escuela primaria; los mecanismos burocráticos de una administración centralizada, un gremialismo semicorporativizado y las acciones de búsqueda e innovación de los profesores.

La práctica educativa integra procesos internos y externos a la escuela, representa un espacio donde se confrontan y expresan los habitus y es a la vez un marco que nos permite dar cuenta de aquellos aspectos que se resuelven en los límites de las normas y las tradiciones de la institución escolar; e implica también la posibilidad de comprender, a través de las reglas y situaciones cotidianas, la dinámica de las múltiples relaciones que intervienen en ese espacio relativamente autónomo, que es la escuela.

Entendemos por práctica educativa las formas en que se expresan, relacionan, integran y determinan, de manera explícita e implícita, los principales elementos (maestros, alumnos, normas, contenidos, tradiciones

pedagógicas, métodos, etc.) que influyen en el aprendizaje escolar y en su orientación. Con este concepto pretendemos sugerir una visión dinámica y global de los procesos escolares, en los cuales deben considerarse no sólo los aspectos pedagógicos y técnicos instituidos, sino problemas de carácter social, político y cultural, tanto de manera contextual como intrínseca a los procesos mencionados.

Al analizar la práctica educativa partimos del hecho de que es un fenómeno complejo en el cual resulta difícil identificar actitudes y comportamientos que se expresen o revelen en una clara lógica de reproducción de la ideología, resistencia o transformación. Pretender que estas manifestaciones se pueden apreciar en forma clara e indiscutible conlleva el riesgo de caer en una simplificación.

En las prácticas educativas se presentan situaciones ambivalentes, aspectos explícitos e implícitos que pueden estar en contradicción con una determinada línea de interpretación. Diríamos que pueden adoptar diferentes signos y sentidos. En cualquier significación de lo social, en los habitus, están contenidos, potencialmente, núcleos que se pueden orientar de una manera crítica o de acuerdo a la inercia de la reproducción.

De igual forma podemos señalar que en la escuela existen espacios no considerados en uno u otro sentido de los mencionados. Estos espacios son difíciles de reconocer y no existen todavía explicaciones suficientes para integrarlos o utilizarlos con una orientación definida.

Estas dificultades se deben en gran parte a que las conductas de los

sujetos presenta, simultáneamente, elementos de oposición, acomodación y conformismo ante lo instituido.⁴⁶

Con esta perspectiva trataremos de analizar las prácticas de evaluación, las cuales tienen una importancia fundamental, por su recurrencia y articulación con todos los elementos del proceso educativo, así como por las implicaciones sociopolíticas que conllevan y la concepción del conocimiento que suponen.

Consideramos pertinente, antes de iniciar el análisis de dichas prácticas, hacer algunos señalamientos previos a la presentación de las situaciones observadas en clase sobre el problema de la evaluación.

En primer lugar hacemos una división de aspectos de la práctica educativa, con el objeto de facilitar el análisis de los datos obtenidos. Esta división consta de tres partes:

1. Lineamientos oficiales sobre evaluación,
2. Organización del trabajo escolar,
3. Evaluación y actitudes ante el conocimiento,

En segundo lugar, también es necesario explicar que son presentadas en este capítulo algunas actividades relevantes del trabajo que se realiza diariamente en el aula, tanto para la evaluación como para una caracterización posible de la práctica educativa. Se escogieron aquellas que destacan:

a) por su recurrencia, b) por la forma en que delimitan el proceso de

enseñanza-aprendizaje, c) por la manera en que ayudan a definir el concepto subyacente de lo que es la transmisión del conocimiento y, finalmente, d) por el modo de conformar el comportamiento de los alumnos.

1. LINEAMIENTOS OFICIALES DE EVALUACION

Consideramos conveniente incluir los lineamientos oficiales sobre evaluación debido a que éstos conforman el marco referencial para la práctica evaluativa. Aunque debemos aclarar, que estas normas no se asumen puntualmente en la realidad, ni la realidad se ve reflejada en las normas, pues muchas veces los lineamientos oficiales se encuentran en contradicción con las prácticas.

Sin embargo las normas tienen una influencia relativa en los procedimientos de evaluación, porque exigen formalmente el cumplimiento de ciertos requisitos para la asignación de calificaciones y marcan criterios sobre lo que debe entenderse por evaluación.

Las normas y los criterios más generales sobre el proceso de evaluación se encuentran formalmente explicitados, a diferentes niveles, en el acuerdo No. 17 de la S.E.P., en los planes y programas de estudio de las áreas de conocimiento y en los "Libros de Texto" gratuito. (No se incluye el libro del maestro porque prácticamente no contiene recomendaciones sobre evaluación, a pesar de ser el texto más cercano a los docentes).

Otros criterios y normas para la evaluación los podemos identificar, fuera de este contexto, como consecuencia de la formación del maestro, de su

experiencia docente y de la tradición del trabajo escolar de la escuela primaria. Sin embargo, aquí nos centraremos en el análisis del discurso normativo oficial.

El acuerdo No. 17, de la S.E.P., expedido en julio de 1978, establece las normas a que deberán sujetarse los procedimientos de evaluación en la educación pública. Con la formulación de estos preceptos se abrogaba el acuerdo 3810, puesto en vigor apenas en marzo de 1976.

La necesidad de revisar dicho acuerdo radica en que éste establece, junto con una serie de razones técnicas y administrativas, un conjunto de concepciones educativas que suponen aspectos teóricos y metodológicos de importancia, y que influyen parcialmente en el trabajo de los maestros.

El acuerdo en sus consideraciones y en su articulado opta por el modelo de enseñanza por objetivos, la medición de estos a través de comportamientos y por la concepción de la evaluación permanente.

La evaluación es definida en principio como un proceso "para comprobar si se han logrado los objetivos del aprendizaje", que "determinará los comportamientos necesarios que el educando deberá alcanzar al término de una etapa de aprendizaje" (artículo cuarto) a través de la evaluación permanente, para asegurar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje.

Para llevar a la práctica dicho acuerdo se redactaron varios documentos dirigidos a los maestros, como apoyo técnico-pedagógico: "instructivo para la aplicación del acuerdo No. 17 en la escuela primaria", "Sugerencias de

evaluación", "Instructivo para el uso de la boleta de evaluaciones, etc." (elaborados por las Direcciones Generales de Educación Primaria). En estos documentos se expresa una exigencia técnica muy detallada como veremos en los siguientes ejemplos del instructivo para la aplicación del acuerdo No. 17, en donde se señala: "El proceso que sigue la evaluación del aprendizaje ajustado al acuerdo actual, incluye las siguientes etapas":

1. Reconocimiento de los comportamientos determinados como necesarios en los programas correspondientes.
2. Diseño de un plan de evaluación del aprendizaje, para prever las acciones a realizar en relación al programa de estudio.
3. Selección de técnicas, procedimientos, instrumentos y formas de registro adecuados al comportamiento a evaluar.
4. Aplicación de estos elementos para obtener datos cuantitativos.
5. Comparación de los datos obtenidos en la aplicación de las técnicas, procedimientos e instrumentos con las normas emitidas a través del instructivo.
6. Emisión de juicios respecto al logro de los comportamientos necesarios.
7. Comunicación de resultados a todos los que de alguna forma participan en el proceso educativo.
8. Toma de decisiones a partir de la información respecto a la utilización de medios de enseñanza, a la actualización del docente, remisión de contenidos programáticos, nivelación, acreditación y promoción del alumno.

Existe además, en dicho instructivo, un criterio fundamental para la asignación de notaciones: éstas se deben administrar en relación al dominio que el sujeto tiene de los contenidos programáticos. Se juzga el desempeño del educando comparándolo con lo que debe saber, según lo estipula el programa.

El argumento utilizado es que de esta forma se unifican criterios, y el sentido de la nota misma, ya que el patrón o medida lo constituyen los programas.

Las notas son asignadas de acuerdo a una escala numérica de calificaciones y se recomienda un procedimiento que tome en cuenta únicamente si el alumno alcanzó o no el objetivo de aprendizaje (y algunos matices intermedios). Es decir, se debe asignar un 5 cuando el sujeto no alcanzó el objetivo de aprendizaje, un 6 cuando lo alcanzó con el mínimo de eficiencia y del 7 al 10 se toman diferentes niveles de eficiencia. En relación a estos niveles de eficiencia en otra parte del instructivo se le indica al maestro "El tomar la decisión de cuando un objetivo se ha alcanzado o no, es relativamente sencillo ya que los objetivos específicos describen conductas observables o evaluables a través de diversas técnicas o procedimientos, en cambio, apreciar la gama de diferencias en el logro de los objetivos requiere que la técnica, procedimiento o el instrumento seleccionado permita determinar cinco niveles de eficiencia".

En el documento se señalan también los tipos de evaluación (inicial o diagnóstica, continua o formativa y final o sumaria) y las características que debe reunir: a) sistemática, b) científica, c) flexible, d) integral, e) participativa, f) permanente, g) oportuna, etc.

Otros textos que contiene lineamientos para la evaluación son los "Planes y Programas de Estudio para la Educación Primaria" de 4° y 5° año (que fueron los grados en los que se realizó el trabajo de campo), en estos no existe una elaboración tan detallada respecto a la evaluación como la

encontramos en el Acuerdo 17 y en el instructivo, pero sí observamos algunas indicaciones que se presentan con diferentes niveles de explicitación según las cuatro áreas de formación que analizamos (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales).

En el área de Español para el 4° y 5° año se propone que durante el proceso de educación primaria, se controle continuamente el rendimiento escolar con el objeto de "ir adecuando en todo momento la enseñanza al ritmo natural de aprendizaje de cada alumno".

Se sugiere partir de una evaluación inicial (diagnóstica) y a continuación señala la importancia de obtener datos acerca de los intereses, capacidades, limitaciones, antecedentes académicos, etc., del alumno.

También propone que se realice una evaluación continua con el fin de permitir la corrección oportuna de procedimientos, de reorientar la labor docente, etc., en síntesis, que el maestro aproveche, por este tipo de evaluaciones, todos los elementos que le sugiera la actividad diaria para ir consignando el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo estas recomendaciones de evaluación pueden permitir que cuando un alumno no alcance el nivel mínimo establecido se busquen medios o actividades concretas, para que, debidamente orientado, pueda lograr cuanto antes su oportuna recuperación.

Por otro lado la evaluación constituirá la base para que se planifique el trabajo escolar diario, semanal, quincenal, etc., con miras a alcanzar los objetivos de cada unidad de aprendizaje.

Mediante la observación constante del alumno y de su trabajo, el análisis de las actividades realizadas, el planteamiento de situaciones en las que el alumno aplique los conocimientos adquiridos y demuestre su creatividad, pruebas de comprensión, preguntas, diálogos y conversaciones, el maestro tendrá más elementos para efectuar la evaluación de los alumnos en esta área.

Se sugiere incluso una escala estimativa como ejemplo para evaluar la escritura. Esta puede ser facilitada a los alumnos para que se autoevalúen como parte de su formación y así también se habitúen a este proceso.

Para el área de Matemáticas se señala que la evaluación es un proceso inherente al de enseñanza-aprendizaje. La preocupación se centra en la verificación del logro de los objetivos después de ejecutar una serie de actividades promovidas por el maestro y comprobar, a la vez, la eficiencia de los procedimientos utilizados.

Los objetivos son los que determinan las conductas a lograr, y desde el momento en que se inicia la consecución de un objetivo, ya se están planteando las variables por evaluar y los instrumentos a aplicar. Se manejan en términos similares al área de Español en cuanto a los tipos de evaluación: inicial, continua y final.

En el área de Ciencias Naturales se propone el realizar la evaluación en forma sistemática. Se afirma aquí que la mejor manera de evaluar el aprendizaje consiste en comprobar clara y ciertamente si se han conseguido los objetivos específicos, lo cual revelará también la eficacia de las técnicas que emplee el maestro.

En Ciencias Sociales existen conceptos manejados de manera similar a las áreas de Español y Matemáticas en cuanto a la importancia de la evaluación y sus tipos (inicial, continua y final); se recomienda que después de seleccionar los rasgos a evaluar en un objetivo, (en cuanto a información, habilidades o actitudes) se debe determinar la forma de su evaluación (técnicas de observación experimental, recursos estimativos, etc.). Para las técnicas de observación señala la elaboración de registros anecdóticos, listas de control, resúmenes acumulativos de observaciones y escalas estimativas.

En estos planteamientos se observa una orientación claramente empirista, que absolutiza el valor de las técnicas desdeñando el papel de los sujetos, el contexto social concreto y la teoría, estableciendo la primacía de los hechos (se tienen objetos científicos en la medida en que los hechos son medibles y observables), además de que se está extrapolando del campo de la administración de empresas, los pasos para la toma de decisiones al aula, como se puede apreciar en el instructivo para la aplicación del acuerdo 17 en la parte de las 8 etapas del proceso que sigue la evaluación.

Esta concepción otorga al hecho un valor en sí, la realidad observada habla por sí misma pues esta realidad ya tiene propiedades del todo organizadas (objetivas e independientes al sujeto).

El modelo propuesto da lugar a definiciones rígidas y parciales como las que se mencionaron anteriormente: "determinar los comportamientos necesarios que el educando deberá alcanzar al término de una etapa de aprendizaje", "comprobar si se han logrado los objetivos del aprendizaje" (observando los comportamientos alcanzados, etc.).

Al analizar las concepciones empiristas en relación a la evaluación, lo primero que debemos plantearnos, es si podemos considerar las técnicas de evaluación desde su propia eficacia, como instrumentos relativamente independientes de todo el proceso de aprendizaje; o si bien, estas técnicas no se pueden disociar de un método, entendido éste como la articulación de una teoría, de un problema determinado y de un conjunto de técnicas.

Desde este punto de vista la evaluación no se puede pensar como una técnica separada del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que su uso dependerá de los objetivos, métodos y actividades que lo integran, del contexto en que se realiza, del conocimiento del maestro, de las necesidades de los alumnos, así como de la teoría pedagógica que se adopte, "antes de comenzar el curso, cuando se clasifica qué es lo que queremos lograr en términos de aprendizajes, es cuando en realidad comienza el proceso de evaluación"⁴⁷.

En el momento que planteamos un objetivo en cualquier programa académico, aparece el problema de la técnica ¿cuál es la más pertinente para evaluar el logro de ese objetivo?. A su vez los objetivos y los contenidos que se seleccionen estarán determinados por "el punto de vista" del profesor o del programador, su concepción de lo educativo, lo relevante en una determinada área de conocimiento o ciencia, la prioridad de determinadas informaciones, etc. Por lo tanto la evaluación forma parte de todo el proceso educativo; no podemos considerarla solamente como el conjunto de técnicas establecidas, que se aplican en determinados momentos del curso para conocer el grado de aprendizaje de los alumnos.

Las corrientes empiristas en educación, suponen contrariamente a este

planteo, que la evaluación por su carácter aparentemente técnico, pudiera tener una "neutralidad"; pero las técnicas educativas como cualquier otra técnica son teorías en acto y suponen construcciones y concepciones de los hechos y de sus relaciones "No hay operación por más elemental y, en apariencia automática que sea, de tratamiento de la información, que no implique una elección epistemológica e incluso una teoría del objeto."⁴⁸

Las explicaciones del empirismo educativo soslayan problemas fundamentales de la educación como son: la orientación y los contenidos de la educación y el tipo de relaciones sociales que intervienen en la transmisión y desarrollo del conocimiento, y la dialéctica sujeto-objeto que construye el conocimiento.

En las conceptualizaciones de este modelo podemos ir percibiendo el peso que ha ido adquiriendo la evaluación para la educación, sus justificaciones, sus categorías, sus características, dejan poco margen o ninguno por cubrir.

Pero si este nivel discursivo se analiza en su operacionalización, es posible observar que hay ciertas condiciones que impiden que estos principios (algunos deseables) se concreten por simple decreto, así por ejemplo se quiere una evaluación con unas características que apelan a la cientificidad, a la objetividad, a la reflexibilidad, etc., en situaciones donde la cantidad de alumnos por atender en cada turno descartan la posibilidad de evaluarlos "permanentemente de acuerdo a una metodología científica que se adapte a las condiciones personales y ambientales del sujeto a educar", como se menciona en los lineamientos.

Por otra parte la cantidad excesiva de requerimientos propicia que el maestro tenga que desarrollar sus actividades de una manera superficial y burocráticamente (cumplimiento de todo tipo de objetivos, observación de conductas, llenado de registros y boletas).

Baste señalar que de llevarse a cabo ortodoxamente los planteamientos de evaluación que hemos revisado, un maestro de 4° año de primaria, por ejemplo: tendría que verificar en un solo curso, el logro de 397 objetivos específicos de los que consta el programa, que en un grupo de 40 alumnos implicaría 15,880 registros de conducta. (Esto sin tomar en cuenta la verificación de los niveles de eficiencia que se han alcanzado, lo cual se le pide también al profesor). A través de todos estos manuales se seguirá encontrando la obsesión de convertir al maestro en un "evaluador permanente" y de atomizar innecesariamente los programas de estudio, aunque en algunos de ellos se señala que no se pretende ésto.

En la realidad el maestro no asume puntualmente los conceptos y procedimientos expresados en los lineamientos, sin embargo se ve obligado a adoptar su parte más formal, como ocurre con el uso de los registros y las boletas de calificaciones donde lo que a final de cuentas prevalece es la nota asignada. Esto también se verá reflejado en la manera en que ordena su trabajo docente cotidiano que se ve afectado por un número excesivo de evaluaciones (en algunos grupos se cuenta con un cuaderno especial que contiene los exámenes que se aplican semanalmente).

2. ORGANIZACION DEL TRABAJO ESCOLAR

2.1 PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO Y LIBROS DE TEXTO

Las actividades escolares tienen su referente básico en los planes y programas de educación primaria, en éstos se encuentra la estructura académica que tiene por objeto ayudar al maestro a realizar con mayor eficacia su trabajo en el grupo (según se indica en dichos planes).

Los planes están divididos en siete áreas de formación: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Artística y Educación Tecnológica (nuestro estudio se delimitó a las cuatro primeras). Cada área de formación consta de 8 unidades que corresponden a los 8 meses de trabajo escolar, aproximadamente, a excepción del área de Educación Física que consta de menos unidades.

En cada área se plantean los objetivos generales de las mismas y que se refieren a los propósitos que corresponden en particular al área de que se trata durante el año escolar. En cada unidad se manejan objetivos particulares que deben ser alcanzados al término de la misma. Cada objetivo particular implica la consecución de objetivos específicos que son los que indican el logro del aprendizaje y la madurez del educando, en los términos allí expresados.

La labor del maestro es entendida, respecto al manejo de los planes y programas, como la selección, la adecuación y la dirección de las actividades que permitan al alumno alcanzar los objetivos específicos de cada unidad. El maestro también debe verificar, por supuesto, que el niño logre los objetivos

y hasta qué grado los logra. Cuando no los alcanza debe encontrar la causa y en ese sentido ayudarlo en la superación de sus dificultades.

En cada objetivo específico encontramos actividades que se sugieren y que se pueden realizar con la ayuda de los libros de texto. Se hace notar que la iniciativa y la experiencia del maestro son decisivas para seleccionar las actividades más convenientes o para realizar otras semejantes que lleven con mayor seguridad al logro de los objetivos.

Los objetivos están concebidos en forma de conductas observables "para facilitar el proceso de evaluación". Se hace hincapié en que debe privar el aprendizaje sobre la enseñanza (las actividades deben ser acciones que realice el alumno).

Pero no solamente los planes y programas son el punto de partida de la organización del trabajo escolar; también encontramos el libro del maestro para las áreas de formación en donde se hacen algunas reflexiones sobre el libro de texto y los cambios que ha sufrido según el grado escolar y el área. La finalidad del libro del maestro es la de ayudarlo en la preparación de sus clases basado en el libro de texto correspondiente. Se hacen una serie de recomendaciones y comentarios sobre los principales temas contenidos en el libro de texto y la manera de abordarlos con mayores posibilidades, ya que allí se hacen planteamientos conceptuales sobre los temas y se ofrecen ideas sobre su posible enseñanza.

Aquí cabría el primer referente sobre lo que sucede en el trabajo cotidiano del aula.

Si bien estos dos elementos, los planes y programas y el libro del maestro, formalmente son el punto de partida para la organización del trabajo, encontramos que en la práctica, es el libro de texto para los niños el que marca los puntos para tal propósito.

En los cuatro grupos observados la práctica cotidiana es la de recurrir fundamentalmente al libro de texto para generar las actividades diarias. Los planes y programas sirven más bien para dividir en el tiempo las unidades que deberán ser abordadas, pero no son utilizados para la planificación de las actividades en un sentido más académico, como suponen los mismos.

Los temas contenidos en los libros de texto se abarcan casi puntualmente y sólo se realiza una adecuación a las proposiciones de los planes y programas para cumplir con la división por unidades (en los cuatro grupos observados las cosas se dieron así).

El uso del libro de texto cambia según el área de formación de que se trate. Es más común poner a trabajar al niño directamente con el libro en áreas como Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, que con Matemáticas y Español. En estas dos últimas el maestro asume por lo general la explicación del tema, aunque salga del mismo libro, y en las dos primeras el alumno trabaja el tema con base en la lectura como podemos apreciar con este ejemplo de algo que resulta muy común:

- Vamos a ver la lección 9 de Ciencias Naturales.

Saquen su libro. Primero le damos una lectura en silencio para darnos cuenta de qué se trata y luego lo vemos más detenidamente.

Los niños cumplen con la instrucción y se ponen a leer en silencio.

- Si no entendieron algo del principio hay que regresar y volver a leer. Claro que no lo van a entender todo pero hay que tratar de comprender lo más posible.

La lección es muy larga (pág. 76 a la 84), y pasado un tiempo (50 min.) en el que los niños exclusivamente se dedicaron a leer, la maestra pregunta:

- ¿Qué entendieron de la lección?.

Es a partir de aquí que la maestra aclara dudas y de hecho va explicando el tema.

(Grupo 4° año, Iztacalco, Area:
Ciencias Naturales. Unidad IV
lección 9.)

Sin embargo, observamos también que el maestro desarrolla algunos temas basándose en su experiencia personal, en esos casos el manejo de la información correspondiente lo adecua a los elementos contenidos en el libro (algunos maestros estudian o han estudiado una especialidad en Matemáticas, Geografía, Español, etc., en la Normal Superior, lo que les permite funcionar con mayor soltura respecto a ciertos contenidos). Un ejemplo entre otros, es una clase que se aborda sobre la atmósfera terrestre, en la cual se destacan sus componentes y la importancia que tiene para la vida de los

seres vivos. Si bien utiliza imágenes del libro de texto de Ciencias Naturales, este tema no se encuentra consignado ni en los programas, ni en los libros de texto. Es importante señalar que este maestro (5° año, Azcapotzalco) estudia por las tardes Geografía en la Normal Superior.

Al quedar el libro de texto como el elemento básico para el trabajo docente, se destaca el hecho de que los maestros desarrollan un dominio del mismo que permite un manejo ágil de los contenidos y los ejercicios, lo cual le permite adecuar el ritmo de trabajo a las necesidades propias de cada grupo y de las exigencias institucionales.

Para el maestro, los libros de textos representan el camino más lógico y más práctico, ubicando así mejor su trabajo y contrarestando el cúmulo de demandas que se derivan de los marcos normativos (lineamientos, programas, etc.).

Los maestros observadores (a excepción de la maestra de 4° grado de Iztacalco) solicitan otros libros a los alumnos, además de los gratuitos, para su labor. Uno de ellos es para el área de Matemáticas, el "Alfa", que contiene una gran cantidad de ejercicios de aritmética y geometría de la más diversa índole (mecanizaciones, problemas, etc.) que desde hace mucho tiempo, son los recursos tradicionales y característicos de esta área. El libro "Alfa" fue uno de los más utilizados a lo largo del curso y se puede decir que responde a las expectativas del maestro, del alumno y de los padres de lo que debería ser el dominio de la aritmética y geometría, en tanto que permite desarrollar habilidades de mecanización. Cabe señalar que esto difiere de la lógica conceptual que pretenden los programas (entre los planes y programas, libros del maestro y libros de texto, gratuitos y

adquiridos, existe un desfase al ser utilizados en el aula).

Otro libro que se utiliza generalmente en el área de Español es el de "ejercicios ortográficos". Con este texto se pretenden resolver los problemas de dominio de la ortografía de la mayoría de los alumnos.

En el caso del maestro de 5° año de Azcapotzalco, pidió un libro a cada niño sobre Literatura Clásica Infantil para conformar una biblioteca que tenía la finalidad de permitir a cada uno leer tantos libros como pudiera (por intercambio entre los alumnos del grupo) a lo largo del curso escolar, como una forma de acercarlos a la buena lectura, y realizando una serie de actividades que le permitieran hacer un uso adecuado de cada libro.

Este caso nos permite ver otras posibilidades que tienen de desarrollar iniciativas que pueden ser más originales y representan una búsqueda para mejorar las condiciones del aprendizaje infantil.

En ningún caso encontramos un apego a la recomendación del logro de objetivos tal y como se plantea en los planes y programas. Se supone que entre todos estos documentos debe existir una cierta integración y coherencia que en la práctica permita dicho logro. Pero la realidad es que los maestros, por lo general, se apegaron más al contenido y ordenación de los libros de texto para desarrollar sus actividades, que al orden lógico de los planes y programas.

Para los propósitos de la evaluación, que en el Acuerdo 17 y en los planes y programas se encuentra explicitada, esto puede resultar un contrasentido, recordemos que en los marcos normativos oficiales se plantea que

para lograr una buena evaluación es necesario que los objetivos (generales, particulares, específicos) se alcancen por medio de los contenidos y la realización de las actividades propuestas en los libros, como diferentes momentos de un todo, aún más, las técnicas e instrumentos de evaluación se deben planificar, estructurar y ejecutar de acuerdo a esta lógica.

Independientemente de esta pretendida integración, nos encontramos ante el hecho de que en cada área de formación existen puntos de vista sobre el proceso evaluativo que implican muchas acciones diferenciadas de evaluación, tanto cualitativa como cuantitativamente (ver la parte de normas oficiales). Si nos remitimos al cuadro de objetivos podemos constatar que, de acuerdo al número de objetivos específicos propuestos en el programa, el maestro tendría que convertirse en un evaluador permanente durante el año escolar. Es necesario observar aquí que ésta es posiblemente una de las razones por las cuales es difícil que exista una correspondencia entre el manejo de estos documentos, y las prácticas de evaluación.

2.2. LA DISTRIBUCION DEL TIEMPO

Las áreas de Matemáticas y Español son a las que más tiempo se les dedica durante el día, y durante el año escolar, llega a ser tanta la atención para estas materias que pueden ocupar prácticamente todo el día, especialmente cuando están cerca las evaluaciones o los exámenes.

Las razones dadas por los propios maestros son diversas. Por un lado se maneja que éstas son las áreas verdaderamente importantes para el aprendizaje escolar. En ellas "el niño aprende los elementos de mayor utilidad para su vida futura". Tradicionalmente se les ha reconocido como las materias básicas de la escuela, y en este reconocimiento participan tanto los

maestros y las autoridades, como los padres y los niños. Estas áreas llegan a determinar prácticamente la promoción del niño al grado escolar siguiente.

Desde la perspectiva de la tradición escolar, un buen maestro se distingue por el dominio de estas dos áreas, desde los primeros grados. Su labor es más apreciada cuando logra sacar buenos grupos que "dominen" las Matemáticas y Español. La enseñanza de las Ciencias Sociales y Naturales sigue funcionando como algo secundario y agregado a la tradición de la escuela elemental y a los hábitos constituidos en la formación de los maestros. Podríamos seguir anotando otras razones, pero creemos que lo que aquí interesa es destacar el tiempo que se les dedica y la importancia que adquieren para el desarrollo del trabajo escolar.

Esto se refleja también en el tipo y el número de evaluaciones. Por simple relación, en estas dos materias existe el mayor número de objetivos (anexo 1), ejercicios y exámenes que en cualquier otra de las áreas. Se aplican diferentes tipos de evaluación y con mayor frecuencia. En áreas como Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, las evaluaciones son mucho menos formales y constantes. La evaluación refuerza de esta forma la importancia que se le da a un tipo de formación.

La mayor parte del tiempo efectivo de trabajo es dedicado a la realización de ejercicios y a su evaluación. Después de la explicación de algún tema viene, casi invariablemente, la resolución de una serie de ejercicios que culminan con su respectiva calificación, que también lleva una buena parte del tiempo.

Había casos en que la revisión de una tarea de casa, para su calificación,

llegaba a durar la primera parte de la mañana de trabajo (8:30 a 10:30). Durante la revisión y calificación que hace la maestra, los niños hacen un ejercicio (o varios) lo cual permite paralelamente, mantener en "orden" al grupo. En una sesión del 4° grado, (Escuela de Legaria), los niños resolvieron unos ejercicios del cuaderno "Alfa" que abarcaban cerca de 300 operaciones aritméticas, mientras la maestra revisaba las tareas.

Pareciera ser frecuente, esta práctica en la escuela primaria. Libros como el "Alfa" y otros similares resultan muy socorridos para la organización del trabajo y el mantenimiento del orden.

El tiempo se consume en la realización de ejercicios y en la revisión y calificación de los mismos. Aunado a esto hay que señalar una situación "institucionalizada": las interrupciones del trabajo. Las clases son interrumpidas constantemente durante el día por razones externas al aula. Revisión de aseo, venta de dulces, participación en la cooperativa, venta de boletos para una rifa, juntas, etc.

Se inició la clase de Ciencias Sociales. Un alumno coloca un mapa de Africa en el pizarrón. La maestra empieza a hablar sobre los primeros hombres que habitaron la tierra hace 100,000 años.

La maestra pregunta a los niños:

- ¿Cómo eran los brazos de estos hombres?
- Largos (a coro)
- O ¿cómo era su cerebro?
- Chiquito (a coro)

La maestra tiene una llamada telefónica y les pide a los alumnos que saquen su libro de Ciencias Sociales y se pongan a leer acerca del pueblo Egipcio. Los niños leen en ausencia de la maestra sin mucho desorden.

Regresa la maestra y retorna a la explicación del libro:

- El río Nilo se desbordaba y el sedimento que dejaba, limo, permitía mucha fertilidad a la tierra.

La clase vuelve a interrumpirse porque llegan unos niños a vender gelatinas lo que les permite obtener dinero para la cooperativa.

Se hace una lista en el pizarrón con los nombres de los alumnos que deben gelatinas. Transcurren más de 10 minutos entre el pago y la ingestión del producto. Sin embargo la maestra continúa con su explicación "El calendario egipcio se inventó...

(5° año Legaria, Ciencias Sociales, Egipto, don del Nilo p. 21)

2.3. LOS EJERCICIOS

El tema de los ejercicios nos introduce a lo que son las principales características del trabajo pedagógico en la Escuela Primaria.

Con el término de ejercicio se designa generalmente a la actividad que lleva al alumno a la solución de una serie de problemas de Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, etc., planteados en los libros de texto o por el maestro. Se entiende como un tipo de trabajo que tiene por objeto consolidar el aprendizaje del alumno al enfrentarlo a situaciones cuyas respuestas requieren de la puesta en juego de las habilidades y capacidades desarrolladas en clase por los sujetos. No es una definición formal o apoyada en una determinada concepción pedagógica o psicológica, sino una práctica que se basa en la experiencia y el sentido común que priva en la escuela.

Aunque teóricamente el ejercicio supone una estrategia para el aprendizaje, que se puede desprender de los planteamientos de los programas y de los libros de texto de cada área de formación, podemos verlo, en su aplicación y uso, como un procedimiento para el aprendizaje cerrado en sí mismo, alejado de supuestos que lo validan.

En algunos casos puede existir explícitamente una finalidad en el ejercicio que se realiza (por ejemplo: favorecer la memorización, facilitar la apropiación del conocimiento, lograr la mecanización, etc.), pero implícitamente se pueden encontrar otras finalidades que pueden ser más importantes, desde el punto de vista del maestro, para la organización del trabajo escolar y para el proceso de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo el orden y la disciplina, el ejercicio representa una técnica ideal para mantener a los alumnos "entretenidos" y callados (la maestra de 4º año de la escuela de Itzacalco comentaba que el ejercicio es indispensable, dado que los alumnos no pueden mantener su atención, por más de 10 o 15 minutos, a las explicaciones del maestro; con los ejercicios se evita la dispersión).

El ejercicio se ha convertido en un acto reiterativo, que puede convertirse en algo mecánico y rutinario, al ser un recurso excesivamente utilizado por la escuela, y debido a una práctica tradicional que otorga demasiada importancia a la memorización y a la formalización (particularmente en Matemáticas y en Español).

Para poder precisar más estas ideas nos remitimos al terreno de los hechos. Invariablemente, la ejecución de ejercicios sucede a una explicación del maestro sobre un tema dado (que puede variar en cuanto a extensión y profundidad), o a la lectura que realiza el mismo niño sobre el tema. El contenido casi siempre parte del libro de texto que se está usando. La explicación o la lectura deben dar los elementos principales para que se proceda a la solución de los problemas que presentan los ejercicios. La aclaración de las dudas y la forma de resolver los problemas durante la ejecución de los ejercicios se dan en un esquema de complejidad creciente hasta cubrir el tema abordado. Posteriormente se procede a la calificación del ejercicio cuyo valor principal radica en ser "calificable" (permite asignar notas), y secundariamente en que le permite al maestro volver sobre algunos aspectos que no fueron bien comprendidos por el alumno. Se vuelve a explicar la manera de resolver la situación y se plantean nuevos ejercicios para superar las deficiencias. Los problemas que se van resolviendo constituirán después los contenidos de los exámenes que evaluarán el aprendizaje al término de cada unidad.

Lo anterior parece ser un procedimiento habitual de trabajo en el aula y se puede presentar con algunas variantes según el área de formación, aunque sin cambiar substancialmente el esquema. Dos ejemplos representativos de esta situación, son los siguientes:

Se inicia la clase de matemáticas (3:15 p.m.) con el tema del sistema métrico decimal. La maestra escribe en el pizarrón la cantidad 5 638. Pregunta ¿cómo se llaman los números? (según su ubicación). Como es un problema ya abordado en clases anteriores, los alumnos contestan sin grandes dificultades: unidades (8), decenas (3), centenas (6), unidades de millar (5). Ahora pregunta equivalencias: decenas a unidades, centenas a unidades de millar, etc. Muchos niños levantan la mano para contestar.

Utiliza el sistema decimal de los números para explicar el sistema métrico decimal (unidad = metro; decimas = decímetros; etc.).

Explica que existen cantidades mayores y menores que el metro y utiliza una regla de un metro para señalar los decímetros y los centímetros. Pregunta que cuántos decímetros y centímetros hay en un metro. Hay algunas respuestas acertadas y otras no, pero se dan desordenadamente. "Sacando" los centímetros que hay en un decímetro, concluye los que hay en un metro. El alumno hasta aquí no ha operado físicamente sobre nada, los conceptos los recibe de la explicación de la maestra. Da algunas explicaciones de cuántos cm. hay en un dm., e inmediatamente pregunta "¿cuántos centímetros hay en 5 dm.?" . Muchos alumnos quieren contestar y entonces los va pasando, uno a uno, al

pizarrón para realizar las equivalencias: $1 \text{ dm} = \underline{\quad} \text{ cm}$.
 $1 \text{ m.} + \underline{\quad} \text{ dm.}$, $1 \text{ m.} = \underline{\quad} \text{ cm}$. Hay varios alumnos distraídos, la maestra les llama la atención. Pasa a uno que lo ha pedido y no puede resolver la equivalencia que le corresponde.

Otros niños quieren ayudarlo y la maestra les pide que lo dejen pensar solo. No lo resuelve y pasa a su lugar. Otro niño resuelve el problema.

Pregunta que si no hay dudas. Dos alumnos manifiestan que no han entendido y la maestra hace una recapitulación utilizando la regla de uno de ellos (30 cm.) como referente. A los niños que no habían comprendido les presenta ejercicios semejantes a los del pizarrón, a los cuales responden en ocasiones acertadamente, y en otras no.

Vuelve a poner una serie de ejercicios en el pizarrón (de unidades mayores a menores) y los alumnos las van resolviendo en el pizarrón y en su cuaderno. Les pide que piensen antes de contestar. Sigue poniendo otros ejercicios y cuando alguien manifiesta que no entiende, lo pasa al pizarrón y le vuelve a explicar con base en el metro.

Pide que en su cuaderno escriban el título "Medidas de longitud". Les dice que más adelante verán para

qué sirven las medidas de longitud y empieza a dictarles:

- Existen diferentes medidas de longitud. En esta ocasión veremos las medidas que son menores (más chicas). Veremos:

Milímetro mm.

decímetro dm.

centímetro cm. (continúa dictando).

Al finalizar el dictado les pone un ejercicio:

1 dm. = ___ cm. 10 cm. ___ mm.

9 dm. = ___ cm. 3 cm. ___ mm.

5 dm. = ___ cm. 8 cm. ___ mm.

10 dm. = ___ cm. 15 cm. ___ mm.

Al inicio les había dado una tira de papel a cada alumno de 70 cm. Les pide que vayan marcando cada cm. con una raya azul, cada dm. con una raya roja y cada mm. con una negra, al terminar las conversiones.

Los alumnos se ponen a trabajar y cuando van terminando las conversiones las va calificando; mientras terminan el trabajo con las tiras de papel. Llega la hora del recreo (4:30 p.m.) y salen. Cuando regresan al salón, continúa la misma actividad.

(4° grado Iztacalco
Area: Matemáticas).

Otro ejemplo lo encontramos en una clase de Ciencias Naturales donde la maestra inicia un tema (el aparato circulatorio) con una de las preguntas que presentan los libros de texto. La actividad parece desarrollarse hacia un diálogo en el que interviene la experiencia del niño lo cual abre otras posibilidades, sin embargo se va derivando a la mecánica que impone el cumplimiento del ejercicio.

- ¿Qué pasa cuando una persona duerme? (Esta pregunta queda fuera del contexto al plantearse de manera aislada; en el libro se continúa: ¿se mueve? ¿respira? ¿late su corazón? , para sugerir que el corazón siempre está funcionando). Los niños empiezan a interpretar la pregunta en sus respuestas.

Un niño contesta:

- ¿Cuando se voltea? ; otros dicen: uno se despierta , nos caemos de la cama .

Otro niño interviene.

- Mi hermana se pone pijama, porque cuando nos despertamos tenemos frío.

La maestra les contesta

- Recuerden que late el corazón y éste sólo se prende y apaga una sola vez. Habrá ocasiones en que deje de latir, como un reloj, y dándole cuerda, vuelve a funcionar.

Un niño toma la palabra.

- Dice mi mamá que estaba dormida en la noche y...

La maestra lo interrumpe y continúa con la lectu
ra del texto:

- El corazón siempre está funcionando. Bombea la
sangre a todo el cuerpo... etc.

Un niño comenta:

- Con un golpe en la nariz quedé muy sensible y por
eso es muy fácil que me salga sangre.

La maestra:

- Tomás, te acuerdas cuando le sacaste sangre a
Moisés?

Otro niño:

- Una vez que me pego, y que me sale mucha sangre.

Otro:

- A mi abuelita le pusimos una transfusión.

La maestra:

- Sí, cuando uno va a donar sangre, piden que vaya-
mos en ayunas, porque las venas recogen las sus-
tancias nutritivas. El corazón se altera cuando
desangra, por eso es necesario reemplazarla. Tie
ne que ser el mismo tipo de sangre, debemos saber
qué tipo de sangre tenemos.

Un niño comenta:

- A mí cuando me atropellaron me iban a donar sangre.

La maestra no le responde y continúa leyendo en la pág. 183 donde hay un esquema del aparato circulatorio.

- A este niño le sacaron una radiografía y la tenemos aquí. (Lee los contenidos que aparecen en el esquema y que se refieren a las diferentes partes del aparato circulatorio).

Pide a los alumnos subrayar lo importante de la pág. 182 sin más indicaciones y les indica que lo copien en su cuaderno como resumen, así como los contenidos de la pág. 183.

Sobre un esquema que les ha solicitado viene un ejercicio que consiste en localizar cada parte del sistema circulatorio de acuerdo a la ilustración de la página 183 y después lo colorean.

Posteriormente les pone otro ejercicio con preguntas que remiten específicamente a los contenidos de la pág. 183:

¿Qué son las venas?, ¿Qué son las arterias?, etc.

Al siguiente día se aborda el tema del aparato digestivo y trabaja prácticamente de la misma manera que el del aparato circulatorio. Lo mismo sucede con el del aparato respiratorio en otro día. Inclusive los ejemplos que ilustran cada tema (y los experimentos que se sugieren) son abordados a través de la explicación y teniendo como único referente el propio texto.

lación, Digestión, Respiración, Páginas: 182 a 188 del Libro de Texto de Ciencias Naturales.)

Entre la explicación y el ejercicio se establece una relación que puede perder posibilidades de generar situaciones basadas en la participación y el diálogo espontáneo que permitan, tanto al maestro como al alumno, actividades más significativas para la apropiación del conocimiento. Si bien podríamos encontrar una cierta adecuación entre ambos momentos, lo que predomina como característica de los ejercicios, es una concepción un tanto mecánica y formalista.

El significado que puede tener este tipo de proceso para el maestro y para el alumno, se puede apreciar por las conductas estereotipadas que asumen y que aceptan. Para el maestro, resulta ser una forma habitual de proceder en su labor docente; para el niño, resulta ser la forma más común para su aprendizaje.

Este esquema, al tipificarse, puede afectar tanto el nivel de organización del trabajo escolar como las formas de proceder cotidianas. Es precisamente la reiteración del modelo a través de la práctica constante la que consolida y conforma los hábitos pedagógicos de maestros y alumnos.

Así podemos ver que el ejercicio es un hecho tan aceptado y necesario para el proceso de enseñanza-aprendizaje que se vuelve imprescindible para el desarrollo del trabajo escolar, y, a su vez, la evaluación se encuentra estrechamente relacionada con los ejercicios, y en ocasiones prácticamente se desprende de ellos como veremos en el siguiente apartado.

3. EVALUACION Y ACTITUDES ANTE EL CONOCIMIENTO

Uno de los hechos que más llamó nuestra atención es el que se refiere a la manera en que la evaluación genera actitudes ante el conocimiento, condicionando las formas de trabajo en la escuela (la evaluación estructura habitus). En varios momentos pudimos observar la gran preocupación por adecuar el abordaje de cualquier tema (explicación y aclaraciones del mismo) y los ejercicios, a los requerimientos de las formas de evaluación.

En algunos casos es tan evidente esta situación, que el maestro reconoce explícitamente tal necesidad. En otros resulta menos claro, pero un análisis más detenido revela cómo es que finalmente se mantiene la relación de la evaluación con otras etapas del proceso escolar.

La preocupación por hacer del proceso evaluativo una instancia que permita por medio de su aplicación y resultados, planificar el trabajo académico, orientar la enseñanza para obtener mejores resultados para el aprendizaje infantil, identificar aquellos problemas que lo impiden o lo entorpecen, etc., queda como algo formal y sólo es parte de los buenos propósitos inscritos en el discurso de los marcos normativos.

Con la presión y la exigencia que existe, de hecho y oficialmente, en el sentido de cubrir todos los temas propuestos en los libros y, paralelamente, cumplir con las ocho unidades señaladas en los programas, en gran medida se propicia que el maestro se vea obligado a manejar los procedimientos evaluativos con el principal objetivo de consignar, o sancionar con la nota, los aprendizajes logrados en función de los requerimientos normativos, lo cual

puede repercutir en la burocratización de su labor. De esta manera, desarrolla su trabajo, adecuando y promoviendo formas de actividad que atienden más a los requerimientos formales de los contenidos del programa y su evaluación, que a las necesidades del educando y a la lógica propia de las diferentes áreas de conocimiento, como aparece en este ejemplo:

Están en el tema de las fracciones comunes y se observa que los niños se encuentran realizando un ejercicio de Matemáticas.. Un niño pasa al pizarrón y el maestro le dicta una operación de fracciones comunes (este niño la escribe en el pizarrón, y el grupo en sus cuadernos). Un ejemplo del tipo de fracciones que resuelven $5 \frac{7}{4} + 2 \frac{1}{24} + 3 \frac{1}{7} =$

El caso es que el niño resuelva tal operación y una vez que obtenga el resultado final lo compare con el que obtuvieron sus compañeros y, en caso de error, debe ser señalado para la respectiva corrección.

Obviamente las presiones de los niños sobre el que está trabajando en el pizarrón no se dejan esperar:

- "Estás mal" (aunque algunos de ellos también estén equivocados).
- "Acabé antes que él"
- Así no se hace.

El propósito es que pase cada uno de los niños para que tenga la oportunidad de resolver una operación ya que se están preparando para un examen que vendrá

una vez que termine el ejercicio.

Esta actividad se inició a las 2:15 p.m. y terminó a las 3:45 p.m.

Por cada niño que pasa, independientemente de que lo haga bien o mal, el maestro revisa y repite los pasos de la operación para reafirmar el procedimiento.

Mientras el ejercicio se realiza, en un ambiente de gran actividad, establezco un intercambio de opiniones con el maestro. Le comento que las fracciones comunes siempre se llevan su buen tiempo para dominarlas y a veces resultan difíciles para la mayoría de los niños. El me contesta que está totalmente de acuerdo y que además no le ve ninguna utilidad práctica en ningún momento de la vida del niño ahora y para el futuro. Me hace ver que este tipo de temas resultan ser un verdadero obstáculo para los momentos de evaluación y por lo general los niños rinden muy bajo, por lo que se ven perjudicados. Tiene que hacer ejercicios como el que se realiza en este momento para facilitarles el camino para el examen posterior.

Le pregunto que si él podría trabajar de otra manera el tema de las fracciones comunes y él me dice, que eso es imposible ya que el programa viene muy claro y además hay que dedicarle mucho tiempo. Le insisto para que me especifique en dónde ve la dificultad para tal cambio. No me contesta con precisión sino

que me remite nuevamente a los programas calificán-
dolos de ilógicos, demasiado extensos y lo que im-
plica para cualquier maestro tener que responder a
ellos. Le pregunto que si alguien o algo en parti-
cular lo presiona para que así sea y me hace ver
que no es eso, que es un estado de cosas prevale-
ciente. Me ejemplifica que las restricciones van
en todo caso hacia el hecho de no poder salir del
aula para realizar actividades más vivas en el ex-
terior. Ante el temor de que a algún niño le su-
ceda un accidente o porque existe la creencia de
que salir del aula es perder el tiempo y es una
forma de evadir el trabajo, siempre se ven limi-
tados al espacio del salón de clases. No sólo
las autoridades propician esto, sino los mismos
padres. Esto se refleja, continuamente en el
aprendizaje y además me señala la gran despropor-
ción entre los contenidos y las exigencias de
áreas como Matemáticas y Ciencias Naturales, por
ejemplo.

Cuando han pasado ya la mayoría de los niños al
pizarrón llega la hora del recreo y cuando conclu-
ye éste, se lleva a cabo el examen con cinco frac-
ciones comunes del estilo de las que habían reali-
zado previamente. Los resultados fueron negati-
vos; solamente dos niños lograron pasar la prueba.

Tema: Las fracciones comunes.

Area: Matemáticas.)

Este ejemplo pone de relieve la insistencia por lograr una ejercitación que lleve al niño al dominio del proceso mecánico del tipo de operaciones planteadas, sin importar demasiado el proceder individual y las necesidades de cada uno según la comprensión o el nivel de conceptualización que sobre el problema hayan alcanzado, la inmediatez en la aplicación de lo supuestamente aprendido es lo más importante. Ante una necesidad por cubrir o alcanzar lo que los programas indican (tomando en cuenta cómo son utilizados para el desarrollo del trabajo docente), el maestro se ve orillado a optar por un camino que se aleja del niño como actor principal del proceso y que lo sujeta a los límites estrechos de las formas como en la escuela se concibe la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación, en este caso, adquiere la función de consignar y sancionar aquello que se espera del niño en relación a los procedimientos empleados, obligando además, a que tales procedimientos se correspondan y complementen con la exigencia de las formas de examen tradicionales. Esta situación la ve el maestro críticamente, aunque todavía no puede responder con alternativas claras al problema. Se mueve entre la oposición, la acomodación y el conformismo.

Otro ejemplo en la misma línea, que nos permite ver la orientación de la enseñanza hacia las preocupaciones del examen, es el siguiente:

Sobre el tema de Egipto la maestra conduce su clase haciendo preguntas tales como:

- ¿Qué pueblo vivía junto al Nilo?

¡Los egipcios! (los niños responden a coro)

- Al más sabio de los sacerdotes de Egipto lo llamaban...?

¡Faraón!

- ¿Qué pasaba en la tierra cuando el Nilo se desbordaba?

(etc.)

La maestra repite los contenidos del texto en su explicación e insiste en los datos que considera más importantes (las pirámides, los faraones, el culto a los muertos, etc.).

Después les pide a los niños que abran nuevamente su libro de Ciencias Sociales en la página 21 para subrayar los puntos más importantes de la información sobre Egipto. Estos puntos se corresponden con los que ella ha manejado y sobre los que ha insistido a través de sus explicaciones.

Orientados por la maestra los niños subrayan los puntos porque la maestra los preguntará en el examen.

Un niño me dice que siempre les pregunta sobre las cosas que subrayan.

(5° año Escuela de Legaria
Ciencias Sociales.
"Egipto, don del Nilo"
p. 21.)

Este mismo ejemplo nos lleva a hacer otras consideraciones en cuanto a las consecuencias posibles de un manejo de información que resulta un tanto abstracta y memorística, y que no llega a despertar el interés de los niños,

ni los motiva para profundizar en ella o buscar otras relaciones. Al hacerse rutinarios este tipo de procedimientos reducen los márgenes de acción para la aplicación de otras formas de enseñanza, al conformar una serie de actitudes, esquemas de percepción y disposiciones básicas en relación al trabajo escolar y las formas de evaluación.

Si bien este tipo de procedimientos son los que predominan, también encontramos prácticas que pueden tener efectos diferentes o colaterales y que ponen de relieve otras posibilidades para un trabajo más estimulante y otro tipo de actitudes ante los ejercicios.

Los niños se encuentran haciendo un ejercicio que consiste en dibujar una construcción geométrica en sus respectivos cuadernos, siguiendo las instrucciones que previamente ha dictado el maestro.

El grupo se siente motivado por la tarea y todos ponen mucho entusiasmo. Es evidente que les cuesta mucho trabajo resolver el ejercicio, pero esto no les desagrada sino más bien les reta.

Unos trabajan directamente sin pensarlo mucho, otros, los menos, esperan a ver los resultados de los compañeros de al lado.

Los niños empiezan a indagar o intercambiar puntos de vista sobre la manera de resolver la construcción geométrica, con otros compañeros y algunos lo hacen conmigo.

Todos ellos se muestran cada vez más interesados y conjuntamente buscan las soluciones.

Al ir terminando el ejercicio y al comparar sus resultados con el de otros compañeros, se sorprendían de la diversidad de las formas resueltas.

Las instrucciones del ejercicio eran las siguientes:

1. Dibuja dos rectángulos juntos que estén inclinados.
2. Dibuja un rectángulo que esté pegado en la parte de abajo de cada rectángulo.
3. Dibuja un triángulo grande pegado a los rectángulos en su parte de arriba.
4. Parte el triángulo a la mitad.
5. Traza un triángulo grande pegado a los cuadrados en su parte de abajo.
6. Traza un triángulo grande pegado al rectángulo y al cuadrado del lado derecho.
7. Traza un triángulo grande pegado al rectángulo y al cuadrado del lado izquierdo.
8. Parte a la mitad los dos triángulos.
9. Dibuja un círculo en el vértice libre de tus triángulos.
10. Ilumina tus figuras y ponles el nombre que

más te guste.

(5° año Escuela Azcapotzalco,
Ejercicios de Geometría).

En esta situación de ejercicio se puede apreciar una diferente manera de integrar y responder a una tarea. Esta adquiere otra significación para el niño, pues rebasa los objetivos del maestro al tocarse intereses, inquietudes, romper rutinas e implica un cierto desafío, que cambia cualitativamente el proceder habitual.

Al respecto es interesante subrayar cómo intervienen elementos imprevistos en las prácticas escolares, en algunos casos las formas en que los alumnos reciben la comunicación del maestro rebasa las expectativas de éste, y en otras, dichas expectativas casi no se cumplen, o se cumplen pobremente.

Otro problema que puede aparecer en este tipo de prácticas, es el de la superficialidad en el manejo de la información. Al no tomarse en cuenta que para el dominio de un tema se requiere una determinada acción didáctica que posibilite su comprensión o facilite el proceso de conceptualización, o permita al alumno asociarlo con algunas experiencias vitales; el resultado puede ser un tratamiento formalista que diluye el tema en el juego habitual de manejar muchas y varias informaciones sin un sentido más definido.

Se inicia la clase de Ciencias Sociales. Colocan un mapa de la República Mexicana al frente; los alumnos sacan su libro para leer el tema: "México, unidad en la diversidad". Cuando han concluido la

lectura la maestra inicia un interrogatorio:

- ¿En qué consiste la diversidad?
- En climas, ríos, recursos, distribución de la población, (responden diferentes alumnos).
- ¿Por qué en el D.F. existe la mayor concentración de población?

Es plano, existe agua (son las respuestas).

La maestra continúa preguntando.

- ¿Cuáles son las tres ciudades con mayor población en la República?.

Y sobre ese tema sigue haciendo preguntas relacionadas con el número de estados de la República, las diferencias entre los estados, tamaño de las ciudades, tipos de gente, características físicas, etc. Son los datos que más o menos están en su libro de texto. Las respuestas están en relación al mismo. No se mencionan otro tipo de diferencias de carácter socioeconómico, político, cultural y no se ahonda en los problemas de concentración de población, sus causas, sus efectos por ejemplo.

Ahora les indica que lean las siguientes páginas 16 y 17 del mismo libro. Describe a grandes rasgos el mapa que viene en él (p.17) y que refleja los diversos climas existentes en la República. Les dice que en la lectura encontrarán por qué existe unidad en la diversidad.

Les pide que hagan un ejercicio con el mapa climatológico que consiste en señalar los estados que tienen un clima diferente. Pero cambia de opinión y pide que vuelvan a leer porque considera el mapa muy complicado; al final vuelve a plantear preguntas similares a las que había hecho al principio (casi las mismas) y que los alumnos contestan individualmente.

(4° año Esc. Iztacalco
Ciencias Sociales
"México, unidad en la
diversidad" pp. 14 a 17).

En este procedimiento, predomina un manejo nominalista de la información, alejado de un aprendizaje que pudiera ser más sugerente y significativo para el sujeto. Los contenidos se presentan desarticulados y el niño los capta del mismo modo. La evaluación no resulta ajena a esta manera de aprender, contribuye, a través de sus formas y procedimientos a propiciarla o reforzarla, al formular preguntas que responden solamente a asociaciones de palabras (Campeche-clima tropical).

El sentido que puede tener la información o el material para el niño depende de que éstos se incorporen al conjunto de conocimientos del sujeto de manera sustantiva, es decir relacionándolos a conocimientos previamente existentes en su estructura conceptual. Esto implica necesariamente la puesta en juego de una serie de elementos que se relacionan con la experiencia

vivencial del alumno y que pueden ser incorporados con el objeto de obtener mayores posibilidades educativas, en el abordaje de un problema específico, como sucede en el siguiente ejemplo:

Este día se encuentran trabajando con una actividad que se denomina "Las noticias del periódico". Para el desarrollo de este trabajo existen equipos designados con los nombres de diferentes lugares de la República (Puebla, Sonora, Campeche, etc.), que han sido formados por los propios alumnos.

Cuando se lleva a cabo esta actividad, cada equipo selecciona una noticia de diferentes periódicos, que sea de su interés o que considera importante para ser comentada con el resto de sus compañeros.

La técnica consiste en que cada equipo pasa al frente del grupo y se leen los aspectos más relevantes de la información identificada. A continuación se establece un diálogo para dar opiniones y por medio de preguntas y respuestas se reflexiona sobre las implicaciones o la trascendencia de la noticia que se está tratando.

Los alumnos tienen oportunidad de expresar sus puntos de vista o experiencias personales en torno al tema, así como sus dudas. El maestro tiene oportunidad de orientar el diálogo, de tal manera que se

centre en los aspectos más sustanciales o que resultan significativos para los propios niños.

En esta ocasión las noticias seleccionadas (3 de octubre) se relacionan con los siguientes aspectos:

- Atentado de la O.L.P.
- Problema de la petrolización de la economía de México.
- Gira de trabajo del Presidente de la república inaugurando servicios del ISSSTE.
- Venta de aviones de Estados Unidos a Kuwait.
- Créditos a México, etc.

En algunos casos las noticias no provocan mucho interés en los niños, otras sí los involucran más intensamente, como es el caso de la petrolización de la economía o la de los créditos bancarios, en donde los niños expresan puntos de vista que reflejan una manera de concebir el problema económico, tocando principalmente aquellas situaciones que viven de cerca, como son, por ejemplo, las limitaciones provocadas por la carestía.

Después de abordar cada noticia, se escribe en el pizarrón el encabezado de la misma y al finalizar todas las exposiciones, se trabaja sobre lo escrito en aspectos que se relacionan con la parte formal (mayúsculas, acentos, formas de las letras, etc.).

Los alumnos del grupo copian en su cuaderno lo escrito

en el pizarrón y hacen algunas aclaraciones generales.

La evaluación se realiza tomando como base el trabajo de cada equipo realizado antes y durante la presentación (previamente han discutido cada noticia al interior del equipo y se distribuyen actividades para la presentación, en la que intervienen todos los integrantes). En esta ocasión no se acompañan de láminas u otro tipo de apoyo, aunque se me informa que en otras ocasiones sí se integran a las exposiciones.

El interés de los alumnos se hace evidente por la manera en que participan abordando algunos aspectos que ellos viven o que conocen, aunque sea superficialmente.

(5° año Escuela Azcapotzalco, Actividad de Ciencias Sociales.)

3.1. EL RITUAL DE LA PRUEBA

Si bien es cierto que durante el curso escolar, permanentemente se están realizando actividades que suponen diversas formas de evaluar formal e informalmente el desempeño del alumno⁴⁹ tales como, preguntas en clase, cumplimiento de tareas, sujeción a las normas disciplinarias, apego a las instrucciones para el trabajo, etc., es el examen el factor que más se identifica con el éxito o el fracaso escolar.

El examen constituye la instancia más formal, y más reconocida socialmente, para poder consignar el nivel de rendimiento de un alumno y sus posibilidades académicas (desde la perspectiva de la escuela), por haber cubierto los requisitos mínimos del dominio de un tema, una unidad y un área de formación. Es por medio del examen que finalmente se otorga un veredicto para definir la situación del niño en el grupo y su promoción a otro grado escolar.

Esto no implica que las otras formas de evaluación no influyan en el desempeño del niño, y en la apreciación que se hace de su aprendizaje. Todas éstas van conformando la imagen que el maestro llega a tener de cada sujeto al finalizar el curso y la visión del niño de sí mismo; pero el examen funciona con un carácter más determinante y resolutivo.

La importancia que tiene se ve reforzada por medio de lo que se podría llamar el "ritual del examen", entendido éste como un ámbito especial diferente a las actividades diarias, formalizado en un código y en una serie de comportamientos, que sugieren la puesta en juego de algo muy significativo.

Desde el anuncio mismo de que se va a aplicar una prueba mensual tal o cual día, empieza a operar el mecanismo del examen. Las reacciones varían según se trate de una determinada área de conocimiento o dependiendo de los sujetos. Como cabría suponer, los exámenes más formales y exigentes son los de Matemáticas y Español. En las otras áreas (Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) es más variado el procedimiento y menos rigorista. El alumno les reconoce mayor importancia a los exámenes de Matemáticas y Español y generalmente se preocupa por prepararse mejor cuando tiene que enfrentarlos.

El simple aviso de que se va a realizar un examen, genera cierta ansiedad en los alumnos, acentuándose ésta en aquellos que se sienten deficientes en el área que se examina, ya que sus resultados se verán reflejados en la boleta de calificaciones.⁵⁰

El aviso del examen siempre se acompaña de las recomendaciones previsibles: "estudien de tal a tal página, resuelvan los ejercicios del libro Alfa, pónganse a estudiar duro, aprendan bien esto porque va a venir en el examen, etc., etc." Y esta parte se complementa con la ejecución de ejercicios o lecturas preparatorias, previas a la evaluación.

El día de la aplicación, el maestro y los alumnos ya tienen establecida una rutina que se inicia, generalmente, con advertencias tales como: "No pueden sacar sus libros", "no deben copiar", "traten de hacerlo bien", "no hablen", "lo que no entiendan no lo pregunten", etc.

La maestra hace el anuncio de que se va a realizar el examen de Ciencias Sociales.

Algunos alumnos muestran una actitud de sorpresa y ella les dice que ya había comunicado una semana antes que iban a tener ese examen. Les recrimina que no lo hayan recordado y los pone a "repasar" el contenido del libro de texto que será la base para el examen.

Durante el repaso, la maestra advierte que las bancas están colocadas para trabajar en equipo y pide que las pongan linealmente, a la manera tradicional, porque es examen.

Una vez que ha concluído el "repaso", la maestra les indica que saquen lo necesario para el examen para que durante el mismo "no busquen, ni pidan nada".

Se nota cierta excitación en los alumnos. En esta ocasión trae los exámenes impresos y los coloca al frente de cada fila y les dice que ya saben cómo se tiene que repartir y advierte:

- Niño que copie, no será válido su examen, niño que sorprenda sospechoso, le será anulado el examen.

Les señala lo importante que es obtener un buen resultado por sí mismos, sin recurrir a trampas o cosas por el estilo. Pide que repartan los exámenes y les dice:

- Desde este momento ya no hay comunicación entre sus compañeros. Tómenlo con calma, fíjense, revisen bien antes de contestar; el examen está fácil y es corto.

Un niño pregunta:

- ¿Puedo ver rápido los capítulos de los estados?

La maestra:

- Ya no es tiempo.

Por allí se escucha una acusación

- ¡Maestra, Irma ya lo comenzó a hacer!

En torno de reconvención la maestra se dirige a ella:

- ¡Irma! ¿qué te pasa?.
 - Ya pueden empezar
- Y el examen se inicia.

(4° año Escuela Iztacalco, Examen de Ciencias Sociales).

Otro ejemplo en cuanto a las formas de comportamiento especiales que suponen los exámenes, lo tenemos en uno de Ciencias Naturales:

Se va a aplicar una prueba de Ciencias Naturales (casi siempre se realizan durante la primera hora 8:30 aproximadamente porque los alumnos se encuentran "más despejados", según dice la maestra).

Les pide que saquen su cuaderno de exámenes y que pongan la fecha. Un niño pregunta:

- ¿Ponemos la mochila para separar? (para dividir el espacio del pupitre en dos).

La maestra asiente y después se dirige a unos alumnos:

- Allí falta una división (la división de la mochila).

La maestra sale un momento del salón, a atender a la mamá de un niño, y en el grupo se nota inquietud. Algunos alumnos sacan su libro para revisarlo rápidamente y otros hacen comentarios sobre si estudiaron o no. Regresa la maestra y les pide:

- ¡Guarden sus libros para que no piense que están copiando!

Anota 10 preguntas en el pizarrón que los niños copian en silencio con cierta gravedad y cuidado. La maestra exige silencio:

- No debe haber un solo ruido.

Los niños empiezan a responder el cuestionario. Por allí surge una delación:

- Maestra, Claudia le está diciendo a Ana María.

Siempre hay intentos por sacar subrepticamente los libros o por copiar al compañero, la maestra vigila y llama la atención al respecto.

Cuando ha acabado la mayoría, les pide que entreguen su cuaderno. Algunos niños responden: sí, sí, otros, los menos: no, todavía no!. La maestra recoge los cuadernos para calificar.

(5° año Escuela Legaria,
Examen de Ciencias Natu
rales).

Aquí se definen con más precisión las reglas del juego, la posición que ocupa el maestro, en el sentido de actuar como juez y como sancionador de la conducta y del saber de los educandos, y finalmente, las representaciones de los sujetos en cuanto a la importancia que supone el examen y la distancia real entre ellos y el maestro. Es un momento que permite ubicar a la escuela en una dimensión rigorista y formal, que refleja una situación de tensión entre lo que representa la escuela y sus procedimientos por un lado, y las actitudes e intereses no cultivados de los niños por el otro.

Sin embargo, también encontramos que en algunos casos, los menos, se rompe o se relaja este formalismo como una reacción de los mismos alumnos.

El exceso en las formas puede revertirse, ya que se manifiestan conductas diferentes al utilizar procedimientos demasiado rígidos que desdibujan el sentido y el peso que se le da al examen y por lo tanto al conocimiento.

Esto lo podemos apreciar en el siguiente ejemplo en donde aparecen actitudes contradictorias al propósito manifiesto:

Se va a realizar un examen de Matemáticas y la maestra da las indicaciones de costumbre (colocar las bancas en filas, guardar todos los cuadernos y libros, no copiar, etc.). Les pide que no hagan rápido el examen, que piensen, que no haya comunicación entre ellos y se pasea entre las filas del salón cuando ya han iniciado.

- Si alguien tiene un problema, levante la mano en su lugar. Si algo se les hace difícil, déjenlo para el final.

Les dice que levanten la mano si tienen alguna duda. Dos alumnos lo hacen, se paran y van a consultar a la maestra. De aquí en adelante, hasta el final del examen, varios niños hacen lo mismo, encontrándose en el escritorio de la docente, dos, tres y hasta cuatro alumnos, al mismo tiempo.

La maestra les llama la atención a algunos niños que se muestran muy inquietos, creyendo que están copiando. Cada vez concurren a su escritorio un mayor número de niños (cinco al mismo tiempo) y les dice que no puede atenderlos, con un tono de cierta impaciencia.

Una niña se encuentra copiando de su libro y la profesora no se entera, pues sigue explicando a los alumnos que tienen dudas. Otro niño tiene su libro sobre su pupitre para resolver el examen. Los niños se empiezan a consultar entre sí y otro niño saca también su libro.

La maestra llama la atención de los alumnos tratando de mantener el orden, sin embargo la disciplina se va relajando. Dos alumnos hablan entre sí, uno ve el libro y el otro apunta en su hoja de examen, mientras tanto la profesora está con varios alumnos y siguen acercándose otros a su escritorio. Les pide que no le tapen la vista y da indicaciones aisladas de que no copien, pero no toma ninguna medida en especial.

Los alumnos hablan en voz más alta y con mayor confianza, lo cual contrasta con el tinte de formalidad que había en el inicio del examen. Algunos niños entregan sus exámenes y salen a recreo, poco tiempo después suena el timbre para el recreo y algunos continúan trabajando o haciendo preguntas a la maestra,

quien les contesta y pide que piensen:

- Si no pueden resolverlo, mejor entrégenlo ya (termina diciendo la maestra).

(4° año Escuela de Iztacalco, Examen de Matemáticas.)

3.2. PREGUNTAS Y RESPUESTAS

El examen nos proporciona una serie de elementos que sintetizan lo que se concibe en la escuela como enseñanza, aprendizaje, conocimiento y cultura. Lo interpretado por el maestro de la propuesta programática, del contenido de los libros de texto, lo esperado de los alumnos y lo desarrollado a través de las actividades cotidianas, se va a manifestar en la estructura y contenidos de las pruebas, en su aplicación y en la manera en que se les califica, por lo cual el tipo de evaluación sintetiza toda una concepción referente al saber escolar: el examen es la versión más acabada de lo que se entiende por conocimiento en la escuela.

El alumno se ve enfrentado en este proceso a un constante juego de adecuaciones para satisfacer las expectativas que de su aprendizaje y rendimiento se ha formado el maestro, sus propios compañeros, sus familiares, y dicho de manera general, la escuela misma.

Nuestra intención, en esta parte del trabajo, es analizar la relación establecida entre las interpretaciones que el alumno hace de las preguntas que le son formuladas en un examen, la concepción del conocimiento que suponen dichas preguntas, y la evaluación otorgada por el maestro.

Para esto revisaremos en las cuatro áreas de formación (Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales), los exámenes que cotidianamente son empleados en la escuela primaria y que podrían ser representativos y significativos por su estructura y por la forma en que fueron aplicados y calificados.

Cabe señalar que en ninguna de las pruebas que observamos o recogimos, se puede apreciar una variación sustancial del modelo que desprendemos de los ejemplos que a continuación presentamos, y que por el momento hemos dejado de lado los aspectos relacionados con la cuantificación del aprendizaje.

Como primer ejemplo presentamos un examen de Español relacionado con la lectura de comprensión:

EXAMEN DE ESPAÑOL (4° GRADO)

Cuestionario

INSTRUCCIONES: Lee detenidamente el texto y después contesta las preguntas.

El diario de Ana Frank, es un bello libro que realmente esta niña de trece años lo vivió.

En su diario se lee que ella pertenecía a una familia ju día y que vivió en compañía de otros compatriotas en los sótanos de una casa, compartiendo penas y alegrías durante muchos meses.

Ana Frank con su bondad y alegría hizo que esta gente pudiera tolerar sus sufrimientos. Carecían de muchas cosas,

comían mal y el sol nunca les daba. Ana siempre estaba de buen humor y organizaba quehaceres y entretenimientos para todos.

Al cabo de un tiempo de aislamiento forzado fueron descubiertos por la policía secreta y hechos prisioneros.

Toda esta historia de heroísmo y amor de una niña hacia sus semejantes quedó escrita en su diario.

1. ¿Con quién vivía Ana Frank?
2. ¿Cuántos años tenía esta niña?
3. ¿En qué parte vivía?
4. ¿A qué se dedicaban las familias para no aburrirse?
5. ¿Cómo se llama el libro que escribió Ana Frank?
6. La lectura anterior: ¿Es una descripción o una narración?
7. La lectura anterior está escrita en prosa o en verso?

Este examen pretende verificar si el niño es "capaz de leer literalmente, interpretar y criticar el texto que le sea presentado".⁵¹

Considerando lo anterior, podemos ver que el examen se encuentra desfasado de los objetivos, debido a que las preguntas no apuntan a un ejercicio de lectura literal, interpretativa o crítica. Las preguntas son un tanto incongruentes en relación al contenido, en algunos casos son ambiguas o permiten respuestas diversas, y en otros las preguntas están mal formuladas. Esto puede verse más claramente si observamos algunas respuestas y cómo fue-

ron calificadas.

La primera pregunta: ¿Con quién vivía Ana Frank? fue contestada por algunos niños de la siguiente forma y evaluada como correcta:

"Con compatriotas", "con otros compatriotas". "familia judía y compatriotas".

Sin embargo los que contestaron de la siguiente manera, su respuesta fue calificada como incorrecta:

"Vivía con una familia judía". "Perteneía a una familia judía".

A la pregunta ¿A qué se dedicaban los familiares para no aburrirse?, fueron calificados como acertadas las siguientes preguntas:

"Ana organizaba quiaseres" (sic). "De los entretenimientos de Ana".
 "Quiaseres (sic) y entretenimientos". "Hacer quehaceres y entretenimientos".
 "Entretenimientos".

Como incorrectas:

"Compartiendo penas y alegrías". "Quehaceres". "En la alegría de Ana".
 "En muchas cosas". "Compartiendo penas para no aburrirse".

En la pregunta: "¿Cómo se llamó el libro que escribió Ana Frank?", se consideraron respuestas acertadas: "El diario de Ana Frank. "Diario de Ana

Frank". "El diario".

Incorrectas:

"Diario". "Lo vivió".

Una vez que observamos las respuestas de los alumnos y cómo fueron calificadas nos surgen unas interrogantes, ¿con base en qué elementos se consideran equivocadas las respuestas de los niños?. ¿Es posible pensar que exista alguna diferencia en el sentido del texto, entre: "vivía con una familia judía", "con su familia" y, "pertenecía a una familia judía"?.

O en este otro caso: "El diario", y "Diario" y la que nos parece una respuesta muy sugestiva "Lo vivió" (sobre todo si pensamos que Ana Frank no escribió un "libro", sino un diario). O por ejemplo "Quehaceres" y "entretenimientos", que son tomados como una respuesta correcta presentándose los dos elementos juntos, como aparecen textualmente, y que al contestarse por separado uno de los elementos (entretenimiento), se calificó como correcto y el otro (quehaceres), como incorrecto.

Difícilmente se aplica un criterio que sirva para tratar de comprender el valor de la respuesta del niño según la interpretación o representación que hace del texto y la verdadera "comprensión" alcanzada por él. El maestro se atiene a algo mucho más restringido que es el tomar puntualmente el texto, cayendo en contradicciones al no tener claros los límites entre lo literal del escrito y el margen de interpretación que se le debe conceder al niño. Esto nos lleva un poco más atrás, cuando observamos que entre la estructura del texto y la del cuestionario existen ciertas incongruencias que

hacen más difícil la evaluación.

Una práctica reiterada de este procedimiento nos lleva a considerar la confusión que debe vivir el alumno cuando se ve imposibilitado para interpretar y tratar de responder de una manera adecuada (¿cuál es el razonamiento correcto en el examen analizado?). Resulta hasta cierto punto, un juego de adivinanzas poco comprensible y sujeto finalmente a la decisión del maestro.

Por otra parte, nos enfrentamos aquí al hecho de que un texto de esta naturaleza difícilmente resulta cercano a las experiencias e intereses del niño que por sus condiciones socio-económicas no cuentan con el capital cultural que la escuela considera como universal. El texto al que se alude en el examen es un producto cultural que resulta "familiar" sólo a ciertos grupos sociales, lo cual supone ventaja para desarrollar una lectura literal, interpretativa o crítica, como se plantea en los objetivos, aunque al escoger este texto obviamente no exista ninguna intencionalidad.

En los exámenes no se consideran las propuestas para el logro del aprendizaje señaladas en los programas y en los libros de texto; simplemente se atienden al dato por sí mismo, independientemente de la riqueza que pudiera tener la puesta en juego de diferentes alternativas para la solución de un problema o la comprensión del mismo. En esta práctica educativa se da por hecho la existencia de un solo conocimiento que se basa generalmente en la lectura literal y en la autoridad del texto.

Pasaremos ahora a ver una serie de cuestiones similares en el área de Ciencias Sociales.

EXAMEN DE CIENCIAS SOCIALES (5° GRADO)

Tema: Comienza la lucha por la In
dependencia pp. 72-73 del libro
de texto. (Ver anexo 2).

Cuestionario

1. ¿Cuáles eran las armas que llevaban los hombres que acompañaban a Hidalgo?
2. ¿Con cuántos hombres empezó la lucha y cuántos llegó a reunir?
3. ¿En dónde tomó Hidalgo la bandera que lo acompañaría y qué imagen tenía?
4. ¿En qué lugares entraron sin tener que luchar?
5. ¿Cuál fue la victoria más grande del ejército insurgente?

En relación a la primera pregunta, el libro de texto dice "...como to
dos tenían quejas contra los españoles y su gobierno lo siguieron (a Hidal-
go) armados con palos, hondas e instrumentos de labranza". Un alumno contes-
tó: "Hondas, palos y cuchillos", siendo calificada como incorrecta porque no
se menciona "cuchillos" en el libro de texto.

Con respecto a la pregunta dos, señala el texto: "Hidalgo empezó su
marcha por la libertad con 600 hombres, pero en pocos días llegó a reunir
cerca de 100,000..." y la respuesta buscaba la memorización de dos cifras,

sin valorar la significación histórica y social de la lucha, situación que anteriormente fue señalada en el examen de Español.

Continúa el relato, "En Atotonilco tomó una imagen de la Virgen de Guadalupe y la puso en una pica de modo de bandera". Una respuesta incorrecta a la pregunta tres fue: "Tenía la imagen de la Virgen María", respuesta que al tomarse al pie de la letra se calificó como errónea.

Este otro ejemplo sobre el mismo tema nos ayuda a completar la visión del problema.

EXAMEN DE CIENCIAS SOCIALES (5° GRADO)

Cuestionario

1. ¿Cómo se llamaban las reuniones secretas que hacían los criollos?.
2. ¿En dónde tenían lugar las reuniones?.
3. Escribe los nombres de las personas que se reunían.
4. Escribe la fecha en que se lanzaron a la lucha armada.
5. ¿Qué hizo Miguel Hidalgo para reunir a la gente?.

Las únicas respuestas posibles se reducen exclusivamente a la reproducción del dato o datos. Veamos las respuestas consideradas como acertadas:

1. Conspiraciones, 2. Querétaro, 3. Hidalgo, Ortiz de Domínguez, Allende, Aldama, 4. 16 de septiembre de 1810, 5. Sonar las campanas de la iglesia.

Como puede apreciarse, el sujeto simplemente se debe preocupar por desarrollar una buena capacidad de memorización y saber distinguir aquellos elementos del texto que sean tratables como preguntas, incrementando así la habilidad para "contestar bien" y no para comprender las implicaciones de los conocimientos y las concepciones globales de los problemas.

Llega a ser tan estrecho el margen de acción que le queda al niño que si no se atiende lo más estrictamente al texto, queda en una situación incorrecta, a pesar de la validez de su respuesta. Como consecuencia, la comprensión de los hechos históricos y la posibilidad de conceptualizar el desarrollo de la sociedad desde una perspectiva crítica, queda como una meta lejana, ya que los procedimientos de trabajo y sus formas de evaluación la dificultan.

En el área de Ciencias Naturales podemos señalar también algunas características específicas en torno a las prácticas de evaluación.

El programa de Ciencias Naturales para el 5° grado consta de 8 unidades, proponiéndose en la mayoría de ellas, la realización de experimentos que conllevan una serie de actividades. Estas actividades podrían proporcionar elementos para que el profesor evalúe diferentes aspectos evitando así, acudir por costumbre al consabido cuestionario.

Sin embargo parece ser que en las prácticas sigue prevaleciendo el formalismo como podemos observar en los siguientes ejemplos:

EXAMEN DE CIENCIAS NATURALES (5° GRADO)

Tema: Cómo resolvemos problemas pp.5-11 del libro de texto. (Ver anexo 3).

Cuestionario

1. ¿Cuál es el primer paso para resolver un problema?.
2. Escribe el segundo paso para resolver problemas.
3. ¿Cuál es el tercer paso?.
4. Indica el cuarto paso.
5. ¿Cuál es el último paso para resolver un problema?.

Las respuestas aceptadas como correctas fueron más o menos las que se mantenían en este tenor:

1. Definir el problema.
2. Obtener información por medio de observaciones, consultas y experimentos.
3. Distingue la información que es útil de la que no lo es.
4. Registrar los resultados de todo lo anterior.
5. Comprobar si tu conclusión es correcta y ver si suceden en la realidad las cosas como tú esperabas.

Si nos remitimos al contenido del examen tal y como se presenta en los libros de texto (ver anexos), podemos ver que el cuestionario prácticamente "diseca" la información y el sentido del aprendizaje al referirse solamente a un esquema que resume los pasos para resolver un problema (p. 11 Libro de

Ciencias Naturales).

A diferencia de esto, en el libro se presenta un ejemplo sugerente de cómo un grupo de niños guiados por su maestro se plantearon y resolvieron una serie de problemas e interrogantes.

Este ejemplo tiene la finalidad de estimular a los niños para que hagan lo mismo con respecto a otros problemas concretos; pero las observaciones nos hacen pensar que esto no se lleva a cabo en los grupos, con la frecuencia necesaria tal vez por la falta de tiempo (tiempo que consumen otras áreas), o por las exigencias para el cumplimiento de programas sobrecargados de objetivos y de información.

Otros aspectos esenciales para el aprendizaje que se destacan en el libro, pero que se pierden en el cuestionario, son los que se refieren a lo relativo de las situaciones: la definición y la solución de los problemas dependen de necesidades concretas y las condiciones de un determinado problema pueden cambiar, y por ende las soluciones (p. 11 Libro de Ciencias Naturales).

Otro ángulo de la cuestión lo tenemos en este ejemplo "clásico".

EXAMEN DE CIENCIAS NATURALES (5° AÑO)

Tema: "Las Plantas"

pp. 24 a 29 del libro de texto.

(Ver anexo 4).

Cuestionario

1. ¿A qué grupo pertenecen las plantas que tienen flores y frutos?.

2. Las plantas en las que no se forman ni flores ni frutos se llaman:
3. Los helechos, musgos, algas, líquenes y hongos pertenecen al grupo de las:
4. Las partes de la flor son:
5. En las fanerógamas los órganos reproductores masculinos son:
6. Los órganos reproductores femeninos son:
7. Los estambres están formados por:
8. Los pistilos se dividen en:
9. La fecundación es:
10. Después de la fecundación el ovario crece y se transforma en:

La manera de enfocar el aprendizaje de estos temas en los libros de texto plantea también una cantidad de experiencias previas (que no se llevaron a cabo) tales como, una excursión para recolectar algunas plantas y un análisis para clasificarlas, identificando empíricamente sus características. Este señalamiento tiene que ver con otro elemento importante que el examen deja de lado y que es el sentido de este tipo de información: el respeto a la naturaleza por su belleza, y por los beneficios que el hombre extrae del conocerla.

Estos ejemplos revelan una contradicción entre la práctica habitual de la escuela, la propuesta del programa y los libros de Ciencias Naturales, ya

que se mantiene en forma prioritaria la tarea de memorizar nombres que casi nunca llegan a tener referencias empíricas (significantes sin significados). La información que el escolar pudiera llegar a acumular a través de la repetición metódica de conceptos o datos, nunca podrá compararse con la interacción del estudiante con los problemas o fenómenos de la realidad, como se propone en los libros de texto. El hacer este señalamiento no supone despreciar la retención literal de cierta información, por demás necesaria en una tarea que implique identificar conceptos y definiciones, paso indispensable para posteriormente establecer relaciones y juicios. Nuestro análisis se dirige a cuestionar la excesiva importancia que en los hechos se le da a la memorización sobre otras formas de razonamiento.

Por último revisaremos el caso de los exámenes de Matemáticas, en donde se manifiesta claramente el condicionamiento mutuo que se da entre el ejercicio y el examen. En esta área prácticamente no hay diferencia entre el ejercicio y el examen, exceptuando la ritualidad que supone éste último.

El examen de Matemáticas que aquí presentamos lo vimos "repetirse" en todas las escuelas y no detectamos ninguna variación importante en cuanto a su estructura y concepto, lo que nos hace suponer que la enseñanza de las Matemáticas y sus formas de evaluación son las más homogéneas y estandarizadas.

EXAMEN DE MATEMATICAS (4° GRADO)

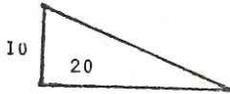
Cuestionario

- 1) Susana tiene 4 blusas, 3 faldas y 2 chalecos ¿de cuántas formas diferentes puede llegar vestida a su trabajo usando las tres prendas?

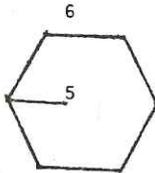
Dibuja una pirámide

Dibuja una pirámide
truncada.

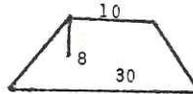
9) Sacar el área de las siguientes figuras:



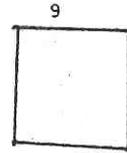
área _____



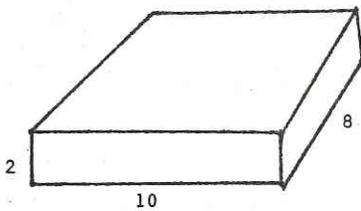
área _____



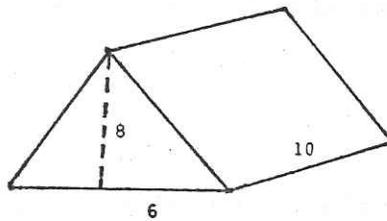
área _____



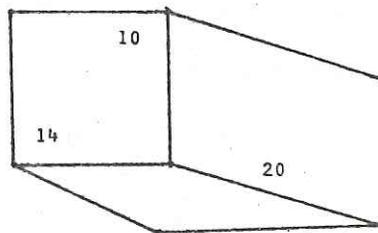
área _____



Volumen _____



Volumen _____



Volumen _____

Podemos decir que a pesar de los propósitos que se manifiestan en los libros del maestro y del alumno, en el sentido de lograr una mayor "relación de las Matemáticas con la vida real... y aprovechar el conocimiento intuitivo que el educando trae consigo"⁵², y así desarrollar su capacidad analítica natural, la enseñanza de las Matemáticas y su evaluación se mantienen más relacionadas con la ejecución mecánica y reiterativa de operaciones, con la memorización de definiciones y la solución de problemas alejados de las realidades que le son cercanas o familiares a los alumnos.

En relación a esto último añadiremos que en algunos casos el problema no sólo tiene que ver con adaptaciones y técnicas pedagógicas, sino que expresan nociones ideológicas que responden a valores o costumbres propias de ciertos grupos sociales, como situaciones "naturales" o comunes a todos, esto puede advertirse claramente en las dos primeras preguntas, las cuales nos muestran, que aún en disciplinas "neutrales" y "objetivas" como las Matemáticas, la ideología está presente.

3.3. LA EVALUACION CON RESPECTO A LA SOCIALIZACION

Pasando a otra cuestión señalaremos que el examen no sólo genera actitudes ante el conocimiento, sino también construye (tipifica) formas de relación social entre los alumnos y entre éstos con el maestro. En estas relaciones se juegan un conjunto de pautas de comportamiento social, relaciones ante la autoridad y el poder (jerarquización y sanciones), acciones de competencia individual para destacar en el grupo, etc.

La importancia del examen como elemento de socialización radica en que las "investiduras", roles, lugares, o sanciones que se establecen

con el mismo "actuarán" sobre las relaciones sociales y las prácticas, revirtiéndose dialécticamente sobre ellas, reforzándolas y proyectándolas a través de todo el curso.

La multiplicidad de pequeñas técnicas, tanto en el desarrollo del trabajo docente como en los momentos de evaluación, la periodicidad de las evaluaciones, las formas de conducción del aprendizaje, la estructura de las pruebas, los rituales al evaluar, las formas de calificación, etc., se constituyen en un todo, que por la fuerza de la reiteración ejerce una influencia constante que permea las actividades escolares y las relaciones sociales, conformando la manera en que los maestros perciben a los alumnos y cómo éstos se perciben a sí mismos y a sus compañeros. Las pautas de socialización mencionadas constituyen los habitus, esto es, matrices de comportamiento, esquemas duraderos de percepción acción y valoración, que rebasan el espacio y el tiempo escolar y se transfieren a diferentes ámbitos sociales, a toda la vida del sujeto.

A continuación presentaremos algunos ejemplos de evaluaciones formales e informales en los que se pueden percibir los mecanismos por medio de los cuales se tipifican las relaciones sociales, los roles, y se asumen ciertos valores y actitudes que conforman un tipo de socialización.

En una clase de Ciencias Naturales observamos la siguiente situación:

- ¿Cuáles son las fanerógamas?

(Pregunta el maestro a los alumnos)

- Las que tienen flores

(Varios a coro)

- ¿Y cuáles son las criptógamas?

- Las que no tienen flores

(Varios a coro)

- ¿Y qué pasa si no tienen flores?... a ver tú

(escoge a un niño que se encuentra distraído)

(El niño se muestra sorprendido y confundido, ya que estaba ajeno a la clase).

- Ya ves por estar distraído. A ver, trata de acordarte.

(El niño sigue igual y se muestra apenado).

(El maestro insiste repitiendo la pregunta).

- Vamos a ver, acuérdate de las partes de la flor.

¿Te acuerdas de tu trabajo?

- Corola, pistilo, estambres... (responde el niño).

- Bueno, ahora trata de acordarte sobre lo que te pregunté. (El niño no responde).

El maestro aprovecha la situación para hablar sobre la necesidad de ejercitar la memoria dada la importancia que tiene para el estudio. Utiliza algunos ejemplos para reforzar lo dicho y se vuelve a dirigir al mismo niño:

- ¿Cómo se llaman las plantas que tienen flor?

(El niño se queda igual, sin responder)

- Te voy a ayudar, empieza con "f" y termina con "s".

- ¡Yo maestro, yo!

(Los demás compañeros se muestran con muchos deseos por responder, e inquietos levantan la mano dirigiéndose al maestro).

El maestro los detiene:

- ¡No le vayan a decir!

(El niño se ve cada vez más abrumado por la presión del maestro y de sus compañeros).

- A ver díganme, ¿Cómo se llaman las que tienen flor?

- ¡Fanerógamas!

(A coro y fuertemente).

El niño interrogado sólo baja la cabeza.

Poco después un alumno hace un comentario sobre las vacunas, ya que se encuentran en la escuela unas en fermeras realizando una campaña de vacunación.

El maestro aprovecha la ocasión para hacer referencia a la utilidad de las vacunas para evitar enfermedades serias...

... Así es que ustedes se dan cuenta de la importancia de las vacunas para prevenir de las enfermedades al hombre.

(Un niño toma la palabra)

- Sí, incluso aquí dice medicina preventiva.

(Señalando un carnet de citas del IMSS que el niño tenía).

- ¡Claro!, eso es. ¿De dónde viene la palabra preventiva?

- De prevenir.

(Responden varios a la vez)

-- Muy bien, muy bien. Miren, por ejemplo, el sarampión es una enfermedad terrible que puede dejar muchos problemas al que la padece, por ejemplo se puede quedar ciego, o lisiado, o sordo y con una vacuna se pueden evitar esas cosas.

- Yo me corté un pié con un clavo y me pusieron una vacuna.

(Comenta un alumno).

- Sí, es la antitetánica, y miren que bueno que aquí tenemos eso en nuestro país. Se pueden evitar las enfermedades si la gente se vacuna. En otros países eso no existe y la gente sufre mucho. Aquí eso no se presenta.

Termina con sus comentarios sobre la vacunación y la clase continúa:

- Bueno, entonces las plantas que no tienen flor ni fruto se llaman...

-¡Criptógamas!

(Varios a coro).

- ¿Y las que tienen flor y fruto?

(Dirigiéndose al mismo niño que no había podido contestar anteriormente).

- Fa... fanerógamas
(responde tímidamente)

(5° Año Azcapotzalco.

Area: Ciencias Naturales.

Tema: Las plantas. Libro de texto
págs. 24 a 29).

En estas interacciones podemos ver cómo el maestro puede hacer uso de su autoridad, presionando al niño, y cómo actúan los niños frente a dicha autoridad. El interrogatorio no sólo se refiere a la constatación de ciertos conocimientos o al hecho que el alumno tenga problemas para memorizar la lección, sino que se está sancionando, y quizás esto es lo más importante, la distracción del alumno, el no estar atento a las palabras del maestro, el salirse del esquema de comportamiento esperado y requerido. Lo cierto es que una forma de proceder como ésta, evidencia al niño de una manera negativa. El mismo puede aceptar y asumir que su comportamiento es "inadecuado", los compañeros saben que ese es un comportamiento "inadecuado" (y además pre sionan y refuerzan involuntariamente con su actitud la ya de por sí embarazo sa situación del compañero), el maestro, también hace lo mismo.

La situación vivida por el niño interrogado, puede crearle una serie de imágenes sobre sí mismo y sobre sus compañeros, contribuyendo por un lado, a conformar su identidad mediante la interiorización de este tipo de desapro baciones y por otro a ocupar una posición en el grupo a través de las mutuas expectativas que entre los alumnos y profesores se generan. El niño que no sabe, es disciplinado por la situación, el maestro y los niños que saben la respuesta, aumentan su seguridad en la ignorancia del alumno distraído. Este

ha recibido una "lección" social de lo que es la autoridad y el poder en pequeña escala, el micropoder que jerarquiza, excluye y sanciona para la normalidad.

Otras de las actitudes más características y generalizadas que aparecieron con frecuencia en los grupos observados son la delación, la "copia" y la vigilancia que aparecen en el momento del examen:

La maestra escribe en el pizarrón las preguntas de un examen de Ciencias Naturales y los niños las copian en su cuaderno de pruebas.

Un niño está preguntando algo a un compañero sobre el examen y la maestra le dice:

- ¿Quieres que te quite la prueba? una más y te la quito.

En el examen se presentan preguntas muy generales.

En la primera se dice -¿Qué encontramos en cualquier sitio que visitamos? por ejemplo en un bosque.

Se presenta una delación: un alumno se levanta y le quita a otro niño su libro de Ciencias Naturales que tenía debajo del pupitre, y se lo lleva a la maestra acusándolo de estar copiando. La maestra no aprueba la delación pero tampoco le condena.

Tal parece que le ayuda para tener un control del grupo y a la vez se da cuenta que se fomentan actitudes poco sanas.

Los niños que van terminando el examen salen a Educación Física. Los que se quedan encuentran, aparentemente, muy difícil el examen. Después de media hora una tercera parte del grupo no ha terminado. Algunos de esos niños miran hacia distintos la dos esperando que algún compañero les proporcione la información esperada.

La maestra les dice:

- Si no saben, entreguen la prueba, por más que estén allí sentados no van a poder.

A pesar de que resulta evidente que no saben las respuestas, los niños se quedan esperando una ocasión propicia para abrir el libro o preguntarle a un compañero, hechos que se van sucediendo. Un niño pide auxilio a otro, discretamente.

- ¡La diez, la diez!

Pero no recibe respuesta. Después de diez minutos la maestra recoge los exámenes.

(5° año, Escuela de Legaria,
Examen de Ciencias Naturales).

En el examen se ponen de manifiesto la incompatibilidad que hay entre la filosofía de los libros de texto y las prácticas tradicionales. La búsqueda de aprendizajes con un sentido social y vital choca con la compleja realidad de la educación primaria, con un examen que se convierte en un fin,

en un "juego" que tiene su razón de ser en un tipo de socialización competitiva, y no en la transmisión del conocimiento y la cultura que postulan los programas de educación.

Es aquí, en la situación de evaluación, donde la distancia entre el que sabe y los que no saben se demarca con más claridad. La tradición y la necesidad de control disciplinario no permiten la aparición de otras formas de ponderar el avance de los niños. Predominan estereotipos que forman un círculo vicioso, en el que los maestros consideran al examen como el mecanismo indispensable para que los alumnos estudien lo necesario, y estos a su vez necesitan del examen para tener motivos para estudiar. Roles complementarios (adjudicados y asumidos), que propician la desvinculación entre el conocimiento y la vida social y personal de alumnos y maestros.

V. CONCEPCIONES DE MAESTROS Y ALUMNOS SOBRE LA EVALUACION

En este apartado intentaremos revisar las implicaciones socioeducativas de la evaluación expresadas en las concepciones de maestros y estudiantes (los conceptos asimilados sobre la importancia y papel de la evaluación).

Es necesario abordar las concepciones o representaciones sociales, esquemas de percepción (auto y heteropercepción), valoración y acción duraderas, impuestos por el medio social y negociados en las interacciones de los sujetos, en tanto enmarcan, determinan y orientan las prácticas educativas. Las "reglas del juego" que se establecen en el aula y en la institución escolar son conformadas, reproducidas y recreadas en buena medida a través del conjunto de representaciones sociales.

Hablamos de representaciones sociales porque las ideas de los niños sobre las evaluaciones no se generan en experiencias individuales, sino les han sido transmitidas en diferentes ámbitos sociales (escuela, barrio, Iglesia, etc.) por sus amigos, familiares y maestros.

Estas representaciones sociales, la mayoría compuestas por el sentido común, producen el mundo de la vida cotidiana en y a través de su uso. Los niños conforman su medio escolar, le dan sentido y lo hacen habitable y ordinario, con ciertos razonamientos y normas generalizadas que a la vez han sido producidas en las diferentes instancias de socialización. Con la revisión de estas cuestiones trataremos de complementar la visión de la evaluación y su peso real en la escuela.

Para poder ilustrar lo anterior presentamos un resumen y algunos ejemplos de las ideas y conceptos que expresaron los profesores y los alumnos en relación a las evaluaciones y los exámenes.

En el caso de los maestros la información obtenida la agrupamos en tres rubros: Concepto de evaluación, Normas y Procedimientos y Formas de evaluar.

En relación al Concepto de Evaluación señalaron que sirve para medir el resultado del aprendizaje del alumno y que es indicadora (la evaluación) de cambios dinámicos del niño dentro de la clase. También sirve para probar a los padres la situación real de sus hijos, en casos de impugnación.

A la pregunta de si es posible determinar el aprendizaje de los alumnos comparando sus conductas con las que señalan los objetivos específicos, los maestros contestan categóricamente que no. Señalan que dada la heterogeneidad de los grupos, el número de alumnos y las condiciones sociales y culturales de los niños, no es posible determinar el grado de aprendizaje relacionando las conductas con los objetivos específicos.

El cambio o la modificación de la conducta les interesa a un nivel más general, como cambios de actitud y esfuerzos en el trabajo por parte de los alumnos que es necesario reconocer y estimular, pero esto se da como consecuencia del trabajo diario y no por los registros de conductas específicas como lo suponen los objetivos de los programas. Los cambios de conducta serían mejorar el trabajo y el comportamiento escolar de los niños de una manera general.

Los maestros al ser interrogados sobre si pueden ser objetivas las evaluaciones que se realizan en la escuela contestan que no, o relativizan sus afirmaciones. Señalan que las evaluaciones necesariamente son parciales debido a que no se llega a conocer toda la situación particular de los alumnos, por lo numeroso de los grupos y por el hecho de que no se toman en cuenta otros factores que intervienen en las evaluaciones: el comportamiento del niño, disposición del maestro, la forma de preguntar y aún aspectos socioeconómicos.

Una de las maestras señalaba que la subjetividad del docente necesariamente interviene en la evaluación, como el caso de la simpatía o antipatía que puede tener por un alumno (las evaluaciones pasan por consideraciones personales e implican ajustes entre el comportamiento del alumno y los resultados académicos de los niños).

En cuanto a la relación del examen con la disciplina escolar, consideran que aunque no debieran mezclarse estos aspectos, en la práctica sí se relacionan, dado que ante el simple anuncio del examen: "los alumnos trabajan más, están más atentos", "cuando se anuncia un examen o un trabajo que va a contar para la calificación, están más atentos y callados", "la simple palabra de decirle examen, es el hecho de que sabe que debe estar callado".

Para el éxito en los exámenes se reconoce la influencia de factores ajenos a la escuela: la preparación en casa, el apoyo e interés de los padres, el bagaje cultural de la familia que se relaciona con el desarrollo de la inteligencia y la captación de los alumnos; y factores internos, como las formas de presentar y resolver el examen. Sin embargo, se considera

que lo principal es el esfuerzo del niño: el aprendizaje es principalmente responsabilidad del alumno y no del maestro, la escuela o el medio social.

Con base en las respuestas de los maestros, podemos decir que no se tiene una concepción teórica o formalizada de la evaluación. En la práctica, lo que se pone en juego por parte del maestro es su experiencia, su sentido común y algunas ideas aisladas de modelos de evaluación, que no necesariamente se desprenden de lo que se establece en los marcos normativos.

Por lo que respecta a Normas y Procedimientos, el conocimiento e interés se centra en las recomendaciones más inmediatas, como son el cumplir con los requisitos para el llenado de las boletas o que las calificaciones estén de acuerdo a las escalas de asignación de la nota y tenerlas a tiempo.

Subrayan que la boleta de calificaciones es necesaria porque "en ocasiones es el único vínculo de comunicación entre padres y maestros sobre el avance del niño"; "los padres no se interesan tanto por las pruebas y evaluaciones semanales o por unidades, ya que el único instrumento que es valorado por ellos es la boleta, esto los aleja de la secuencia que implica el aprendizaje de sus hijos".

Al darse esta valoración, dos maestros recomendaron que los padres comentaran más con los niños y con ellos, las observaciones consignadas en las boletas sobre el desempeño y comportamiento de los alumnos, ya que esto favorecería y estimularía su aprendizaje.

Todos los maestros entrevistados estuvieron de acuerdo en que el libro de texto es la base para normar sus criterios sobre evaluación, ya que

éstos les permiten vincular el desarrollo del programa (ordenado por unidades) y los contenidos de los textos, lo cual establece una concordancia con el avance programático que se les pide en las normas oficiales sobre educación. Esto a su vez les facilita adecuar sus formas de trabajo a la asignación de las notas y viceversa.

La intervención de las autoridades escolares (Director, Inspector) se da solamente al supervisar que se cumplan con los avances programáticos conforme a los formatos oficiales (registros y boletas), sin tener prácticamente ninguna ingerencia en los procesos de evaluación que realizan los profesores.

En relación a las Formas de Evaluar, como indicábamos antes, los maestros se basan fundamentalmente en los libros de texto.

Para la elaboración de los exámenes los maestros manifestaron que ésta se basa en preguntas y ejercicios sobre los contenidos de los libros de texto y otros complementarios como el libro "Alfa". Consideran también que estas preguntas deben ser directas, exactas y concretas, pues así las respuestas tendrán el mismo sentido. Esta forma de evaluar según los profesores, implica la presentación de preguntas "cerradas" (que no admiten análisis o interpretación). Las evaluaciones que implican la realización de síntesis casi no se presentan en las prácticas escolares.

Reconocen que en las áreas de Español y Matemáticas se realizan más evaluaciones; mientras que en Ciencias Naturales y en Ciencias Sociales se tienen menos calificaciones para promediar, aunque dada la cantidad de

información y objetivos a cubrir, de acuerdo a como lo marcan los programas, ninguna de las áreas puede ser evaluada en su totalidad.

En Español y en Matemáticas, consideran, es donde existen posibilidades de evaluar de una manera más objetiva y funcional, y esto se puede deber a que dichas áreas se refieren a lenguajes que se encuentran formalmente estructurados. En dichas áreas la realidad ya tiene un nivel formal, característica que no presentan ni las Ciencias Sociales ni las Ciencias Naturales, ya que la "realidad" enfrentada en éstos, es "caótica", compleja y diversificada; no existe la estructuración alcanzada por los lenguajes antes mencionados. Esto no supone que la Biología, Química, Física o Sociología, etc., estén desestructuradas, sino que el enfoque empírico escogido para los libros de texto requiere de un acercamiento a los objetos, a la realidad natural y social, la cual sí se encuentra "desestructurada".

En áreas como Ciencias Sociales interviene "una posición personal del maestro con respecto a la realidad social, lo cual propicia que las evaluaciones puedan ser más subjetivas". En Matemáticas por ejemplo, "existe la posibilidad de utilizar muchos ejemplos y ejercitaciones; son cosas que los niños aprenden en el momento y las interpretan en ese instante, además en Matemáticas y Español es más objetivo porque uno va checando si cada alumno va obteniendo los resultados que uno espera".

Agregan que la funcionalidad y objetividad tiene relación también con el hecho de que en Español y Matemáticas se elaboran los exámenes en forma más sencilla y se facilita su calificación, en comparación con las otras áreas de formación en donde esto es más complicado.

Estas respuestas nos indican que la visión que se tiene de cada área de conocimiento es diferente con los supuestos lógicos y pedagógicos de esas áreas. Se prioriza la mecanización y formalización, acordes con una visión particular de las ciencias, lo cual se traduce en los procedimientos de evaluación y de trabajo pedagógico descritos. Las relaciones entre un desarrollo conceptual del niño y la lógica de cada ciencia no juegan un papel determinante para orientar el proceso de evaluación y aún el trabajo escolar mismo.

Para indagar las concepciones que sobre la evaluación tienen los alumnos, entrevistamos a 48 niños, doce en cada uno de los cuatro grupos. Estos niños se escogieron con los criterios señalados en el capítulo sobre metodología (p.); sin embargo no encontramos diferencias significativas en las concepciones de los niños sobre las evaluaciones.

Las preguntas de la entrevista giraron en torno a cuestiones como: La Utilidad de los Exámenes, La Preparación para los Exámenes, Las Situaciones de Examen, Las Consecuencias del Examen y la Calificación, Evaluación y Logros Escolares.

Presentamos aquí las respuestas textuales (para conservar su expresión espontánea), en las que coinciden todos o la gran mayoría de los alumnos y aquellas que, aunque no podemos considerarlas como consensuales, nos parecieron particularmente interesantes o sugerentes. Es importante destacar que en las respuestas de los niños existen elementos que articulan las representaciones sociales que tienen acerca de la escuela, los maestros, los exámenes, etc., los cuales funcionan como "categorías" del sentido común de los alumnos. Estas les sirven para explicarse la realidad escolar a la vez que

conforman sus habitus y orientan sus prácticas.

La mayoría de los niños consideran el examen como un medio para obtener buenas calificaciones, ser promovidos, tener posibilidades de mejorar su status escolar y socio-económico y complacer a sus padres. A las preguntas sobre La Utilidad de los Exámenes, (para qué sirven) contestaron con frases como éstas:

- "A mí me parece que a nosotros nos quieren hacer una prueba para que pasemos y subamos más las calificaciones".
- "Para saber si podemos pasar o reprobar".
- "Para sacar diploma".
- "Si sacamos malas calificaciones no podemos ser alguien y si sacamos buenas podemos ser alguien. No podemos ser alguien porque no tenemos buen promedio".
- "Para seguir y no reprobar año, después ir a la secundaria, después salir de todas esas universidades y escuelas, para ya tener un oficio".
- "Para que los resuelvan y a ver cómo pasan el año, para que cursen bien el año, para que tengan una nueva vida, no como basurero recogiendo papeles".
- "Para poder calificar en la boleta lo que una saque".
- "Para que uno pueda pasar año, y para que nuestros padres se sintieran satisfechos".
- "Para que de grande sea un buen esposo y gane dinero, porque si no hacemos esto podemos reprobar año y así no podemos pasar año y no seríamos nada en la vida".

- "Para hacer un repaso y también para pasar de año, porque si no pasas esas pruebas, no puedes pasar de año bien".
- "Para poder salir adelante y poder hacer una carrera".
- "Para ver cuál es el niño más listo y el que tiene mayor interés en la escuela".
- "Para no quedar mal con la escuela, con el grupo, para no bajar de calificación".
- "Para que mis papás se sientan orgullosos cuando saco buenas calificaciones, que en vez de que se sientan mal se sientan mejor. De que no se decepcionen de que ellos están trabajando y nosotros nada más como quien dice venimos a calentar la banca; y ya llevarles nuestra prueba con un 10, 9 u 8, se sienten hasta mejor, si no, se sienten decepcionados".
- "Para estudiar, porque en el futuro tengo que estudiar si no voy a ser un obrero y tengo que estudiar para poder ser lo que yo quiera para trabajar de Ingeniero, de Director o de otras cosas".
- "Son buenos los exámenes porque nos ayuda a recordar todo lo que vimos y ayuda a ser buenos estudiantes para recordar y para cuando nos hagan otro examen o una prueba en concursos y para cuando ya vayamos a pasar a preparatoria y nos ayuda por si trabajamos".
- "Para tener confianza en los maestros y ellos a mí, o también para encontrar trabajo, pasar a la secundaria o cualquiera de las escuelas, sin ningún problema".
- "Son para ver cual persona sabe más o la que menos sabe".
- "Para poder pasar el año, seguir adelante y ser más alta que otros".

En forma secundaria consideran el valor académico del examen como

confirmación o corroboración de lo que se sabe, como un medio que les ayude o los obligue a aprender más y como autoafirmación.

- "Para saber si sabes".
- "Para ver si han aprendido algo de lo que han enseñado en el año".
- "Me sirven para contestar bien, responder y así los maestros tengan confianza en los niños, en algunos de los alumnos que son aplicados que sí saben y los niños ellos mismos sabrán si confían en ellos o no".
- "Porque me doy cuenta como voy".
- "Para sentirte como una persona bien".
- "Para sentirme bien orgulloso de mí mismo".
- "Porque ahí te ponen a prueba a ver si sabes".
- "Para ver nosotros mismos si tenemos todavía los conocimientos que nos enseñaron, a ver si nos acordamos todavía".

En relación a La Preparación para los Exámenes las respuestas de los niños nos confirman lo observado en las aulas: El método básico de estudio lo constituye el ejercicio tomado de libros de texto y el "repaso", que consiste en repetir conceptos o lecturas para memorizar nombres, definiciones, "historias" o fórmulas.

El camino seguro sigue siendo el texto al pie de la letra y el juego de preguntas y respuestas que se establece con el maestro, como se puede inferir de estas contestaciones:

- "A veces dice el maestro de tal página a tal página, estudio cinco veces y a veces se me olvida y a veces se me graba, y ya cuando estoy en el examen

respondo algunas y algunas no".

- "Le doy muchas repasadas porque a veces muchos amigos nada más leen poquito de lo que creen que va a decir el maestro".
- "Yo nada más leo las preguntas y respuestas; de ahí después le digo a alguien de mis compañeros que me diga las preguntas y yo le doy la respuesta".
- "Yo me pongo a repasar el cuaderno o cualquier otro apunte que tenga, o si no, las cosas que me haya sacado mal me las pongo a hacer otra vez".
- "Recordando y haciendo una repasadita a lo que nos van a hacer a lo que ya podemos saber que nos van a preguntar".
- "Agarrando el libro y ponernos a leer lo que nos va a tocar en la prueba".
- "Aprendiéndoselo bien de memoria".
- "Primero leo 5 veces lo que tengo que estudiar, luego yo le digo a mi primo o alguien que me lo pregunte".
- "Estudio para recordar todo a la hora del examen, pero a veces no lo recuerdo".
- "Tomo el libro y lo que nos diga la maestra que subrayemos, ese lo estudiamos y así estudiando se sabe si pasa o no".
- "Estudiando lo que dejan para estudiar, si es en Español los bimembres, los unimembres y así las partes que necesita lo de Español".
- "Leerlos y revisarlos (sus libros y sus cuadernos) para que se le grabe a uno en la mente".
- "Repasar el libro y hacernos preguntas y escribirlas en el cuaderno y contestarlas".
- "En la guía que nos dan busco, allí dice: estudiar fracciones y eso, busco".

en el Alfa y ya veo cómo es".

La situación de examen, como vimos en el capítulo anterior, tiene un significado especial dentro de la práctica educativa que influye en el estado emocional del niño y en las formas en que aprende, como podemos deducir de las ideas expresadas:

- "Nos ponemos nerviosos y pensamos que no vamos a pasar".
- "En el examen se decide si pasamos al grado siguiente".
- "Yo me siento nerviosa porque a veces no nos acordamos de unas partes de lo que estudiamos".
- "Pues me siento nerviosa porque a veces se me olvidan las cosas que ya me sé, pero se me olvidan por el temor de reprobar".
- "Me siento nerviosa de que vaya a sacar una mala calificación".
- "Me siento nerviosa porque no estoy muy segura si tuve bien la pregunta o la tuve mal, si el examen lo pasé o no lo pasé".
- "Cuando hago un examen me digo que puede ser ese examen la decisión si paso año o no".
- "Yo me siento raro y me siento muy mal al hacer un examen".
- "Yo me pongo nerviosa porque tengo miedo de que no sepa alguna pregunta o algo y me pongo muy nerviosa".
- "Me pongo nerviosa porque me da miedo sacar unas malas calificaciones, porque yo creo tener buenas calificaciones, y en ese momento me dicen mala calificación, y eso es lo que me da miedo".
- "El trabajo diario es más fácil y el examen es más difícil, y cuando están

haciendo un trabajo diario no te pones nerviosa como te pones en los exámenes, porque el examen va a pasar a la boleta, o sea la calificación va a la boleta, por eso es más difícil".

- "Al momento de hacer la prueba siento que tengo que hacerla bien porque si no, pues tengo que pasar. Y digo ¡ay!, ojalá que ahorita estuviera el libro aquí, para copiar, siento como remordimiento, como que no voy a sacar buena calificación".
- "Me pongo un poco nerviosa porque no sé qué preguntas me vaya a hacer, a la mejor no me las sé. Siempre siento como que la voy a pasar y a veces siento como que no, y sigo".
- "Cuando dicen que vamos a tener examen, al principio siento nerviosismo por miedo, y al hacerlo me siento un poco más tranquila porque casi todas las pruebas son iguales, ninguna es diferente".
- "Siento que el corazón se me para".
- "Me sudan las manos y me pongo nerviosa".
- "A mí cuando me preguntan esas preguntas, como que me late más rápido el corazón, siento así".
- "Hay que saber tener valor para hacer los exámenes y hacerlos bien".

Las Consecuencias del Examen y de la Calificación establecen situaciones específicas de aceptación o rechazo. Los niños hablan de castigos y premios en sus casas y de diferentes actitudes de sus compañeros en función de los resultados obtenidos. Los niños señalan reacciones y actitudes de sus padres, compañeros y maestros como estas

De los padres:

- "Nos dicen que estudiemos, que si no, no vamos a ser alguien en la vida".

- "A mí a veces me pegan y me regañan".
- "No me dejan salir y me ponen a estudiar".
- "Nos dicen que saquemos buenas calificaciones, o si no ya no nos van a comprar cosas".
- "Que si no nos apuramos ya no nos van a mandar a la escuela".
- "No nos dan domingo o no nos dejan salir a jugar".
- "El año pasado mi mamá me acusó con mi papá y él me dijo las verdades que tengo que hacer, tengo que estudiar más y mejor".
- "Mi mamá me dice que me ponga a estudiar más, que tengo que estudiar más para poder pasar, que si no paso pues sería un año perdido".
- "Me castigan y me ponen a estudiar todo el día, para que me pueda aprender las preguntas".
- "A mí siempre mis papás cuando saco mal alguna cosa, no me dejan bajar a jugar o me castigan, y todo el día no puedo ver la televisión, hasta que yo me aprenda bien las preguntas puedo bajar a jugar y ver la televisión".
- "Nos regañan, a mí a veces me pegan si repruebo y les digo que sí voy a pasar o si paso a 5° ó 6° me compran mi reloj, lo que yo quiera me compran si paso".
- "Me pegan, hasta una vez me andaban volando un pulmón, me pegó con un fierro grandote".
- "A mí me dicen que por qué no estudio y me empiezan a regañar, pero si sa-co buenas me compran algo: un pantalón o zapatos y si paso a quinto me compran mi bicicleta".

De los Compañeros:

- "A veces les hacen burla, dicen que son bien burros que no saben nada".
- "Dicen que son burros por burlarse del que saca más calificaciones y por creerse más inteligentes que los demás".
- "Andan platicando con otros que este niño es bien burro que sacó malas calificaciones y también ellos tienen errores a veces".
- "A mí no me dicen nada me da igual".
- "Unos niños tratan de ayudar al otro compañero que no entiende y otros dicen, tú no sabes y vete a volar, y así, no le explican nada, y el otro pues se siente mal porque no puede estudiar o no sabe estudiar".
- "A veces cuando sacamos un cinco se empiezan a burlar todos".

De los maestros:

- "Me reprueba y tiene más cuidado conmigo para que no repruebe".
- "Me vigila para que estudie más y que los trabajos los haga bien".
- "Que tengo que mejorar para no reprobar, y eso se siente bien feo".
- "Nos reporta con nuestra familia y nos cuida más a los que sacamos malas calificaciones".
- "Nos pone a que hagamos ejercicios diarios en la casa, de estudiar, para que pongamos más atención y pasemos al pizarrón para contestar las preguntas o algo así".
- "Nos pone a repetir la diez, veinte veces y las veces que sean. Y también tenemos que aprendernos esas preguntas".
- "Se siente decepcionada la maestra porque puede que hayamos pasado muchas veces esa pregunta y no la contestemos".

- "Que estudie más, que me apure que ponga más empeño que si algo no entiendo se lo diga para que ella me lo explique.
- "Me pregunta lo que no entiendo, y como me da pena decirle lo que no entiendo, mejor no le digo nada".
- "Dice que vayamos a donde está él; si por ejemplo voy yo, me dice que me apure un poco más, y luego al apurarme más eso es ya tener confianza en nosotros".

En el apartado de Evaluación y Logros Escolares se aborda una cuestión fundamental, que hemos señalado anteriormente y es la que se refiere a la manera en que la evaluación legitima la selección social, haciendo aparecer las ventajas (económicas, culturales, etc.) que tienen ciertos grupos sociales, como frutos de un esfuerzo y una dedicación personal o de dones naturales. En las ideas que manifiestan los niños, demuestran haber asimilado esta ideología del logro y de la competencia en donde cada uno es responsable de sus avances, la responsabilidad y el éxito escolar dependen completamente del individuo, como se puede apreciar a continuación con las opiniones sobre los diferentes resultados que obtienen los niños:

- "Es que unos no ponen atención y por eso no sacan buenas calificaciones. Y los otros pasan al pizarrón y no saben".
- "Porque estudian mucho y cuando llegan a su casa hacen la tarea, estudian y aprenden más".
- "Porque son inteligentes y aunque no se pongan a estudiar tienen mente y pueden hacer lo que quieran".
- "Porque no les gusta estudiar porque es muy aburrido y nada más les gusta jugar".

- "Porque unos aprenden de memoria y otros no estudian nada".
- "Unos estudian y se la pasan casi siempre estudiando y unos en la tele y no estudian nada, no agarran para nada los libros".
- "No sé, a la mejor porque unos estudian y otros no, porque no les ayudan sus papás".
- "Los que sacan buenas calificaciones es porque estudian, es por su voluntad y los que no estudian es porque no tienen, les da flojera. O es por otra cosa, por ejemplo van al Seguro o cualquier otra cosa, pero en la noche pueden estar en su casa y dicen que al otro día van a estudiar, pero no saben lo que puede pasar, a la mejor se enferman o pasa algo y ya no estudian".
- "Porque los que sacan buena calificación sus papás se sacrifican para que puedan estudiar y sean una gran persona".
- "Los niños que sacan buenas calificaciones son los que estudian mucho, los que se esfuerzan por saber las preguntas, esos son los que sacan buenas calificaciones, y los que no sacan buenas calificaciones son los que están jugando o que no hacen nada".
- "Porque los niños que sacan buenas calificaciones quieren pasar de año y todo con buenas calificaciones; y los niños "burros" son los que sólo llegan a la escuela y empiezan a jugar y no hacen ningún trabajo".
- "Porque los que sacan buenas calificaciones ponen empeño para no reprobar el año; y los niños que no estudian, porque hay unos que tienen problemas de aprendizaje y otros no. O sea, quieren estudiar pero no pueden, no se les graba en la cabeza lo que tienen que estudiar, o lo que explica la maestra; y hay otros que no les gusta estudiar y por eso reprueban".
- "Yo digo que los que sacan buenas calificaciones verdaderamente estudian y al ver sus calificaciones que son buenas se tienen confianza".

Como podemos apreciar en todos estos ejemplos, para los niños las motivaciones y los significados principales en relación a las calificaciones y los exámenes se encuentran "fuera" de una lógica académica o didáctica. Sus concepciones, valores y actitudes sobre las evaluaciones son determinados en gran parte por la ideología de la movilidad social a través del logro individual, inmersa de manera general en todas las instituciones, y de manera particular en la familia y la escuela.

Los alumnos suponen o piensan que el examen es una "última instancia" donde de alguna manera se puede decir su porvenir en la escuela y en la sociedad. Esta situación abarca por igual a los niños estudiosos que a los que no lo son, ya que en el caso de los niños "aplicados" la presión puede ser por no bajar sus calificaciones de 9 ó 10 o por ser el primer lugar.

Por otra parte, el ser examinado representa para el alumno una situación difícil y compleja desde el punto de vista social y afectivo. Puesto que en el examen se juegan para él, las expectativas de sus padres y maestros (en algunos casos los castigan por no responder a aquéllas), su status en el grupo escolar (no sólo intelectual, sino social y personal), y sus sueños incipientes de movilidad o ascenso social.

Las diferencias en el logro escolar tienen su explicación en la voluntad, el éxito depende de ser "estudioso", "listo", "cumplido", etc., y el fracaso del ser "flojo", "burro", "travieso", etc. Solamente uno de todos los niños entrevistados pensó y dijo que las diferencias se debían a la preparación anterior, o sea a una situación familiar sobre la cual se construye o se continúa la cultura escolar.

En el hogar se complementa y legitima el rol del examen y de la calificación, ya que los padres exhortan, regañan, amenazan, golpean o premian, cuando el alumno saca malas o buenas calificaciones. La preocupación de los padres se centra en la nota, sin reconocer la problemática de fondo que ésta oculta y olvidando, o no sabiendo que las calificaciones son el resultado de un trabajo diario, de procesos de aprendizaje, de lecturas y explicaciones, que de poder conocerse, evitarían las sorpresas y el desencanto de los números en las boletas.

Con respecto a la manera de abordar los exámenes, los niños nos dejan ver el papel tan destacado que juega la repetición y/o la memorización en sus estudios.

La repetición se asume explícita e implícitamente como el camino lógico (y casi único en la práctica) para el aprendizaje, ésta se desarrolla a través de los ejercicios que se apegan estrictamente al libro de texto y a los cuadernos como el "Alfa", y determina en buena medida los modos de transmisión y apropiación de los conocimientos. Los niños entienden por estudiar la repetición constante.

Pareciera ser que en la educación primaria resulta muy complicado "abrir la enseñanza" a la interpretación, recreación, intuición o crítica del conocimiento y de la realidad, pues sería difícil de controlar y registrar la heterogeneidad de actividades y respuestas que estos conceptos suponen.

Al revisar los puntos de vista de los niños se pone de manifiesto todo un mundo, el mundo del sentido común (con su riqueza, sus contradicciones y limitaciones), las formas en que los alumnos perciben las situaciones de

la vida en la escuela y que pueden ser diferentes o contrarias a los principios que sustentan los programas y los procedimientos escolares.

La ideología social, familiar y escolar sobre los exámenes, se encuentra bastante arraigada y resulta muy difícil recobrar el sentido pedagógico y académico de los mismos.

Las evaluaciones que realizan los profesores tienen que enfrentar las dificultades que representan las ideologías mencionadas y un conjunto de prácticas que funcionan articuladas a las concepciones del sentido común.

El problema de la evaluación en la escuela primaria es bastante complejo, y se podría pensar que presenta demasiados obstáculos. Sin embargo, los maestros buscan de una o de otra manera superarlos, como lo demuestran los testimonios de los niños en relación a las reacciones y actitudes de sus mentores para mejorar los resultados deficientes de los exámenes y el desempeño escolar.

VI. CONSIDERACIONES FINALES

Hemos visto en las páginas anteriores que la evaluación en la escuela primaria es un problema complejo que no se limita a los aspectos meramente técnicos del trabajo escolar, pues en ella intervienen determinaciones de diversa índole; y a su vez esta influye de manera importante en el desarrollo de la práctica educativa en general.

De los aspectos que hemos revisado sobre evaluación surgen a nuestro juicio, como los más relevantes los siguientes planteamientos e interrogantes:

- La evaluación conforma y apuntala esquemas de percepción y acción duraderos (habitus) que por la fuerza de la reiteración se revierten no sólo en las formas de desarrollo del proceso educativo, sino que se transfieren y trascienden a la vida social de los sujetos.
- La evaluación cumple una función de socialización (más que una función técnico-pedagógica), pues conforma los habitus básicos en relación a cómo entender el éxito y el logro escolar.
- La normatividad, recomendaciones y ejemplos de evaluación que presentan los textos y documentos oficiales, no se articulan adecuadamente a las condiciones reales en que se desarrolla el trabajo cotidiano en la escuela. La influencia que tienen estos marcos, se orienta más a los aspectos formales como los registros de notas y las calificaciones que sancionan y legitiman el paso de los alumnos por la escuela.

- La saturación de los planes y programas, en cuanto a objetivos y procedimientos, refuerzan las evaluaciones de tipo formal que se agotan en sí mismas y tienden a convertir al maestro en un evaluador permanente.

- Las formas de evaluación representan un campo privilegiado para conocer la práctica educativa, pues en ellas se expresan toda una concepción del conocimiento y las formas para relacionarse con el mismo: las normas y prácticas de evaluación determinan en buena medida, la organización y marcha del trabajo escolar. En la manera como se evalúa se revela la manera de enseñar, y lo que en la educación primaria se entiende como saber escolar.

- ¿Qué representan desde el punto de vista social las evaluaciones?
- ¿Qué tipo de actitudes ante el saber generan en niños y maestros los exámenes en la escuela primaria?
- ¿Qué se evalúa realmente en la educación básica?
- ¿Cuáles son los conocimientos indispensables que es necesario evaluar en la escuela?
- ¿Cómo pueden los maestros mejorar sus técnicas de evaluación?
- ¿Qué tipo de evaluaciones podrían ayudar a que hubiera más y mejores estudios?
- ¿Cómo lograr que las evaluaciones se entiendan y practiquen con un sentido más académico?
- ¿Es posible trabajar con evaluaciones exigentes, pero que no sean formalistas y/o memorísticas?

Es evidente que será difícil encontrar respuestas a los problemas y cuestionamientos que hemos venido señalando. Nosotros no contamos con solucio

nes, nos concretaremos a explicitar la visión que tenemos acerca de la evaluación, tratando de sugerir algunas pistas para enfocar más adecuadamente el problema, y a destacar la importancia de los maestros, como los actores principales en la búsqueda de acciones y reflexiones más fecundas.

La evaluación como hemos anotado, tiene implicaciones sociales, políticas, administrativas, culturales, etc. que es necesario considerar para comprenderla de manera global. Una concepción más amplia e integral del problema nos lleva a atender y entender mejor la dimensión pedagógica y escolar cotidiana a la que deben responder los maestros, pues existe en la educación institucional el imperativo de evaluar.

Nosotros pensamos que para evaluar no basta considerar una coherencia entre los diferentes tipos de elementos didácticos que conforman un programa; sino que se requiere conocer el contexto en que surge, la evaluación de los mismos docentes, la situación académica y cultural de los alumnos y las condiciones institucionales concretas en que éstos se desenvuelven. Esto puede plantearse como un proceso cuyo análisis requiere de dos niveles:

- Un nivel institucional que enmarca el desenvolvimiento de los docentes y de los alumnos y que influye en el desarrollo del programa y,
- un segundo nivel de programas específicos donde se evalúa su integración y coherencia interna.

Es conveniente destacar la importancia del marco institucional de la evaluación, en tanto que éste determina la infraestructura del proceso de enseñanza-aprendizaje. "Los márgenes institucionales", entendidos como los límites políticos, materiales, ideológicos de la institución educativa, son

el ámbito que envuelve la operacionalización de los programas académicos. Por ejemplo, si la institución contempla el trabajo grupal y colegiado de los maestros y además se propone mejorarlo constantemente, este aspecto repercutirá seguramente en un nivel más específico de la práctica educativa, como lo sería el aula. El proceso educativo institucional es por lo tanto, el marco inmediato donde se sintetizan los programas educativos y las prácticas de evaluación.

En el primer nivel podemos ver aspectos tales como: objetivos de la institución y principios pedagógicos, posibilidades y formas de organización del trabajo docente, programas de formación de profesores, condiciones laborales, etc.

En el segundo nivel, que llamaremos "nivel de programa", entran cuestiones como: objetivos, contenidos, lineamientos didácticos, actividades de aprendizaje, instrumentos de evaluación, coherencia entre estos elementos, formas de participación de los alumnos, etc. Ambos niveles son indisociables, su éxito y desarrollo dependen el uno del otro, ya que interactúan y se determinan mutuamente.

En relación a este nivel podemos decir que no se puede pasar a revisar las características específicas del programa y sus técnicas de evaluación, sin partir de la naturaleza del área de conocimiento que se esté tratando, ya que un saber genera sus propios mecanismos de transmisión y apropiación. El no tomar en cuenta ésto, puede propiciar que en ocasiones se transfiera el problema a la forma y se soslaye el dominio del contenido. Creer que se puede, utilizando la pedagogía como panacea, opinar sobre cómo se debe enseñar un contenido sin conocerlo, ha traído como consecuencia la sacraliza-

ción del método (como conjunto de procedimientos), el método se convierte en la ciencia: "el problema de la inmanente falsedad de la pedagogía reside en que recorta la cosa tratada a la medida de los receptores y no constituye un trabajo puramente objetivo por la cosa misma. Es más bien un trabajo 'pedagogizado'".⁵³

Con la sobrevaloración de lo didáctico se deja de considerar la estructura lógica de la ciencia particular de que se trate. Por lo tanto, y recordando lo señalado en páginas anteriores en relación a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, es necesario para lograr una educación no parcializada (que no se centre exclusivamente en el sujeto, en el objeto o en las técnicas) guardar un equilibrio y una coherencia entre el sujeto, el objeto de conocimiento y la acción docente.

Los aspectos técnicos y pedagógicos deben considerarse en forma secundaria, puesto que el manejo en profundidad del área de conocimiento en cuestión es la base que posibilita la estructuración, integración, relevancia y coherencia de los contenidos que conformen el programa, así como la delimitación clara de sus objetivos y de las evaluaciones.

Superar concepciones de la didáctica como esquemas aplicables a cualquier situación, de la psicotecnia como "capacidades mensurables a seleccionar", etc., implica que educadores y educandos se asuman como un grupo que se enfrenta al saber; al saber como un producto histórico que se adquiere a través del diálogo y la confrontación entre el sujeto y el objeto, entre lo teórico y lo práctico; a una apreciación del carácter social del saber, del uso social de éste y de los sujetos que participan del mismo. Para esto es necesario que los que aprenden y los que enseñan reflexionen siste-

matricamente sobre sus propias experiencias.

No podemos concebir la evaluación como un modelo, puesto que en el examen están implícitas la selección de un método, la organización de un aprendizaje, una concepción de la educación, una forma de plantearse los problemas en un área de la ciencia y una opción ideológica en los contenidos.

Lograr lo anterior implica la búsqueda de caminos diferentes a los que proponen las concepciones empiristas y tecnicistas, pensamos que la evaluación se encuentra inmersa en todo el proceso educativo y debiera entenderse como un análisis que se realiza periódicamente acerca del trabajo académico. La evaluación la entendemos como conciencia y autoconciencia de maestros y alumnos acerca de un desarrollo intelectual y humano; valoración de los aprendizajes y de los obstáculos para lograrlos; reflexión para mejorar el trabajo académico y orientarlo según las necesidades de una educación dialógica que reivindica a los sujetos.

Los exámenes y/o los trabajos escolares pueden en un momento dado aportar elementos sobre lo aprendido, sobre las famosas comparaciones entre lo que se quiere lograr y lo que se logra, la medición o la comparación en relación a una norma o a un estándar, pueden ser de utilidad siempre y cuando estén integradas y subordinadas a una concepción filosófica y a una práctica educativa global. El problema no radica en medir habilidades, constatar el manejo de información o acreditar determinados conocimientos; sino en el tipo de práctica educativa que se lleve a cabo. El mayor o menor logro de los objetivos de planes y programas de estudio (objeto de la evaluación), tiene significado en la reflexión sobre la articulación consciente de una intención educativa, de un conocimiento de la realidad sobre lo que se reflexiona y actúa, de un conocimiento teórico pertinente a ésta, y del diálogo

entre maestros y alumnos (donde ellos son la medida y la norma). La valoración que se busca (reconocer o dar) es el resultado de un aprendizaje que está potencial e implícitamente en varias situaciones anteriores, particularmente en el interés y el compromiso del maestro, en conocimiento certero de los contenidos de la educación y en la orientación social y ética de los mismos. Si hay "valores" en estas cuestiones, habrá evaluaciones. El problema de la evaluación es un problema de fondo, no de forma, entenderlo de manera contraria sería caer en lo que señalaba A. Machado "Muchas ñoñeces enseñan estos maestros, pero qué bien las evalúan".

Lo importante no es calificar los altos o bajos rendimientos, ni medir habilidades o actitudes escolares, sino comprender las causas que dan lugar a éstas y realizar un trabajo académico original (basado en las necesidades y condiciones específicas de los grupos) que no crea en el atraso ni en el fracaso escolar, y que tenga un sentido estratégico, es decir, que vea más allá de los conocimientos primarios y técnicos.

La posibilidad de orientar el trabajo escolar en esta dirección dependerá fundamentalmente de la capacidad y la iniciativa de los maestros.

Actualmente el profesor se relaciona con el alumno a través de un aparato técnico-administrativo, lo cual deviene en una práctica mediada por objetivos, procedimientos y formas de evaluación, paquetes didácticos, normas, etc., que convierten el trabajo del maestro en algo mecánico y rutinario.

El maestro se encuentra ante saberes especializados que no reconocen, o reconocen parcialmente, su experiencia. Los técnicos privilegian e imponen ciertos niveles de análisis y concepciones sobre lo educativo. Desde su

formación y experiencia en Ingeniería, Economía o Pedagogía pretenden totalizar y monopolizar las explicaciones y las formas de actuar en la práctica educativa cotidiana, olvidando la parcialidad y las limitaciones que tiene cualquier campo intelectual o científico (la verdad no es patrimonio exclusivo de ninguna teoría o modelo) y las condiciones concretas en que se desarrolla la educación en el país.

Uno de los elementos que más han contribuido a alejar al maestro del sentido profundo de su trabajo es la dinámica de la evaluación. Esta dinámica como hemos visto, se encuentra influida por la lógica de los reglamentos, por los requerimientos burocráticos del SEN., por los rituales de la disciplina, por la tradición y la cultura escolar, por los hábitos pedagógicos de los maestros y particularmente por la necesidad estructural de selección social. En menor grado encontramos el sentido académico de las evaluaciones, este aspecto surge de manera formal con los exámenes que se mantienen en la inercia de una tradición, las cinco o las diez preguntas memorísticas y rituales cuya función principal pareciera encaminarse a demostrar que alguien no sabe o en calificar a los alumnos, y no en la reflexión sobre el camino y los logros del conocimiento.

El alejamiento de profesores y alumnos que puede causar el examen no sólo es de tipo psicológico afectivo, sino también de carácter práctico. El maestro de primaria dedica una gran cantidad de su tiempo a la aplicación de exámenes y a la corrección de ejercicios, desaprovechándose un tiempo que podría utilizar para propiciar aprendizajes más vitales y trascendentes.

Por otra parte, las evaluaciones separan a los maestros de los alumnos y del sentido unitario de su labor, al funcionar como una especie de superyo escolar que custodia sus prácticas, siendo a la vez un instrumento de compe-

tencia que ignora tanto el sentido grupal o comunitario, como la necesidad de reconocer los valores de la heterogeneidad cultural y la originalidad de las personas. En relación a esto escribe Gabriel Marcel, "No vacilaría en afirmar que para poder combatir los peores extremos del individualismo de un modo eficaz, es preciso hallar un medio para poner fin al asfixiante sistema de los exámenes y competiciones con que se atormenta a nuestros jóvenes. "Yo, no tú, yo antes que tú". No se puede determinar hasta qué grado la competición ha contribuido a debilitar y a vaciar de energía el auténtico sentido de comunidad. Dicho sistema induce efectivamente a cada cual a compararse con el otro. Y no queremos dejar de aludir a un punto esencial para nuestro propósito: el de que semejante sistema que aumenta la conciencia del yo o, si se quiere, el amor propio, tiene al mismo tiempo el más intenso efecto despersonalizador que pudo concebirse, porque aquello que en nosotros es realmente valioso, es lo que se sustrae a toda comparación y no tiene medida común con ninguna otra cosa".⁵⁴

Los maestros poseen una serie de conocimientos y experiencias, un saber propio, que aunque actualmente se encuentra limitado, es la base para hacer una transformación de las prácticas escolares como la que se pretende lograr actualmente. Dicho saber puede tener limitaciones: empírico, fragmentado, basado en el sentido común sin muchos elementos para el análisis crítico, y armado de manera ecléctica por múltiples tradiciones y por los discursos de la ideología dominante (políticos y técnicos); sin embargo en esto radica la posibilidad de transformar la educación en México, en la pista de "tornar crítica la práctica existente" que señalaba A. Gramsci, lo cual no supone una nueva ciencia o una teoría que se sobrepone a la práctica de los profesores o un conjunto de esquemas técnicos y consignas políticas, sino la conformación de una "nueva cultura" de la cual son artífices y protagonistas los

mismos profesores. La piedra de toque para elevar la calidad de la educación se encuentra en las tradiciones más vivas y críticas de la pedagogía mexicana; en las prácticas sencillas y cotidianas de los maestros y en las ideas que tienen actualmente sobre educación, las cuales cuestionadas y replanteadas en sus aspectos más importantes, podrían ser una alternativa más firme y arraigada para mejorar la calidad del trabajo educativo.

Lo central de este cuestionamiento radica, desde nuestro punto de vista, en reivindicar la educación como edificación integral (ética, política y técnica) del sujeto ante la enseñanza, que se refiere solamente al estudio especializado de un conjunto de datos o informaciones.

La enseñanza como hemos venido señalando, se ha convertido en un fin, generando lenta e imperceptiblemente deshumanización, a través de la tecnocracia y el cientificismo; el saber por el saber; recargos inútiles de información; rituales que nadie recuerda su sentido original, adoctrinamiento político y dogmatismo teórico y relaciones sociales formalistas en la escuela. La enseñanza vista desde un aspecto puramente técnico, se ha sobrepuesto a la educación, obstaculizando que el maestro pueda expresar el sentido social y solidario de los conocimientos, los valores y la cultura y lo que significa la búsqueda y la socialización de éstos. No se trata solamente de la enseñanza de la gramática estructural, la teoría de conjuntos o de una etapa histórica de la humanidad; estas materias pueden ser útiles a condición de entenderlas como indicaciones de temas y herramientas (métodos y lenguajes) que pueden facilitar las tareas de análisis, pero lo fundamental pensamos, se encuentra en las concepciones filosóficas, en el diálogo por el cual se confrontan dos personas de una madurez desigual descubriéndose mutuamente sus posibilidades humanas (intelectuales, afectivas y sociales).

CUADRO DE OBJETIVOS

4° Año

	ESPAÑOL	MATEMATICAS	CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES	T O T A L E S
Objetivos particulares	40	33	21	33	127
Objetivos específicos	143	100	79	75	397

5° Año

	ESPAÑOL	MATEMATICAS	CIENCIAS NATURALES	CIENCIAS SOCIALES	T O T A L E S
Objetivos particulares	40	38	19	32	129
Objetivos específicos	108	71	60	54	293

5. Comienza la lucha por la Independencia

Las ideas de libertad

Los hombres cambian de manera de pensar a medida que pasa el tiempo. Durante muchos siglos se pensó que la mejor forma de gobierno era una monarquía, en la cual gobierna un rey, pero, en el siglo XVIII, la gente empezó a creer que estos gobiernos no eran buenos y que todos los hombres debían ser iguales ante la ley y tener los mismos derechos. Estas ideas hicieron que los habitantes de las colonias inglesas en América se independizaran de Inglaterra. También los franceses hicieron, en su propio país, una revolución en contra de sus reyes, porque no gobernaban bien.

En España y por sus colonias de América se extendieron las ideas de libertad y de igualdad, naciendo el deseo de lograr gobiernos democráticos.

Las injusticias

En la sociedad colonial los indígenas tenían que pagar tributo, y cada día tenían menos tierras. Las castas, como se llamaban a todos los que eran descendientes de grupos formados por la mezcla de distintas razas, no tenían entrada a todos los centros de educación, ni a los puestos de gobierno, ni de la iglesia.

Los criollos deseaban ser virreyes, arzobispos, obispos y estos cargos eran desempeñados casi siempre por los españoles nacidos en España, a los que los criollos llamaban gachupines. Los españoles criollos no se sentían iguales a los nacidos en Europa y, para distinguirse, se llamaban a sí mismos americanos.

Napoleón conquista España

Mientras esto sucedía en la próspera Nueva España, Napoleón Bonaparte, un general que se había apoderado del gobierno de Francia, conquistaba otros países europeos. En 1808 obligó a los reyes de España a entregarle el reino. Cuando llegó esta noticia a la Nueva España, los criollos consideraron que no tenían por qué obedecer a Napoleón, ya que se había apoderado del reino por la fuerza. Muchos criollos pensaron que el virreinato podía gobernarse solo mientras no gobernara su rey legítimo. Pero los españoles y algunos criollos muy ricos o

del alto clero no estaban de acuerdo. Para evitar que los criollos gobernaran el virreinato, los españoles impusieron por la fuerza a un virrey, mientras llegaban órdenes de España.

La conspiración de Querétaro

Muchos criollos deseaban libertad para su país, y para acordar cómo podían lograrlo, hacían reuniones secretas, que se llaman conspiraciones. Una de estas conspiraciones tuvo lugar en Querétaro.

Esta ciudad era el centro del comercio de la rica región del Bajío, cercana a Valladolid y a Guanajuato, dos ciudades muy ricas y con gente deseosa de libertad. Las reuniones tenían lugar en la casa del corregidor de Querétaro, es decir, el encargado del gobierno de la ciudad, que era don Miguel Domínguez. El corregidor y su entusiasta



esposa, doña Josefa Ortiz de Domínguez, se reunían con algunos militares, como Ignacio Allende, Ignacio Aldama y el inteligente cura del pueblo de Dolores, don Miguel Hidalgo y Costilla, para discutir de qué manera se podría cambiar la situación. Alguien denunció a las autoridades la conspiración, y el gobierno decidió tomar presos a los participantes. Pero los conspiradores fueron avisados a tiempo, y el 15 de septiembre de 1810 Hidalgo y Allende decidieron lanzarse a la lucha armada. Don Miguel Hidalgo hizo sonar las campanas de la iglesia de Dolores y, como era domingo, pronto se reunió mucha gente. Hidalgo pidió al pueblo que luchara por la independencia.



Se inicia la lucha

El cura Hidalgo era una persona muy estimada y, como todos tenían quejas contra los españoles y su gobierno, lo siguieron armados con palos, hondas e instrumentos de labranza. Hidalgo empezó su marcha por la libertad con 600 hombres, pero en pocos días llegó a reunir cerca de 100 000, entre indios, mestizos y criollos. El ejército tenía un curioso aspecto, porque estaba compuesto de curas, soldados y de gente que vestía calzón blanco o pantalón de cuero.

En Atotonilco, el cura tomó una imagen de la Virgen de Guadalupe y la puso en una pica a modo de bandera. Hidalgo y su gente entraron sin luchar a San Miguel el Grande y Celaya. Después tomaron Guanajuato, una de las más ricas ciudades coloniales. Allí, Hidalgo pidió al intendente que le entregara la ciudad, pero éste se negó y se encerró con los españoles ricos y todas sus pertenencias en la Alhóndiga, un gran edificio que servía para almacenar granos.

Los hombres de Hidalgo tomaron la Alhóndiga a pesar de que los españoles estaban bien protegidos y armados. Dieron muerte a todos y saquearon las casas de Guanajuato. Avanzaron después a Valladolid, otra ciudad importante que hoy se llama Morelia; ésta se entregó sin luchar por temor a correr una suerte parecida a la de Guanajuato.

Hidalgo se retira

Hidalgo marchó hacia la Ciudad de México. Un día antes de llegar a ella, se dio la batalla del Monte de las Cruces, una de las más grandes victorias del ejército insurgente. Hidalgo hubiera podido tomar la Ciudad de México, pero pensó que no tenía fuerzas suficientes y decidió regresar a Valladolid. Apenas empezó su retirada, comenzaron sus derrotas. A pesar de todo, pudo establecer un breve gobierno en Guadalajara, en el que tomó medidas sabias, como la abolición de la esclavitud y los tributos que pagaban los indios. El 16 de enero de 1811, el ejército español o realista (es decir, fiel al rey) venció a Hidalgo en la batalla de Puente de Calderón, cerca de Guadalajara. Hidalgo y Allende, acompañados de unos cuantos soldados, marcharon al norte con el propósito de llegar a Estados Unidos para comprar armas. Pero fueron traicionados y tomados prisioneros en las Norias de Baján, Coahuila, y conducidos a Chihuahua. Allí fueron condenados a muerte y fusilados. Más tarde, sus cabezas fueron expuestas en jaulas de hierro en las esquinas de la Alhóndiga de Granaditas.

Morelos

Después de la muerte de Hidalgo y Allende, los españoles pensaron que la lucha por la independencia se acabaría, pero no fue así. Hidalgo había encargado al cura José María Morelos tomar el puerto de Acapulco. Por todo el país había descontento y luchas. Morelos logró organizar un buen ejército insurgente, con la ayuda de colaboradores como Mariano Matamoros, Hermenegildo Galeana y Nicolás Bravo. Entre 1812 y 1813, el ejército de Morelos logró apoderarse de Oaxaca, Acapulco y otros puntos importantes del sur.

Morelos quería que el pueblo mexicano fuera independiente con leyes propias, y para eso organizó un Congreso en Chilpancingo.

Este Congreso, formado por un grupo de personas deseosas de lograr la independencia, elaboró, en 1814, la primera constitución mexicana,

la Constitución de Apatzingán. Esta constitución establecía que el pueblo es la máxima autoridad del país y tiene derecho de elegir a sus gobernantes.

Pero nunca se pudo aplicar esta constitución para gobernar, porque el país estaba en guerra. Morelos fue tomado prisionero y fusilado en San Cristóbal Ecatepec, el 22 de diciembre de 1815. Morelos e Hidalgo recibieron un gran apoyo del pueblo en su lucha para lograr la independencia. Por eso, a pesar de que fueron derrotados y de que el gobierno trató de tranquilizar al país, el descontento ya se había generalizado.

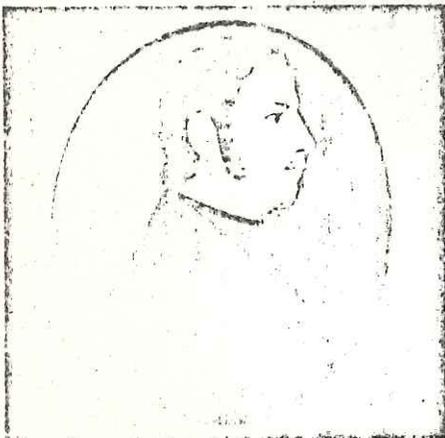
Vicente Guerrero se mantuvo rebelde en las montañas del sur y continuó luchando por la independencia.



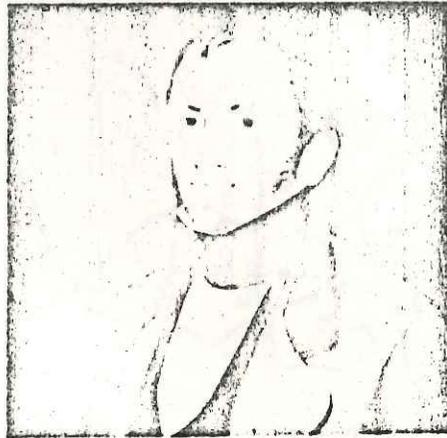
José María Morelos.



Vicente Guerrero.



Mariano Matamoros.



Nicolás Bravo.

6. Consumación de la Independencia

Los sucesos en la península

Mientras en la Nueva España Hidalgo y Morelos luchaban y morían por la Independencia, en España el pueblo luchaba por expulsar a los invasores franceses. Todo lo que sucedía allá se reflejaba en la vida de las colonias, entre ellas la Nueva España. Para luchar contra Napoleón, los españoles organizaron juntas secretas hasta llegar a formar un gobierno provisional, es decir, un gobierno que gobernara mientras volvía su rey. Los que formaban el gobierno provisional pensaron que para decidir cómo iban a gobernar, debían convocar a una junta de representantes de todo el imperio español, incluyendo a las colonias, que se reunirían en Cádiz, una ciudad de España.

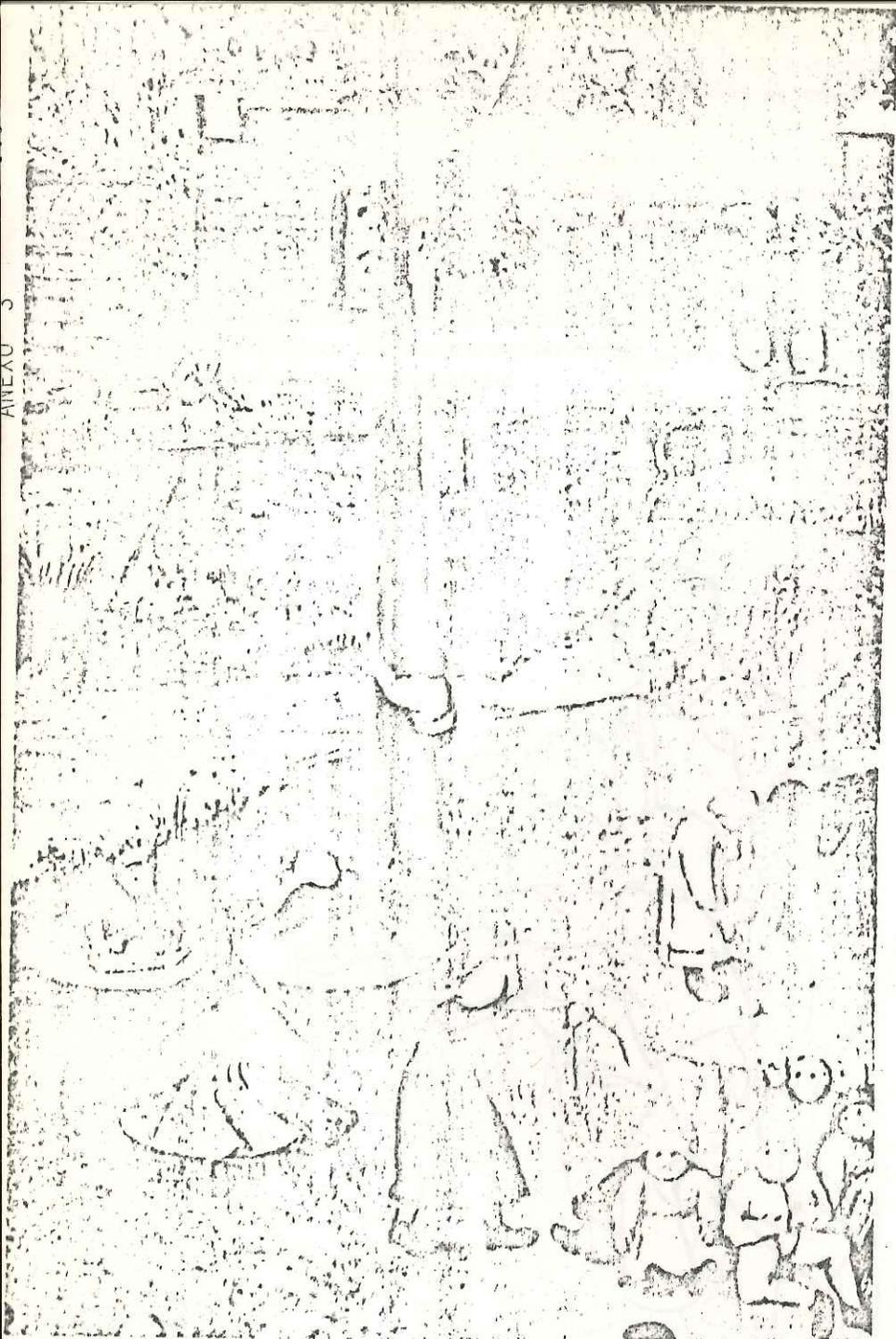
Se enviaron instrucciones a todas las colonias para elegir representantes, lo que causó enorme inquietud e interés. Hubo diecisiete diputados mexicanos, quienes, junto con los diputados del resto de las colonias, exigieron la igualdad de todos los habitantes del imperio.

El problema de los diputados

En el imperio español la máxima autoridad era el rey. Él nombraba las personas que le ayudaban a gobernar en España y en las colonias. El rey y las personas que trabajaban para él escribían las leyes con que se gobernaba el imperio español. Con este sistema los ciudadanos no podían participar en la redacción de las leyes, porque no tenían ni diputados ni senadores que los representaran ante el gobierno. Cuando había un buen rey todo salía bien, pero si era malo el pueblo sufría y no podía protestar. Esta situación cambió con la reunión de diputados en Cádiz, donde se discutieron por primera vez los problemas comunes. Como en España no había rey, los diputados tuvieron oportunidad de preparar las leyes básicas para gobernar el imperio.

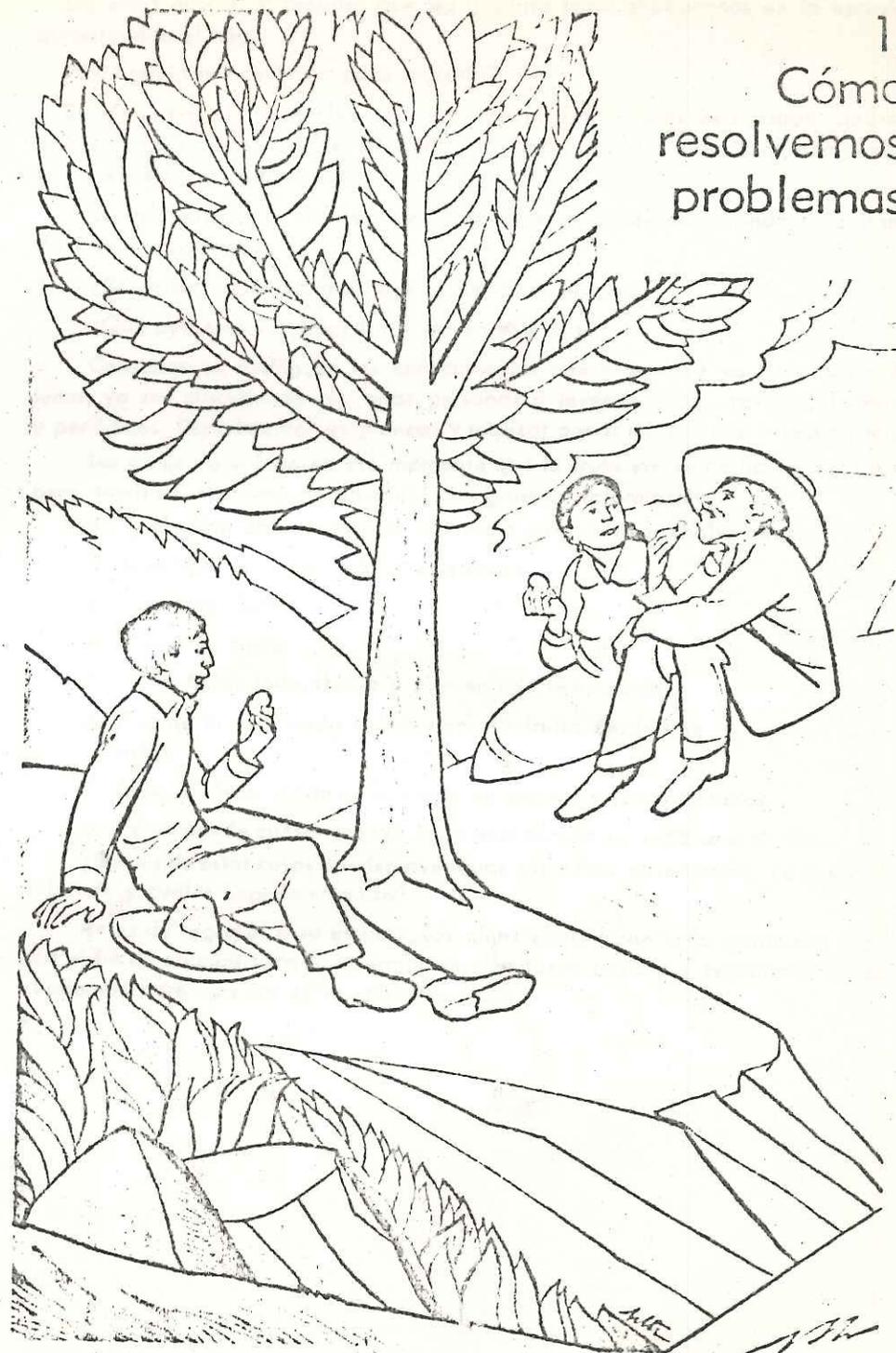
Lo que sucedía en otros países

En esa época, los gobernantes de Estados Unidos y Francia no podían hacer su voluntad, pues los habitantes habían luchado por tener libertades, por tener representantes que defendieran sus intereses e hicieran leyes justas para todos. A ese conjunto de leyes básicas que todos debían obedecer se llamó Constitución. La Constitución de Estados Unidos, promulgada en 1789, fue la primera constitución escrita del mun-



Juegos infantiles, Pieter Bruegel, Bélgica

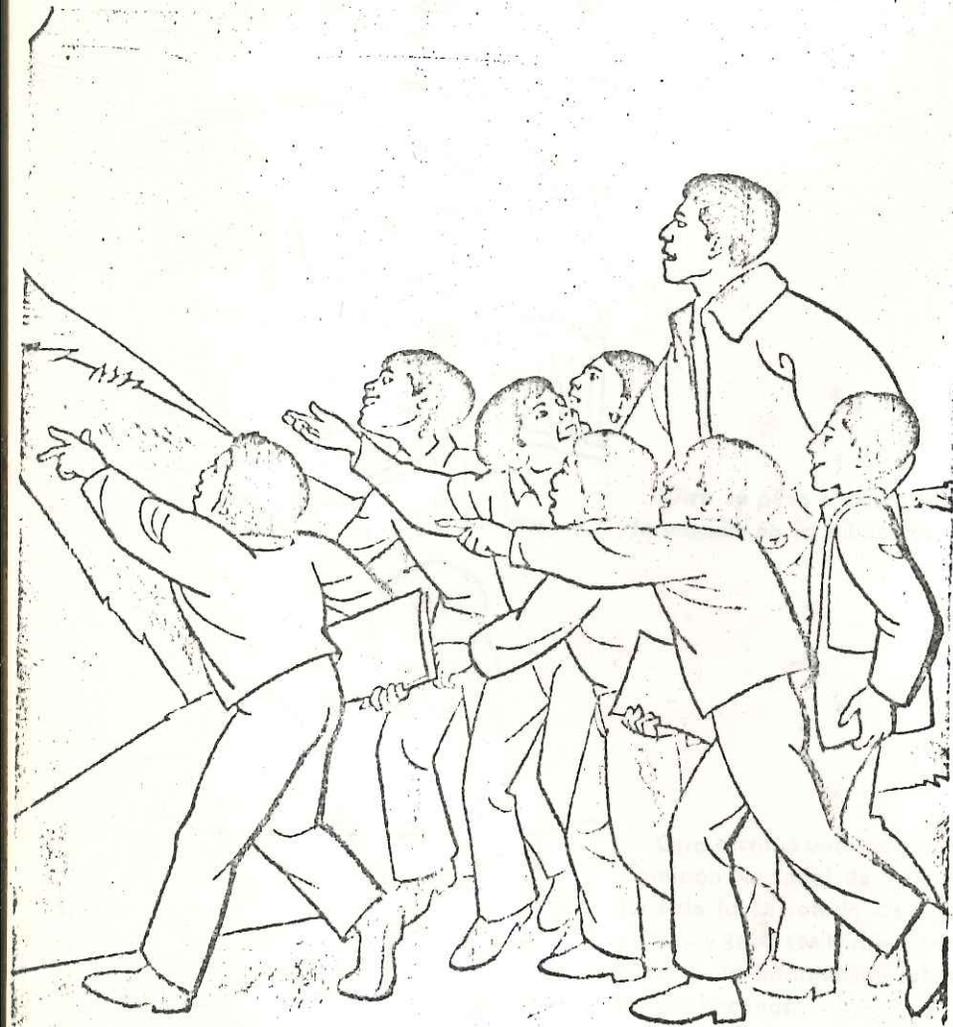
1.
Cómo
resolvemos
problemas



A lo largo de nuestra vida siempre tenemos problemas que resolver. Estos problemas pueden ser muy variados, según nuestra edad, nuestra manera de ser, nuestras necesidades, la gente que nos rodea, las condiciones en que vivimos y muchas otras cosas.

Es muy importante que aprendamos a resolver nuestros problemas. En Ciencias Naturales has resuelto muchos a través de las investigaciones. Las habilidades que has desarrollado te pueden ayudar a resolver otros problemas. Vamos a ver un ejemplo.

Los niños de una escuela organizaron, con su maestro, una excursión a otra región de la República. Ahí vieron gente comiendo fruta de un árbol que los niños no conocían. Preguntaron qué fruta era y les dijeron que se llamaban chabacanos. Los probaron y les gustaron mucho.



Los niños dijeron al maestro que les gustaría tener chabacanos en la escuela durante todo el año.

¿Qué tendrían que hacer para lograrlo?

El primer paso para resolver un problema es definirlo, es decir, saber qué se quiere y para qué se quiere. Después, hay que averiguar todo lo que se pueda sobre él, esto es, obtener información.

La información se puede obtener de varias maneras: observando, consultando y experimentando.

¿Recuerdas qué tenemos que hacer para observar?

¿Qué pudieron observar los niños en este caso?

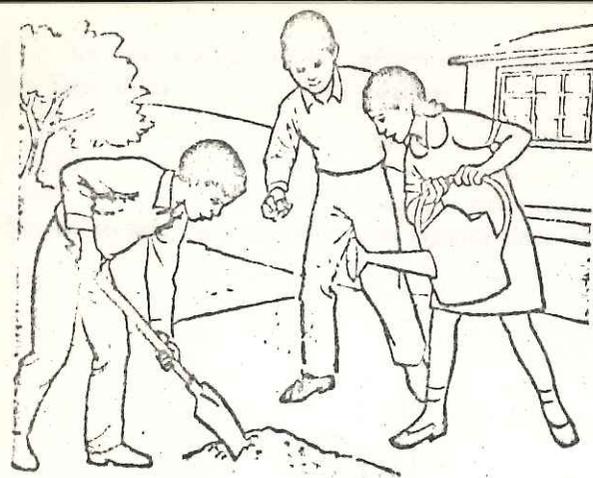
Consultar es averiguar los conocimientos que el hombre ya tiene sobre el tema, ya sea discutiendo con otras personas o leyendo libros, revistas, folletos y periódicos. Experimentar es planear y realizar por sí mismos una investigación.

Los niños ya sabían en ese momento que la fruta era comestible y sabrosa, pero también necesitaban obtener la siguiente información:

1. Si el clima de su región es adecuado para cultivar chabacanos.
2. Qué tipo de suelo necesita este árbol.
3. Cómo se planta.
4. Cómo se cuida.
5. Si da frutos todo el año o sólo en una temporada.
6. Cuánto tiempo tarda el árbol en dar frutos desde que se siembra la semilla.
7. Si cerca de la región en que está su escuela hay chabacanos.
8. Cómo puede conservarse la fruta más tiempo sin echarse a perder.

¿Cuáles de estas cosas pueden averiguar los niños observando, cuáles consultando y cuáles experimentando?

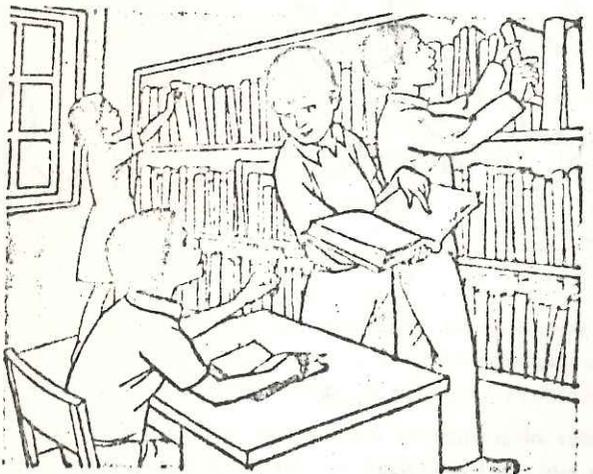
Antes de regresar a su escuela, los niños consultaron a la gente del lugar con el fin de obtener toda la información que fuera posible y registrarla en sus cuadernos para que no se les olvidara nada.



Los niños llevaron a su escuela las frutas que habían cortado y las semillas que guardaron.

Una vez en la escuela, se organizaron en equipos.

Un equipo sembró las semillas en la parcela escolar y se encargó de regarlas todos los días.



Otro se puso a buscar información en la biblioteca.



Otro escribió una carta a la Comisión Nacional de Fruticultura de la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos, pidiendo la información sobre los chabacanos.



Otro más recorrió los mercados de la población preguntando a los vendedores si conocían la fruta, si se vendía en algún mercado cercano y si el árbol crecía en alguna región vecina.



El último equipo se puso a experimentar sobre cómo podían conservar la fruta, pues de los chabacanos que trajeron, los más maduros comenzaban a echarse a perder.

¿Qué hubiera pasado si en vez de organizar y dividir el trabajo por equipos, todo el grupo se hubiera dedicado a hacer una cosa tras otra?

Después de un tiempo, cada equipo presentó sus resultados. El primero informó que las semillas habían germinado y que empezaban a salir del suelo de la parcela unas plantitas pequeñas.

El segundo dijo que, en general, los libros consultados tratan muy poca información sobre los chabacanos.

El tercer equipo presentó al grupo varios folletos que les había enviado la Comisión Nacional de Fruticultura. En ellos se decía que los chabacanos son nutritivos, que proporcionan energía, vitaminas y minerales, y que se dan en clima templado y frío, que pueden cosecharse de abril a septiembre, pero que el árbol empieza a dar frutos después de tres a cinco años de sembrado. Esto último decepcionó mucho a los niños porque, cuando los chabacanos de su parcela dieran frutos, ellos habrían terminado la primaria y posiblemente también la secundaria.

El cuarto equipo informó que había encontrado chabacanos en el mercado de una población vecina, que los llevan ahí de una región más o menos cercana, que los venden caro y que, como había dicho el tercer equipo, es una fruta de temporada (es decir, que no la hay todo el año).

El quinto equipo dijo al grupo que el chabacano se echa pronto a perder, lo cual puede evitarse hirviendo la fruta en agua, sólo que entonces no tiene buen sabor. En cambio, si se hierve en agua con azúcar la fruta se conserva mucho más tiempo y sabe dulce y sabrosa.

Después de discutir las informaciones presentadas por cada equipo, el grupo llegó a las siguientes conclusiones:

Pueden cultivar chabacanos en su parcela. Es más barato cultivarlos que comprarlos en el mercado. Pueden prepararlos en conserva para comerlos durante la época que no hay. Tienen que averiguar si es posible trasplantar un árbol ya crecido para no tener que esperar cinco años. Éste es un nuevo problema.



Como puedes ver, al solucionar un problema aparecen nuevos problemas. Al solucionarlos comprendemos mejor las cosas y podemos actuar más de acuerdo con la realidad, pero siempre aparecen problemas nuevos.

Uno de los niños que estaba investigando sobre el cultivo del chabacano le dijo a su papá lo que estaban haciendo. Esto, que es campesino, se interesó mucho, pues no ganaba lo suficiente para mantener a su familia y se le ocurrió averiguar si le convendría sembrar chabacanos.

Aunque este problema está relacionado con el que tenían los niños, el campesino va a necesitar más información para resolverlo.

¿Necesitará fertilizantes su terreno? ¿Cuánto dinero necesitará invertir?

¿Tendrá que pedirlo prestado?

¿Cuánto tiempo tardará su terreno en producir?

¿A qué precio se vende el chabacano al intermediario?

¿A qué precio se vende en el mercado?

¿Podrá venderlo directamente al consumidor?

¿Le convendrá organizarse con otros campesinos para hacer mejor todo lo anterior y lograr mejores resultados?

¿Le permitirán las ganancias mantener mejor a su familia?

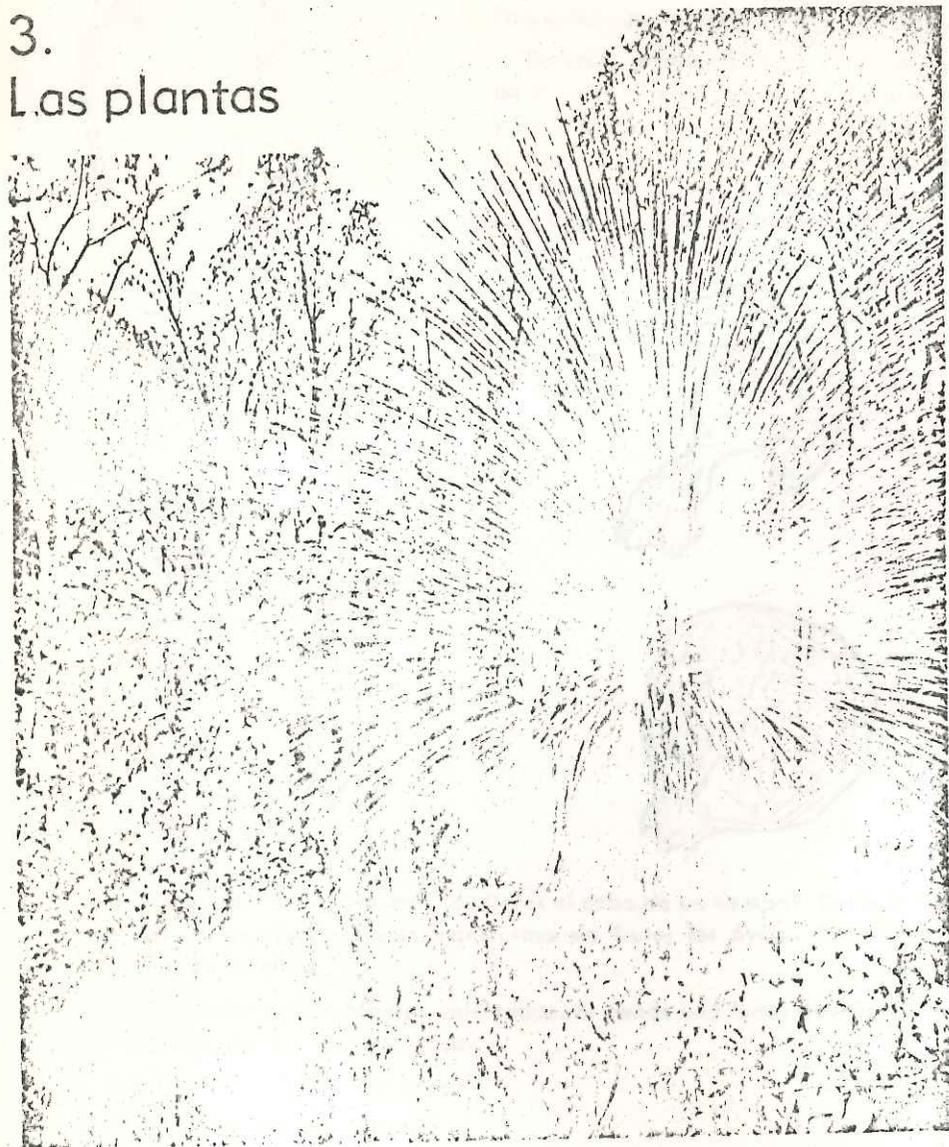


Como te habrás dado cuenta, aunque a los niños y al campesino les interesaba lo mismo, o sea, plantar chabacanos, los problemas que se les presentaron fueron diferentes, según sus necesidades.

Investigación 1: Resuelve con tu equipo un problema que tengan en común, siguiendo los mismos pasos que has visto en la lección.

1. Define bien tu problema.
2. Busca información por medio de observaciones, consultas y experimentos.
3. Distingue la información que te es necesaria de la que no te hace falta.
4. Registra los resultados de todo lo anterior.
5. Saca conclusiones basadas en la información que posees.
6. Comprueba que tus conclusiones son correctas y ve si en la realidad las cosas suceden como tú esperabas.

Toma en cuenta que cuando las condiciones del problema cambian, la solución que hayas encontrado a tu problema también tendrá que cambiar.

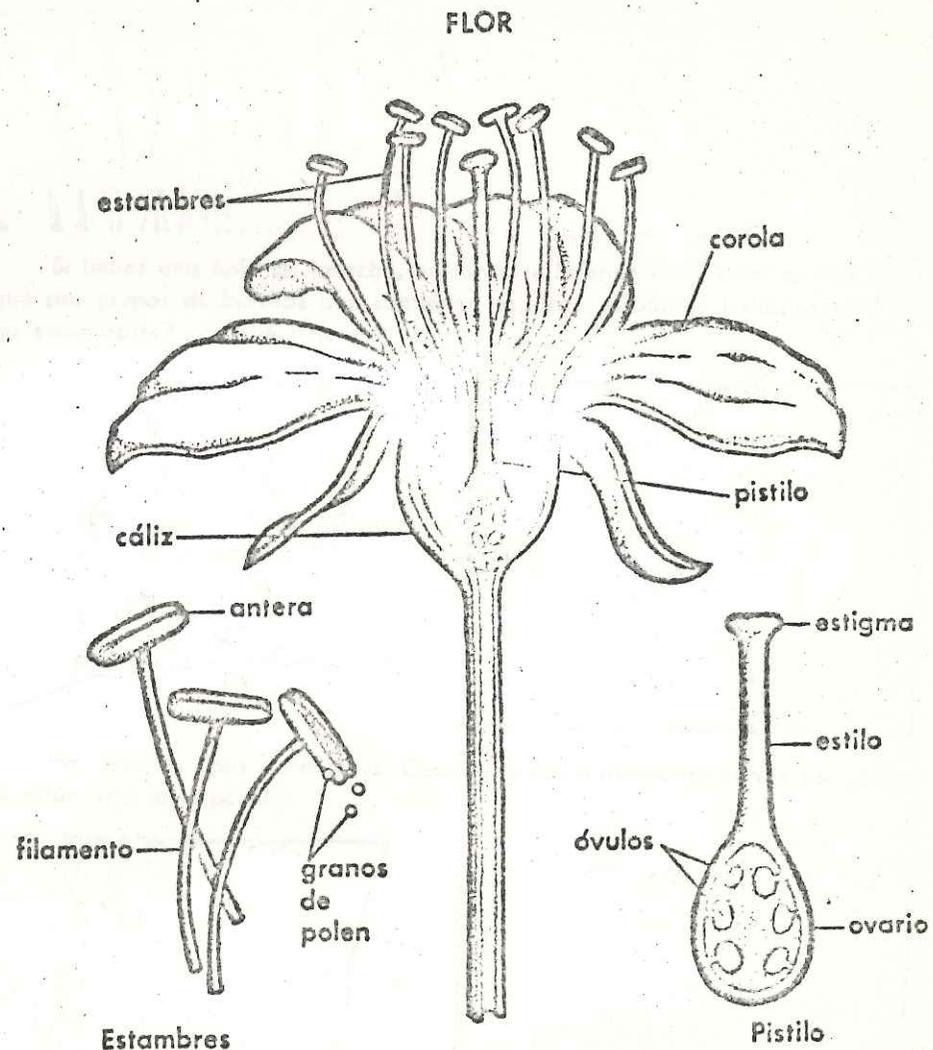


Durante la excursión habrás notado la diversidad de plantas que se puede encontrar en una zona pequeña. Esto te puede ayudar a imaginar lo grande que es la diversidad de plantas en el mundo.

Investigación 1: Con tus compañeros de equipo extiende sobre la mesa el material colectado en la excursión. Clasifíquenlo en dos grupos: fanerógamas, que son las plantas que tienen flores y frutos, y criptógamas, que son las que no tienen ni flores ni frutos.

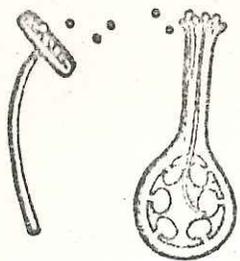
¿De qué grupo colectaste más?

Investigación 2: En las flores de las plantas que colectaste y en algunas otras que puedas llevar a la escuela, localiza todas sus partes. Para hacerlo, necesitas consultar el esquema siguiente.



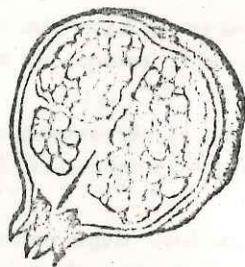
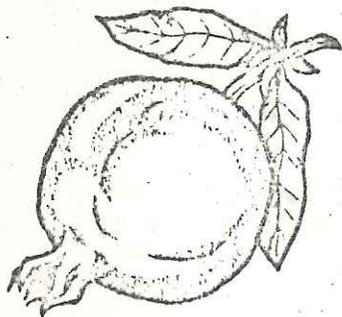
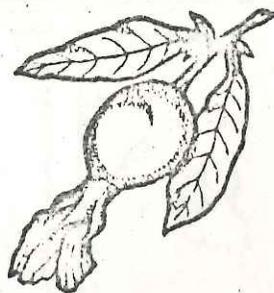
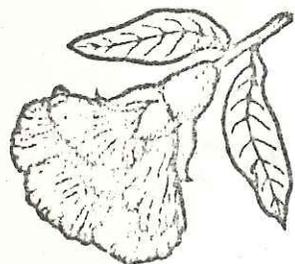
En las fanerógamas los órganos reproductores son los estambres, o parte masculina, y el pistilo, o parte femenina de la flor. Estos órganos son los que se encargan de la formación de una nueva planta.

En los estambres están las anteras con los granos de polen. En el pistilo está el ovario con los óvulos.



De la antera salen los granos de polen, que llegan al pistilo y se pegan a él.

De cada grano de polen se desarrolla un tubo que va por dentro del pistilo y llega a uno de los óvulos que está en el ovario. Por el tubo baja una parte del grano de polen y se une al óvulo. A esta unión se le llama fecundación.



¿Has observado qué pasa con las flores al cabo de un tiempo? Después de la fecundación, el ovario crece y se transforma en fruto; los óvulos fecundados se transforman en semillas.

Observa cuidadosamente las plantas colectadas. Si tienes una lupa, podrás ver mejor algunas de sus características.

Si tiene flor, ¿a qué grupo pertenece?

¿Qué plantas con fruto encontraste?

¿Cómo son las semillas que llevan encerradas? Dibújalas y explica cómo son. ¿Encontraste alguna planta con vainas?

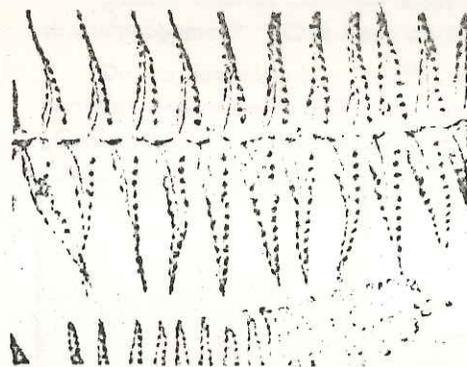
A las plantas con este tipo de fruto se les llama leguminosas. ¿Cómo son?

Las plantas con espiga se llaman gramíneas. ¿Encontraste algunas? ¿Cómo son?

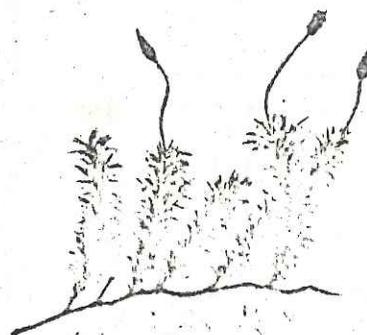
¿Había plantas con flores compuestas? Descríbelas.

¿Cómo son las coníferas que encontraste?

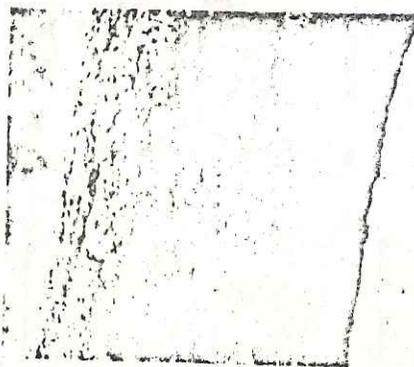
Veamos ahora cómo son las criptógamas que colectaste.



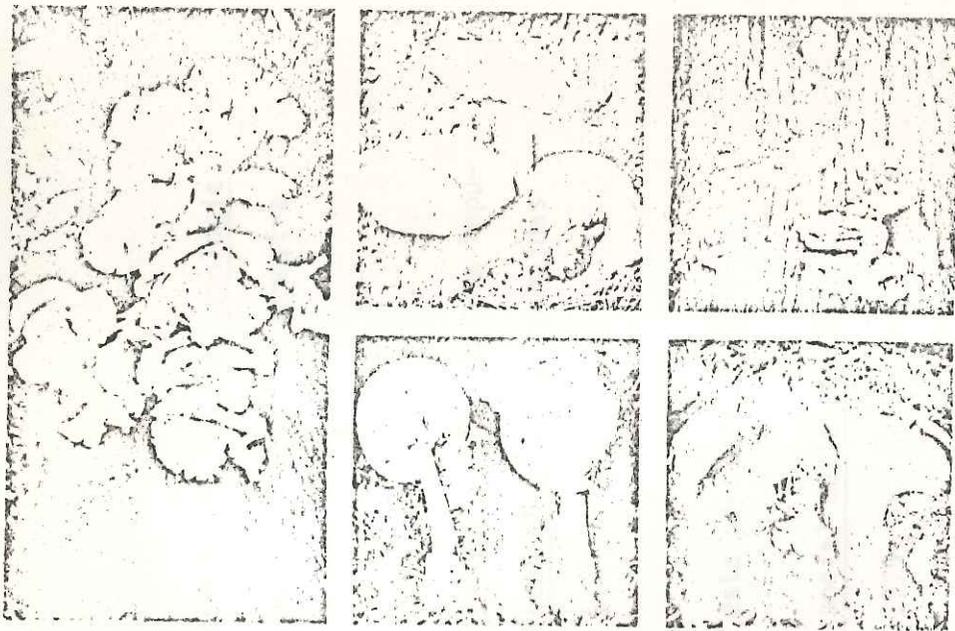
Si tienes una hoja de helecho, en la parte inferior verás unos puntos café que son grupos de bolsitas que contienen esporas. ¿Cuántos helechos diferentes encontraste? ¿En qué difieren?



Hay muchos tipos de musgos. Cuando se van a reproducir se ven así. ¿Dónde están aquí las esporas?

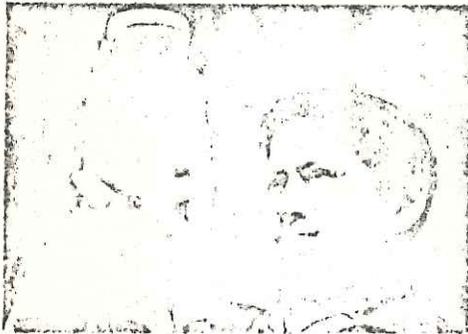


¿Encontraste líquenes? ¿Dónde? Dibújalos y explica cómo son. ¿Dónde están aquí las esporas?



Si encontraste hongos, obsérvalos por la parte inferior. Algunos tienen laminillas, otros tienen pequeños poros. Dentro están las esporas. ¿Tienen clorofila?

Para conservarlos se pueden guardar en cajas después de secarlos; para esto se ponen cerca de una fuente de calor. También se pueden colocar en frascos con alcohol.



Si colectaron agua verdosa de un charco, obsérvenla contra la luz. El color se debe a la presencia de algas.

¿Encontraron diversos tipos de algas? ¿Cómo son?

Algunas algas se pueden secar poniéndolas entre dos pedazos de papel absorbente que se debe cambiar con frecuencia. Otras se conservan mejor en alcohol.

Para las plantas que conserves en frascos o cajas, escribe en una etiqueta todos sus datos y pégasela.

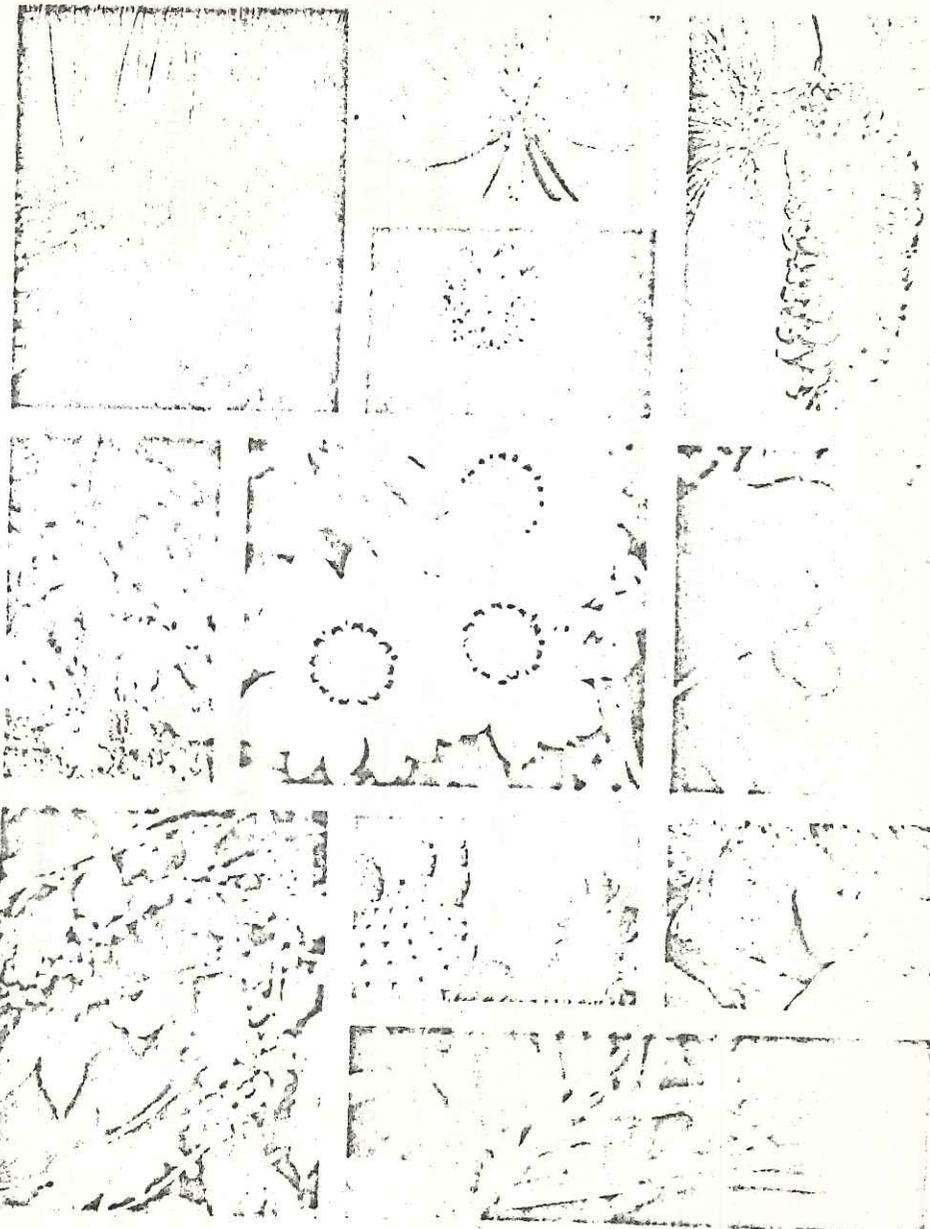
Junto con tus compañeros de equipo y guiados por tu maestro, busca en libros y pregunta a otras personas el nombre de cada planta.

¿Qué diferencia notas entre las plantas así preparadas y las que están en su medio ambiente? ¿Por qué crees que han cambiado? ¿Por qué crees que es importante guardarlas?

Observa las ilustraciones de esta página.

¿Cómo podrías clasificar estas plantas? ¿Cuáles son fanerógamas? ¿Cuáles son criptógamas? ¿Qué tipos de criptógamas encuentras?

De las fanerógamas, ¿cuáles son coníferas? ¿Cuáles tienen sus semillas encerradas dentro del fruto? ¿Hay alguna leguminosa? ¿Cuáles son gramíneas? ¿Cuáles tienen flores compuestas?



R E F E R E N C I A S

1. JAMOUS, Haroun. "Técnica, método y epistemología", en Epistemologie Sociologique. Cahiers Semestriels No. 6, Deuxieme y semestre 1968, Ed. Anthropos, París.
2. MARX, C. y Engels, F. La ideología alemana. México, Ed. Cultura Popular, 1979. p. 25 y Tesis sobre Feubach en obras escogidas Tomo I. Ed. Progreso, Moscú. p. 8.
3. Algunos teóricos que se ubican en esta perspectiva son:
 BERGER, P. y Luckman, T. La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1979. y
 SCHUTZ, A. El problema de la realidad social. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1974.
4. KARABEL, J. HALSEY, A.H. Power and Ideology in Education. Oxford University Press, N. York, 1976. p. 58.
5. TENTI, E. Alternativas teóricas para el análisis de la relación maestro - alumno. México, Cuadernos de Cultura Pedagógica, No. 1, Serie Investigación, 1984. U.P.N.
6. Esta corriente generada en Inglaterra, tiene como referencia básica el conjunto de estudios compilados por:

YOUNG, M. (Ed) Knowledge and control. New Directions for the Sociology of education, London, Mac Millan, 1971.

7. LANDSHEERE, G. Cómo enseñan los profesores. Madrid, Aula XX Educ. abierta I. Santillán, 1972. (Particularmente el modelo de Net Flanders) pp. 153-157.

8. SILBERMAN, Melvin L. "Behavioral expression of teacher's attitudes toward elementary school students". Journal of Education Psychology. Vol. 60, No. 5 Octubre 1969, pp. 402-407.

Las preguntas planteadas fueron:

- A. Suponiendo que pudiera seguir trabajando el próximo año con un alumno de los que tiene actualmente ¿a quién escogería por sentirse más identificado con él?.
- B. Si usted pudiera dedicar toda su atención a un niño de grupo al que desea ayudar por tener problemas emocionales o académicos ¿a cuál escogería?.
- C. En el caso de que tuviera que reducirse el número de alumnos del grupo que tiene actualmente y fuera necesario cambiar a un alumno a otro grupo ¿a quién propondría debido a la poca identificación que tiene con él?.
- D. En el caso de que se le solicitara de manera imprevista una

información lo más completa posible sobre cada uno de sus alumnos ¿de cuál alumno cree usted que tendría menos información qué proporcionar?.

9. GRAMSCI, A. Los intelectuales y la organización de la cultura. México, Juan Pablos Editor, 1977. p. 17.
10. GRAMSCI, A. Notas sobre Maquiavelo, sobre políticas y sobre el Estado Moderno. México, Juan Pablos Editor, 1977. p. 165.
11. Ibid. p.163.
12. PORTELLI, H. Gramsci y el bloque histórico. México. Ed. Siglo XXI, 1979, p. 71.
13. GRAMSCI, A. El materialismo Histórico y la filosofía de B. Croce, México, Juan Pablos Editor, 1977. p. 16.
14. Ibid. p. 58.
15. GRAMSCI, A. Literatura y vida nacional. México, Juan Pablos Editor, 1977. p. 241.
16. DE IPOLA E. Ideología y discurso populista. México, Folios Ediciones, 1982. p. 73.
17. GIMENEZ, G. Poder, Estado y Discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico. México, U.N.A.M., 1981.

18. DE IPOLA, E. Op. cit. p. 78
19. FOSSAERT, R. La Societe, Tomo 3, Les Appareils. París, Sevil, 1978.
20. BOURDIEU, P. "Reproducción cultural y reproducción social", en Política, igualdad social y educación. Madrid, Libros de bolsillo de la Revista de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia. p.258.
21. BOURDIEU, P. y Passeron, J.C. La reproducción. Barcelona, Laia, 1977. pp. 75-76.
22. BOURDIEU, P. Esquisse de une theorie de la pratique. Geneve, París, Librairie Droz, 1972. p. 174. (Trad. parcial de Martín Arredondo).
23. Ibid. p. 177.
24. TENTI, E. "La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J.C. Passeron" en Sociología de la Educación. México, Corrientes Contemporáneas, C.E.E., 1981. p. 261.
25. IBARROLA, María de. Sociología de la Educación. México, Colegio de Bachilleres, Dirección Académica CAFP, 1979.
26. Para un ejemplo de esta concepción ver:

PARSONS. T. "The School class as a social system", Harvard Educational Review. Harvard College U 29, No. 4. 1959.

27. Ver por ejemplo:

MUÑOZ, Izquierdo y Guzmán, J.T., "Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar de la educación primaria", en Revista del C.E.E., Vol. 2, 1971.

MIR, A. "Orígenes socioeconómicos, status de la escuela y aspiraciones y expectativas educativas y ocupacionales de estudiantes de secundaria", en La educación y desarrollo dependiente en América Latina". Comp. Morales D., Ed. Gernika. 1979.

MUÑOZ, Izquierdo, C. et al. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo", en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, Vol. IX, No. 3, 1979.

28. SOLANA, F., et al. Historia de la Educación Pública. México, S.E.P. y F.C.E., 1981, p. 351.

29. BOURDIEU, P. Reproducción cultural y reproducción social. p. 268.

30. BOURDIEU, P. y Passeron, J.C. La Reproducción. p. 218.

31. JUDGES, A. U. "La evolución de los exámenes", en Lauwerys y D.S. Colon (Comp.). Examen de los exámenes. Buenos Aires, Ed. Estrada, 1971, pp. 40-41; 45-49.

32. WEBER, M. Economía y Sociedad. México, F.C.E., T. I. 1977, p. 178.

33. WEBER, M. ¿Qué es la burocracia?. Buenos Aires, Ed. Pléyades, 1977.
p. 109.
34. Ibid. p. 109.
35. FOUCAULT, M. Microfísica del poder. Madrid, Ediciones la Piqueta, 1979,
p. 130.
36. FOUCAULT, M. Vigilar y castigar. México, Siglo XXI, 1980. p. 175.
37. Ibid. p. 182.
38. Ibid. p. 189.
39. Ibid. p. 190.
40. Ibid. p. 192.
41. Ibid. p. 196.
42. MANACORDA, M. y Schodolsky, B. La crisis de la Educación. México, Ediciones de Cultura Popular, 1977. p. 140.
43. MAGER, R. Actitudes positivas en la enseñanza. México, Ed. Pox, 1971.
p. 27. (el subrayado es nuestro).
44. DIAZ Barriga, A. "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares", en Perfiles Educativos. México, CISE-UNAM, No. 10, 1980. p. 9.

45. MANACORDA, M. y Suchodolsky, B. op. cit. pp. 83-89.
46. GIROUX, H. Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A critical Analysis, en Harvard Educational Review Vol. 53 No. 3 August 1983.
47. VILLARROEL, C. Evaluación de los aprendizajes en educación superior. Caracas, S/E, 1974.
48. BOURDIEU, P. Passeron y otros, El oficio de Sociólogo. p. 68.
49. Consideramos dos tipos de evaluaciones: la formal es la que consigna a través de la nota el rendimiento del sujeto y su grado de adelanto respecto a los contenidos impartidos utilizando procedimientos definidos (ejercicios, exámenes, etc.); la informal que se refiere a situaciones en las que se indagan los conocimientos del niño y se marca, a la vez, juicios o valoraciones sobre su actitud o comportamiento sin recurrir a técnicas precisas en las cuales sí existe una intención consciente de evaluar.
50. Al respecto ver:
- SPIELBERG, CH. y Sarason I. Stress and Anxiety. U.S.A., Hemisphere Pub. Camp., 1978. Cap. 9.

Donde se presentan y revisan una serie de estudios en relación a las situaciones de examen como fuentes de stress.

51. S.E.P. Libro del maestro, Español 5° grado. México, 1980. p. 61.
52. S.E.P. Libro del maestro, Matemáticas 4° grado. México, 1979. p. 8.
53. ADORNO, T. Consignas. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1973. p. 69.
54. MARCEL, G. En busca de la verdad y de la justicia. Conferencias a estudiantes universitarios. Barcelona, Ed. Herdes, 1967, pp. 152-153.

B I B L I O G R A F I A

- ADORNO, T. Consignas. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1973.
- ALTHUSSER, L. Posiciones. México, Ed. Grijalbo, 1977.
- ARAUJO, E. OLVEIRA, B., Tecnología Educacional y Teorías de Instrucción. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1976.
- ARAY, J. El sadismo en la enseñanza. Caracas, Ed. Monte Avila, 1980.
- BERGER, P. y LUCKMAN, T., La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1979.
- BLOOM, B. Taxonomía de los objetivos de la educación. Buenos Aires, Ed. Ate-
neó, 1971.
- BOURDIEU, P. y Passeron, J.C. y otros, El oficio de Sociólogo. México, Ed.
Siglo XXI, 1979.
- BOURDIEU, P. "Les rites comme actes d'institution" en Actes de la Recherche
en Sciences Sociales. No. 43, Juin 1982.
- BOURDIEU, P. y Passeron, J.C., Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires,
Ed. Labor, S.A., 3a. Edic., 1973.
- BOURDIEU, P. "Algunas propiedades de los campos", en Questions de Sociologie.
París, Les Editores de Minuit, 1980.
- BOURDIEU, P. "Reproducción cultural y reproducción social", en Política, igual-
dad social y educación. Madrid, Libros de bolsillo de la Revista
de Educación. Ministerio de Educación S.F.
- BOURDIEU, P. Passeron, J.C., La reproducción. Barcelona, LAIA, 1977.
- BOURDIEU, P. Esquisse de une theorie de la pratique. Geneve, París, Libre-
ría Droz, 1972.

- CABALLERO, A. Martínez, L. y Bernardez, J. Cuadernos Alfa, 4° y 5° grado. México, Ed. Esfinge, 1977.
- COPLAMAR, Presidencia de la República, Necesidades esenciales en México. 2. Situación actual y perspectivas al año 2000, México, Siglo XXI, 1982.
- CORENSTEIN, M. "Las expectativas del maestro y el rendimiento escolar: análisis de algunas investigaciones en el salón de clase", en: Génesis y consecuencias de las tipificaciones del maestro en educación básica. México, UPN, Cuaderno de Cultura Pedagógica, Serie Investigación No. 1 - 1985.
- DE IPOLA, E. Ideología y discurso populista. México, Folios Ediciones, 1982.
- DIAZ, Barriga, A. "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones de la docencia", en Perfiles Educativos. México, CISE, UNAM, No. 15, Ene-Feb-Mar/1982.
- DIAZ, Barriga, A. "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares". México, Perfiles Educativos. No. 10, Oct-Dic. 1980.
- ESCALANTE, H. Neoconductismo y Evaluación. México, Ediciones de Cultura Popular, 1977.
- FAURE, E. et. al. Aprender a ser. Madrid, Alianza Universidad y UNESCO, 1978.
- FOSSAERT, R. La société. Les Appareils, París, Sevil, T. 3, 1978.
- FOUCAULT, M. Microfísica del poder. Madrid, Ediciones la Piqueta, 1979.
- FOUCAULT, M. Vigilar y castigar. México, Siglo XXI, 1980.
- GALVEZ, G. Paradise, R., et. al., "El uso del tiempo y de los libros de texto en primaria", en Cuadernos de Investigación Educativa. México, DIE, IPN, No. 1.

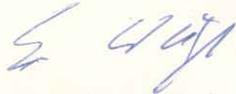
- GERSON, B. "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente", en Perfiles Educativos. México, 1980. No. 5, Jul-Sept. 1979.
- GIMENEZ, G. Poder, Estado y Discurso. Perspectivas sociológicas y semiológicas del discurso político-jurídico, México, U.N.A.M., 1981.
- GRAMSCI, A. Los intelectuales y la organización de la cultura. México, Juan Pablos Editor, 1977.
- GRAMSCI, A. Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado Moderno. México, Juan Pablos Editor, 1977.
- GRAMSCI, A. El Materialismo Histórico y la Filosofía de B. Croce. México, Juan Pablos Editor, 1977.
- GRAMSCI, A. Literatura y vida nacional. México, Juan Pablos Editor, 1977.
- GRONLUND, N. Medición y evaluación en la enseñanza. México, Ed. Pax, 1973.
- IBARROLA, María de. Sociología de la Educación. México, Colegio de Bachilleres, Dirección Académica, CAFP, 1979.
- JAMOUS, H. "Técnica, método y epistemología", en Epistemologie Sociologique. París, Cahiers Semestriels No. 6, Duxieme semestre, Ed. Anthropos, 1968.
- JUDGES, A.U. "La evolución de los exámenes" en Lauwerys y D.S. Colen (comp.) Examen de los exámenes. Buenos Aires, Ed. Estrada, 1971.
- KARABEL, J.; Halsey, A. H. Power and Ideology in Education. Oxford University Press, N. York, 1976.
- LANDSHEERE, G. Cómo enseñan los profesores. Madrid, Aula XX, Educ. Abierta/Santillán, 1972.
- MANACORDA, M. y Suchodolsky, B. La Crisis de la Educación. México, Edic. de Cultura Popular, 1977.

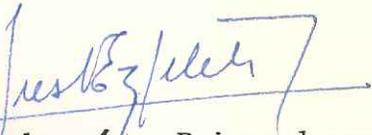
- MARCEL, G. En busca de la verdad y de la justicia. Conferencias a estudiantes universitarios, Barcelona, Ed. Herdes, 1967.
- MARX, C. y Engels, F. La ideología alemana, México, Ed. Cultura Popular, 1979.
- MIR, A. "Orígenes socioeconómicos, status de la escuela y aspiraciones y expectativas educativas y ocupacionales de estudiantes de secundaria", en La educación y desarrollo independiente en América Latina. Comp. Morales, D., Madrid, Ed. Gernika, 1979.
- MUÑOZ, Izquierdo y Guzmán, J.T. "Una exploración de los factores determinantes del rendimiento escolar de la educación primaria", en Revista del C.E.E., Vol. 2, México, 1971.
- PARADISE, R. Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria. México, DIE, del CINVESTAV, I.P.N., 1979.
- PARSONS, T. "The school class as a social system", in Harvard Educational Review. Harvard College V. 29, No. 4, 1959.
- PORTELLI, H. Gramsci y el bloque histórico. México, Ed. Siglo XXI, 1979.
- POSTIC, M. Observación y formación de profesores. Madrid, Ed. Morata, 1978.
- QUINTANILLA, M.A. Ideología y Ciencia. Valencia, Fernando Torres, 1976.
- ROSENTHAL, R. y Jacobson, L. Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno. Madrid, Marova, 1980.
- SCHUTZ, A. El problema de la realidad social. Maurice Natanson (comp.), Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1974.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Libro de texto, Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, Cuarto y quinto grado. México, Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1977.

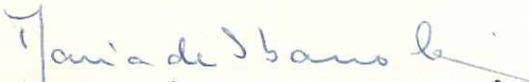
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Planes y programas de estudio, Cuarto y Quinto grado. México, Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1977.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Libro del maestro. Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, Cuarto y Quinto grado. México, Consejo Nacional Técnico de la Educación, 1977.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, Dirección General de Educación Primaria y Secundaria, Documento de Información, México, 1978.
- 1o. Acuerdo No. 17,
 - 2o. Proyecto de instructivo para la aplicación del acuerdo No. 17 en primarias.
 - 3o. Proyecto de instructivo para la aplicación del acuerdo No. 17 en secundarias.
- SILBERMAN, M. L. "Behavioral expression of the teacher's attitudes toward elementary school students". Journal of Education Psychology. Vol. 60, No. 5, 1969.
- SOLANA, F. et. al. Historia de la Educación Pública. México, S.E.P. y F.C.E., 1981.
- SPIELBERG, Ch. y Sarason I. Stress and Anxiety. U.S.A., Hemisphere Pub. Comp. 1978.
- TENTI, E. Alternativas teóricas para el análisis de la relación maestro-alumno. México, U.P.N., Cuaderno de Cultura Pedagógica, Serie Investigación, No. 1 - 1984.
- TENTI, E. "La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J. C., Passeron", en Sociología de la Educación. México, Corrientes Contemporáneas, C.E.E., 1981.

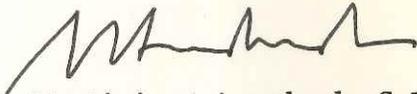
- VILLARROEL, C. Evaluación de los aprendizajes en educación superior. Caracas, S/E, 1974.
- WEBER, M. Economía y Sociedad. México, F.C.E., T. I. 1977.
- WEBER, M. ¿Qué es la burocracia?, Buenos Aires, Ed. Pléyades, 1977.
- YOUNG, M. (Ed) Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education. London, Mac Millan, 1971.

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 16 de julio de 1985.


Dr. Eduard Johann Weiss Horz
Director de Tesis y Profesor Titular
del Departamento de Investigaciones
Educativas.


Lic. en Pedagogía y Psicopedagogía
Justa del Huerto Ezpeleta Moyano
Director de Tesis y Profesor Titular
del Departamento de Investigaciones
Educativas


M.A. María de Ibarrola Nicolín
Profesor Titular y Jefe del
Departamento de Investigaciones
Educativas


Maestro Martiniano Arredondo Galván
Jefe del Departamento de Investigación
Educativa de la Coordinación de
Humanidades de la Universidad Nacional
Autónoma de México.