

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**“Repercusiones de los exámenes escritos
en el aprendizaje de los estudiantes
de bachillerato”**

Tesis que para obtener el grado de
Doctor en Educación
Presenta

JOSÉ RUIZ ORTEGA

TUTOR

DR. LEONEL CONTRERAS BETANCOURT

Agradecimientos

Cómo hacer tangible lo intangible, cómo transmitir un sentimiento de agradecimiento cuando es inexpresable con palabras. Lo transparente, lo narrado, lo que se puede tocar, ver y oler pierde lo trascendente porque al descubrirse y exponerse puede ser manipulado. El agradecimiento hacia mi comité tutorial: Dr. Leonel Contreras Betancourt, Dr. Roberto González Villarreal y Dra. Dalia Ruiz Ávila, es tan especial que es imposible plasmarlo en papel, si pudiera hacerlo, entonces, perdería su esencia, por eso, solamente prefiero decir gracias. De igual forma, para los lectores: Dra. Beatriz Ramírez Grajeda, Dr. José Luis Molina Hernández, Dr. Luis Manuel Aguayo Rendón y Dr. Andrés Lozano Medina que destinaron algo de su tiempo, únicamente puedo agradecer diciendo, gracias. Las palabras que deben brotar a torrentes para corresponder a mi familia permanecen entre el espacio del papel y la mente con el único objeto de no ser contaminadas y sólo, como un susurro aflora el vocablo gracias. Para todos aquellos que intervinieron haciendo posible este trabajo, he preferido evitar los nombres para sortear el riesgo de la injusticia del olvido, a todos gracias.

Dedicatoria

Nada es más efímero que el conocimiento, puede creerse que se le tiene y está lejano, puede estar ahí y no percibirse. El conocimiento dista de ser un adoquín, no es posible medirlo, pesarlo, tocarlo, verlo, olerlo o colocarlo en una jaula. El conocimiento es más libre que nuestra mente y pensamiento, aunque se pretenda circunscribirlo como una construcción social mensurable.

Dedico este trabajo a todas aquellas personas que con y sin títulos buscan cada día difundir en otra persona la libertad de pensamiento, que con su práctica didáctico pedagógica elevan la autoestima de los otros. A todos aquellos que a toda costa evitan dejar cicatrices. Del mismo modo, dedico este trabajo para quienes sin saberlo provocan heridas que jamás cicatrizan, aunque se cubran con pergaminos ostentosos. Especialmente dedico este trabajo para los que están en camino de convertirse en enseñantes de algo y para alguien. Muy particularmente para los que aspiran a convertirse en profesores y/o dedicarse a la docencia, como también, para las generaciones venideras que serán libres del ostracismo instrumental pedagógico de los exámenes escritos.

Tabla de contenido	Pág.
INTRODUCCIÓN GENERAL	9
Problematización	9
Hecho normal y natural.....	9
Humillados y excluidos.....	16
Problema de investigación.....	22
Enunciados y objetivos.....	25
Perspectiva teórico-metodológica.....	26
Visión reduccionista de evaluación.....	27
Sofisticación de los exámenes escritos.....	32
Teoría focal de la adolescencia.....	34
Teoría uno del aprendizaje.....	37
Procedimiento metodológico.....	38
Enfoque y construcción del corpus empírico.....	38
Procedimiento operativo y evaluación formativa.....	41
 CAPÍTULO I	 54
CONDICIONES, ÁMBITO y SUJETOS de INVESTIGACIÓN	
1.1 Interrelación entre exámenes y toma de decisiones.....	55
1.1.1 Discrecionalidad.....	55
1.1.2 Inconcebible una educación sin exámenes.....	62
1.1.3 Apariencia objetiva del examen.....	64
1.1.4 Acomodamiento y conformismo.....	67
1.2 Ámbito de la investigación.....	73
1.2.1 Municipio de Tabasco, Zacatecas.....	73
1.2.2 Educación.....	75
1.2.3 Preparatoria “Lic. Mauricio Magdaleno”.....	77
1.3 Condiciones y características de los participantes.....	84
1.3.1 Condiciones socioeconómicas de los estudiantes.....	84
1.3.2 Características de los estudiantes e influencia en la reprobación.....	89
1.3.2.1 Sintomatología de la adolescencia.....	91

1.3.2.2 Características asociadas a la reprobación.....	114
1.3.2.3 Factores asociados a la reprobación y abandono escolar.....	122
1.3.3 Los profesores.....	126
CAPÍTULO II	
ENTRE la ACEPTACIÓN, COMPLACENCIA y RECHAZO	135
Eficacia innombrable del examen	
2.1 Aprendizaje, enseñanza y evaluación.....	136
2.2 Eficiencia y eficacia de los exámenes escritos.....	140
2.2.1 Aceptación, complacencia y rechazo.....	147
2.2.1.1 Aceptado-sometido.....	150
2.2.1.2 Complaciente-censurador.....	151
2.2.1.3 Crítico-impugnador.....	152
2.2.2 Didáctica: una mirada estudiantil.....	158
2.2.3. Eficacia innombrable del examen.....	161
2.3 Evaluación formativa <i>versus</i> exámenes escritos.....	167
2.3.1 Autoevaluación: percepción del cambio.....	167
2.3.2 Haciendo se aprende y se comprende: desarrollo del pensamiento.....	172
CAPÍTULO III	
MINUCIAS y SUTILEZAS de los EXÁMENES ESCRITOS	181
Conflictos emocionales, sociológicos y pedagógicos	
3.1 Exámenes constructores de incapacidad.....	182
3.2 Fuentes de ansiedad y frustración en la escuela	183
3.2.1 Exámenes.....	186
3.2.2 Reprobación.....	188
3.2.3 Calificaciones.....	189
3.2.4 Concursos.....	190
3.2.5 Miedo a la burla y a la violencia.....	191
3.3 Conflictos emocionales: materialidades del examen.....	195
3.3.1 Ira, frustración, depresión y ansiedad.....	196
3.3.1.1 Ira: respuesta a la sensación de peligro.....	196

3.3.1.2 Frustración: objetivos importantes no logrados.....	197
3.3.1.3 Depresión: disminución de la atención por frustración.....	199
3.3.1.4 Ansiedad: incremento de tensión a sortear el peligro.....	200
3.3.2 Motivación y autoestima.....	204
3.3.2.1 Motivación: fuente de actividad y dirección.....	204
3.3.2.2 Autoestima: valiosa para el aprendizaje.....	207
3.4 Conflictos sociológicos y pedagógicos.....	212
3.4.1 Pérdida de enfoque de profesores y estudiantes.....	212
3.4.1.1 Enfocarse en el problema.....	213
3.4.1.2 Alterado el concepto evaluación.....	215
3.4.2 Instrumento de selección y exclusión.....	220
3.4.3 El otro aprendizaje.....	222
3.4.3.1 Aprendizaje del fraude de cuello blanco.....	222
3.4.3.2 Aprendizaje del silencio.....	228
 CAPÍTULO IV	
PAPEL de los EXÁMENES ESCRITOS en EMS	233
Evaluación reduccionista y excluyente	
 4.1 Semblanza de la Educación Media Superior.....	234
4.1.1 Diversificación y subsistemas.....	237
4.1.2 EMS requisito para la Educación Superior.....	246
4.1.3 EMS en Zacatecas.....	249
4.1.4 Docentes en EMS: un renglón controversial.....	255
4.1.5 Reprobación: problema sin resolver.....	262
4.1.5.1 Los datos olvidados.....	265
4.1.5.2 Educación bancaria en el bachillerato del siglo XXI.....	273
4.1.6 EMS: entre la marginación y la didáctica tradicional.....	276
4.2 Exámenes: Símbolo de comprobación de saberes.....	283
4.2.1 El examen oral: escenario público.....	285
4.2.2 Pruebas objetivas: escenario de la educación individualista.....	291
4.2.3 Evaluación formativa: desarrollo del pensamiento.....	295

4.2.4 Sistema nacional de exámenes: evaluación reduccionista y excluyente...	298
CONCLUSIONES GENERALES	306
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	322
ANEXOS	333

Índice de gráficos, cuadros, figuras, mapas y tablas

Gráficos

	Nombre	Pág.
1	Comportamiento de la matrícula de la EMS en México.....	242
2	Comportamiento nacional de indicadores educativos.....	265
3	Comparativo de indicadores educativos Nacional vs Estatal.....	268
4	Distribución por modalidad, fin de ciclo escolar 03-04.....	252
5	Distribución de la matrícula por subsistema, Zac. FC. 03-04.....	252
6 ^a	Porcentaje de estudiantes reprobados por subsistema.....	269
6b	Cantidad de estudiantes reprobados por subsistema. Zacatecas.....	269
7	Ingreso, egreso y abandono escolar.....	280
8 ^a	Población escolar atendida Tabasco, Zac. 2000/2003.....	76
8b	Ingreso mensual familiar estudiantes de II semestre 06-06.....	87
8c	Escolaridad de padres de estudiantes IIs 06-06.....	87
8d	Ocupación de padres estudiantes IIs 06-06.....	88
8h	Eficiencia terminal EMS Nal. Est. y Tabasco, Zac.....	125
10	Factores asociados al abandono escolar.....	123
11	ET. Generaciones 1998/2002.....	267
15	Evaluación de profesores: percepción de estudiantes.....	150
16	Propuesta de estudiantes para evaluación educativa.....	153
17	Propuesta: alternativa radical.....	156
18	Respuestas a pregunta 1.....	173
19	Respuestas a pregunta 2.....	176
25	SPE. Índice de aprobación, ciclos escolares 2004 al 2007.....	311

Cuadros

1	Educación media superior: instituciones participantes.....	239
2	Comportamiento de la matrícula de la EMS en México por modalidad	242
3	Comportamiento nacional de indicadores educativos.....	125
4	Comparativo de indicadores educativos Estatal/Nacional.....	268
4 ^a	Eficiencia terminal por subsistema. Generaciones 1998/2002.....	267
5	Subsistemas de educación media superior en Zacatecas.....	250
6	Estudiantes atendidos por subsistema fin de ciclo 1998/2004.....	251
6 ^a	Distribución de la matrícula por modalidad. Zac. 2003-2004.....	252

8	Estudiantes atendidos por plantel (2003-2004).....	271
9	Seguimiento de secundaria a bachillerato de 1998 al 2004.....	272
11	Eficiencia terminal por plantel, generaciones 1998/2002.....	282
11a	Distribución de la población estudiantil Tabasco, Zac. 00-01/03-04....	76
12	Eficiencia terminal. Subsistema de Preparatorias 98/05.....	280
13	Comparativo Eficiencia terminal Nacional, Estatal y Preparatoria Ta- basco, Zac.....	125
14	Comportamiento escolar I semestre 2005. Preparatoria Tabasco, Za	122
16	Población escolar Preparatoria Tabasco, Zac. II semestre 06-06.....	85
Serie	Aspectos socioeconómicos de estudiantes IIs 06-06. Preparatoria	
16	Tabasco, Zac.....	86
17	Aceptación, rechazo y alternativa.....	148
20	Fuentes de ansiedad y frustración en la escuela.....	185
Figuras		
1	Máximos de edad para la expresión de distintos temas.....	35
2	Teoría focal. Cada curva representa una cuestión.....	35
3	Modelo operativo.....	40
3a	Mapa conceptual.....	53
4	Construcción del <i>corpus</i> empírico.....	41
5	Proceso general de análisis.....	50
6	Representación esquemática: exámenes y rupturas.....	284
7	Metodología: evaluación formativa.....	44
8	Eficacia innombrable del examen.....	162
9	Características y factores asociados a la reprobación.....	92
Mapas		
1	Ubicación de las Preparatorias Estatales.....	278
2	Ubicación Preparatoria “Lic. Mauricio Magdaleno”.....	78
Tablas		
1	Plantilla de personal de la Preparatoria “Lic. Mauricio Magdaleno”.....	126
2	Actividades que realizan los estudiantes después de clase.....	117
3	Población estudiantil atendida por docente. Semestre 2006.2006.....	128
4	Resultados nacionales de la Prueba Enlace EMS. 2008.....	129
5	Niveles de dominio Habilidad Matemática.....	130

PRESENTACIÓN

Entre las tradiciones académicas, el examen oral o escrito sigue jugando un papel predominante en la comprobación del conocimiento que el estudiante adquiere en su tránsito por la escuela y en función de los resultados se asignan calificaciones que etiquetan al escolar como aprobado o reprobado, sin embargo, en este proceso, la práctica del examen se ve delimitada a la voluntad del profesor al grado de convertirse en un simulacro de la evaluación educativa, constituyéndose en un aspecto importante en el fracaso escolar, mismo que produce frustración en docentes y en educandos presuntos culpables por su falta de atención. Las instituciones y los directivos, por lo regular, evaden hablar de ello o responsabilizan a los profesores como actores directos del proceso educativo, formándose un círculo vicioso en donde todos se reprochan ser la causa del problema.

También, cada profesor hace que se mantengan vivos unos preceptos, unos ideales, unas concepciones a las que subyacen un objetivo, un proyecto o una visión que implica la influencia sobre la acción de los otros, ejercer poder sobre los otros, sobre sus acciones, sus vidas, sus cuerpos, para que a su vez lo ejecuten en otros cuerpos, “así aprendí y así lo seguiré haciendo”. Por lo general, el profesor no es consciente de todo ello, por el contrario ha llegado a creer que es lo mejor que existe, aspecto que se ha interiorizado sin desearlo y cuyo efecto del examen se vuelve innombrable en el entramado social que nadie quiere oír, reconocer o decir. El presente trabajo es un acercamiento a los usos y las funciones que cumplen los exámenes escritos en los actores educativos, concretándose en aspectos negativos como: condicionan el desinterés del estudiante por aprender, comprender y usar el conocimiento; desencadenan conflictos emocionales como ansiedad y frustración en escolares; posibilitan prácticas de fraude; alteran el objetivo de la evaluación; desvirtúan el objetivo de la educación en tanto la práctica sutil o naturalizada se interioriza discretamente en los cuerpos.

INTRODUCCIÓN GENERAL

PROBLEMATIZACIÓN

Los estudiantes de bachillerato de inicios del siglo XXI, padecen entre la aceptación, la complacencia y el rechazo de los exámenes escritos tal como los jóvenes del siglo XX y XIX. El examen oral o escrito se posicionó como táctica e instrumento para la “medición sistemática” del conocimiento y en función de los resultados asignar una nota, símbolo o letra conocida como calificación que etiqueta al estudiante como aprobado o reprobado.

La discrecionalidad de la utilización del examen como táctica e instrumento, ha vuelto altamente vulnerables a las instituciones educativas porque ha propiciado entre otras cosas prácticas didáctico-pedagógicas, directivo-administrativas perpetuadas. También entre otros aspectos ha provocado, que los planes y programas de estudio, permanezcan por años en lo rutinario, sin transformaciones de fondo, sin proyectos educativos innovadores, circulando y petrificándose entre los miembros ideas y creencias que impiden romper la inercia y la estructura de la acomodación y el conformismo, que a la postre se convierten en mecanismos, técnicas y tácticas infinitesimales de la dominación.

El examen como hecho normal y natural

La utilización del examen escrito como instrumento de evaluación está generalizado en todo el sistema educativo nacional y tan arraigado que se considera un hecho normal y natural en la práctica de profesores. Es una actividad común y ordinaria, que habitualmente nadie cuestiona o debate, que se aplica como una cuestión instituida como parte de la cotidianidad de las escuelas y del proceso mismo de enseñanza. Es una rutina tradicional que se ejecuta como un deber hacer y que no es objeto de reflexión profunda.

Este hecho normal y natural de la aplicación de exámenes escritos es una exigencia institucional (SEP, 1994), de tal suerte, que por normatividad, en la primaria, la secundaria y el bachillerato los profesores aplican a los estudiantes un promedio de 386 exámenes escritos. Esta práctica se inicia con regularidad desde el primer año de primaria, con el propósito de verificar conocimientos y de acuerdo a los resul-

tados permitir el avance de primero a sexto grado, actividad realizada durante cada bimestre hasta terminar el nivel, dando un total de treinta y seis exámenes de corte académico que el estudiante debió resolver si el profesor no estimó conveniente aplicar un examen extraoficial. Al concluir la primaria y para ser admitidos en la secundaria que han elegido o a la que pueden asistir, tendrán que resolver el de “admisión”. En la secundaria, cada dos meses se aplican otros distintos en cada asignatura contempladas en el plan de estudios, sumando un total aproximado de ciento cincuenta en los tres años (Sandoval, 2001, p. 300). Al terminar la secundaria y para ser aceptados en el bachillerato o preparatoria, se les suministra otro de admisión, al cursar este nivel resolverán un promedio de doscientos, en función del bachillerato y/o subsistema de que se trate.

Estos exámenes, también conocidos como pruebas en el sector magisterial y estudiantil, consisten en una serie de preguntas seleccionadas de una materia o tema, plasmadas en unas hojas grapadas que en determinada fecha, previamente establecida, se distribuyen a los estudiantes para que éstos las contesten de manera individual, sin mayor auxilio que su memoria, estrechamente vigilados y en completo silencio. Generalmente cada pregunta contiene de tres a cuatro posibles opciones. Por lo regular están seccionados y la instrucción oscila entre: escoge, subraya, completa, relaciona, coloca en el paréntesis, anota en la línea, la respuesta correcta.

Si revisamos una muestra de estos instrumentos, se encuentra que la media aritmética de la cantidad de preguntas contenidas en los mismos corresponde a treinta. Implica, que los alumnos contestan alrededor de diez mil quinientas preguntas entre la Secundaria y la Preparatoria, correspondiendo un promedio de ciento setenta y cinco preguntas por mes o cada veintidós días según el tiempo efectivo destinado a lo académico. Considerando los de admisión, los que el profesor aplica entre parcial y parcial, los de concursos, olimpiadas o los de regularización, la cantidad de exámenes y preguntas a que son sometidos algunos estudiantes es significativamente mayor a las cifras antes mencionadas.

Decir 350 cuestionarios y 10,500 preguntas como los observados en la figura anterior y que el estudiante resuelve entre estos dos niveles puede ser sencillo o complicado según el lente con el que se lea, sin embargo, un alto porcentaje de es-

tudiantes obtiene resultados (numéricos) por abajo de cinco en cada examen de admisión o de otro tipo, por referenciar un ejemplo. Las cifras globales que publica la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de sus evaluaciones internacionales, los datos de los mexicanos que fueron “evaluados” están por debajo de la media internacional (SEP-INEE, 2005; INEE, 2007). Igualmente, para el caso de Zacatecas, en el periodo 1998-2004 en el Subsistema de Escuelas Preparatorias Estatales se advierte una reprobación superior al 40% y una eficiencia terminal del 51% (SEC, 2005), en donde los exámenes escritos están coligados a estos indicadores educativos.

Estos datos implican la existencia de una situación extraña y paradójica, pese a la cantidad de veces de haber sido sometidos a exámenes los estudiantes desde la educación básica al bachillerato, México ha sido catalogado como País de Reprobados (Guevara, 1992; El Norte, 15/10/2001; SEP-INEE, 2005). Además y no obstante del amplio plan curricular cubierto, tanto en la secundaria como en el bachillerato, la pobreza del pensamiento que los estudiantes presentan es evidente a escala no sólo estatal sino nacional, incluso internacional (SEP-INEE, 2005; INEE, 2007) entonces, ¿qué papel juega esta cantidad de exámenes aplicados a los estudiantes, para que sirven, cuál es la función, si a fin de cuentas el nivel académico no es satisfactorio?, tal parece que la eficacia pedagógica del examen escrito no es mucha al interior de su misma lógica. En otras palabras, los resultados indican lo contrario de lo esperado una vez que el estudiante ha resuelto un número considerable de preguntas. La lógica indica que a mayor número de cuestionarios resueltos, mayor posibilidad de éxito tendría en otros de carácter general al estar progresivamente corrigiendo desaciertos.

Ahora bien, una vez que los estudiantes salvan esta serie de cuestiones, egresan de la preparatoria y quieren continuar sus estudios en el nivel superior, lo primero a que se enfrentan es al examen de “selección”. Éste es considerado de alto valor para la institución, ya que en función del resultado serán o no aceptados, es decir, en un único instrumento de aproximadamente cien preguntas contemplando varias asignaturas, se decide si podrán o no estudiar la carrera de su preferencia. Para aquellos

que son admitidos, la práctica de aplicar-resolver exámenes escritos se cierra con la culminación de los créditos de la carrera correspondiente.

Este proceso de reexaminación no concluye cuando terminan la licenciatura, pues no se considera formalizada hasta que se obtiene el título que acredita el grado y especialidad correspondiente. Para obtener el documento, actualmente hay una serie de modalidades que se rigen de acuerdo a los reglamentos de cada institución que Granja (1988, p. 70) detalla ampliamente. En todos los centros escolares, la práctica del examen sigue estando presente desde las modalidades escolarizada hasta las no escolarizadas, incluso, se evalúa los conocimientos presentando un “examen de acreditación” Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Una vez con el documento (título) en mano, los profesionistas, creen que por fin han cumplido con este proceso de “evaluación” y que nunca más tendrán necesidad de estar en semejante situación, creencia que se derrumba rápidamente para aquellos que solicitan empleo, pues a la mayoría de las instituciones que vayan a ofrecer sus saberes ésta, les aplicará de nueva cuenta el llamado “examen de competencia laboral” (compuesto por lo regular uno de conocimientos y otro psicométrico).

La técnica del examen se plantea indispensable en instituciones sin importar su diversidad, su forma, su valor, sea para el tránsito entre niveles, ingresar a alguna institución, para certificar una profesión, para justificar la jerarquización laboral e, incluso para la distribución de plazas. Por ejemplo, en el 2005 la Secretaría de Educación y Cultura en Zacatecas (SEC) conjuntamente con el (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, secciones 34 y 58 (SNTE), decidieron aplicar un examen a profesor@s de preescolar egresadas de Escuelas Normales (desemplead@s) para distribuir las pocas plazas laborales existentes, acuerdo tomado entre autoridades, sindicato y las profesor@s solicitantes. El acuerdo estipulaba que quiénes obtuviesen el mayor puntaje ocuparían los espacios disponibles (Noticiero Hechos Zacatecas, 19/09/05; Noticiero Radiofónico Estereo-Zer Zacatecas). Implica que la cantidad de exámenes sorteados desde la primaria hasta la obtención del título que las acredita como Licenciadas en Educación Preescolar pasaron a la historia, es decir fue letra muerta, porque a fin de cuentas del resultado de un solo examen se decidió para al-

gun@s de ell@s después de cinco años¹ de haber obtenido el título si podrían o no desarrollarse en la profesión para la que fueron formadas por la propia Secretaría de Educación.

En suma: se perfilan al menos cuatro clases diferentes de exámenes escritos con sus respectivas subdivisiones, como son: los de comprobación del avance académico, de admisión o selección, para acreditación de saberes y los de competencia laboral. Cada uno opera con su propia lógica y con propósitos específicos, todos son llamados exámenes y todos tienen el sello de lo académico, pero no son lo mismo ni tienen la misma función. En otras palabras, esta heterogeneidad y polivalencia del examen, es una práctica cotidiana, incuestionada, que recorre todo el sistema educativo, desde primaria hasta la obtención del título, que se ha utilizado también con otros propósitos que no son los de evaluación escolar sino la evaluación de competencias para el ámbito laboral, para la distribución de plazas, para la acreditación, entre otros fines.

Esta verdadera examanía (fantasía por el uso del examen escrito para comprobar el conocimiento que una persona posee) de la que se hace alarde en todo el sistema educativo mexicano, incluso trastocando la frontera de lo estrictamente escolar, no es anárquica u ocurrencia de los profesores, sino que, el término está acotado en la ley. Por ejemplo, la Ley General de Educación vigente publicada en 1993 (última reforma del 4 de enero del 2005) en el artículo 50 expresa:

La evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio. Las instituciones deberán informar periódicamente a los educandos y, en su caso, a los padres de familia o tutores, los resultados y calificaciones de los exámenes parciales y finales, así como, de haberlas, aquellas observaciones sobre el desempeño académico de los propios educandos que permitan lograr mejores aprovechamientos (SEP, 1993).

¹ Según los relatos expuestos en el noticiero Hechos, había profesor@s desemplead@s egresad@s desde cinco años antes.

Para el caso de primarias, secundarias y normales el Acuerdo 200 de 1994 señala en los artículos primero y séptimo:

Artículo 1º. Es obligación de los establecimientos públicos federales, estatales y municipales, así como de los particulares con autorización que impartan educación primaria, secundaria y normal, en todas sus modalidades, evaluar el aprendizaje de los educandos entendiendo éste como la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, así como la formación de actitudes, hábitos y valores señalados en los programas vigentes...Artículo 7º. Las Calificaciones parciales se asignarán en cinco momentos del año lectivo: al final de los meses de octubre, diciembre, febrero, abril y en la última quincena del año escolar (SEP, 1994).

En lo referente al nivel medio superior y superior, cada subsistema y/o institución tiene sus propios reglamentos en donde señalan la periodicidad y cantidad de exámenes que los estudiantes deberán resolver. Por ejemplo, en el subsistema de Escuelas Preparatorias del Estado de Zacatecas la normatividad establece:

Con el fin de estandarizar los criterios y tiempos de evaluaciones...será de observancia obligatoria para las Preparatorias Estatales y Particulares con reconocimiento de validez oficial; la siguiente calendarización de exámenes parciales: primer parcial del 27 de septiembre al 8 de octubre, segundo parcial, del 25 de octubre al 5 de noviembre; tercer parcial del 22 de noviembre al 3 de diciembre (SEC, 2005 normas).

Para evitar posibles confusiones el documento citado explicita en los incisos siete y ocho cuales estudiantes quedan exentos del examen final y bajo que circunstancias;

7. La aplicación del examen final se efectuará de acuerdo al calendario establecido por la Secretaría de Educación y Cultura por conducto del Departamento de Preparatorias Estatales y deberá abarcar el 100% de los contenidos básicos del programa de estudios. 8. La calificación semestral se determinará de acuerdo con los siguientes criterios: b) Para los estudiantes que obtengan como calificación final un promedio igual o mayor a 9.0, se considerará que esa es su calificación

semestral. c) Los estudiantes que obtengan resultados aprobatorios en todas sus evaluaciones parciales y el promedio de las mismas sea menor a 9.0, deberán presentar examen final cuyo resultado se promediará con el resultado promedio obtenido de las calificaciones parciales para integrar la calificación definitiva. d) Cuando el resultado de una o más de las evaluaciones parciales sea reprobatorio, el estudiante deberá presentar el examen semestral final y el resultado de éste se promediará con el resultado promedio obtenido de las calificaciones parciales para integrar la calificación definitiva (SEC, 2005, normas).

En síntesis, para el caso de la Preparatorias en la aplicación de exámenes parciales y finales se consume un promedio de treinta días hábiles en esta tarea, lo que implica una reducción aproximada de 240 horas durante el año o bien el 15% del horario programado para la actividad académica, tiempo que bien puede destinarse al cultivo de la palabra hablada y escrita entre otras muchas actividades. Para el caso concreto de los exámenes finales de cada semestre, hay dos semanas hábiles que se destinan de manera especial para que los profesores apliquen un examen por día a los estudiantes que no exentaron y al terminarlo se retiren a sus hogares (actividad cuya duración en casos extremos es de dos horas y en promedio se concluye en una hora), esta instrucción no proviene de la dirección de la escuela, sino de la autoridad estatal (anexo 8).

La norma que obliga la aplicación de exámenes no indica ni el significado, ni los tipos de exámenes que deben aplicarse en las escuelas (SEP, 1994, SEC, 2005). Esto es responsabilidad de los docentes. La ley de 1993 señala que las instituciones educativas deberán informar el resultado y calificaciones de exámenes parciales y finales a quién corresponda. Dicho de otro modo, la Ley no establece la modalidad de examen, sólo hace alusión al término en los artículos 30 y 50. En segundo lugar, entre la Ley General de Educación de 1993 y el Acuerdo 200 de 1994 existe una contradicción, ya que en dicho acuerdo en ninguno de sus artículos hace referencia al término examen, hace mención a la evaluación, a las calificaciones y a la periodicidad de su registro, pero no establece los exámenes como instrumentos ni como conceptos, para que los profesores en función del resultado evalúen a sus estudian-

tes, mientras que la Ley lo incluye en el artículo 50, el acuerdo derivado de ésta lo desplaza.

En diversa literatura se encuentran registrados una serie de hechos como: suspender a los educandos catalogados como reprobados, inducir a los estudiantes a memorizar trozos de información para pasar el examen que en poco tiempo se olvidará. Otras consecuencias aparecen más graves: escolares agraden física y verbalmente a los profesores o dañan sus pertenencias, manifiestan ansiedad y frustración, también aparece la osadía de llegar al fraude, al soborno y hasta el chantaje. En todos estos actos, el examen escrito aparece como cofactor directo e indirecto de la acción, registrándose cada año casos en donde muchas instituciones educativas públicas y privadas bajo el resguardo de la norma emitida, humillan a los estudiantes que han excluido porque presuntamente los aciertos obtenidos en un examen escrito están por debajo de las expectativas de los otros (profesores, autoridades, etc.) no de los estudiantes. En síntesis, además de la reprobación aparecen otros fenómenos de carácter psicológico y social, entre ellos conflictos emocionales como dependencia, baja autoestima, inseguridad, el deseo de aprobación y reconocimiento y discriminación.

Humillados y excluidos

El intento de asesinato en una secundaria provoca alarma, caos, confusión y debate, en un día que marcaría para siempre la institución, a los actores directos e indirectos. Sería también el comienzo radical hacia la reflexión profunda sobre la utilización de un aparente e inofensivo instrumento para verificar el avance académico de los estudiantes: el examen escrito. Una mala nota resultado de un examen suscita que en el mes de junio de 1992 en la escuela secundaria de Coral Springs, Florida; Jason H., brillante estudiante de segundo grado clava un cuchillo en el cuello a su profesor de física Pologruto. El estudiante argumenta que pensaba suicidarse antes de esta acción, por su parte, Pologruto expresó que Jason pensaba matarlo a consecuencia de la calificación asignada como resultado de la prueba escrita. Un panel de cuatro jueces y psiquiatras afirmó que Jason había sufrido una psicosis. El alumno suicida estaba obsesionado con ingresar a la facultad de medicina, no a cualquier facultad, soñaba con Harvard y la nota que representaba una puntuación de ochenta constituía

un peligro para lograr su meta, motivo suficiente para suicidarse según este adolescente (Goleman, 1997, p. 53).

En otro escenario, diatribas e improperios son los saludos de un buen número de aspirantes a cursar educación superior hacia directivos universitarios. En julio del 2004 en la Universidad Autónoma de Zacatecas en la Facultad de Medicina se repiten los mismos acontecimientos del 2003, estudiantes rechazados por el resultado no satisfactorio en el examen de admisión (CENEVAL) lanzan injurias contra directivos. Bertha, estudiante con historial excelente en los niveles anteriores, al saber que fue de las excluidas cayó en una depresión; su semblante y expresión eran de pesadumbre, de rabia, impotencia, decepción o frustración que emanaba desde lo más profundo de su ser, se negó a aceptar cualquier otra opción. En esa negación se veía la presencia del fracaso reciente de haber reprobado un examen, su acento era de desprecio hacia sí misma. Las autoridades universitarias argumentan que;

‘La política nacional es evitar que ya no existan tantos médicos, que la facultad de medicina no tiene la capacidad para atender a todos que solicitan ingreso, por tanto, tenemos que hacer una selección de los más aptos y garantizar que ingresen los que serán excelentes médicos y el examen de admisión es por lo pronto el medio más fácil y rápido de seleccionar (Ruiz, 2005, p. 2).

En otro contexto, Daniel Goleman, expresa que en una ocasión quedó paralizado por el temor en un examen de cálculo, soportando durante una hora el sabor de la ansiedad, pensando obsesivamente en las posibles consecuencias en un torbellino de temor y estremecimiento, todavía recuerda como la mente se limita por el impacto devastador que el trastorno emocional tiene sobre la claridad mental, sobre todo cuando el terror cobra tributos; aquí algunas de sus palabras:

Una sola vez en la vida quedé paralizado por el temor. Fue durante un examen de cálculo durante mi primer año en la facultad... Aún recuerdo el aula donde entré esa mañana primaveral, con el mal presentimiento de que iba camino del fracaso ... Mientras abría la cubierta azul de mi libreta de examen, sentí el sabor de la ansiedad en la boca del estómago... Pasé toda la hora mirando fijamente la página,

mientras pensaba obsesivamente en las consecuencias que tendría que soportar. Los mismos pensamientos se repitieron una y otra vez, en un torbellino de temor y estremecimiento... Simplemente me concentré en el terror y esperé que aquel tormento terminara... Ese relato del tormento provocado por el pánico me pertenece; hasta el día de hoy representa para mí la prueba más convincente del impacto devastador que el trastorno emocional tiene sobre la claridad mental (Goleman, 1997, p. 103).

En otra parte, momento y tiempo, Federico, profesor egresado de la Escuela Normal de Maestros cuenta de la;

Angustia que sintió al pensar que lo habían rechazado: 'el día que pegaron los resultados (del examen de admisión) sentía que se decidía mi vida. Había muchas listas... no me encontré... quería suicidarme... Cuando oí que en otro lado había más listas, fui corriendo... Ya casi para terminar la última lista me encontré, no lo podía creer, me regresé varias veces para ver mi nombre' (Anzaldúa, 2004, p. 222).

Recién iniciado el tercer milenio, la venta de exámenes se estila en México como un jugoso negocio por sujetos trabajadores de una institución de salud en la ciudad de México, situación hecha pública por el noticiero Hechos por el conductor Javier Alatorre durante varias semanas en noviembre del 2004. En donde los aspirantes a cursar alguna especialidad en medicina adquirirían por varios miles de pesos un examen ya resuelto y sólo memorizaban las respuestas con la intención de alcanzar el espacio solicitado.

Estos escenarios son sólo un insignificante ejemplo de los muchos que sin duda habrá y que han quedado ahí, en el anonimato, en la mente de cada protagonista, de cada ser humano etiquetado como reprobado o excluido, en los rincones de cada institución educativa, en lo que se sabe pero no se dice, en lo que se cuestiona desde lo oculto sin ser oculto. Al respecto, un discurso muy reciente de la responsable de la Secretaría de Educación Pública hace otro señalamiento y otra aceptación de

un problema de proporciones nacionales, Josefina Vázquez Mota “advirtió que sólo seis de cada 10 alumnos que ingresan al bachillerato terminan sus estudios, y es en este nivel donde se registra la mayor deserción y donde los índices de rezago educativo del país reciben mayor impacto” (Galán, 2007, en La Jornada, 02/02/07).

Por otra parte, entre algunos teóricos se encuentran afirmaciones en el sentido que el examen escrito no vislumbra las dificultades del complejo proceso de pensamiento del estudiante, que al momento de intentar contestar el instrumento puedan ser traducidas para encontrar la palabra adecuada y lograr expresarse apropiadamente en el momento oportuno (Díaz, 1994, p. 172). Tampoco se analiza, cuando entre la Primaria, Secundaria y Bachillerato se aplican un promedio de 386 de estos instrumentos si el comportamiento observado verdaderamente refleja un conjunto de sucesos internos en el sujeto inherentes al examen o ajenos al mismo (Díaz, 1993, 1994). Para algunos, es sumamente difícil que el examen dé cuenta de lo aprendido realmente por el estudiante, mucho menos del aprendizaje;

Sólo miden (y a veces ni eso) si responden de modo adecuado o no. Esta preferencia, que procede del currículum formal, aporta un contenido negativo, tiene un efecto perverso, ya que acostumbra a los niños a buscar siempre el reconocimiento de otros, sobre todo de los compañeros de clase y de los adultos que lo rodean. No se ambiciona que el niño se acostumbre a valorar lo hecho o lo aprendido por el valor intrínseco de hacerlo o aprenderlo. No se le motiva a que sienta satisfacción interna y a apreciar su propio trabajo (Ornelas, 2000, p. 153).

El examen, crea en el alumno la ilusión de que lo importante es aprobar el examen y no la disposición de aprender, comprender y usar el conocimiento (Perkins, 2000; Sternberg y Apear, 1996). El objetivo real de la enseñanza queda sustituido por el pseudo-objetivo de aprobarlo, de tal manera, que desde que se inicia la aplicación de exámenes con esa finalidad, en el niño empieza a nacer y hacerse cada vez más notorio sobre todo en los etiquetados como reprobados, una disposición de rechazo y aversión hacia la cultura, los libros y a la escuela como tal, “este odio hacia la institución escolar y la cultura encuentra su más significativa manifestación en el fracaso escolar y en la deserción” (Torres, 1998, pp. 47-48) por un enfoque incorrecto del

proceso “evaluador” (Vera, 2001). La codiciada y sana utopía que establece que los resultados de un examen deben servir para indicarle al profesor las fallas de su enseñanza, no para etiquetar alumnos de incompetentes y propiciando la exclusión del sistema educativo ha quedado en eso, en una incólume quimera.

Por otra lado, cuando el resultado del examen es decisivo para ser promovido o aceptado en el inmediato ciclo escolar, el temor, angustia o ansiedad se apoderan de muchos estudiantes, limitando su mente hacia un razonamiento ilógico o de inutilidad (Goleman, 1997). Considerando hipotéticamente, que entre la secundaria y la preparatoria el estudiante padece mil cincuenta días de conflictos emocionales: ansiedad, frustración, etc., por causa de exámenes, es factible que muchos educandos no resistan estas sobrecargas emocionales y decidan abandonar la escuela al juzgarla como una amenaza a la autoestima. Las personas propensas a experimentar una fuerte ansiedad a ser evaluados, su capacidad de respuesta a las pruebas disminuye considerablemente.

Sea un hecho normal y natural, legal o no, evaluar, juzgar o determinar los conocimientos que un sujeto posee, al finalizar el período escolar ya para promocionarlo o no al siguiente grado o nivel, los profesores y las instituciones hacen uso de los resultados de los exámenes, como si la obtención de un mayor número de aciertos sobre otros constituyeran una “prenda de adquisición duradera” (Piaget, 1999, p. 14), haciendo caso omiso de las repercusiones que puede ocasionar esta práctica en diferentes estudiantes, incluso; antes, durante y después de haberse concluido la práctica.

Esta problemática no es exclusiva del bachillerato o del sistema educativo mexicano, se presenta también en varios países, particularmente latinoamericanos. En la Revista Iberoamericana de Educación (Rie) en su versión digital (<http://www.campus-oei.org>) aparece en noviembre del 2004 y 2005 un debate en donde los exámenes escritos son descalificados al formar parte de la evaluación educativa. Los comentarios de investigadores, profesores e intelectuales latinoamericanos oscilan entre la censura y la aceptación. Entre los que censuran expresan que el examen debe ser motivo de análisis profundo por docentes y autoridades ya que fue tomado como instrumento cómodo para no pensar en el estudiante. Normalmente

se aplica con rigurosidad extrema; por lo regular individual, reproduciendo esquemas de memoria, repetición de fórmulas, propiciando intimidación, de tal manera que se vuelve impostergable un cambio para evitar los temores en los estudiantes por miedo al castigo. El examen es un instrumento útil pero extremadamente limitado, que fue diseñado para medir no para evaluar. Acostumbramos a los estudiantes a la evaluación punitiva, a tal grado que sólo estudian para evitarla. El examen no mide aspectos socioafectivos. En la vida laboral se califica con instrumentos ciegos. Los exámenes causa de la mortalidad académica. Éstas y otras opiniones descalificando a los exámenes escritos abundan en el debate referido.

También es preciso decirlo, para otros, los exámenes escritos están libres de toda sospecha de estar coligados a los escenarios descritos, por el contrario, les confieren plena justificación como parte de un riguroso sistema de evaluación cada vez más sofisticado. Dicho de otro modo, existen defensores de un sistema nacional de exámenes escritos como la única forma objetiva de comprobar el conocimiento que el estudiante va adquiriendo en su paso por la escuela o que una persona posee. Hay defensores a ultranza que los intentos de debate son rechazados hasta con diatribas para quienes les otorgan el beneficio de la duda.

En síntesis: La exclusión legalizada y la confrontación descrita, permiten plantear hipotéticamente una serie de hechos como: suspender a los estudiantes catalogados como reprobados por parte de los profesores, algunos educandos manifiestan ansiedad y frustración, unos más tienen la osadía de llegar al fraude, al soborno y hasta la extorsión. En todos estos actos, el examen escrito aparece como cofactor directo e indirecto de la acción. También, recurrentemente aparece la sospecha que en la escuela inconscientemente se fomenta el “aprendizaje del fraude de cuello blanco” (Moreno, 1999) entre otras consecuencias y el examen juega un papel importante.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La problematización esbozada, revela como en el sistema educativo mexicano; sin distinción, profesores e instituciones educativas por disposición de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1993; 1994; SEC, 2005) o por unilateralidad se aplican periódicamente exámenes escritos. También se advierte, que el examen y su práctica parece tener una función específica determinada más allá de evaluar el estado de avance del conocimiento adquirido por los estudiantes. El hecho normal y natural, la legalidad de la exclusión y las confrontaciones entre los diversos actores aludidos, perfilan únicamente algunos síntomas que pueden tipificarse como repercusiones observables de los exámenes escritos en el campo sociológico y pedagógico, quedando oculta la parte silenciosa del examen. Es decir, aislando la parte del efecto que no se quiere nombrar porque no se ve o se evade hacerlo, creándose la sospecha de un disfraz de que se utiliza exclusivamente para medir el conocimiento, a sabiendas que éste carece de especificidades mensurables. Aún más, cuando su uso únicamente sirve para justificar los resultados como un hecho normal y natural. Sin embargo, se perfila la probabilidad que los exámenes escritos pueden ser un factor de interferencia en el aprendizaje por sí solo o asociado a las condiciones y características de los estudiantes, desencadenando conflictos emocionales como ansiedad y frustración, entre otros efectos colaterales.

En síntesis: Entre las tradiciones académicas, el examen escrito es el Instrumento preferido por los profesores y por consecuencia juega un papel predominante en la comprobación del conocimiento que el estudiante adquiere en su paso por la escuela. Además, los fenómenos de la voluntad de los profesores permean esta práctica que la han matizado con tintes de reduccionismo y concausa del fracaso escolar; que ante su aparición los docentes desarrollan un sentimiento de frustración y lo mismo ocurre con los estudiantes presuntos culpables por su falta de esmero y dedicación. Las instituciones y los responsables en turno, por lo regular, evaden hablar de ello o responsabilizan a profesores, estudiantes y a padres de familia, formándose un círculo vicioso en donde todos se recriminan ser la causa del problema.

Por otra parte, los exámenes escritos están fuera de los escenarios de las investigaciones como objeto de estudio en la literatura consultada, los que señalan la

perniciosa parecen deducirlo por interpolación de experiencias teóricas o de referencias y no de una investigación propiamente dicha. Entre los escasos investigadores sobre el particular se encuentra Mercado (1999) el cual encontró que hay evidencias que en las aulas se suscitan una “gama de sentimientos” en los estudiantes entre los que destacan nerviosismo, presión, temor, ansiedad, confusión, inseguridad, y sentimientos de inutilidad personal. Igualmente, Barraza y López (2003) percibieron que en los estudiantes se genera un nivel de estrés moderadamente alto por aspectos psicológicos. En otro estudio Barraza registra que más del 80% de los estudiantes manifestaron “estrés durante el periodo de exámenes” (Barraza y Acosta, 2007, p 30).

A pesar de estas afirmaciones, tanto en éstos u otros trabajos se carece de datos empíricos que describan o señalen la influencia en las prácticas de los estudiantes en la reprobación de los exámenes escritos, del abandono escolar y/o la incidencia en la eficiencia terminal (SEC, 2005) o en su defecto la relación entre los exámenes escritos y los conflictos emocionales mencionados por Mercado (1999). De igual manera, el grado de participación en los actos de violencia y en los actos de fraude aludidos en los escenarios descritos en la problematización. Implícitamente se ha inferido que el uso de este instrumento propicia que el estudiante tienda a enfocarse solamente a estudiar para pasar de año, el curso o la asignatura, es decir, los estudiantes se dedican a memorizar trozos de información y por consecuencia en poco tiempo se les olvida.

Por otro lado, se desconoce lo que los estudiantes piensan, dicen y hacen antes, durante y después de ser sometidos a un examen escrito, también, se carece de información sobre los conflictos emocionales que padecen durante el proceso, además de ignorarse lo que aceptan, rechazan y proponen en materia de evaluación concretada en exámenes escritos, incluso, por qué los profesores los siguen utilizando preferentemente sobre otras alternativas de evaluación o qué expresan estudiantes y profesores cuando se incursiona en otros modelos de acercamiento a la verificación de la posible apropiación del conocimiento en términos cualitativos.

En este sentido, parece que es un error pensar en una opción diferente a la evaluación tradicional. La imagen de estatus logrado de los exámenes escritos en

educación tiene el sello de invulnerable, al grado que, pensar someter este instrumento a cuestionamiento es motivo de rechazo por directivos y profesores. Más aún, es impensable diseñar un experimento en un salón de clases en donde la táctica e instrumento del examen escrito sea colocado en el banquillo de la investigación, utilizando opciones como la evaluación formativa. Hasta ahora, es autoexcluirse del grupo de docentes al externar, que la táctica como el examen mismo gobiernan la pedagogía de profesores a tal punto que han sujetado como un hecho normal y natural la reprobación, discriminación y la exclusión. En donde también, profesores y las instituciones con el argumento de la reprobación de los exámenes se asumen como los poseedores de la verdad que los ha facultado para suspender el derecho de hablar, calificar, clasificar, humillar y hasta olvidar a un sector importante de estudiantes, que para el caso del nivel medio superior supera la cifra del 50% de los que ingresan *versus* egresados.

En este orden de ideas se consideró necesario realizar un proyecto con el propósito de analizar las repercusiones del examen utilizado en todos los niveles del Sistema Educativo Mexicano, que a la vez implique, saber la opinión de los estudiantes respecto a la evaluación que utilizan los profesores, incluso, qué propuestas son capaces de elaborar en materia de evaluación y de los propios exámenes, qué postura asumen los profesores y estudiantes al sugerirles los principios de la evaluación formativa por señalar una opción distinta al examen escrito. Además, realizar un desmenuzamiento de lo que es, lo que fue y de lo que se ha perdido, de la práctica, de la técnica y objetivos del instrumento en diferentes épocas.

Con estos elementos y ante la circunstancia asumida por los profesores que los exámenes son un hecho normal y natural, que la reprobación se tipifica como un estigma inmanente al acto educativo como la evidencia objetiva del conocimiento adquirido por los estudiantes y que las características de éstos pueden influir positiva o negativamente en los resultados educativos, el objeto de estudio de esta investigación es la evaluación concretada en los exámenes escritos y sus repercusiones en el aprendizaje.

Considerando los argumentos anteriores se parte de los siguientes enunciados y objetivos.

Enunciados y Objetivos

¿Cuáles son las repercusiones de los exámenes escritos en el aprendizaje de los estudiantes de bachillerato del grupo "C" del segundo semestre de la Preparatoria "Lic. Mauricio Magdaleno", ubicada en el municipio de Tabasco, Zacatecas, durante el ciclo escolar 2005-2006?

¿Cuáles son las características de los estudiantes de bachillerato y la influencia en la reprobación de los exámenes escritos?

¿Cuál es la aceptación de los exámenes escritos por los estudiantes de bachillerato *versus* evaluación formativa?

¿Cuál es la relación entre los exámenes escritos y los conflictos emocionales ansiedad y frustración?

¿Cómo y por qué el examen escrito es el instrumento de evaluación preferido de los profesores?

Analizar las repercusiones de los exámenes escritos en el aprendizaje de los estudiantes de bachillerato en el grupo "C" del segundo semestre de la Preparatoria "Lic. Mauricio Magdaleno", ubicada en el municipio de Tabasco Zacatecas, durante el ciclo escolar 2005-2006.

Describir las características de los estudiantes de bachillerato y la influencia en la reprobación de los exámenes escritos.

Analizar el punto de vista de los estudiantes hacia los exámenes escritos *versus* la evaluación formativa.

Descubrir la relación entre los exámenes escritos y los conflictos emocionales ansiedad y frustración.

Explicar cómo y por qué el examen escrito se posesionó como el instrumento de evaluación preferido de los profesores.

PERSPECTIVA TEÓRICA-METODOLÓGICA

Entre teóricos, investigadores y educadores se ha proclamado una y otra vez que el objetivo por el cual los niños y jóvenes asisten a la escuela es para: “aprender, aprender a crear, a resolver problemas, a pensar de manera crítica, a desaprender y reaprender, y a preocuparse por los demás y el entorno” (Moreno, 2005, p. 587). Significa que en la escuela el estudiante desarrolla la capacidad de reflexión, la habilidad para emitir opiniones, interactuar en contextos plurales, asumir un papel propositivo como miembro de la sociedad, discernir aquello que sea relevante a sus objetivos, que adquieren la destreza para utilizar el amplio universo de información y mantener una actitud de actualizarse de manera permanente, en suma: lo que suele llamarse el aprendizaje en un ambiente significativo.

No obstante, la sociedad adulta al perseguir este plausible objetivo excluye al 50% de estudiantes recurriendo a una serie de prácticas educativas que en lugar de evitar que abandonen la escuela, propician el efecto contrario y así, el adulto se justifica al no preocuparse (en el caso de Zacatecas) por ese porcentaje tan alto que se quedó inhabilitado para continuar estudiando, arguyendo que el estudiante es el único responsable. Quiere decir que el adulto al adjudicarse el patrimonio del saber instituye objetivos de exclusión para el estudiante, olvidando que éste forma parte del proceso de aprendizaje y enseñanza.

Por otra parte, no existe una razón fundamentada coherente y de aceptación generalizada si los efectos son perniciosos o benéficos. De hecho, las denuncias sobre la desconfianza de la inocuidad de este instrumento se hacen más por referencias del extranjero que de una investigación. Para constatar la afirmación anterior, así como lo antes descrito en la parte de problematización y también, con la intencionalidad de encontrar asidero teórico-metodológico que sirviese de guía a la presente investigación, el sustentante se dio a la tarea de revisar entre otros, los textos publicados por dos instituciones especializadas en educación: El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). De la primera se revisaron las memorias de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa IV, V, VI, VII, como el Estado del Conocimiento y de la segunda los 133 números editados desde 1972 a junio

del 2005. Para los propósitos de este apartado únicamente se rescataron sucintamente aquellos trabajos que hacen referencia a los exámenes escritos como parte de la temática tratada.

Entre los hallazgos de la revisión bibliográfica se encuentran dos posturas. Por un lado están quienes señalan la adulteración de la idea de examen en la educación y desvirtuando los propósitos de la evaluación educativa. Por otro, están aquellos que los consideran indispensables en las instituciones educativas como el parámetro de calidad cuya sofisticación es constante y sin desviarse de la teoría del tests y de la medición. Por otra parte la teoría focal de la adolescencia y la teoría uno del aprendizaje cuestionan la parcialidad que se hace cuando los profesores y los sistemas educativos “evalúan”.

Visión reduccionista de evaluación

Los pocos trabajos encontrados con cierta afinidad al tema de investigación, se enfocan a explicar las causas del fracaso escolar, considerado según lo asientan, López y Palacios (1997) como el problema más lacerante del sistema educativo mexicano, en donde invariablemente están inmersos estudiantes, docentes, instituciones y sociedad en general, reprochándose unos a otros ser la causa del problema. En los trabajos se reconoce los altos índices de reprobación, de abandono escolar y un bajo índice del rendimiento académico, en donde resalta una evaluación desvirtuada.

En este tenor, Fernández Lomelín (1999) señala que por la forma tradicional de evaluar, se ha convertido el examen escrito en el “momento temeroso del proceso del aprendizaje, tanto para estudiantes como para docentes y su papel se limita a emitir una calificación con bases y datos poco sólidos” (Fernández, 1999, p. 62). Con el propósito de vislumbrar otras alternativas para que los estudiantes busquen el desarrollo de las habilidades de pensamiento, de interacción y comunicación, desarrolló el “Modelo de evaluación interactivo e integrador: estrategia metacognitiva”. Para evaluar a los estudiantes descarta totalmente el sistema tradicional de exámenes escritos o pruebas, sustituyéndolos con ensayos, presentaciones, resúmenes ejecutivos, artículos, etc.

Según relata Fernández, la investigación fue tipo exploratorio-descriptivo, utilizando el método de investigación acción-participativa “con algunas técnicas del método etnográfico (observación participante, entrevistas a profundidad, personales y colectivas, análisis e interpretación contrastada con las opiniones de los participantes con apoyo de bitácora, videograbaciones, audiograbaciones)” (p.69). Concluye que al operativizar la propuesta el proceso inicial se vuelve lento, puesto que los estudiantes carecen del hábito de la reflexión tanto de contenidos como de su desempeño, especialmente los de licenciatura, sin embargo, “en un lapso corto los estudiantes se vuelven mas independientes, ellos mismos propician los momentos de reflexión grupal y los procesos educativos se tornan agradables y amenos, climas ideales para el fomento del aprendizaje estratégico significativo” (p.70).

En su artículo, Monroy Farías subraya que cuando el fracaso escolar se atribuye exclusivamente a los alumnos por parte de los profesores utilizando distinciones como: no es apto, carece de capacidad, es apático e indolente y un largo etcétera de caracterizaciones demasiado simplistas, sencillamente es tener una visión reduccionista del problema. Por ello, se propuso realizar una investigación que diera cuenta de las expectativas, de lo que piensan, apreciaciones, creencias, actitudes y valores de los maestros con relación al proceso de enseñanza y del aprendizaje.

En su investigación, se valió del enfoque cualitativo en la modalidad estudio de caso. Para acceder a la organización intelectual de los docentes privilegió el método clínico. Como técnica utilizó la entrevista semiestructurada. Los indicadores manejados fueron: los datos de identificación, formación profesional y didáctica, postura teórica en el campo disciplinar, importancia de la experiencia en la práctica docente y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (planeación, objetivos, contenidos, la enseñanza, el aprendizaje, los alumnos y la evaluación). Entre los resultados de la investigación en relación a la evaluación que practican los docentes señala, “encontramos el manejo intencional de emociones en donde el temor y terror a los exámenes es propiciado por el docente, incluso la amenaza de ser reprobados y por lo tanto el hacerlos sentir que fracasarán” (Monroy, 1999, p.82).

En su investigación, Mercado (1999) tiene como objetivo, identificar los factores causales asociados al éxito escolar matemático. El fundamento teórico reside en

una perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, en la psicología social, la teoría de grupos y la psicología educativa. En el procedimiento metodológico menciona, “La investigación es explicativa, no experimental. El carácter es básico, actual-transversal con variación temporal simple en los grados de 1º y 3º de Educación Secundaria” (Mercado, 1999, p. 51), la muestra estuvo conformada por 500 estudiantes de cinco escuelas del municipio de Aguascalientes. Encontró que en las clases se suscitan una “gama de sentimientos” no privativos en la de matemáticas pero sí más frecuentes en éstas. La mayoría de los estudiantes dicen que al menos algunas veces se han sentido alentados a continuar superándose, en tanto que otros, se sienten ignorados, carentes de valía personal. Otros más, sienten que les asusta estar en clase, sufren el efecto de “*bloqueo mental*”, se sienten perdidos en un laberinto al resolver un problema o intentar comprender una cuestión de matemáticas. Este malestar comenta la autora, se manifiesta en “nerviosismo, presión, temor, ansiedad, confusión, inseguridad, fatiga mental y sentimiento de inutilidad personal: “como un objeto sin valor” (p. 52). Todo indica que al ascender los niveles de ansiedad y no son controlados por los estudiantes la resultante es grave en materia de aprendizaje.

En un estudio similar Navarro Sandoval y Pérez Quezada (1997), mencionan que son muchos los niños que sienten desagrado por las matemáticas. Sutilmente las autoras del artículo entreabren la posibilidad que el incremento de actitud negativa esté influenciada también por preocupaciones “sociales/sexuales de los adolescentes o a algún otro factor” (Navarro y Pérez, 1997, p. 33). El procedimiento metodológico consistió en aplicarles un instrumento escalar (tipo Likert) de actitud hacia la aritmética, geometría y álgebra constituido por 46 reactivos a 190 estudiantes de seis secundarias del estado de Aguascalientes. Para el análisis utilizaron el paquete estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences para micro computadora). En el estudio usan un instrumento de corte cerrado de pregunta y respuesta, en donde el encuestado puede escoger una o varias opciones.

Por su parte, Cabrera y colaboradores (1999) en su trabajo pretenden contestar las siguientes preguntas: ¿Cómo afecta el examen de admisión el aprovecha-

miento escolar de los estudiantes universitarios? ¿El perfil escolar previo de los estudiantes del nivel superior influye en su trayectoria escolar universitaria? Para dar respuesta se proponen como objetivo: “Determinar sí el examen de admisión es un factor de riesgo para la reprobación y deserción de los estudiantes del nivel superior en comparación con otros factores como los perfiles socioeconómico y escolar previo” (Cabrera, 1999, p. 54). Elaboran un estudio exploratorio, transversal comparativo. El universo de trabajo fueron los expedientes de los estudiantes de tres carreras correspondientes del primero y segundo semestre de la generación 1994 que no presentaron el examen de admisión, así como los dos primeros semestres de las generaciones 1995-1996 que sí presentaron. “Es importante mencionar que la generación 1995 presentó dos exámenes de admisión, uno aplicado por la UAC y el otro por el CENEVAL” (p. 55).

Concluyen que la generación que no presentó examen de admisión la deserción (abandono escolar) fue mayor que la reprobación y en aquella que sí se le aplicó el instrumento hubo mayor número de alumnos reprobados que los que abandonaron sus estudios.

También Aguilar y colaboradores (1999) en su investigación contrastaron el aprendizaje de inicio con respecto al final del contenido temático obtenido por los estudiantes, mediante la aplicación de un examen diagnóstico inicial y final. Encontrando los siguientes resultados;

En el primero se obtuvo la calificación de 47.34% de aciertos y en el segundo la calificación de 68.56% de aciertos después, por lo tanto se demuestra el cambio conceptual alcanzado en la estructura psicológica de los estudiantes, es decir la mejor asimilación de los conceptos clave en la asignatura de Química II, en los estudiantes fue de 21.22 % (Aguilar, 1999, p. 7).

Por otra parte, en Gran Bretaña Neville Bennet, publica un ensayo “Estilos de enseñanza y progreso del alumno”, el cual fue editado por la ANUIES (1976) en la Revista de la Educación Superior. Según el escrito el autor realiza un estudio durante cuatro años, utilizando entrevistas a los estudiantes al inicio y terminación de cada ciclo es-

colar para comparar el rendimiento académico entre alumnos de escuelas progresistas *versus* tradicionales. Según el estudio, los alumnos de las escuelas que siguen el método tradicional estaban mejor preparados que los procedentes de escuelas progresistas. ¿En qué consistía el método de las escuelas progresistas? El profesor Bennet, explica que el método 'progresista gravitaba en grupos informales en el que los estudiantes eligen sus temas de interés, empleando la discusión cuando les place; señala además, que en este método la división entre las asignaturas se caracteriza por ser fluida, y el profesor no aplica exámenes ni tareas. En cambio en las escuelas tradicionales los métodos identifican cada tema por separado, los profesores se encargan de un grupo, hay poca discusión y gran cantidad de exámenes. Desafortunadamente el artículo no aclara tres aspectos: El primero, el nivel educativo al que fue aplicada la encuesta y si ésta consistió en un examen escrito. El segundo, cómo y cuándo fue diseñado el proyecto de las escuelas progresistas y por qué surge. Tercero, no especifica si la diferencia es por causa del examen o del método de enseñanza, tampoco qué sucede emocionalmente con los estudiantes (ansiedad, frustración, miedo, etc.) y/o cuál el punto de vista de estudiantes en ambos casos.

En síntesis: Las investigaciones aludidas están orientadas y/o centradas en:

- a) Estudiantes; son investigaciones que adjudican el bajo rendimiento académico a la estrategia y técnicas de estudio de educandos.
- b) Profesores; estos estudios se caracterizan por atribuirle al profesor la responsabilidad absoluta del problema de aprovechamiento del estudiante, haciendo énfasis en el pensamiento, no a la didáctica o instrumentos de evaluación.
- c) Profesores-Estudiantes. Un alto porcentaje de trabajos combinan la investigación en ambos actores desde el punto de vista de la formación, disposición, estrategia y técnicas de los profesores en el proceso de enseñanza y por el otro la disposición y motivación para aprender de parte del estudiante.
- d) Estudiante-contexto social-familiar. En estas investigaciones más de corte teórico-histórico que empírico centran su atención del estudio fuera del aula al conceder la máxima causa del fracaso escolar a factores sociales, económicos, políticos y hasta familiares.

Sofisticación de los exámenes escritos

Por otra parte, existen investigaciones que confieren plena justificación a los exámenes escritos y a un riguroso sistema de evaluación, a modo de ejemplo se presenta una sinopsis de algunos de ellos.

Backhoff y Tirado (1992) declaran en su artículo que debido a la necesidad de contar con instrumentos (exámenes) de alta confiabilidad, credibilidad y validez para medir el aprendizaje se han dado a la tarea de validar un instrumento con alcances nacionales, así, elaboran una propuesta de sofisticación de los exámenes, conjuntando y depurando los modelos estadounidenses. En el mismo año Mendoza (1992) apuntaba que la Secretaría de Educación Pública anunció que trabajaría en la elaboración de exámenes generales de egreso de licenciatura enlazados al otorgamiento de la cédula profesional. De acuerdo al autor el gobierno persigue la definición de parámetros nacionales de “rendimiento académico y de estándares básicos de desempeño” que todo egresado de cualquier institución de nivel superior debe satisfacer y poder ser acreditado profesionalmente. Para ello, según Mendoza, la SEP inició los estudios conducentes para el establecimiento de exámenes nacionales como requisito para el otorgamiento de la cédula profesional. De forma similar, Contreras (1999) desarrolla la necesidad de contar con instrumentos confiables para evaluar la calidad de la educación básica. Ahora también en el nivel medio superior.

Un año antes a la propuesta de Backhoff y Tirado, Martínez (1991), no obstante de reconocer la diversidad de programas y planes de estudio existentes en el sistema educativo mexicano, concretamente en la educación superior y que por ende sería un tanto inadecuado establecer exámenes únicos, fomenta abiertamente un sistema de exámenes nacionales, señalando, “Por consiguiente, se sugiere que lo antes posible se inicie el establecimiento de esa instancia nacional para que pueda estar en condiciones de operar efectivamente en el horizonte de 1994” (Martínez, 1991, No.79). Pero Martínez Rizo va mucho más allá de un simple examen ya en secundaria, preparatoria o de admisión a la superior, plantea un control absoluto de todas las instituciones de educación, al postular la posible creación de una “auditoría académica”. Para ello recomienda los indicadores utilizados en “Estados Unidos de Norteamérica, Reino Unido, Francia, Holanda” para comparar académicamente las

universidades mexicanas y/o cada nivel educativo. Las pretensiones de Martínez son ampliamente apoyadas por Latapí (1997) al postular que de acuerdo al resultado académico obtenido vía un instrumento estandarizado asignar los recursos económicos a cada institución educativa de los Estados de la República Mexicana.

Como corolario a los postulados anteriores, en el artículo de Trost (1993) presentado en la XVIII Conferencia Anual de la Asociación Internacional de Exámenes, celebrada en Dublín, Irlanda del 14 al 18 de septiembre de 1992, se justifica la utilización del examen escrito con fines de selección y exclusión, argumentando que “ningún país por rico que sea puede dar educación superior” a toda su población solicitante; de ahí la utilización de exámenes como uno de tantos mecanismos de selección. De acuerdo a este sumario, los exámenes escritos son ampliamente potenciados para control, selección y exclusión, de estudiantes profesores e instituciones.

Estas y otras investigaciones nacionales e internacionales se sustentan, unas desde microteorías incluidas en la pedagogía como la de las representaciones de Coll y Miras, de la expectativa docente de Good, del pensamiento práctico de Pérez y Gimeno, de la práctica reflexiva de Schön, otras desde la psicología social y la mayoría en la psicología educativa desde la perspectiva constructivista. En referencia al tipo de estudios prácticamente todos corresponden al exploratorio-descriptivo y en menor medida al correlacional-explicativo. El enfoque metodológico predominante es el cualitativo-cuantitativo, en las modalidades de: Investigación-acción, estudio de caso y método clínico.

En un alto porcentaje predomina la entrevista estructurada y semiestructurada como técnica, cuestionarios y tests como instrumentos. Los instrumentos fueron cerrados, es decir, con nula flexibilidad para que el entrevistado y/o encuestado pueda explayarse, pues sólo dispone de opciones, sobre todo aquellas en donde utilizaron los tipo escalar, en donde los reactivos están encajonados a respuestas de “sí” o “no”, estoy de acuerdo, moderadamente aceptables, etc., ocasionando que el encuestado se confunda con facilidad, o que no reflexione detenidamente al seleccionar determinada opción. En pocas palabras, el estudiante al responder el reactivo no se le deja alternativa para expresarse a mayor profundidad.

Por otro lado, las investigaciones referidas dejan fuera las expresiones de los estudiantes sobre la forma de evaluar de los profesores, las propuestas que son capaces de elaborar, así como las expresiones después de haber sido sometidos a opciones de evaluación distintas como la evaluación formativa. En suma, la noción de aprendizaje la confinan exclusivamente a la adquisición y almacenamiento de información. Además, éstos y otros trabajos revisados han marginado aspectos cruciales de los estudiantes particularmente a los adolescentes de bachillerato, cuyas características por sí mismas pueden influir en la forma de comportarse, como en la cuestión académica, de tal manera que lo observable muchas veces es lo aparente, no el problema real porque éste queda encubierto, apareciendo con otra sintomatología. Dicho de otro modo, la reprobación, el abandono escolar, el rechazo hacia el estudio puede ser el resultado de superponerse las características particulares y situaciones educativas concretas. En este sentido, la Teoría focal de la adolescencia propuesta por Coleman (1994) y la Teoría Uno del Aprendizaje de Perkins (2000) sirvieron como acercamiento hacia una perspectiva teórico-metodológica distinta a las utilizadas por los investigadores antes citados.

Teoría Focal de la Adolescencia

Se desconoce en qué momento los educadores marginan aspectos cruciales de los jóvenes. Particularmente en la sinergia adulto–adolescente las fuerzas se desbordan, porque ambas reclaman su derecho a ser reconocidas a plenitud, la sociedad adulta pretende el perpetuar su formación (valores, costumbres, forma de vivir, etc.), la joven busca lo diferente, lo nuevo. Ambas actúan con distintos grados de razonamiento. La primera cree tener el patrimonio del saber de cómo es y debe vivirse la vida y por tanto de imponer su alienación.

En este tenor, el principio de la Teoría Focal de la Adolescencia propuesta por Coleman (1994) postula que el comportamiento de los adolescentes de bachillerato indica el resultado de una serie de estructuraciones mentales yuxtapuestas, abundantes por el interés y las evoluciones acaecidas en tiempos relativamente cortos, que tienen lugar en circunstancias específicas. Según Powell (1981), Jacob (1994) y Coleman (1994), entre otros, los estudiantes consciente o inconscientemente combi-

nan las situaciones internas con las del medio ambiente, de tal suerte que los patrones de comportamiento pueden cruzarse, originando confusiones en el individuo al oponer sus intereses intrínsecos a los de otros llámese compañeros, sexo opuesto, padres, profesores, currículum, exámenes, normas y reglas de la sociedad adulta.

En un estudio realizado con grupos de adolescentes de 11, 13, 15 y 17 años, Coleman (1994) aplicó una “serie de tests idénticos relativos a actitudes y opiniones” los cuales arrojarían datos sobre: imagen de sí mismo, relaciones parentales, estar solo, relaciones heterosexuales y situaciones de grupo. Analizados, clasificados y sistematizados en elementos constructivos y negativos de acuerdo a la recurrencia de los temas expresados por los estudiantes participantes, los resultados se sintetizan en la figura 1 y 2. En ellas se puede observar cómo las preocupaciones y/o conflictos de los adolescentes están focalizados en aspectos muy específicos, mismos que se entrecruzan en un momento determinado, provocando manifestaciones que el adulto muchas veces interpreta incorrectamente por ser las observables. Sin embargo, la problemática causante de contrariedades permanece oculta a través de un camuflaje, el estudiante puede temer a la violencia entre compañeros y lo externa reprobando los exámenes y poder así justificarse para abandonar la escuela, pero en realidad trata de huir del peligro o del temor a ser agredido por sus compañeros e incluso de otros grupos que pueden pertenecer o no a la institución.

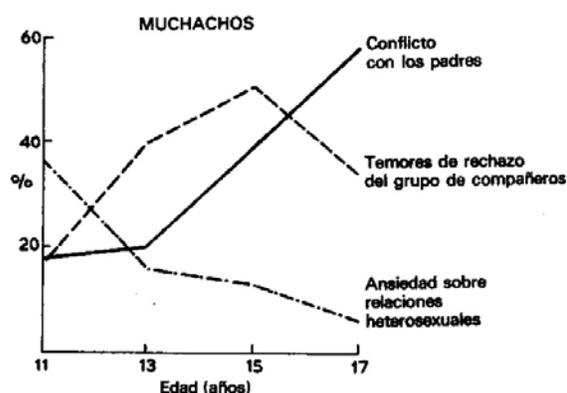


Fig. 1. Máximos de edad para la expresión de distintos temas (Coleman, 1994, p. 230).

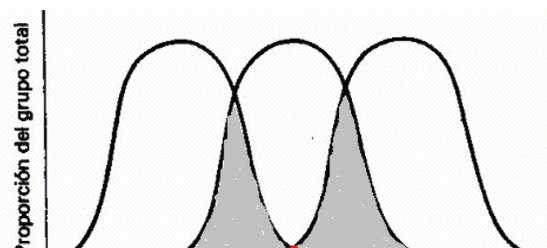


Fig. 2. Teoría focal. Cada curva representa una cuestión o una relación diferentes (Coleman, 1994, p. 231).

En síntesis: La figura uno y dos, revelan que, cuando la situación problematizante del adolescente está en su máximo nivel, el estudiante está concentrado en resolver el problema que considera prioritario y hasta no resolverlo, la escuela y/o el estudio para presentar un examen permanecerá en un segundo plano. En base a lo anterior, la teoría “focal de la adolescencia” se utilizó como una perspectiva metodológica para realizar una investigación empírica respecto a las repercusiones en el aprendizaje y otros efectos colaterales de los exámenes escritos en los estudiantes de bachillerato, misma que permitió algunas distinciones en relación a las utilizadas en los trabajos antes citadas:

Primera: Priorizar los exámenes como factores positivos o negativos en el aprendizaje en los estudiantes no condicionó la posibilidad de atender otros aspectos simultáneamente, pues teóricamente se asume que existe una parte de estudiantes que antes o en el momento mismo de resolver un examen se están enfrentando a situaciones totalmente ajenas a éste y quizá de mayor importancia que estudiar para resolver un examen.

Segunda: El procedimiento no es limitativo a determinada edad, grupo, grado o tema, de tal manera, que un mismo problema es posible se presente en un estudiante de quince o de dieciocho años, imputable a elementos externos o internos, incluso ambos. Es decir, es factible realizar un estudio longitudinal², transversal o de caso único.

Tercera: No existe nada invariable en el proceso de que se trate. Si bien es cierto que hay cuestiones de mayor obviedad que se presentan en determinado momento y otras en distinta edad, la teoría focal no se limita o depende de una secuencia fija. La teoría focal ni acepta límites, ni secuencias fijas e inmutables o restricciones teórico-conceptuales de cualquier otra teoría para la complementación de la explicación de un suceso.

² El estudio longitudinal se puede iniciar en el momento que un grupo de estudiantes ingresan a secundaria y concluirlo hasta que egresen de la preparatoria. Por su parte el estudio transversal admite realizar una investigación por grado escolar, semestre, grupo, nivel, edad, etc., esta opción permite la adaptación del investigador tanto a las condiciones económicas, de espacio y de tiempo. Significa que el estudio longitudinal hace alusión a investigaciones a largo plazo. Caso contrario los estudios transversales.

Cuarta: Los estudiantes enfrentan varias situaciones problematizantes a la vez, las propias de la edad y las surgidas en la escuela o fuera de ella. Para la teoría focal, el adolescente resuelve un conflicto a la vez, “Se van centrando sucesivamente en diferentes problemas y cuestiones interrelacionales y son abordadas en distintos estadios, de modo que las tensiones resultantes de la necesidad de adaptarse a nuevos modos de comportamiento raramente se producen todas a un mismo tiempo” (Coleman, 1994, p. 232).

Teoría Uno del Aprendizaje

Por otro lado, la Teoría uno del Aprendizaje postulada por Perkins (2000), establece que en la educación existen dos deficiencias: el conocimiento frágil y el pensamiento pobre. Atribuido a tres causales: primera, un modelo educativo de la búsqueda trivial, segunda, un tipo de educación centrado en la capacidad excluyendo el esfuerzo y tercera, una evaluación reduccionista basada en los exámenes escritos. Estas deficiencias y causas ocasionan como consecuencia un bajo aprovechamiento académico, con una sintomatología del conocimiento olvidado, inerte, ingenuo y ritual; cuya resultante es aún más desalentadora al decantarse en una especie de “erosión económica que aumenta la riqueza de los ricos y la pobreza de los pobres” (Perkins, 2000, p. 32). Ante esta situación, postula el autor antes citado, la urgente necesidad de regresar al principio básico de la educación, que consiste en que los estudiantes aprendan, comprendan y utilicen el conocimiento adquirido. No obstante que este planteamiento se ha hecho con anterioridad por diversos teóricos y ha sido altamente cotizado como un objetivo excelso de la educación, en la práctica cotidiana de las escuelas (en México) es letra muerta o inadvertido.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Enfoque y construcción del *corpus* empírico

Partiendo de las premisas de la teoría focal de la adolescencia y de la teoría uno del aprendizaje esbozadas en líneas precedentes, en el sentido que los resultados de los exámenes escritos son parte focalizada de una problemática específica del adolescente, al igual de una práctica educativa concreta, también puntos focales de la contradicción de lo que aprende como receptor y agente activo con intencionalidad propia en relación al entorno social incluido el escolar y asumiendo como supuesto hipotético que el examen escrito trasciende el momento mismo de su aplicación al interior del estudiante, del profesor, de la interacción entre protagonistas del espacio escolar, de las instituciones educativas en su conjunto y de la sociedad en general, como una circunstancia de aprendizaje que se recrea y reconfigura constantemente, se decidió trabajar con el enfoque Cualitativo-Cuantitativo, con la modalidad Estudio de Caso, con el tipo Comparativo-Relacional-Explicativo de corte transversal. Para ello se delimitó el estudio a una Preparatoria y más específicamente a un grupo de primer año de segundo semestre de enero a junio del 2006, el cual se le llamó grupo "C".

Cuando se alude que el trabajo tiene un enfoque cualitativo, se está informando que se realizó una descripción de los atributos del objeto de estudio, tomando como dato expresivo la palabra de las personas (hablada o escrita), así como el comportamiento observable de los participantes en la investigación (Taylor y Bogdan, 1990; Goetz y LeCompte, 1988). Se refiere también, al modo en que se enfrentó el mundo empírico, tratando de comprenderlo en su totalidad acuerdo a los objetivos planteados, de tal manera que los escenarios y los grupos no fueron reducidos a variables, sino considerados como un todo, en donde el sustentante evitó manipular el escenario para crear condiciones especiales de la investigación. Al tomar este enfoque, lo que interesó es el conjunto, la complejidad, comprender lo que está pasando en materia de evaluación a través de los exámenes escritos y los efectos colaterales producidos por éstos.

Se optó por el enfoque cualitativo ya que éste, concibe sus métodos y objetos de estudio como sistemas abiertos, intenta estudiar la realidad, tal como es interpretada por las personas que participan en ella. En este caso concreto y observando los

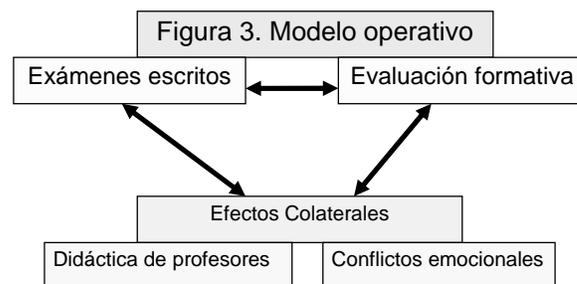
postulados del enfoque cualitativo, fue la forma de enfrentar la práctica cotidiana de los exámenes escritos, en donde se priorizó el describir, construir y descubrir, su esencia, naturaleza y comportamiento. El uso de los datos estadísticos fue con la finalidad de complementar la descripción de los atributos como soporte de los efectos colaterales e indirectos del uso del examen en el pasado y su recreación y reconfiguración en el presente, tanto en estudiantes, profesores, instituciones educativas y sociedad como un todo.

Por otro lado, la modalidad estudio de caso es la forma de la Investigación cualitativa usada cuando se quiere describir sistemáticamente un fenómeno a mayor profundidad y específico. Es cuando el investigador se perfila primero a la percepción y después a la comprensión completa del objeto, desde una perspectiva holística, cuyos atributos y cualidades podemos entender en su totalidad solamente en el momento en que examinemos todo simultáneamente y en el momento en que ocurren. Es decir; investigar el objeto de estudio como un todo, considerando que un caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento. Esta forma de estudiar los problemas permitió investigar situaciones particulares de la práctica educativa, tal es, la aplicación de exámenes escritos e interrogarse sobre ciertos supuestos que soportan su uso en un programa, institución o persona, así mismo un entendimiento a mayor profundidad de los involucrados y las consecuencias antes, durante y después del acto mismo.

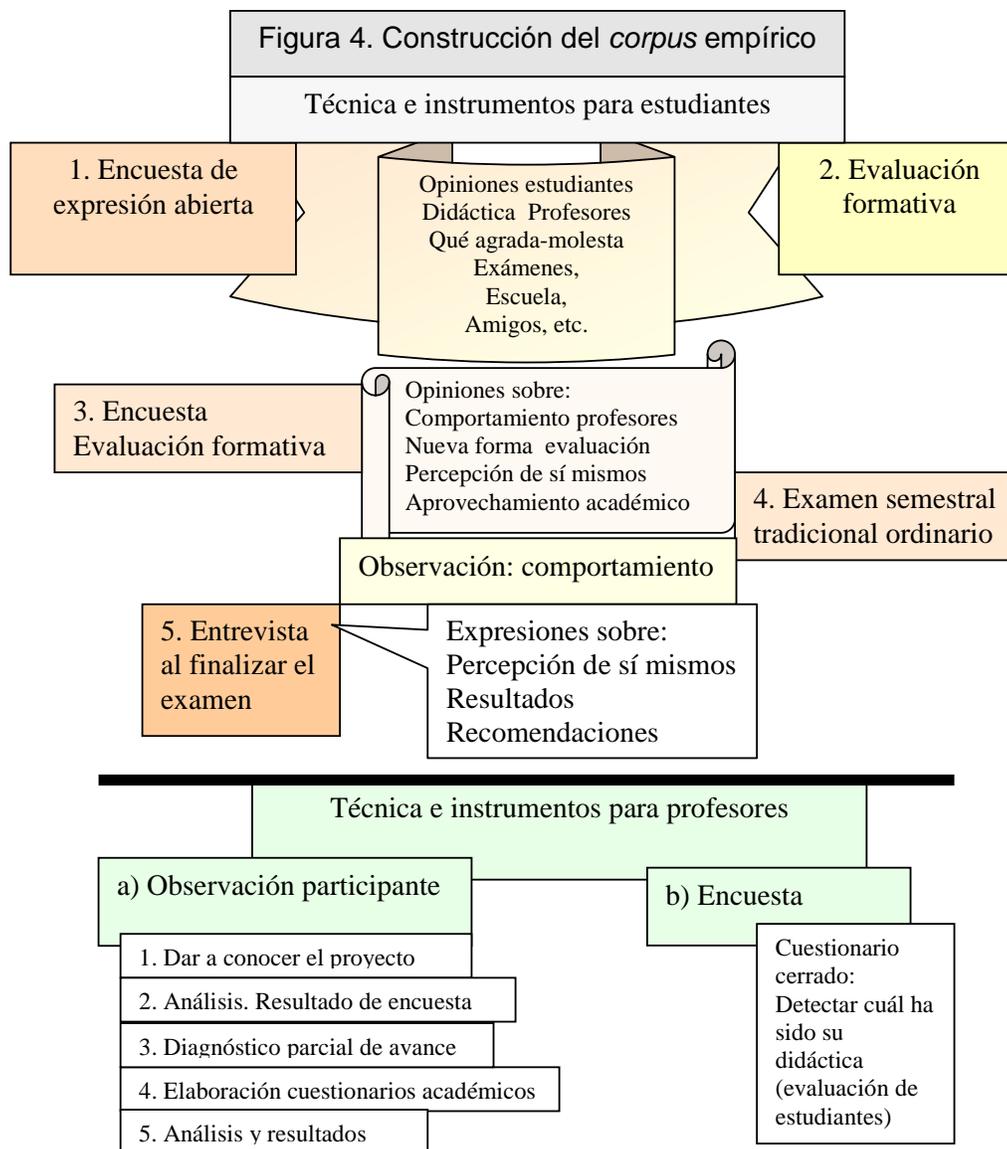
Así mismo, referirse a un tipo de estudio comparativo-relacional-explicativo es aludir a la posible conexión existente entre categorías o conceptos que caracterizan una problemática en determinado tiempo y espacio. La parte explicativa constituyó la trabe central de la relación entre categorías, en donde el término explicar;

Viene del latín *plicare*, que significa doblar o arrugar; la partícula *ex* introduce la idea de movimiento hacia afuera. De modo que explicar, más que envolver u ocultar algo significa lo contrario, a saber, des-doblar. En otras palabras, *ex-tender* los pliegues de algo o des-arrugar los dobleces en que está oculto algo. De ahí que *ex-plicar* equivale a *ex-hibir* un fenómeno, a *ex-poner* o mostrar en su totalidad el núcleo de un proceso (Sánchez, 1995, pp. 150-151).

Explicar la práctica de los exámenes escritos significa entonces; Describir los hechos de los exámenes escritos tal cual acontecen en un tiempo y espacio, como también construir las razones ocultas y “aquellos factores constitutivos que, además de fundamentar, articulan y configuran las manifestaciones dispersas de lo aparente; descubrir los principios estructurantes de lo social” (Sánchez, 1995, p.153). Apoyado en los elementos del estudio comparativo-relacional-explicativo y en las teorías de Coleman (1994) y Perkins (2000) se estructuró un modelo operativo (figura 3) que relaciona tres categorías principales: evaluación basada en exámenes escritos, evaluación formativa y los efectos colaterales como consecuencia de éstos así como, de la didáctica de profesores y los conflictos emocionales de los estudiantes.



El modelo sirvió de guía para describir la relación entre los exámenes escritos y las manifestaciones de los estudiantes en cuanto a cuestiones académicas y las tradiciones pedagógicas para la identificación de rasgos esenciales que dieron cuenta de otros fenómenos observables como la reprobación, pérdida de enfoque, entre otros. También, para analizar los efectos colaterales traducidos a conflictos emocionales como manifestaciones dispersas e innumerables de la eficacia de los exámenes escritos inmersos en la didáctica de los profesores. A su vez, el modelo conllevó a descubrir los principios estructurantes de lo social que han marcado la orientación, rumbo, significado e intencionalidad de las acciones humanas en relación a la función y eficacia de los exámenes escritos. Por otra parte, el modelo ayudó a relacionar las expresiones de los estudiantes al concluir el semestre y en donde se había utilizado la evaluación formativa. Para hacer operativo el planteamiento y construir el *corpus* empírico, se apoyó en el siguiente esquema (figura 4). Mismo que sirvió de orientación en el procedimiento operativo.



Procedimiento operativo y evaluación formativa

Una particularidad del diseño para la obtención del corpus empírico, consistió en que los participantes debían de actuar en completa libertad de externar lo que a su juicio consideraban prudente. Motivo por el cual se eligió como técnica principal la encuesta para estudiantes y la observación participante para los profesores. A continuación se comenta brevemente los componentes de la figura cuatro que sirvieron para conformar el *corpus* empírico sobre el cual se realizó el análisis y los elementos principales de la evaluación formativa.

Técnica

a) Encuesta

1. La encuesta de expresión abierta fue seleccionada por dos motivos: Por un lado, los seres humanos muestran rechazo a expresar con sinceridad lo que piensan de las cuestiones que incomodan y muy especialmente los adolescentes, de tal manera, que interaccionar hasta lograr afectividad y confianza de quien hace el trabajo de campo directamente con los participantes es sumamente complicado y sobre todo lleva mucho tiempo (Coleman, 1994; Erikson, 2004). Con este considerando la encuesta de expresión abierta permitió:

Primero: Se asumió que no hay cuestiones invariables en el proceso de la investigación y que por tanto un fenómeno puede estar cubierto por otro, de tal manera que la sintomatología observable es lo aparente, es una manifestación distante de lo que no se ve, de aquello que incomoda y que el adolescente lo trasfiere con comportamientos aparentemente ajenos a situaciones que lo conflictúan. Por tal motivo se eligió este tipo de encuesta para que cada estudiante se expresara sin el temor de ser observado o que sus comentarios pudiesen servir de broma por otros compañeros o de profesores, así mismo, que sirviese de motivación a escribir sus pensamientos cualquiera que estos fuesen, con la seguridad que serían leídos por alguien, salvaguardando el honor y la importancia de los participantes a través del anonimato.

Segundo: La técnica de la encuesta de expresión abierta proporciona no solamente información para abordarla y sistematizarla según interrogantes específicas, sino que su diversidad en temas permite observar la parte sobrepuesta de otro problema.

Tercero: El propósito de la encuesta de expresión abierta aplicada a cada estudiante de primer año, fue para que cada uno externara sus pensamientos acerca de los profesores, de la forma de dar clase, de evaluar, de los exámenes, de aquello que más les molesta, cómo se ven así mismo, importancia de los amigos, que opinan de los padres, de los adultos, del noviazgo, cómo ven su evolución sexual, en qué espejos se ven, cuáles son sus preocupaciones, qué es lo más importante para ellos, cuáles son las fuentes de frustración y ansiedad, cómo ven a la escuela y al mundo que los rodea, qué hacen en su tiempo libre, qué piensan, cómo son, qué es lo que

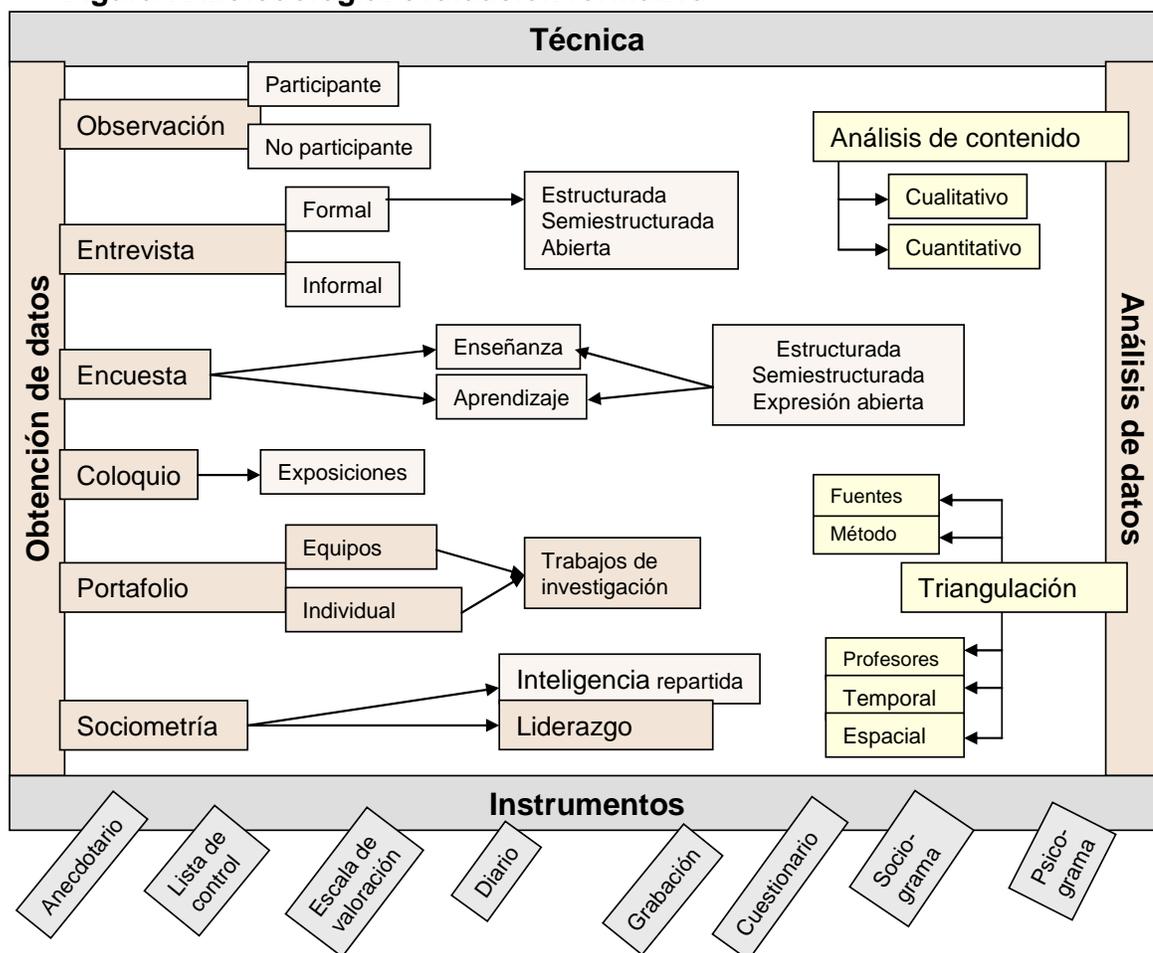
más les interesa, cuáles son sus características que pueden ser interferentes con el aprender, comprender y usar el conocimiento. Con la información proporcionada se realizó una descripción de la didáctica de los profesores, de la aceptación, complacencia y/o rechazo a las formas de evaluación, de la enseñanza y evaluación vista desde los estudiantes, de las especificidades de los estudiantes, de los efectos colaterales de los exámenes escritos. Esta encuesta se proporcionó a todos los estudiantes del segundo semestre de primer año.

Originalmente se planeó aplicar esta encuesta a dos grupos de segundo semestre, sin embargo, fue necesario hacerlo en los tres en virtud de haberse suscitado reclamos del por qué uno de ellos había sido excluido. El cuestionario consistió en 22 preguntas guía (anexo 3: encuesta 1) y se distribuyó al inicio del semestre y se clasificó como semiestructurado, ya que se elaboró con distinta temática.

2. Evaluación formativa

Los exámenes escritos se sustituyen en el grupo “C” de primer año, por la metodología de la evaluación formativa. La evaluación formativa tiene como fin mejorar los procesos de la enseñanza y del aprendizaje, enfatizando que el alumno no es el que debe adaptarse al sistema, sino éste al estudiante (Casanova, 1998, pp. 81-83; Gronlund, 1985, pp. 19-23), ello a su vez compromete un cambio en varios aspectos de carácter didáctico y pedagógico del profesor. Esta forma de la comprobación del avance de los estudiantes sirvió por un lado para que los estudiantes tuviesen un parámetro de referencia sobre el cual discernir y por otro para comparar la información entre las encuestas y la entrevista, porque no sólo implicaba relacionar las categorías evaluación formativa *versus* exámenes escritos con la versión estudiantil, sino también relacionar lo ocurrido entre aprovechamiento académico desde el punto de vista de profesores y estudiantes, reprobación, memorización, relación entre los exámenes escritos y los conflictos emocionales ansiedad y frustración según el modelo operativo. Para poner en práctica la evaluación formativa en cada clase, se hizo uso del esquema titulado metodología de la evaluación formativa (figura 7).

Figura 7. Metodología: evaluación formativa



Fuente: Esquema elaborado a partir de Casanova, 1998

Según ilustra el esquema, el profesor tiene la posibilidad de utilizar como técnica para la obtención de los datos la observación, la entrevista, la encuesta, la sociometría, el coloquio y el portafolio, almacenando diversos trabajos realizados en equipo, individual, con sus respectivas opciones, incluso tiene la posibilidad de combinarlas. Entre los instrumentos para el registro, cuenta con una variedad, por ejemplo: es factible usar el anecdótico, la lista de control, la escala de valoración, el diario, la grabación-filmación, etc. Para el análisis de sus registros es factible recurrir a la triangulación o al análisis de contenido.

En términos generales, el esquema parece complejo, sin embargo llevarlo a la práctica es relativamente sencillo, de hecho parte del mismo utilizan los profesores

en su práctica cotidiana, sólo que no registran las observaciones que hacen, del comportamiento y respuestas de estudiantes cada vez que hacen preguntas sobre un tema, incluso las tareas o trabajos fuera de clase. Para hacer accesible el esquema a los profesores se sugirió como ejemplo el de la siguiente tabla, ejecutado en seis momentos, aunque cada profesor podía elaborar otra distinta.

Técnica	Actividad	Instrumentos
Portafolio: Individual. Trabajo simple.	Rehaciendo la clase por escrito individual.	Lista de control.
Coloquio	Exposición de la clase	Escala de valoración
Portafolio: Individual y equipo. Ejercicios.	Ejercicios en clase, individual y en equipos. Escrito.	Anecdotario o diario.
Coloquio	Exposición o debate	Escala de valoración
Portafolio: Equipos. Trabajo de investigación.	Desarrollar un tema en equipo y entregar escrito.	Lista de control.
Encuesta verbal o escrita Entrevista.	Resolver ejercicio. Diálogo	Cuestionario Escala de valoración.

Primero: Indicando a los estudiantes rehacer la clase en equipos y que la entreguen al siguiente día y el maestro la revise con detalle y lo que esté incorrecto que lo hagan de nuevo o corrijan lo conducente. El profesor hará sus anotaciones en una lista de control.

Segundo: Con las notas a la vista, elige un equipo o estudiante al azar y se le pide que exponga parte de la clase. Se lleva un registro de cada uno hasta agotar la lista.

Tercero: Que los estudiantes realicen ejercicios en clase primero individualmente y segundo divididos en grupos y que expongan verbal y por escrito sus resultados (todos deben exponer), si no concluyen, que lo terminen en casa y realizar la exposición cuando el profesor lo juzgue pertinente. El docente revisará el trabajo y hará anotaciones en el anecdotario o diario de campo (se recomienda el anecdotario).

Cuarto: Dejando trabajos para prepararse como debate, de preferencia por tema o subtema, que sean cortos para que el estudiante los vaya integrando al portafolio que elabore por asignatura. Cada trabajo deberá ser revisado por el docente, explicar cuáles son las fallas de los mismos. Al igual que el primer caso el profesor

debe revisarlo, además de cerciorarse si al momento de elaborarlo se entendió, comprendió y es factible de poder usarse como conocimiento reconstruido.

Quinto: Trabajos modestos de investigación por materia o combinando varias asignaturas. De preferencia que lo realicen en equipos y que intervengan varios profesores.

Sexto: Utilizar constantemente encuestas o entrevistas al azar, cuestionario, etc.

Importante: en la metodología de la evaluación formativa, todos los trabajos deben tener la dosis de la duda, de la interrogación, que todos comiencen y terminen precisamente con una pregunta. A partir de ésta, los estudiantes intenten dar respuesta al conjunto. Siempre iniciando con lo más simple y poco a poco ir complejizando. También es sumamente útil la dosificación, la planeación y organización entre maestros. Recordando que en la evaluación formativa es el proceso de enseñanza el que se adapta a las necesidades y características del estudiante. Implica un cambio de enfoque, el proceso educativo se centra en el aprendizaje. Es una metodología sumamente dinámica, por tanto, utilizar todo aquello que los profesores consideren necesario para hacer que el estudiante ejercite el pensamiento, la imaginación y la creatividad en todos los sentidos. Cuando se aprende, comprende y se usa el conocimiento con habilidad y actitud adecuada, se está hablando de una evaluación centrada en verificar el desarrollo del pensamiento que el estudiante está logrando, es decir, el producto carece de importancia, lo relevante es que hace con lo que aprende.

El procedimiento de la evaluación formativa parece sencillo y de hecho lo es, sin embargo, la parte difícil por decirlo de alguna manera, es la gran cantidad de material que se acumula si el profesor carece de la costumbre de la organización. No dejar para mañana lo de hoy, principio básico de la evaluación formativa. La otra dificultad consiste en que necesariamente se deben de combinar todas las técnicas para la obtención de datos y los instrumentos, lo que conlleva profesores dedicados de tiempo completo a la docencia. Reiterando, la metodología de la evaluación formativa fue considerada en el proyecto con el propósito que tanto profesores y estudiantes tuvieran referentes de comparación al externar sus puntos de vista.

3. Encuesta sobre evaluación formativa

La encuesta sobre la evaluación formativa fue semejante a la primera, el estudiante disponía de una guía más específica que la anterior para elaborar su texto, la salvedad consistió en que fue aplicada una vez concluido el semestre. El cuestionario semi-estructurado contemplaba que los estudiantes plasmaran por escrito opiniones sobre: la percepción de sí mismos durante el semestre que no se aplicaron exámenes escritos en cuanto a conflictos emocionales y aprovechamiento académicos, dificultades, ventajas y desventajas sobre la nueva y antigua forma de evaluación, comportamiento de profesores, entre otras cuestiones. El cuestionario constó de diez temas guía (anexo4, encuesta 2).

4. Examen semestral: tradicional ordinario

Al terminar el semestre se aplicó en todas las asignaturas lo que se conoce como examen semestral u ordinario. Con el propósito de observar el comportamiento actitudinal al momento de estar resolviendo el examen. Este examen es aplicado al final de cada semestre a todos aquellos que no obtienen un promedio de nueve en los tres grupos de segundo semestre.

5. Entrevista

De igual manera, en el proyecto se contempló realizar una entrevista al momento de salir del examen semestral, con el objeto de triangular la información proporcionada en las encuestas, en la observación y los comentarios de los profesores.

b) Observación

La observación es una de las técnicas más antiguas que los investigadores han utilizado para el registro y clasificación de hechos o acontecimientos en un momento determinado. Como técnica se caracteriza por ser un registro expedito que realiza un sujeto sobre otros sujetos u objetos. Observar significa estar atentos, vigilantes a cada situación que se presente en relación al objeto observado y registrarla de acuerdo a un propósito específico, planeado y sistematizado, también implica una vigilancia hacia la propia acción del observador (Restrepo y Tabares, 2000).

Observación participante

En la observación participante se involucra la interacción social entre el que investiga y los informantes, durante la cual se recogen datos de modo sistemático. Fue la técnica por medio de la cual se obtuvo información del tema de estudio de hechos, incidentes, casos, alteraciones, eventualidades y/o sucesos que la encuesta no proporcionó, especialmente en el caso de los profesores en donde se tomó parte activa en las reuniones de colegiado para el diseño de estrategias de evaluación formativa, como de los instrumentos utilizados al final del semestre y en las evaluaciones parciales y final de proyecto desarrollado en campo para la obtención del corpus.

Encuesta a profesores

Hacer juicios sobre la práctica educativa de otros es altamente complejo y delicado, puesto que el único que está autorizado para hablar sobre el profesor es el propio profesor, sin embargo, desde esta mirilla las cosas se complican porque al profesor se le faculta como juez, parte y verdugo, lo que implica que debe decir lo que hace, cómo lo hace y determinar lo correcto, regular o inaceptable. Esto carece de toda lógica por varias razones: primera, el ser humano piensa primero como ser humano, es decir, los juicios que haga sobre sí mismo o de sus acciones normalmente siempre serán correctos, en el mejor de los casos justificados; segunda, por esa misma razón el humano es cruel con otro humano, no de sí mismo y tercera, en el mejor de los casos, es ilógico pensar en la autocorrección pedagógica cuando se desconoce las diferentes opciones. Aún así, cada persona es la única que puede autocuestionarse, sobre todo si se trata de la docencia. Mientras no se reconozcan las debilidades y fortalezas por cada profesor y por tanto disposición para superar las primeras y acrecentar las segundas todo lo que se haga o se diga fuera de su pensar y hacer para que él las diga y las haga será letra muerta. Esto significa que también los profesores manifiestan desconfianza a expresar sus ideas y más aún su práctica docente en foros abiertos o a extraños, de tal manera que la encuesta (aunque en este caso cerrada, anexo 5) facilitó que los docentes externaran sus puntos de vista sin la sensación de la fiscalización o contraataques de los demás por sus argumentos.

El trabajo se realizó en la Escuela Preparatoria “Lic. Mauricio Magdaleno”, ubicada en el municipio de Tabasco Zacatecas, perteneciente al Subsistema de Escuelas Preparatorias del Estado de Zacatecas. La estrategia implementada para iniciar el trabajo en campo consistió en negociar con los responsables de la estructura jerárquica –incluyendo los profesores- la autorización para el acceso a esta institución.

Instrumentos

En lo concerniente a los instrumentos se elaboraron y aplicaron los siguientes:

Encuesta (1ª parte): la escuela y la vida cotidiana opinión de estudiantes (anexo 3).

Encuesta (2ª parte): evaluación formativa vista desde los estudiantes (anexo 4)

Encuesta a docentes (anexo 5).

Encuesta de carácter socioeconómico (anexo 6).

Causas del abandono escolar (anexo7)

Proceso general de análisis

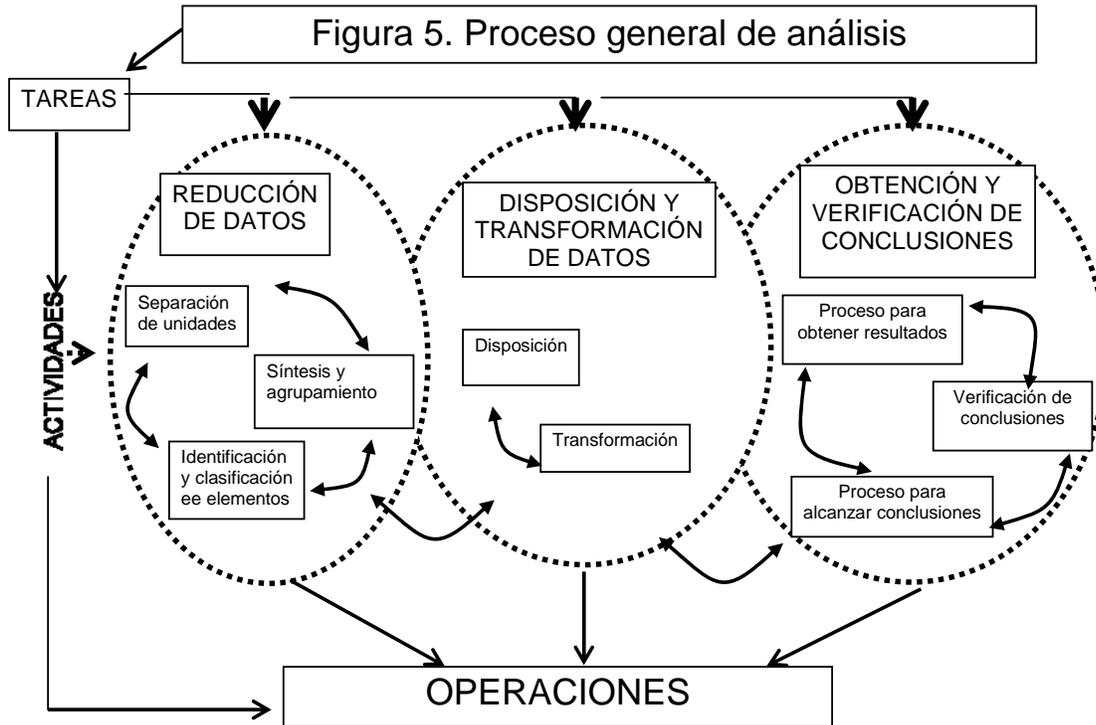
Para cada participante se eligió un código (anexo 8a) con el fin de identificar cada escrito, grupo y encuesta al que pertenece de acuerdo a la siguiente tabla.

AAa1,2,3,...,n	Encuesta uno, grupo “A”, escrito 1, 2, 3,.....,n.
ABa1,2,3,...,n	Encuesta uno, grupo “B”, escrito 1, 2, 3 ,.....,n.
ACa1,2,3,...,n	Encuesta uno, grupo “C”, escrito 1, 2, 3,.....,n.
EFEc1,2,3...n	Encuesta dos, evaluación formativa, grupo “C”, escrito 1, 2, 3,.....,n.
ED1,2,3,...n	Encuesta docentes, escrito 1, 2, 3,.....,n.
Los datos aportados por los sujetos de investigación y que se insertaron textualmente, aparecen a doble sangría, a espacio sencillo y entre comillas.	

El proceso general de análisis del corpus empírico (figura cinco), se abordó considerando el concepto, “como un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de

extraer significado relevante en relación a un problema de investigación, “analizar datos supondrá examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 200). El análisis no implicó clausurar la búsqueda o incorporación de nuevos datos, tampoco significó linealidad.

En la figura cinco se puede observar tres tareas fundamentales en el análisis: reducción de datos, disposición y transformación de datos, obtención y verificación de conclusiones, cada una con actividades propias pero interconectadas entre sí. En virtud que dichas tareas están ampliamente detalladas en Rodríguez, Gil y García (1999) no se abunda en esta cuestión, salvo una muestra (anexo 8).



Fuente: Rodríguez, Gil y García, 1999

El informe consta de cuatro capítulos: I.- Condiciones, ámbito y sujetos de investigación. II.- Entre la aceptación, complacencia y el rechazo: eficacia innombrable del examen. III. Minucias y sutilezas de los exámenes escritos: conflictos emocionales, sociológicos y pedagógicos. IV.- Papel de los exámenes escritos en EMS: evaluación reduccionista y excluyente.

En el capítulo uno, se describe cómo los exámenes escritos forman parte de la discrecionalidad, de las creencias y acomodamiento, para concomitantemente funcionar como instrumentos que sujetan el inmovilismo didáctico y pedagógico en el Subsistema de Escuelas Preparatorias. También se analiza la otra cara de la moneda, aquello que se salva del marasmo y tiende a lo instituyente y que podría tipificarse embrionariamente en la teoría de la resistencia. Ese otro sector de profesores que se resiste a la perpetuación rutinaria y que aspira insertarse en el dinamismo educativo. El capítulo se estructuró en tres apartados. El primero da cuenta de los incidentes de la negociación y concertación con directivos y profesores, en donde emergió reiteradamente la discrecionalidad en la toma de decisiones concatenada a la práctica de los exámenes escritos. El segundo, atañe propiamente a la descripción del ámbito en donde se llevó a cabo el estudio. El tercero describe las condiciones socioeconómicas y las características de los estudiantes, concluyendo con algunas particularidades de los profesores.

El capítulo dos, rescata la voz de profesores y estudiantes. De los primeros sobresale el modelo pedagógico utilizado, enfatizando el sentir hacia los estudiantes antes y después de utilizar la evaluación formativa. De los segundos, se resalta la descripción de los testimonios según el pensar en relación a la enseñanza y a la evaluación tradicional, decantándose en la eficacia innombrable del examen. El capítulo concluye con un análisis de las expresiones de los protagonistas (estudiantes y profesores) una vez que han experimentado una forma de comprobación de saberes diferente a los exámenes escritos.

El capítulo tres, devela sintéticamente el claro oscuro de los efectos colaterales innombrables de los exámenes escritos utilizados en educación, expresados como fuentes de conflictos emocionales, sociológicos y pedagógicos. Entre ellos sobresalen ira, frustración, depresión, ansiedad, el aprendizaje de cuello blanco, el aprendizaje del silencio y el rechazo hacia la escuela. Dimensión donde, radica lo encubierto del acierto o del error de la utilización del examen escrito transformado en dispositivo e insertado en el mecanismo disciplinario escolar y fuera de este contexto.

El capítulo cuatro, es la concreción de los precedentes. Explica y da sentido del por qué la práctica de los exámenes escritos en la Preparatoria "Lic. Mauricio

Magdaleno” ubicada en el municipio de Tabasco, Zac., no es privativa de este centro educativo, sino que es parte y anclaje del sistema educativo nacional, de tal suerte que prácticas e indicadores educativos guardan estrecha relación en cuanto a comportamiento desde el ámbito nacional, estatal y local. En este capítulo se analiza la función de los exámenes escritos en la educación media superior. A *grosso modo*, se hace una descripción de las particularidades de este nivel en Zacatecas.

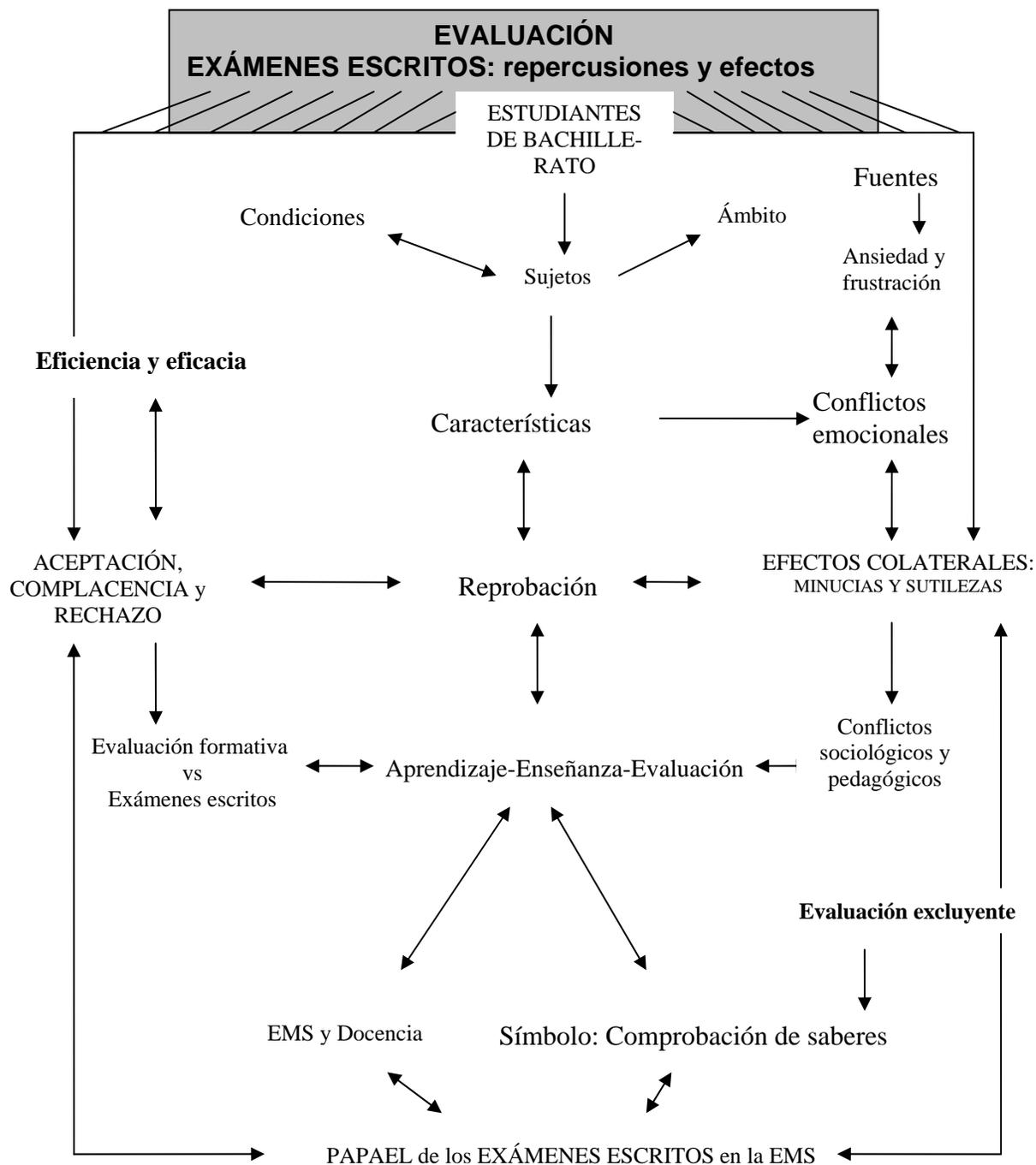
También se subraya la diversificación de subsistemas y los datos olvidados de una educación bancaria en el bachillerato del siglo XXI con la utilización preferencial de los exámenes escritos como instrumentos para comprobar el avance académico de estudiantes, coligados a la discrecionalidad. Incluye además una triangulación de la eficiencia terminal, condiciones geográficas y población estudiantil atendida en el subsistema de referencia. La última parte concluye con un acercamiento al pasado reciente de los exámenes como instrumento preferencial de la evaluación educativa; en donde emergen las rupturas, sus transformaciones, se perciben la singularidad de los sucesos, en un reencuentro de las diferentes escenas en que el examen oral o escrito ha jugado distintos papeles como símbolo de comprobación de saberes.

Al final de la exposición del presente trabajo, el examen escrito con todo y lo que conlleva queda ahí, empoderado, instituido en el sistema nacional de exámenes, aceptado en las más altas esferas del sector público y privado, nacional e internacional, como una grotesca caricatura de suficiencia o insuficiencia académica, concretada por cada profesor hasta en los más modestos salones de clase, con la idea que es el instrumento que por excelencia permitirá emitir los juicios justos de clasificación, jerarquización y exclusión de seres humanos. La sofisticación y estandarización del instrumento –por llamarlo de alguna manera- hoy por hoy, alcanzó prácticamente todos los confines de la tierra: los exámenes PISA, CENEVAL, Prueba Enlace, son unos cuantos ejemplos de las fuertes inversiones hechas por los gobiernos para demostrar por qué los sectores más vulnerables de la población están condenados a permanecer en el rezago educativo.

El recorrido estuvo guiado por el siguiente mapa conceptual mismo que muestra la relación entre los diferentes conceptos, la articulación entre las categorías y el desprendimiento de subcategorías que a su vez están vinculadas con otras indistin-

tamente de la procedencia. El modelo está configurado por cuatro núcleos principales derivados de los objetivos particulares, los cuales están engarzados por el tema central de la investigación y entre ellos mismos.

Figura 3a. Mapa conceptual



CAPÍTULO I

CONDICIONES, ÁMBITO y SUJETOS de INVESTIGACIÓN

La realización del proyecto, contemplaba según se mencionó, llevarse a cabo en una institución de educación media superior y en particular en un centro educativo del Subsistema de Escuelas Preparatorias del Estado de Zacatecas. En este sentido, la estrategia implementada para efectuar el trabajo en campo consistió necesariamente en concertar con los responsables del nivel incluyendo, directores y profesores. El registro de los datos permitió una aproximación hacia la descripción y comprensión de la configuración del modelo pedagógico de la Educación Media Superior (EMS) y concretamente del Subsistema mencionado en relación a los exámenes escritos. En esta concertación y negociación concerniente al ámbito de la investigación se manifestaron recurrentemente en el pensar, decir y hacer de directivos y profesores expresiones como.

“Por mi no hay problema ellos que tomen la decisión, inconcebible una educación sin exámenes escritos. Los exámenes sirven como la evidencia pública inquestionable. Imposible evaluar sin exámenes. Yo autorizo ellos que decidan. Así me formé y así lo seguiré haciendo. En mi clase yo decido. Son las instrucciones de los superiores. El sistema educativo está equivocado. Primero deben cambiar los de arriba” (sesión de concertación 08/08/04).

En cada frase se observa una frecuencia encaminada a obstaculizar proyectos de investigación, porque los que deciden son aquellos, son los otros. En otras palabras, para acceder a las escuelas y realizar una investigación, se tienen que sortear las decisiones de los profesores y de los directivos. Quiere decir, que se tiene una especie de flujo de la indeterminación de la decisión entre directivos, supervisores y profesores. Esto es, las frases hacen referencia a las decisiones; ¿quién debe tomarlas?, ¿quiénes son los responsables?, ¿sobre qué y por qué se decide?. En esta aparente indefinición, se pierde la frontera de las funciones de directivos y profesores, traduciéndose en una condición de discrecionalidad con sus respectivos deslindamientos en cuanto a señalarse los unos a los otros ser la causa del problema y en donde también permearon términos como creencia, acomodamiento y resistencia, entre otros. Estas singularidades fueron reiteradas en diferentes momentos y por dis-

tintas personas que se consideró importante dar cuenta a manera de detalle de la interrelación que existe entre los exámenes escritos y la organización en la toma de decisiones en el subsistema referido y que explican como primer acercamiento, la presencia de los exámenes escritos como instrumentos preferencial de evaluación.

El presente capítulo está integrado por tres subcapítulos: 1. Interrelación entre exámenes y la toma de decisiones, 2. Ámbito de la investigación, 3. Condiciones y características de los participantes. El primero corresponde al análisis de la interrelación aludida. El segundo, se refiere propiamente a la descripción del ámbito en donde se realizó la investigación y el tercero, describe la relación entre la reprobación de los exámenes escritos y las características de los estudiantes.

1.1 Interrelación entre exámenes y la toma de decisiones

En este apartado se explica cómo la discrecionalidad, las creencias, el acomodamiento y los exámenes escritos, funcionan como mecanismos, técnicas y tácticas que sujetan las prácticas didáctico y pedagógico sedentarias en el subsistema de Escuelas Preparatorias en una recomposición constante del poder en donde aparenta promover el cambio pero en realidad se obstaculiza. Dicho de otra manera, se pretende analizar la recomposición del poder ahí donde existe su intención, en donde se unge en prácticas reales y efectivas, ahí en donde está en relación directa e inmediata con su objeto, su blanco, su campo de aplicación. Más específicamente, ahí donde se instala y produce sus efectos concretos de rechazo o aceptación de proyectos de investigación. En suma, se describe la forma de funcionamiento que ha sujetado la práctica de los exámenes escritos mediante una organización aparentemente indefinida de la toma de decisiones. Para su presentación se estructuró en cuatro subtemas: 1. Discrecionalidad, 2. Inconcebible una educación sin exámenes, 3. Apariencia objetiva del examen y 4. Acomodamiento y conformismo.

1.1.1 Discrecionalidad

Una de las peculiaridades de la estructura jerárquica del subsistema y de los centros escolares que lo conforman, direccional, pedagógica y didácticamente hablando, es el estancamiento en el que ha permanecido prácticamente desde que se creó el primer centro educativo (1963), por tanto, un trabajo de investigación que requiera des-

arrollarse en un centro educativo concreto con estos antecedentes y que involucre a los estudiantes, profesores y supervisores entre otros actores, es complicado ejecutarlo o que se permita el acceso al centro escolar, quizá por la cultura de la fiscalización que de una u otra forma se ha creado en el personal que se dedica a la docencia, tal vez por temor a exhibir lo que se intuye como didáctica incorrecta, posiblemente por un rechazo a ultranza a la evaluación que se materializó en la vida de estudiantes como perniciosa y ahora en su papel de directivos y profesores impiden con distintos argumentos el arribo abierto a la investigación. Las siguientes frases externadas en el proceso de concertación por cinco directivos son un ejemplo:

“Puede hacerlo, sólo que négocielo con los directores y profesores. Por mi no hay ningún problema, creo que a quien debes de convencer es al director y a los maestros. Estoy totalmente de acuerdo, pero creo que lo debes consultar primero con el coordinador y con el director y por supuesto con el jefe del departamento, una vez que ellos acepten que no lo veo muy difícil, tendrás que hablar con los profesores, estoy seguro que es ahí donde vas a encontrar la resistencia. Te lo repito, por mi no hay ningún problema, pero tienes que negociarlo con los maestros, yo autorizo, ellos que decidan. Por mi no hay problema, sólo tienes que negociarlo con los maestros (sesión de concertación 27/06/05).

En estas frases se observa como el poder para la toma de decisiones para éste caso concreto no está localizado en una persona en particular, ni se aplica como una prohibición u obligación, sino que, los cinco directivos hacen circular el poder a la vez que los invade, traspasa a través de ellos, se ejerce sobre ellos y se apoyan sobre él para adjudicar a otros sus propias ideas y creencias. Es decir, el poder de decisión funciona y se ejerce para este caso particular, como primer instancia en la trama de individuos incluidos en el subsistema y en los centros escolares. La estructura organizacional de la red está diseñada para que los individuos no sólo circulen, sino que se les coloca en la condición de admitir y desplegar discrecionalidad del poder de decisión, de tal manera, que nunca son el blanco inactivo, son sus elementos de recomposición sobre los cuales transita este poder discrecional. Esta táctica de la discrecionalidad del poder para tomar una decisión circulando por el entretejido constituye a los individuos como efecto y a la vez elemento de composición del poder para redistribuirse, convirtiéndolo en una táctica efectiva del inmovilismo pedagógico entre otros resultados.

En síntesis: la discrecionalidad para este caso es un proceso mediante el cual el poder funciona sin aparente coerción, se extiende, se contrae, se oculta, emerge, se descompone y se reconfigura, todo de forma imperceptible que evita su localización y el señalamiento de responsables directos. Entendiendo por poder como las relaciones de unos contra otros, es la batalla, la lucha, es decir, es “una relación agonista, son acciones que estructuran un campo de acciones posibles de sujetos libres” (González, 2006, p. 80), en donde se hace creer que cada uno tiene su propia fuerza de dominación hacia el otro.

Al circular esta discrecionalidad de la toma de decisiones donde la función de cada integrante pareciera no estar reglamentada, que cada cual es libre de actuar y decidir conforme a sus propios lineamientos; en el pensar, decir y hacer de los responsables de la estructura jerárquica se ha consolidado a través de los años una especie de creencias que alcanzan, cruzan y hacen funcionar los pensares, decires y haceres de directivos y profesores que convierten esta discrecionalidad en un mecanismo de operación sumamente dinámico e inestable entre los miembros de la red. De esto se desprende, la eficacia y eficiencia para mantener la inmovilidad de la institución en sus más de cuarenta años de trabajo, indistintamente de la existencia presencial de los actores a través de los años, que al transferirse rápidamente de unos a otros se ve perpetuado en acciones muy semejantes o iguales de profesores de recién ingreso de aquéllos con más de veinticinco años de servicio o en la misma movilidad de directivos y profesores, que no obstante de ser sustituidos por cambios de administración u otras circunstancias el aspecto estrictamente pedagógico como el plan curricular continúa inalterable.

En la frase, “por mi no hay problema, pero négócialo con los maestros, yo autorizo pero ellos que decidan”, es manifiesta la discrecionalidad de quién y sobre qué se toma la decisión, pero a la vez la autorización condicionada como forma de menosprecio o indiferencia expresada en un rechazo no negado, deslindándose a través de terceros. Esta táctica de delegar el poder de decisión pareciera ser una manera de liberar y legitimar las acciones de los profesores en cuanto a quién decide, qué se decide, qué hacer en las escuelas, cuándo, por qué y para qué realizar determinados trabajos. Sin embargo, la cuestión “yo autorizo, ellos que decidan”, es más complejo

de lo que aparenta. Por un lado, cualquiera sabe que esa libertad de decisión hacia los colegiados de docentes adscritos a estas escuelas sobre el qué, cuándo y por qué, es fingida, ya que, desde el mapa curricular, reformas al mismo, contenidos, tiempos de exámenes, concursos académicos y deportivos, cursos de actualización de profesores, horarios, contrataciones, comisiones, permisos, suspensiones e incluso recategorizaciones, son decisiones tomadas en línea vertical (SEC-SNTE) y los docentes sólo juegan el papel de receptores y ejecutantes.

La otra cara de ese “yo estoy de acuerdo, ellos que decidan”, es la doble jugada estratégica de legitimación de la verticalidad reconfigurada para la intromisión de normas más estrictas que garanticen mantener el control. Esto es, la práctica “bondadosa” de la libertad del tú decides, genera subjetivamente la regla que el “yo autoridad” necesito imponer o para recrear sistemas de control más audaces, pero que aparenten surgir de la propia voz y acción de aquéllos a quién se busca controlar para conservación y recomposición del poder. En síntesis, ese “ellos que decidan” se convierte en el mecanismo de la discrecionalidad estratégica y táctica de directivos cuando desean que determinada acción no fructifique, porque saben que no habrá consenso en el “colegiado” o si lo hay, es para aprobar lo aceptado o desaprobado lo rechazado con antelación por el propio directivo.

Cuando estas acciones de veto se dan por parte del colegiado de profesores ante el “ellos que decidan” y son respetadas por los directivos, los docentes se sienten orgullosos de la libertad de la toma de decisiones y lo perciben como síntoma de existencia de democracia en la organización para la cual trabajan (se convierten en sujetos sujetados), precio que pagan en la primer oportunidad que se quejen de problemas de reprobación, abandono escolar (deserción), poca disposición de estudiantes, cargas excesivas de trabajo, cuestiones salariales, etc. Cuando estas lamentaciones se suscitan, el directivo astutamente responde, ustedes tomaron la decisión, por tanto no tienen derecho a reclamar nada. En ese “no tienen derecho” es precisamente el movimiento de pliegue del afuera hacia adentro que condiciona la libertad del docente al reconocer y aceptar que, como colegiado tuvieron la opción para tomar la decisión adecuada y al no hacerlo reconocen que el directivo tiene la razón y que ellos están y estaban equivocados al tomar una decisión incorrecta, asumiendo

en consecuencia que el directivo está en todo su derecho de tomar la decisión que considere pertinente, misma que, aunque no les convence respetarán y tendrán que esperar un mejor momento para rescatar la prerrogativa perdida por sus propias decisiones. Oportunidad que posiblemente tarde muchos años, porque, el proceso dejó huella al doblarse la marca.

En otros términos, la acción se encarnó en cada profesor convirtiéndose en obstáculo para que el colegiado funcione, pues teme volver a equivocarse o se gesta una fractura entre los integrantes. Igual sucede entre los responsables de los distintos niveles al repetirse el acto a partir de la relación con los otros del afuera hacia dentro. El miedo a una nueva equivocación paraliza, el riesgo inmoviliza a la colectividad, por tanto, que nada se mueva ni se altere. Es mejor el dogma, lo instituido, la cerrazón, la ceguera, la sordera, la negación irreflexiva y suicida de un modelo pedagógico.

Por otra parte, esta táctica de discrecionalidad no es lineal y homogénea, sino por el contrario, circula en saltos y en vaivenes, según las coyunturas o circunstancias de cada actor cuando tiene necesidad de hacer uso de ella, de tal manera que puede moverse del nivel más bajo al más alto con rapidez, sin cruzar los niveles intermedios. Esto implica, que pueden insertarse y configurarse técnicas del poder de decisión relativamente autónomas e imperceptibles entre cada elemento de la red o entre cada profesor y por tanto pueden circular con un dinamismo sorprendente que evitan la mayoría de las veces la reflexión y el análisis en la democracia de los acuerdos de los colegiados. Cuando esto sucede, se origina una recomposición del poder, coyuntura que los directivos de la estructura jerárquica aprovechan para preservar su supremacía y que a modo de aprendizaje, los docentes también la usan con los estudiantes y padres de familia o en contra de los directivos.

De esta forma el “yo estoy de acuerdo, pero que los maestros decidan” se convierte en el doble filo del discurso del directivo, tal como lo postula González Villarreal para otro escenario, se debe a que, “El diablo está en los detalles, ...quizá por su mala fama, quizá porque quieren velar las características de los programas [curriculares], oscurecer sus implicaciones, eludir las preguntas y negar sus intenciones verdaderas” (González, 2005a, p. 228). En este tenor, los hechos hablan tan alto

que lo que dicen las voces no se escucha, pues invariablemente sin excepción, piden el cambio, pero prácticamente nadie está dispuesto a ceder un centímetro de su fortaleza para que éste se produzca. De ahí que los detalles son la pieza clave de la discrecionalidad. Por ejemplo, cuando al directivo le favorece directa e indirectamente que los profesores tomen decisiones en contra de aspectos de los cuales él no está totalmente convencido o que le son indiferentes, asume la posición democrática de la toma de decisiones “que el colegiado decida”.

El ejercicio de esta discrecionalidad produce efectos negativos entre los involucrados en el sector educativo. Esto obedece al perderse el límite de la frontera de las funciones de los actores, ya por falta de proyectos educativos claros, viables, pertinentes u otras cuestiones, produciendo debilidad y temor entre los que conforman la red. Por ejemplo:

“Si ellos no aceptan, no me involucre, yo no sé nada. Si ellos aceptan, adelante, de lo contrario, lo lamentaré. Yo autorizo, ellos que decidan si te lo permiten. En donde veo mayor dificultad es con los maestros. Si ellos no aceptan, será difícil o más bien, creo que no será posible sin su autorización” (sesión de concertación 05/08/05).

Estas expresiones de directivos, además de la discrecionalidad para la toma de decisiones circulando en toda la red, muestran también un alto grado de temor hacia las reacciones de los profesores. Situación que vuelve vulnerable al subsistema porque toda la red se convierte en un espacio contestatario (crítica de todos contra todos o rechazo a ultranza) y de lucha individualizada en donde todos se sienten con poder en la creencia que éste es un privilegio que se detenta y que al poseerlo tienen la facultad para defender exclusivamente sus intereses y no los de la institución o para doblegar a quien tome la osadía de plantear acciones de cambio que implique romper la monotonía de la didáctica tradicional. Es la defensa de la individualidad parapetada en los intereses de la colectividad para luego desaparecer del escenario.

Esta confusión de los límites de funciones y responsabilidad ocasionados por este mecanismo discrecional del poder de decisión en profesores y directivos, provoca temor que paraliza o que puede inclinarse hacia la resistencia. Para el caso del subsistema de Preparatorias, algunos profesores y directivos han optado consciente

o inconscientemente hacia el acomodamiento, pues para ubicarse en la categoría de resistencia implica que ésta;

Debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social... El valor pedagógico de la resistencia reside, en parte, en situar sus nociones de estructura e intervención humana, y los conceptos de cultura y autoformación dentro de una nueva problemática para comprender el proceso de escolarización (Giroux, 2003, pp. 145-148).

De acuerdo a esta perspectiva de la resistencia, significa que el evitar la actualización constante, el rechazo sistemático a cualquier propuesta sin ofrecer una alternativa, la negación a la reflexión y al debate tolerante de los problemas de fondo del centro escolar, evadir a toda costa participar en colegiado para el análisis de la problemática escolar, el uso ininterrumpido de la misma práctica pedagógica, imputar siempre a otros como el causante de los problemas sin asumir lo que le corresponde, entre muchas otras, distan de ser actos de resistencia, por el contrario, pueden tipificarse como actos de acomodación y conformismo (Giroux, 2003) o en el mejor de los casos pseudo-resistencia, que colocan a la escuela y/o al sistema educativo en un alto grado de vulnerabilidad académico.

En este sentido, es pertinente enfatizar que una institución educativa se vuelve o es vulnerable cuando la discrecionalidad a la que se ha hecho referencia, las prácticas didáctico-pedagógicas, directivas y administrativas, los planes y programas de estudio, entre otros aspectos, permanecen por años en lo rutinario, sin transformaciones, sin proyectos educativos, circulando y fosilizándose entre los miembros ideas y creencias que impiden romper la inercia y la estructura de la acomodación y el conformismo, que a la postre se convierten en mecanismos, técnicas y tácticas infinitesimales de la dominación, entendiendo por este concepto no “tanto la dominación de uno sobre otros o de un grupo sobre otros, sino las múltiples formas de dominación que pueden ejercerse dentro de la sociedad” (Foucault, 1992, p. 37).

En resumen: esa táctica de la discrecionalidad ha fortalecido lo instituido, de tal manera, que la mezcla entre temor, conformismo, indiferencia y pseudo-resistencia, ocasiona un estado hasta cierto punto confortable seguro y cómodo entre los componentes de la malla, primero porque cada quien cree que es el poseedor exclusivo de la verdad y segundo por la supuesta autonomía proveniente de la circulación de la discrecionalidad.

Estas ideas obligan al profesor enclaustrarse en su propio mundo didáctico pedagógico, la mayoría de las veces inconscientemente. En este enclaustramiento estructura su caparazón de defensa hacia los otros y creencias que se arraigan en la medida en que se haga más individualista, a tal grado que la lucha es por lo general para conservar ese estado de comodidad, trátase del directivo o del profesor.

Una vez que se ha consolidado la práctica y se estructura como una creencia pedagógica correcta, la utilizará invariablemente, el análisis, la reflexión y el debate a profundidad de la cuestión educativa como de su propia práctica son innecesarios o irrelevantes, porque tiene la idea que posee el patrimonio del saber y del saber hacer, por tanto nuevas ideas o innovaciones carecen de sentido y son objetadas a ultranza (Alanís, 2001). Varias ideas y creencias profundamente arraigadas en algunos profesores fueron obtenidas en diferentes sesiones en colegiado. En las siguientes líneas se analizan algunas de ellas, especialmente las correspondientes a la función y efecto de los exámenes escritos, objeto de estudio de la investigación.

1.1.2 Inconcebible una educación sin exámenes

Imaginar dedicarse a la enseñanza sin aplicar exámenes escritos rutinariamente para comprobar los conocimientos adquiridos por los estudiantes, es inconcebible para algunos profesores adscritos al Subsistema de Escuelas Preparatorias. El uso de los exámenes escritos como parte de la didáctica permanecen inmóviles en la estructura mental de los docentes, práctica tradicional heredada de sus profesores, del sistema educativo (Vera, 2001, p. 88), como de la organización discrecional entre directivos y profesores para determinar quien y como decide el grado de suficiencia e insuficiencia de un estudiante, hecho constatado en las diferentes sesiones de concer-

tación con la planta docente de algunos centros escolares, aspecto que se relata sucintamente.

En cada momento de la negociación se iniciaba la presentación del proyecto de investigación haciendo énfasis en el procedimiento metodológico de la evaluación formativa. Conforme se exponían los temas generales, la participación de los profesores era constante y en algunos con entusiasmo, todo indicaba que se estaban apropiando de la problemática a través de un análisis reflexivo de conjunto. Sin embargo, cuando se abordaba el procedimiento metodológico y concretamente la metodología de la evaluación formativa que se seguiría en uno de los grupos, especialmente cuando proyectaba el procedimiento de sustituir los exámenes escritos “parciales” por otras formas de verificar el avance de los estudiantes en uno de los grupos de primer año, el ambiente se tornaba pesado, se observaba contrariedad en sus rostros, reinaba el desconcierto y la incredulidad al expresar comentarios como;

“Yo no concibo que se pueda evaluar a los alumnos sin exámenes. Es ilógico pensar que me pueda dar cuenta si un alumno está aprendiendo si no le aplico exámenes escritos y constantes para comprobar que lo que explico en clases lo están aprendiendo. Aunque tomo otros parámetros para asignar una calificación, el examen es parte medular para lograr que los muchachos estudien, de lo contrario sería pura pachanga. No aplicarles exámenes será puro relajo, si de por sí no quieren estudiar” (sesión de concertación 10/08/05).

Estos y otros comentarios parecidos se repetían en cada escuela. La mayoría de los profesores participantes en la concertación y negociación, manifestaron la firme creencia que los exámenes escritos cumplen con tres propósitos fundamentales: primero, es el único mecanismo con que cuentan para lograr que los alumnos estudien; segundo, es la única forma de verificar el avance académico de los estudiantes y tercero, son la evidencia para demostrar a directivos, a estudiantes y a los padres que los responsables de reprobar el examen y obtener por tanto una mala nota (calificación) son los estudiantes, al dedicarle poco tiempo o nada al estudio.

Mientras los profesores se aferran a la idea de que los escolares son los culpables de su buen o mal nivel académico y los exámenes escritos el instrumento que los obliga a estudiar y capaz de detectar si estudiaron o no, en los directivos la creencia es a la inversa, al aseverar:

“Estoy convencido que nuestro bajo rendimiento [académico] se debe a la poca voluntad de los compañeros [profesores] por dedicarse de lleno a su trabajo. Sé también, que gran parte del índice de reprobación y abandono escolar obedece a que los profesores se dedican a castigar a los alumnos con una serie de prácticas para justificarse muchas veces que no son malos profesores, cargarle la culpa al estudiante es fácil y según ellos se quitan una carga de encima diciendo que los alumnos no quieren estudiar” (registro concertación directivo 28/07/05).

Independientemente de los argumentos esgrimidos y de la veracidad de los mismos en cuanto que tanto hay de cierto en ellos, la gravedad radica en que son utilizados para crear temor y descalificaciones entre unos y otros, pero lo peor aún, es que esta creencia se ha acomodado como una verdad absoluta en toda la estructura y se asimila de inmediato por aquellos miembros de recién ingreso. El mayor problema, peligro o riesgo según se le quiera ver, radica en que los educandos también se apropiaron de estas ideas y creencias.

Este acomodamiento de ideas y creencias en cada integrante del subsistema, impiden la reflexión y el debate en cuestiones educativas como por ejemplo: analizar hasta qué grado estas creencias que guían el uso e implementación del examen escrito en cada salón de clases, son construcciones sociales basadas en supuestos normativos del aprendizaje o, reflexionar hasta dónde los exámenes escritos son un mecanismo involucrado en la construcción y control del discurso dirigido hacia el estudiante para objetivarlo como sujeto etiquetado como apto o no apto, en bueno, regular o malo; incluso, discurrir qué habilidades, estructuras y medios de conocimiento, relaciones pedagógicas y cultura integran el carácter cotidiano de los exámenes escritos. En otras palabras, se evita a toda costa iniciar la reflexión a través de un pensamiento crítico sobre las apariencias objetivas del examen escrito, las relaciones sociales que subyacen ocultas a su utilización, mismas que se oscurecen con el argumento de evidencia pública.

1.1.3 Apariencia objetiva del examen

Dejar trabajos, revisarlos detalladamente, alentar al estudiante a realizarlos mejor cada vez. Cerciorarse si ha comprendido el tema al estarlo desarrollando. Encontrar la forma que los contenidos de cada asignatura son usados en situaciones concretas

de la vida diaria del estudiante, es una práctica fuera del escenario de los profesores o a lo sumo protocolarias. El desarrollo del pensamiento, habilidades o actitudes de los estudiantes no tiene cabida. El círculo didáctico se concreta a exposiciones, dictados por el profesor y tomado de notas. Memorización de trozos de información por el alumno, para dar paso a resolver una prueba (examen escrito), mejor o peor elaborada que lo único que se requiere es rescatar de la memoria los datos almacenados para resolverla, pero que normalmente consumen poco tiempo y trabajo para ambas partes (Ruiz, 2006a). Al respecto, la pregunta reiterativa de los docentes que se volvió una obsesión en cada reunión fue; *¿la evaluación formativa incrementará mi trabajo?* La respuesta siempre venía de parte de uno de ellos;

“Claro que incrementa el trabajo, imagínense revisar cada tarea a conciencia, decirle a cada alumno en que se equivocó o que cada uno demuestre que no es una copia de otro, llevar un registro meticuloso para cada uno” (sesión de concertación 28/08/05).

Cada vez que se concluía con la explicación de la metodología de la evaluación formativa a seguirse en el proyecto, los rostros de desaprobación eran sumamente evidentes. Era obvio que sus referentes teóricos y prácticos sobre diferentes modalidades, técnicas e instrumentos de evaluación eran escasos en la mayoría. En su estructura mental sólo existe por desconocimiento, por conveniencia o por ideas y creencias que los exámenes escritos es la inmejorable alternativa de comprobar el avance del estudiante, al respecto opina un docente:

“Esa otra forma de evaluar me parece muy complicada, pues por lo que entendí es necesario llevar registros especiales, casi por alumno y eso me parece materialmente imposible, cuando hablamos de grupos mayores de 35 alumnos y se les da clases a varios grupos”, significa, [agrega otro], “Que tengo que revisar todos y cada uno de los trabajos, para darme cuenta que están aprendiendo y eso me parece que ni siquiera se puede hacer, como que los teóricos no acaban de aterrizar en propuesta viables” (sesión de concertación 28/08/05).

Ante estos cuestionamientos se intervenía a manera de entrevista en colegiado intentando hilvanar las preguntas: ¿qué hacen para tomar la decisión que alguien es

acreedor a un diez o a un cinco o para comprobar que el aprovechamiento académico es suficiente o insuficiente?, uno comenta;

“Yo por ejemplo, desde el principio del semestre les digo a los alumnos, para la calificación tomaré en cuenta los siguientes aspectos con su respectivo porcentaje” (sesión de concertación 10/08/05):

Concepto	Porcentaje
Puntualidad	5
Asistencia	5
Participaciones en clase	5
Conducta	5
Tareas o trabajos extraclase	10
Exposiciones	10
Exámenes escritos	60

Fuente: Tomado de anotaciones de un profesor en el pizarrón

Otro agrega;

“Yo no tomo en cuenta la conducta ni la puntualidad, pero sí su disposición para trabajar en equipo, a los trabajos les doy mucho peso, casi el mismo que al examen”, [una maestra opina], “Yo pondo una cosas más que otras, pero en términos generales tomo en cuenta varios de esos factores” (sesión de concertación 10/08/05).

¿Cómo se dan cuenta de lo que falló en todo el proceso?, ¿cómo saben al final del mes y del semestre quién hizo una presentación académica de buena, regular o mala calidad? Las interrogantes producían sentimientos encontrados tan notorios que no podían ocultar. Haciendo un esfuerzo que parecía pesar toneladas una maestra comentó;

“Es cierto que los trabajos que dejamos muchas veces o casi siempre no los revisamos a conciencia, sólo nos concretamos a firmarlos haciendo que se formen como en la primaria para imprimirles la firma y fingir que tomamos nota de ellos en una lista. [Otro agrega], por lo regular y siendo honesto, es difícil que realmente revisemos detalladamente los trabajos que dejamos fuera de clase, sólo vemos someramente algún contenido, revisando la presentación y la cantidad. [Interviene uno más], en el fondo no las analizamos, aunque fingimos que

sí lo hacemos y que le subiremos puntos en la calificación final” ((sesión de concertación 10/08/05).

El concepto exámenes y reprobación están sumamente interiorizados en los docentes (obviamente hay sus excepciones) que se asume como un hecho normal y natural al acto educativo y en consecuencia libre de cuestionamientos y por tanto no están dispuestos a que se investigue la causa del bajo aprovechamiento académico y/o la reprobación (factores asociados), dejándolo en lo difuso para no poder culpar a nada y a nadie en específico excepto al estudiante, sin importar excluir o expulsar el 50% de jóvenes que ingresa a la Preparatoria. En un profesor fue tan obsesiva la idea de reprobar, que imaginaba anticipadamente problemas con padres de familia al reprobar a un estudiante sin haberle aplicado exámenes, decía:

“Cómo les voy a demostrar a los papás la razón por la cual lo reprobé si no tengo las evidencias de un examen. Definitivamente yo no quiero, ni voy a meterme en problemas por eso” (sesión concertación 20/12/05).

Cuando éste u otros comentarios similares se externaban, el debate prácticamente llegaba a su fin o en su defecto los argumentos que le sucedían giraban en torno a encontrar más problemas a las soluciones y no soluciones a los problemas. Estas expresiones son un ejemplo de la apariencia objetiva de la utilización de los exámenes escritos en donde subyacen aspectos que generalmente son ocultados y que permean la práctica docente en muchas escuelas, entre ellos, se pueden señalar: la simulación de la evaluación, temor al trabajo y a utilizar una didáctica de evaluación distinta al examen tradicional, justificación de profesores y el examen escrito utilizado como instrumento de evidencia pública e incluso desconocimiento.

1.1.4 Acomodamiento y conformismo

De igual manera, las expresiones de juicio que hacen los profesores sobre los resultados que obtuvo un estudiante en un examen escrito como evidencia pública para la institución, para el mismo educando o para el padre de familia, pueden ser correctas, pero siempre estará presente el beneficio de la duda si es verdadera, ya que el grado de discrecionalidad del poder de decisión en el aspecto didáctico pedagógico corres-

ponde únicamente al profesor. En suma, el examen escrito en sí no es un hecho o cosa objetiva, sino que al utilizarlo como evidencia pública se convierte en objeto de control y subordinación de los estudiantes, ocultándose así la intencionalidad o finalidad última y del por qué su uso indiscriminado.

Por otra parte, en el argot común de directivos y profesores se registró con frecuencia el término resistencia en expresiones como: “Los profesores están renuentes, hay una especie de resistencia”. “Estoy seguro que es ahí [con profesores] donde vas encontrar la resistencia”. Cuando los directivos aluden a la resistencia de los profesores se refieren a las opiniones que en diversas circunstancias expresan los docentes en contra de determinadas indicaciones de orden superior, por ejemplo, en la negociación con los colegiados para que permitieran desarrollar el proyecto algunos profesores manifestaron:

“Son tantos los factores asociados a la reprobación, a la baja eficiencia terminal, al abandono escolar y pobre aprovechamiento académico por un alto porcentaje de estudiantes que es imposible determinar cuál puede ser el dominante porque simplemente es cuestión de idiosincrasia y eso no se puede cambiar. Tendremos que cambiar el sistema, empezando por los gobernantes. Es nuestra idiosincrasia y no vamos a poder cambiar mientras no cambien los de arriba [gobierno], nosotros no podemos hacer nada, el gobierno así nos ha formado y así quiere que sigamos formando a las próximas generaciones, conviene mejor que nos dejemos de cuentos. Con la cantidad de alumnos que atendemos es imposible aplicar una evaluación diferente, porque eso significa dedicar todo mi tiempo libre a la tarea educativa y tenemos otras cosas que hacer o trabajar en otro lado para completar el ingreso. A los compañeros lo único que les interesa hablar es sobre recategorización no sobre cómo mejorar nuestro trabajo” (sesión concertación 20/12/05).

Este tipo de manifestaciones, denominadas resistencia por los directivos quedan fuera de esta categoría como tal, según el punto de vista de Giroux, quien al respecto escribe:

En sentido más general, la resistencia tiene que ser fundamentada en un razonamiento teórico que apunte hacia un nuevo marco de referencia y hacia una problemática para examinar a las escuelas como sitios sociales, particularmente la experiencia de los grupos subordinados. Esto es, el concepto de resistencia, más

que un nuevo lema heurístico en el lenguaje de la pedagogía radical, representa un modo de discurso que rechaza las explicaciones tradicionales del fracaso de las escuelas y conductas de oposición (Giroux, 2003, p. 144).

Significa, que desde esta visión la resistencia tiene una connotación más allá del acto de oponerse o rechazar indicaciones, cuando carece de reflexiones fundamentadas tanto teóricas como empíricas, incluso, no solamente manifestadas en el pensar y en el decir, sino que estén plasmadas en el cultivo de la palabra escrita y estén orientadas hacia la liberación y emancipación social o provocar un cambio que libere a los integrantes de una comunidad escolar de aquello que les incomoda, no para regodearse en la autocomplacencia, sino para continuar estructurando nuevos esquemas de concienciación de estudiantes y profesores hacia fines superiores. Implica que expresiones como las citadas anteriormente se apartan con mucho para de ser catalogadas como resistencia, más bien se pueden llamar pseudo-resistencia. Caer en el acomodamiento y el conformismo, podría llamarse una resistencia a la inversa, extremadamente dañina, pues agota la energía de profesores y socava el potencial de los jóvenes adolescentes al incursionar en discusiones estériles. Esta pseudo-resistencia manifiesta en la concertación en algunos colegiados se sintetiza en los párrafos siguientes:

En términos generales, existe predisposición a no permitir la intromisión de un extraño a las instituciones y menos para realizar investigación. La táctica de postergar sesiones y ausencia de algunos profesores fue lo cotidiano. Desde que se iniciaba la sesión la actitud de un porcentaje considerable era de apatía, los argumentos tendían a la defensiva, especialmente cuando se hacía referencia al grupo en donde se suprimirían exámenes escritos parciales sustituyéndolos por la evaluación formativa, manifestando que podrían tener problemas ya con estudiantes o ya con padres de familia, entre otros motivos. Es decir, se argumentaba las razones para no hacer las cosas, era evidente un rechazo hacia la metodología de la evaluación formativa. Dicho de otro modo, buscando problemas a las soluciones, no soluciones a los problemas, la búsqueda de pretextos y excusas para decir que no aceptaban se realizara la investigación fue interminable. Se les hacía imposible aplicar una forma diferen-

te de comprobación del conocimiento adquirido por los estudiantes que no fuera a través de exámenes escritos.

Las opiniones por lo regular las hacían en un tono agresivo, hasta violento, pero a la vez dejando ver una profunda amargura al arrastrar las palabras y en las facciones de su cara o con actitudes de poseer el patrimonio del saber y ser los mártires del sistema. En el fondo, aceptan realizar cosas diferentes en beneficio de los estudiantes, pero al igual que éstos, los profesores quieren recetas y que no causen mucho o nada de trabajo ponerlas en práctica. No están dispuestos a reflexionar y a dinamizar la práctica docente, quieren modelos estructurados de aplicación, que no se necesite pensar y trabajar. Recetas, solamente recetas. Se hacía énfasis, las recetas no existen, éstas se construyen, se deconstruyen y se reconstruyen cada día. En este sentido, Perkins (2000) señala que cuando se carece de voluntad y disposición de los profesores en ser los primeros en dinamizarse en pensamiento y en acciones, es materialmente improbable que el rendimiento académico de los estudiantes medianamente se incremente. Es casi imposible introducir propuestas innovadoras, a tal grado que este tipo de profesores;

Lejos de ser los impulsores de la superación profesional y de la investigación se convierten en ejemplos de resentimiento y obstaculizadores del despegue cualitativo de las instituciones, confinándolas a la mediocridad; es decir son incapaces de generar propuestas alternativas ante los problemas educativos que confrontan las instituciones, pero son hábiles destructores de toda innovación (Alanís, 2000, p. 83).

La crítica de Perkins y Alanís respecto a la posición asumida por un sector de profesores fortalecen la apreciación en cuanto a que la discrecionalidad del poder de decisión, pseudo-resistencia, ideas y creencias circulando a través de cada elemento que conforma la red del subsistema y que de alguna manera lo mantienen paralizado desde el punto de vista académicos (plan de estudios, programas, contenidos, didáctica, pedagogía, formas de evaluación, etc.), es parte relativamente pequeña y microscópica del funcionamiento de las cosas en el nivel de aquellos procesos conti-

nuos e ininterrumpidos que sujetan los cuerpos, dirigen los gestos, rigen los comportamientos, investidos por fenómenos más globales que se han insertado en el juego de las formas de dominación global en espacios atomizados pero con su propia lógica de funcionamiento.

No obstante y considerando que la escuela indistintamente de las redes y elementos por los que el poder se extiende y sujeta, continúa siendo un espacio netamente social, en dónde no nada más se controlan significados, sino también, se procesan conocimientos y de alguna manera cultura que contribuye a la formación de la personalidad de educadores y educandos. De igual forma, las escuelas también representan espacios en donde los actos de lucha velada entre directivos, profesores y estudiantes es frecuente, de tal manera que la pasividad de unos es insuficiente para inmovilizar las mentes y la razón de muchos otros, ya que el poder no sólo limita sino también posibilita. En esta percepción, un porcentaje considerable de profesores manifestaron la urgente necesidad de la investigación y la formación docente, entre otras disconformidades al marasmo educativo. El reconocimiento y aceptación de la existencia de una problemática que es necesario exhibir al interior y exterior de los centros escolares por un sector de profesores, ya es una muestra incipiente de la resistencia al revelar una oposición con determinada orientación.

A pesar que un sector de directivos y profesores han quedado atrapados en el acomodamiento y conformismo como resultante de la discrecionalidad del poder de decisión, de ideas y creencias, como de una pseudo-resistencia, existe otro que ve la posibilidad, quizá, no de lograr una emancipación como lo postula Freire y Giroux, pero sí de hacer cambios constantes en el pensar, decir y hacer en profesores en beneficio de los estudiantes, así lo expresaron algunos de ellos:

“Creo que en las Prepas debemos iniciar proyectos de investigación, no sabemos nada de lo que ocurre. Es necesario saber en donde está el problema. Me parece muy importante que veamos qué sucede con los estudiantes, no sólo el aspecto de la reprobación, sino también la cuestión afectiva o emocional, ya que ésta puede repercutir en el aprovechamiento. Me parece que la rebeldía en todos los sentidos que muestran algunos alumnos no le damos importancia y nos concretamos a reprobarlos. Hay muchas cosas que nosotros como docentes no sabemos, en ocasiones ni siquiera lo que opinan o piensan. Nuestra práctica ha transitado en la rutina, francamente no sabemos si lo que hacemos

está mal o bien. Me doy cuenta que no sé mucho sobre educación. Estamos acostumbrados hacer las cosas de una misma forma desde hace buen rato. Los docentes nos decimos docentes, pero nos falta mucho para ser docentes. Ser maestro es más que pararse en el pizarrón y echar un rollo de tal o cual cosa, creo que debemos pensar seriamente en lo que hacemos, porque repercute directamente en los muchachos” (sesión concertación 06/12/05).

De acuerdo a Giroux, es en las contradicciones en donde se puede desarrollar formas de cuestionamiento social que analizarán la distinción entre lo que es y lo que debería ser. En esta dirección y en relación a las distintas opiniones expuestas a lo largo de estas líneas, se encuentra una frontera definida entre lo que es y lo que debería ser, es decir, en las últimas expresiones hay una resistencia hacia lo rutinario del subsistema, hay una preocupación porque se investigue para delimitar las líneas divisorias de las funciones y responsabilidades de cada sector social involucrado en la educación de los jóvenes de bachillerato, para desmarcarse de una discrecionalidad que a decir de éstos directivos y profesores, la docencia y el ser maestro, no deben estar y transitar sobre y en sombras desdibujadas y mucho menos la práctica didáctica sin saber cuándo y dónde afecta a los estudiantes.

Significa que las expresiones aunque carezcan del sustento teórico estricto, presentan una severa crítica a la acomodación y conformismo o a la pseudo-resistencia y es factible ubicarlas como una característica constitutiva del pensamiento crítico hacia la lucha por la emancipación y del cambio social de la escuela. La autocrítica es base fundamental y el anclaje de un pensamiento crítico para generar nuevos cuestionamientos orientadores de la acción hacia la búsqueda de soluciones a los problemas y no a la inversa. La resistencia educativa implica evitar ser arrastrado hacia una pseudo-resistencia para, respaldado en ella, caer en el acomodamiento y culpabilizar al sistema carente de nombre y rostro de todos los problemas que aparentan caerle encima a los profesores y al sistema educativo.

Cada profesor, indistintamente de la escuela en donde trabaja, sin importar si es pobre, rica, chica o grande, para que pueda decir que es parte de la resistencia, constantemente deberá estarse cuestionando sobre su quehacer docente y sobre los cambios que hace cada día en beneficio de otros, pues, “La crítica inmanente es la

afirmación de diferencia y de rechazo a unir apariencia y esencia, el deseo de analizar la realidad del objeto social respecto a sus posibilidades” (Giroux, 2003, p. 38).

La docencia es una profesión para servir, no para ser un docente “afamado”. Sólo los profesores que tienen claro que el enseñar es más complicado que el aprender y que constantemente están buscando actualizarse para ser mejores con sus estudiantes y con la sociedad, son aquellos que están sentados en la silla de la resistencia educativa. Los otros, aquellos que a todo le encuentran dificultad, que le buscan problemas a las soluciones no soluciones a los problemas son los prototipos representantes autoacuñados del inmovilismo y de la dominación.

1.2 Ámbito de la investigación

Indudablemente que en todo el territorio mexicano habrá profesores y directivos que sin dificultad se ubican en los postulados o límites de la teoría de la resistencia, es el caso, del personal de la escuela Preparatoria “Lic. Mauricio Magdaleno” ubicada en el municipio de Tabasco, Zacatecas existente al momento de realizar la investigación, que al escuchar la propuesta sin ambages respondieron, “por supuesto que nos interesa, ¿qué hay que hacer?”.

1.2.1 Municipio de Tabasco, Zacatecas

Semblanza del municipio

El municipio de Tabasco está ubicado al sur del Estado de Zacatecas a 21°52' de latitud norte y 102°55' de longitud oeste, en lo que se conoce con el nombre del Cañón de Juchipila, con una extensión territorial de 395 Km² que representa el 0.52% de la superficie total del Estado, ocupando la posición 38 por este concepto. Los municipios colindantes son: al norte, Villanueva; al sur, Huanusco; al este Calvillo, Ags. y al oeste, Joaquín Amaro. Se ubica a 128 kilómetros de la Ciudad de Zacatecas, capital del Estado.

Toponimia

Tabasco significa tierra húmeda, el cual es un sustantivo derivado de otro que procede de la lengua náhuatl y que es Metahuasco que deformado a su vez en su pronunciación a raíz de la conquista se lee como Mecatabasco. Por ello Tabasco

debió de fundarse ya de manera oficial y con la mano del español entre el año 1543 a 1550, pero no es sino hasta el año 1583 cuando se le comienza a dar personalidad jurídica llamándole Santa María de Mecatabasco (Gamón, et al., 2004).

A la llegada de los españoles lo que hoy se conoce como Tabasco, “perteneció a la Región que llamaban la Gran Caxcana” (Leandro, A. inédito). Esta Región estuvo poblada por un grupo chichimeca llamado los caxcanes... La tribu de los caxcanes era la más numerosa de los Chichimecas y habitaban en parte de Jalisco y Zacatecas. No fue hasta el año de 1824 después del movimiento de Independencia e instaurada la República, que se erige constitucionalmente en municipio. Por decreto del H. Congreso del Estado en 1935 se le concede el título de Villa del Refugio, posteriormente se le cambia el nombre a Villa de García de la Cadena y en 1938 por decreto No. 86 del Congreso se le reconoce como Tabasco (Gamón, 2004; Leandro, A.). Entre los personajes ilustres nacidos en el municipio destacan Miguel Caldera (1548-1597), pacificador de la región chichimeca y uno de los primeros mestizos mexicanos con reconocimiento histórico en el municipio; J. Trinidad García de la Cadena (1818-1886), general, licenciado en derecho y gobernador del Estado; Manuel Ávila Medina (1850-), precursor de la Revolución de 1910 en el municipio con un grupo de Liberales antirreleccionistas; Mauricio Magdaleno (1906-1985), destacado escritor consagrado al género de la novela. Profa. María Murillo (-1935), estimada por sus enseñanzas, muere a manos de los cristeros.

Población y economía

De acuerdo al censo de población y vivienda del 2000, Tabasco tenía en ese año 15,681 habitantes (7,543 hombres y 8,138 mujeres), de la cual 4,185 estaban en la categoría de población económicamente activa. De acuerdo al conteo del 2005 (INEGI, 2006) hubo una ligera disminución a 14,806 (7,061 hombres y 7,745 mujeres), significa que en términos reales la población en dicho municipio decreció en cinco puntos porcentuales, es decir, gradualmente ha estado disminuyendo. Población distribuida en 65 localidades cuya ocupación principal es la agricultura, ganadería, industria, turismo, comercio. En los dos últimos lustros la agricultura de riego ha

cobrado particular importancia primero por el empleo que genera y segundo por ser de carácter intensivo especializada en horticultura en cultivos como: tomate de hoja, tomate rojo, chile, nopal y calabaza. Otro sector generador de empleo lo constituye la industria, al respecto el profr. Leandro escribe;

Una de las actividades económicas de tipo secundario que ha adquirido gran importancia en el municipio sin lugar a duda es la industria del dulce. Existen en el pueblo [fábricas] de dulces donde se industrializa el azúcar transformándola en gran variedad de golosinas mismas que son distribuidas por todo el país. Esta actividad [ha] generado gran cantidad de empleos, asisten trabajadores de las comunidades de El Chique, Tenanguillo, Huiscolco, Aguacate de Abajo y del municipio de Huanusco (Leandro, A.).

Sin duda, las fuentes de empleo son insuficientes y mal remuneradas, pues “La economía del municipio se encuentra ligada estrechamente al movimiento y circulación del dólar ya que la mayor parte de la población rural emigra constantemente al país vecino del norte (Estados Unidos de Norteamérica) en busca de mejores oportunidades de vida” (Leandro, A.). Los flujos de emigración a mayor escala ocurre entre la población de 20 a 40 años, ocasionando el abandono de familias (madres e hijos) por los padres. De tal manera que la población se compone por el 48% menores de 20 años, el 27% entre 20 y 40 y el 25% mayores de 40 (INEGI, 2000), conservándose porcentajes similares en el 2005.

1.2.2 Educación

En materia educativa en el ciclo escolar 2003-2004 la población estudiantil está distribuida en 71 escuelas según se muestra en el cuadro 11a, prácticamente las mismas del ciclo escolar 2000-2001. Existe una desproporción entre el número de escuelas de la básica y el bachillerato. La población atendida en el ciclo aludido por el sector educativo fue de 4,290 estudiantes de 6,145 potenciales (INEGI, 2000, 2004, 2005; SEC, 2005), implica que un número importante de personas (1855) en relación a la población total del municipio con edad escolar están fuera del sistema educativo

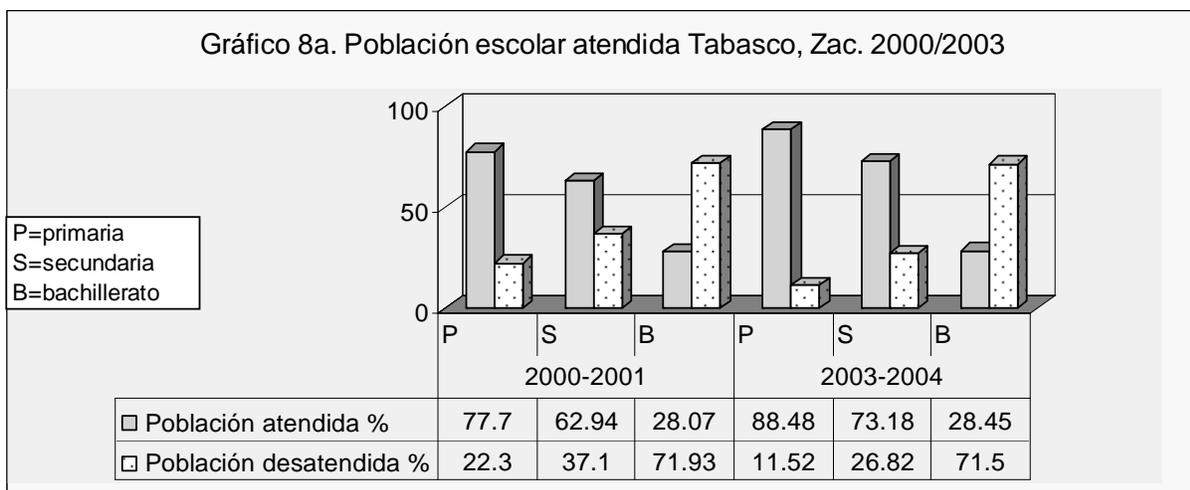
(gráfico 8a), haciéndose notorio en el nivel medio superior. De las tres escuelas de bachillerato, dos son públicas y una privada.

Cuadro 11a. Distribución de la población estudiantil Tabasco, Zac. 00-01/03-04

Nivel	Modalidad	No. Escuelas		Población escolar		Población censo	
		2000-2001	2003-2004	2000-2001	2003-2004	2000	2003
Básica	Especial	1	1	130	52		
	Preescolar	22	23	611	658	1141	1092
	Primaria	31	31	2056	2334	2646	2638
	Secundaria	12	13	766	914	1217	1249
Bachillerato	Propedéutico	3	3	286	332	1019	1167
Total		69	71	3849	4290	6023	6145

Fuente: Cuadro construido con datos de INEGI 2000, 2006 y estadística SEC 2005

Realizar análisis sobre números globales conlleva para este sector hacer muchas de las veces que los datos sean sobrevalorados o en su defecto catastróficos (Guevara 1992). Por ello, se considera prudente para este caso particular hacer observaciones focalizadas por nivel, aunque es preciso decirlo, los números son fríos y escalofriantes cuando aparecen sin maquillaje, este es el caso que se observa en el cuadro 11a y gráfico 8a, especialmente para el nivel bachillerato.



En el gráfico (8a), se observa una distancia considerable entre las metas del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001) para el caso de primaria y se-

cundaria cuando se habla que todos los niños deben contar con el nivel básico. El 27% de niños sin concluir la educación básica implica estar 13 puntos porcentuales por abajo de la media nacional la cual se ubica en el 14% (SEP, 2001; SEP, 2005). En lo concerniente a la educación media superior la situación es aún más preocupantes, pues más del 70% de los jóvenes de 16 a 18 años no son atendidos. Para este nivel el programa de educación antes mencionado propone como meta: “Aumentar la cobertura de atención del grupo de edad (16-18 años) de 47% en 2000, a 59% en 2006” (SEP, 2001, p. 172).

Si bien es cierto que las metas del programa son pobres para este nivel en particular, el municipio de Tabasco y el Estado de Zacatecas en general están muy lejos de alcanzar estas metas nacionales. La distancia se incrementará aún más si las autoridades civiles y educativas continúan descuidando el nivel. Mientras que la básica creció en diez puntos porcentuales (aunque no suficientes) en atención a la población escolar del 2000 al 2003, el bachillerato se mantiene constante, lo que implica una acumulación de población que en pocos años apenas logrará saber leer y escribir. Respecto a las dos escuelas de bachillerato del sector público una se ubica en la cabecera municipal y la otra en la localidad conocida como el Chique. La primera fue fundada en 1982 y la segunda en 1995.

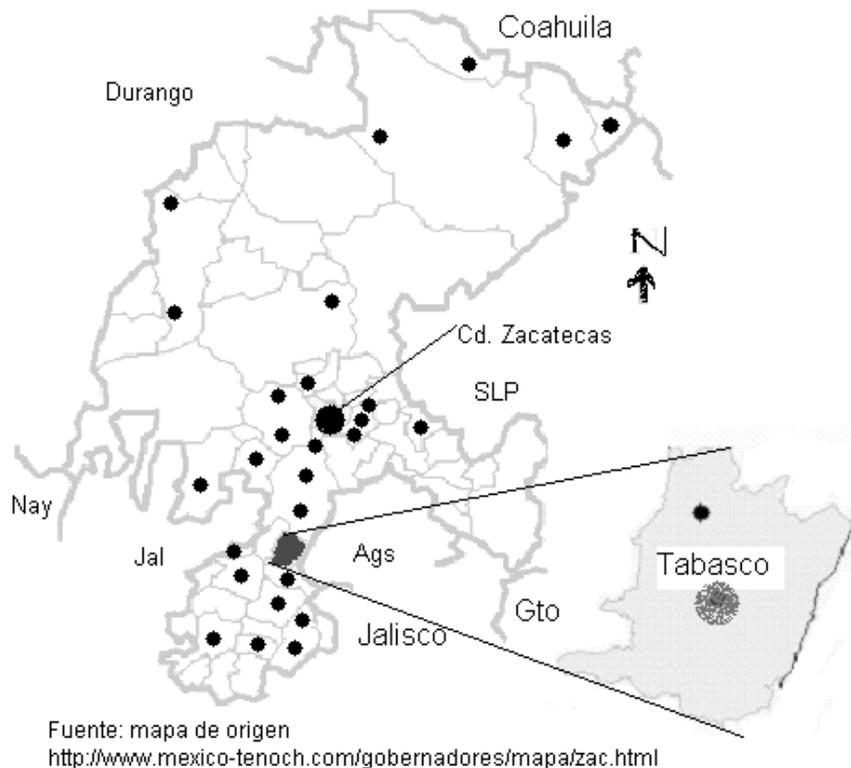
1.2.3 Preparatoria “Lic. Mauricio Magdaleno”

Desde la creación de esta Preparatoria, en la cabecera municipal, ininterrumpidamente ha sido el espacio en donde los egresados de secundaria tienen la oportunidad para cursar la educación media superior (mapa 2).

Los centros poblacionales que ofertan Educación Superior se encuentran a una distancia de 128, 120, 198 y 28 Km., Zacatecas, Aguascalientes, Guadalajara y Jalpa respectivamente. A riesgo de aventurarse, esta cuestión de las distancias hacia los centros de educación superior es un factor indirecto de desmotivación para concluir la preparatoria, ya que de antemano algunos saben que les será imposible asistir a la superior por los costos que ello implica y les da lo mismo terminar o no la Preparatoria. Aunque no es un municipio marginado, la mayoría de la población no cuenta con recursos suficientes para sufragar los gastos de traslado, alimentación, hos-

pedaje, etc., que un estudiante requiere durante su preparación profesional. No es una afirmación absoluta y generalizable, es necesario investigar puntualmente el caso.

Mapa 2. Ubicación Preparatoria Mauricio Magdaleno



Respecto al inicio de un centro escolar y todo el proceso que implica concretarlo en un acto formal y conducirlo por lo menos medianamente al éxito, “adquiere particular significación como expresión de su potencia para progresar hacia el futuro, son en sí un acto de convulsión, desprendimiento, ruptura con lo conocido, pérdida y deslumbramiento, y quedan ligados –psicoafectivamente— a las fantasías y emociones propias de un nacimiento” (Fernández, 1996, p. 106). En este sentido el “pre-nacimiento” de esta Preparatoria, psicoafectivamente estuvo ligada a la vocación de profesor del promotor y fundador de la misma. Esta escuela surge;

Por iniciativa del entonces supervisor de Escuelas Preparatorias de la zona Profr. Gabriel González Carrillo, quien convoca a un grupo de vecinos de la ciudad a organizarse para proponer a la Dirección de Educación y Servicios Sociales del Es-

tado ...se estableciera en Tabasco una escuela de Nivel Bachillerato por ser esta necesaria, naciendo así la escuela preparatoria 'Lic. Mauricio Magdaleno' que obviamente tomó ese nombre con el propósito de rendir tributo al literato Tabasquense Don Mauricio Magdaleno Cardona. La escuela comienza su servicio al iniciar el ciclo escolar 1982-1983 con una planta de maestros colaboradores y quedando al frente de ella el mismo Profr. Gabriel quien buscó la forma de gratificar a los maestros, lo cual consiguió con ayuda de la gente y con el apoyo de la presidencia Municipal, (Plan de fortalecimiento, 2005).

Estas breves líneas de la cita fortalecen de alguna forma el postulado del nacimiento de un centro educativo ligado psicoafectivamente en los habitantes, expuesto por Fernández (1996). Cuando una escuela es deseada por la comunidad inmediatamente del alumbramiento la hacen suya, le dan abrigo y ésta emerge para la sociedad que la concibió con las connotaciones simbólicas que representa. La participación de la población es abierta, entusiasta, para hacerla crecer de inmediato, porque saben o intuyen que si no la impulsan desde su necesidad, los planificadores gubernamentales jamás lo harán.

Esta forma de surgimiento de un espacio escolar es ejemplo de muchos otros que la planeación educativa Estatal y Nacional ha transitado a la zaga de la necesidad de los pueblos. Igualmente es una muestra del por qué la mayoría de estos espacios escolares carecen de documentos que las sustenten, no desde el punto de vista oficial solamente o de la necesidad, sino a la esencia misma de la obligación del sector educativo de estructurar el proyecto general del nuevo centro escolar, desde la infraestructura, mobiliario, equipo, características del plan de estudios, requisitos de directivos y docentes, distribución de responsabilidades entre Estado y Comunidad y lo elemental el perfil del egresado. Es otro caso recurrente, por un lado de tardanza y por otro de la falta de planes congruentes en armonía con el contexto por parte de los dirigentes de la Secretaría de Educación Pública. También, es otro ejemplo de estrategia de lucha de los pueblos por arrancarle a los gobernantes en turno un lugar para que las generaciones jóvenes con menos recursos tengan la oportunidad de asistir a la educación media superior.

Estos centros escolares que surgen propiamente con la voluntad del pueblo y a pesar de la negativa de los gobernantes estatales y federales, por lo regular fueron marginados de toda posibilidad de quedar incluidos en la programación presupuestaria supuestamente por no cubrir la normatividad vigente. Esto explica por qué esta preparatoria se crea apenas en 1982 y después de 25 años de ser fundada solamente cuenta con seis aulas, un pequeño espacio para dirección-subdirección-administración, una pequeña sala (5x8m) para diez maestros, dos sanitarios en malas condiciones, una cancha para baloncesto, 26 computadoras para atender a más de 250 estudiantes, un proyector vía ordenador, un proyector de acetatos.

Cómo entender que un centro escolar de este nivel educativo carezca de biblioteca. Cómo explicar que prácticamente es inexistente todo tipo de material didáctico propio para la enseñanza y el estudio en pleno auge de la sociedad del conocimiento ciberespacial. Cómo dar respuesta al voluminoso expediente que se ha integrado en el transcurso de los años, de solicitudes hechas por los diferentes directores a los gobernantes en turno para que les ayudaran a resolver esta problemática y han hecho caso omiso.

En suma: Después de 432 años de establecerse oficialmente este municipio se crea una escuela preparatoria, que no obstante del rezago que eso implica todavía a los 25 años de fundada se sigue luchando por sobrellevar la situación, las peticiones siguen sin respuesta, aún se lucha por sobrevivir, son otros 25 años donde la planeación educativa de la Secretaría de Educación y Cultura ha quedado en el vacío o en palabra escrita pero muerta. El documento "Plan de Fortalecimiento", enviado al Secretario de Educación y Cultura por el colegiado de profesores en diciembre del 2005, es una reiteración de muchos otros elaborados con anterioridad. El documento denuncia una problemática añeja no únicamente de esta escuela sino de todo el subsistema y por que no decirlo de la Educación Media Superior en Zacatecas.

Este texto, exhibe en toda su crudeza un sistema educativo mexicano endeble, que ha discriminado y marginado por muchos años grandes sectores de la población. Un sistema educativo cuya autoridad moral le impide exigir a los profesores y a las escuelas mismas del subsistema de preparatorias estatales rendir resultados de su quehacer educativo, por la simple y sencilla razón que no se ha preocupado

verdaderamente por potenciarlo, por atenderlo, en proporcionarle el impulso multidireccional.

Es un reflejo claro que los gobiernos estatales han sido indiferentes con el subsistema para deslindarse a ultranza de su responsabilidad. En cierta forma también es un reclamo de lo mucho que falta por hacer, desde lo elemental, los espacios escolares (infraestructura, mobiliario, equipo, material didáctico) hasta reformas del modelo educativo. Es una exigencia de rendición de cuentas a la inversa, en donde los profesores compelen a los gobernantes a cumplir con su obligación de gestionar los recursos necesarios para que profesores y estudiantes dispongan del instrumental técnico, didáctico y pedagógico acorde a los tiempos, veamos un fragmento de la rendición de cuentas a la inversa:

Es primordial el ejecutar y llevar a cabo talleres de pedagogía, ya que es necesario primero que nada el saber transmitir lo que enseñamos de una manera correcta y adecuada. Ya que de nada sirve el exceso de conocimientos si se carece de la habilidad para transmitirlos en forma práctica, concisa, dinámica e interesante. Realizar cursos de actualización, así como diplomados de las distintas cátedras o materias que impartimos y que ese mismo reforzamiento curricular tenga su justo respaldo, mismo que se materialice en una mejor percepción económica (Plan de Fortalecimiento, 2005).

Textos similares son comunes entre docentes e instituciones, el problema estriba en que han sido ignorados por los que toman las decisiones de ayer y hoy, puliéndose finamente el ejercicio de las relaciones de poder para beneficio de pocos. Como dato interesante, en 1745 se edifica la parroquia del municipio de Tabasco (¡vaya qué parroquia! y vaya qué incongruencia), 237 años después se establece la primera Preparatoria (Leandro, A.; Gamón, 2004) en donde solamente se pueden atender con múltiples dificultades menos del 25% de la población entre 15 y 18 años de edad. Pero ¿por qué es tan importante para profesores, escolares y sociedad en general el espacio escolar?

El espacio escolar

Para Fernández (1996) y Mialaret (1981) el espacio escolar, además del contexto mismo juega un papel fundamental que se ha venido estructurando a través de los años como el lugar que identifica a una institución escolar. Cuando el escenario es aceptable, esta estructuración cobra alto sentido de importancia y de orgullo tanto para estudiantes como para profesores y la comunidad en general, al no suceder así, “conforman un conjunto de condiciones que afectan en forma mediatizada la calidad de la enseñanza y el aprendizaje” (Fernández, 1996, p. 100). Cuando el espacio material (edificio, equipos, etc.) no reúne determinados requisitos, en estudiantes y maestros se generan sensaciones de incomodidad, comprometiendo la disponibilidad hacia las demandas del trabajo. Así, el espacio escolar ha potenciado una significación simbólica por lo menos en tres aspectos: Se constituye y funciona como territorio; opera como enlace hacia el exterior y pantalla-espejo al interior y, es la expresión de un modelo pedagógico

a) Se constituye y funciona como territorio.

La escuela, a través del tiempo se ha configurado como un símbolo de identidad y recinto de protección, resguardo y defensa de sus pobladores y se convierte en objeto de vinculación afectiva con expresión y cuerpo propio (Fernández, 1996). Sin distinción, cada elemento que integra un espacio escolar es particularmente importante, ya que repercute sobre la vida concreta y cotidiana de cada clase incluyendo hasta el volumen de aire disponible por alumno (Mialaret, 1981, p. 37-38). Cuando la escasez material abunda en el espacio, todo lo anterior pierde sentido o se fomenta la cultura de la simulación y la comedia. Se simboliza como la tierra de nadie. El ambiente que se respira es de incomodidad, intolerancia y de molestia, al respecto escribe un estudiante:

“Otra cosa que no me gusta es el lugar de trabajo, las instalaciones son algo feas y eso es incómodo” (encuesta, 13/01/06).

b) Opera como enlace hacia el exterior y pantalla-espejo al interior.

El espacio escolar también es el escenario de la resistencia immanente al ser humano. Es un campo de lucha, de la batalla a todo aquello que incomoda, manifestados

en la destrucción de mobiliario, hostilidad, repudio, carteles, inscripciones y ataques de toda índole y en los extremos el abandono escolar. Para Lidia Fernández, la agresividad es la forma de hacer oír la inconformidad, la crítica y el cuestionamiento tanto al exterior como al interior. Como espejo al interior, el espacio escolar es una colección de accidentes, en donde callada o abiertamente, en grupos o en parejas se escuchan anécdotas, tristezas, alegrías, adjetivaciones y juicios de todo tipo hacia otros, encuentros y desencuentros de las falsas y verdaderas amistades gestadas entre estudiantes.

Para el caso concreto de los adolescentes de 15 a 18 años de edad que estudian el bachillerato, el espacio escolar es el lugar perfecto para relacionarse con el sexo opuesto y en donde se pueden enamorar y desenamorar sin mayores prohibiciones. De acuerdo a las investigaciones de Villa (2000), Guerrero (2000), Nieblas (2001), Velásquez (2001) y Cataldo (2001), es un lugar de identificación y diferenciación de los otros que no asisten a la escuela. Es un sitio exclusivo, en donde se comparten problemas e inquietudes. Es un recinto, que no obstante de concurrir al mismo, diversos grupos y generaciones, se practica como parte de la vida cotidiana la solidaridad, el compañerismo, el apoyo afectivo y moral, muy especialmente cuando se sienten agredidos o cuando se está cometiendo una injusticia, en síntesis:

Un espacio en el que tiene una forma particular de vida, diferente a la que comparten los jóvenes que no asisten a ella, en él se producen diversas dinámicas que ocurren fundamentalmente fuera del salón de clases; ámbito donde se genera una atmósfera propicia para el establecimiento de interacciones sociales entre los jóvenes (Guerrero, 2000, p. 207).

c) Es la expresión de un modelo pedagógico.

Cada espacio escolar es concebido consciente o inconscientemente por la sociedad como el recinto en donde fluyen los saberes, educando y modulando a sus moradores. Es el lugar en donde se materializa el mandato social, de lo que debe ser la educación, las relaciones de los actores y el aprendizaje, es también el lugar de regulación y control de posibles desvíos al modelo social establecido. Pero también, cada espacio escolar constituye un sistema de códigos con una lógica y lenguaje particular

que entraña una estructura jerárquica que transmite y reproduce valores a sus huéspedes. De igual manera, el espacio escolar es el ambiente de la idealización que los padres reclaman para sus hijos(as) el cual debe “tener suficientes y bien preparados maestros, el material didáctico necesario, instalaciones adecuadas y confortables y cuidar la seguridad de sus hijos” (Nieblas, 2001). En síntesis: la representación simbólica que se ha construido de la escuela es un “espacio libre de conflicto, bueno intrínsecamente, ajeno a los apetitos personales y a los sentimientos destructivos” (Fernández, 1996, pp. 121-122), es decir, imaginariamente es un ambiente “artificial” que no está contaminado y que por tanto asegura el desarrollo integral de la personalidad, privilegiando el crecimiento humano de servicio a los demás, entre otros simbolismos.

Territorio, enlace al exterior-interior y expresión de un modelo pedagógico, han actuado a través de los años concomitantemente para que la sociedad conciba a la escuela como el espacio concreto en donde se adquiere el saber. El hogar prácticamente desapareció o está fuera en esta función, es por ello que un inmueble incluso con ciertas características de orientación y construcción son requisitos de credibilidad como institución escolar digna, eficiente y eficaz. Entre más fortificado e imponente se vea, mayor es el reconocimiento de la sociedad como escuela de alta calidad. Por todo ello, el espacio escolar se ha vuelto irremplazable.

A medida que la Preparatoria se consolidó por la cooperación de profesores y comunidad, a través del tiempo, la secretaría de educación fue nombrando personal con cargo a la misma. Al momento de escribir estas líneas, el Estado se hace cargo exclusivamente de cubrir las percepciones del personal, situación predominante en todo el subsistema, implicando que cada centro escolar ha transitado por un sin fin de dificultades para proporcionar espacios dignos a los estudiantes.

1.3 Condiciones y características de los participantes

1.3.1 Condiciones socioeconómicas de los estudiantes

Durante el semestre enero-junio del 2006 la Preparatoria atendió un total de 250 estudiantes (cuadro 16). De éstos el 41 % cursaba el segundo semestre, 31% el cuarto

y 28% el sexto. La población femenina representa el 58.3% en primer año, porcentaje que disminuye ligeramente en el grupo de tercero.

Cuadro 16. Población escolar Preparatoria Tabasco, Zac. II semestre 06-06.

	Grupos primero				Grupos segundo			Grupos tercero			Total	%
	A	B	C	Total	A	B	Total	A	B	Total		
Hombres	13	14	16	43	21	18	39	19	17	36	118	47.2
Mujeres	23	19	18	60	20	19	39	15	18	33	132	52.8
Total	36	33	34	103	41	37	78	34	35	69	250	

Fuente. Elaboración propia: Registros de escolaridad 12/01/06

La descripción de las condiciones socioeconómicas y específicas de los estudiantes involucró solamente a los grupos de segundo semestre y en cuanto a la sustitución de los exámenes escritos por la evaluación formativa, únicamente participaron los jóvenes del grupo "C". Tocante a especificidades de carácter económico y social se muestran algunos datos que dan una idea de las condiciones económico-sociales de este sector estudiantil. No obstante que la encuesta se aplicó a los tres grupos solamente 90 la contestaron (serie 16), razón por la cual los datos del cuadro 16 no coinciden con la serie.

Entre los datos resaltan la edad de los participantes, el sexo, la procedencia, compartiendo el hogar, el ingreso familiar, la escolaridad y ocupación de los padres, entre otras. Es importante destacar que el 33 y 52% de estos jóvenes tienen escasos 15 y 16 años respectivamente. Es una población que se ubica en la medianía de la adolescencia con una serie de características muy particulares que los conflictúan de manera especial (tema que se retoma más adelante). Otra cuestión importante a destacar corresponde al porcentaje (61%) de mujeres que cursan el segundo semestre. Quiere decir que la mujer en pocos años sin duda será el sector estudiantil mayoritario a nivel superior, que por tanto, los responsables gubernamentales y los centros de educación superior deben actualizarse ante diversas exigencias de esta nueva recomposición de la población en la educación superior.

Por su parte, el sector generador de empleos deberá y tendrá también la obligación de modificar esquemas para que las mujeres encuentren las mismas oportunidades de empleo que los varones ya que, de acuerdo a los datos de la encuesta en caso de continuar estudiando, el 48% eligió una carrera del área de las ciencias sociales, el 26% una técnica y el 13% del área de la salud. También resaltan entre los

datos, no por el número como tal, sino por la importancia que los jóvenes de las comunidades lejanas asistan al nivel medio superior.

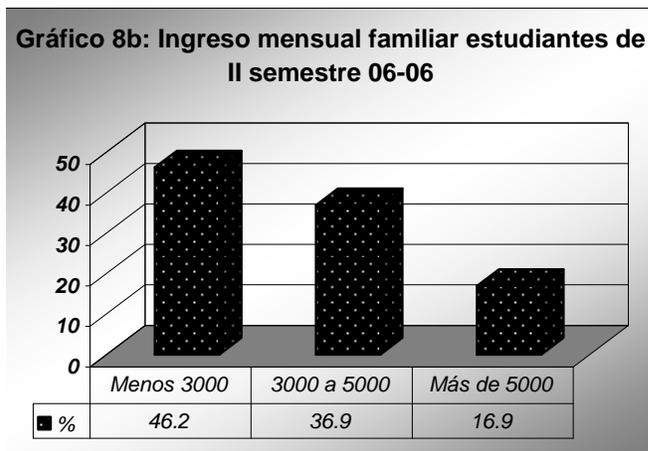
Serie 16: Situaciones socioeconómicas de estudiantes IIs 06-06 Preparatoria Tabasco, Zac.

Edad	Grupos			Total	%	Sexo	Grupos			Total	%
	A	B	C				A	B	C		
15	6	10	14	30	33.3	Hombre	13	9	13	35	38.9
16	21	13	13	47	52.2	Mujeres	21	17	17	55	61.1
17	4	1	3	8	8.9	Procedencia					
18	3	2	0	5	5.6	Cabecera M.	27	22	19	68	76.6
	34	26	30	90		Localidad	7	4	11	22	23.4
Compartiendo el hogar						Ingreso mensual familiar					
Padres	27	21	26	74	82.2	Menos 3000				30	33.3
Padre	3			3	3.3	3000 a 5000				24	26.6
Madre	4	2		10	11.1	Más de 5000				11	12.2
Abuelos		3	4	3	3.3	No contestó				25	27.7
Casa propia					69.0					90	100
Escolaridad padres						Ocupación padres					
				Padre	Madre					Padre	Madre
Primaria incompleta				18.9	8.9	Agricultor				20.1	0
Primaria completa				25.6	38.9	Servidor público				13.3	8.9
Secundaria incompleta				1.1	3.3	Obrero				12.2	6.7
Secundaria completa				24.4	32.2	Docencia				12.2	2.2
Preparatoria Incompleta				1.1	1.1	Comercio				12.2	7.8
Preparatoria completa				8.9	3.3	USA				6.7	0
Superior incompleta				1.1	1.1	Mecánico				3.3	0
Superior completa				11.1	6.7	Ganadero				4.4	0
Desconocen				7.8	4.4	Talabartero				1.1	0
						Transportista				1.1	0
						Músico				1.1	0
						Ama de casa				0	67.8
						Desempleado				1.1	0
						No sabía				11.1	6.6

Fuente: Elaboración propia. Registro de escolaridad 30/06/06.

Entre los detalles relevantes que sirven de indicadores para ponderar las condiciones de vida de una población, sin duda es el ingreso familiar, que para el caso, el 42.2% reportan un ingreso menor a los tres mil pesos mensuales (gráfico 8b, los datos corresponden a los que contestaron la encuesta). Implica que la familia sobrevive con dietas alimenticias raquíticas. Con esta percepción salarial se explica por qué el 31% carece de casa propia, agudizando aún más la situación de estas familias, al destinar parte del escaso ingreso al pago del alquiler de una vivienda. Sin duda, también los

recursos económicos de cada familia tendrá influencia directa entre los destinados a

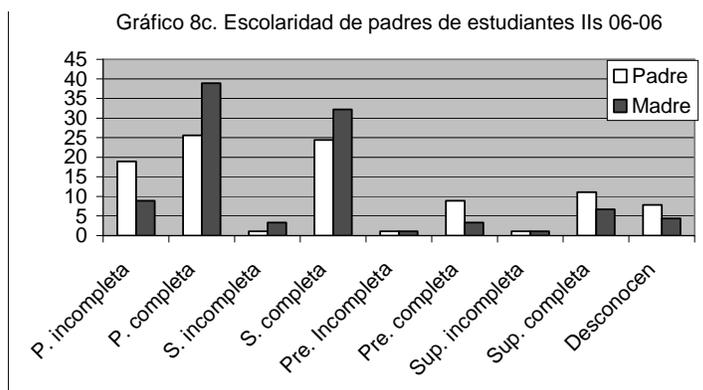


Fuente: Elaboración propia

la educación de los hijos. Entonces, ante las circunstancias de precariedad ¿qué se construye en estos estudiantes hacia el interior y cómo transfieren esta construcción hacia el exterior?, pregunta que solamente se dejará planteada, pues intentar responderla implica una investigación con otro enfoque teórico

metodológico y con un propósito distinto al presente trabajo.

En cuanto a la escolaridad de los padres sobresalen dos aspectos fundamentales: el primero concierne a la educación básica (primaria y secundaria) en donde las mujeres predominan sobre los varones, no así con el nivel preparatoria y superior, invirtiéndose los datos



Fuente: Elaboración propia

drásticamente (gráfico 8c) y el segundo implica por un lado, que las mujeres que lograron concluir la secundaria una parte muy reducida accesa a bachillerato y por el otro, en números globales menos del 10% de estos padres

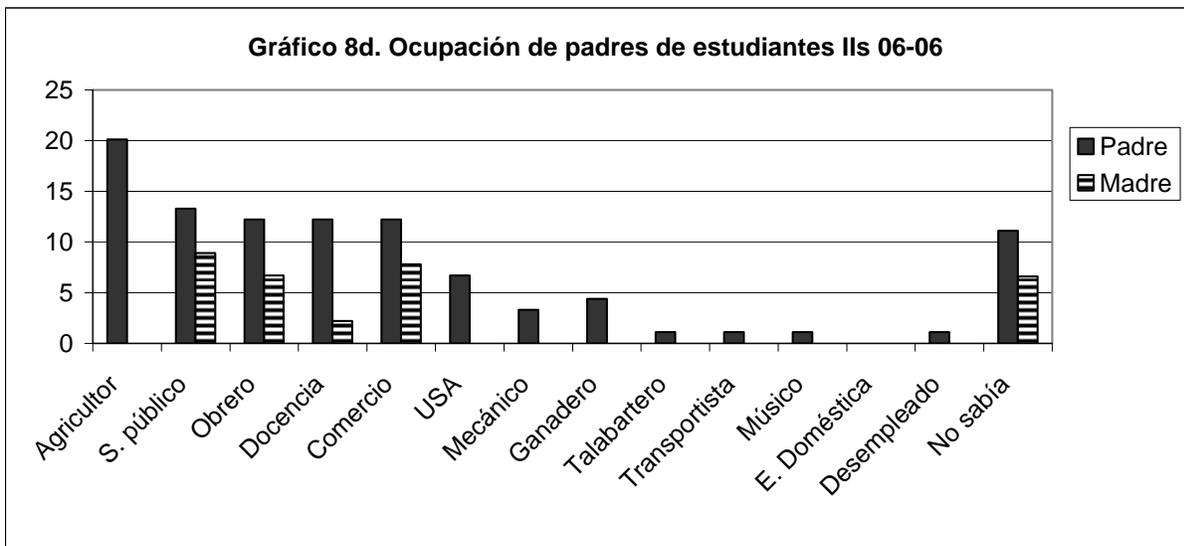
tienen educación superior. En síntesis, el 75% de los padres y 67% de la madres, caen dentro de la categoría denominada rezago educativo³. Ante esta circunstancia de escolaridad se está haciendo alusión a la conformación de una población ubicada en la frontera del saber leer y escribir.

Por otro lado y quizá por las mismas circunstancias económicas más del 20% de los estudiantes trabajan en su tiempo libre (los fines de semana o después de clases). Ello implica que la (escuela) Preparatoria u otras, debe de encontrar un mecanismo que ofrezca alternativas para que estos jóvenes que por necesidad económica

³ Se hace referencia a todas aquellas personas mayores de 15 años que no lograron concluir la secundaria.

trabajan después de clase y que por razones obvias el tiempo destinado para el estudio (elaboración trabajos, lecturas y/o la comprensión de lo visto en clase) se ve sustancialmente disminuido.

En referencia a la estructura ocupacional de padres: varones y mujeres, está ampliamente desproporcionada en cuanto a la distribución y oportunidades, aunque esto no significa suficiencia de empleo para los varones, especialmente en las percepciones salariales. Mientras que los varones tienen una gama de posibilidades de emplearse, para las mujeres se concreta a tres actividades económicas (gráfico 8d); empleos públicos, de obreras (fábricas) y comercio, pero solamente el 31.6% están incorporadas al trabajo laboral y el 69.4% se dedican al cuidado de la casa (hogar) sin que ello signifique que no sea trabajo, sólo que no tiene remuneración. Para el caso de los varones no obstante de la diversificación en relación a la mujeres las actividades de empleo se concentra en: Agricultor-ganadero-jornalero, servidores públicos (entre los que se incluye la cuestión educativa), comercio y obreros (fábrica y construcción).



Fuente: Elaboración propia, datos de encuesta 13/01/06

Una de las opciones que no es soslayable es el azaroso destino de emigrar hacia Estados Unidos de Norteamérica o a otro estado de país, primero el hombre dejando esposa e hijos, al momento que las condiciones son propicias se traslada toda la fa-

milia, situación prevaleciente prácticamente en todo el Estado de Zacatecas, debido a las pocas oportunidades de empleo y bien remunerado. Normalmente un salario de cincuenta pesos por jornada laboral se considera y es denigrante, de tal manera que no obstante del riesgo prefieren aventurarse a conseguir mejores perspectivas de vida.

Entre otros componentes de la cuestión económico-social es pertinente mencionar que una parte importante de estudiantes, cerca del 20% no viven propiamente en la familia nuclear, es decir con el padre y la madre, algunos con la madre (11%), otros con el padre (4%) y con los abuelos (4%). Datos que indican la existencia de conflictos familiares y posibles factores que afectan emocionalmente a estos adolescentes en función de los arquetipos sociales y de las características específicas como grupo temporalmente constituido.

1.3.2 Características de los estudiantes e influencia en la reprobación

Por otra parte y sin que necesariamente haya desvinculación con la condiciones socioeconómicas familiares, la generación adulta en su obra educativa margina aspectos cruciales de los jóvenes, al realizar generalizaciones únicamente desde el punto de vista del adulto. El amalgamamiento entre lo nuevo y lo viejo es un proceso difícil e interminable por ser propio de la especie humana. Especialmente en la sinergia adulto-adolescente las fuerzas se desbordan, porque ambas reclaman su derecho a ser reconocidas a plenitud, la sociedad adulta pretende perpetuar su formación (valores, costumbres, forma de vivir, etc.), la joven busca lo diferente. Ambas actúan con distintos grados de razonamiento. La primera cree tener el patrimonio del saber de cómo es y debe vivirse la vida y por tanto de imponer su alienación, la segunda se da cuenta de lo que no quiere de la anterior. En esa combinación se suscitan sinergias incomprensibles para las dos generaciones, porque lo viejo al ser primigenio se cree con el derecho absoluto de mantener sus características impidiendo que lo nuevo surja para no fenecer, pero lo nuevo brota con la fuerza que el otro va perdiendo, de tal manera que la contienda generacional es un sincretismo de ensayo y error con altos grados de complejidad.

Es así, que la generación adulta, reconoce que el adolescente reúne su propia forma de vida, su comportamiento, la manera en que ve al mundo adulto y su derecho a rechazar el adoctrinamiento. Pero los adolescentes en el intento por edificar su propio espacio, lo hace sin analizar mucho de lo viejo, del cual es probable extraer experiencias de suma utilidad en la construcción de la forma y manera de vivir presente y futura. A veces, por el irreflexivo rechazo muchos no hacen ni lo uno ni lo otro, quedándose inmovilizados al empezar, a la mitad o por terminar el trayecto educativo, confundidos tal vez por no tener claro las bondades de apropiarse del conocimiento que la generación adulta ha logrado acumular, gestándose una sintomatología muy singular y particular de un sector importante de adolescentes de 15 a 18 años asistentes a la educación media superior.

Referirse a los estudiantes de bachillerato es ubicarse en el caso de México en los jóvenes estudiantes cuya edad oscila entre los 15 y 18 años, esto significa que se ubican en el rango de la categoría designada con el nombre de adolescencia. La literatura implícita y explícitamente acepta la importancia de la investigación a mayor profundidad de esta etapa de la vida debido a que;

Durante muchos años se ha creído firmemente que cuanto sucede en la infancia representa la piedra fundamental del futuro desarrollo de la personalidad y que muchos de los efectos de las experiencias adquiridas durante esos tempranos años son irreversibles. Sin embargo, se va admitiendo crecientemente que las experiencias que corresponden a otras fases críticas del desarrollo, en especial durante la adolescencia, ejercen una influencia igualmente importante sobre cuanto acontece en el posterior curso de la vida. Este conocimiento relativo a que la adaptación durante la adolescencia posee críticas implicaciones para el desarrollo adulto, así como para la salud de la sociedad en general, ha conducido a que surja un renovado interés por los años de adolescencia (Coleman, 1994, p. 18).

Esta idea frecuentemente localizada en la literatura tiene amplio significado en el campo educativo mexicano, tanto para el nivel secundario como de bachillerato, considerado éste último como el vestíbulo de la educación superior y/o a la incorporación a la vida laboral, también a la introducción del mundo de lo desconocido (drogas,

pornografía, alcohol). Los sociólogos y psicólogos sociales consideran a la adolescencia no sólo como un período de transición, sino además como una fase de la vida que contiene multitud de características potencialmente generadoras de tensión.

En este recorrido y no obstante que el propósito no es adentrarse a la comprensión de las situaciones psicoanalíticas de los adolescentes que participaron en la investigación, se realizó *grosso modo* una caracterización tipo exploratorio teórico conceptual de los datos empíricos, relacionándolos con el comportamiento del adolescente hacia los exámenes escritos y la reprobación con el objeto de describir la influencia de uno sobre los otros.

1.3.2.1 Sintomatología de la adolescencia

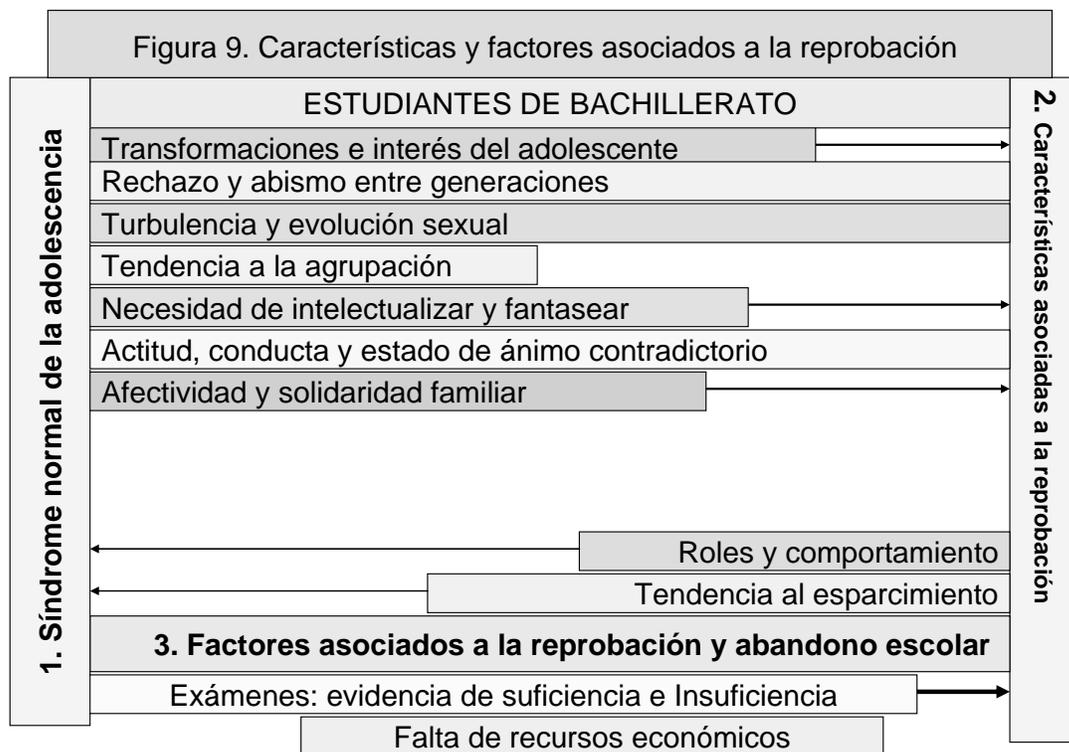
La caracterización alude a la sintomatología que muestran los adolescentes en referencia al comportamiento, manifestaciones de conducta, expresiones habladas y escritas. Qué hacen, cómo son, cómo se expresan de sí mismos y de terceros, cómo ven a los adultos, cómo se ven entre ellos, la forma de interpretar y actuar su rol en la escuela y fuera de ella, entre otras. Es decir, describir las características de los adolescentes, se refiere por un lado a los signos, señales y manifestaciones del estudiante; en el primero se puntualiza sus detalles, gestos, estigmas; en los segundos a los ademanes y frecuencias y a los terceros a las expresiones, exhibiciones y protestas. Por otro lado, también concierne al síntoma y éste al vestigio, al signo, a la marca, a la huella de la aceptación o protesta por la escuela y a sus prácticas. En este tenor, el factor que la educación media superior ha omitido en planes y programas de estudio concierne a las características particulares y estrictamente focalizadas del adolescente estudiante de bachillerato.

En cualquier centro educativo de secundaria o bachillerato, es frecuente escuchar a padres diciéndoles a sus hijos⁴ “si yo hubiera tenido la oportunidad que tú tienes para estudiar ahora fuera un profesionista, en mis tiempos sólo existía la primaria, pensar en una carrera, era más que imposible”, también de vez en cuando y con el ánimo de motivar a sus estudiantes, los profesores narran las proezas por las que pasaron para terminar su carrera, muchas de las cuales fueron verdaderas hazañas.

⁴ En este trabajo con el término se hace referencia a hombres o mujeres.

Pero ¿qué dicen los estudiantes cuando los interpela el padre o la madre o cuando el profesor les cuenta sus epopeyas de estudiante? La respuesta en la mayoría es nada, unos pocos se mofan. Cuando se les observa con detenimiento al momento de las alocuciones, parece que se trasladan a otro mundo, dan la impresión que su pensamiento se encuentra en otro sitio. Precisamente eso hacen, no escuchan, pero ¿por qué no escuchan?, simple, porque los adultos tampoco los escuchan, el adulto trata de repetir el esquema como fue tratado en su adolescencia y el adolescente en su transformación abrupta se resiste consciente o inconscientemente a la resignación.

Entre las características detectadas en los adolescentes en el estudio realizado en la Preparatoria “Lic. Mauricio Magdaleno” ubicada en el municipio de Tabasco del Estado de Zacatecas, destacan las siguientes (figura tres): Transformaciones e interés del adolescente; rechazo a la discriminación: abismo generacional; turbulencia y evolución sexual; tendencia a la agrupación; necesidad de intelectualizar y fantasear; actitud, conducta y estado de ánimo contradictorio; afectividad y solidaridad familiar.



Transformaciones e interés del adolescente

Para ingresar a bachillerato en el sistema educativo mexicano, es requisito que los solicitantes hayan concluido la secundaria, lo cual ocurre entre uno o dos meses antes o después de cumplir los 15 años. Esta etapa de la vida del ser humano (15 a 18 años) ha pasado prácticamente inadvertida en las investigaciones de corte educativo en nuestro país. Quién haya tenido la oportunidad de trabajar con jóvenes de esta edad, habrá observado un cambio fuertemente marcado tanto físico, mental, como actitudinal en cada uno de los años, incluso entre semestre y semestre (Rice, 2000). Si bien es un lapso relativamente corto es sorprendente las variaciones suscitadas en estos jóvenes de un semestre a otro, esto nos da pie a formular la posibilidad de focalizar las transformaciones y el comportamiento de los escolares suscitadas en cada año.

Si aceptamos que la adolescencia dio comienzo a los doce o trece años, significa que al ingresar al bachillerato los estudiantes están en la medianía de las transformaciones físicas y mentales que ocurren en esta edad. El desarrollo físico (de carácter secundario) todavía no es muy notorio; en los varones, el vello facial es pelusilla o ausente en la mayoría; en ellas, la figura femenina como tal no está del todo formada, es raro ver tanto en ellas como en ellos insistencia de los coqueteos propios del sexo (salvo excepciones y marcadamente en las mujeres). Al transcurrir uno o dos semestres en la preparatoria, los cambios son evidentes en varios aspectos, entre ellos naturalmente la cuestión física; no viene al caso mayores aclaraciones pues está ampliamente analizada en las obras especializadas en el tema, lo importante para las pretensiones de este trabajo es intentar caracterizar⁵ a estos estudiantes en lo referente a manifestaciones en el comportamiento, tratando de encontrar la relación entre la reprobación de los exámenes escritos y las características específicas como: quiénes son sus prototipos, en qué espejos se miran, qué opinan de la escuela, del estudio, de su propia vida, cómo ven a los adultos, incluyendo a los profesores, qué hacen en su tiempo libre, qué exigen de los padres, qué es lo que más les preocupa, molesta o interesa.

⁵ Con caracterizar se da a entender como: definición, identificación, descripción, especificación y distinción de los atributos peculiares de los adolescentes y su comportamiento.

El estudio reveló que para estos jóvenes⁶, la imagen de su cuerpo es fundamental, su interés se centra en tener un cuerpo que agrade al sexo opuesto, comportamiento que hacen evidente entre ellos a partir del segundo o tercer semestre. En lo concerniente a lo escolar, hay una característica típica, cuando recién ingresan al bachillerato: prácticamente nadie sabe o tiene claro que carrera le gustaría estudiar, incluso más del 65% están confundidos si desean seguir estudiando o no. Aunque parece contradictorio, “saben lo que no quieren mucho más de lo que quieren ser y hacer de sí mismo” (Aberastury, 1990, p. 26). Por ejemplo, los adolescentes tienen perfectamente claro que aborrecen tener hambre, detestan deprimirse por carecer de dinero para hacerse de lo elemental, y aunque no tienen claro el qué y el cómo, para ellos estudiar representa una alternativa cuando afirman:

“Estudiamos para superarnos económicamente porque nos deprime saber que no tenemos dinero. Para tener por lo menos una tortilla para comer, una choza en que vivir” (encuesta 13/01/07).

La claridad de lo que no se desea en unos es el motivador principal para continuar estudiando, sin embargo, en otros la confusión por la que están pasando es digna de tomarse en cuenta, así lo expresaron algunos de ellos:

“Lo más importante para mi es seguir estudiando, a veces pienso entre mi y digo que ya me voy a salir de la prepa, pero después me pongo a pensar que va hacer de mí y sigo adelante. Yo pienso que nosotros los jóvenes somos seres humanos que apenas estamos empezando a vivir por eso nosotros no sabemos que hacer con nuestra vida y la desaprovechamos en otras cosas y por eso tenemos muchos problemas. Muchas veces nos sentimos ya grandes y decimos que para que estudiamos que hay otras cosas más importantes que el estudio. El estudio nos aburre preferimos mejor tener novio(a) que estudiar, porque hay veces que nuestros padres nos dicen que qué preferimos si tener novio(a) o estudiar y nosotros preferimos tener novio(a), aunque sabemos que lo mejor es estudiar preferimos tener novio(a). Pero nos aferramos a decir para que nos sirve de todos modos no voy a llegar a ser nadie, el estudio no sirve es lo que decimos” (encuesta, 13/01/06).

Entre éstas y otras ideas y creencias semejantes, ya transcurrió cuando menos el primer semestre para un sector importante de estudiantes y muchos dejan de asistir

⁶ Jóvenes. Se alude a hombres y mujeres.

antes de concluir el semestre⁷. De tal forma que si los profesores no perciben esta problemática por la que pasan los jóvenes, los mejores proyectos de mejora serán letra muerta. Es decir, profesores y directivos podrán haber proyectado y ejecutado planes académicos, meticulosamente elaborados, no obstante con resultados infructuosos porque faltó atender las características y necesidades específicas del adolescente, muchos estudiantes de bachillerato todavía no saben para qué van a la escuela o para qué tomarse la molestia de leer un libro. Es necesario, primero ayudarlo a descubrirse así mismo y que diseñe su proyecto de vida por el que deberá luchar, de lo contrario muchas cosas no tienen sentido y terminará por abandonar la escuela. Para justificar la inasistencia a la escuela muchos de ellos reprobaban los exámenes, de tal manera que es la excusa y pretexto perfecto ante los demás para no exhibir su verdadero problema. Significa que entre menor sentido tenga la escuela las posibilidades de reprobación los exámenes escritos es mayor.

Rechazo y abismo entre generaciones

Entre los teóricos, recurrentemente se acepta que la brecha generacional ha sido conflictiva en todos los tiempos, pero a partir de 1950 a la fecha y en esta edad exclusiva el alejamiento se vislumbra abismal, cada vez los jóvenes son más inmunes (Chatelain, 2002) a indicaciones de los adultos. La comunicación entre ambas generaciones es endeble o está rota. La población adulta (padres y maestros) no consienten la mayoría de las veces que estos jóvenes propongan “valores” contrarios con los que ellos se formaron, mucho menos dejar que participen en la toma de decisiones en aspectos de la vida social, económica y política que también les debería pertenecer en función de su edad; la mutación en lo técnico e ideológico anunciada desde antes de los años 70's en las nuevas generaciones ya es un hecho claro y manifiesto (Grinder, 1976).

La sociedad adulta continúa por el derrotero de no escuchar lo mucho o poco que estos jóvenes pueden decir; se les trata duramente como adultos y no se les permite que actúen como tales; se les prohíbe participar en la escuela como si fuera propiedad exclusiva de adultos; no existe certeza si el plan de estudios contiene lo

⁷ De acuerdo a la estadística SEC 2005. Los mayores índices de reprobación y abandono escolar se presenta en el primer semestre en el nivel bachillerato y licenciatura.

más adecuado de lo que deben conocer ahora y el aquí, para que lo puedan aplicar a sus vidas. El acercamiento entre profesores y estudiantes es efímero en la mayoría de las veces y el estrictamente necesario del rol escolar. Los acontecimientos de carácter intrínseco que les causan angustia o malestar, generalmente les cuesta mucho trabajo exteriorizarlos cuando no tiene en quien confiar plenamente, pero a lo que le tiene pavor es a la burla y al escarnio que otros pueden hacer de él.

La gran mayoría como lo afirma, Coleman (1994), Chatelain (2002) y Saavedra (2004), no externalizan sus conflictos, quizá porque no tienen en quien confiar para hacerlo. De hecho, sus penurias escolares tampoco las comentan, hacen bromas y alusiones incluso ríspidas entre ellos, de profesores y/o directivos, pero de aspectos que están intrínsecamente relacionados a su hacer y actuar que les perturba desde el interior es extremadamente difícil que lo manifiesten aun a sus camaradas, cuando no existe la certeza absoluta de la confidencialidad. Cuando recurren a sus compañeros, por lo regular sin conocimiento y/o experiencia y no a los padres o un adulto que los oriente adecuadamente sobre el problema que los atormenta, por lo regular el conflicto se acentúa, distrayéndolo de la cuestión educativa.

La explosión del volcán sexual y sentimental provoca que el adolescente arme con frecuencia una auténtica revolución emocional, primero en el seno familiar (Chatelain, 2002) y como ahí no encuentra entendimiento y comprensión a su incomodidad, lo exhibe en el medio social, gestándose así un problema generacional de proporciones considerables. Es muy común, que a esta edad los jóvenes juzguen acremente a los padres y en general a los adultos, la rebeldía y el enfrentamiento pueden ser dolorosos y dañinos, aunque es preciso aclararlo dice Coleman (1994), esta imagen que el adolescente tiene del adulto o del padre es menos cruel que la de éstos hacia el joven. Cuando el adulto agobiado por sus problemas se olvida del adolescente y éste, cándidamente, no quiere ser como determinados adultos, pero elige a otros adultos como su modelo ideal o su líder al cual obedece. En este sentido y al igual que Coleman, Aberastury se pregunta:

¿Qué motivos tiene la sociedad para no modificar sus rígidas estructuras, para empeñarse en mantenerlas tal cual, aun cuando el individuo cambia? ¿Qué conflictos conscientes e inconscientes conducen a los padres a ignorar o a no com-

prender la evolución del hijo? El problema muestra así otra cara, escondida hasta hoy bajo el disfraz de la adolescencia difícil: es la de una sociedad difícil, incomprendible, hostil e inexorable a veces frente a la ola de crecimiento, lúcida y activa, que le impone la evidencia de alguien que quiere actuar sobre el mundo y modificarlo bajo la acción de sus propias transformaciones (Aberastury, 1990, p. 21).

Para Aberasturi (1990), Fize (2001), Coleman (1994), la sociedad adulta es la incomprendible, es la difícil, no el adolescente, pues el adulto se ha aferrado a su mundo de valores, mismos que son producto de una sociedad alienada y busca reproducirlos en la nueva generación como anclaje al sistema social edificado sobre el principio aparentemente protector. Pero esta generación naciente se resiste, no por la resistencia misma, sino porque está en proceso de construcción de sus propios valores, desprecia los que quiere imponerle el adulto, pues los vislumbra como una farsa que necesita eludir violentamente. La hostilidad que muestran a los padres y al mundo adulto en general es expresada en desconfianza, argumentando con frecuencia que no es comprendido y toda manifestación de su violencia es la respuesta a la rudeza institucionalizada del orden familiar y social, entre otras, también es típico la exclusión de los adolescentes al sistema económico. Son violentos porque en la mayoría de las veces están desesperados y el adulto si se entera de esa situación hace caso omiso, diciendo, ya se le pasará, es propio de su edad. Que de acuerdo con Coleman, por fortuna para el adulto así sucede para la gran mayoría al pasar a la adultez, incluso antes. Al respecto Fize señala;

La adolescencia es la aventura por excelencia de los tiempos modernos. A la vez viaje al interior de sí y exploración del mundo exterior. Nos recuerda hasta que grado nuestra sociedad es un fenómeno de grupos de edad lo mismo que de clases sociales, y cuanta energía se necesita para desentrañar caminos sociales demasiado ilegibles o desmesuradamente estrechos. Nos permite penetrar en esa complejidad que es la imagen misma de nuestra sociedad embrollada o por lo menos desordenada, poco tranquilizadora, incluso turbadora (Fize, 2001, p. 139).

Esta perspectiva implica que la adolescencia que el adulto se ha empeñado en construir, el joven al sentirse relegado del mundo adulto y en particular los estudiantes, se rebelan contra ese modo de vida que les quieren inculcar única y exclusivamente desde la mirada del mundo adulto, mismo que les parece injusto, rechazan las ventajas ofrecidas como también sus males, porque perciben la incongruencia del adulto, cuando éste les exige que defina su vocación y en los primeros tanteos lo reprimen o lo humillan, mofándose cuando expresan lo que les gustaría o sienten que podrían hacer estudiando determinada carrera. Con este proceder de los mayores conducen a que los adolescentes busquen quien los comprenda fuera del hogar y de la escuela. Los jóvenes también se construyen su mundo, inconscientemente el sometimiento que rechazó en el hogar lo acepta de un líder, pero en el fondo lo que trata es de reemplazar a las figuras paternas de las cuales buscaba separarse (Coleman, 1994). Pero, ¿qué es lo que reclaman o exigen tanto de la escuela como de los padres?

Aberastury (1990), entre otros responde “Son tres las exigencias básicas que plantea el adolescente de ambos sexos a sus padres: la libertad en salidas y horarios, la libertad de defender una ideología y la libertad de vivir un amor y un trabajo” (p. 29). Esta reclamación o exigencia es porque el adolescente lleva consigo, además de lo propio como inmanente del ser humano, la peculiaridad del medio cultural, social e histórico desde el cual se manifiesta (Erikson, 2004). Por desventura, el sistema escolar también desconoce o cuando menos finge no ver las transformaciones al desaparecer un niño y surgir un ser social con sus potencialidades y nuevas riquezas y que por tanto reclama de la escuela y del hogar no ser tratado como niño, situación que de no ser escuchada, la crisis de rebeldía puede radicalizarse y ser devastadora (Fize, 2001; De Bartolomeis, 1983). La escuela en México con su perfil tradicional y enciclopedista ha marginado al estudiante, así lo expresan en sus escritos floridos por la ortografía pero provocativos, denunciativos e incendiarios en el contenido como el siguiente;

“No nos comprenden ni porque ellos fueron también adolescentes como nosotros, nos obligan a hacer cosas que no queremos y nos hacen a un lado siempre, solo por no poder escribir bien o leer bien creen que somos muy torpes y no servimos para nada, abusan de nosotros de muchas maneras si nos equivo-

camos al hacer algo nos dicen muchas cosas y hasta nos golpean. Cuando eres adulto dices y piensas como tal pero nunca te preocupas por los adolescentes o los jóvenes, en consecuencia a esto se ven problemas tales como la drogadicción, alcoholismo, etc". (encuesta 13/01/06).

La generación adulta que pretenda proporcionar educación a los adolescentes a semejanza de su formación añeja, corre el riesgo de cometer grave equivocación y más todavía, utilizando los mismos mecanismos instrumentales. No sólo harán oídos sordos, sino, muchos jóvenes actuarán con acciones de rebeldía a la imposición de modelos que por su propia senectud está en crisis, entre ellos el de la educación media superior. El adulto debe entender que la herencia generacional ya no tiene mucho que ofrecer a los jóvenes, las amarras se han prácticamente cortado y la gran aventura del tercer milenio está recién iniciando con un extraño adiestramiento de niños, adolescentes y adultos. Distinto, pero muy distinto al de hace apenas dos décadas.

El revoloteo de un desorden social es el alimento constante en los niños y jóvenes, narcotráfico, violencia, drogadicción, criminalidad, pandillerismo, impunidad, tanto en las calles como en los medios de comunicación masiva. Se agudiza la contaminación, el consumismo, el alcoholismo y drogadicción entre adolescentes, la desigualdad, la intolerancia entre los adultos (Hernández, 2008). En fin, el niño y el adolescente están aprendiendo un concepto del orden social y de la vida misma totalmente diferente al que la sociedad adulta le quiere inculcar en las escuelas y en algunos casos en el seno familiar. Entre otras contradicciones se le exige que sea crítico y reflexivo y se le evalúa únicamente con el examen escrito que para resolverlo se requiere la mayoría de las veces memorizar información o que no se le permite cuestionar lo que para él es una pregunta mal formulada.

Turbulencia y evolución sexual

Además del abismo generacional ¿cómo entender y definir esta parte de la vida, misma que ocasiona sentimientos encontrados?, podríamos definirla como la edad del arrebató, quizá también como lo expresó una venerable anciana, es la edad del descubrimiento pleno, "agudizamiento y asentamiento de la punzada, es la explosión del volcán sexual y del amor, es cuando se siente la necesidad imperiosa del sexo

opuesto, en síntesis; de los 15 a 18 años se está en la edad de la borrasca”. Concretamente en este punto Knobel escribe:

Al ir aceptando su genitalidad, el adolescente inicia la búsqueda de la pareja en forma tímida pero intensa. Es el período en que comienzan los contactos superficiales, las caricias –cada vez más profundas y más íntimas- que llenan la vida sexual del adolescente... El enamoramiento apasionado es también un fenómeno que adquiere características singulares en la adolescencia y que presenta todo el aspecto de los vínculos intensos pero frágiles de la relación interpersonal adolescente. El primer episodio de enamoramiento ocurre en la adolescencia temprana y suele ser de gran intensidad. Aparece ahí el llamado ‘amor a primera vista’ que no sólo no puede ser correspondido, sino que incluso puede ser totalmente ignorado por la parte amada de la pareja, como ocurre que ese ser amado es una figura idealizada, un actor de cine, una estrella del deporte (Knobel, 1990, p. 75).

Para nuestro caso concreto, en el adolescente de 15 a 16 años la aceptación de su sexo es evidente, el problema observable en estos jóvenes es que esta especie de energía explota intempestivamente como un volcán interno, generando la necesidad imperiosa de tener contacto con el sexo opuesto, ya no se trata de un simple enamoramiento semi-infantil, curiosidad o caprichos (Rice, 2000), sino el deseo de tener relaciones sexuales propiamente dichas (experimentar para saber como es y que se siente). Sin embargo, el conflicto del posible embarazo le ocasiona sentimientos emocionales encontrados en ellas y ellos (Coleman, 1994, p. 166). Esta necesidad no cubierta en la mayoría de los casos por represión interna o externa se convierte en tensión e ímpetu explosivo, expresada en una variedad de formas acompañadas por una multiplicidad de sentimientos y actitudes (De Bartolomeis, 1983). Se ama y se aborrece, se rebela y se somete, se imita y se quiere ser independiente, generoso y egoísta, amante del arte y despreciador del mismo. Explosión que a la vez es bella y tenebrosa. La edad del caos, del torbellino, a partir de los;

15 años amor y sexualidad se dan la mano. El amor es vivido como una pasión, es exclusivo y absoluto. Provoca cambios en el comportamiento de los adolescen-

tes... lo que hace que otros aspectos de su vida pasen a ocupar automáticamente un segundo plano: familia, estudios, amigos (Chatelain, 2002, p. 198).

Para algunos jóvenes que participaron en la encuesta, la tensión sexual que viven es tan intensa que a decir de los propios adolescentes es lo único valioso de vivirse intensamente;

“Pues algunas veces el “amor” o atracción hacia otra persona atonta un poco, ya que no puedes dejar de pensar en quien te atrae o le das más importancia a ella que a otras cosas, y pues se puede decir que en ocasiones se pierde un poco el interés por el estudio. El hombre se fija en la mujer o viceversa y en ocasiones por estar pensando en aquella persona en tiempo de clases te distraes y no entiendes o simplemente nos vale lo que diga el maestro porque lo que más nos interesa es aquella persona. Creemos sentir estar tan enamorados que creemos que de eso es lo que nada más necesitamos. Que en muchas ocasiones pueden escaparse de clases para estar con el novio o novia, dejar todo por estar juntos y en muchas ocasiones echar a perder su vida. Que tu mente ya no piensa en estudiar, sino solo en el novio(a), que si te quiere o engaña, etc., cosas positivas o negativas” (encuesta, 13/01/06).

Como es de esperarse, esta carga energética de epinefrina, el adolescente la canalizará a determinada acción que le sirve de catarsis, por desgracia inadvertida por los profesores y altamente fugaz pero suficiente para que el 16% de jóvenes menores de 16 años abandonaran la escuela en un solo semestre por cuestiones de matrimonio.

Tendencia a la agrupación

La búsqueda de sí mismo y de la identidad es un proceso psicosocial que preserva algunos rasgos esenciales tanto en el individuo como en su sociedad (Coleman, 1994; Erikson, 2004). Conforme el adolescente se desarrolla (física y mentalmente) la imagen que se hace de sí mismo oscila entre la estabilidad y la alteración, asentándose en modo relativo al alcanzar los estereotipos culturales. Las características físicas predominan en el adolescente al describirse, es decir, el aspecto físico exterior es de fundamental importancia para el adolescente, tanto de la imagen que construye de sí mismo, como la idealizada que desea que los otros tengan de él o la estereotipada por la sociedad.

La Identidad es una unidad de personalidad sentida por el individuo y reconocida por otro, que es el 'saber quien soy', es decir, el ser yo mismo y a la vez diferenciado de los demás. "La identidad es el 'Yo soy mí mismo', donde el 'yo' es el puro surgimiento del sujeto y el 'mí' es su objetivación, lo cual permite la autorreferencia, la capacidad de tratarme a mí mismo, de referirme a mí mismo, permaneciendo como 'yo-sujeto" (Saavedra, 2004, p. 108). Para Erikson (2004) la identidad tiene su momento crucial en la adolescencia, cuando el joven quiere saber quién es, cómo es y qué quiere hacer inmerso en un contexto social y cultural.

En el camino por afianzar su identidad, al adolescente lo asaltan confusiones que de una o de otra forma condicionan su comportamiento al juzgarse a sí mismo, al compararse ya físicamente con aquellos de su edad o por el modo en que los otros se expresan de él, por ejemplo, es infrecuente que confiese a sus padres que no le gusta como es, que siente envidia por la complexión de otro(a), cuando estos sentimientos confusos no los exterioriza ni en el grupo o la familia los puede transferir hacia una provocación, extravagancias, inhibiciones, complejos, etc., que a la vez sirven de patrones de identificación con el otro (Chatelain, 2002). Al respecto Powell lo ilustra con el siguiente caso:

John G., de dieciséis años de edad, mide 1.82 mts. y pesa 76.5 kgs. De músculo sólido. Para la mayoría de los otros muchachos de su mismo grado escolar, él es el arquetipo de ideal físico, al que la mayoría de ellos quisiera parecerse. John ha sido un atleta excelente, bien coordinado y gracioso y está grandemente interesado en los deportes. A pesar de todo esto, se siente muy infeliz debido a su propio desarrollo y siente que algo anda mal con la manera en que está creciendo. Este tipo de preocupación se hizo patente por primera vez, cuando John dejó de repente los equipos atléticos y hasta rehusó asistir a la clase obligatoria de educación física. Finalmente aceptó que la razón de todo ello se debía a que no quería bañarse con los otros muchachos porque, según acusaba, creía que sus órganos genitales no estaban bien desarrollados (Powell, 1981, p. 59).

Los adolescentes que se forman una imagen de sí mismo que no cumple los requisitos de los criterios de atractivo social o de los compañeros, se inclinan a tener mal

concepto de sí mismos, tienden a sentirse inferiores, insuficientes o confundidos (Coleman, 1994). Al respecto estas fueron algunas de las respuestas de un grupo de estudiantes entre 15 y 16 años:

“Eres lo que otros quieren que seas y ya no sabes quién eres. Cuando no sabes quién eres buscas otra identidad u otra verdad. A veces parecemos niños y otras adultos. Nos cuesta trabajo saber qué somos, ¿niños o adultos? y nos comportamos muy rebeldes. Sabemos bien que no somos niños, pero tampoco adultos ¿qué somos pues? Es una etapa muy extraña, te sientes muy diferente, no sabes en realidad quién eres, qué hacer, no te sientes seguro de ti mismo, ni te sientes seguro con lo que eres y quieres cambiar tu personalidad porque no te sientes a gusto con ella” (13/01/06).

Ante esta ráfaga de dudas y preguntas que asaltan al adolescente en períodos relativamente cortos, se ve en la necesidad de encontrarles respuesta y al no hallarlas en la familia o en los adultos cercanos (familiares), al menos busca con quien compartirlas y que mejor que con camaradas de su misma edad. De la cita se desprende que estos adolescentes están en una confrontación entre el “yo” y el “otro”, buscan explicarse o entender el límite entre él y los demás, especialmente con los adultos, les queda claro que han dejado de ser niños y también que los adultos no los admiten en esta categoría de la adultez y en esta indefinición bullen sentimientos que los manifiesta de diversas formas, unas expresadas en rebeldía, otras en docilidad, pero en la mayoría actúan en tres dimensiones: entre lo que él cree que está correcto al identificarse a sí mismo, lo que aprende del grupo de compañeros de su misma edad y la interpretación que hace de lo que los adultos quieren de él. Dimensiones que Sciolla citada por Ruiz (2003) las tipifica en, “locativa”, “selectiva” e “integradora”:

La *locativa*, por la que el sujeto se identifica a sí mismo dentro de un tiempo y lugar determinado, o de un ‘mundo’ simbólico; la *selectiva*, que ‘permite al sujeto ordenar sus preferencias y escoger entre diferentes alternativas’, y la *integradora*, que da al sujeto ‘un marco interpretativo que permite ligar entre sí experiencias pasadas, presentes y futuras en la unidad de una biografía (Ruiz, 2003, p. 23).

Significa que la percepción del adolescente de sí mismo, del grupo de compañeros y de experiencias con adultos, propicia la estructuración de una especie de identidad temporal. Es decir, la percepciones de él y hacia los otros cambia considerablemente con la edad, por el trato que recibe del grupo de amigos o también cuando el adulto le confía “secretos” propios de la edad madura.

La idea que un joven de 15 años de recién ingreso a la preparatoria tiene del mundo adulto dista considerablemente de aquél que está por egresar del nivel, debido básicamente a la madurez física, que a su vez le faculta ser aceptado en los roles de los adultos. Lo que permite entre otras cuestiones, aseverar que la supuesta identidad de los jóvenes adolescentes se estructura desde dos polos aparentemente opuestos: lo que rechaza de la sociedad adulta y lo que acepta de ésta. Es decir, es un amalgamamiento entre lo nuevo y lo viejo, en donde el primero tiene necesidad de lo viejo para crecer y éste de lo nuevo para reconfigurarse con otra connotación sin perder toda su esencia.

En su búsqueda de identidad, el joven recurre como comportamiento defensivo a asociarse con los de su misma edad, busca la uniformidad, que puede brindar seguridad y estima personal, surge el espíritu de grupo. Hay un proceso de sobreidentificación masiva, en donde todos se identifican con cada uno. Al respecto menciona Saavedra;

Con base en los principios de exclusión (cualquiera puede decir ‘yo’, pero nadie puede decirlo por mí), de inclusión e intercomunicación, es posible integrar en nuestra subjetividad a otros diferentes de nosotros, a otros sujetos. Transitar de una subjetividad personal a una subjetividad colectiva: ‘nosotros’ (Saavedra, 2004, p. 108).

El proceso puede ser tan intenso que parece imposible la separación entre ellos, y los adolescentes pertenecen más al grupo de amigos con quienes pasan más tiempo que con el familiar. Todos se atienen a los dictados del grupo en relación a modas, vestimenta, costumbres y preferencias de distinto tipo, para comunicarle al

adulto que son diferentes, es la concreción y definición de un nosotros que nos apoyamos, nos comprendemos y entendemos frente a un ustedes que no lo hacen.

En la encuesta aplicada de expresión abierta, también se incluía la pregunta ¿cuál es la razón por la que te reúnes con tus amigos y por qué los consideras importantes?, entre otras éstas fueron algunas respuestas agrupadas en dos aspectos a) motivos de la agrupación entre adolescentes y, b) importancia de los amigos:

a) Motivos de la agrupación entre adolescentes

“En primer lugar, nos juntamos porque tenemos la misma forma de pensar, de actuar y la misma edad, en segundo, para platicar, pasear, convivir, divertirse, sentirte bien. Yo me junto con ellos porque hablan igual que tu, piensan igual que tu, se visten igual que tu, en fin son igual que tu en todo. Me reúno con ellos porque me siento bien con ellos, contento y olvido problemas y preocupaciones. La razón por la que me junto con ellos es para poder compartir alegrías y emociones, para poder hablar con ellas o ellos, cuando me siento sola(o) y poder estar acompañada(o) con alguien que te cae bien y te gusta su forma de ser y además que te entiende bien y puedes confiar. En mi caso para olvidar los problemas familiares. Para distraerme de mis padres, la escuela y de mi misma. Para no estar solos y platicar con alguien que crees que te va a ayudar y no sentirme tan amargada. Creo que es porque se podría decir que te juntas con los de tu especie, tomando un ejemplo un ave no se puede juntar con un pez y al estar en ese entorno te vas desarrollando conforme se vaya desarrollando el grupo de amigos” (encuesta 13/01/06).

b) Importancia de los amigos

“Los amigos son fuente importante en los adolescentes porque en ellos encontramos cariño, amistad, ellos te comprenden porque son de tu edad, nos brindan apoyo, etc. Porque creo tener un gran apoyo en ellos y una persona que cuando la necesite esté y podamos convivir juntos. Porque un amigo también sabe darte consejos, compartes experiencias, ideas, opinas libremente, etc., con ellos tienes confianza y se te quitan algunas de las muchas dudas que tengas, ayudan a desahogarte, a que todo no sea tan tedioso. Con tus amigos puedes platicar todos nuestros problemas sin preocuparte de que nos van a reñir. Los amigos te ayudan en las buenas y en las malas. Ellos necesitan de uno, uno de ellos... porque todo es una cadena. Sin ellas (amigas) mi mundo estaría apagado, no tendría con quien sonreír de una forma diferente, no tendría con quien divertirme respecto a como avanza mi crecimiento y por último para mi son mis segundos hermanos. Son tan importantes que si no los tuviera, no sería nada igual, ya que si ocupas algo o con quien platicar, no tendría a nadie para desahogarme, por eso la amistad es algo que a una persona no debe faltarle. En los amigos buscas confianza para poderles platicar cosas importantes de tu vida para convivir y además te ayudan en cualquier momento que lo desees” (encuesta 13/01/06).

En síntesis, esta es la opinión de los adolescentes que han cursado un semestre de bachillerato y cuya edad oscila en el 85% entre los 15 y 16 años, que explica en mucho su tendencia a la agrupación y el sentir que tienen de los adultos. En cierta forma es un decir aquí estamos y somos seres humanos que pensamos, que nos comportamos de tal o cual manera porque tú adulto no me escuchas ni me sabes entender, por eso me reúno con personas que sí lo hacen. Pero también, estos comentarios pueden ubicarse en lo que Ruiz Ávila acuña como características del fenómeno identitario, el cual se distingue por;

Ser un proceso de reflexión y observación simultánea, que tiene lugar en todos los niveles del funcionamiento mental; es inconsciente en su mayor parte, excepto cuando las condiciones externas y las circunstancias exteriores se combinan entre sí para alterar la conciencia de identidad. Por medio de él, el sujeto se juzga a sí mismo a la luz de lo que advierte en relación con el modo en que los otros seres lo juzgan, en comparación consigo mismo y con respecto a una tipología significativa derivada de su cultura (Ruiz, 2003, p. 27).

En la medida que estos jóvenes advierten que la sociedad adulta los estereotipa como inexpertos, irresponsables, libertinos, flojos, indolentes, entre otros etiquetamientos, el mundo adulto inconscientemente acrecenta el espíritu de agrupación, al grado incluso de llegar a creer o cuando menos pensarlo, que los adolescentes se identifican o se reúnen entre ellos porque corresponden a dos grupos humanos totalmente distintos en donde cada quien se reúne con quien corresponde, al grado que un estudiante escribió “se podría decir que te juntas con los de tu especie” y que de alguna forma sirve de capullo y metamorfosis hacia la vida adulta, es la etapa que les brinda la oportunidad de dar a conocer que dejaron de ser niños, que ya son pájaros jóvenes que pueden volar con relativa seguridad.

De acuerdo a los comentarios citados de estos jóvenes, su discernimiento radica en una falta de atención de los adultos y al sentirse demasiado vulnerables o agredidos tienden a la agrupación que “a través del proceso de socialización el sujeto se identifica con su grupo de referencia en cuyo ámbito realiza sus interacciones y

asume el papel del 'otro' que le proporciona los elementos con los que él mismo se define. En otras palabras, aparece el fenómeno de la disociación identitaria, es decir, se ha creado no imaginariamente, sino con acciones concretas una frontera entre los jóvenes y los adultos, en los deportes, reuniones familiares, en celebraciones de todo tipo, en los medios de comunicación, en donde se desdibuja la sociedad humana en fragmentos y no en el todo.

La disociación entre jóvenes y adultos a decir de los primeros es ocasionada totalmente por la sociedad adulta, ésta ya no convive para nada con los adolescentes, incluso con los niños, los ha encasillado en la tierra de nadie. Entonces, en la forma en que el sujeto es definido por este grupo (adulto) se convierte en el elemento decisivo para la construcción de una identidad ficticia, disociada de la comunidad en general. Si leemos con detenimiento el punto de vista de los adolescentes de la importancia y motivos de la agrupación entre ellos, se observa que al ser disociados del mundo adulto, se ven en la necesidad de crear y creer en su micromundo en el cual pretenden encontrar respuesta a sus diferentes necesidades tanto escolares, sociales e intrínsecas en donde éstas últimas terminan por ser las fundamentales.

Necesidad de intelectualizar y fantasear

La incesante fluctuación del adolescente a la que se ha hecho referencia en un tiempo reducido y que se proyecta como adulto en un futuro muy próximo, adquiere caracteres que suelen ser angustiantes y que obligan a un refugio interior frecuente en el adolescente. Esta huida en su mundo interior (introspección) le permite un reajuste emocional, gestándose la "intelectualización" que conduce a la preocupación por principios éticos, filosóficos y sociales, incluso son capaces de teorizar sobre reformas que deben ocurrir en el mundo externo. Al llegar este punto la diferenciación de los dos mundos (interno y externo) es clara para la mayoría de ellos. Asoman en sus mentes las grandes teorías filosóficas, los movimientos, las ideas de salvar a la humanidad. Incluso, es común que el adolescente escriba versos, novelas, cuentos y se dedica a actividades literarias, artísticas, hasta de construir utopías (Knobel, 1990; Grinder, 1976; Horrocks, 1997, Coleman, 1994).

En este sentido y en la misma encuesta se instó a los estudiantes a escribir lo que ellos quisieran. La participación fue menor que a las preguntas específicas y no

salvaron las dos o tres páginas. No obstante de la diversidad de los textos, éstos versaron alrededor de los siguientes temas: “Hagamos conciencia, México y sus riquezas mal utilizadas, futuro incierto y una sociedad de migrantes, un gobierno para lo sociedad, abismo generacional, discriminación y olvido, el cambio en la escuela” (encuesta 13/01/06). Por cuestiones de espacio se reproducen dos de ellos:

México y sus riquezas mal utilizadas

“Al mundo yo le comentaría que estamos acabando con nuestro mundo, destruyendo selvas, contaminando agua, aire, suelo, en fin que los humanos no estamos concientes del daño que le estamos haciendo al lugar donde vivimos donde nacimos, crecemos y posiblemente moriremos y no hemos pensado en que será de nosotros en unos 5 años 10 años 50 años 100 años, y si lo sabemos no hacemos conciencia de nuestros actos.

Al gobierno específicamente de MÉXICO, el gobierno es absolutamente pésimo hablando hasta donde puede llegar nuestro país (hay un chiste que dice que dios repartía las bellezas al mundo repartiendo flora, fauna bellezas naturales, culturas y dios mandó todo hacia MEXICO y le preguntaron por qué mandas todo hacia MEXICO dijo Dios “no les servirá de nada porque esos pendejos no la sabrán utilizar”) creo en una parte tiene razón, porque si sabemos México cuenta con las riquezas mas grandes del mundo, tanto tomando ejemplo el santuario ballenero más grande del mundo, ya las están matando personas que ni si quiera son de nuestro país. Los saqueos de museos para venderlos en el mercado negro. La tala de nuestros bosques. etc. Tantas cosas que si seguimos creo y sea a causa del gobierno porque no hay apoyo para que este país sea desarrollado adecuadamente si el gobierno desarrollara el país como debería de ser creo y seria uno de los primeros países desarrollados en el mundo. A secas, que los gobernantes eviten ser corruptos. A todos, que pongamos un poco de nuestra parte, por nuestro país, por nuestra gente y por todas las cosas que nos afectan, para que este mundo sea un poco mejor” (encuesta 13/01/06).

Un gobierno para la sociedad

“Yo le diría al gobierno, que tomara en serio las peticiones que la gente le hace y que no se ponen a trabajar al respecto, que les importaran los problemas de la gente y los ayudaran a resolverlos, que se ocuparan de la delincuencia que hay en nuestro país, porque de 100 delitos cometidos menos de la mitad son resueltos por las autoridades competentes, que el gobierno tuviera en cuenta la naturaleza, es muy importante para todos los seres humanos, que se encargaran de sancionar a las personas que cometen delitos contra ella (naturaleza) porque sin la naturaleza la vida se acaba, también que combatieran la pobreza porque en nuestro país hay mucha y es triste ver que existe en las regiones más apartadas del país. Nos debemos de poner a pensar lo que sufren y además lo que hacen para conseguir comida y en las condiciones tan precarias en las que viven, también el gobierno se debe de poner a trabajar respecto a la educación aún que ya ha ayudado algo, debe hacerlo más para que las escue-

las estén mejor equipadas y tengamos una educación de buena calidad. Que los gobernantes apoyen aún más la educación, deporte” (encuesta 13/01/06).

Los párrafos anteriores son una muestra no sólo de la riqueza del pensamiento, sino también del sentido crítico, de ideas y creencias, de jóvenes que aún no cumplen los 16 años cuando escribieron estas líneas. Con frecuencia se escuchan lamentos de profesores, padres de familia, etc., que los alumnos de hoy en día no saben escribir, ni pensar o expresar sus ideas con cierta coherencia, incluso a ser reflexivos y críticos. La pregunta obligada ¿se les insta y se les deja hacerlo? Las citas hablan tan alto que los lamentos de los adultos no se escuchan.

Actitud y estado de ánimo contradictorio

Por ser un ser humano con pensamiento autónomo, el adolescente tiene derecho a dudar, a creer o no creer, quiere buscar, generalmente se pregunta quién es, qué es, por qué es él, se contesta y se vuelve a interrogar. La necesidad de intelectualizar y fantasear ocasiona en su actitud y estado de ánimo un radicalismo extremo, posición típica de los adolescentes: manifestando un entusiasmo muy activo o una indiferencia absoluta, en donde la atemporalidad también es característica.

Frecuentemente según Erikson (2004), Coleman (1994) y Knobel (1990), el adolescente vive en un proceso primario en relación a lo temporal. Es decir, el tiempo para él carece de importancia, aunque tenga urgencia de estudiar lo posterga irracionalmente, por ejemplo, cuando el padre se entera que el hijo(a) presentará un examen al día siguiente lo exhorta a estudiar y éste le contesta ¡pero si tengo tiempo!, el adolescente considera el tiempo como un objeto al que puede manejar o manipular a su voluntad, al negar el pasaje del tiempo inconscientemente está negándose a dejar de ser niño. Esto, según Knobel, estará relacionado con el sentimiento de soledad tan inconfundible de los adolescentes, que presentan esos períodos en que se recluyen en sus habitaciones, se apartan y retroceden. “Estos momentos de soledad suelen ser necesarios para que ‘afuera’ pueda quedar el tiempo pasado, el futuro y el presente, convertidos así en objetos manejables” (Knobel, 1990, p. 68-72). Esta característica por lo general es dolorosa y muchos adolescentes aparentan sobrellevarla con facilidad pero en realidad están muy confundidos.

Así como, Rice (2000), Aberastury (1990), Powel (1981), Horrocks (1997) y otros, tratan el tema de la adolescencia como un todo, de forma generalizada, no obstante reconocer que es una edad en donde los cambios son abruptos y repentinos. Dicho de otra manera, al generalizar se pierde de vista los procesos de pensamiento en la acepción más amplia de lo que le acontece al individuo que recién llega a la adolescencia y así sucesivamente hasta cumplir 18 años (Coleman, 1994). Esto implica que al generalizar las descripciones y caracterizaciones, los paradigmas de tratamiento también se generalizan, caso evidente en el sistema educativo mexicano, cuyo método de enseñanza y el uso de los exámenes escritos como el imperio evaluativo ha permanecido casi inalterable por varias décadas y prácticamente el mismo en todos los niveles e instituciones y aún más, muchas veces emulando modelos extranjeros formulados en situaciones totalmente diferentes a la cultura mexicana.

Pese al desarrollo y crecimiento explosivo del adolescente, éste intenta y busca mantener una conducta más o menos rígida en función de las normas sociales adultas, sin embargo la mayoría no lo logra, pues sus procesos de proyección e introyección son intensos, variables y frecuentes, típicos de la metamorfosis brusca e impetuosa de la interfase del niño al adulto. Estas contradicciones de conducta de ninguna manera deben ser preocupantes aseveran los teóricos, por el contrario, sólo el adolescente mentalmente enfermo podrá mostrar una rigidez extrema en la conducta y es el que debe preocuparnos.

Por otra parte, “No hay duda alguna de que la constelación familiar es la primera expresión de la sociedad que influye y determina en gran parte la conducta de los adolescentes” (Knobel, 1990, p. 88). Los padres no son ajenos a la ansiedad que genera el descubrimiento pleno del sexo de los hijos, como también el alejamiento del hogar y hasta de los celos que ello conlleva inconscientemente. No obstante de ser el seno familiar el primer influyente en el adolescente, el medio en que se desenvuelve redefine nuevas posibilidades de identificación, ulteriores aceptaciones de identificaciones parciales e incorporación de una gran cantidad de esquemas socio-culturales y económicos que no es posible reducir. De ahí que según este investigador comprender los patrones culturales es importante para determinar pautas de manejo de la adolescencia. Para que estas guías puedan ser aplicadas adecuadamente

es indispensable comprender la adolescencia en sí misma, pues como fase de desarrollo y crecimiento del ser humano no es prudente ignorarla, tratarla con menosprecio, recibirla en forma hostil y crear estereotipos con los que se intenta definir, caracterizar y señalar.

Por lo anterior y combinando otros factores, el adolescente manifiesta fluctuaciones constantes del humor y del estado de ánimo, muchas veces ocasionados por las confrontaciones de sus puntos de vista con los mayores (Obregón, en Donas, 2001). Es preciso resaltar que no es una cuestión privativa de esta etapa de la vida. Un adolescente que ha dejado de hacer sus tareas escolares es síntoma inequívoco que está pasando por varios problemas a la vez y asumió que la escuela o el estudio no es lo prioritario. Cuando a la persona se le presentan varias situaciones problemáticas no las resuelve todas al mismo tiempo, prioriza y trata una a la vez (Coleman, 1994). En la adolescencia es frecuente la confusión al priorizar la problemática, sobre todo cuando no se está habituado al análisis y a la reflexión. Es más fácil que la rana se muera en agua tibia que en agua hirviendo. Significa que pueden colocarse por cierto tiempo en el acomodamiento y conformismo y sin que ellos mismos estén conscientes, repentinamente incurren en acciones típicas de franco rechazo sin aparente causa.

Afectividad y solidaridad familiar

Cuando los padres directa o indirectamente, consciente o inconscientemente niegan el crecimiento de los hijos y éstos catalogan a los padres con manías persecutorias intensificadas, obligan al adolescente a buscar con quien identificarse fuera del hogar a manera de compensación de la figura parental. Gran parte de la relación con los padres se vive disociada en esta edad, por lo común compartiendo el mismo techo pero cada uno por su lado. Los sustitutos parentales son fuertemente idealizados apareciendo relaciones fantaseadas con “maestros, héroes reales o imaginarios, compañeros mayores, que adquieren características parentales, y pueden empezar a establecer relaciones que en ese momento satisfacen más” (Knobel, 1990, p. 100).

De acuerdo a la literatura consultada, una de las características de distinción entre los adolescentes es su tendencia a ser autónomos y por ende a separarse de

la autoridad paterna lo más pronto posible. Sin embargo, para el caso de los estudiantes aludidos en la investigación, esta peculiaridad de la tendencia hacia la autonomía paterna, al igual como lo reporta Coleman (1994), prácticamente no se manifestó en el sentido estricto de la palabra, por el contrario, estos jóvenes demandan de los padres reiteradamente: Amor, cariño, comprensión, afecto, confianza, tolerancia, atención, comunicación, respeto, tiempo, apoyo, amistad, información (sobre el sexo, drogas), consejos, seguridad financiera, educación, vestido, alimento, cobijo entre otros, estas son algunas respuestas a la interrogante: desde tu punto de vista ¿Qué es lo más importante que deben aportar los padres a los hijos?

“Lo principal que un padre de familia tiene que proporcionar a sus hijos, creo yo que sería la seguridad, de que tiene en alguien en que confiar, a quien platicar tus problemas, tus necesidades, tus deficiencias, tus virtudes, etc. El apoyo moral ya que con soltar fácilmente el dinero no se resuelven los problemas que sus hijos tienen en la escuela, en la calle, ó en su propia casa. Confianza y que no se alteren o se enojen y nos regañen cuando les vamos a contar algo, es lógico que no les vamos a tener confianza si nos regañan. Apoyo en todo incondicionalmente. Deben ser comprensivos y muy abiertos. Dejarnos disfrutar nuestra adolescencia. Información acerca del sexo, drogas, de todo tipo para que los jóvenes estén informados de lo que puede pasar. Que no te obliguen hacer cosas que tú no quieres. Comunicación en todo” (encuesta 13/01/06).

De acuerdo a la cita, estos estudiantes de segundo semestre no reclaman la autonomía o la independencia hacia los padres, sino que reconfiguran su mundo alrededor del hogar paterno desde los satisfactores biológicos, afectivos y de alcance hacia su vida futura, para ello organizan su vida cotidiana en lo que se podría llamar los cuatro espacios del adolescente: La familia, el espacio privado, los amigos, y el estudio. Según las expresiones de estos jóvenes lo único que reclaman es que el adulto los escuche y reflexione junto con ellos. El adolescente desea participar fervientemente en la solución de los conflictos familiares y en todo aquello que lo rodea, sólo que los adultos generalmente no les dan oportunidad, según el sentir de algunos de ellos;

“Los adolescentes somos capaces y aptos para resolver o realizar cualquier cosa relacionada con lo que sea. A lo mejor tenemos una actitud agresiva con los demás, pero no entienden somos iguales, simplemente los padres no nos com-

prenden y nadie solo por que no cruzan por esto ahora. Creo que tratan a los estudiantes como niños porque los subestiman, y los adolescentes pueden ser, aprender, razonar y ser más maduro y ayudar un poco o mucho y con mucho empeño y que no nos traten así, porque realmente no saben que pueden hacer algunos, pocos, o muchos adolescentes por la sociedad. Sobre todo a los padres, que siempre quieren corregir, a los hijos, por medio de golpes, sin saber que un golpe es un trauma todos los hijos(as) entienden con palabras, solo hay que hablar con ellos. Que los adultos no nos entienden como nos sentimos y no nos comprenden. A mi me gustaría decirles que no nos traten como si no supiéramos nada de la vida, que probablemente lo que sabemos es poco, pero también quisiera que trataran de comprendernos entendernos, porque la comunicación es muy importante para nosotros. Que nos traten como tales que somos jóvenes tenemos necesidades como divertirnos claro con seguridad” (encuesta 13/01/06).

Para este grupo de adolescentes, vivir y disfrutar la vida en familia es lo más importante. De antemano se aclaró que la investigación es un estudio de caso y por tanto los datos deben tomarse con reserva. No obstante, las coincidencias de los resultados con el trabajo de Coleman y Rice no parecen ser producto de la casualidad, cuando los trabajos se hacen en contextos diferentes en tiempo y espacio. Incluso, al triangular las respuestas de los entrevistados de Coleman y Rice con las respuestas de los encuestados en esta investigación encontramos similitudes hasta en las palabras;

El es mi mejor amigo. Nos podemos decir cosas que no contamos a nadie más, comprendemos los sentimientos el uno del otro. Nos ayudamos mutuamente cuando lo necesitamos (Rice, 2000, p. 262);

“Los amigos te ayudan en las buenas y en las malas. Ellos necesitan de uno, uno de ellos. En los amigos buscas confianza para poderles platicar cosas importantes de tu vida para convivir y además te ayudan en cualquier momento que lo desees” (encuesta, 13/01/06).

Lo paradójico, es que un fuerte sector de adultos sabe en dónde está el problema y se hace muy poco o nada para resolverlo a nivel familiar o escolar. “Los sistemas educativos siempre han sido muy torpes para atender adolescentes, nosotros no nos libramos de esto y no es consuelo que a todos les pasa” (Díaz, 2006). Los adultos hacemos caso omiso de lo más importante y que constantemente nos piden a gritos

estos jóvenes, “no los comprendemos, no sabemos tratarlos, no sabemos cuáles son sus necesidades, aunque sean mis propios hijos” (Díaz 2006). Ante sus reclamos la sociedad adulta se concreta a evadir el tema argumentando “ya se le pasará” y con ello se propicia que un número importante abandone el hogar paterno simbólicamente (encerrándose en su mundo oculto) o asumiendo una actitud radical dejando el hogar paterno, situación que no desean, pero a veces el adulto les ha cerrado todas las opciones entre ellas y sin darse cuenta la propia escuela con expresiones como “sigue molestando y en el examen me las pagas todas juntas”.

En líneas anteriores se hizo énfasis en el rechazo de los adolescentes hacia el adulto por una serie de incongruencias que el joven percibe como manipulaciones, mismo que se manifiesta con un comportamiento la mayoría de las veces con violencia, enfado o inapetencia hacia el estudio, situación que se acrecenta, especialmente cuando se le anuncia que ha reprobado determinado examen y que por tanto afectará drásticamente su calificación final.

1.3.2.2 Características asociadas a la reprobación

La normalidad de un estudiante de preparatoria es el rechazo hacia lo instituido por directivos, profesores, padres de familia y compañeros, luego entonces, la sintomatología descrita, observable en los adolescentes de bachillerato es normal, propia de la edad y del ser humano física y mentalmente sano, tomando en consideración que;

El concepto normalidad no es fácil de establecer, ya que en general varía en relación con el medio socioeconómico, político y cultural... Por lo tanto resulta generalmente una abstracción para el investigador que, ubicado en un medio determinado, se rige por las normas sociales vigentes en forma implícita o explícita. De ahí que no necesariamente signifique sometimiento o tasamiento, sino por lo contrario, la normalidad es la capacidad de respuesta a los dispositivos existentes para lograr determinados factores de manera colectiva o individual, modificando las relaciones del ejercicio del poder para sustituir lo displacentero o inútil. La normalidad en el adolescente es el conflicto, es la lucha a no ser sometido (Knobel, 1990, p. 40).

Significa, que no debe ser motivo de alarma que el adolescente manifieste variaciones del estado de ánimo, idealizaciones, deseos de tener relaciones sexuales en edad temprana, su rebeldías y rechazo a lo instituido por el adulto como lo invariable, lo absoluto. Por el contrario, cuando las manifestaciones ocurren individualmente y esporádicamente, la tendencia es hacia lo semipatológico, al llegar el nivel de la práctica del silencio, del individualismo convenenciero y/o de la obediencia ciega, estamos en el umbral de lo patológico.

Díaz (2003) asevera que los “varones” que provienen del medio rural o de familias en donde la comunicación es escasa o también de relaciones conflictivas por violencia intrafamiliar o incluso por situaciones distantes entre padre e hijo, presentan mayores conflictos para constituir enlaces de confianza e intimidad y para enunciar el tópico tocante con su sexualidad. Ordinariamente viven sus transformaciones y las emociones que los acompañan, en absoluto mutismo y sin aclararlos o consultarlos con algún adulto, ni siquiera con amigos. No obstante del grado de ansiedad o frustración que puede producir a cualesquier adolescente.

El hallazgo de Díaz tiene relación con lo encontrado en la presente investigación en el sentido que existen estudiantes que autoconstruyen la imposibilidad de hablar por temor a la burla de quien los escuche en situaciones aparentemente más sencillas y cotidianas en el salón de clases según se señaló líneas arriba, por ejemplo, dice un estudiante,

“Cuando entré a la escuela tenía temor de decir algo por pensar que mis compañeros se burlarían de mí. Otros hablan de un tercero argumentando, “Por miedo a que se burlen no comentan lo que sienten por no quedar mal frente a todos sus compañeros” (encuesta 13/01/06).

Sucesos como éste son más comunes de lo que los profesores imaginan. Gran cantidad de alumnos no se atreven a expresar en voz alta sus pensamiento o lo que sabe por pánico tanto a compañeros como al mismo profesor.

Rol y comportamiento de los adolescentes

Por su parte, en su investigación González (1999), encuentra que aquellos estudiantes con menor rendimiento académico presentan el siguiente comportamiento: son

más indisciplinados, asisten menos a clases, el esfuerzo por estudiar es reducido, no están motivados, están ante el televisor muchas horas, muestran poca responsabilidad ante los trabajos escolares en general, los problemas de relaciones familiares son frecuentes lo que conlleva a una conducta inadecuada, son más agresivos, otros se deprimen constantemente y su autoestima es baja. También señala que el abandono escolar (deserción) es propiciado por: la reprobación, personalidad (condiciones de la adolescencia) del alumno, variable familiar (maltrato y tensión ambiental), condiciones socioeconómicas, el proyecto educativo es impuesto (los mandan a la escuela contra su voluntad o los padres han decidido que carrera estudiarán), todo ello ocasiona que el comportamiento del adolescente tome cauces diversos y contradictorios.

Zapata y colaboradores (1997) encuentran coincidencia respecto a las opiniones de los profesores al describir a los alumnos como: poca o nula motivación de éstos para aprender, sin disposición al estudio, indisciplinados, rebeldes, no entran a clase, falta de respeto hacia los profesores, mal alimentados ocasionando flojera, apatía y bajo rendimiento, rechazan relación con adultos, baja preparación. Esta clasificación en categorías negativas que los profesores hacen de los estudiantes se convierten en verdaderas huellas que condenan a los educandos a un rol desfavorable y terminará por derivarse en fracaso escolar. Al respecto Ramírez y Anzaldúa (2005) comentan, “Ante el estigma, el alumno opta, en general, por estas salidas: el intento de corrección, la resignación o la rebeldía, las dos últimas resultan a la larga muy desventajosas” (p. 111).

Entre los factores se encuentran los exámenes escritos, la sensación de incapacidad que han construido en el estudiantes, normalmente es insoportable y se ven en la necesidad imperiosa de deshacerse de ella, volcándose muchas veces en indisciplina, negación al estudio, aparente irresponsabilidad, agresividad, negativismo hacia la autoridad, intolerancia, etc., y se concreta la mayoría de las veces en fuertes críticas que cuando no son atendidas con oportunidad se convierten en protestas formales hacia la escuela y lo que encuentran a su paso.

Para los estudiantes participantes en la investigación, fue notorio, que les disgustan ciertas asignaturas, o pierden interés a medida que transcurre el semestre,

también, cuando obtienen bajas calificaciones o son reprobados constantemente en los exámenes, acrecentándose su aversión a ese tipo de materias que para ellos son difíciles o sin sentido. Pese al disgusto, su papel es obedecer, es obligatorio acreditar todo el plan curricular.

Tendencia al esparcimiento

A la pregunta expresa ¿Qué haces después de clases?, la siguiente tabla muestra las respuestas en los tres grupos de segundo semestre. En términos generales según datos de la tabla uno, el estudio no es por cierto el pasatiempo favorito de este grupo de estudiantes. Si los escolares que se limitan a escribir lo que dictan o dicen los maestros y a repasar esporádicamente los dictados de los profesores, prácticamente no aprenden nada, menos comprender o utilizar activamente el conocimiento, ¿qué pasará con aquellos que su vida transcurre completamente fuera del estudio, salvo lo poco o mucho que logra captar en la escuela o cuando sólo estudia para un examen? Pregunta digna de otra investigación.

Tabla 2. Actividades que realizan los estudiantes después de clase.

Actividad	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Total
Escuchar música	11	9	15	35
Ver televisión	10	11	12	33
Salir a divertirse con amigos(as)	9	8	6	23
Trabajar	6	3	9	18
Practicar deporte	4	7	5	16
Otros: jugar videojuegos, bailar, cantar, pasear, chatear	6	4	6	16
Leer: libros, poemas, cuentos, alguna revista	2	3	3	8
Estudiar, hacer tareas, repasar mis cuadernos y escribir	2	3	3	8
Disfrutar con la familia			1	1
Ayudar en tareas del hogar	1			1

Fuente: Elaborado con datos de 90 estudiantes I semestre 05-06. Encuesta 13/01/06. Preparatoria Tabasco, Zac.

Indudablemente, los datos serán interpretados de acuerdo al interés de cada lector. Para este caso de quien escribe, hablan por sí mismos, los jóvenes preparatorianos entre los 15 y 16 años aún tienen fuerte predilección por la diversión, e incluso los que trabajan lo hacen por necesidad. Es decir, el entretenimiento es parte fundamental de éstos y otros estudiantes de Preparatoria como los del Teúl de González Ortega “a los jóvenes les gusta distraerse, asistir a fiestas, hacer paseos al campo o al-

gún balneario cercano. Ellos dicen que la diversión es la parte más importante de su vida” (Ávila, 2006, p. 40), entre los entretenimientos de los preparatorianos de Tabasco, la televisión ocupa un porcentaje relevante en el consumo del tiempo libre, fenómeno que se presenta en otras partes del mundo como en Estados Unidos de Norteamérica, “Ver televisión fue una forma común de pasar el tiempo libre para los jóvenes” (Rice, 2000, p. 265) entonces, el replanteamiento del currículum poniendo el acento en las necesidades de los estudiantes surge como una opción para que éstos aprendan, comprendan y usen el conocimiento en forma de recreación, dejando fuera la monotonía y languidez del tradicionalismo escolar por el que ha transitado la educación media superior.

Por otra parte, los datos de la figura tres ilustran también la correspondencia en cuánto a la sintomatología de los adolescentes estudiando el bachillerato antes referida y entre lo que ellos quieren, manifestado en comportamientos específicos. En otros términos, el abismo entre la generación joven y el adulto en relación a las expectativas inmediatas de actividades concretas distan preponderantemente, de ahí el rechazo entre ambas generaciones, ya que una está formada y la otra en formación, una quiere inculcar e imponer lo que a su juicio considera correcto y la otra se resiste al modelamiento y a la domesticación, manifestaciones que en el juego del ejercicio del poder irreductiblemente se generan. En este sentido y de acuerdo con Coleman, es preciso reconocer,

Que hay tensiones inherentes al proceso transicional, pero mientras que las principales adaptaciones puedan ser abordadas cada una a su tiempo, la mayoría de los adolescentes poseen los recursos necesarios para realizarlas. La teoría ‘focal’ afirma que los adultos pueden ayudar, sobre todo, reconociendo la importancia de una adaptación por fases y no esperando que la madurez sea lograda simultáneamente en todos los sectores (Coleman, 1994, p. 234).

En la medida que los adultos y muy especialmente el profesorado que atiende la educación media superior abra las posibilidades de la expresión de los adolescentes libre y sin temor a la crítica o a la represión, será el principio del cambio de una educación media superior que reconoce que no obstante la corta edad, estos jóvenes

tienen muchas cosas que aportar desde su mirada al mejoramiento de la didáctica hasta puntualizar aspectos del avance académico. Es preciso recordarlo las veces que sea necesario; en las escuelas se trabaja con seres humanos, no con objetos. Seres humanos a los cuales la educación tradicional se encarga de soterrar el desarrollo del pensamiento, pero que jamás podrá arrasar, porque éste emerge a la primer oportunidad.

Igualmente, los medios masivos de comunicación, particularmente la televisión juega un papel preponderante en esta soterración del pensamiento al ofertar mensajes que confinan hacia la “frivolidad, la violencia y la inducción a formar consumidores compulsivos” (Ávila, 2006, p. 17), como acción y efecto de un aprendizaje chatarra pero altamente efectivo para los operadores de la dominación dentro de las relaciones de poder en el control de una sociedad mediatizada. Algunos de estos medios masivos de comunicación se han convertido en el dispositivo técnico instrumental más poderoso para la fabricación de los sujetos impensantes o en el mejor de los casos, dependientes de artículos superfluos que sólo le complican la existencia en lugar de vivirla con frugalidad y espíritu de solidaridad.

El síntoma normal de la adolescencia, se concreta en el comportamiento descrito y de acuerdo a la teoría Focal responden a las características específicas según la edad y a un interés particular, sin embargo, cuando surge otro de mayor fascinación puede solaparse con el anterior e incluso desplazarlo ya que solamente es posible resolver un problema a la vez (Coleman, 1994). Esto implica que cuando un problema está perturbando seriamente al estudiante, éste centrará la atención en resolverlo. Significa, que las características específicas y transitorias de los estudiantes de bachillerato obstaculizan o interfieren para lograr el objetivo de aprender, comprender y usar el conocimiento y si a esto le aunamos el postulado de la teoría Uno del Aprendizaje (Perkins, 2000) que establece que las instituciones educativas utilizan los exámenes escritos como el instrumento único de evaluación, el problema se acentúa, perpetuando la tradición pedagógica del conocimiento frágil y el pensamiento pobre, inhibiendo que el estudiante comprenda y use el conocimiento en donde el examen escrito es el punto nodal de la contradicción en el aprendizaje, ya que propicia en muchos de ellos sentimientos emocionales de rechazo hacia el estudio, ya que

los estudiantes aprenden en tres ámbitos diferentes: el entorno en donde viven, el espacio escolar y el espacio privado (Ruiz, 2006a).

Estos tres ambientes de aprendizaje se encuentran interconectados en la vida de cada estudiante, de tal manera que hacen uso de la información disponible, de los recursos físicos, de la relación entre individuos y de su propia visión de sí mismos en relación a las características específicas, incorporando cada día en su aprender nuevas estrategias de aprendizaje. Es decir, los estudiantes, al percatarse de las incongruencias de profesores, padres, autoridades, reacciona con comportamientos que el adulto no entiende o no quiere entender, a modo de ejemplo; la necesidad de reconocimiento de terceros es una construcción social de los adultos hacia los menores.

En su transitar por la escuela se reafirma el procedimiento con una serie de estrategias y mecanismos de los profesores cuyo objetivo de la educación se operativiza en sentido contrario, entre los cuales los exámenes escritos se convierten en parte de la cotidianidad, recreando por la repetición la necesidad de reconocimiento y la distinción de jerarquías, pues según el resultado se utiliza la etiqueta de reprobados para aquellos que no cumplieron con las expectativas de los profesores, hasta darse el caso de que no sólo se construye la necesidad del reconocimiento, sino también se materializa por decirlo de alguna manera, en muchos de ellos la sensación de incapacidad. En este tenor los alumnos escribieron:

“He experimentado muchas veces una sensación de no poder aprender especialmente en la secundaria. Me daba mucha tristeza. Uno se siente inservible, preocupado, triste, con mucha depresión. Esta sensación es algo incómoda por que sientes que el mundo se te cierra y que tus amigos no te entienden y no te comprenden. Las sensaciones desagradables aumentan cuando el maestro te da miedo y es muy sangrón contigo, cuando te menosprecia, porque a veces los maestros no se daban a entender” (encuesta 13/01/06).

Esta vivencia manifestada en la cita, que el adolescente en su abrupto despertar (físico y mental) experimenta como incoherencias e incongruencias del adulto, lo coloca en el casillero de la confusión, pues en la socialización e incorporación de aspectos, como la prevención, deferencia, deliberación y juicio, escuchados reiteradamente como el deber ser, los observa y padece en una práctica contraria; es decir, se le forma en la contradicción, cuando se le dice que hay que sugerir y recomendar no

exigir y ordenar, que debe ser respetuoso, mostrar aprecio y cortesía con sus semejantes, que use el ingenio, la imaginación y curiosidad en todo y para todo, que debe enseñarse a exponer sus juicios a través del razonamiento argumentativo, el análisis y la explicación como parte de la aplicación de lo que aprende. No obstante, se opera en sentido contrario con los estándares y las creencias de la sociedad adulta al exigirle y ordenarle, al socavar el honor y la importancia del joven, al cuestionarle su propio pensamiento como incorrecto.

En la escuela, estas contradicciones de la sociedad adulta se aprenden en su máxima expresión por medio de la evaluación educativa a través de exámenes escritos en donde dejan fuera la prevención, la deferencia, la deliberación y juicio, además quedan excluidos, los roles y rasgos propios de estos jóvenes. Incluso hasta el azar desplaza a la creatividad con este tipo de instrumentos. Ante estas contradicciones que los estudiantes captan, reflexionan y analizan en su estructura cognitiva altamente desarrollada en la adolescencia (Piaget, 1996), se resiste o se burla callada o abiertamente, de tal manera que la sociedad adulta se desconcierta del comportamiento de supuesta indisciplina, poca disposición al estudio, indolencia, apatía y violencia.

Significa, que el estudiante está aprendiendo constantemente, primero del medio que lo rodea, de la familia, de los conocidos, amigos y gran parte de lo que aprende del entorno social lo lleva a la práctica. Al ingresar a una institución educativa del nivel bachillerato, lo aprendido hasta ese momento, lo transfiere a la nueva escuela en donde se agrega otro de tipo académico, de su propia transformación física y mental, como de la interacción entre compañeros, profesores y autoridades, pero también cada suceso vivido en estas dos dimensiones (entorno social y espacio escolar), el adolescente lo reflexiona en su propio mundo, esa parte oculta de su intimidad a la que nadie entra, solamente él y sus pensamientos. En ese espacio privado aprende reflexionando la forma de sobrellevar su vida en la selva ruda de las otras dimensiones, lo que aprendió lo transforma en aprendizaje al ponerlo en práctica en función de sus reflexiones privadas.

1.3.2.3 Factores asociados a la reprobación y abandono escolar

Para el caso concreto de la Preparatoria “Lic. Mauricio Magdaleno”, los exámenes escritos en parte son factores indirectos al abandono escolar. De manera específica, en el semestre agosto-diciembre del 2005, en el primer año (grupos A, B, C), los maestros aplicaron tres exámenes escritos denominados parciales distribuidos en el transcurso del semestre y a los estudiantes que no obtuvieron un promedio mayor a nueve se les aplicó el llamado semestral, práctica común en todas las Preparatorias del Estado de Zacatecas.

De acuerdo a los datos (cuadro 14), se presentó una reprobación del 50% y un abandono escolar del 28%. Respecto a la reprobación, el 38% de los estudiantes no acreditaron cinco o más materias lo que implica que no podrán inscribirse al siguiente semestre, el 62% restante del índice de reprobación, son los que reprobaron cuatro o menos asignaturas y tendrán tres oportunidades para acreditarlas. De no hacerlo en su totalidad, también serán dados de baja del plantel, temporal o de forma definitiva según el caso.

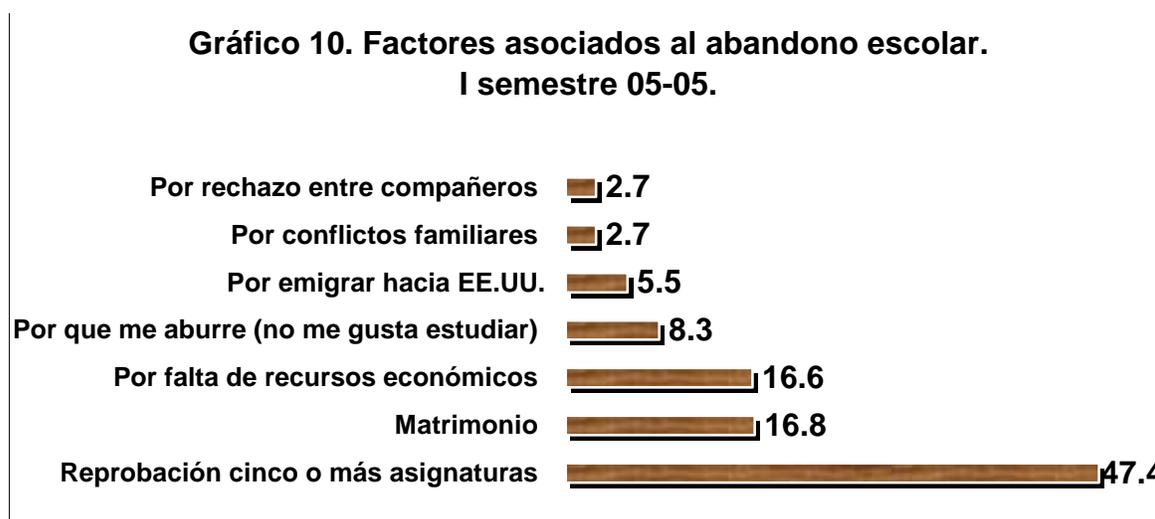
Cuadro 14. Comportamiento escolar I semestre 2005. Preparatoria Tabasco.										
Inscripción		AEI		RTS				AETS (1+2)		ETS
Inicial	Final	No. (1)	%	1 a 4	5+ (2)	No.	%	No.	%	
139	100	20	14	31	19	50	50	39	28	71.9
AEI: Abandono escolar intersemestral										
1 a 4: Alumnos que reprobaron de una acuatro asignaturas con derecho a inscribirse al II semestre										
5+: Alumnos que reprobaron cinco o más asignaturas sin derecho a inscribirse al II semestre.										
RTS: Reprobación total semestral										
AETS: Abandono total semestral										
ETS. Eficiencia terminal semestral										

Fuente: Elaborado de concentrados estadísticos de la Preparatoria

Considerando que el 40% de los promovidos irregulares tienen entre tres y cuatro materias sin acreditar, implica que durante el segundo semestre la carga académica (lista de materias por acreditar) de estos estudiantes aumenta significativamente, por tanto, el riesgo de que se incremente el número de dados de baja del plantel por re-

probación es alto y por consecuencia la eficiencia terminal se verá disminuida (Registro de Escolaridad, 21/12/05)⁸.

En lo referente al 14% de los estudiantes que abandonaron la escuela antes de concluir el semestre, se aplicó una encuesta (anexo 7) con el objeto de encontrar las otras causales del abandono escolar de los estudiantes que no fueron excluidos por el concepto de reprobación. De acuerdo al gráfico diez, fueron seis factores además de la reprobación los principales que influyeron en estos jóvenes para que dejaran la escuela. De éstos, el factor reprobación de cinco o más asignaturas como ya se mencionó es el responsable prácticamente del 50%, ya que por normatividad, es dado de baja todo aquél estudiante que reúne cuatro o más materias sin acreditar (SEC, 2005).



Fuente: Elaboración propia, datos de encuesta a ex-estudiantes de bachillerato del semestre inmediato anterior

Los datos de la encuesta revelan que el factor emigración (hacia los Estados Unidos de Norteamérica), no fue determinante en la toma de decisión del 90% de estos adolescentes que decidieron abandonar la Preparatoria antes de concluir el primer semestre, sino que se concentró en cinco categorías: el matrimonio, porque está aburrido, los conflictos familiares y por rechazo entre compañeros (30.5%), mismas que

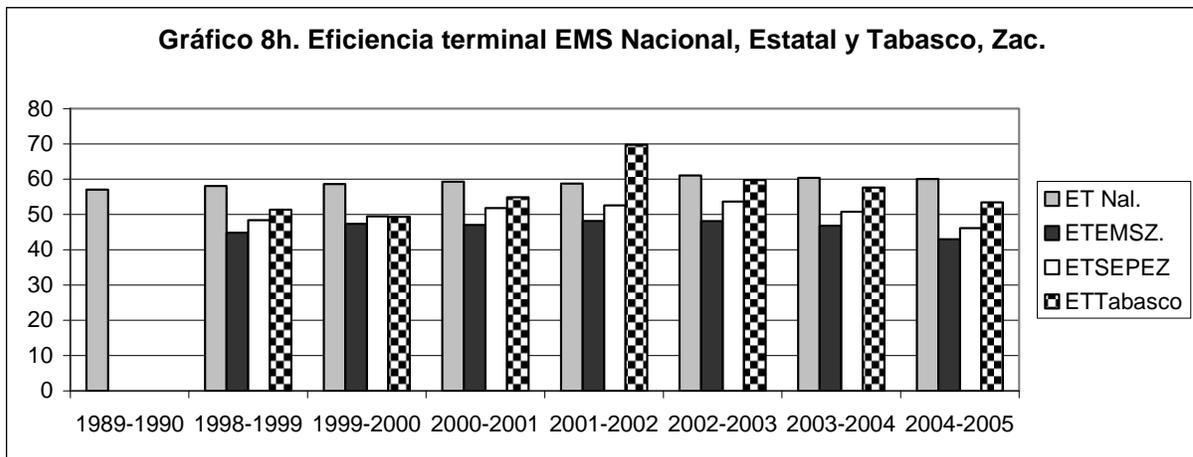
⁸ Estos registros de escolaridad son llenados, sellados y firmados por el Director de cada escuela y enviados al Departamento de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la SEC, al finalizar cada semestre.

se relacionan sin dificultad con las características referidas anteriormente. Las cuestiones de trabajo ligado a la falta de recursos económicos cierran la lista con el 16.6%. En suma, solamente el 5.5% de quienes abandonaron la escuela en el semestre de referencia emigraron a los Estados Unidos de Norteamérica.

Por otra parte, el 16.8% de estudiantes contraen matrimonio aún siendo adolescentes con características específicas, aspecto abandonado en investigaciones focalizadas. Otro grupo considerable que la encuesta señala es que los jóvenes dejen de estudiar por falta de recursos económicos, que conlleva a conseguir trabajo y por tanto dejar la escuela en razón a que el horario del mismo es incompatible con el de la institución escolar o porque empiezan a ganar dinero y prefieren seguir haciéndolo que terminar la preparatoria. Igualmente, el aburrimiento es lo aparente de otra problemática encubierta de la educación tradicional. Estos factores causales tal vez indirectos de que un sector importante de estudiantes decidan dejar de estudiar son concomitantes con las condiciones socioeconómicas y con las características de los adolescentes.

Estos datos y sin que necesariamente sean generalizables, pues la investigación es un estudio de caso, vislumbran que los exámenes escritos escenificaron el papel principal de la reprobación y cofactor asociado en el abandono escolar; según se pudo constatar por los datos mencionados y en cuatro observaciones directas (9/12/05, 13/01/06, 13/02/06, 14/03/2006), en los registros de escolaridad y en una encuesta aplicada a los educandos, en donde en función de los aciertos, el profesor determina la calificación.

No obstante, que las comparaciones son la mayoría de las veces molestas e inoportunas porque pueden conducir al conformismo “males de muchos consuelo de otros más” y otras porque el manejo de las cifras se presta a confusiones, los datos del gráfico 8h, cuadro 13, indican que la Eficiencia Terminal (ET) de la Educación Media Superior en Zacatecas está alejada de la media Nacional en trece puntos porcentuales, el Subsistema de Preparatorias del Estado en nueve puntos.



Cuadro 13. Comparativo Eficiencia terminal Nacional, Estatal y Preparatoria Tabasco, Zac.

	1989 1990	1998 1999	1999 2000	2000 2001	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	P
ETNAL	57	58.1	58.6	59.3	58.8	61.1	60.4	60.1	59.5
ETEMSZ		44.8	47.3	47	48.2	48.1	46.8	43	46.5
ETSPEZ		48.4	49.5	51.8	52.6	53.7	50.8	46.1	50.4
ETTabasco		51.4	49.3	54.9	69.8	59.8	57.6	53.4	56.6

Fuente: Elaborado de datos estadísticos de: SEP 2005; SEC 2005 y Preparatoria Tabasco 2006

ET. NAL.= Eficiencia terminal Nacional

ETEMSZ.= Eficiencia terminal educación media superior en Zacatecas.

ETSPEZ = Eficiencia terminal de escuela Preparatorias del Estado de Zacatecas

ETTabasco = Eficiencia terminal Preparatoria de Tabasco, Zac.

P = Promedio

En los siete ciclos analizados, la ET tanto a nivel Nacional, Estatal, por Subsistema y en un centro escolar específico, las variaciones ascendente y descendentes han sido la constante, significa, carencia de proyectos educativos con metas claras de También, en el cuadro tres observamos que el índice de reprobación oscila en el 38%, una deserción del 16% y del total de egresados de secundaria el 15% no ingresan al bachillerato, esto significa en términos reales, que en el país escasamente concluyen la educación media superior el 30% de la población con la edad correspondiente (SEC, 2005; La jornada, 27/08/2000:30; La Jornada, 01/03/2003:40).

Cuadro 3. Comportamiento nacional de indicadores educativos

	1989-1990	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Absorción		79.8	80.7	81	84.6	84	85.4	85.1
Deserción		17.1	17.7	16.5	15.8	16.4	15.8	16.3
Reprobación		39.1	39.8	39	39.2	37.8	37.1	37.9
Eficiencia terminal	57	58.1	58.6	59.3	58.8	61.1	60.4	60.1

Fuente: Elaborado de los datos estadísticos de: SEP 2005; SEC 2005; INEGI 2000, 2004

Estos datos corroboran que el problema no es privativo de Zacatecas, de una escuela o de una universidad en particular, sino del nivel medio superior nacional, puesto que se está hablando que millón y medio de bachilleres abandonaron la preparatoria sin concluirla en el período analizado; si a éstos le sumamos aquellos que dejaron la secundaria y los no absorbidos por el nivel, el problema se vuelve gigantesco para el sistema educativo mexicano, al postergar voluntaria o involuntariamente a más de tres cuartos de la población adolescente a quedarse sin el bachillerato, que para Zacatecas el caso es aún más delicado, ya que, del total de la población con la edad correspondiente sólo consiguen terminar su preparatoria un porcentaje menor al 15%. De tal manera que los esfuerzos que se hacen en la educación básica terminan en que la población difícilmente sabe leer y escribir en la edad adulta.

1.3.3 Los profesores

Al momento de escribir estas líneas, el Gobierno del Estado se hace cargo exclusivamente de cubrir las percepciones del personal que labora en la Preparatoria “Lic. Mauricio Magdaleno”. A medida que la Preparatoria se consolidó por la cooperación de profesores y comunidad, a través del tiempo, la secretaría de educación fue nombrando personal con cargo a la misma, situación predominante prácticamente en todo el Subsistema, implicando que cada centro escolar ha transitado por un sin fin de dificultades para proporcionar espacios dignos a los estudiantes, añadiendo la movilidad de directores y docentes. En los escasos 25 años de fundada la Preparatoria ha sido dirigida por ocho directores: Gabriel González Carrillo, José María Ortega Mojarrero, Leobardo Gutiérrez Mendoza, Gregoria Román Reyes, Ithamar Hernández Avilés, Serafín Navarro Nuñez y Raudel Alvarado Barajas (Plan de Fortalecimiento, 2005). En lo que respecta a la plantilla de personal la integran al momento de realizar la investigación doce profesores incluidos el director y el subdirector (Raudel Alvarado Barajas y Guillermo Sánchez Becerra) y dos de personal de apoyo (tabla 1).

Tabla 1. Plantilla de personal, carga de trabajo y situación laboral. 13/02/2006

Nombre y formación	Materia que imparte	Grupos atendidos	Horas S/M	Situación laboral
Alejandro Almaraz Becerra Lic. Informática	Inglés IV, VI Informática II, VI	IVA, IVB IA, IB, IC	22	Base

		VIA, VI B		
Raudel Alvarado Barajas Ing. Químico	Química II, IV	IA, IB, IC IVN	16	Base
Guillermo Sánchez Becerra Lic. Matemáticas	Matemáticas IV, VI	IVA, IVB VIFM	12	Base
Nicolás Casillas Campos Lic. Español	Etimologías latinas T. Lectura y redacción Literatura universal	IA, IB, IC IVA, IVB VIA, VIB	23	Base
Claudia Beatriz Flores Mena Lic. Contaduría	M. de la ciencia II I. a la administración Geografía Económica y Política de México	IA, IB, IC IVS, VIS	20	Base
Mayra Guerrero Flores Lic. Psicología	O. vocacional II, IV, VI Ética Psicología social	Todos(7)	19	Interinato
Martha Márquez Sánchez Lic. Matemáticas	Matemáticas II Informática IV Estadística II	IA, IB, IC IVA, IVB VIA, VIB	22	Base
Joel Martínez Gaytán Ing. Civil	Física II, IV, VI Dibujo técnico	IA, IB, IC IV, VIFM	23	Interinato
Silvia Leticia Pérez Barrón Médico Cirujano Dentista	Biología II Modelado anatómico Fisiología humana Zoología	IA, IB, IC VIN	21	Base
Oscar Ignacio Zepeda Mayorga Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica	E. física II, IV, VI Contabilidad Problemas Socioeconómicos y Políticos de México	Todos(7)	18	Base
Salvador Cruz Murillo Médico Veterinario Zootecnista	Inglés II Bioquímica II Filosofía	IA, IB, IC IVN VI	22	Contrato
América Belinda Ramírez Medina Lic. Derecho	I. Ciencias sociales II I. Ciencia jurídica Historia universal	IA, IB, IC VIS VI	22	Interinato
Ma. de Lourdes García Lara	Secretaria			Base
Gonzalo Figueroa Pereyra	Intendente			Base
La publicación de los nombres tuvo la autorización correspondiente				

De la tabla uno se desprenden al menos tres lecturas: la primera se relaciona a la formación de los profesores, (tema que se retoma en el capítulo IV), la segunda concierne al plan curricular y la tercera a la población estudiantil atendida por cada profesor. Referente al plan curricular (anexo 2), es importante mencionar que las materias asignadas en la tabla son distintas en el semestre non, lo que significa que un profesor deberá atender entre cuatro y siete asignaturas, según la población estudiantil y el número de grupos por cada ciclo escolar, lo que implica un esfuerzo importante para intentar dominar contenido muy diverso y sobre todo distinto a la formación universitaria de la cual procede cada profesor.

Concerniente a la población atendida por cada profesor aunado a las asignaturas, y, a modo de ejemplo, se proporcionan los datos de tres docentes, se incluye las asignaturas, los grupos y el número de estudiantes que atienden durante los cinco días de la semana y en el transcurso del semestre (tabla 3). Atender la diversidad de contenidos por la pluralidad de los campos disciplinares implica ya una dificultad, ésta aumenta cuando la población que se atiende rebasa 700 estudiantes por semana, según se muestra en la tabla tres. El promedio diario (P/D) que estos tres profesores atienden sobrepasan los 150 estudiantes, que de carecer de una planeación didáctica apropiada la enseñanza y el aprendizaje abandonarán el terreno de la calidad para serpentear la simulación de la educación o en el mejor de los casos el conocimiento frágil y el pensamiento pobre. Los datos son un referente para que cada lector haga su propios juicios.

Tabla 3. Población estudiantil atendida por docente d/s/m. Semestre 2006-2006.

Nombre	Asignaturas	Grupos	Estudiantes	Horas	Días de la semana y cantidad atendida					Total	P/D	
					L	M	M	J	V			
Alejandro	Inglés IV	IV-A	41	3	41	41	41			123		
		IV-B	37	3			37	37	37	111		
	Informática II	II-A	36	2	36	36				72		
		II-B	33	2				33	33	66		
		II-C	34	2	34	34				68		
	Inglés-VI	VI-A	34	3			34	34	34	102		
		VI-B	35	3	35	35	35			105		
	Infrnática-VI	VI-A	34	2				34	34	68		
		VI-B	35	2	35	35				70		
				319	22	181	181	147	138	138	785	157
Nicolás	E. Griegas	II-A	36	3	36	36	36			108		
		II-B	33	3			33	33	33	99		
		II-C	34	3				34	34	68		
	T.L. y Redación	IV-A	41	3	41	41	41			123		
		IV-B	37	3		37		37	37	111		
	L. Universal	VI-A	34	4	34	34	34	34		136		
		VI-B	35	4	35		35	35	35	140		
				250	23	146	148	179	173	139	785	157
Martha	Matemáticas II	II-A	36	4	36	36	36	36		144		
		II-B	33	4		33	33	33	33	132		
		II-C	34	4	34	34		34	34	136		
	Informática-IV	IV-A	41	2	41		41			82		
		IV-B	37	2		37			37	74		
	Estadística II	VI-A	34	3	34		34	34		102		
		VI-B	35	3		35		35	35	105		
				250	22	145	175	144	172	139	775	155

Fuente: Elaboración propia. Datos de la carga horaria.

Tomando las tablas uno y tres como ejemplo, es casi imposible pensar en una educación de mediana calidad. A mayor diversidad de la temática a desarrollar como de la población escolar que se atiende, la organización y sistematización del profesor requiere tintes rigoristas de planeación. Sin duda esta forma de atender la educación media superior en este subsistema le abona a la discrecionalidad del poder de decisión y al acomodamiento y conformismo de unos y otros, también es una razón aunque no justificada del por qué los exámenes escritos son utilizados por los profesores para asignar notas (calificaciones) a los estudiantes.

Si a todo ello aunamos el salario promedio de los primeros quince años de labor docente que no rebasa (a la fecha de escribir este informe) los diez mil pesos mensuales, independiente del grado académico, la cuestión educativa se complica. El docente por razones obvias, en cuanto tiene oportunidad se dedica a otra actividad o a la misma docencia en otra institución, descuidando la revisión de trabajos de los estudiantes, los ajustes correspondientes a la planeación, la lectura, la preparación de materiales, como la actualización permanente. Con estos precedentes, los resultados de la Prueba Enlace en habilidad matemática, aplicada en abril del año 2008 a todos los estudiantes de sexto semestre (tabla 4) hablan por sí solos, la EMS se encuentra en crisis.

Tabla 4. Resultados Nacionales de la PRUEBA ENLACE EMS. 2008
Habilidad matemática

Concepto y/o Institución	Categoría: Nivel de dominio			
	Insuficiente	Elemental	Bueno	Excelente
Nacional	46.5	37.8	12.2	3.4
Zacatecas	42.8	39.9	13.4	3.9
Preparatorias Estatales	41.8	38.8	15.7	3.7
Preparatoria "Lic. Mauricio Magdaleno"	39.7	48.7	9	2.6

Fuente: http://enlacemedia.sep.gob.mx/docs/resultados/RESULTADOS%20_2008ENLACE-EMS.ppt#15.
Accesado el 31 de octubre 2008.

Este primer diagnóstico a nivel Nacional, muestra que el 84.3% de los estudiantes que están por concluir el bachillerato se encuentran en un nivel de dominio de las

matemáticas entre insuficiente y elemental. Hacer una descripción de los mismos puede parecer ocioso. Aun si estuviesen invertidos no serían del todo satisfactorios.

Por otro lado, en el *argot* de directivos y también entre profesores se dice de forma simplista: si en un examen escrito más del 30% de los estudiantes obtienen aciertos por debajo de la media puede deberse a tres causas: Primera, el examen estuvo mal diseñado. Segunda, hay deficiencias en el docente. Tercera, los estudiantes carecen de motivación hacia las matemáticas. En este sentido y relacionando los datos de las tablas uno, tres y cuatro, para el caso concreto de la Preparatoria en mención, se presta para que se agreguen otras dos causales; la diversidad de asignaturas y la saturación de población. Sin embargo, al hacer una triangulación de información entre escuelas con población alta, media y baja del Subsistema de Preparatorias y el perfil de los profesores que imparten matemáticas, los datos se comportan de manera semejante.

Significa y a manera de hipótesis, que la Prueba Enlace se diseñó para un enfoque diferente al utilizado cotidianamente. Es decir, si el enfoque de los profesores de matemáticas se centra en la enseñanza tradicional tendiente hacia la memorización y la Prueba Enlace fue elaborada para un enfoque constructivista, en donde el estudiante ha estructurado un pensamiento complejo, entonces, es ilógico esperar altos porcentaje en el nivel de excelencia. Cuando los profesores enseñan dando prioridad a la retención del conocimiento y el examen escrito tiene el mismo principio, los estudiantes “obtienen mejores resultados, pero no “mejores” respecto de la cognición compleja que estamos buscando” (Perkins, 2000, p. 172). Los niveles de dominio exigido de la Prueba Enlace es una evaluación diferente al enfoque educativo según el contenido en la tabla cinco, publicada con los resultados.

Tabla 5. Niveles de Dominio Habilidad Matemática

INSUFICIENTE	El joven sólo resuelve problemas donde la tarea se presenta directamente. Identifica información en esquemas o gráficas y realiza estimaciones. Efectúa sumas y restas con números enteros y traduce del lenguaje común al lenguaje algebraico. Resuelve problemas en los que se requiere identificar figuras planas y tridimensionales
--------------	---

ELEMENTAL	Realiza multiplicaciones y divisiones con números enteros y sumas que los combinan con números fraccionarios. Calcula porcentajes, utiliza fracciones equivalentes, ordena y compara información numérica. Establece relaciones entre variables y resuelve problemas que combinan datos en tablas y gráficas. Aplica conceptos simples de probabilidad y estadística. Construye expresiones equivalentes a una ecuación algebraica y resuelve ejercicios con sistema de ecuaciones lineales. Maneja conceptos sencillos de simetría y resuelve problemas que involucran un razonamiento viso-espacial.
BUENO	Resuelve problemas que involucran más de un procedimiento. Realiza multiplicaciones y divisiones combinando números enteros y fraccionarios. Calcula raíz cuadrada, razones y proporciones y resuelve problemas con números mixtos. Analiza las relaciones entre dos o más variables de un proceso social o natural y resuelve los sistemas de ecuaciones que las representan. Identifica funciones a partir de sus gráficas para estimar el comportamiento de un fenómeno. Construye una figura tridimensional a partir de otras e identifica características de una figura transformada. Utiliza fórmulas para calcular superficies y volumen y reconoce los elementos de una cónica a partir de su representación gráfica.
EXCELENTE	Emplea operaciones con fracciones para solucionar problemas y resuelve combinaciones con signos de agrupación. Convierte cantidades de sistema decimal a sexagesimal. Aplica conceptos avanzados de probabilidad. Soluciona problemas con series de imágenes tridimensionales y aplica conceptos de simetría. Utiliza fórmulas para calcular el perímetro de composiciones geométricas. Determina los valores de los elementos de la circunferencia, la parábola y la elipse a partir de su ecuación y viceversa. Identifica la ecuación de una recta a partir de sus elementos y la aplica para encontrar la distancia entre dos puntos. Soluciona problemas donde se aplican funciones y leyes trigonométricas.
Fuente: http://enlacemedia.sep.gob.mx/docs/resultados/RESULTADOS%20_2008ENLACE-EMS.ppt#15 . Accesado el 31 de octubre 2008.	

Lo anterior implica también, que los exámenes escritos sirven para justificar políticas de Estado específicas. La Prueba Enlace, es un ejemplo que sirvió para “demostrar” que la EMS en habilidad lectora y matemáticas deja mucho que desear, por tanto, este examen escrito con el apellido de Prueba Enlace cumple una función de diagnóstico de eficacia y capacidad, para lograr implantar una reforma con carácter nacional y política de Estado.

En síntesis

La discrecionalidad, entendida como un proceso mediante el cual el poder funciona sin aparente coerción, que se extiende, se contrae, se oculta, se descompone y se

reconfigura, todo en filamentos invisibles que evitan su localización y el señalamiento de responsables directos, que simula liberar y legitimar las acciones de los participantes. Que funciona como mecanismo de interrelación entre los exámenes escritos y la organización en la toma de decisiones que ha sujetado esta forma de evaluación, obstaculizando no sólo opciones diferentes en este reglón, sino la puesta en marcha de proyectos de investigación o alternativas de cambio.

La discrecionalidad, práctica “bondadosa” de la libertad del “tú decides”, genera subjetivamente la regla que el “yo autoridad” necesito imponer o para recrear sistemas de control más sutiles y eficaces a través de la propia voz y acción de aquéllos a quien se busca controlar. Implica una constitución del individuo como efecto y a la vez elemento de composición del poder sumamente dinámico e inestable entre los participantes, de ahí la eficacia y eficiencia para mantener la inmovilidad de la institución y las prácticas educativas de generación en generación.

Esta estrategia de funcionamiento de las instituciones educativas evita la reflexión a través de un pensamiento crítico sobre la apariencia objetiva del examen escrito y de las relaciones sociales que subyacen ocultas a su utilización, pues todos tienen aparentemente un amplio poder de decisión, que normalmente se usa para defender intereses personales y no los de la institución educativa y su beneficiarios -- los estudiantes--. Estas acciones explican por qué después de 432 años de establecerse oficialmente una población se crea una escuela preparatoria, que no obstante del rezago que eso implica, a los 25 años de creada aún lucha por sobrevivir.

La situación descrita de la preparatoria “Lic. Mauricio Magdaleno” y del mismo municipio, exhibe en toda su crudeza un sistema educativo mexicano que ha discriminado y marginado por muchos años grandes sectores de la población. Es un reflejo que los gobiernos estatales han sido indiferentes con el subsistema para deslindarse a ultranza de su responsabilidad. En cierta forma también es un reclamo de lo mucho que falta por hacer, desde lo elemental en los espacios escolares (infraestructura, mobiliario, equipo, material didáctico) hasta una cirugía mayor del plan curricular, como del propio modelo educativo. Habla también, de dirigentes incapaces para dirigir las políticas públicas en materia educativa.

Por otra parte el comportamiento de los adolescentes (15 a 18 años) que estudian el bachillerato, es posible expresarlo como una etapa de consolidación de transformaciones físicas y mentales muy intensas, exteriorizadas de la siguiente forma:

1. Tendencia constante a buscar el sexo opuesto y esclarecer sus temores al respecto. El amor real o fantaseado está en el primero plano, el segundo lo ocupa el televisor y los video-juegos cuando no están con el amigo(a).
2. Conducta exigente hacia la escuela, profesores o padres pero no aplicable a ellos con las mismas reglas que a los adultos, pues perciben que cada cual tiene sus propias necesidades. Comúnmente se irritan y violentan con facilidad, especialmente cuando se les cuestiona y a la menor insinuación provocan o retan al contrario, particularmente cuando no pertenecen a su grupo.
3. Son extremadamente sensibles. Detestan ser estereotipados como la generación adulta y tratados como niños. Son prolíficos a emitir juicios negativos de la escuela, de la familia, el grupo y la sociedad, cuando no les es permitido participar y expresar sus opiniones.
4. Tendencia a agruparse por edades y grupos de escolaridad para convivir en fiestas. Practican el sentido de selectividad entre las amistades especiales.
5. Cambian de estado de ánimo con frecuencia, de la alegría pasan a las rabietas o la tristeza con suma rapidez, de cooperativos a la apatía absoluta, de la distracción al aburrimiento. Protagonismo excesivo en todas las circunstancias.
6. Por excelencia son respondones, ruidosos, escandalosos, gritones, traviesos, bruscos en sus juegos y lenguaje, éste es irónico y con doble sentido entre ellos.
7. Pierden fácilmente la concentración y la noción del tiempo, prácticamente nadie tiene un proyecto de vida más o menos definido, el futuro no parece estar para nada en sus mentes, lo ven extremadamente lejano, dicen, “ya veremos como me las arreglo, para que me preocupo desde ahora”.

8. Entre las cuestiones que rechazan y/o critican acremente destacan: las imposiciones y el autoritarismo, que los mantengan encerrados en el horario de clases, las asignaturas que no les gustan, que no los dejen hacer lo que a ellos les gusta.
9. Sin excepción, la reprobación de los exámenes escritos les provoca malestar, en algunos causa de acciones extremadamente violentas
10. El acomodamiento y conformismo está presente en expresiones como: "Me conformo con pasar, después de un seis es vanidad".

No obstante que cualquier adolescente habrá hecho evidente alguno o más de los comportamientos descritos, no significa que en la adolescencia exista un nivel más elevado de trastornos psicopatológicos que en otros períodos de la vida, tampoco es una ratificación que los grupos adolescentes fomenten y estimulen conductas antisociales o que sean elementos suficientes como para aceptar que todos padecen graves crisis emocionales. Generalizar a toda la población adolescente por unos cuantos que cometen actos vandálicos, consumen drogas o tienen graves crisis emocionales es erróneo, la mayoría tiene relaciones más o menos aceptables con sus padres y saben sortear juiciosamente la adolescencia sin convulsiones sociales masivas. En suma, la adolescencia es una construcción social relativamente reciente y es una fase de la vida del ser humano que tiene características dinámicas de cambio y crecimiento en espacio de tiempo sumamente corto y muy propias, capaces de responder a situaciones educativas concretas cuya manifestación suele ser aparente.

Por otro lado, los datos de la reprobación exhibidos y sin que necesariamente sean generalizables, pues la investigación es un estudio de caso, vislumbran que los exámenes escritos escenifican el papel principal de la reprobación y cofactor asociado en el abandono escolar. Lo que podría tipificarse como un efecto colateral en dos dimensiones: por un lado, pérdida de enfoque de los participantes y por el otro, incrementa la creencia en la incapacidad construida para la escuela. Esto es, la práctica de los exámenes escritos, es considerada como la evidencia incuestionable de suficiencia o insuficiencia académica que objetiva al estudiante como bueno, regular o malo.

CAPÍTULO II

ENTRE la ACEPTACIÓN, COMPLACENCIA y RECHAZO Eficacia innombrable del examen

“El enseñar es más difícil que el aprender porque enseñar dignifica dejar aprender. Más aún, el verdadero maestro no deja aprender más que el aprender. Por eso es que sigue siendo sublime el llegar a ser maestro, cosa distinta a ser un docente afamado” Martín Heidegger.

En el capítulo precedente, se mencionó la existencia de profesores que no obstante seguir los lineamientos que les marcan las normas institucionales se pueden ubicar en la vertiente de la resistencia educativa, porque están en la búsqueda de lo diferente, de la innovación, están en contra del marasmo, hacen intentos por salir de lo cotidiano y de la imposición. También se aludió al entrapamiento coexistente entre una serie de mecanismos, técnicas y tácticas infinitesimales que han vuelto vulnerables a las instituciones educativas, especialmente cuando toda la trama se convierte en un espacio de crítica de unos contra los otros y de lucha individualizada caracterizada en que nadie escucha a nadie, resultando como consecuencia el estancamiento académico. Entre ellas se aludió a la discrecionalidad, la cual funciona como mecanismo de interrelación entre los exámenes escritos y la organización en la toma de decisiones. De esta manera las prácticas didáctico-pedagógicas, directiva y administrativa del subsistema de Escuela Preparatorias del Estado de Zacatecas se han perpetuado en el hacer y en algunos casos en ideas y creencias que obstaculizan romper la inercia y la estructura de la acomodación y el conformismo.

En este sentido el presente capítulo es un recuento del pensar de profesores y estudiantes en relación a la enseñanza y evaluación tradicional, en donde los exámenes escritos representan el papel principal. También rescata las expresiones de unos y otros, una vez que han experimentado un paradigma de comprobación de saberes diferente y de manera especial se resalta la eficiencia y eficacia de los exámenes escritos desde la visión y vivencia de escolares y docentes, expresado en aprendizaje como acción y efecto de aprender que a través de la práctica se convierte en conducta permanente, cuya expresión es la aceptación en unos, la complacencia y el rechazo en otros.

El capítulo está integrado por tres apartados: Aprendizaje, enseñanza y evaluación. Eficiencia y eficacia de los exámenes escritos. Evaluación formativa *versus* exámenes escritos.

2.1 Aprendizaje, enseñanza y evaluación

Después de la explicación-apropiación metodológica sobre la evaluación formativa, el colegiado de docentes eligió el grupo “C” con el cual se trabajaría con la metodología de la evaluación formativa, misma que no sólo implica un cambio de la forma de evaluación tradicional, sino también del enfoque de la pedagogía del profesor. Si bien los profesores se mostraban un tanto desconcertados, estaban optimistas, de tal manera que elegir el grupo al que se le aplicaría la “nueva” modalidad de evaluación no presentó mucha dificultad para el colegiado, después de externar los siguientes comentarios se decidieron por el grupo “C” sin mayor debate. A pesar que los profesores autorizaron la utilización de sus nombres, en ésta parte se guardará el anonimato, porque lo importante es lo que se dice y no quien lo dice.

Es un grupo un poco difícil, batallo mucho para hacerlos que se callen y se pongan a trabajar. Es un grupo que no le hecha muchas ganas, generalmente está haciendo desorden y es un poco flojo. El grupo no se presta mucho para trabajar, son mucho más inquietos que el “A” y el “B”, el “B” es un muy buen grupo. En el “C” tardo varios minutos para poder pasar lista porque no se callan y en la clase siempre están jugando, cuando no uno otro. Yo no tengo en realidad problemas con ellos, sí hacen relajo, pero conmigo no mucho, generalmente si ponen atención, creo que son pocos los que no les interesa. Son muy relajados, pero lo grave es que son flojos, como que les vale sombrilla todo. Definitivamente es el peor grupo de los tres de primero. Por lo que vimos en la exposición sobre la adolescencia, creo que están pasando por una etapa de crisis, parecen un poco menos maduros que los otros grupos. Entra uno al salón y para lograr callarlos cuesta algo de trabajo. A mi sí me cuesta mucho, pero mucho poderlos controlar para que me dejen dar la clase, no sé si por su grado o nivel de adolescencia, lo cierto es que es un grupo muy rebelde, como que no les importa nada, uno que otro son los que sí ponen atención, pero la mayoría no, de plano hay veces que ya no quisiera darles ni clase, a veces creo que me quieren ver la cara y ya me agarraron de...no sé qué (sesión colegiado 13/01/2006).

Es importante señalar la cantidad de adjetivos calificativos negativos con los cuales caracterizaron al grupo, tomando como referencia el comportamiento de otros grupos y únicamente lo observable, según la información de los profesores sobresalen las categorías: Inquietos (juguetones, traviosos relajientos), indiferentes (indolentes, flojos, apáticos), rebeldes (difíciles) e inmaduros.

En todo proceso educativo, lo fundamental estriba por un lado en que el estudiante necesita o requiere aprender y comprender información, desarrollar habilidades y destrezas para usarla en su vida cotidiana y por otro la responsabilidad del profesor consiste en ayudar a que el estudiante lo logre y a la vez aprender también. Esto implica que entre el aprender y el enseñar emerge otro conflicto: qué enseñar, por qué, cómo y además conocer o saber si el que aprende está verdaderamente aprendiendo o el que enseña lo hace apropiadamente en función de las necesidades y avance del aprendiz. Es decir, la tarea del profesor no es la de un simple trasmisor de información, sino que se transforma en un especie de puente o plataforma, en los anclajes y andamios del mismo, pero a la vez, es quien traslada lo que sostiene, revisa el puente, lo que transita por él, como también verificar si el receptor (estudiante) está en condiciones óptimas para recibir la “información” y una vez recibida si la usa o la puede utilizar adecuadamente, incluso, incrementarla por medio de puentes diferentes. Todo esto es lo que implica la enseñanza: Esto es, instrucción, sabiduría, método, teoría, sistema, didáctica y pedagogía. Es la tendencia de cada día de cada profesor para llegar a ser maestro, para “dejar aprender” (Benner, 1998).

Para el caso de la noción de aprendizaje es aún más complejo, en términos genéricos, cada acción y efecto en unos y otros es el aprendizaje (Coleman, 1994, Perkins, 2000). Diversos teóricos coinciden en sus apreciaciones sobre el concepto de aprendizaje volviendo recurrente una frase: el aprendizaje es cada acción ejecutada por el individuo y de la cual aprende algo nuevo, modificando o reafirmando la forma y manera de respuesta cada vez que se le presenten situaciones nuevas en función de lo aprendido con anterioridad, es decir, es la utilización del conocimiento adquirido para generar nuevo aprendizaje (Perkins, 2000). Significa entonces, una distinción entre aprendizaje y aprender. Aprender es asimilar el contenido y significado de los datos una vez que han sido retenidos. Aprendizaje es cada situación vivida,

es cada experiencia, es aprender, comprender y usar el conocimiento. Cuando sólo se aprende y no se comprende o no lo pueden utilizar, es un conocimiento almacenado, también denominado conocimiento “inerte” que pronto pasará a la categoría de “olvidado”, principal deficiencia de la educación.

Esto significa, que la experiencia del estudiante en cada situación vivida es fundamental para aceptar algo nuevo o rechazar acciones de aprendizaje que previamente aprendió como positivas o negativas, de tal suerte que si la experiencia le ha ocasionado malestar y el aprendizaje (acción de aprender, cambiar y volver a aprender y re-usar lo aprendido) conlleva cambios de actitud y comportamiento entonces, “una vez que un estudiante aprende que se ‘siente mejor’ cuando no está en la escuela, lo más probable es que busque la manera de no ir a la escuela” (Gibson, 1974, p. 332).

Si además, el ser humano aprende de lo que ve, escucha, siente, piensa e interioriza la experiencia de aprendizaje como un proceso que no le corresponde, el apropiamiento del conocimiento se puede volver inalcanzable y/o rechazable actitudinalmente hablando. A modo de ejemplo, el estudio de Ulibarri citado por Clay (1982), al señalar que la falta de educación del grupo entrevistado (trabajadores mexicanos en Estados Unidos de Norteamérica) era la causa de su marginación y que parecía no importarles o interesarles mucho cuando se les interrogó sobre la asistencia a clases en caso de formalizarse respondieron;

Sí, pero somos muy viejos para aprender’, o bien: ‘Soy muy tonto para aprender’ ... la mayoría de los padres admitieron que no creían que sus hijos pudieran terminar los estudios de secundaria. Esta actitud se reflejaba también en los hijos, pero ni unos ni otros parecían preocuparse mucho por ese asunto (Clay, 1982, p. 199).

Quiere decir que si el estudiante lleva en el subconsciente que es tonto para aprender y/o estudiar, mensaje aprendido o escuchado en el hogar y peor todavía cuando el profesor vía exámenes refuerza esta idea al clasificarlo como inepto por sus bajas

calificaciones, terminará por creer que es incapaz, que la escuela no se hizo para él, que emprender el sendero de la superación académica será escabroso e inútil.

Según Perkins, existe la imposibilidad de encontrar una palabra o una frase que aglutine las diversas posturas sobre el significado del concepto aprendizaje. El concepto trastoca las fronteras de la acumulación de un amplio repertorio de información, de las acciones que se realizan para ello, de los efectos que se producen, de la adquisición por la práctica de una actitud y conducta aparentemente duradera. En síntesis, “el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento” (Perkins, 2000, p. 21) que provoca múltiples manifestaciones en los seres humanos como producto de prácticas cotidianas. Entonces, el concepto aprendizaje alude también a las nuevas acciones que los individuos realizan una vez aprendida, retenida y comprendida determinada información. También es lo que callan, lo que ocultan o lo que transfieren en otros escenarios, incluyendo la forma de hacerlo. Todo eso encierra el concepto aprendizaje.

En referencia a la evaluación, a través del tiempo, los profesores, teóricos e instituciones han desarrollado y acuñado el término evaluación educativa, que en palabras de Anderson y Faust (1988), Gibson (1974), Arancibia (2000), Casanova (1998) entre otros; representa: todo aquello que los profesores hacen para reunir información que les permita emitir juicios en doble vía: por un lado comprobar el avance académico del estudiante, cuáles son las dificultades que se le presentan, qué le falta, cuáles son sus intereses, cuáles son los obstáculos para reflexionar sobre lo que está aprendiendo y con lo que está aprendiendo y por el otro, qué requiere como profesor para poder ayudar y lograr que los educandos se apropien (aprendan y comprendan) y usen el conocimiento a través de la activación del pensamiento o en su defecto, ayudarlos a lograr sus expectativas. Dicho de otro modo: Ser el puente, revisar el puente y ayudar a otros a cruzarlo, evitando a toda costa construir imágenes derrotistas e inhibitoras de la capacidad entre los estudiantes, tampoco de soberbia, petulancia, codicia e individualidad.

Desafortunadamente, la práctica cotidiana de la escuelas nos indica lo contrario según se ha discutido a lo largo del texto y lo constatan los comentarios de los participantes en líneas subsecuentes. Comúnmente, cuando los estudiantes reciben

su puntuación como resultado de los aciertos de una prueba tanto ellos como los profesores desconocen los objetivos que no se lograron e incluso, nadie se preocupa si en realidad existieron y tampoco se cuestionan sobre el qué, cómo y cuándo mejorar los resultados, acciones que se alejan de la evaluación.

Cuando el estudiante hace otras cosas con la información que adquirió, utilizando el ingenio, la creatividad y partiendo de la duda y esto se verifica haciendo que resuelva problemas de corte cualitativo con soluciones flexibles y que tenga la libertad de usar diferentes métodos, involucrando el pensar, se está haciendo referencia a la comprensión y al uso activo del conocimiento. Significa que aprendizaje, enseñanza y evaluación se fusionan al buscar el desarrollo del pensamiento a través de la reflexión, del uso de la palabra hablada y escrita y el dinamismo de los estudiantes.

Aprendizaje, enseñanza y evaluación es mucho más que estos escuetos párrafos, en general, es el significado de los conceptos para quien escribe, especialmente al término aprendizaje que aparece en y desde el título del presente trabajo. Indudablemente para otros la noción será diferente.

2.2 Eficiencia y eficacia de los exámenes escritos

La apropiación del examen escrito por profesores, estudiantes y padres de familia, se interiorizó como única alternativa de verificar los conocimientos que se adquieren en la escuela, cerrando la posibilidad de analizar los resultados como una elemental apariencia y sobre todo lo subyacente de la utilización de esta práctica como didáctica de la evaluación educativa. El uso invariable de esta forma de “evaluación” a través del examen escrito se instituye como parte de la discrecionalidad del poder de decisión del profesor, concretándose en ideas y creencias acomodadas en todo el subsistema. En este tenor, los profesores participantes en esta investigación al igual que de otras instituciones han hecho honor a esta práctica de evaluación.

La enseñanza individualista concretada también en una evaluación solitaria a través de los exámenes escritos, ha trascendido a cada rincón escolar y a cada profesor por muchas generaciones, como la apariencia objetiva del conocimiento adquirido por los estudiantes. Este individualismo a través de mecanismos e instrumentos ha sido la tarjeta de presentación que cada aspirante a un centro escolar empieza

asimilar como parte de su aprendizaje. Así lo observa en la soledad y en la poca comunicación en cada uno de sus profesores. Desde el ingreso al primer centro escolar los estudiantes van aprendiendo la conducta del individualismo, de la despersonalización y de la escasa o nula solidaridad. La peculiaridad de los profesores “no es la del trabajo en equipo. Lo es una condición de aislamiento profesional, de trabajo solitario, apartado de sus colegas” (Fullan y Hargreaves, 2002, p. 80). Estas características de comportamiento individualista de profesores, son asimiladas por los estudiantes, haciéndolas extensivas al convertirse algunos de ellos también en profesores, “En la docencia, las heridas no cicatrizan, los cadáveres no se entierran, los casos no se cierran” (Fullan y Hargreaves, 2002, p. 87).

En este pensar, decir y hacer, el profesor cuida conservar la evidencia socialmente aceptada como muestra irrefutable que está en lo correcto, que el estudiante es el único responsable de su éxito o fracaso y marca cuidadosamente el instrumento con símbolos imborrables. La vieja aspiración excelsa de la educación de que todos los estudiantes logren aprender, comprender y usar el conocimiento, implica aprender a crear, a pensar de manera crítica, a ser solidarios, en suma una educación integral que sólo se encuentra en nuestra Carta Magna y en diversos textos, no en la práctica cotidiana de cada centro escolar, incluso ni las metas elementales de retención, comprensión y uso del conocimiento se cumplen. Metas educativas que parecen tan simples de lograr y que no exigen más de lo que se debe hacer en todo recinto escolar. Sin embargo, a veces lo más sencillo es lo más difícil de obtener, lo obvio no siempre resulta tan obvio. Para conseguir estas modestas metas se requiere sobre todo, un pleno compromiso por parte de los profesores para erradicar viejas prácticas e instrumentos obsoletos que han postergado el desarrollo del pensamiento al estilo de una tradición pedagógica, es más fácil pensar y decir “así aprendí y así lo seguiré haciendo” o escudarse en la diversidad de asignaturas que imparte y en la cantidad de estudiantes que atiende.

Como se vio en el capítulo anterior, la utilización de exámenes escritos para evaluar o comprobar el conocimiento adquirido por los estudiantes es una práctica frecuente en la Preparatoria referida. De acuerdo a la información obtenida en campo la reflexión y debate sobre la técnica para la obtención de datos, los instrumentos y

análisis de los mismos permanecen en los espacios olvidados. La frecuencia del uso del examen escrito se convirtió en un hecho normal y natural fuera de toda duda de objetividad. Con este instrumento los profesores recurren al rescate de trozos de información que supuestamente posee el estudiante. En su mayoría se concretan a pruebas para elegir una opción y máximo de complementación de una o dos palabras. El producto se concreta a la cuantificación de aciertos obtenidos en un examen, inconexos al todo, incluso, fue posible constatar que los profesores omitían interrogarse por qué determinada pregunta había sido contestada incorrectamente por un porcentaje mayoritario de estudiantes. Igualmente, suprimen la posibilidad de analizar grupal e individual los desaciertos en dichos exámenes, tampoco de volver al tema que indicaron las respuestas fue incomprendido por los educandos.

De esta forma y sin cuestionamientos se aprueba o se reprueba, dando por sentado que un estudiante que obtuvo un determinado número de aciertos en el examen es decretado con suficiencia e insuficiencia de conocimientos, sin importar lo que realmente comprende o puede usar. Esta deficiencia, el profesor la marca como incompetencia y la plasma como evidencia incuestionable, generalmente de color rojo auxiliándose del número cinco como símbolo de insuficiencia. Es la evidencia ampliamente aceptada, desde el obrero, el campesino, el ama de casa, el intelectual, el servidor público entre muchos otros. Estas acciones son realizadas varias veces durante el año, para que al estudiante no le quede duda de su ineptitud académica. En suma, el conocimiento frágil y el pensamiento pobre es el imperio privativo de los exámenes escritos desde la fundación hasta nuestros días en la Preparatoria “Lic. Mauricio Magdaleno” con sede en Tabasco, Zacatecas.

Por otra parte, el cultivo de la palabra hablada y escrita está fuera del escenario, como también, los ensayos o proyectos modestos de investigación, todo sustituido por este instrumento. El resultado del examen escrito concretado en un número como reflejo de lo aprendido, es lo valioso, el esfuerzo, calidad, responsabilidad, riqueza de pensamiento carecen de todo valor. El término reprobados es común, ya que según vimos en el capítulo uno, solamente de los dados de baja de primer año por reprobación ascienden al 47% y por tanto no pudieron inscribirse al segundo semestre en el mes de enero del año 2006. En resumen: en esta Preparatoria ha impe-

rado una evaluación tradicionalista detractora de la “economía cognitiva” (Perkins, 2000) en donde los exámenes escritos gobiernan por decirlo de alguna manera la vida académica de profesores y estudiantes al momento de realizar la investigación. Pero, ¿por qué exámenes escritos? A la pregunta expresa ¿porqué usan los exámenes escritos?, éstos fueron algunos de los comentarios de los profesores:

“Yo desde que entré a la escuela me aplicaron exámenes y prácticamente eran muy parecidos, ahora como profes repetimos el mismo procedimiento. Retrocediendo la cinta en mi mente, desde donde logro recordar los exámenes fueron parte de mi formación, sí recuerdo haber padecido nerviosismo en algunas materias, pero bueno es parte de la escuela. En realidad, pienso que casi nadie nos ponemos o nos hemos puesto a pensar si los exámenes son dañinos o no, simplemente los usamos por dos razones, primero porque fue lo que aprendimos en la escuela y segundo, porque es lo más fácil o cuando menos rápido. A mi también me aplicaron exámenes y creo que lo hacían porque el profesor rápidamente puede revisar a muchos alumnos, pues un mismo examen le sirve para varios grupos e incluso para varios años, hay quién que ni siquiera los cambia o cuando mucho modifica una pregunta o dos. Como dice la maestra, es lo más fácil y rápido. Es muy cierto que a la mayoría de nosotros nos aplicaron exámenes, pero creo que no toda la vida vamos a seguir haciendo lo mismo, o ¿vamos estar aquí otros 25 años sin intentar algo diferente, creo que las rutinas también cansan y bueno vamos a ver que sucede, ya los alumnos nos están diciendo que las cosas no están tan bien” (sesión colegiado 13/01/2006).

En síntesis, las opiniones de los profesores se resumen en la siguiente tabla.

Formación Parte de mi formación.	Repetición Fue lo que aprendimos
Me enseñaron a memorizar para resolver exámenes. Así pasé la escuela, así aprendí y así lo seguiré haciendo mientras sea maestro	Es fácil. Es rápido. El profesor puede revisar rápidamente a muchos alumnos. Un mismo examen sirve para varios grupos. Un mismo examen sirve para varios años. Las modificaciones año con año son mínimas.

Formación, repetición e instrumento fácil y expedito, vocablos que pasan de boca en boca, generación tras generación sin reflexión y análisis, “así aprendí y así lo seguiré haciendo”. Esta sencilla frase, entraña la estructuración de la plataforma de la discrecionalidad de un poder ampliado al profesor como garante de la tecnología de la dominación aplazando el desarrollo del pensamiento de los estudiantes.

En este tipo de enseñanza y de aprendizaje, la reflexión, el análisis, interpretación de textos, la colaboración, redacción, la recreación y construcción del conoci-

miento, son escenarios ajenos en el contexto educativo, por tanto; una evaluación que privilegie verificar la riqueza del pensamiento de los estudiantes tiene resultados dramáticamente por debajo de la media internacional (SEP-INEE, 2005; INEE, 2007), ya que nuestro sistema educativo enseña para resolver mecánicamente exámenes, es decir memoriza, responde. En lo sucesivo habrá que ‘empezar a prepararnos para PISA’ que “mide habilidades de los alumnos para insertarse en un mundo globalizado” (Muñoz, 2007). Como se observa, el sistema nacional de exámenes escritos es auspiciado desde diversos frentes, entre ellos el mismo Banco Mundial (Alcántara, 2007). En otras palabras, el populismo de los exámenes escritos han sido y serán los pilares extraviados de la educación.

En el apartado de problematización sucintamente se punteó lo preocupante de una baja eficiencia terminal, altos índices de reprobación, como también una sintomatología del conocimiento frágil y del pensamiento pobre, sin que necesariamente fuesen privativos de un estado o país (Perkins, 2000; Vera, 2001; INEE, 2007). Además de diversos textos como los citados, también en diferentes medios de comunicación masiva se encuentran notas similares como la siguiente:

Hace algunos días un joven preparatoriano abordó a uno de nuestros redactores. Entre angustiado e indignado le dijo que seguramente podría ayudarlos (a él y a sus compañeros) a entender que ocurre en la preparatoria. No se explica ‘por qué les enseñan lo que les enseñan en la escuela’: por enésima ocasión en su vida escolar están estudiando a los olmecas, los aztecas y los mayas sin relación con las reivindicaciones indias iniciadas en la década pasada en el país; no tienen ningún espacio curricular para analizar los problemas tan graves del mundo actual, no saben quiénes fueron los presidentes de México de los pasados 20 años; no pueden canalizar la angustia que les causa la posición de Bush y de Estados Unidos ante la amenaza de una nueva guerra mundial. Les enseñan fórmulas y más fórmulas en física y en química, pero no saben cómo funciona un automóvil, una reproductora de discos compactos o una computadora; menos solucionar algunos de los problemas a los que se pueden enfrentar usándolos (La Jornada, 1/03/03, p. 40).

Implica que mucho del conocimiento que se proporciona en la escuela está desarticulado y obsoleto, gran parte no lo comprenden y no lo usan activamente, por consecuencia las grandes lagunas de información ocasionan que no puedan explicarse y comprender el mundo en que viven. Estos síntomas son atribuidos entre otras causas a una educación mecanicista congénita, al uso de instrumentos y mecanismos de evaluación reduccionista sustentada en exámenes escritos y al menosprecio del síndrome normal de los adolescentes, mismos que se tipifican como las tradiciones pedagógicas que han privilegiado la obediencia, el almacenamiento de la información y postergando el desarrollo del pensamiento, decantándose finalmente en un analfabetismo reflexivo. La educación mecanicista heredada de generación en generación, según lo constatan los comentarios de los profesores, se ha distinguido por la enseñanza y adquisición de,

Un conocimiento frágil, a menudo inerte (no recordado en situaciones que admiten más de una solución y que se prestan para aplicarlo); ingenuo (que refleja concepciones erróneas y estereotipos muy arraigados), o bien ritualizado (que se adapta a los procedimientos de rutina de la escuela pero no revela una verdadera comprensión) (Perkins, 2000, p. 185).

Como es de esperarse, el objetivo en esta educación mecanicista congénita se traduce en poco o nulo desarrollo del pensamiento, pues todo es mecánico y heredado de profesor a estudiante y de éste a profesor, desde la postura, el habla, las forma de ver a los discípulos, el orden y el aprendizaje del silencio antes de hablar o de pensar dentro y fuera del salón de clases.

En suma, un pensamiento pobre en todos los sentidos, ya que se basa en un modelo de la enseñanza del conocimiento de datos, definición de conceptos, fórmulas, hechos y rutinas, privilegiando la capacidad memorística del alumno y no el desarrollo del pensamiento. En otras palabras, la didáctica está asentada en la exposición y dictado de contenidos, lineal y directiva, el profesor continúa siendo la máxima autoridad y único poseedor del conocimiento, los alumnos sólo han estado ahí para recibir y almacenar lo que dicta o dice el docente y juegan únicamente el papel de

receptores, la relación maestro-alumno es marcadamente distante. Los profesores preparan y planean sus clases a través del seguimiento de programas rígidos. Por lo regular los materiales en que se apoyan son el gis, el pizarrón, síntesis, esquemas y fichas utilizadas como guía para intentar llevar coherencia en la exposición (Rascón, 1999; Perkins, 2000). Concretan el curso o tema aplicando un examen escrito.

El panorama descrito de la educación mecanicista congénita es digno de los escenarios indeseables, sin embargo, después de haber transcurrido ocho años del tercer milenio, aún persisten a gran escala en el territorio nacional según lo continúan constatando las voces de los profesores:

“Lo que hacemos en las preparatorias obedece más a como nos formamos en la carrera. Aplicamos lo que nos parece lo mejor que aprendimos desde el qué y el cómo lo hacemos. Nuestra práctica ha transitado en la rutina y francamente no sabemos si lo que hacemos está mal o bien (sesión colegiado” 06/12/2005.

Esta es una realidad que no debería evadirse pero que todos soslayan. Que las cosas sigan como están, incluso empeorándose, porque el profesorado cada año es más viejo y sin actualización. Las líneas descritas es el reflejo de una educación petrificada pedagógicamente hablando y por tanto complejo desplazar. En este sentido, los profesores participantes en la investigación les fue complicado deshacerse de la práctica tradicional por dos motivos fundamentales:

- a) El tiempo necesario de apropiación de la metodología de la evaluación formativa fue insuficiente. Aunque en estricto apego al propio procedimiento, la única manera de comprenderlo es usando lo que se va aprendiendo.
- b) Romper la inercia no solamente la de ellos como profesores sino también la de los estudiantes.

En el ámbito de cada nivel y centro educativo, el término examen y su práctica tiene y ha tenido una función específica determinada y un cierto grado de discrecionalidad, en muchos casos más allá de objetivar el estado de avance del conocimiento adquirido por los estudiantes. El adolescente al ingresar a un salón de clases se empieza a apropiarse del significado que hay detrás de la palabra examen, asociándolo al nivel inmediato anterior, situación que le permite en algunas ocasiones irse preparando

psicológica y socialmente ante ellos a través del acomodamiento y conformismo, estadio que algunos logran con relativa facilidad, asumiendo el papel de buenos estudiantes, acatando irrestrictamente los lineamientos de los adultos (padres y profesores), mientras que otros al no conseguirlo o se autoexcluyen o son relegados.

Quiere decir, que los estudiantes van aprendiendo que el hecho de pasar o reprobar un examen puede ser de vital importancia para su futura vida académica, profesional y/o social, pues han asimilado que un examen les puede abrir o cerrar las puertas acreditándolos o excluyéndolos, también, y a través del cual, logran diferenciarse de la caterva o ser parte de ella, incluso los puede estigmatizar como apto o inútil, todo depende del número que se le otorgue al resultado de su examen, que por cierto, el simple número por sí sólo, ha generado una cultura que se ve reflejada como la lucha por uno mismo y al mismo tiempo, la lucha contra los otros.

Por otra parte, el estudiante se percata que ocupa la plataforma de la pirámide y como tal, es al que se le aplican todas las normas explícitas e implícitas, que el profesor adquirió, esté de acuerdo o no. De entre todas ellas, callada o abiertamente rechaza el sometimiento a este número considerable de exámenes comúnmente conocidos con el nombre de evaluaciones, con el trillado propósito de asignarle una nota numérica denominada calificación, que tal vez sin desearlo, se trastocó por encima de la enseñanza; al grado que lo que interesa a un fuerte sector de estudiantes es alcanzar una calificación mayor al seis, situación que no es privativo del estudiante, sino también de muchos padres de familia.

2.2.1 Aceptación, complacencia y rechazo

Alrededor de los 15 años de edad, los adolescentes en la actualidad, además de estar expuestos a un sinnúmero de fuentes de información, han pasado en las aulas un promedio de diez a doce años (preescolar, primaria y secundaria), interactuado con un número considerable de profesores de diferentes ideas y creencias, ello implica que el conocimiento que han acumulado les permite distinguir lo más adecuado para ellos.

Al ingresar a preparatoria, el joven ha alcanzado una estructuración mental cognitiva variada y consolidada. En ese transitar han aprendido a sortear las diversas

exigencias de la escuela y de los profesores y tienen claro aquello que les resultó incómodo e incluso, cómo puede atenuarse o eliminarse. Al respecto Guerra y Guerrero (2003) en su investigación encontraron una serie de diferencias entre dos sub-sistemas según lo afirmaban los estudiantes desde el aspecto informal hasta los puntos de vista de las prácticas pedagógicas, “En resumen, podría decirse que la capacidad de los alumnos para incluir sus propias opiniones y producir otros conocimientos se ve limitada por el tipo de estrategias docentes predominantes” (Guerra y Guerrero, 2003, p. 214). El estudiante es muy cauteloso cuando quiere expresar comentarios desfavorables relacionados a la práctica o al saber de los profesores. Cuando un tema es difícil de entender prefiere muchas veces pasarlo por alto antes que verse expuesto a la crítica del profesor o a otra explicación aburrida e incomprensible. Que el estudiante acepte calladamente esta normatividad no implica que carezca de su propia visión de la enseñanza y de la evaluación como concausa al aprendizaje, que tarde o temprano pondrá en práctica como parte del ritual escolar.

Con el propósito de indagar cuál es la opinión de estudiantes de recién ingreso a segundo semestre de preparatoria respecto a los exámenes como mecanismos de evaluación y a la enseñanza de sus profesores, se hicieron las siguientes dos preguntas: ¿Qué opinas de la forma de evaluar de los profesores?, ¿sí tu fueras maestro cómo serías con tus alumnos? Las respuestas a la primera oscilaron entre la aceptación, la complacencia y el rechazo en un 19, 23 y 57% respectivamente. En

relación a la segunda el 69% dejan fuera

Cuadro 17. Aceptación, rechazo y alternativa

Evaluación de profesores: percepción de estudiantes				
	Grupo A %	Grupo B %	Grupo C %	Total %
Aceptado-sometido	6.8	5.5	6.8	19.2
Complaciente-censurador	6.8	11	5.5	23.3
Crítico-impugnador	15.1	16.4	26	57.5
Propuestas de estudiantes para evaluación educativa				
Evaluación tradicional	10	13	10	11
Mixta: alternativa y tradicional	20	27	13	20
Alternativa radical	70	60	77	69
Prpuesta: Alternativa radical				
Mixta sin exámenes escritos	43	40	43	42
Evaluando el Comportamiento	33	39	34	35
Evaluando la Capacidad	24	21	23	23

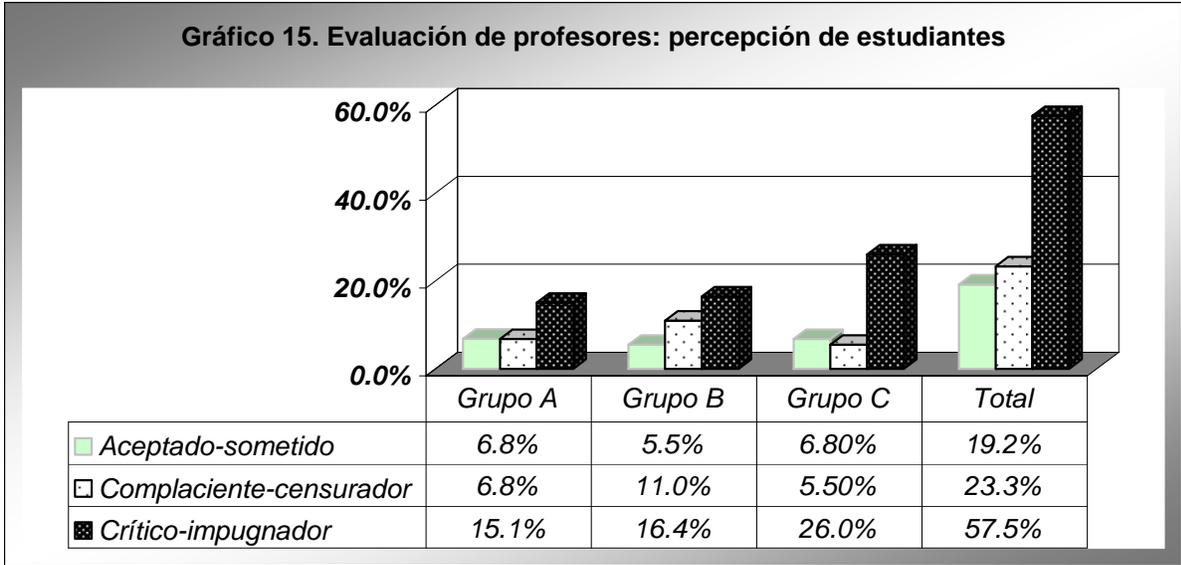
Fuente: Elaboración propia, datos de encuesta 13/01/06. Tabasco, Zac.

del escenario a los exámenes escritos y como alternativa, el 42% proponen una evaluación mixta, el 35% que se evalúe el comportamiento y el 23% la capacidad (cuadro 17).

Pese a la distancia temporal y geográfica que separa a los contextos en donde realizaron su investigación Guerra y Guerrero (2003), Coleman (1994), Rice (2000), Ávila (2006), por citar algunos, así como el presente trabajo realizado en el municipio de Tabasco, Zacatecas entre el 2005 y el 2006, el común denominador es el cuestionamiento de un sector substancial de estudiantes hacia los profesores, que va desde el comportamiento, el saber y el saber hacer. Entre las formas, mecanismos e instrumentos usados por los profesores que se llevan la peor censura figura la “evaluación”. Estas son algunas opiniones a la forma de evaluar de los profesores expresadas por los estudiantes participantes en la investigación.

“Son muy estrictos y no deberían ser así. Por que nos ponen mas nerviosos y a la mera hora reprobamos. Yo pienso que a veces los profesores se toman un poco muy serio su trabajo y no debe ser así, los profesores deben entender que nosotros fuera de los estudios tenemos una vida donde tenemos que sobrevivir y ese mundo no lo vamos a sobrevivir con los estudios aunque yo se que es algo muy importante. Que a veces sí se pasan, no deberían darle tanta importancia algunas cosas como a las faltas. Algunas veces chicos y chicas no ponen suficiente atención en las clases y en los exámenes no hayan que hacer porque no saben nada y la única alternativa que les queda es copiar por temor a salir mal y que sus padres los regañen pero no está bien porque primero te engañas a ti mismo y segundo engañas a tus papás” (encuesta, 13/01/06).

El comentario más que un cuestionamiento crítico hacia los profesores, es más bien una llamada de auxilio, es una súplica que los vean y los traten primero como seres humanos y sobretodo como adolescentes inmersos en un contexto social particular. El acomodamiento del aprendizaje en las acciones específicas sobre mecanismos y procedimientos que los profesores han utilizado para “verificar” al avance académico (evaluación) de los estudiantes, de acuerdo a los testimonios, se agruparon en tres categorías: Aceptado-Sometido, aquellos estudiantes que aceptan tácitamente todo lo que el profesor hace o deja de hacer porque se convencen que es lo correcto; Complaciente-Censurador, por conveniencia o comodidad se inclinan a favor del anterior, aunque no están del todo de acuerdo con los procedimientos e instrumentos y el tercer grupo, Crítico-Impugnador, que lo integra más del 57%, son los que no sólo objetan y rechazan sino que impugnan abiertamente el procedimiento, critican e impugnan sin ambages (gráfico 15).



Fuente: elaboración propia, datos del cuadro 17. Encuesta, 13/01/06. Tabasco, Zac.

2.2.1.1 Aceptado-sometido

Cerca del 20% de los escolares acepta la forma de “evaluar” de los profesores. Las expresiones reflejan una formación supeditada a los docentes, en donde éstos son los potentados del saber, son vistos como los únicos que deciden cuáles estudiantes merecen ser etiquetados como aprobados o reprobados, cuáles son buenos o malos, el educando se siente dependiente y, acepta y se somete al criterio del profesor de manera irrestricta. Así lo expresan:

“No puedo decir si está bien o mal porque a fin de cuentas ellos nos califican a nosotros, nosotros sólo dependemos de ellos respecto a calificaciones, de hecho la forma de calificar de cada uno de ellos es casi la misma y sí estoy de acuerdo. Yo pienso que es justa la manera en la que nos evalúan por que toman en cuenta las tareas, las asistencias, la disciplina entre otros y esto hace que el examen se nos haga menos pesado. Creo que está correcta. Creo que si es justa. Está bien porque de esa manera me puede servir para la normal. A mí me parece muy bien ya que no nos perjudican simplemente hacen que nos preocupemos mas por estudiar” (encuesta, 13/01/06).

Las declaraciones hechas por este grupo, es de alguna forma el aprendizaje de una educación centrada en el profesor. En otros términos, es la obediencia hacia la orden, “apréndete esto, no sé para que te puede servir pero apréndelo porque viene en

el examen”, aprendizaje que a la postre se traduce en eficiencia y eficacia de un modelo educativo a través del examen escrito.

2.2.1.2 Complaciente-censurador

Para otro grupo de estudiantes (23.3%), “la evaluación” realizada por los profesores queda confinada a lo que Perkins denomina el nivel de lo ritual, es decir, cada educando, aprende a sobrellevar a cada profesor, sabe perfectamente que quiere, qué y cómo le gusta que le respondan, ha aprendido la regla de la simulación. Este aprendizaje de la simulación al igual que el anterior es una actitud peligrosa, ya que el escolar efectivamente puede creer que verdaderamente se dedica a estudiar cuando en realidad sólo simula hacerlo, incluso medio memoriza trozos de información con los cuales pretende engañar al mentor o siempre busca la manera de elogiarlo presencialmente, para salir beneficiado en el número, letra o símbolo que acredita sus saberes. Otro aspecto de riesgo es el grado de confusión al que pueden llegar cuando se rechaza pero se acepta como un mal necesario alcanzando un nivel de censura superficial. Para muestra de la aceptación de la complacencia a la forma de evaluación de los profesores así escribieron algunos sus opiniones y vivencias:

“Creo que si están bien las evaluaciones de los profesores aunque creo que hay veces que se pasan al evaluar, creo que son demasiado estrictos, pero por una parte está bien para que así hagamos las cosas bien. Que son muy estrictos pero pues nos va a ir peor en la universidad. Me gusta la forma de evaluar de algunos profesores pero de otros no. Por una parte esta bien, pero deberían de darles y ayudar a los que más le echan ganas y ser un poco más justos. Que está muy bien porque no califican no mas del examen si no también del desempeño que tuviste en clases aunque unas veces no me gusta porque la forma de evaluar de algunos maestros hace que uno que se esforzó mucho por hacer todos los trabajos al último dicen que van a evaluar del puro examen” (encuesta, 13/01/06).

Además de la complacencia y la censura, los estudiantes perfilan la idea de un enfoque educativo distante de ellos y a la vez, una desvinculación entre profesores, en donde cada uno es libre de aplicar su propio criterio indistintamente de los principios educativos del plan de estudios. Como se analizó en el capítulo uno, las acciones se traducen en una discrecionalidad del poder de decisión, que para un sector de edu-

candos crea el beneficio de la duda en cuanto a cuál profesor merece mayor credibilidad.

2.2.1.3 Crítico-impugnador

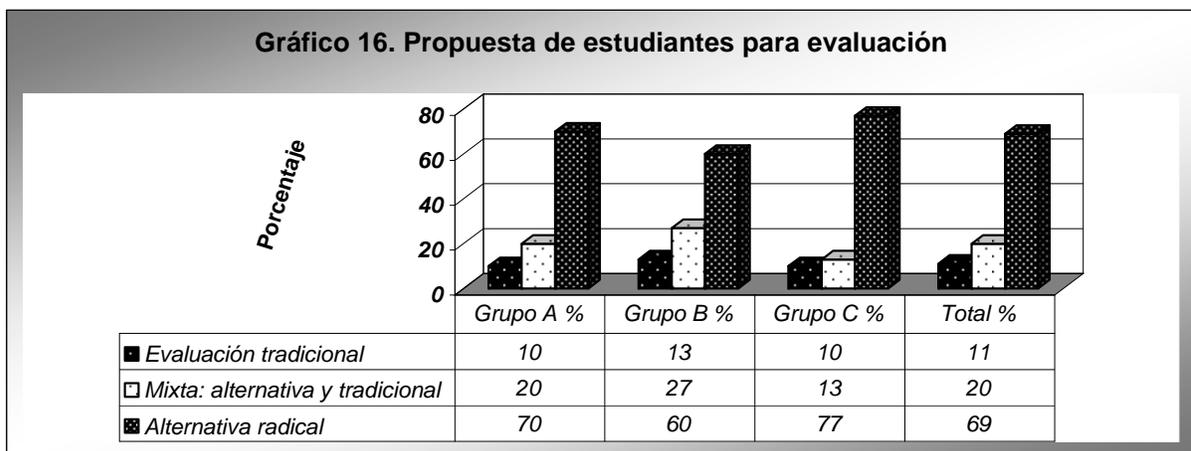
El tercer grupo objeta e impugna abiertamente. La expresión es de franco rechazo a la forma y al instrumento, la contundencia de sus escritos los colocan en la teoría de la resistencia juvenil, ya que no solamente objetan y censuran sino también hacen propuestas, los siguientes son algunos ejemplos:

“En nuestro preparatoria el modo de evaluar es algo complicado ya que los maestros son algo injustos ya que solo se guían por el examen de cada mes y no lo que uno trabaja día a día. Siento que a veces su forma es muy injusta por que en algunos alumnos hay malos comportamientos lo cual todos tenemos que cargar con la culpa. Que revisen con más sensatez porque a lo mejor un alumno es atento, cumple sus trabajos, pero no pasa el examen uno de maestro está viendo eso y lo debe de ayudar. Yo digo que le dan mucho interés al examen. Que le ponen mucho porcentaje al examen porque para mi valen mas los trabajos que un examen, porque el examen nada mas es un recordatorio de lo que se ve. Pues que evalúen con tareas disciplina y trabajos. Yo opino que deberían calificar de acuerdo a su comportamiento y sus tareas” (encuesta, 13/01/06).

La cita es un testimonio de millones que la viven en el país. Lamentablemente son testimonios que sólo aparecen como denuncias en los informes de investigación, ya que en todos los niveles está estrictamente prohibido que el estudiante levante su voz en el momento del atropello, los osados corren el riesgo de ser expulsados catalogándolos de agitadores y revoltosos. Las normas no escritas u ocultas sin ser ocultas tienen efectos domesticadores más perentorios que lo punitivo mismo. En este grupo se ha estructurado lo instituyente de la resistencia juvenil, es un reflejo del ser humano a deshacerse de lo embarazoso, de aquello que le ocasiona molestia. Por desgracia, algunos de ellos toman la decisión más sencilla, salirse de la escuela, ya que han aprendido que enfrentarse al ogro filantrópico de la educación (directivos y profesores) en materia de lo que a él le causa malestar es enfrentar una batalla perdida antes de iniciada, pues los resultados de los exámenes son incuestionables, inapelables, el estudiante carece de elementos para destruir la prueba irrefutable utilizada como evidencia pública contra sus endeble argumentos. Cada vez que se le

presenta la oportunidad de hacer la denuncia o cuando menos liberar parte de la rabia acumulada por la impotencia de enfrentarse a los todo poderosos profesores lo expresa no sin antes cerciorarse que su escrito permanecerá en el anonimato.

La aceptación, la complacencia y el rechazo al método tradicional de la evaluación encontrada en cada salón de clases, obedece a una educación tradicional del sometimiento a través del individualismo, esta forma de conducir la educación sutilmente en contra de la solidaridad prueba su consistencia en ejemplos concretos que no obstante la resistencia de más del 60% de los estudiantes al procedimiento de estimación del conocimiento adquirido se encuentran impedidos para organizarse y exigir su derecho a una educación libre de ataduras. En el gráfico 16 se observa como el 69% hacen propuestas de carácter radical, en ellas, los exámenes escritos desaparecen del escenario del proceso educativo.



Fuente: elaboración propia, datos del cuadro 17. Encuesta 13/01/06. Tabasco, Zac.

Desafortunadamente, sólo manifiestan su inconformidad en casos de investigaciones específicas como en este caso, permaneciendo ocultas para profesores y directivos, unos porque no quieren darse cuenta, otros porque en realidad no alcanzan a percibir lo que está frente a ellos, tal vez la rutina hace inmune a los profesores que los vuelve insensibles para percibir las expresiones de rechazo que hacen los estudiantes, negando la existencia de subgrupos conformados por sometidos, complacientes e impugnadores concretamente a la forma de evaluación. Estructura formada a lo largo de los años escolares, que según los testimonios escritos es posible clasificar-

los en propuestas de evaluación” relacionadas con las anteriores, es decir, el aceptado sometido decide seguir con la forma tradicional, el complaciente plantea una evaluación mixta en donde lo tradicional también es parte y el crítico-impugnador propone abandonar por completo el esquema tradicional e incursionar en una alternativa radical.

a) Evaluación tradicional

El 11% de estudiantes opinó que la práctica de la educación tradicional es la mejor alternativa, este sector estudiantil, indudablemente en caso de estar frente a grupo como profesor, repetirá la educación tradicional y por tanto los mecanismos e instrumentos de evaluación como parte del aprendizaje entre otra práctica didáctico-pedagógica. Las siguientes expresiones son un ejemplo de lo que piensan harían de llegar a ser docentes y además, afines con lo externado por los profesores exhibido en el capítulo uno en el tema: inconcebible una educación sin exámenes escritos.

“Evaluaría exactamente igual. Yo los evaluaría igual como me evalúan ya que se me hace justa la forma de evaluar. Seguir la rigurosa recta que te dan las famosas reglas, con un examen exhaustivo. Igual y todo el tiempo pondría exámenes para su mejoramiento en calificaciones y presiones de las mismas. Si yo fuera maestro evaluaría a mis alumnos de la misma forma que me evalúan mis maestros. Sinceramente creo que evaluaría con el mismo criterio” (encuesta, 13/01/06).

Significa que cada actividad que realiza el profesor, es una cincelada al estudiante, misma que perdura a través de los años y puede repetirse por varias generaciones. Estas opiniones es un ejemplo que la educación a través de sus profesores es factible permanezca inamovible. Directa e indirectamente es la eficiencia y eficacia del examen, traducido a una acción de aprendizaje en la cual sin importar las consecuencias un alto porcentaje de jóvenes termina siendo excluidos antes de concluir el bachillerato. Lo grave radica en que el profesor no es consciente de todo ello, por el contrario ha llegado a creer que es la forma de liberar al otro.

Por otro lado, el uso de este instrumento desde los primeros años escolares ha hecho creer a este porcentaje de jóvenes estudiantes ahora de bachillerato, que es la única forma de que el profesor se pueda cerciorar del nivel de avance académi-

co, repercutiendo en una sobre-valoración de la función del examen, la cual ha traspasado la frontera del ámbito escolar. Es una repercusión, una secuela, una consecuencia o como se le quiera llamar, pero que difícilmente podrá erradicarse de la práctica cotidiana de profesores y de la aceptación irrestricta de estudiantes, porque se tiene la firme convicción que sirve para determinar la cantidad de conocimientos que ha adquirido un estudiante. En este sentido el examen escrito es el instrumento que sirve para conseguir un efecto determinado y en ello radica la eficiencia del mismo. Este efecto se traduce en aprendizaje como acción permanente del proceso educativo por parte de profesores y estudiantes en la creencia que se evalúa correctamente.

b) Mixta: Entre la alternativa y lo tradicional

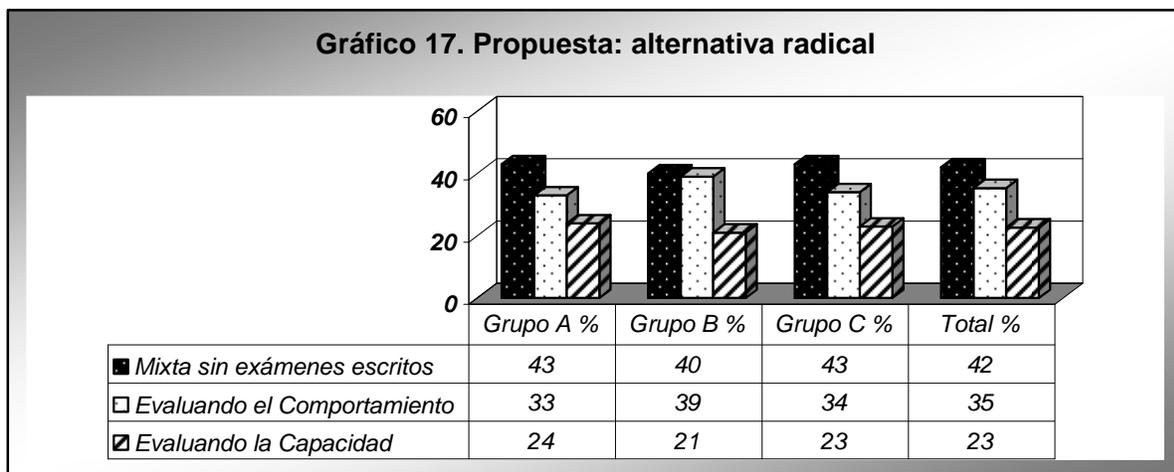
El segundo grupo, representa el 20% de los encuestados, éstos han preferido como parte del aprendizaje seguir el juego de la simulación, sin comprometer sus opiniones, pues dibujan varias opciones según estos ejemplos:

“Yo si fuera maestro calificaría a mis alumnos con examen, conducta, tareas y trabajos en clase. Le pondría 50 % examen, 20 % tareas, 20% trabajos y 10 % asistencia y participación. Con más apoyo en los estudiantes que fuera los trabajos el 30%, el examen 40%, 10% de asistencias. Yo el examen lo tomaría la mitad de la calificación y con tareas y lo demás la otra mitad” (encuesta, 13/01/06).

¿En dónde aprendió y asimiló a sus 16 años esta forma de evaluación? Estas opiniones indican que no es otra cosa sino aprendizaje del ejemplo de los profesores para asignar calificaciones que han observado en el transcurso de la vida escolar. En esta forma creen tener mayores posibilidades de éxito al proponer distintas opciones para acreditar la totalidad de las asignaturas, pues la experiencia les ha enseñado que en un momento crucial una opción puede convertirse en concluyente. Por otra parte e indirectamente exteriorizan un rechazo a los exámenes escritos como determinantes en la calificación.

c) Alternativa radical

Un tercer grupo formado por una amplia mayoría (alrededor del 70%) excluye del escenario a los exámenes escritos, sustituyéndolos por una diversidad de alternativas, destacándose tres opciones: Mixta sin exámenes escritos, evaluando el comportamiento y evaluando la capacidad (gráfico 17). Es importante destacar, por un lado, la connotación implícita de evaluación que expresan en sus escritos estos adolescentes de escasos dieciséis años y por otro, la diversidad misma de alternativas de evaluación que proponen, acordes con el postulado de la evaluación formativa. Esta última frase, cobra relevancia por el hecho que la evaluación formativa es precisamente, una integración de varios métodos centrados en los estudiantes, cuyo propósito es verificar el avance y las dificultades de los escolares, nunca para etiquetar personas. Las propuestas aunque similares en los tres grupos, parten de un principio natural del ser humano: la tendencia a deshacer aquello que nos provoca malestar.



Fuente: elaboración propia, datos del cuadro 17. Encuesta, 13/01/06. Tabasco, Zac.

El gráfico 17 muestra también similitud en cuanto a los estudiantes que hicieron la misma propuesta en los tres grupos, coincidiendo el 42% en una evaluación mixta sin involucrar a los exámenes escritos, el 35% enfatiza evaluar el comportamiento y el 23% la capacidad. En los tres extractos que se presentan sobresale la idea de solidaridad, de apoyo hacia los estudiantes por parte del profesor, situación que puede ser traducida a una forma de evaluación libre de actos punitivos.

Mixta sin exámenes escritos

“Los evaluaría con tareas. Tomando en cuenta la disciplina, el trabajo, esfuerzo y la lucha de cada uno. Si yo fuera maestro yo evaluaría los puros trabajos. Si yo fuera maestra calificaría a mis alumnos con asistencia puntualidad, comportamiento, desempeño en sus trabajos. Yo evaluaría a mis alumnos según su disciplina y sus ganas de estudiar tratando de motivar también a quienes por alguna causa no puedan desempeñarse del todo en la escuela. Los calificaría con trabajos, tareas y asistencia. Si yo fuera maestro evaluaría más por las tareas, trabajos y participación en clase” (encuesta 13/01/06).

Segunda: Evaluando el Comportamiento

“Los evaluaría por su forma de comportarse. Bueno yo calificaría por parte su comportamiento y por su forma de ser. No creo que yo sería tan exigente, solo cuando se requiera, y los evaluaría como cualquier maestro pero tomaría más en cuenta las ganas de estudiar de un alumno. Los evaluaría por su forma de comportarse, sus trabajos, tareas y asistencia. Con su conducta y su desempeño” (encuesta 13/01/06).

Tercera: Evaluando la Capacidad

“Yo los evaluaría de acuerdo a como se desempeñen en la escuela. Los evaluaría según lo que ellos puedan todo dependería de cómo los note en la forma de aprender y comprender pero también creo que no habría mucho problema por eso ya que yo los ayudaría siempre. Yo calificaría respecto a las capacidades de cada uno, a la forma de vivir, etc. Si yo fuera maestro trataría de comprenderlos mas y ver cual es su capacidad de aprendizaje para poderlos evaluar de forma justa y luego preguntarles que opinan para hacer unas modificaciones” (encuesta 13/01/06).

En diferentes partes de este trabajo se ha mencionado la queja constante de profesores hacia los estudiantes, etiquetándolos de indolentes, indiferentes, rebeldes e inmaduros entre muchos otros adjetivos. Sin embargo, es infrecuente en textos y en la vida cotidiana escolar escuchar a profesores reflexionar sobre los señalamientos que los estudiantes hacen en relación al rechazo de su didáctica. Generalmente no lo hacen porque no está a su alcance, tal vez intuyen que cierto sector está inconforme, pues la información que circula entre el grupo sólo es explícita al interior del grupo. Han aprendido que el profesor es la autoridad indistintamente del saber de éste. Con esta premisa el grupo actúa solidario, independientemente de las divisiones internas, de tal manera que lo que alguien externe del profesor nadie se lo comunicará, pues la ley del grupo puede resultar mucho más severa que la del propio profesor. Es así

que los tres párrafos y la mayoría de las opiniones que se ha venido insertando en el texto, escritos por los estudiantes son muchas veces desconocidos por los profesores debido a una pedagogía y didáctica del aprendizaje del silencio, de la simulación y del autoengaño (el profesor cree que todo está bien).

2.2.2 Didáctica: una mirada estudiantil

La propuesta mixta sin exámenes escritos, la evaluación del comportamiento y de la capacidad son parte de la evaluación formativa que estos jóvenes plasmaron en sus escritos, proporcionando sin desearlo una crítica al sistema educativo mexicano en su conjunto, pero especialmente a la miopía de profesores, diseñadores y politólogos educativos, especialmente a los diseñadores de instrumentos para determinar el avance académico de escolares. Si de las propuestas sobre el qué y el cómo evaluar hechas por estudiantes de segundo semestre de bachillerato, quedó alguna duda sobre la sensatez y lucidez de estos jóvenes en cuanto a la visión que poseen sobre cuestiones de evaluación, veamos ahora sus juicios en relación al cómo ser docente. En este punto las diferencias intergrupales desaparecen: Prácticamente el 100% se volcó a externar una idea lo más nítida posible que expresara implícitamente aquello que les disgusta de los profesores, obviamente, por cuestiones de espacio se rescatan algunas de ellas, aunque en honor a la verdad, todos los escritos eran dignos de plasmarse en el presente trabajo, pues de alguna forma es un grito desesperado hacia los profesores a romper con la monotonía de las clases, con el tedio que provocan sus exposiciones, pero sobre todo que primero sean humanos, que se den cuenta que trabajan con adolescentes altamente sensibles y con necesidad de afecto y comprensión entre muchas otras necesidades de carácter afectivo. En suma, que comprendan que los estudiantes son seres humanos, no recipientes para ser atestados de información. A continuación algunos extractos de los pensamientos enunciados a la pregunta: Si yo fuera maestro(a) ¿cómo sería con mis alumnos?

“Sería más que maestra una amiga(o) en quien puedan confiar, siempre y ante todo con el respectivo respeto de alumno a maestros y viceversa, no gritarles o ignorarlos, sino escucharlos. Tratar de entenderlos, comprenderlos, apoyarlos, y ayudarlos, dejando que expresen lo que sienten, tener comunicación y platicar

con ellos para saber cuáles son sus problemas. Trataría de adaptarme a ellos, para saber cómo y qué piensan, por qué son tan inquietos, intentaría ganarme su confianza para que a su vez confiaran en mí. Buscaría la forma de ser divertida y amable pero con el debido respeto, estricta(o) pero comprensiva, buena onda con disciplina. Trataría de que el tiempo de clases fuera divertido e interesante para que se sintieran cómodos en el aula y no estuvieran tan aburridos. Sería siempre justo en la forma de evaluar, dando más oportunidades, buscaría hacerlo fácil, sin presión alguna y menos trabajoso, no siendo tan estricto, pero tampoco regalando calificaciones. Buscaría una forma de evaluar comprensiva, tratando siempre de ayudarlos y perjudicarlos lo menos posible, intentando que se ayuden así mismos, motivando y motivando. Para los que no comprendan los temas hacerlos más sencillos y explicarlos de nuevo. Pienso en todo lo que puede cambiar a un estudiante un buen maestro” (encuesta 13/01/06).

Son voces de jóvenes adolescentes que quieren vivir, que quieren ser ellos mismos, que increpan a la sociedad adulta para que vea que no son objetos, que son seres humanos, jóvenes pero seres humanos, no recipientes inertes carentes de mente, cuerpo y pensamiento. Son expresiones de inconformidad, de desagrado a una enseñanza de corte hereditario de generación en generación, en donde el aprendizaje de la inteligencia repartida es inexistente. Para Perkins la

Cognición humana óptima casi siempre se produce de una manera física, social y simbólicamente repartida. Las personas piensan y recuerdan con la ayuda de toda clase de instrumentos físicos e incluso construyen otros nuevos con el fin de obtener más ayuda. Las personas piensan y recuerdan socialmente, por medio del intercambio con los otros, compartiendo información, puntos de vista y postulando ideas. ¡El trabajo del mundo se ha hecho en grupo! Por último, las personas sustentan sus pensamientos en virtud de sistemas simbólicos socialmente compartidos: el habla, la escritura, la jerga técnica propia de cada especialización, los diagramas, las notaciones científicas, etcétera (Perkins, 2000, p. 135)

Desde esta perspectiva, en el Subsistema de Preparatorias el desarrollo del pensamiento está aplazado en todas sus formas, primordialmente el cooperativo. De acuerdo a las expresiones de los estudiantes, son voces deseosas de romper con la cultura del aprendizaje del silencio, son exclamaciones exasperadas de una enseñanza extremadamente individualista, que colocó al examen escrito en el pedestal

prismático como lente único que escudriña la verdad en relación al capital cultural de un ser humano y que facultó al profesor y a las instituciones educativas para retener el derecho de hablar, calificar, clasificar, jerarquizar, estereotipar, humillar, olvidar, excluir y hasta valorar a las personas. En síntesis, la cita habla por sí misma tan fuerte, que las voces de los adultos son incapaces de callar.

En esta dirección, Vera (2001), Díaz (1993, 1994), Gimeno (1991), Dore (1983), Sandoval (2001) y Granja (1988), en diversos apartados de sus textos coinciden en que la sociedad en su conjunto, ha aceptado la aplicación de exámenes con fines de medir, certificar o validar el conocimiento del estudiante. Más sin embargo, con el uso discrecional de la táctica y del instrumento, ha conducido tal vez sin desearlo a una educación despersonalizada, que estos jóvenes detestan, manifestándose a fin de cuentas en un rechazo sordo pero violento, en contra de la escuela, de la práctica, de la técnica y del instrumento, tan familiar en nuestros días entre profesores, estudiantes y la sociedad en general que a la vez acepta y rechaza, estos efectos entre la angustia, la desesperación y la indiferencia.

Por más de cuarenta años voces de inconformidad hacia las formas de evaluación en el subsistema de Preparatorias han sido desatendidas por directivos de todos los planteles, que no obstante de fingir desconocimiento de su existencia, las conocen perfectamente por viva voz de los involucrados de ciclo en ciclo (estudiantes y padres de familia), pero ¿a qué se debe la indiferencia? Una explicación que se viene hilvanando a lo largo de este trabajo, es en el sentido que estos directivos y profesores pertenecen al grupo de los Aceptado-sometido que antaño la misma institución formó, estructurándose lo que en este trabajo se ha denominado la eficacia innombrable del examen. Se debe a la estructuración silenciosa, a esa parte que se queda materializada en la mente sin haber incluso intención de hacerlo. Que a manera de círculo se vuelve a reproducir en el momento que se convierten en profesores, es decir, el ejemplo que vivieron como estudiantes de sus profesores ahora en el estrado de la autoridad pedagógica y con la firme creencia por inopia o conveniencia utilizan las mismas prácticas que sus antecesores. Por otro lado y desde la mirada de la sociedad, poco se cuestiona o se hace porque también recibió la misma forma-

ción, el padre de familia o el mismo estudiante, por lo regular se queda callado (hasta avergonzado) cuando el profesor le muestra los “desaciertos” de un examen.

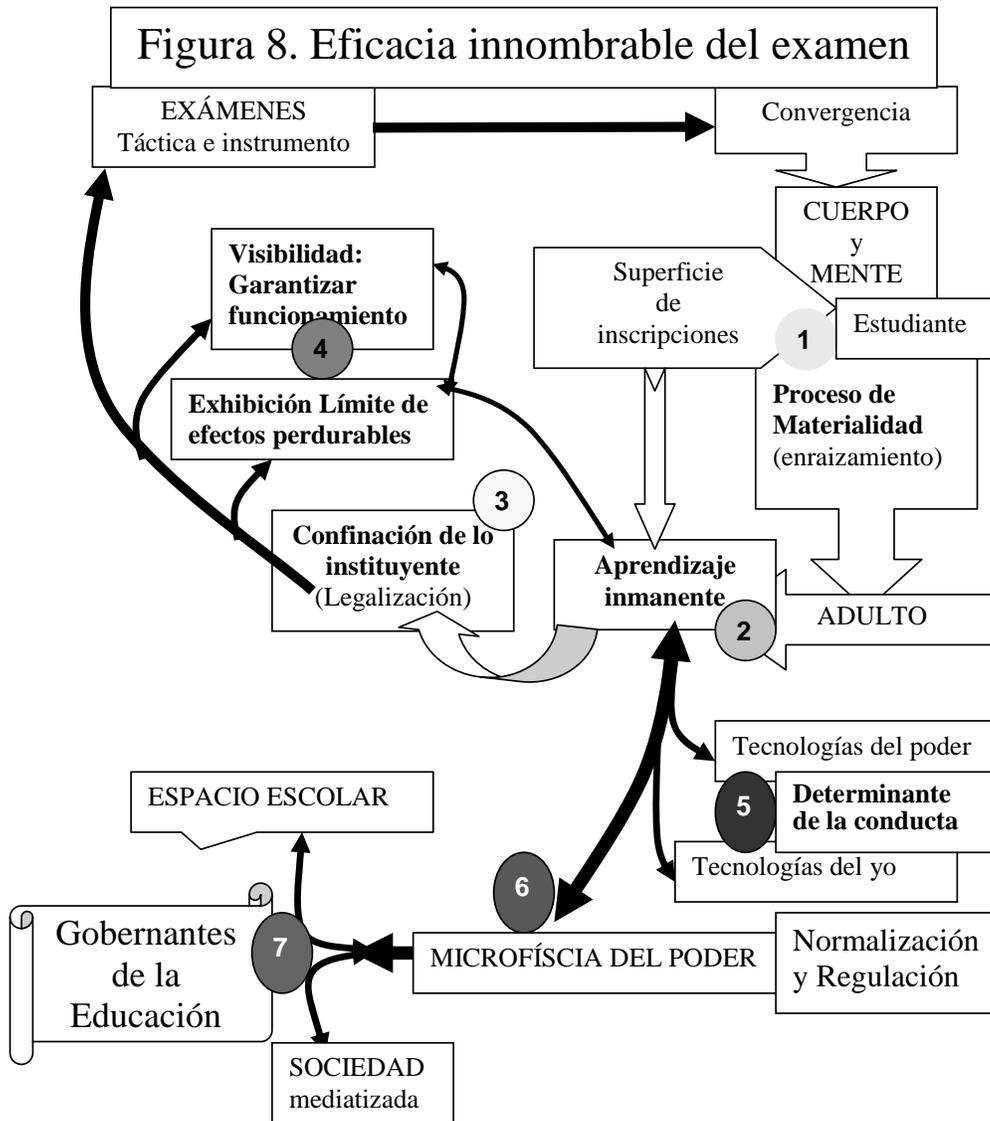
2.2.3 Eficacia innombrable del examen

La utilización de los exámenes ya sea en forma oral o escrita para comprobar el conocimiento que posee una persona, es una práctica añeja y común en los diferentes niveles del Sistema Educativo Mexicano, traspasando como ya se ha mencionado las fronteras de la escuela, arraigándose también en las cuestiones laborales. A lo largo de estas líneas se ha hecho explícito el cómo y el por qué el examen escrito es el instrumento preferencial hoy en día de profesores para evaluar el aprovechamiento académico de estudiantes. En el esquema de la figura ocho se presenta en siete momentos básicos del proceso de materialización de los exámenes escritos, de los cuales se hace una sucinta descripción.

1. Materialización e inscripción del concepto examen: En primer lugar se observa como la táctica y el instrumento mismo del examen convergen en el cuerpo del estudiante (normalmente se inicia cuando éste es aún niño). Situación que nunca se le explica, la razón, causa o motivo, de su aplicación, al poco tiempo de permanecer en un centro escolar aprende el significado de la práctica e incluso se percata rápidamente que quién tenga el mayor número de instrumentos resueltos correctamente desde la visión del profesor, gozará de ciertas prerrogativas de éste y de los padres. Significa, que se inicia un proceso de materialización o sedimentación en el cuerpo, superficie de inscripciones de los estamentos de la sociedad adulta, Perkins los denomina remanentes.

2. Aprendizaje inmanente del examen al acto educativo: En esta etapa inicial de aprendizaje inmanente, al estudiante se le hace creer que a mayor cantidad de aciertos en cada examen es síntoma de un buen aprovechamiento académico. Cuando se da la ocasión se ovaciona a quién obtiene los mejores resultados. En cada evento se inscribe en la mente de los asistentes que los exámenes escritos es el instrumento perfecto para saber quien aprendió más. Pero también, empieza el aprendizaje como acción y efecto de la práctica de los exámenes. Esto se debe por la importancia que profesores y padres proporcionan al resultado de un examen,

propiciando que el niño se vaya enfocando en estudiar para resolver pruebas correctamente.



Fuente: Elaboración propia

Conforme el escolar transita por las aulas hasta llegar a la adultez, esta materialización de la táctica e instrumento se impregna como aprendizaje inmanente al proceso educativo, discurriéndose como lo incuestionable e inobjetable en la vida de adulto hasta confinar lo instituyente a las profundidades del inconsciente, razón que se atribuye a la reprobación como hecho normal y natural, por tanto, es ocioso pensar someter el procedimiento e instrumento a investigación. Salvo escasas excepciones un

estudiante o un padre de familia reclama que el examen estuvo mal elaborado. Lo común es pedir otra oportunidad haciendo gala de sumisión o docilidad absoluta.

3. Legalización: confinación de lo instituyente: En el proceso de aprendizaje siempre habrá parte del pensamiento que escapa a la materialización absoluta, constituyéndose en instituyente. Mismo que se avizora como peligro de ruptura y resquebrajamiento de lo materializado. Para aminorar el peligro, se eleva a precepto legal la táctica e instrumento, previendo que el instituyente se poseione como ruptura incompleta a manera de escape de la inconformidad. Hecho que fue posible constatar por el comentario de profesores y estudiantes. En el caso del salón de clases es cotidiano el primer día de clases especificar cuando se aplicarán los diversos exámenes.

4. Visibilidad y garantía de funcionamiento: Insertar instrucciones y procedimientos en la Ley para ocultar u obstaculizar al instituyente es insuficiente y relativamente frágil sin el reforzamiento constante como la única, mejor, fácil y convenientemente opción tanto para profesores como para estudiantes. La imagen desplegada en el estatuto legal de la táctica e instrumento se acotó a los centros escolares a exhibir los resultados de los mismos como efectos perdurables de evidencia pública, a través de actos grandilocuentes y de la demostración de la rapidez y objetividad en el manejo de un examen en concreto con variabilidad de poblaciones estudiantiles. Todo ello, se le fue aunando al hábito, la costumbre y la conveniencia entre otros factores, que se encargaron de garantizar el funcionamiento y la consolidación del Sistema Nacional de Exámenes, actualmente en boga y con el beneplácito de la sociedad en general.

5. Instrumento entre las tecnologías del poder y del yo: Esta especie de diversidad de formas y multiplicidad de valores convierten al examen en un instrumento oscuro, ya que, en el ámbito de cada nivel educativo parecería tener una función específica determinada para objetivar el estado de avance del conocimiento adquirido por los estudiantes. Esa creencia funda el beneficio de la duda, pues el uso se extiende más allá de la escuela; tal parece que su uso podría inscribirse estratégicamente en lo encubierto hacia otros fines que nadie sabe cuáles son, pero que indudablemente convergen en un punto concreto llamado cuerpo individual que registra y

encierra para beneficio propio y de otros el secreto de la maniobra, que por el hábito, la costumbre y la conveniencia no se explicitan las formas, tácticas y técnicas ejecutantes, menos la inscripción sutil que dejan en el cuerpo, de tal suerte; que la diversidad de sucesos que ocurren cotidianamente en cada institución escolar se pierden en el anonimato, formándose un entretejido difícil de dilucidar.

Situación desconcertante cuando se habla de educación integral, este sinsentido del uso de los exámenes escritos podría explicarse a menos que el interés sea ajeno al simple hecho de comprobar el conocimiento adquirido por el estudiante, puesto que está ampliamente demostrado a través de diversas investigaciones que existen otras formas más eficaces pedagógicamente hablando de hacerlo; tendrá sentido siempre y cuando el uso sea parte nodal de las “tecnologías del poder, que determinan la conducta de los individuos, los somete a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto” (Foucault, 1990, p. 48).

6. Materialización en la microfísica del poder: La táctica del examen y el instrumento convergen en el cuerpo de los niños, si su procedencia está enraizada en el cuerpo, y este es la superficie de inscripciones y el examen es una norma legitimada, que se aplica sobre el cuerpo y el examen como norma en la ley es límite de efectos perdurables en el individuo consciente y permanentemente de visibilidad que garantiza su funcionamiento al formar parte de la maquinaria disciplinar, no obstante de denuncias y discontinuidades que delimitan fines distintos a la comprobación del conocimiento en los estudiantes, significa: que la práctica del examen guarda una estrecha relación con las “tecnologías del poder y las tecnologías del yo”, para conducir al individuo hacia la normalización y regulación, convirtiéndolo en la táctica clave de la microfísica del poder en la escuela (Foucault, 1979).

7. Espacio escolar, reducto social de la microfísica del poder: En los apartados anteriores se ha venido perfilando con cierta insistencia la frase tecnologías del yo, situación que es necesario hacer algunos comentarios en relación al concepto. Foucault (1983) señala que existen cuatro tecnologías principales y cada una en sí representa una “matriz de la razón práctica”.

a) Tecnologías de producción

Según Foucault (1990) estas tecnologías “permiten al ser humano producir, transformar o manipular cosas” (p. 47). Es decir, son las tecnologías propias del mundo material, de las mercancías, de bienes y servicios, en fin del mercantilismo, en donde el ser humano es condicionado no sólo para su manufacturación y manipulación, sino que a la vez es condicionado para el trabajo y consumo de las mismas, en un juego de la mejor ganancia.

b) Tecnologías de sistemas de signos

Dichas tecnologías permiten el uso de “signos, sentidos, símbolos o significaciones” para consolidar las tecnologías de producción y los subproductos.

c) Tecnologías de poder

Este tipo de tecnologías determinan la “conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto”.

d) Tecnologías del yo

Estas tecnologías permiten a los individuos “efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad” (Foucault, 1990, p. 48).

Estas cuatro tecnologías por lo regular actúan o funcionan de forma relacionada, indistintamente que cada una se le encuentre asociada “con algún tipo de dominación”. Para cada una implicará determinadas formas de aprendizaje y de transformación de los individuos, en el sentido de adquisición de ciertas habilidades y actitudes. Según Foucault, la relación e interacción entre las tecnologías de dominación de los demás y las tecnologías del yo o las concernientes a uno mismo es lo que denomina “gubernabilidad”.

En este sentido, la eficacia innombrable del examen se traduce en que cada profesor hace que se mantengan activos unos preceptos, unos ideales, unas concepciones a las que subyace un objetivo, un proyecto o una visión que implica la influencia sobre la acción de los otros, ejercer poder sobre los otros, sobre sus acciones, sus vidas, sus cuerpos, para que a su vez lo ejecuten en otros cuerpos y permi-

tir se ejecute sobre ellos mismos, “así aprendí y así lo seguiré haciendo”, pero lo grave radica en que el profesor no es consciente de todo ello, por el contrario ha llegado a creer que es la forma del liberar al otro, como asimismo. Por su parte y desde un ángulo un tanto diferente aunque concomitante a lo antes descrito, Casanova (1998) abona con su trabajo a dilucidar por qué también el examen escrito es parte de las tradiciones pedagógicas y de la eficacia innombrable.

A partir del proceso de industrialización, emerge el optimista discurso cientifista en el campo de la educación, incorporando vocablos tales como tecnología de la educación, diseño curricular, objetivos del aprendizaje y evaluación concebida como el “control de los resultados obtenidos... en términos de rendimiento académico y, lo que es más delicado por lo simplista de su expresión, a su plasmación en números como garantía de objetividad y rigor” (Casanova, 1998, pp. 28-29), a lo que Palma Bernal llama la “adopción” de la evaluación en los procesos educativos, mismos que culminan en un complejo “ámbito” de modelos con sus respectivos aspectos teóricos y técnicos, propiciando desorientaciones (Palma, en; Primero, 2004, p. 93).

En suma: El examen oral o escrito entraña la fina técnica de relaciones de poder estrictamente al nivel de la conciencia y un saber en donde se acrisola la actuación política, pues indica que es una modalidad en la que cada cual recibe como estatuto su propia individualidad. Ello implica que, constantemente nuevos elementos, formas, condiciones, circunstancias, tácticas y técnicas, se configuran y se reconfiguran para que la práctica permanezca hasta hoy en día extendida y aceptada en todos los niveles educativos por estudiantes, profesores y directivos. Ello entraña también, que ha permeado una tecnología y fundamento para que profesores y directivos sean impregnados en la complejidad del dispositivo para hacerlo funcionar como la mejor opción, estructurándose, la plataforma de un poder transferido al profesor garante de la tecnología de la dominación, aplazando consciente o inconscientemente el desarrollo del pensamiento. La alternativa que los estudiantes de apenas 16 años proponen para asignar una nota que los acredite con la suficiencia de conocimientos es una muestra de la eficacia innombrable del examen en la propia interiorización de la tecnología del yo, pero también activador del instituyente.

2.3 Evaluación formativa *versus* exámenes escritos

2.3.1 Autoevaluación: percepción del cambio

A continuación se resume el intento de ruptura de la práctica docente con el grupo elegido para utilizar la metodología de la evaluación formativa. A cada profesor se le pidió externar la forma de trabajo que siguió durante el semestre en donde sustituye los exámenes escritos por la evaluación formativa. Así lo expresaron:

“Trabajos, tareas casi diarias. Elaborar cuadernos de trabajo, personalizado y en equipo. Trabajo final cada mes, revisando: que no fueran copias de otros (que no dijeran lo mismo), redacción y gramática (congruencia y coherencia de textos). Una de mis prioridades fue que los estudiantes se enseñaran a redactar, es decir, cultivar la palabra escrita. También utilicé la técnica de la interrogación ¿cuál tema fue más interesante y por qué?, al responder cada pregunta el alumno debía hacer un ejercicio de enunciar el problema del tema que le pareció más importante, deliberando argumentativamente a través del análisis, juicio y explicación de la conclusión, es decir, que cada alumno construyera el conocimiento. En lo personal si he llamado la atención aquellos alumnos que están entregando trabajos mal elaborados o con faltas de ortografía y ya les advertí aquél que no entregue trabajos lo dejaré sin calificación. Tareas, ejercicios. Trabajos de investigación documental, intentando que cada alumno realizara un ensayo sobre los conceptos por aprender contenidos en el programa. Hacer trabajo sobre los temas de la asignatura de sociales y se debatía en grupo. Que realizaran esquemas y mapas conceptuales sobre temas, revisando su coherencia y veracidad. Fue práctica 100%, es decir aplicación del concepto y revisión que estuviera correcto el uso, evitando los códigos y símbolos en la escritura común entre adolescentes, como los apóstrofes y otras formas de representar palabras” (sesión colegiado 13/06/2006).

No obstante que el uso de la metodología de la evaluación formativa se concretó básicamente a los trabajos de los estudiantes (sin utilizar la herramienta del portafolio propiamente dicha) y en mínima parte la técnica del coloquio, los resultados desde el punto vista de los profesores fue positiva. A cada docente se le invitó a que manifestara cómo se sintió, respecto al grupo seleccionado, lo que experimentó, cómo vio el trabajo, etc. Estas fueron algunas de sus opiniones:

“Fue un trabajo difícil y pesado. Creo que he tenido logros. Para mi valió la pena el esfuerzo que realicé en ese grupo.

Me siento más satisfecho. Creo que ya tenemos elementos para autocriticar nuestra propia práctica. Sería interesante hacer una filmación, una que otra y después analizarla y vernos a nosotros mismos de lo que hacemos y cómo lo hacemos, qué vemos nosotros mismos qué hacemos mal y qué podemos corregir. Hacernos una autocrítica.

El trabajo fue mayor pero creo que vale la pena.

El trabajo fue más agobiante, pero vale la pena.

Tuve que ser más cuidadoso en la evaluación subjetiva para no herir susceptibilidades de los alumnos.

El trabajo fue mayor y más a fondo, para no caer en arbitrariedades, evitar tener preferidos o consentidos. Pero lo más importante evitar a toda costa que algunos se rezaguen, tarea algo complicada y de mucho esfuerzo. Como que me siento más a gusto conmigo misma. Al principio me sentía muy indecisa al no tener claro el método, ahora veo las cosas diferentes. Creo que sí está valiendo la pena, aunque el trabajo es mayor y más intenso.

Siento mayor satisfacción conmigo y con mi trabajo como maestra. Es satisfactorio ver como responden en todo. Hay mayor satisfacción y más rendimiento en cuanto al trabajo.

Se me incrementó el trabajo, pues era muy sencillo aplicar un solo instrumento para todos y calificarlos en función de las claves. Ahora elaborar formatos y preguntas para cada uno y a cada quién irle poniendo ejercicios más complejos es una tarea agotadora, revisar a cada uno es una actividad agotadora pero sumamente grata en cuanto a los resultados del grupo” (sesión colegiado 25/05/2006).

Los comentarios de los profesores respecto hacia los estudiantes al inicio y al final del experimento son diametralmente opuestos, sobresaliendo:

- a) Interés de los profesores por cerciorarse de la apropiación del conocimiento por los educandos (aprender, comprender y usar la información).
- b) Mayor satisfacción de los docentes consigo y con el trabajo mismo.
- c) Cambio de actitud en profesores y estudiantes.

Pese a las dificultades que implica la apropiación de un método nuevo y al mismo tiempo de la puesta en práctica en cuanto a la asignación de las llamadas calificaciones, a la comprobación del avance académico de los estudiantes, al proceso de enseñanza y de aprendizaje, la percepción varía radicalmente hacia el lado positivo, así expusieron su percepción:

“Yo tenía el temor que se nos fuera a caer el grupo, porque fue mal manejo de parte nuestra en el proceso. Sin embargo, los resultados en términos cuantitativos son equivalentes a los otros grupos. Por otro lado, ya lo hemos comentado, el grupo ha tenido cambios significativos, hemos observado cambios por parte de los muchachos, el grupo es más tranquilo, más armonioso, más participativo.

Yo veo ese grupo muy unido. Ahora este suceso que acaba de pasar (fallecimiento del papá de un estudiante del mismo salón), fue como el termómetro, ya que fue muy claro cuando pasamos a pedir la cooperación (para comprar coronas), justamente ese grupo era el que estaba un poquito más sensible, a parte del dinero que dieron sí se vio mayor solidaridad, además de ser los que más apoyaron económicamente, ahí como que el sentimiento era más profundo.

Es satisfactorio ver como el grupo pone atención a cualquier indicación. Recuerdo que cuando empecé a trabajar allá en el Teúl, algunas clases la teníamos que dar a mitad de la plaza y creo que es un experiencia muy agradable, ahí te das cuenta realmente el grado de nivel académico, de autocontrol y vocación de maestro.

Siento más confianza en que los alumnos están haciendo mejor las cosas.

Quiero agregar, que en este grupo estamos despertando otro tipo de sentimientos. También eso se requiere, que sean personas de bien. No solamente formarlos en el ámbito del conocimiento, sino que también es importante el tipo de seres humanos que debemos formar en las escuelas (la formación de valores. La forma de trabajar con ellos en este semestre como que los está formando en una convivencia al trabajo en equipo, realizar las tareas en grupo y creo que eso es bueno. Los está ayudando a convivir, a cada vez ser mejor o de diferente manera o diferentes compañeros.

Se han manifestado que hay mucho trabajo, que se les amontonaba, dicen que nosotros no nos pusimos de acuerdo, que dejamos mucho trabajo para el final de mes y creo que por ahí es en donde tenemos que pensar que vamos a hacer. Precisamente ahí es en donde radica la importancia de esto, que nos pongamos de acuerdo planeando las cosas que realizaremos en los semestres subsiguientes.

Lo vi pesado para ellos, porque no están acostumbrados a este tipo de trabajo, hay que ver por ejemplo lo que estaban sufriendo.

Debemos buscar la alternativa que no todo sea cien por ciento trabajo, que la actividad la dosifiquemos, combinada.

No necesariamente debe ser mucho trabajo para cada tarea o que entreguen cuartillas y cuartillas y todo para después de clase o en casa. Yo no les dejo trabajo para la casa. Yo los hago trabajar en la clase. Casi no les dejo trabajos. Estos los realizamos en la hora de clases. Incluso para salir deben entregar sus trabajos del tema visto. Si reprobé a uno fue porque nunca entró a clases y no iba a pasarlo nada más así. Le insistí varias veces que entrara a clases y sólo me decía sí, ahorita y nunca entró, por eso lo reprobé. Para otras materias no

sé si será difícil, por ejemplo para el caso de matemáticas, creo que se pueden hacer muchos ejercicios en clases, en equipo o de manera individual y dejar uno que otro para que los resuelvan en casa no tantos. Para el caso de literatura no creo que se me dificulte trabajar con este método en la misma clase, sin necesidad de dejarles tanto trabajo para casa.

Es importante no cargarlos de puro trabajo, porque ya tienen miedo, además de problemas personales y familiares.

No sé exactamente, no sé en donde esté el problema, yo les dejé un trabajo de investigación con mucho tiempo de anticipación y yo veía que entregaban otros menos el mío, incluso tuve que andar casi rogándoles para que me lo entregaran, y aún así algunos lo entregaron a destiempo.

El trabajo que les dejaron tú y América, me pareció muy interesante, pero algo complicado por el marco teórico que supuestamente debían manejar. Creo que hay que dejarles trabajos que les llame la atención, algo más concreto, algo que puedan aterrizar en su vida cotidiana, hay que pensar que muchos de ellos son tímidos, entonces para hacer entrevistas no es nada fácil. Unos hicieron un video que está muy bien elaborado.

Es muy importante que tengamos claro nuestra forma de trabajar y saber que es lo que los muchachos quieren y que partir de ahí, ahora sí vamos a organizarnos, para trabajar cada quien con su materia de una forma más responsable y que al final del semestre tengamos ahora sí el producto más claro de lo observable de los muchachos, cambios en la conducta más claros, bien palpables, que podamos determinar como calificarlos más objetivamente.

Sería bueno ir construyendo un modelo pedagógico, que nos indicara que práctica debemos utilizar en determinado momento para cada materia” (sesión colegiado 13/06/2006).

Sin echar las campanas a vuelo, los comentarios de los profesores hacia los estudiantes después de aplicar un enfoque distinto al examen tradicional, se colocan en el otro extremo, en lo positivo. Significa, que los resultados educativos aunque modestos pueden variar hacia una perspectiva gratificante, cuando menos tendiente al desarrollo de la solidaridad. Sobre todo, el reconocimiento de los profesores a la necesidad de ejercer la docencia en función de las características de los estudiantes. La visión de los profesores respecto al comportamiento positivo del grupo diametralmente opuesta a la externada al inicio del experimento, es un ejemplo que la metodología de la evaluación formativa presenta ventajas respecto al método tradicional. Sobresalen:

- a) Reconocimiento de los profesores sobre la necesidad de analizar qué se hizo

mal durante el proceso y cómo corregirlo.

- b) Necesario conocer las condiciones y características de los estudiantes. Las necesidades de éstos y empatarlas con las de la institución.
- c) Necesidad de mejorar el modelo educativo en lo pedagógico, en lo didáctico y en el enfoque. Necesidad de la actualización continua.

Concerniente a los resultado obtenidos con los estudiantes fueron expresado como cambios muy significativos, destacando:

- a) Espíritu de solidaridad: fue notorio la unidad y la sensibilidad desarrollada en el grupo, de la apatía se convierten en participativos.
- b) El uso de la inteligencia repartida: se logra la realización de tareas en grupos como también se incrementa una convivencia al trabajar en equipo en donde todos aportaban su saberes y se respetan mutuamente. Hicieron uso de los medios físicos existentes a su alrededor y como del cultivo de la palabra hablada y escrita, considerados los sistemas simbólicos socialmente compartidos por toda la humanidad.
- c) Armonía y tranquilidad: de tornados se transformaron en un grupo tranquilo y armonioso.

Por otra parte, a decir de los profesores, los resultados académicos fueron semejantes o iguales a los grupos en donde no se aplicó la metodología de la evaluación formativa. Respecto a la reprobación, en el grupo “C” (participante) fue del 5%, en tanto los otros osciló del 15 al 30%. El colegiado de profesores reforzaron la idea que el grupo “C” ahora está haciendo mejor las cosas. Situación contraria al grupo “A” cuyo comportamiento se colocó entre lo menos aceptable.

Es importante hacer hincapié en el hecho que los profesores encuentran mayor satisfacción al salir del método rutinario. Se percatan de los efectos favorables que ocasiona en los estudiantes un modesto cambio del proceder de profesores, en el cual se incluye la actitud y por supuesta el trato entre ellos y hacia los escolares.

2.3.2 Haciendo se aprende y se comprende: desarrollo del pensamiento

En el procedimiento operativo en relación a la construcción del *corpus* empírico se planeó la aplicación de una segunda encuesta exclusivamente al grupo “C”, con el propósito de que los educandos expusieran de nueva cuenta la impresión percibida durante el semestre que fueron sustituidos los exámenes escritos, por una forma de verificar el avance académico diferente. Entre otros aspectos se les exhortó a expresar dificultades, ventajas y desventajas sobre la nueva y antigua forma de evaluación, sensaciones respecto al aprovechamiento académicos, emociones y vivencias agradables o desagradables. Entre otras, se le pidió que contestaran las siguientes interrogantes: ¿Cómo te sentiste durante este semestre que no se aplicaron exámenes escritos? ¿Cuál procedimiento recomendarías que sigan utilizando los profesores? ¿Qué fue lo más notorio en este semestre sin exámenes escritos? (anexo 4, encuesta 2)

a) ¿Cómo te sentiste en este semestre que no se aplicaron exámenes escritos?

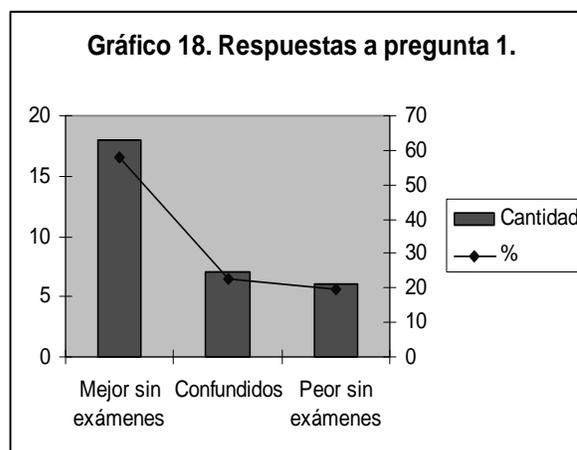
	No. de estudiantes	Porcentaje
Mejor sin exámenes escritos	18	58.1
Confundidos	7	22.6
Peor que con exámenes	6	19.4

Es interesante observar en la tabla y en el gráfico 18, que no obstante de reducirse los datos a un solo grupo, los porcentajes a la interrogante conservan más o menos la misma proporción que los exhibidos en el cuadro 17 referente a los que tácitamente aceptan las indicaciones, al complaciente y al que las rechaza. El 58.1% dijo haber estado menos presionado, se la pasó mejor ya que no le aplicaron exámenes escritos. También mostraron su beneplácito por la nueva metodología utilizada, ya que lograron subir su promedio (calificación final). El 22.6% expresa haber estado confundido y el 19.4% el nuevo método le pareció desastroso.

Las respuestas indican una problemática que no ha sido atendida no sólo en materia de evaluación, sino en todas aquellas prácticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. Estos jóvenes de escasos 16 años señalan contundentemente entre otras cuestiones un conflicto de carácter emocional que ocasiona a la postre

en cada estudiante un rechazo hacia la escuela o en el mejor de los casos asistir a la misma fingiendo que se estudia. Es importante resaltar según el gráfico 18, la estructuración de tres subgrupos dentro de un grupo relativamente pequeño, pero que al sumarlo al contexto del subsistema y del nivel de educación media superior Estatal y Nacional el problema toma dimensiones dignas de considerarse como una situación de extrema gravedad que es necesario atender de inmediato, primero duplicando la investigación. Entre muchas otras éstas son algunas de las respuestas a la pregunta ¿Cómo te sentiste durante este semestre que no se aplicaron exámenes escritos?:

“Un poco atareada, pero con menos mortificación por pasar un examen y sin miedo a reprobarlos. Me sentí menos presionada y con mejor resultado. Al no hacer exámenes se quita uno la presión de ese momento. La verdad mucho mejor, sin menos presión y con más claridad entendí todo y logré subir mi promedio lo cual me agrada. Espero que este proyecto siga. Para mi estuvo mejor porque salí mas alta en algunas materias. Me sentí menos frustrada. Tal vez rara porque ya estaba un poco acostumbrada, aunque estuvo bien por que todos mis compañeros y yo mejoramos nuestras calificaciones del mes y estuvo mejor este semestre porque hicimos mejor todos los trabajos entendimos mas bien que el semestre pasado. Mejor porque he aprendido mas sobre todo las materias al estar haciendo trabajos y siento menos presión. Algo presionado pero un poco mas efectivo. Subí mi promedio y así entiendes mas pronto (encuesta 29/05/2006).



Desde el gráfico 15 al 18 y los subsiguientes muestran un patrón de comportamiento estructurado en tres ejes típicos (sin faltar las excepciones). Esta conformación de tres modos de pensar o cuando menos de percibir la didáctica educativa a temprana edad, perfilan en parte la explicación de los indicadores educativos desde la educación básica, el bachillerato y la superior. De acuerdo a los datos expuestos en la tabla y trazados en el holograma en el gráfico 18, más del 80% de estos adolescentes que aún no concluyen el segundo semestre de preparatoria expresan un cierto rechazo a la escuela y todo lo que ella encierra. Sentimiento que necesariamente se ha

desarrollado entre la primaria y la secundaria. La preparatoria es el reforzamiento del mismo. En estos dos niveles cualquier momento de vivencia desagradable es aprovechado para abandonar la escuela.

El tercer subgrupo se caracteriza por una tendencia a negar, obstaculizar o rechazar a ultranza propuestas de cambio. La estructuración a la sistematización de la negación no es nada despreciable tanto en términos cognitivos como de cantidad. Aunque es preciso decirlo, las opiniones de desagrado del 19.4% parecen ser hacia la desorganización de profesores que a la propuesta propiamente. Sin dejar de lado que varios comentarios perfilan la existencia de la cultura del menor esfuerzo:

“Fue peor porque nos juntaban los trabajos para el mismo día y era mucho. No me gustó porque nos dejaban muchos trabajos en todas las materias para el día del examen. Presionado porque nos dejaban un 50% más de trabajos, tareas, etc. y se me hizo más difícil por la presión de hacer trabajos de un día para otro. Yo me sentí con mucho mas trabajos, con muchas tareas mas preocupada por hacer los trabajos para salir mejor. Muy mal porque me desempeñaba mejor. Sin responsabilidad. Pues es menos la presión que estudiar para el examen, pero dejan tareas en exceso y muy amplias. Pues son mas trabajo pero mas fácil. Pues de todo relajo y estresado por un poco de carga de trabajos. Con mucho trabajo. Muy mal, enojado, furioso, no pude casi salir, me sentía acorralado, encerrado, demasiadas tareas en las que invertía todo mi tiempo para sacar malditos 8 o 9. Odio a la persona que hizo esto. Antes muy bien” (encuesta 29/05/2006).

En su mayoría estas expresiones son un rechazo no propiamente a la evaluación formativa, sino más bien al procedimiento incorrecto de los profesores al saturar a los estudiantes con actividades carentes de dosificación y significado. Esto es, un conocimiento frágil e ingenuo que produce errores e incomodidades a terceros al tratar de ponerlo en práctica. Estos efectos negativos se producen en cualquier circunstancia cuando se descuida utilizar la pedagogía de la comprensión, especialmente al tratar que terceros apliquen activamente el conocimientos de un tema determinado. En este sentido;

El conocimiento es un estado de posesión, de modo que es fácil averiguar si los alumnos tienen o no un determinado conocimiento. La comprensión, en cambio, va más allá de la posesión. La persona que entiende es capaz de “ir más allá de la

información suministrada... Cuando entendemos algo, no sólo tenemos información sino que somos capaces de hacer ciertas cosas con ese conocimiento. Estas cosas que podemos hacer, que revelan comprensión y la desarrollan, se denominan “actividades de comprensión” (Perkins, 2000, p. 82)

En este sentido, el estudiante sólo verá acumulación de trabajo sin importancia. Se siente agobiado desarrollando un tema que no entiende mucho menos comprende. En suma, el profesor que pretenda cambiar su práctica hacia la evaluación formativa u otra, es fundamental hacer uso de la pedagogía de la comprensión. En otras palabras, una persona ha comprendido un tema cuando es capaz de construir otro con los principios del primero utilizando sus propias palabras o también deshacer y reconstruir.

b) ¿Cuál procedimiento recomendarías que sigan utilizando los profesores?

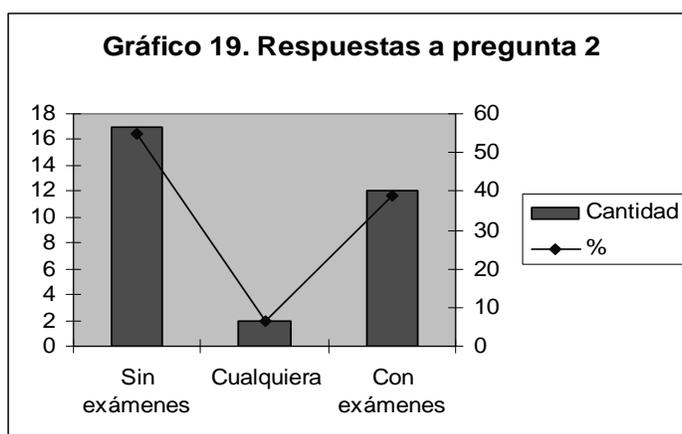
	No. de estudiantes	Porcentaje
Sin exámenes	17	54.8
Cualquiera	2	6.5
Con exámenes	12	38.7

Las respuestas a la pregunta dos según los datos de la tabla y el gráfico 19 se ubican prácticamente entre los extremos. Es decir, aquellos que recomiendan la salida del escenario de los exámenes escritos como instrumento único para comprobar el conocimiento contra la recomendación inversa:

“Creo que es mejor sin exámenes porque cuando es tiempo de examen casi no estudio y cuando estudio se me olvida. Sin exámenes: desarrollas la capacidad de trabajar, se aprende mas y es mas eficiente, porque aprendemos más y tenemos mejores calificaciones, porque es más fácil pasar sin reprobar. Creo que es mejor este nuevo método, lo recomendaría porque así podemos centrarnos mas en trabajos y tareas sin un pendiente de estudiar para un examen, porque aprende uno más aunque trabajo más pero en casa. Sin duda alguna en este modo porque los temas se entienden mucho mejor y nuestro cerebro alcanza a captar más y mejores cosas que antes. Que no nos hagan exámenes, porque aparte de que sacamos mas buena calificación no nos sentimos tan presionados y estamos mas seguro de lo que hacemos. Así uno no esta presionado para estudiar para los exámenes parciales y se aprende mejor. El de no hacer exámenes para no sentirnos presionados. Pues sin exámenes, da mas libertad de hacer las cosas y no estar a repase y repase lo mismo para ponerlo en un

papel (examen). Procedimiento de trabajos porque los trabajos son muy importantes, puedes tu entender mejor todo. Sin examen, es más cómodo para los alumnos y para los maestros porque nos ponen más actividades que haciendo examen. Sin aplicar exámenes es más práctico el aprendizaje” (encuesta 29/05/2006).

Es preciso aclarar que la mayoría de estos comentarios a la pregunta dos proceden de aquellos estudiantes que objetaron e impugnaron la evaluación tradicionalista haciendo énfasis en una propuesta de cambio radical. Los datos del gráfico 19 también indican que varios estudiantes que rechazaron los exámenes escritos y que proponen otras formas de evaluación al finalizar se desisten recomendando que se sigan utilizando los exámenes escritos.



En este tenor parecería haber cierta contradicción con los datos de la primer encuesta y con los de la primer pregunta. La explicación a este desistimiento por algunos estudiantes de rechazar los exámenes escrito se viene hilvanando a lo largo de este trabajo. Significa que la explicación es mucho más compleja

que lo observable a un procedimiento incorrecto de la aplicación de la metodología de la evaluación formativa, que también jugó un papel importante en la decisión final. Especialmente de aquellos que desde el inicio fue posible ubicar sus opiniones en el centro como indefinidas, complacientes o convenencieras. Este cambio de opinión eleva del 19 al 38.7% de estudiantes que recomiendan los exámenes escritos como única alternativa de evaluación al argumentar:

“Para mi me haya gustado más que se hubieran aplicado exámenes pues porque nos dejan trabajos de investigación y para mi que no vivo aquí está un poco complicado hacerlo y haciendo examen solo tendría que estudiar y poner atención en las clases. Con examen porque así estudias más y sin examen no y te ponen mas trabajos. Haciendo exámenes porque así estudiabas y se te quedaba algo pegado en la cabeza y así sin exámenes no. Los exámenes porque así se dan cuenta de lo que el grupo en general no entendió. Con examen. Pues para mi me parece menos complicado. Así estudiábamos parte por parte para

los exámenes finales y ahora así tenemos que estudiar todo y aprendernos todo de un jalón. Los exámenes porque a mi si se me dificulta menos porque no tengo que andar investigando. Porque en los exámenes es nada mas un día trabajo para estudiar y en los trabajos me tardo más en hacerlo por que se me dificulta más. Exámenes, porque así me insita a estudiar más que en un solo trabajo. Los exámenes porque así copean menos. No haga preguntas tan estúpidas por Dios claro que los exámenes (encuesta 29/05/2006).

Los comentarios pueden tener diferentes interpretaciones e incluso se pueden hacer de forma individualizada. Sin embargo, la mayoría de estas expresiones indican un alto grado de estructuración de la acomodación. Para estos estudiantes es más fácil y rápido memorizar. Aquello que implique investigar, pensar, reflexionar, analizar o esforzarse para comprender y descubrir es un escenario incomprendible para estos jóvenes. También, varias expresiones es una respuesta a la falta de planeación y coordinación entre profesores. Por lo regular quienes recomendaron no sustituir los exámenes escritos son estudiantes cuyo promedio oscila en el 90 de porcentaje, quiere decir que pertenecen a la parte de cada grupo como los sobresalientes, para ellos obtener calificaciones altas es su prioridad, aunque para ello hayan memorizado la respuesta a cientos de preguntas para posteriormente vaciarlas en una prueba sin importar que pronto esa información pasará al subterráneo del olvido. Por lo regular son estudiantes dedicados al estudio e incluso algunos muy desarrollados cognitivamente hablando.

c) ¿Qué fue lo más notorio en este semestre sin exámenes escritos?

El patrón de las expresiones a las preguntas se mantuvo relativamente constante, tanto en porcentaje como el sentido de las mismas, estas son algunas respuestas a la pregunta tres:

“Hubo más desempeño. Sacamos mejores resultados y reprobamos menos. Que casi nadie reprobó. Algunos les pareció bien este método, a otros les favorecía más hacer examen, pero en fin no hubo cambios muy drásticos. Creo que han aprendido más. Más comunicación, opiniones del tema y sobre todo aumento de calificaciones. Pues que todos mejoramos nuestra calificación. Tenemos una calificación más alta. Yo noté que todos aprendieron más que cuando hacíamos los exámenes parciales. Bajó el número de reprobados y aprendimos fácilmente. Yo en lo general, el aprendizaje y menos presión. Cambios diferentes en la forma de trabajar. Bajó el nivel de reprobados y subieron el nivel de

evaluación. Hay más unidad en el grupo. Desesperación por no saber como le vamos hacer para pasar los semestrales. Que nos enseñamos a presentar mejor los trabajos para un futuro. Que somos más participativos y contestamos más rápido a lo que nos preguntan. Subimos el nivel de menos reprobados pero bajamos de calificación. Todos se desempeñan en los trabajos más que nada. Que aprendimos cosas nuevas. En algunos se ayudaron y otros no” (encuesta 29/05/2006).

Entre el argot magisterial existe la idea de que el estudiante no se percata de lo sucedido a otros o al grupo en materia de resultados numéricos. Las voces antes citadas es un ejemplo que los profesores viven en un craso error. En cada grupo, cada estudiante sabe perfectamente lo que le acontece a cada uno de sus compañeros. Por otro lado, la cita también ejemplifica parte de las sensaciones que los estudiantes percibieron aun con las deficiencias de la puesta en práctica de una forma diferente de verificar el conocimiento adquirido por ellos. Estos testimonios indican una erradicación de la presión y el temor por los exámenes escritos. También y quizá lo más valioso es su sensación de cierta complacencia de haber comprendido significativamente el tema que desarrollaban a través de la consulta de material bibliográfico.

Pese a que la percepción hacia la evaluación formativa de un importante sector de estudiantes fue con tintes positivos, para un porcentaje aunque menor tuvo un matiz negativo:

Todos trabajaban más en este semestre. Para algunos estaba bien que no aplicaran examen pues así solo copiaban las tareas o los trabajos. En que todos o la mayoría ni se acopló al cambio. Que teníamos que hacer el doble de trabajo que hacíamos anteriormente. En mi preocupación por hacer los trabajos y en mis compañeros no lo sé. Mis compañeros son más sangrones. (encuesta 20/05/2006).

Estas últimas frases reflejan de alguna manera el rechazo hacia el conformismo de un sistema educativo anquilosado desde la primaria y secundaria en prácticas rutinarias que han dejado fuera las características específicas de los estudiantes entre otras deficiencias. También es un reflejo de la complejidad de los procesos de pensamiento existente en un salón de clases. Si analizamos a detalle cada una de las opiniones se encuentra lo opuesto, la contradicción, desde el que afirmó que aprendió más, hasta quien expresó lo contrario. Indistintamente de los porcentaje de las

opiniones hacia lo positivo o negativo, desde la lógica de un aprendizaje concreto de cada estudiante es correcta, lo que conlleva a realizar una investigación a detalle sobre que hacen con la información en un problema semejante y con diversas soluciones. Dicho de otra manera, encontrar la relación existente entre haber obtenido más altas calificaciones y el rendimiento académico, sin embargo, otro investigador se puede interrogar si realmente es importante demostrar que tanto una persona aprendió más que otra.

Desde quien escribe lo trascendente del uso de la metodología de la evaluación formativa radica precisamente en que es un procedimiento para desarrollar el pensamiento concomitantemente habilidades y actitudes. Para lograr esto hay una premisa: Conocer las características de los estudiantes. Observar lo que los alumnos hacen dentro y fuera del aula. Verificar el estilo de aprendizaje de cada estudiante. Propiciar que cada estudiante establezca metas propias y que desee alcanzar para mantener una alta motivación. Cerciorarse que todos los educandos sepan lo que tienen que hacer. Detectar a quienes requieran apoyo especial y proporcionarlo. Alentar a los que avanzan más de prisa a que sigan adelante. Promover en todo momento la dinámica de la inteligencia repartida.

En síntesis

La enseñanza individualista concretada también en una evaluación solitaria a través de los exámenes escritos, ha trascendido a cada rincón escolar y a cada profesor por muchas generaciones, como la demostración objetiva del conocimiento adquirido por los estudiantes. Desde el ingreso al primer centro escolar los estudiantes van aprendiendo la conducta del individualismo, de la despersonalización y de la escasa o nula solidaridad, pues la peculiaridad de los profesores no es la del trabajo en equipo, lo es una condición de aislamiento profesional, de trabajo solitario, apartado de sus colegas y según líneas antes, las palabras convencen el ejemplo arrastra.

En el transcurso de las páginas destinadas a este capítulo, se han discurrido una serie de elementos que permiten, sintetizar la opinión de los estudiantes de bachillerato hacia los exámenes escritos concretada en aceptación, complacencia y rechazo, como también, analizar en qué consiste la eficiencia y eficacia del des exa-

men escrito que ha sido capaz de extenderse más allá de la escuela con propósitos de certificación y jerarquización laboral. La forma tradicional de la evaluación encontrada en cada salón de clases, obedece a una educación tradicional del sometimiento a través del individualismo, esta forma de conducir la educación sutilmente en contra de la solidaridad prueba su consistencia en ejemplos concretos que no obstante el rechazo de más del 60% de los estudiantes a esta forma de estimación del conocimiento adquirido se encuentran impedidos para organizarse y exigir su derecho a una educación libre de ataduras.

Entre las formas, mecanismos e instrumentos usados por los profesores que se llevan la peor censura figura la “evaluación”. La censura hacia la evaluación vista desde los estudiantes se concentró en tres categorías: Aceptado-sometido; complaciente-censurador y crítico-impugnador. El aceptado-sometido propone seguir con la forma tradicional, el complaciente-censurador, plantea una evaluación mixta en donde lo tradicional también forme parte y el crítico-impugnador propone abandonar por completo el esquema tradicional e incursionar en una alternativa radical. Los crítico-impugnadores, grupo formado por el 70% de los participantes, excluyen del escenario a los exámenes escritos, sustituyéndolos por una diversidad de alternativas, destacándose tres opciones: Mixta sin exámenes escritos, evaluando el comportamiento y evaluando la capacidad.

Con estos preceptos de frente, significa que las formas estandarizadas de evaluación quedan fuera del escenario educativo, porque a través de la reflexión y el análisis de los propios estudiantes y profesores de esta Preparatoria se exhibe que los constantes exámenes escritos no promueven la retención, comprensión y el uso conocimiento. La evaluación excesiva, ajustada a los instrumentos estandarizados (pruebas objetivas) lleva a los maestros muchas veces a enseñar para los exámenes escritos excluyendo el desarrollo del pensamiento y a los alumnos a memorizar trozos de información entre otras repercusiones.

El estudio perfila también, un olvido por parte de quienes han dirigido la política educativa hacia la actualización y capacitación del personal docente y directivo. La afirmación procede de los mismos profesores al reflexionar sobre los resultados satisfactorios que obtuvieron utilizando una alternativa diferente a la tradicional.

CAPÍTULO III

MINUCIAS y SUTILEZAS de los EXÁMENES ESCRITOS Conflictos emocionales, sociológicos y pedagógicos

*“Ese profesor del examen era uno a la antigua. Entre otras cosas, ninguno de sus alumnos logró resolver ese problema. De los veintiocho que estábamos ahí, el resultado fue veintiséis aplazados. ¡Y él salió diciendo que le había tocado un grupo de imbéciles!”
(Carta a una profesora: Alumnos de Barbiana)*

Se ha mencionado a lo largo de este trabajo que la escuela mexicana de hoy en día, ofrece en el currículum formal el examen escrito como la forma válida y legítima para evaluar el conocimiento que una persona adquiere en su paso por la escuela, convirtiéndose en lo que se denomina mandato social e institucional (Granja, 1988). Mandato que el docente ha sumado, entendido y aplicado dentro de su propio capital cultural (Sandoval, 2001; Rivas y Ruiz, 2003) que no es menester desarrollar grandes esfuerzos para ser imparcial y neutro al momento de aplicar sus exámenes, que solamente basta con que quede dentro de los parámetros exigidos, indistintamente si en el proceso se estructuran lagunas de entendimiento e incompreensión de efectos colaterales en cuanto a la producción de hombres y mujeres con cicatrices que se ocultan en el inconsciente, capaces de emerger de múltiples formas e inesperadamente. Pequeños detalles, minucias y sutilezas de los exámenes escritos omitidos por profesores y directivos o en su defecto, asumidos como un hecho normal y natural en el proceso educativo.

Este capítulo exhibe teórica y conceptualmente que el comportamiento de los participantes en los escenarios expuestos en la introducción, así como las expresiones del sometido-complaciente-censurador en el capítulo dos no son producto de la casualidad, tampoco son un hecho normal y natural, sino respuesta a las acciones educativas concretas. Es una reflexión analítica, tomando como referencia implicaciones psicológicas, sociológicas y pedagógicas, en el entendido que no es un tratado de estas disciplinas en relación al examen o una investigación enfocada en ellas, sino el análisis de la denuncia de los ejemplos referidos en donde se devela la relación entre los exámenes escritos y los conflictos emocionales ansiedad y frustración.

El capítulo se estructuró en cuatro apartados: 1. Exámenes constructores de incapacidad, 2. Fuentes de ansiedad y frustración en el escuela, 3. Conflictos emocionales: materialidades del examen, 4. Conflictos sociológicos y pedagógicos.

3.1 Exámenes constructores de incapacidad

Hace varias décadas que diversos investigadores coincidían en que las pruebas o exámenes pueden favorecer el aprendizaje y la capacidad de recordar información, siempre y cuando sean elaboradas tomando en cuenta dos premisas básicas:

a) que el estudiante pueda contestar satisfactoriamente un número razonable de preguntas, y b) que las preguntas estén directamente relacionadas con objetivos. Ambas condiciones son importantes. Una prueba en la cual un estudiante se desempeña en forma muy deficiente en realidad puede mostrar sus fallas en la comprensión, además, el estudiante puede llegar a frustrarse y a sentirse inquieto cuando su aprovechamiento es deficiente (Anderson y Faust, 1988, p. 154).

También señalaban que cuando una prueba contiene preguntas irrelevantes y sin ninguna relación con objetivos es probable que sirvan de interferencia con el aprendizaje, propiciando que el estudiante pierda el enfoque dirigiendo mal su atención. De igual manera, cuando no se cumplen las dos condiciones anteriores o son pruebas inapropiadas o con preguntas frívolas los efectos en el aprendizaje serán más negativos que positivos, conduciendo hacia la construcción de la incapacidad.

A decir de los estudiantes que participaron en el trabajo, esta es la forma como se inicia la construcción de la incapacidad:

“He experimentado muchas veces una sensación de no poder aprender. Uno tiene desesperación, tristeza y mucho nerviosismo. La sensación es horrible, por que piensas que vas a empezar a bajar tu promedio y te asustas y piensas que se terminaran tus estudios. Se siente muy feo con una desesperación. Es como sentirte inútil en la vida, ya que sólo a eso vas (a estudiar) y no puedes hacer eso y te tachas de menso, no sirves para nada. Uno se siente inservible, preocupado, triste, con mucha depresión. Son a veces palabras y emociones que no se pueden describir. Yo en mi caso me sentí muy mal conmigo mismo por creer que aunque te esfuerzas no puedes dar más en algo. Incluso puedes

llegar a sentirte decepcionado aunque afortunadamente sólo pocas veces he pasado por esto. Siento como desesperación, porque sí aprendo y a la hora no sé nada” (encuesta 13/01/06).

La experiencia del estudiante en cada situación vivida es fundamental para aceptar algo nuevo o rechazar acciones de conocimiento que previamente aprendió como positivas o negativas, de tal que suerte que si la experiencia le ha ocasionado malestar y el conocimiento conlleva cambios de comportamiento y actitud, entonces, “una vez que un niño aprende que se ‘siente mejor’ cuando no está en la escuela, lo más probable es que busque la manera de no ir a la escuela” (Gibson, 1974, p. 332). Con esta acción está indicando que hubo un aprendizaje desagradable y trata de generar otro que le sea placentero. El cambio en estos casos es observable, todo lo que hace o deja de hacer está orientado a la búsqueda de lo placentero.

Si además, el ser humano aprende de lo que ve, escucha, siente, piensa e interioriza la experiencia de conocimiento como un proceso que no le corresponde, el apropiamiento de la información se puede volver inalcanzable y/o rechazable actitudinalmente hablando. Quiere decir que si un niño lleva en el subconsciente que es tonto para aprender y/o estudiar, mensaje aprendido o escuchado en el hogar y peor todavía cuando el profesor vía exámenes refuerza esta idea al clasificarlo como inepto por sus bajas calificaciones y/o haber reprobado un examen, terminará por creerse que es incapaz, que la escuela no se hizo para él, que es mejor dedicarse a otra cosa menos a la escuela.. En otras palabras, se crea la incapacidad de aprender, quizá como afectación emocional a la autoestima, engendrando reacciones actitudinales equivocadas de comportamiento al instante o posteriormente y como una tendencia generalizable pero provenientes de fuentes muchas veces encubiertas y localizables en los centros escolares, que a través del hábito y la costumbre se ha pretendido hacer creer que es un hecho normal y natural. La escuela mexicana o mejor dicho los profesores de educación media superior parece no importarles que los estudiantes abandonen el bachillerato con la idea que son tontos y que por tanto no vale la pena seguir estudiando.

3.2 Fuentes de ansiedad y frustración en la escuela

Todo estudiante que asiste a un centro escolar con la angustia que en cualquier momento podrá ser humillado, asistirá con temor. Las citas de puño y letra de estudiantes que en distintas partes de este documento van quedando insertadas es una exclamación atormentada en la frontera de la frustración que induce una enseñanza tradicionalista, que para nuestros tiempos debería estar sepultada en las galerías de las catacumbas más profundas de la imaginación y de la realidad.

Los dos comentarios siguientes son algunos ejemplos de opiniones de estudiantes que explican en parte las causas del temor, ansiedad y frustración originados en la escuela:

“En realidad hay algunos (profesores) que les falta experiencia y mucha preparación, algunos no saben de lo que están hablando y claro menos nosotros, por eso deberían fijarse mas bien quienes son los que nos dan clases y como no las dan, por que si nosotros nos quejamos directamente huyyy... nos matan. No me gustan las injusticias de algunos profesores, tienen sus consentidos que les perdonan todo y le pone buenas calificaciones” (encuesta 13/01/06).

Desde el sentir y decir de los participantes en la investigación, cuatro conceptos indisolubles sobresalen como los responsables del 55% de los factores causantes de ansiedad y frustración en la escuela (cuadro 20): exámenes 18.9%, reprobación 12.2%, calificaciones 10.6% y concursos 13.3%. En el trayecto hasta aquí descrito de este informe, dos conceptos de los quince señalados por los estudiantes han aparecido recurrentemente, ellos son exámenes y reprobación. En este párrafo se agrega el término calificaciones, que desde el punto de vista de los participantes forman parte indisoluble a los dos mencionados en el proceso educativo. Significa, según se analizó en el capítulo dos que, la aceptación, complacencia y el rechazo son expresiones que vienen asociadas a un número (calificación) resultado de los aciertos y errores obtenidos en el examen.

De acuerdo al cuadro 20, cada categoría por si sola es capaz de ocasionar algún conflicto emocional. Sin embargo, los exámenes, la reprobación, las calificaciones, los concursos, el miedo a la burla y a la violencia en la escuela son las que se llevan el mayor porcentaje. Sin que necesariamente signifique que las otras carezcan

de importancia, por el contrario, entre mayor sea el número de posibles fuentes de ansiedad y frustración detectadas en un centro escolar más posibilidad tendrán directivos y profesores de atender prudentemente al estudiantado.

Cuadro 20. Fuentes de ansiedad y frustración en la escuela

Categorías	Ansiedad %	Frustración %	Total %
Exámenes	20	17.8	18.9
Reprobación	4.4	20.0	12.2
Las calificaciones	0	21.1	10.6
Concursos	26.7	0	13.3
Miedo a la burla (compañeros, profesores)	13.2	4.4	8.9
Violencia en la escuela	7	4.4	6.2
Objetivo no logrado	0	8.9	4.4
No aprender y entender	0	6.7	3.3
Entender el conocimiento y no poder usar	0	6.7	3.3
Tareas	0	4.4	2.2
Cambio emocional	4.2	2.2	3.3
Futuro	2.2	0	1.1
Sinceridad	2.2	0	1.1
No aceptar que otro obtenga mejor calificación	0	2.2	1.1
Otras: Crecimiento, cambio de escuela	20	1.1	10
	99.9	99.9	99.9

Fuente: Elaboración propia: datos de encuesta a estudiantes. Tabasco, Zac.13/01/06

De manera particular y desde esta misma mirada de los bachilleres, tres de los cuatro conceptos estrechamente relacionados ocupan el 58.9% de las fuentes de frustración en la escuela, ellos son: los exámenes con el 17.8%; la reprobación con el 20.0 % y las calificaciones con el 21.1% (cuadro 20). En menor porcentaje, también destacan el miedo a la burla, la violencia en la escuela, no entender, comprender y no poder usar la información,

“Me sentía muy estresada y confundida con los temas que no entendía y por más que los estudiaba no podía comprenderlos” (encuesta 13/01/06).

Respecto a la causa de la ansiedad resaltan: los concursos, los exámenes y el miedo a la burla. Intervienen también, la violencia y la reprobación, alcanzando un porcentaje del 71.3%. Es importante hacer hincapié que un sector, no obstante de ser

un pequeño porcentaje, expresa cierta frustración cuando no logran determinado objetivo, no aprende o entiende o bien, entiende pero no puede usar la información. De igual manera, es sorprendente la expresión de alumnos que sienten frustrarse cuando sus compañeros obtienen mayores calificaciones, indistintamente del número. La frustración la traducen como en envidia, coraje, odio, rencor, venganza, soberbia, despotismo, codicia, etc. Aspectos que serán ampliados en párrafos posteriores.

Es necesario señalar también, que los términos exámenes-reprobación-calificación aparecen concatenados. Es decir, el joven que recién inicia el bachillerato ha asimilado que los tres conceptos están estrechamente relacionados, aunque distingue que la reprobación debería estar fuera del escenario educativo. Por desgracia, ésta es asumida por los profesores como resultado de los pocos aciertos obtenidos en los exámenes.

3.2.1 Exámenes

Vale la pena recalcar, que el concepto exámenes ocasiona por sí solo ansiedad y frustración al 19% de los estudiantes. En palabras de los participantes el hecho mismo de escuchar el término produce esa sensación de incomodidad, cierto grado de temor o de angustia imposible de describir con exactitud. Es un sentimiento extraño que emerge porque conlleva la posibilidad de no contestar acertadamente el requerimiento del profesor y en consecuencia ser etiquetado con palabras desagradables o en su defecto, se percibe como un instrumento que puede impedir lograr determinada meta. A continuación se muestran algunas de las opiniones de estos adolescentes preparatorianos que aún no cumplen los 16 años de edad pero que perciben ciertas emociones desagradables por causa de los exámenes y dicho sea de paso, este tipo de comentarios por lo regular son desconocidos por directivos y docentes, de lo contrario, serían una fuente de preocupación de los profesores y del sistema educativo y los focos rojos de atención inmediata.

Una razón por la que, la política educativa marcha al contrario de los clamores de estudiantes en este renglón, es porque los responsables del sistema educativo mexicano en cada parte nodal del mismo (ejecutivos, supervisores, directivos, profesores, etc.), no sólo hacen caso omiso a estas lamentaciones sino que la táctica y el

instrumento se consolidan al quedar insertos en el sistema nacional de exámenes, se desconoce si es por inopia u obedece al entramado de la eficacia innombrable del examen, explicitado en el capítulo anterior o ambas actúan de manera paralela. En párrafos posteriores se detalla teóricamente los conceptos ansiedad y frustración. Por ahora únicamente se presentan las opiniones de los encuestados.

Fuentes de ansiedad	Fuentes de frustración
<p>Exámenes: Bueno en realidad siempre que voy hacer un examen me pongo nerviosa y cuando hago el examen se me olvida todo y es cuando repruebo. Los exámenes son una gran preocupación. Mi momento de ansiedad y nerviosismo es a la hora del examen, creo que aún no lo he superado. Creo que el nerviosismo más grande fue cuando iba a hacer mi primer examen en la prepa desde que me dijeron que ya iban a empezar los exámenes desde entonces me puse muy nerviosa y ni estudiar podía porque en cuanto sacaba mis libros nomás estaba pensando en el examen como será, ¿estará difícil?, ¿lograré pasarlo? Pasaban tantas preguntas por mi cabeza y sin respuesta. Es mayor la ansiedad en tiempo de exámenes o cuando hay mucho trabajo. Al momento de hacer un examen. Cuando llegaba la fecha de los exámenes.</p>	<p>Los exámenes: Una fuente de frustración son los exámenes sentimos que se nos cae el mundo encima. Sentimos que no tenemos salida. Una fuente de frustración, tus exámenes porque son muy seguidos y no tienes tiempo de despejarte un rato. Se debe a la presión ejercida en la escuela por tareas y exámenes. Algo que frustra en la escuela podrían ser los períodos de exámenes. Pienso que la frustración en la escuela viene por los exámenes. Tener que hacer muchos trabajos, exámenes y clases aburridas es algo que me frustra mucho. La tensión de los maestros y los exámenes. Pienso que la frustración en la escuela viene por los exámenes.</p>
<p>Cuando traen el examen nos da miedo al no saber lo suficiente. Ya no deberían hacer examen, eso nada más nos pone peor. Hay mucha presión cuando tienes un examen, estudias y no se pega nada. Creo que los exámenes sí te estresan demasiado, tal vez porque te enjaquecas de tanto y uno mismo tiene la culpa por decir que los exámenes son difíciles. Los exámenes te ponen nervioso y tenso. Uno tiene desesperación. A causa que te avisen tal día toca examen con la presión que tiene que aprender todo lo que vieron. Me sentía muy estre-</p>	

sada y confundida con los temas que no entendía y por más que los estudiaba no podía comprenderlos. Tener que hacer muchos trabajos, exámenes y clases aburridas es algo que me frustra mucho.

3.2.2 Reprobación

El concepto reprobación fue otro término más recurrente en todos los estudiantes como la fuente principal de frustración. Es conveniente destacar que la mayoría (95.6%) descartan al ingresar a la institución escolar la posibilidad de la reprobación, de tal manera que al presentarse el fenómeno, la reacción necesariamente será violenta, decepcionante, como ellos dicen “frustrante”, ya que la persona, niño o adolescente desconoce este juego del adulto. En el momento que siente y comprende la descalificación al no acertar a un número determinado de reactivos del mencionado examen y lo etiquetan con diferentes adjetivos todos ellos negativos, mente y cuerpo se condicionarán a determinadas posturas. Las respuestas a la interrogante sobre las fuentes de ansiedad y frustración en la escuela fueron lacónicas en un alto porcentaje, parece que hacerlos hablar sobre reprobación causa una serie de sentimientos encontrados que se quiere evitar a cualquier precio.

Fuentes de ansiedad	Fuentes de frustración
Reprobación: Un estado desagradable. Cuando reprobé unas materias. Tuve nervios de reprobación el semestre, mas bien temor.	Reprobación: Reprobar un examen es muy frustrante. No pasar los exámenes semestrales. Reprobar algún examen o la materia. No poder pasar el año. Reprobación. Reprobar el semestre. Cuando repruebas y tu fin era sacar buenas calificaciones.

Según se describió en el capítulo uno en el tema roles y comportamiento de los adolescentes, el peor malestar, lo que desagrada, aquello que causa la peor sensación es haber reprobado un examen. Para estos jóvenes la reprobación es tan desagradable que impide expresarlo con palabras. Secamente dicen “reprobar es tan frustrante” que no hay forma de exteriorizarlo. La respuesta es sobria porque el fenómeno produce repulsión, nadie quiere verse en esa situación. Por desgracia, la mayoría

de los profesores están lejos de sentarse a debatir estos aspectos, ya por desconocimiento de su producción o porque lo consideran un hecho normal y natural del proceso educativo, pese al 50% de estudiantes que lo sufren ciclo a ciclo.

3.2.3 Calificaciones

El tercer término recurrente y asociado erróneamente a los dos anteriores que ocasiona frustración en sectores importantes de educandos corresponde al de las calificaciones. Al igual que la reprobación, la calificación como concepto es ajeno al niño, éste lo construye simultáneamente con la notificación del profesor sobre los reactivos acertados, incluso, es difícil separar cuál de los dos conceptos es la fuente real de la frustración, cuando el profesor no establece la diferencia. En sí, el número, símbolo o letra que acredita como reprobado es el causante de la frustración. En el caso de la Preparatoria la estructuración sobre el particular es explícita, de tal manera que han codificado en su mente el número requerido por ego o por obligación, así lo formulan en sus opiniones:

“Te frustra, no sacar buenas calificaciones. A veces tú quieres sacar 10 y por alguna cosa no pudiste, te enojas, te deprimas o te desesperas. No sacar buenas calificaciones en los exámenes. Una fuente por la cual me frustraría yo en la escuela sería el querer exentar todas mis materias y al último quedar con una baja calificación” (encuesta 13/01/06).

Implica que para estos jóvenes el número es lo importante, por tanto hay que estudiar para obtener buenos números para no frustrarnos. Sin embargo, lo que se quiere es evitar el dolor, es decir, el estudiante en realidad desea evitar la presencia de sensaciones desagradables. Sin embargo, los educandos no han entendido el verdadero significado de la evaluación y los profesores han desvirtuado la esencia de la misma. Dicho en palabras llanas; los estudiantes no han asimilado o no se les ha enseñando que la evaluación indistintamente de los instrumentos y de los signos que se usen para representar el avance académico, sirve solamente para indicarle aquello que dejó de comprender no para etiquetarlos con números. Debido a ello, se fijan como meta obtener aquello que para el adulto es digno de los mejores reconocimien-

tos y alabanzas, en el caso del sistema educativo mexicano es el número diez. Cuando la meta es el número y no se alcanza aparece la frustración.

Salvo el 6.7% que expresó que el no aprender y entender le producía frustración, el 21% únicamente se preocupa por las calificaciones. Estos porcentajes de las opiniones de estos adolescentes, constituyen, señalan, apuntan o expresan un cambio de enfoque u orientación del para qué se va a la escuela. También denotan, que la problemática es añeja, es herencia de profesores a profesores, según se analizó en el capítulo dos, ampliándose en el tema discontinuidades del examen en el capítulo cuatro. El lujo de los “buenos números” (dieses) en vez de despertar un loable sentimiento de apropiarse (comprender) el conocimiento y compartirlo, sólo origina codicia en unos y frustración en otros.

3.2.4 Concursos

Otro de los aspectos mencionados como provocadores o desencadenantes de ansiedad lo constituyen los concursos. Según la experiencia de estos jóvenes, los concursos de todo tipo son motivo de ansiedad, angustia y nerviosismo. En el apartado correspondiente de ansiedad y frustración se analiza las consecuencias en los seres humanos de estos dos conflictos emocionales, en el caso concreto que nos ocupa, así lo narran;

“La primera vez que fui a un concurso en canto, me dieron muchos nervios porque temía que se me olvidara la letra. Hubo un momento en el que me desesperé porque iba a participar en un concurso a nivel estatal de oratoria, me sentía muy nerviosa y hasta con ganas de no participar. Iba haber un examen de matemáticas y nuestra escuela había sido elegida, el maestro me eligió a mí, yo tenía temor a no saber el examen, estaba nerviosa al imaginarme a los maestros como nos iban a tratar” (encuesta 13/01/06).

Esta práctica de los concursos, muy común en el sistema educativo mexicano está totalmente olvidada en cuanto a investigación se refiere y concretamente a los efectos que puede ocasionar en algunos estudiantes. Para aquellos educandos muy sensibles a estas cuestiones es más nociva de lo que parece. El siguiente suceso no ocurrió en transcurso de esta investigación, sin embargo, se consideró importante incorporarlo por el reforzamiento a las opiniones externadas en cuanto al tema se

refiere. En mayo del 2003, en la Preparatoria Candelario Huizar, ubicada en el municipio de Villanueva, Zac., una estudiante vio seriamente afectada su salud momentos antes de que el aplicador del examen PISA diera inicio al concurso (de carácter internacional). Los desmayos acompañados de convulsiones fueron de tal dramatismo que fue necesario trasladarla de urgencia al centro de salud más cercano. Al preguntar la posible causa, una de sus compañeras explicó que estaba extremadamente nerviosa por el examen que se aplicaría en pocos minutos. Esta situación fue de tal magnitud que la estudiante ya no quiso regresar a la escuela, argumentando sufrir náuseas o desmayos desde la primaria cada ocasión de examen.

3.2.5 Miedo a la burla y a la violencia

El miedo a la burla y a la violencia en las escuelas son dos fenómenos provocadores de ansiedad y frustración más comunes de lo que se piensa, son sucesos que directivos y profesores prestan muy poca atención, no obstante que son denunciados frecuentemente y que en este caso concreto la delación supera el 15% de los participantes, que agregados a los anteriores o por sí solos son motivos suficientes para que un estudiante abandone la escuela.

Fuentes de ansiedad	Fuentes de frustración
<p>Miedo a la burla: Cuando entré a la escuela tenía temor de decir algo, por pensar que mis compañeros se burlaran de mí. El primer día de clases sentía miedo a los compañeros y maestros; porque pensaba que me iban a preguntar cosas que yo no sabía.</p> <p>Miedo a presentarse al público y maestros para toda presentación. Cuando iba a exponer por primera vez me sentía muy nerviosa. Al estar frente a un grupo exponiendo la clase. En la escuela por no llevar la tarea. Soy súper nerviosa y más cuando tuve que salir en un bailable frente a toda la escuela.</p> <p>Violencia en la escuela: Cuando me golpearon unas compañeras. Cuando por cambio de residencia entré a una nueva escuela, sufrí humillación por nuevos compañeros, sentía mucho</p>	<p>Miedo a la burla: Cuando no se entiende algo y por miedo a que se burlen no comentar lo que se siente por no quedar mal frente a todos sus compañeros.</p> <p>Violencia en la escuela: Cuando los compañeros te pisotean y los maestros sólo ven. La frustración se presenta cuando en tu salón y en la escuela comienzan</p>

temor. En la primaria, cuando una compañera se la pasaba molestándome y le tenía mucho miedo.	a darte carrilla como se dice.
---	--------------------------------

En el cuadro 20 se observan también otros factores que solos o coligados también son fuente de ansiedad y frustración, entre ellos, la sinceridad, el cambio emocional, el futuro, objetivos no logrados, el crecimiento físico, el cambio de escuela, las tareas. Indudablemente habrá algunos otros que no aparecen en la lista del citado cuadro, sin embargo, estos son los fundamentales que se rescataron de las opiniones vertidas por 90 estudiantes de segundo semestre de bachillerato, como testimonio se incluyen algunos.:

Fuentes de ansiedad	Fuentes de frustración
<p>Sinceridad: En ser mas abierto hacia los demás. Me da miedo ser sincero en cosas personales y no lo he superado.</p> <p>Cambio emocional: He tenido varias situaciones que no puedo describir, como ansiedad o miedo, principalmente es el repentino cambio de ánimo, por que cuando en un momento estás alegre con tus amigos y de un momento a otro esa alegría se convierte en tristeza ó depresión.</p> <p>Otras: Cuando iba a entrar a la preparatoria, me decían que era muy difícil. Cuando iba a entrar a la prepa, pensé que no me iba a gustar. La primera vez que me le declaré a una mujer y me sentí como un es-</p>	<p>Objetivo no logrado: Nos sentimos frustrados cuando no logramos algún objetivo. Cuando te propones algo con mucho empeño y nada.</p> <p>No aprender y entender: Nos frustramos cuando algunos maestros nos piden algunas cosas que no logramos entender aunque nos expliquen dos o tres veces. El querer pasar alguna materia en especial y lo que miras es confuso y el profesor no se sabe explicar o nunca lo ha sabido hacer.</p> <p>Entender el conocimiento y no poder usarlo: En la escuela te puedes frustrar cuando entiendes bien los temas y te piden un trabajo y lo entregas, pero no está bien hecho, te sientes mal porque no pudiste hacerlo bien. Si tú quieres hacer algo y no lo logras te sientes mal porque no pudiste hacerlo. En la escuela una fuente de frustración seria no llegar a un resultado satisfactorio en alguna operación de matemáticas, un problema de física, una mezcla química.</p>

túpido en frente de científicos.	Saber que mi compañero me haya ganado en calificaciones cuando nunca la había hecho.
Otros: Mi momento de ansiedad y nerviosismo en la escuela fue cuando el profesor nos puso un trabajo y no lo podía acabar. El modo en que dejan trabajos y tareas son muy agobiantes y estresantes, a veces se juntan hasta ocho trabajos que son necesarios para poder aplicar exámenes y pues somos adolescentes, tenemos cosas que hacer, no podemos pasar todo el tiempo escribiendo y preparando algo, (por ejemplo) la novia, los amigos, la familia, son tantas cosas que con 24 horas al día no nos alcanza. Los maestros deberían organizarse y platicar sobre esto y que no nos empalmen tanto trabajo tan agobiante, porque si sólo fueran cosas sencillas no habría problema, pero son trabajos que les debes dedicar mucho tiempo para poderlos hacer bien (encuesta 13/01/06).	

Estas son unas cuantas denuncias o focos rojos que día con día suceden en la educación, que dos o tres osados se han atrevido a registrar y a delatar. Para algunos, estas huellas, marcas o materialidades podrán con el paso de los años cicatrizar, ocultándose en las profundidades del subconsciente y no presentarse jamás, en otros, será el caso contrario y en la primer oportunidad dicha materialidad se distiende a terceros a través del mecanismo denominado de la transferencia (Anzaldúa, 2004; Ramírez y Anzaldúa, 2005, p. 152), la cual puede ser una “re-petición” de un comportamiento (p.153). La materialidad solamente se incrusta en la otra persona pero no desaparece del portador original. Implica, que a través de los años un frustrado logró “contaminar” a muchos otros del mismo mal y éstos a otros, condición que hace a la frustración altamente peligrosa y dañina por tener su fuente depositaria en las personas. Para el caso de la escuela son los profesores. Es decir, sin ser conscientes, muchos de ellos pueden padecer de “frustración escolar” y a través de diversas formas la transfieren a los estudiantes, repitiéndose el esquema generación tras generación.

En el estudio realizado por Zorrilla (en Alvarado, 1994, pp. 259-290), se encuentra como el examen ha jugado un papel relevante en unos casos e irrelevante en otros. Para unos estudiantes motivo de abandono escolar, para otros, aplazamiento de estudios, para unos maestros pieza clave para calificar, para unos más,

insustancial su aplicación. En los casos presentados de los sujetos involucrados en la investigación, según Zorrilla, el examen carece de toda importancia ya que otros factores son los determinantes si continuaban o no estudiando, sin embargo, deja claro que reprobado a un estudiante vía examen escrito u otra forma, no opera con ventajas para aquellos individuos cuyas circunstancias les son adversas, de tal manera, que usar este instrumento con fines de evaluar el aprendizaje es una pérdida de tiempo y hasta negativo; en realidad lo importante es que el estudiante tenga voluntad, perseverancia y deseos de estudiar. Lo expresado por Zorrilla es avalado por Josefina Díaz al rescatar en su texto el comentario de uno de sus entrevistados, “Todos se fueron saliendo de uno en uno, ellos pasaban los exámenes y yo no; y yo fui el único que saqué certificado” (Díaz, 1999, p. 124). Tratar de explicar, interpretar o traducir un hecho social para comprenderlo en su dimensión más próxima posible, resulta altamente complejo;

Ya que el individuo que se piensa a sí mismo, es en realidad una abstracción teórica, y el abordaje del sujeto es la aproximación conceptual al ser humano que no es auto-constituido, sino que tiene que pasar por la mirada del otro que lo constituye... De forma que en toda psicología hay una referencia a lo social, a lo contextual, y viceversa (Trujillo, en Primero, 2004, p. 174).

En este sentido, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación educativa, deberán ubicarse en la dimensión correspondiente, ya que en ambas sólo hay dos actores directos y uno de ellos es el que recibe el peso de la exigencia de la comprobación de la adquisición del conocimiento: el estudiante. Las denuncias sucintamente expuestas en este capítulo como el precedido es el repudio hacia una práctica que provoca conflictos emocionales que no obstante la seriedad de las repercusiones que se han venido bosquejando a nadie parece preocupar.

3.3 Conflictos emocionales: materialidades del examen

En función de la descripción de las fuentes de ansiedad y frustración en el tema anterior, así como, los escenarios relatados en la introducción y desde el punto de vista de la psicología, entendida ésta como la disciplina que estudia la conducta y la experiencia de los seres humanos, del cómo sienten, piensan, aprenden y conocen para adaptarse al medio que los rodea, y particularmente del concepto de psicología social que es aquella que “se ocupa de los procesos de la conducta, los factores causales y los resultados de la interacción entre personas y grupos” (Clay, 1982, p. 20), se observa que los estudiantes sufren conflictos emocionales antes, durante y después de los exámenes escritos.

El término conflicto, alude a la tensión⁹ que un individuo mantiene al estar sometido a dos o más fuerzas que se excluyen mutuamente (Cofer y Appley, 1975). Éste surge cuando las respuestas de comportamiento, necesarias para satisfacer una motivación, no son compatibles con las requeridas para satisfacer otra. Por otro lado, el concepto emoción es un término que se emplea con cierta frecuencia como sinónimo de sentimientos o para designar una reacción que implica determinados cambios fisiológicos. Según estos teóricos son tres reacciones primarias que brotan como respuesta inmediata a un estímulo externo, la ira, el amor, y el miedo, que también pueden ser el resultado de un proceso subjetivo, como la memoria, la asociación o la introspección. En palabras de Smith y Sarason (1984), Clay (1982), Goleman (1994), Cortese (2004), las emociones han sido el componente psicológico más antiguo del hombre (anterior al lenguaje y el razonamiento), constituyendo la fuerza más importante de la conducta del ser humano.

En función de las ideas anteriores, los estudiantes, de los tres primeros escenarios en el tema de problematización y del subtema fuentes de ansiedad y frustración en la escuela, manifestaron más de un conflicto emocional en sus diferentes momentos, espacios y tiempos, a una situación de examen exteriorizando ira, frustración, depresión, ansiedad o angustia, así como una alteración a la autoestima y a la motivación entre otros.

⁹ Rigidez, tirantez, nerviosismo, presión, inquietud

3.3.1 Ira, frustración, depresión y ansiedad

3.3.1.1 Ira: respuesta a la sensación de peligro.

Respecto a la ira, Goleman señala que ésta es notoria cuando existe la sensación de encontrarse en peligro y que puede ocurrir no siempre por una amenaza física, “sino también, como ocurre con mayor frecuencia, por una amenaza simbólica a la autoestima o a la dignidad: ser tratado en forma injusta o ruda, ser insultado o menospreciado, quedar frustrado en la búsqueda de un objetivo importante” (Goleman, 1997, p. 103). También, Cortese menciona que la ira o cólera es una reacción violenta y agresiva, que muchas veces se dirige a la causa de la contrariedad, sobre todo cuando hay un peligro inminente, real o imaginario. Para este investigador como para Powell (1981) la ira y la agresión están íntimamente relacionadas con los fracasos, frustraciones y conflictos del hombre.

Tomando estos criterios es viable inferir que el joven de la escuela secundaria de Coral Springs al ver en peligro su sueño (ingresar a Harvard), la ira llegó a tal extremo, que le ocasionó un trastorno emocional al grado de agredir al profesor o como él aseveró de suicidarse al percatarse del resultado del examen, el cual, sin duda, no esperaba. Lo interesante del caso es que la causa de la acción violenta era más una amenaza imaginaria que real en donde el examen jugó un papel preponderante en el desenlace, sobre todo, antes del resultado mismo. A los estudiantes que participaron en este estudio se les preguntó ¿qué es lo que te provoca ira, coraje o te molesta en la escuela? Estas fueron algunas de las respuestas.

“Que nos insulten, algunos maestros te insultan y eso baja mucho la autoestima te hacen sentir mal, también no me gusta las injusticias de algunos maestros tiene sus consentidos que les perdonan todo y les ponen buenas calificaciones. Alguno que otro maestro y compañeros que se sienten superiores. Que hay muchos compañeros que no respetan tu punto de vista y te agraden haciéndote la burla. Me molesta que algunos chicos se burlen de alguien que lleva malas calificaciones o que vienen de algún rancho y se creen que son más importantes que ellos. Me molesta que los maestros no vean a todos los alumnos igual. Me molesta que por uno que no respeta al maestro todos tengan que pagar sus errores por no saberse comportar. Lo que más me molesta es que muchas veces los maestros no nos ponen la atención suficiente, hay veces que nosotros no llevamos la tarea porque tuvimos problemas en casa y los maestros nos regañan, dicen que eso no les importa a ellos que nuestra obligación es llevar la tarea y creo que debería de ser todo lo contrario deberían ponernos más aten-

ción. El comportamiento de algunos profesores como en indirectas o formas de calificar y en preferencia en algunos alumnos. Que se metan conmigo o con mi familia, que me traten mal. Me da coraje no sacar buenas calificaciones. Que los maestros menosprecien a los alumnos. No entender las clases” (encuesta 13/01/06).

Es interesante constatar de puño y letra de estudiantes, que la escuela Preparatoria lejos de ser un lugar libre de conflictos para el adolescente, éste encuentra una serie de obstáculos que le impiden disfrutarla. Según los testimonios, existe una multitud de circunstancias que le pueden desencadenar la irritabilidad más de lo que se cree. Sin embargo, el comportamiento, actitudes, gestos, preferencia y hasta la asignación de calificaciones con cierta inclinación hacia el favoritismo de los profesores, es causa suficiente para desencadenar ira, violencia o molestia. De acuerdo a las declaraciones, en esta Preparatoria las fuentes de la ira en los estudiantes están más bien relacionadas con el comportamiento de los profesores que a los resultados obtenidos en los exámenes.

3.3.1.2 Frustración: objetivos importantes no logrados

El ser humano, según Clay (1982), se frustra cuando no logra alcanzar determinado objetivo muy importante para él, trastocando su personalidad de pasiva a violenta, de alegre y socializadora a depresiva. Existen dos precondiciones para producir frustración y ésta sólo ocurrirá cuando la meta se considera importante y obtenible: “a) la presencia de un impulso o de un motivo previamente alertado o no recompensado, y b) alguna forma de interferencia con las formas de gratificación o impedir su realización” (Cofer y Appley, 1975, p. 412). De acuerdo a éstos y otros investigadores notificar a los estudiantes que están o han fracasado en los exámenes es un motivo de impedimento o barrera para seguir esforzándose por estudiar, situación que muchos no superan. Significa que la escuela mexicana marcha en sentido contrario. El caso concreto del Subsistema de Preparatorias del Estado de Zacatecas no sólo informa que han fracasado en uno o varios exámenes, sino que se hace extensiva dicha información. Después de hacer la difusión por diversos medios de la población estudiantil que no logró el veredicto de aprobación de los profesores, “magnánimamente” y de manera pública les brinda oficialmente tres oportu-

tunidades para presentarlos de nueva cuenta, llamados exámenes de regularización o extraordinarios.

Mientras en el primer escenario la respuesta a la frustración por no haber logrado el objetivo fue de agresividad violenta hacia el suicidio o intento de asesinato por parte del estudiante, en el segundo caso, la alumna que fue rechazada en la facultad de medicina en el examen de selección, la respuesta emocional fue de frustración para posteriormente caer en una depresión aguda al grado de rechazar cualquier otra posibilidad, probablemente combinando los recuerdos pasados con el suceso ocurrido en su momento presente, según lo establece Piaget al escribir “el presente afectivo está bien determinado, como lo mostró Freud, por el pasado del individuo, pero el pasado está reestructurado sin cesar por el presente” (Piaget, 1996, p. 47). De ahí que la frustración, es un estado emocional de malestar o desagrado, que se produce en el individuo cuando este no logra alcanzar el objetivo deseado inmovilizando la mayoría de las veces la energía de la persona. También puede desencadenar violencia hacia el agente frustrante o volverla contra algún otro objeto, otra persona o contra si mismo (depresión).

Según las opiniones de los estudiantes a la pregunta ¿Cuál podrá ser una fuente de frustración en la escuela?, fue posible constatar que desde el momento en que se da el aviso del período de exámenes el temor de la reprobación está presente hasta el momento que saben que han aprobado el curso o la materia, de no ser así el grado de frustración para algunos es muy alto, aunque en todos, la sensación es desagradable. De tal manera que el efecto es doble, por un lado y como primer efecto el estudiante pronto aprende que su papel en la escuela es estudiar para pasar exámenes (pérdida de enfoque), a su vez conlleva hacia la memorización, es decir, un conocimiento frágil que en poco tiempo será absorbido por la implacable curva del olvido, pues fue adquirido por el temor al fracaso y verse ridiculizado, indistintamente que el profesor le asigne la mágica calificación del diez. Entonces, la sensación de temor casi desaparece, volviendo su intensidad cada vez que se aplique el procedimiento.

El segundo efecto se presenta en aquellos que no lograron salvar el requisito de la aprobación y corresponde propiamente al fenómeno de la frustración. Situa-

ción que afecta de acuerdo al grado de expectativas, motivación y autoestima de cada uno, cuando éstas son altas, la frustración obviamente también es alta y puede trastocar la personalidad de los jóvenes adolescentes o conducir a un fuerte estado depresivo. Los profesores deben recordar una y otra vez que los estudiantes no asisten a un centro escolar para reprobado, acuden con la sana intención de haber que aprenden. Para muchos, la frase reprobaste el examen, es el detonante para abandonar la escuela, porque no toleran el grado de frustración que esto les causa.

3.3.1.3 Depresión: disminución de la atención por frustración

Smith (1984), Cortese (2004) y Ausubel (1999) coinciden en que la depresión es un trastorno mental caracterizado por un estado anímico de tristeza a veces exagerada y duradera. El individuo con depresión suele manifestar sentimientos de inutilidad, culpabilidad e incluso ideas recurrentes de suicidio y muerte. Igualmente la persona deprimida manifiesta sentimientos de tristeza, pérdida de la capacidad para interesarse o disfrutar de las cosas, disminución de la atención y concentración, pérdida de confianza en sí mismo; se hace reproches la mayor de las veces infundados, no muestra esperanza alguna hacia el futuro, manifiesta pesimismo y visión negativa de la propia vida.

Para el caso de los dos primeros escenarios, en ambos estudiantes, estas emociones fueron propiciadas interna y externamente a ellos mismos, en función de su personalidad. Pero también, y es lo que no se dice en las narraciones, cada uno de los estudiantes del escenario uno y dos, forzosamente, después de conocer el resultado del examen tuvieron que enfrascar una lucha interna, que para el segundo caso se transformó en depresión; no así para el primero en donde la idea de suicidio estuvo presente. Este conflicto emocional muy evidente en el caso de la estudiante excluida para ingresar a medicina descrito en la problematización, se presentó después de haber pasado por una frustración de carácter agudo. Otra cuestión, aunque no es explícito como en el tercer y cuarto evento, la ansiedad fue otro sentimiento emocional presente antes, durante y después del fenómeno mis-

mo, según las narraciones de los estudiantes y los escenarios de advertencia relatados.

3.3.1.4 Ansiedad: incremento de tensión a sortear el peligro

El concepto ansiedad es uno de los temas de mayor énfasis entre los teóricos de la psicología, por considerar a la ansiedad como el conflicto emocional del cual derivan otros, como los antes expuestos. De acuerdo con Ausubel (1999), Smith (1984), Clay (1982), Gibson (1974), Bower (1998), entre otros; la ansiedad es un estado emocional desagradable, un incremento de tensión (alteración, excitación, desasosiego) que lo motiva para sortear el peligro, “son estados difusos de tensión que magnifican un peligro externo e incluso llevan a la ilusión de que existe, sin indicar caminos adecuados de defensa o de dominio” (Erikson, 1987). Es una tendencia a responder con temor ante una situación que es percibida como amenaza potencial a la autoestima del estudiante. A modo de ejemplo, “Se genera ansiedad en los estudiantes de medicina cuando estos se enfrentan a exámenes importantes que amenazan la consecución de una meta vital” (Ausubel, 1999, pp. 383-384). Igualmente pueden ocasionar ansiedad el período de transición de la infancia a la adolescencia, los sentimientos de hostilidad, de culpa, exponiendo al individuo a un retrato deshonroso y reprensible de sí mismo en función de los valores morales que haya interiorizado.

También, en las personas propensas a experimentar una fuerte ansiedad a ser evaluados, su capacidad de respuesta a las pruebas disminuye considerablemente. La vivencia fundamental es de miedo anticipado, ya sea a la propia situación del examen o a las consecuencias del mismo (Gibson, 1974, p. 330).

“Los exámenes son una gran preocupación. Mi mayor preocupación, la hora del examen, creo que aún no lo he superado. Uno tiene desesperación a causa que te avisan tal día toca examen, con la presión que tienes que aprender todo lo que vieron” (encuesta 13/01/06).

La ansiedad es una situación de angustia que según los teóricos citados se mantiene las más de las veces latente para la conciencia, pero en continuo acecho, que es posible se presente inesperadamente en la conciencia. En esa condición de ansiedad, el estudiante imagina que lo reprobarán en el examen y por tanto, las posibilida-

des de ser excluido o expulsado lo ponen todavía más ansioso, hasta el grado de autodescalificarse, pensando que no sirve para estudiar o que el estudio no es útil para él o que, si no pasa dicho examen, no tendrá el reconocimiento, el premio o el trabajo deseado. Bower (1998) y Gibson (1974) concuerdan en que la ansiedad del escolar durante los exámenes es un ejemplo del temor aprendido ya que;

Los educadores raras veces piensan en la ansiedad que genera la prueba, los estudiantes saben que ésta es un verdadero problema. Algunos se dejan llevar por el pánico durante los exámenes cruciales: se acelera su ritmo cardíaco, les tiemblan las manos y sus mentes quedan en blanco; interpretan las preguntas del examen del modo completamente erróneo (Bower y Hilgard, 1998, p. 669).

Cuando un estudiante fue castigado frecuentemente en la escuela, cada vez que esté en ella sentirá ansiedad y si desaparece el síntoma al salir del centro escolar, este estudiante tiene mayores probabilidades de abandonar la escuela que aquél que no ha recibido tal castigo (Gibson, 1974, p. 331). Una situación de examen es el desencadenante de una angustia que tiene una estructura y está enmarcada, por situaciones más imaginarias que reales, es decir, la angustia:

Está siempre en relación con el objeto que está aprisionado en el fantasma, el lugar de la angustia es cercano siempre al del fantasma (...) En eso que hace marco a la angustia aparece algo que estaba mucho más cerca, ese huésped familiar que pasa vertiginosamente a lo hostil (Bicecci, en Díaz, 1993, pp. 198-199).

Según Ramírez y Anzaldúa (2005) es una transferencia que esencialmente implica “revivir una ‘experiencia’ (real o fantaseada) del pasado en el presente *con la misma intensidad que antes*” (p.152). Esto significa que los estudiantes desde el seno familiar y de las interacciones con el contexto social van formando un esquema fantasmagórico, en el sentido de que tiene que someterse a la voluntad de los otros y que si no aprende a hacerlo, el rechazo es inminente por parte de quien convive. En el caso de la escuela opera lo simbólico, el estudiante ve al profesor como el opresor fantasmal cada vez que le solicita la demostración de sus saberes vía exámenes orales o escritos y por “efecto de la transferencia es frecuente que el profesor sea ubi-

cado en el lugar del 'Superyó'. Cuando esto sucede 'encarna' las funciones de esta instancia: funge como conciencia moral, encargada de vigilar y enjuiciar las acciones" (Anzaldúa, 2004, p. 143). Para algunos los exámenes provocan severas crisis, ubicándolos ante un peligro mítico de la angustia que según Aray, es acompañado de respuestas psicosomáticas característica fundamental de la angustia como taquicardia y sudoraciones, en algunos casos pueden presentarse desmayos, anorexia y bulimia, los fumadores incrementan el consumo de cigarrillos. "El sujeto, frente a la inminencia del examen, aún sin estar en la situación misma, reacciona con una intensificación de la angustia" (Aray, en Díaz, 1993, p. 222).

Para Powell (1981), los estudiantes propensos a la angustia tienen altas probabilidades de reprobado los exámenes o mejor dicho la angustia interfiere fuertemente con el aprendizaje, de ahí que sugiere que los profesores deben detectar con oportunidad a los estudiantes con este problema a fin de evitarles mayor frustración o que abandonen la escuela prematuramente, otra manifestación de los niños ansiosos es el interés por evitar el fracaso o en agradar a sus padres, pueden hacer bien su trabajo escolar aunque en realidad el aprender no es su prioridad (Mussen, 1984, p. 438). Desde antes de 1980, "Se reconoce ya que un problema emocional puede interferir con el aprendizaje efectivo, y el no aprender puede, a su vez, intensificar la dificultad emocional" (Powell, 1981, p. 85) y (Mussen, 1984, p. 439), esto significa caer en un círculo vicioso que de no atenderse podría provocar funestas consecuencias para la educación en general, esta es una llamada de atención coincidente entre los investigadores citados y los comentarios de los adolescentes participantes en este estudio sintetizadas en el cuadro número veinte (Fuentes de ansiedad y frustración en la escuela).

En este sentido tanto el estudiante de secundaria y preparatoria cuya meta era ingresar a la facultad de medicina (Jason a Harvard y Bertha a la UAZ) como el que deseaba hacerla en la Escuela Normal, habían estado motivándose para ello y sus expectativas estaban perfectamente definidas, y, al no lograr el objetivo al que aspiraban, sus sentimientos emocionales descritos, se invierten hacia lo negativo incluyendo la motivación. Parafraseando a Perls (1985), entre mayor es la expectativa, el sueño o la ilusión de un individuo, mayor será la desilusión cuando no se logra o lo

ve en peligro, que puede incluso provocar una regresión de su personalidad hacia un estado de violencia por fuertes descargas emocionales. Significa por otra parte, que los conflictos emocionales aludidos al presentarse en los estudiantes, directa o indirectamente ante una situación de examen repercuten en la motivación y la autoestima.

Los estudiantes que participaron en la investigación manifestaron que antes, durante y hasta no saber los resultados de los exámenes están angustiados, nerviosos, en suma el 20% se ve afectado por un tipo de malestar muy desagradable que lo representan como ansiedad. Entre estos ejemplos tipificados como focos rojos en los centros escolares, se encuentra que el examen cualquiera que sea su modalidad ha sido hoy por hoy causa de dolor y tormento en muchos estudiantes, ha propiciado debates acalorados entre académicos y hasta corrupción entre funcionarios y escolares. También muestran, que lo único que le es claro al estudiante consciente o inconscientemente es que su cuerpo es el sitio del dolor cada vez que es sometido a este instrumento y que el dolor es provocado desde el exterior, por tanto, su lucha será contra el agente causante del dolor. Para algunos teóricos es determinante cuando el colegial detecta que el supuesto conocimiento que debe adquirir en la escuela le provoca dolor al tratar de exteriorizarlo porque alguien se lo pide o exige, más temprano que tarde buscará la forma de deshacerse de la escuela y de todo aquello que le causa el dolor (Gibson, 1974, p. 332).

El ser humano siempre buscará alejarse, rehuir, desprenderse de todo aquello que le origine malestar, dolor, sufrimiento, angustia o ansiedad (Cofer y Appley, 1975, p. 262-266), quizá soporte algo de incomodidad determinado tiempo, pero tarde que temprano encuentra la manera de eliminarlo. Incluso aunque duela, el ser humano ha aprendido a soportar el dolor porque éste es consecuencia inmanente de su cuerpo. Si somos un poco detallistas y hacemos una revisión más o menos exhaustiva sobre la historia de la pedagogía, de la educación, de las teorías de la enseñanza, etc., encontraremos que el dolor psicológico (vía educación escolar) está presente no sólo a través de métodos e instrumentos, sino, por táctica de profesores e instituciones, en casos extremos, por el ejemplo de los propios educadores, provocando dolor manifiesto u oculto, pero siempre visible vía gestos, sonrisa, vista, actitudes, pala-

bras, acciones, etc., que el estudiante aprende a sobrellevar en su estancia escolar o a deshacerse abandonando la escuela. Al llegar a este extremo, los estudiantes no se interesan por nada, todo les da lo mismo. La carencia de motivación para las cuestiones académicas es fácilmente observable hasta en la forma de caminar. En correlato, la autoestima es baja, la percepción de sí mismos es negativa. El sentido que tienen de la vida es difuso pero despreocupado.

3.3.2 Motivación y autoestima

3.3.2.1 Motivación: fuente de actividad y dirección

¿Por qué y para qué vienes a la escuela? Porque quiero ser alguien en la vida, motivación fuente de actividad y dirección; “En el contexto del salón de clases, ‘motivación’ se refiere a aquellas características del comportamiento del estudiante como son el interés, la vigilancia, la atención, la concentración y la persistencia” (Anderson y Faust, 1988, p. 452). Estas cualidades de la motivación revisten interés inmediato para el maestro puesto que se considera fundamental en el proceso de aprendizaje (Cázares y Berridi, 2001, p.16). Es frecuente escuchar comentarios entre profesores: si los estudiantes no ponen atención, no estudian, no hacen lo que se les indica, ni siquiera las tareas, resulta difícil pensar que habrá un aprendizaje por lo menos moderadamente aceptable. Cuando esto ocurre se debe a que no existe una adecuada motivación de logro y se refleja en un trabajo improductivo de los estudiantes en la escuela (Mussen, 1984, p. 438); Cázares y Berridi, 2001.

Ahondar sobre el tema de la motivación puede resultar un tanto ocioso para las pretensiones de este trabajo, ya que no existe un texto relacionado con la psicología y áreas afines que no haga mención al concepto. A modo de ejemplo y entre muchos otros, en la obra *Psicología de la Motivación* de Cofer y Appley (1975) además de tratar ampliamente el tema, la bibliografía a la que hacen referencia es una cantidad respetable de obras relacionadas al mismo que el lector puede consultar. A riesgo de caer en el simplismo extremo se puede sostener que la motivación es un proceso interno del individuo, que influye persistentemente en la conducta del ser humano hacia la consecución de una meta. Es a la vez fuente de actividad y de dirección de esa actividad; es también, la fuerza que regula el envío de energía en una

dirección específica con un propósito concreto. La motivación puede provenir de las exigencias de determinada situación, de valores e igualmente de necesidades y deseos o también de una combinación de ellos. En general se clasifica en motivación biológica, intrínseca, extrínseca y social.

Motivación Biológica: Obedece a la necesidad de satisfacer los requerimientos de alimento, líquidos, aire y sueño. No requiere de mayores comentarios, para los propósitos del presente trabajo.

Motivación intrínseca: es aquella motivación que procede del propio sujeto y que lo impulsa a realizar actividades por ser gratas, que le gustan. Los estudiantes con altos niveles de motivación intrínseca han mostrado buenos logros escolares y menor “ansiedad académica” (Cázares y Berridi 2001, p. 15). Las personas con motivación intrínseca son responsables, generalmente siempre buscan el logro a través de los desafíos, por lo regular están aprendiendo algo nuevo. Generalmente estas personas mantienen esta motivación bajo su control, de hecho nada les afecta porque tienen la capacidad para “autorreforzarse”. Los investigadores concuerdan en la importancia de mantener o de no soslayar la motivación intrínseca en el comportamiento escolar y el funcionamiento cognitivo del educando, considerando que, es posible que desaparezca por largas temporadas por una fuerte descarga emocional ocasionada por las normas institucionales o por el profesor.

Si un estudiante sufre un desencanto fuerte por un examen y todavía el profesor o su familia lo reprenden ásperamente puede ser causa suficiente para que desaparezca la motivación intrínseca, provocando frustración y/o depresión. Situación que es posible haya sucedido con la estudiante rechazada del segundo escenario, igualmente sucede con aquellos que a juicio de los profesores al reprobar los exámenes pierden el interés y dejan de estudiar, haciendo cada vez más difícil superar el problema. No obstante que los estudiantes responsables y dedicados tienen arraigada este tipo de motivación y son capaces de autorregular los resultados en contingencias desfavorables ya que generalmente disciernen con criterio interno para el éxito y el fracaso (Cázares, 2001), es recomendable moderar las descargas emocio-

nales por cuestiones académicas sobre todo en exámenes con preguntas de carácter irrelevante.

Para invertir los indicadores educativos referidos en el transcurso de este texto, será necesario que directivos y profesores, así como investigadores inviertan parte de su tiempo y recursos a observar y sistematizar aspectos relacionados con la motivación intrínseca de los estudiantes. En otras palabras, mientras la educación no se enfoque a fortalecer la motivación intrínseca que explica mucho las características del estudiante y su comportamiento aludido en el capítulo uno, todo lo que se haga será improductivo o como se ha venido hilvanando, causante de un sinnúmero de efectos colaterales más negativos que positivos. Nadar contra corriente por lo regular es contraproducente, la evaluación en sí misma condiciona al estudiante a resguardar su motivación intrínseca, a no exponer sus gustos, sus preferencias que de antemano sabe serán evaluadas con criterios y gustos ajenos a los de él y para colmo, con un instrumento universal, que lo puede colocar en entredicho ante la colectividad.

Motivación extrínseca: es la motivación que procede del exterior, debido a que proviene de un estimulador externo a la persona, ésta tiende a lo fácil, al conformismo, a la seguridad haciendo el mínimo esfuerzo para salir del paso o problema, de igual forma, el individuo con alta motivación extrínseca para realizar cualquier actividad o tarea estará buscando el premio o la recompensa. Mientras el estímulo exista, estará motivado y hace lo que se le pide; cuando desaparece el premio la motivación extrínseca se esfuma como por encanto. Dicho de otra manera, esta motivación es extremadamente temporal. Los alumnos que carecen de motivación intrínseca, pero que son motivados extrínsecamente a la menor contrariedad (reprobación de exámenes) abandonan la escuela. Esto explica por qué el sistema de premios establecido desde la colonia a los estudiantes con los promedios más altos (tema expuesto en el capítulo IV), jamás ha sido aceptado por la generalidad, tanto por la comunidad estudiantil como por la de profesores e investigadores. Es un forma explícita de comparación y el ser humano rechaza ser comparado con otro por otro, que a lo sumo produce soberbia, envidia o encono entre el estudiantado.

Motivación social: Es la necesidad de afiliación o apego, la necesidad de logro, ya que la sociedad le da importancia al logro, por tanto el estudiante se esfuerza para obtener buenas calificaciones, de tal manera que, “El miedo al fracaso se presenta cuando los padres no conceden importancia al rendimiento satisfactorio y en cambio sí castigan el fracaso; y así el niño aprende a temer la posibilidad de fracasar” (Smith, 1984, p. 358), lo grave está, en que el profesor deja marcas emocionales en el estudiante cuando no cumplió con la expectativa de respuesta en un examen, criticándolo acremente. Igualmente la motivación social también es estimulada por la necesidad de poder, “hay muchos individuos que sienten la necesidad de ejercer control sobre la vida de otros” (Smith, 1984, p. 359). Mientras que unos se orientan al triunfo sobre los adversarios, otros buscarán ejercer el poder en beneficio de la comunidad o de las personas en concreto.

Es importante resaltar la concurrencia entre autores al señalar que la motivación, aprendizaje y autoestima, están íntimamente relacionados (Cofer y Appley, 1975, p. 463) al igual que la motivación intrínseca, extrínseca y social. Esta dependencia de unas con las otras, tiene relación directa con tácticas e instrumentos de la supuesta evaluación objetiva al ser concomitantes al éxito o fracaso escolar, en donde los exámenes escritos según se ha exhibido son costosamente depredadores de la motivación, intrínseca, extrínseca y social, decantándose en una devastación de la autoestima como parte complementaria de la motivación.

3.3.2.2 Autoestima: valiosa para el aprendizaje

En términos generales la literatura reporta que la autoestima es la consideración y aprecio que se hace una persona de sí misma, es decir, es la valoración que nos hacemos como resultado de un proceso de análisis, valoración, asimilación y acomodación de la información derivada tanto de la propia experiencia, como de la interacción de otros significativos como “compañeros, profesores”, la familia y el contexto social. Al respecto estas fueron las respuestas de algunos jóvenes a la pregunta, ¿En la escuela, qué es lo que más te molesta?

“Que nos insulten, algunos maestros te insultan y eso baja mucho la autoestima, te hacen sentir mal. Que algunos chicos se burlen de alguien que lleva malas calificaciones. Que los maestros no vean a todos los alumnos igual. No le hallo sentido a la vida” (encuesta, 13/01/07).

Inversamente, todos aquellos estudiantes que han logrado alta autoestima en lo académico, generalmente obtienen mejores rendimientos (Arancibia, 2000), de ahí la importancia de este concepto en educación. Cuando se aplica un examen para determinar el conocimiento adquirido por un estudiante, no se analiza si el comportamiento observado, verdaderamente refleja un conjunto de “sucesos internos en el sujeto”; tampoco el examen vislumbra las dificultades del complejo proceso de pensamiento del estudiante y que, al momento del examen, puedan ser traducidas para encontrar la palabra adecuada y lograr expresarse. Al respecto, así lo comenta un participante;

“Hay veces que por X cosa se te brinca una palabrita y no, ya no te acuerdas a la hora del examen” (entrevista 25/05/06). “Bueno, en realidad siempre que voy hacer un examen me pongo nerviosa y cuando hago el examen se me olvida todo y es cuando repruebo” (encuesta 13/01/06).

Si a esto le aunamos que durante la permanencia en la escuela los profesores constantemente emiten una serie de juicios que repercuten en su autoestima como bueno, regular o malo, además de la recreación que hace de las representaciones simbólicas, que establecen que el éxito escolar es una condición previa del triunfo material y social y que, el resultado del examen es decisivo para ser promovido o aceptado en el inmediato ciclo escolar, el temor, angustia o ansiedad se apoderan de él, limitando su mente hacia un razonamiento ilógico o de inutilidad. Dicho de otra manera, su autoestima quedará minimizada, máxime, si durante ciclos escolares anteriores las pruebas de control de conocimientos y aptitudes se abordaron con tensión y desconfianza en virtud de generalizarse la idea de que, en función de los resultados de dichos exámenes, el estudiante será o no promovido, colocándolo en el casillero de los exitosos o de los fracasados escolares.

Dos conflictos emocionales fueron evidentes en algunos entrevistados al salir del examen ordinario de Física II cuando se les preguntó, ¿cómo le fue, cómo se sin-

tió en el examen? En términos generales las respuestas eran breves. En algunos la turbación era tal que sólo se concretaban a una palabra o dos. En otros, su cara reflejaba coraje, era una expresión de ira transformada en frustración, reprimida pero a punto de estallar el llanto o violencia contra la persona más cercana. Así pronunciaron algunos su ira y frustración (entrevista 25/05/2006):

Respuesta entrevistado	Observación
Mal, estaba muy trabajoso, lo voy a reprobar.	Se veía muy molesta, decepcionada, respondía en tono agresivo. Sonreía tristemente. Se mostraba muy inquieta, molesta, casi quería llorar. Era una especie de decepción con ella misma.
Siendo honesto, de la..., de la patada, estaba muy difícil.	Sonríe, una sonrisa forzada, como un gesto de impotencia. Indescriptible.
Pues, nervioso. Creo que voy a reprobar.	Trata de sonreír, no logra hacerlo. Dibuja una sonrisa a medias. Se veía inquieto, nervioso, algo incómodo. Balbuceaba varias respuestas. Se veía insatisfecho consigo mismo.
Mal, están difíciles los problemas. Reprobé esta materia.	Tiene una sonrisa, indescriptible, entre nerviosa, angustiada, como para contener el llanto. Su voz es entrecortada. Se le escapan unas lágrimas. Se las quita con rabia, con el dorso de su mano.
Sabe, a lo mejor lo voy a reprobar. Porque no supe nada	Su respuesta fue prácticamente forzada, era evidente que no deseaba hablar.

Mientras para unos la rabia era inminente, en otros había indiferencia y hasta tranquilidad en unos más. Es decir, el patrón de aceptación, complacencia y rechazo hacia los exámenes, se comporta de manera semejante en la exteriorización de los conflictos emocionales como de las fuentes que los originan.

Respuesta entrevistado	Observación
Bien, porque, pues, comprendí más las cosas, como, bueno pues, yo siento que es menos presión así que estar haciendo examen, que estar haciendo exámenes parciales más seguido.	Reflejaba tranquilidad.
Mejor, pues sí supe. Sí me levanté en las calificaciones. Exenté esta vez cinco en este semestre y en el pasado tres. Sí le entendí más. Lo suficiente.	Se mostraba muy calmado, no había rastro de alteración en su rostro.
Más o menos.	Se veía tranquilo
Más o menos: Quería hacer una comprobación, si podía hacer el examen sin estudiar, sin darle un repaso y ya vi que más o menos. Pero sí ocupaba darle una repasada para aclarar dudas y todo eso.	Muy tranquilo. Al igual que el anterior cuestiona el procedimiento de los profesores.

También hubo quien se ubicó en el intermedio, “un poquito presionada. Yo creo que me va a ir bien”. Entre ésta y otras palabras semejantes oscilaron las respuestas de aquellos estudiantes que no les preocupa demasiado el rumbo de los acontecimientos. En la observación realizada al momento en que resolvían el examen, fue posible constatar la vigilancia extrema a la que eran sometidos. Las indicaciones se daban a manera de órdenes por uno de los profesores encargados de aplicar el examen a ese grupo;

“El formulario va a estar aquí (señala el pizarrón) para que se eviten estar sacando y buscando en su cuaderno pues no tiene caso. Hagan una fila sí y una fila no, (repite) una fila sí y una fila no, (sigue señalando los pupitres). Este es un encuentro de ustedes con la física” (observación filmada grupo “C” 25/05/2006).

En el grupo “A”, una alumna que ya había terminado de resolver su examen intenta ayudar a uno de sus compañeros, el profesor le dice, “yo sé que tu andas de samaritana pero mejor salte ándale, pero profe, sólo le estoy aclarando una duda, te lo agradezco pero vete” (observación filmada 25/05/06). Escena semejantes se obser-

van en este grupo, a un descuido del profesor se daba el intercambio de información entre ellos, incluso la cámara captó a un estudiante consultando un teléfono celular.



En la foto: durante un examen escrito (25/05/06) en el grupo de primero "A" de la Preparatoria "Lic. Mauricio Magdaleno" de Tabasco, Zac., se observa a un estudiante que está concentrado en un transmisor (un teléfono celular), la pregunta es ¿Qué estaría consultando?

Los conflictos emocionales hasta aquí descritos, desencadenados o provocados es una de las caras de la misma moneda, perfilándose también otras repercusiones como: pérdida de enfoque de profesores y estudiantes, pedagogía inadecuada, uso de los exámenes como instrumentos de selección y exclusión, el otro aprendizaje: aprendizaje del fraude de cuello blanco y el aprendizaje del silencio. Concretándose todo ello en un desencuentro educativo: el rechazo hacia la escuela y el fracaso escolar. Esquema educativo que ha imperado bajo la sombra de los exámenes escritos como el gobernante en los centros escolares que pocos, muy pocos desean saber a dónde desemboca.

3.4 Conflictos sociológicos y pedagógicos

3.4.1 Pérdida de enfoque de profesores y estudiantes

En el escenario narrado de la secundaria de Coral Springs, el joven estudiante, al cometer un acto de agresión física intencional hacia su profesor, por una calificación como resultado de un examen, implicó, no sólo una situación de carácter psicológico, al sufrir un conflicto emocional, sino que trastoca el ámbito sociológico y pedagógico, al involucrarse una serie de personas en el suceso, la imagen del estudiante de sí mismo y la sociedad, del profesor, de la propia institución y quizá del mismo sistema educativo norteamericano, en el sentido que el suceso puso en tela de juicio la forma como se evalúa para asignarle una calificación a todos los estudiantes. Tal parece que nada hemos aprendido sobre la dinámica de la agresión no obstante que las energías reprimidas no sólo no desaparecen, sino que pueden llegar a ser más peligrosas y efectivas cuando se las mantiene ocultas (Perls, 1985, p. 11; Erikson, 1987, p. 368). Estos investigadores advierten que las diversas dificultades que se suscitan entre el individuo y la sociedad pueden ser el germen de la delincuencia y la neurosis.

En este caso concreto, se observa como una incorrecta pedagogía de la evaluación, desencadena, primero; un conflicto emocional en un sujeto de escasos 15 años de edad, que sin temor a la equivocación, lo acompañará por el resto de su vida como lo afirmó en su momento Freud, "Todo aquel que ha terminado con el examen de grado sus estudios de bachillerato puede testimoniar de la tenacidad con que le persigue el sueño de angustia de que va a ser suspendido y tendrá que repetir el curso" (Freud, 1992, p. 304). Segundo, trae aparejado, entre otras cosas un conflicto social de proporciones nada gratas para el resto de los involucrados, familiares, profesores, institución escolar; así como, la propia Corte de Justicia de Estados Unidos de Norteamérica. Dicho de otra manera, los errores paradigmáticos de la evaluación educativa son evidentes en este caso, al omitir el proceso de pensamiento como la estructuración cognitiva del estudiante, no sólo desde su motivación intrínseca sino también desde la motivación que en el contexto social se fue adquiriendo. Es decir, los profesores únicamente revisan los exámenes resueltos por los estudiantes, olvidándose de aquellos procesos mentales complejos mediante los cuales el humano

produce: el conocimiento, sensación, percepción, atención, memoria, aprendizaje, imaginación, pensamiento y razonamiento, que necesariamente ocurren con distinta intensidad en el momento de estar resolviendo un examen (Saavedra, 2004).

En la segunda narración, también es claro que además del conflicto emocional (cuadro depresivo) ocasionado en la joven, es igualmente notorio desde el punto de vista pedagógico, cómo la escuela de origen de la estudiante, en primer término, no prepara emocionalmente a sus egresados para responder adecuadamente ante circunstancias adversas, pero también el hecho de que, equivocadamente, creó tal vez en la estudiante, un falso objetivo de aprobar los exámenes con suficiencia sin preocuparse de investigar si realmente estaba aprendiendo, reteniendo, comprendiendo o almacenando información, es decir, no se verificaba la riqueza del pensamiento.

3.4.1.1 Enfocarse en el problema

A lo largo de estas líneas se ha tratado de demostrar como la práctica de los exámenes escritos ocasiona que los estudiantes se enfoquen en el problema y no en la solución. Esto es, los profesores, inconscientemente, quizá más por la forma como lo hacen, ocasionan con el uso de este instrumento, que los estudiantes se orienten a estudiar para pasar un examen y no para apropiarse del conocimiento, menos para descubrirlo y/o utilizarlo. Nuestro sistema educativo, “fundamentalmente, crea... reforzando o premiando a los alumnos para que sean listos en los exámenes” (Sternberg y Apear, 1996, p. 18). Estos investigadores se preguntan ¿qué vale más, la respuesta correcta o el razonamiento? La mayoría de las veces, “Ciertos cursos sobre habilidades para el estudio, en vez de desarrollar la capacidad de aprendizaje, degeneran en la enseñanza de técnicas para pasar los exámenes” (Nisbet y Shucksmith, 1986, p. 26). Los profesores se dedican a enseñar mañas o trucos que no conducen a nada bueno al estudiante. Al saber la proximidad de los exámenes, se dedican a “entrenar a los niños en función específica del material que será evaluado” (Mussen, 1984, p. 437), Perkins alude, “alumnos y maestros reflexionan cuidadosamente sobre los requerimientos del examen y el docente trata de enseñar con vistas a cumplirlos” (Perkins, 2000, p. 172). Esta práctica señalada por Sternberg (1996), Nisbet (1986), Mussen (1984) y Perkins (2000), en México ya es antigua según Bazant

(1997). De acuerdo a esta investigadora, desde el momento en que los profesores se enteraban del día, fecha y hora de los exámenes éstos preparaban a los niños para el examen público según el grado de adelanto de cada uno y de cada materia.

Actividad nada alejada de la cotidianidad actual sobre todo al concluir el semestre, el ciclo escolar, en épocas de olimpiadas o concursos. Es típico observar desde la aparición de las convocatorias de las distintas olimpiadas, el giro que toman los preparativos para aquellos estudiantes que han sido catalogados como los dignos representantes de la institución al evento, directivos y profesores se desviven por dar la mayor y mejor preparación a estos seleccionados, que por lo regular es uno o dos por asignatura y/o centro escolar (caso del Subsistema de Preparatorias del Estado de Zacatecas), olvidando los otros noventa y nueve, por decirlo de alguna manera, pues si éstos seleccionados salen bien en dicho concurso, invade a toda la escuela como por arte de magia. Es lamentable constatar el conformismo o confusión de profesores y educandos cuando un primer lugar obtenido por un concursante o dos del centro es equivalente a que toda la escuela ha alcanzado nivel de excelencia o a la inversa, con una mala posición que obtuvo el representante toda la escuela es estigmatizada, incluso por generaciones.

También, la sociedad en su conjunto, ha aceptado, tal vez por la fuerza de la costumbre, la aplicación de exámenes con fines de medir, certificar o validar el conocimiento del estudiante, prácticamente en todas las instituciones, dicha práctica de examinar se verá reflejada en un número como resultado de los aciertos y errores dictaminados por el profesor, que impusieron o acostumbraron a los padres de familia, muchos de los cuales creen firmemente que las “buenas” (mayor al ocho) calificaciones son la gratificación que sus hijos merecen por el esfuerzo realizado y así los estudiantes, la mayoría de los cuales se entrega al estudio sólo por la calificación, de tal suerte se puede decir que se va a la escuela a obtener notas y no a aprender (Díaz, 1994).

Esta actividad exigida como obligación institucional, es aceptada, pero objetada, “a todos nos consta que se trata de una actividad ampliamente rechazada por los alumnos y bastante molesta y engorrosa para muchos profesores” (Gimeno, 1989, p. 335). En el capítulo dos quedó demostrado este rechazo hacia los exámenes por un

sector importante de estudiantes.

Lo lastimoso de la desorientación o pérdida de enfoque radica cuando el alumno cayó en el autoengaño de haber aprobado sus exámenes, no encuentra un motivo para continuar profundizando en el estudio, alcanzó la meta y ahí se detiene, si por el contrario, el resultado no le favorece, sabe que habrá que memorizar mejor la próxima vez, pero no ve la razón de cambiar de método de estudio o ampliar su conocimiento, fomentado en parte por una pedagogía inadecuada y una evaluación centrada en los exámenes escritos, que además ha promovido el estudio temporal, así lo sintetiza un estudiante,

“Cuando empiezan los exámenes quieres aprenderte todo lo que has visto en el curso de clases en solo una tarde” (encuesta, 13/01/06).

3.4.1.2 Alterado el concepto evaluación

No obstante que Ausubel es defensor de los exámenes al afirmar que es incongruente esperar que el alumno estudie si no se le somete a continuos exámenes, también sostiene;

A menudo los profesores han hecho mal uso de la evaluación, empleándola para recompensar a los estudiantes por ser conformes y dóciles y para castigarlos por ser disidentes y de pensamiento independiente... se sigue empleando como arma para controlar e intimidar a los alumnos, para aterrorizarlos e impresionarlos... y para hacer que se sientan insuficientes, dependientes y sumisos (Ausubel, 1999, p. 521).

En el mismo tenor, en la investigación realizada por Monroy (1997) deja de manifiesto que para nada el docente es ajeno a las emociones de sus estudiantes e incluso incide sobre ellas; es frecuente las amenazas que hacen para que estudien y no lleguen al terrible examen final, y lo peor es que tienen la creencia que esto les da resultado. Aún más, la mayoría de los profesores saben que los estudiantes tienen pavor a los exámenes, y más grave aún; los profesores lo asumen como algo normal y natural, como parte inmanente a la educación. Argumentos ampliamente demostrados como falsos en ésta investigación e insinuados en otros trabajos como el de

Monroy cuando formula, “algunos profesores tienen la concepción de que cualquier tipo de evaluación causa angustia en los estudiantes puede ser la expresión de relaciones de poder unilateral, o de funciones patológicas de la evaluación” (Monroy, 1997, p. 37), pues según el investigador es injusta, parcializada, sesgada, manipuladora, perjudicial, excelente excusa para hacer daño, para desquitarse o imponer su ley, cuando se conceptualiza el término reduccionistamente y sólo válido como táctica del profesor.

Es común escuchar en los centros escolares a profesores intimidando a estudiantes con la frase “nos veremos en el examen” o “en el examen me la pagas”. De manera similar, Díaz Barriga (1993, 1994) denuncia en sus textos la forma en que táctica e instrumento, además de la ansiedad que ocasiona, el profesor la usa como desagravio o amenaza contra educandos, ante tales advertencias, éstos se dedican a memorizar trozos de información. Por otra parte, Monroy hace hincapié que algunos docentes involucrados en la investigación que realizó declaran que evalúan por la exigencia de rendir una calificación al término de año escolar. Para otros pocos, en los resultados de la evaluación “te estás retratando”, pues cuando se evalúan los aprendizajes, también se está evaluando la enseñanza que se les proporcionó. Así lo señala:

Encontramos el manejo intencional de emociones en donde el temor y terror a los exámenes es propiciado por el docente, incluso la amenaza de ser reprobados y por lo tanto el hacerlos sentir que fracasarán. Las representaciones docentes no ven a la evaluación de la construcción del conocimiento como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación de los conocimientos poco se orienta hacia la comprensión del significado y del sentido de su práctica educativa, del alcance y del valor de sus intenciones educativas, del tipo de aprendizajes que se lograron. Los profesores no perciben que en la evaluación del aprendizaje también está siendo evaluado el tipo de enseñanza que guió su práctica (Monroy, 1999, p. 82, área 2c).

Para Gimeno Sacristán, se ha tergiversado el concepto de evaluación en la educación, ésta conlleva una nota, signo o símbolo, de clasificación, jerarquización o violencia simbólica, ello sucede regularmente cuando la comunicación se ha deteriorado y mal entendido el término como concepto. También, con cierta frecuencia existen profesores que su falta de preparación académica, didáctica y pedagógica la pretenden ocultar con la utilización de este tipo de instrumentos, cuando esto ocurre;

La falta de conocimientos directo se camufla con la aplicación de técnicas formalizadas de evaluar, creándose un cierto círculo vicioso, pues la propia evaluación desgajada del proceso de aprender enrarece ese ambiente.... Los alumnos y el mismo profesor no distinguen procedimientos de evaluación realizados con propósito de diagnóstico de otros con función sancionadora de estados de aprendizaje con vistas a la promoción del alumno por el currículum regulado dentro de la escolaridad (Gimeno, 1991, pp. 374 y 378).

También Graciela Fernández comenta, “La evaluación se convierte en el momento temeroso del proceso del aprendizaje, tanto para estudiantes como para docentes y su papel se limita a emitir una calificación con bases y datos poco sólidos” (Fernández, 1999, p. 63, área 2b). Según Fernández, el mayor peso lo tiene un examen final de periodo o de ciclo, mismo que conlleva serias desventajas ya que: no se consideran los esfuerzos de los estudiantes y se continúa con la actitud normativa; “los instrumentos suelen ser muy subjetivos (aún los de tipo objetivo)” porque se elaboran de forma intuitiva, prevaleciendo la idea del conocimiento memorístico y sumativo en el que no necesariamente hay aprendizaje significativo. De esta manera, la comprobación del conocimiento adquirido de un estudiante se obtiene comparando el resultado de otros estudiantes a los que se les aplicó el mismo tipo de examen.

Asumiendo que la pedagogía estudia las condiciones de recepción de los conocimientos, los contenidos y su evaluación, el rol del educador y del estudiante en el proceso educativo y, de forma más general, los objetivos de este aprendizaje, indisolubles de una normativa social y cultural, y sólo si, el profesor fue la enseñanza que recibió como ejemplo vivido y experimentado durante su vida escolar, una evaluación

centrada en los exámenes con las diferentes connotaciones expuestas. Resulta nada lógico pensar que este docente en su práctica cotidiana realice una evaluación del proceso de enseñanza y de aprendizaje diferente a la recibida. Es claro que cuando no se dispone de información confiable en relación al funcionamiento cualitativo del sistema escolar y curricular, “los programas de innovación o reformas pueden quedarse en la expresión de un puro voluntarismo o en sometimiento a iniciativas que podrían no responder a necesidades reales del sistema escolar, de los estudiantes y de los profesores” (Gimeno, 1991, p. 375).

También, con el uso del examen como instrumento por excelencia en la evaluación de escolares, coadyuvó a la orientación equivocada de la didáctica del profesor, al percatarse del gran poder que este instrumento le proporcionó, se “sigue empleando como arma para controlar e intimidar a los colegiales, para aterrorizarlos e impresionarlos... y para hacer que se sientan insuficientes, dependientes y sumisos” (Ausubel, 1999, p. 521). So pretexto del examen, el profesor oculta cuando el caso lo amerita su ineficiencia académica y pedagógica, pues con la investidura de “maestro” le es mucho más fácil y cómodo, echar la culpa a la torpeza, falta de interés o pereza del educando que a su propia deficiencia, al no ser capaz de despertar el interés y el deseo de aprender en sus discípulos, pero ello significaría que el profesor se convirtiera en un compañero de aprendizaje del estudiante, lo cual supone una auténtica revolución mental por parte de los docentes, ya que el examen como instrumento de evaluación le facilitó la tarea, sumergiéndolo a la comodidad y a la conveniencia. Al respecto comenta un profesor de la Preparatoria aludida;

“Es lo más fácil y rápido, creo que lo hacían porque el profesor rápidamente puede revisar a muchos alumnos, pues un mismo examen le sirve para varios grupos e incluso para varios años” (sesión colegiado 13/06/2006).

En este mismo sendero, Vargas y Chiu (1997) encontraron en su investigación que existe un mercado de los exámenes escritos cuya elaboración y distribución se efectúa en dos vías principales:

- a) Maestros que tienen una colección de exámenes para diversos grados y asignaturas y los comparten entre los profesores, circulando de mano en ma-

no, de generación en generación, de escuela a escuela, incluso de un Estado a otro.

b) Elaboradores “profesionales” de exámenes, mismos que los comercializan en las librerías u en otros establecimientos comerciales similares y éstos al público solicitante.

Concluyen el análisis, asegurando que la mayoría de estos instrumentos siguen privilegiando la “memorización de definiciones y la asociación de términos a ejemplos, que según Grass (1997):

Esto se hace muchas veces con preguntas de respuestas breves, casi automática, carente de reflexión. El error está en lo que se busca medir, que usualmente es lo que el alumno recuerda de piezas aisladas de conocimiento... Poco se indaga sobre el razonamiento que el alumno puede hacer sobre las materias tratadas, se premia la respuesta correcta pero no el por qué. Se premia la buena nota, pero no el aprender (p. 25-26).

Estos cuestionamientos de investigadores, han estado presentes desde hace más de cien años, ya que han surgido voces de prestigiados estudiosos que reiteradamente han denunciado que el examen escrito como práctica para medir el conocimiento adquirido por los estudiantes no ha sido la mejor herramienta, que por el contrario, su uso ha ocasionado relaciones de poder-saber, en donde el que pierde normalmente es el estudiante, por ejemplo: Francisco Giner de los Ríos, escribió sobre los exámenes desde finales del siglo XIX y principios del XX sustentado en una serie de documentos y escritores de la época sobre el tema como: Armstrong quien según Giner decía en 1894:

Hoy en día, muchachos y muchachas son víctimas del excesivo aprendizaje de lecciones y, en número creciente, de año en año, van cayendo en las garras del demonio de los exámenes, que amenazan convertirse en el más implacable monstruo que el mundo haya conocido jamás en la realidad ni en la leyenda [poco más adelante cita a] Catton Grasby, [quien afirmaba que los exámenes] no dan exacta

medida de la inteligencia del alumno, y a menudo, ni siquiera de sus conocimientos; son perniciosos para su bienestar intelectual, moral y físico y causa de cierta cantidad de inmoralidad, en varias formas, por parte de discípulos y maestros... El mayor mal sin embargo, de los exámenes, como criterio de los resultados de la enseñanza, es la falsa opinión que engendran sobre el fin de la escuela.... la idea de que la educación consiste en el conocimiento de unos cuantos hechos y en la aptitud para ejecutar unas cuantas operaciones mecánicas; no en el poder de pensar y en el amor al conocimiento, [posteriormente Giner cita a Whille quien calificaba al examen como] instrumento de tortura para profesores y alumnos (Díaz, 1993, p. 80-81).

3.4.2 Instrumento de selección y exclusión

Para el caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas como para la Escuela Normal de Maestros y la mayoría de instituciones de educación superior en México, consiste en que los exámenes de admisión tienen la finalidad de cerrar accesos a los estudiantes por la falta de capacidad para atenderlos. Esto no quiere decir que se justifique los altos índices de reprobación en los exámenes de admisión o el bajo nivel académico. A modo de ejemplo, el 5 de agosto del 2005 aparece en los diarios de Zacatecas (Imagen y El Sol) los resultados del examen de ingreso a las escuelas normales en donde el 57% de 1606 aspirantes obtuvo calificaciones por abajo del seis, finalmente, el número de aceptados fue menor al 50% de los que aprobaron dicho filtro. Obviamente, los resultados es el arma perfecta que cierra el acceso a quien supuestamente no lo acreditó. Dicho de otra forma, el Estado (gobierno) carece de los recursos suficientes para atender a toda la demanda y se vale de este instrumento para hacer creer que el estudiante es el responsable de no poder ser admitido en la carrera de su elección o que la suerte le fue desfavorable. Ante la evidencia del bajo resultado el aspirante prácticamente está imposibilitado para luchar contra lo instituido y la mayoría de ellos, en especial los de escasos recursos se convencen que estudiar una profesión no era su destino.

Entonces, la joven que presentó su examen de admisión en la facultad de medicina de la UAZ referida en la introducción, el problema no fue si aprobó o no el

examen, la cuestión real, es que la institución no cuenta con los recursos suficientes para poder aceptar a todo aquel solicitante, pues las políticas están diseñadas para dar acceso solamente a muy pocos, de ahí que, el examen es el instrumento adecuado como mecanismo de eliminación “rápido y expedito”. Lo que implica que los exámenes referidos por Giner de los Ríos traspasaron la frontera de lo estrictamente académico con la embestidura de académicos.

Estas pruebas o exámenes llamados de admisión para la educación superior, cumplen finamente la misión de justificar (discursos) los espacios que el gobierno puede ofrecer, es claro que el estado adolece o no desea proporcionar los recursos suficientes para atender la demanda no la del 2010 sino la población actual, sólo que no se dice abiertamente. Sin embargo, el acercamiento que hacen algunos teóricos e investigadores como Ornelas (2000), Granja (1988), Gimeno (1989, 1991), Sandoval (2001), entre otros, quienes patentizan que este instrumento ha servido como dispositivo de selección, clasificación y exclusión, disfrazado como herramienta de evaluación del aprendizaje, a modo de ejemplo, Aboites sostenía hace más de una década que:

Puede estimarse que casi 210 mil estudiantes deben competir por 59 mil lugares... ¿se puede hablar de una verdadera oportunidad?... Con 7,600 escuelas primarias y secundarias... el DF. ofrece... 110 escuelas de nivel medio superior. De ellas sólo 32 son propedéuticas... Por esto, el examen único es también una manera de no responder a la urgente ampliación de lugares para los jóvenes en la educación media en la zona metropolitana (Aboites, H.1993, p. 8).

Aspecto no privativo solamente en la zona metropolitana del Distrito Federal, de la Universidad Autónoma de Zacatecas o de la República Mexicana, según lo afirma Trost (1993) al justificar la utilización del examen con fines de selección y exclusión, argumentando que ningún país por rico que sea puede dar educación superior a toda su población solicitante; de ahí la utilización de exámenes escritos como uno de tantos mecanismos de selección. El autor, al hacer un recuento en los diferentes países del mundo señala que entre los distintos criterios para seleccionar a la población estudiantil a nivel superior lo realizan la mayoría a través de este instrumento. En cuan-

to a la confiabilidad sobre el desempeño posterior del estudiante menciona que se ha encontrado una correlación alta en algunas investigaciones: El primer sitio lo ocupa según el resultado de la mayoría de los estudios realizados el desempeño en la escuela preparatoria, siendo el mejor indicador de que el estudiante tendrá éxito en la superior. En segundo son los exámenes de aptitud que usualmente son evaluados por medio de exámenes de opción múltiple. En tercero los exámenes de conocimiento. En cuarto la entrevista. En quinto el cuestionario de personalidad y el sexto el sorteo. Significa, que el procedimiento de selección de aspirantes con el examen escrito de conocimientos está lejos de recibir a los “mejores” candidatos como lo pregonan los directivos universitarios. En síntesis, es una manera de prescribir la educación superior sin aparecer como el responsable directo.

3.4.3 El otro aprendizaje

3.4.3.1 Aprendizaje del fraude de cuello blanco

En aquellos casos que los estudiantes están plenamente conscientes o inseguros que pueden obtener resultados desfavorables en un examen, buscarán una opción que les reporte ventajas para salir airoso, por ejemplo, elaborar el llamado acordeón, “Las pruebas objetivas y la poca profundidad de los conocimientos daban lugar a fraudes y se tenía que extremar la vigilancia; copiar a otros compañeros o hacer “acordeones” era toda una habilidad que el alumno desarrollaba con el paso de los años” (Vázquez, 1992, p. 229).

Para Juan Manuel Moreno (1999), escribir sobre el tema del fraude y/o corrupción escolar parecería una irreverencia a cuestiones tan cotidianas y tan aceptadas por la sociedad que tal parece no es digno de análisis o investigaciones serias. Comenta en su artículo que es casi remoto que no exista una persona que no conserve en su haber memorial alguna hazaña de haber elaborado y consultado una fenomenal “chuleta” (acordeón), o cometido un escandaloso fraude para su propia conciencia porque nadie lo descubrió. Esta variantes de conductas que se pueden calificar como corruptelas, ilegales o simplemente poco honestas con la que los estudiantes sorteaban los procedimientos de evaluación tanto de profesores como de las institucio-

nes educativas, por ser aspectos colaterales a la educación parecen no importar a nadie, salvo a uno que otro osado denunciante.

Estas prácticas fraudulentas están presentes en todos los niveles educativos del mundo y en todo tipo de estudiantes, asegura Moreno, mismo que se puede etiquetar como el aprendizaje del fraude de “cuello blanco”, cuyos beneficiados son en mayor escala aquellos que disponen de recursos económicos. Lo más grave escribe el autor; “el aprendizaje de la corrupción es, en mi opinión, más que evidente. La escuela es el primer ‘campo de prácticas’ del fraude y de la corrupción; el primer escenario público en el que se adquieren y desarrollan una serie de conductas y ‘habilidades’ que más adelante se utilizarán en relación con otras instituciones sociales” (Moreno, 1999, pp. 71-72). Moreno clasifica en cuatro grandes categorías los fraudes suscitados en educación: Formas épicas, trágicas, líricas e industriales, mismas que se describen sucintamente.

Formas épicas. Es la forma típica y aceptada sin mayores problemas. Por lo general suscita cierta solidaridad entre estudiantes, sobre todo cuando se trata de hurto de cuestionarios y el infractor comparte las baterías de exámenes entre compañeros. Esta categoría es tradicional de todas las escuelas y quizá en todo el mundo, se trata de:

Copiar en los exámenes –de libros, con *chuletas*, hablando con el compañero, intercambiando con él los ejercicios, recibiendo las respuestas desde el exterior gracias a algún tipo de transmisor, o dando el *cambiazo* al final del examen-, la suplantación de personalidad en un examen, es decir presentarse en el lugar de otra persona, y el robo –y distribución posterior- de las preguntas de un examen (Moreno, 1999, p. 72).

Las consecuencias para el trasgresor cuando es descubierto no pasan de amonestaciones la mayoría de las veces. Es decir, veladamente se festeja o se deja que los estudiantes realicen estas acciones fingiendo no percatarse de las mismas, salvo excepciones, son ampliamente tolerables por los profesores.

Formas trágicas. Para Juan Manuel Moreno, estas formas ya nos tan perdonables puesto que es el inicio en donde se rebasa los límites de la tolerancia. Esta forma de fraude se ubica fuera del aspecto pedagógico como tal. Se inscribe en el área propiamente sociológica en tanto se involucra y se daña a terceros. Para realizar este tipo de fraudes tipificados de carácter educativo se requiere que los estudiantes cuenten con la presencia de cómplices trabajadores de la institución con una situación de privilegio de acceso a la información restringida.

Nos referimos al plagio de trabajos y demás tareas académicas, al tráfico de influencias para modificar las calificaciones de un alumno, y a la falsificación de credenciales y títulos académicos... Recientemente, por ejemplo, una profesora de la Universidad Complutense fue condenada a dos años de cárcel por alterar las calificaciones de un alumno de Económicas, a la sazón sobrino del decano de otra facultad de la misma Universidad (Moreno, 1999, p. 72).

La cita enuncia que las repercusiones de los exámenes escritos han trascendido en el tiempo desde el punto en que la idea de transgredir ya no se ubica únicamente en la mente del estudiante, sino en terceros que también debieron haber pasado por las aulas y están dispuestos a infringir, poniendo en riesgo su prestigio y su trabajo por ayudar a otros a salvar el trance de los exámenes o en su defecto las calificaciones. Comportamientos difíciles de explicar.

Formas líricas. A esta forma de fraude Moreno la cataloga como la más sutil y generalizada en el marco más amplio de las relaciones interpersonales entre profesores y estudiantes, en donde en cada ciclo escolar el estudiante aprende a resistir y sortear el poderío del profesor. Consiste en que un número considerable de educandos logran localizar el punto vulnerable de cada profesor y encontrar la vía que les permitirá la magia para pasar el curso, materia o asignatura utilizando el menor esfuerzo, dicho de otro modo, aprobar la mayor cantidad de asignaturas o cursos sin haber pasado realmente por ellas. Dicha forma de aprendizaje del fraude de cuello blanco Perkins la tipifica como el conocimiento ritual característico de una educación

auspiciadora del conocimiento frágil y del pensamiento pobre. En términos llanos, es el arquetipo de la parafernalia de la evaluación en los centros educativos.

Por Parafernalia de la evaluación no se refiere al exhibicionismo, protagonismo, simulación o a la farsa propiamente de la educación y a la evaluación del aprendizaje producto de la misma, sino que el concepto hace referencia al conocimiento intuitivo o intelectual ontológico que el ser humano percibe como ser libre y con capacidad de elegir lo que él cree que es lo correcto, porque en su inmanencia de pensamiento el otro está equivocado al intentar mostrarle el camino porque ya lo vivió, conoció y recorrió. Es ahí y precisamente ahí en donde surge la parafernalia, porque ni el adulto muestra todo lo vivido, conocido o recorrido, ni adolescente desea todo, pues él como ser libre, también sin saberlo desea descubrir su propia ontología. De tal manera que si el adulto no descubre y/o entiende, comprende y reflexiona el deseo ontológico de sus estudiantes, cae precisamente en la parafernalia al exponer y explicar situaciones que desde su propia ontología tampoco están a su entera disposición, ya que en él están amalgamadas falsas ontologías de otros muchos que funcionaron como sus profesores, que al materializarse con alta concentración energética ontológica de tres fuentes (de sus profesores, estudiantes y la propia) el profesor consciente o inconscientemente la capta y en el mundo social la usa según convenga.

Formas industriales. Esta forma de fraude y corrupción es la más sofisticada y la más lucrativa para quienes la practican, podría decirse que es el refinamiento y la puesta en práctica del aprendizaje del fraude épico, trágico y lírico. Definitivamente y en palabras suaves es la corrupción cínica al trastocar todas las fronteras de lo permisible y aceptable. Estamos haciendo referencia al fraude gigantesco industrializado de la educación que opera propiamente como negocio con el cual se puede ganar mucho dinero, diversa proliferación de agencias, compañías, servidores de página web y universidades 'fantasma' que con ostentación y osadía ofrecen todo tipo de servicios fraudulentos a quien lo desee y esté dispuesto a pagar el precio, osan ofrecer desde trabajos "académicos", hasta títulos universitarios "impecablemente falsificados" provenientes también de instituciones modestas hasta de las más famosas del mundo (Moreno, 1999).

Dejando fuera las formas industriales puesto que esta cuarta categoría del aprendizaje de cuello blanco ya rebasa los límites propiamente escolares y/o universitarios, las tres anteriores, a través del tiempo han venido estructurando una cultura del fraude estudiantil que de alguna forma puede interpretarse como una respuesta natural de defensa de los estudiantes, ante las injusticias y arbitrariedades cometidas por los profesores e instituciones en nombre de la evaluación educativa; significa que el fraude épico, trágico y lírico que se gesta y se aprende en la escuela obedece a una lógica de resistencia mostrada por los estudiantes en relación no a los exámenes como tales, sino al componente diagnóstico y posteriormente terapéutico que se le otorga al estudiante con el disfraz de evaluación escolar. Así, desde las posturas del aceptado-sometido como las posiciones más *clásicas* de las culturas estudiantiles, hasta el crítico-acusador, toda situación de examen es injusta por definición. En esta situación de injusticia destacan por su perversidad aquellos exámenes públicos y externos a la escuela en los que los aspirantes a ocupar un espacio se la tienen que jugar a una sola carta, por ejemplo los de selección para la superior. En definitiva y de acuerdo con Moreno, “desde el análisis de la cultura estudiantil, el fraude sería una consecuencia lógica y por lo demás inevitable de lo que M.A. Santos denominó felizmente en su día ‘patología de la evaluación educativa’ (Moreno, 1999, p. 74).

De acuerdo a la opinión de un estudiante, la cuestión del fraude es más complejo de lo que parece, incluso de proporciones mayores que lo encontrado por Moreno. Para este adolescente, algunos chicos y chicas al no poner la suficiente atención en las clases;

“Al momento de los exámenes no hay que hacer porque no saben nada y la única alternativa que les queda es copiar por temor a salir mal y que sus padres los regañen pero no está bien porque primero te engañas a ti mismo y segundo engañas a tus papás” (encuesta 13/01/06).

En estas palabras se sintetiza una problemática de gran complejidad, en este sucinto comentario está inmersa la cuestión pedagógica como parte de un modelo educativo, una didáctica concreta de la enseñanza grupal individualizada, así como, el aprendizaje de la simulación hacia el estudio, un descuido de la escuela y de los padres a las características del adolescente. Igualmente, se estructura desde sus inicios un

acomodamiento de la cultura del fraude “inocente”, que sin temor a la equivocación tendrá repercusiones en el actuar en la vida posterior de éstos incipientes infractores de su propia conciencia al traspasar a lo social en la forma industrial del fraude.

El tema del aprendizaje de la corrupción abordado por Moreno en toda su crudeza, cruza las fronteras de lo estrictamente escolar o de investigadores y teóricos educativos para filtrarse en los medios de comunicación masiva, por ejemplo en el Noticiero Hechos del 01/08/2005, con prudencia Javier Alatorre le denomina la cultura de la ilegalidad, haciendo mención que es en la escuela en donde se fomenta con notable frecuencia este fenómeno al practicarse por estudiantes de distintos niveles copiar en los exámenes, ya al compañero o del acordeón elaborado ex profeso. Ello significa que ya no es una minucia sin importancia, que es necesario prestar atención a un fenómeno que se ha dejado por años como desapercibido e inofensivo. Es evidente que la pretendida comprobación del conocimiento adquirido por los estudiantes constantemente con este tipo de instrumentos tiene repercusiones bastante serias que pueden descomponer por completo la “manzana” (Moreno, 1999), que deja con mucho de ser una simple sutileza.

El aprendizaje del fraude de cuello blanco en las escuelas, de ningún modo es una minucia para desdeñar como hasta ahora. Tampoco se trata de tomar cartas en el asunto a través de reprimir a los infractores en el acto, se ha demostrado que la represión sólo engendra mayor resentimiento y por ende incremento de la violencia y el abandono escolar. Por el contrario, se trata de la prevención que implique cambios de gran alcance en la enseñanza y en la forma de evaluación del rendimiento de los estudiantes, como en la creación de la necesidad de que niños y jóvenes se apropien, deconstruyan y reconstruyan el conocimiento a través del desarrollo del pensamiento por voluntad propia y no por imposición. Al respecto opinan los estudiantes de la preparatoria “Lic, Mauricio Magdaleno” participantes en la investigación;

“En las escuelas debes leer los libros a fuerzas para pasar los exámenes. Mejor deberían hacer que los adolescentes lean porque quieren, no porque los obliguen, si vas a la escuela y lees por compromiso empiezas aborrecer todo lo relacionado con ella” (encuesta 13/01/06).

Desde esta mirilla estudiantil, se trata en primer lugar exponer el problema sobre la superficie y comenzar su debate. Porque sin duda, como afirma Moreno, la cuestión del fraude de cuello blanco dentro de las escuelas, es el gusano que se esconde en el interior de la manzana. Esto conlleva la búsqueda de alternativas que eliminen la fuente de donde nace el conflicto. Es urgente la puesta en práctica de una educación que privilegie el desarrollo del pensamiento en donde constantemente se esté verificando la riqueza del pensar, del decir y del hacer. Que conjuntamente, estudiantes profesores y directivos realicen esta tarea.

3.4.3.2 Aprendizaje del silencio

Por otro lado, uno de los objetivos muy notorios del examen, implícita y explícitamente es la clasificación o estratificación de alumnos hecha por los profesores en tres conjuntos básicos: buenos, regulares y malos, otros los jerarquizan en inteligentes, poco inteligentes y muy poco inteligentes, por citar algunas. Además, estas clasificaciones las sustentan los profesores en los resultados de los exámenes aplicados a los estudiantes de forma oral o escrita, también, muchos de ellos saben que los estudiantes ubicados al final de su escala no son tontos, pueden ser niños de lento aprendizaje, pero los profesores no tienen los instrumentos para detectar esos problemas; o tal vez sean muy inquietos, bromistas y traviosos, capaces de sacar de quicio al docente, trastocar la disciplina del aprendizaje del silencio y, en suma, no cumplen lo que se espera de ellos desde la perspectiva del profesor. Algunos investigadores se preguntan ¿qué aprenden estos estudiantes con dichas clasificaciones?, pregunta interesante de responder y así lo hace Celman y que de alguna forma tiene relación con el aprendizaje de la simulación, del fraude de cuello blanco, de la obediencia, de la docilidad y del silencio, como de la parafernalia educativa:

Los alumnos aprenden, que el conocimiento es un proceso que no les pertenece, que se realiza 'para otros', quienes tienen la posibilidad de decidir y dejan de aprender, que lo importante es explicitarlos y fundamentarlos, porque esto también es aprendizaje. Aprenden, que no tienen derecho a conocer los fundamentos y razones del juicio que ha emitido su profesor sobre su propia tarea, porque ellos 'son sólo alumnos', no 'saben de eso'; no están capacitados (Celman, en De

Camilloni, 1998, p. 61).

Sugiere que la escuela propicia el aprendizaje de la reproducción de esquemas, cuando se desconoce la pedagogía de la comprensión. El estudiante, la mayoría de las veces inconscientemente materializa en su estructura mental que para padecer menos dolor en la escuela es necesario aprender a obedecer al profesor aunque no comprenda nada de lo que dice, aunque no esté de acuerdo con él. Se siente mejor con el halago que con la reprimenda. El procedimiento lo aceptará y en su oportunidad lo reproducirá según se mencionó en el capítulo dos.

Desde los primeros años escolares el aprendizaje de la obediencia y de la docilidad se va decantando en el aprendizaje del silencio, el cual también puede ser clasificado como una materialidad. Se caracteriza porque el estudiante debe aprender a permanecer callado antes de hablar, pero no porque el profesor quiera propiciar la meditación y la reflexión profunda sobre determinado tema, sino porque simplemente no quiere ruido. En el argot de directivos (directores, supervisores, funcionarios y padres de familia), un grupo que no hace bullicio, que está siempre en silencio es síntoma de control y buen manejo de grupos. Una técnica para lograrlo es el dictado y dictado, todos se ocupan y el aula reina en la monotonía de la voz del dictador de apuntes, el estudiante ni siquiera puede pensar porque le implica quedarse rezagado del dictado y el profesor ya no repite o lo amonesta si lo interrumpe, “¿cómo dijo profe, podría repetir?”.

Centrarse en el problema (pasar el examen) y no en la solución (apropiarse del conocimiento), aprendizaje del fraude de cuellos blanco, como el aprendizaje del silencio, ocasiona lo que podría llamarse otro desencuentro educativo: el rechazo hacia la escuela, lo que hoy en día se le conoce elegantemente como “fracaso escolar”, el cual obedece en parte, según se ha venido puntualizando al énfasis que se ha puesto en la evaluación competitiva y la calificación vía exámenes. Por tanto, los estudiantes se enfocan más en las metas del desempeño en lugar de enfocarse en aprender, comprender y usar activamente el conocimiento o más sencillo aún, desarrollar habilidades, para apropiarse del conocimiento, Ronald Dore, escribía en 1975 a manera de advertencia que los países del tercer mundo, entre ellos México, le daban más importancia a los exámenes y a las calificaciones que los propios países

desarrollados y que las consecuencias de esos modelos educativos serían en poco tiempo deplorables (Dore, 1983, pp. 154-160). Agregando además, una desatención de las características de los estudiantes y el desarrollo del pensamiento según se particularizó en el capítulo I.

En suma, el resultado de un examen escrito es una caricatura grotesca de lo que realmente el estudiante va adquiriendo conforme crece física y mentalmente en las dimensiones descritas. En este desarrollo, todo absolutamente todo es aprendizaje, de tal manera que el examen escrito es un recorte muy simplista de lo que aprende. La preferencia hacia el examen procede del currículum formal y de acuerdo a lo puntualizado aporta un contenido negativo y tiene un efecto perverso (Ornelas, 2000, p. 153).

Además, el examen, independientemente de nuestra voluntad, le crea al alumno la orientación falsa de aprobarlo y no la orientación de lograr los objetivos planteados. Con el examen el objetivo real de la enseñanza queda sustituido por el falso objetivo de aprobarlo. De tal manera, que desde que se inicia la aplicación de exámenes con esa finalidad, en el niño se empieza a ver y hacerse cada vez más notorio un efecto de rechazo hacia la escuela y todo lo que ella implica, “esta antipatía hacia la institución escolar y la cultura encuentra su más significativa manifestación en el fracaso escolar y en la deserción” (Torres, 1998, p. 47-48). En este tenor el grupo de estudiantes participantes en la investigación, a grandes rasgos enfatizaron el progresivo aborrecimiento hacia la escuela, pues desde que inician en ella todo te lo hacen ver que es una obligación, un compromiso, hacen que los libros los leas a fuerzas, ocasionando que poco a poco empieces a tener aversión a todo lo relacionado con el estudio. La escuela y hasta los días de la semana que pasan en el plantel;

“Se vuelve muy aburrida, cuando eres niño no te interesa más que jugar, no le das importancia al estudio, sólo quieres divertirte” (encuesta, 13/01/06).

En otro estudio, realizado desde la perspectiva fenomenológica, se encontró que evaluación, exámenes y calificaciones se han convertido en una parafernalia, en donde intervienen básicamente las características socio-afectivas del profesor, debido a que existe un desdén por parte de profesores hacia el concepto y constructo de

evaluación y calificaciones (Ruiz, 2003, pp. 94-96). Ahora bien, si por fracaso escolar entendemos “una serie de situaciones como son: la reprobación, el bajo aprovechamiento, la repetición de cursos, la no retención y aplicación de conocimientos” (Anzaldúa, 2004, p. 38), ello significa, que por diversas circunstancias el estudiante indistintamente de la edad o el nivel en que se encuentre, todavía no reflexiona y analiza concienzudamente para apropiarse del conocimiento elemental y su respectivo uso, es decir; en el fracaso escolar está implícito que la escuela mexicana fomenta un conocimiento frágil y un pensamiento pobre y en el peor de los casos la aversión de fuertes sectores poblacionales a la lectura y a todo lo relacionado con la cultura.

En síntesis

A lo largo de este capítulo se exhibe cómo los exámenes escritos son depredadores de la motivación, intrínseca, extrínseca y social, decantándose en una devastación de la autoestima como parte complementaria de la motivación. Son para muchos estudiantes factores asociados al incremento de la ansiedad y frustración y éstos un fuerte elemento de interferencia en el aprendizaje. En suma, el trabajo hasta aquí presentado esboza como los conflictos emocionales provocados por un examen es una de las caras de la misma moneda del proceso educativo, perfilándose también otras repercusiones no menos importantes con el uso del examen, como: pérdida de enfoque de profesores y estudiantes, instrumentos de selección y exclusión, el aprendizaje de cuello blanco y el aprendizaje del silencio. Concretándose todo ello en un factor de desencuentro educativo: el rechazo hacia la escuela y el fracaso escolar.

En este capítulo, conjuntamente con los anteriores, ha quedado expuesto que el resultado de un examen escrito es una caricatura grotesca de lo que realmente el estudiante va adquiriendo conforme crece física y mentalmente. El examen escrito es un recorte muy simplista de lo que aprende. El objetivo real de la enseñanza queda sustituido por el falso objetivo de obtener buenos números, lo que implica que a través de los exámenes se oculta la lucha de unos contra los otros, luchas que han estado presentes en la historia de la educación en México y forman al ciudadano en el egoísmo.

El informe hasta aquí elaborado carece de una semblanza en relación al papel de los exámenes escritos en educación media superior, también, cómo y por qué pasaron de ser exámenes orales públicos a pruebas objetivas y por qué la utilización de los exámenes ya sea en forma oral o escrita es una herencia imborrable que persiste en cada subsistema. En este sentido, se consideró necesario agregar un apartado especial que diera cuenta a mayor detalle sobre la función de los exámenes escritos en este subsistema, sus transformaciones hasta consolidarse en lo que se conoce en la actualidad como el Sistema Nacional de Exámenes. Aspectos abordados *grosso modo* en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV

PAPEL de los EXÁMENES ESCRITOS en EMS Evaluación reduccionista y excluyente

“La escuela tiene un solo problema: los muchachos que pierde...Con cada alumno que aplazan ponen a los pobres frente a la tentación de irse” (Carta a una Profesora: alumnos de Barbiana).

A lo largo de los tres capítulos precedentes han aparecido denuncias moldeando la existencia de una estrecha relación entre los exámenes escritos, el aprendizaje y las características de los estudiantes, ocasionando interferencia en el aprendizaje y produciendo cicatrices en la estructura mental de la población estudiantil que se ocultan pero no sanan, que tarde que temprano -en algunos- emergen con violencia ocasionando daños a terceros. No obstante a estos señalamientos, la utilización de los exámenes ya sea en forma oral o escrita para comprobar el conocimiento que posee una persona, según se ha perfilado es una práctica añeja, común y polivalente, en los diferentes niveles del Sistema Educativo Mexicano, traspasando las fronteras de lo estrictamente escolar e insertándose en las cuestiones laborales.

Significa, que el examen escrito es eficiente y eficaz para atribuir o denegar cualidades a la población, conformándose al menos cuatro categorías con funciones específicas: los exámenes de comprobación del avance académico, cuya función última es para determinar si un sujeto puede ser promovido de un curso a otro; de admisión que se utilizan para permitir el ingreso de un individuo a un sistema educativo en particular; de acreditación que legitima el saber de una persona para certificarlo u otorgarle un título profesional y el de competencia laboral que sirve para competir por un puesto de trabajo. En los tres últimos años aparece una nueva categoría, el examen de diagnóstico y eficacia, se emplea para señalar la capacidad de alguien de lograr el efecto deseado o esperado y se empieza a utilizar en cuatro dimensiones: estudiantes, docentes, escuelas y políticas educativas. Ejemplos: Prueba Enlace y Pisa. Estas categorías del examen escrito: comprobación académica, admisión, acreditación, competencia laboral y diagnóstico, operan con su propia lógica y

con propósitos específicos, todos son llamados exámenes y todos tienen el sello de lo académico, pero no son lo mismo ni tienen la misma aplicación y función.

Para cerrar este informe se hace un análisis más preciso en relación al papel de estas categorías de exámenes en el bachillerato, del cómo y por qué pasaron de ser exámenes orales públicos, a pruebas objetivas hasta constituirse en la actualidad en un Sistema Nacional de Exámenes. El capítulo está estructurado en dos vertientes:

Por un lado, se expone la relación de los exámenes escritos con el funcionamiento y las condiciones actuales de la Educación Media Superior (EMS), esbozando algunas particularidades del nivel relacionadas con el concepto discrecionalidad, particularidades de los profesores, del acomodamiento, del rechazo y la aceptación, de las condiciones específicas de la diversificación, así como de las minucias y sutilezas de la reprobación y de la marginación. Por otro, se aproxima al pasado reciente de los problemas actuales del examen escrito como instrumento preferencial de la evaluación educativa, en un intento por hacer emerger las rupturas, sus transformaciones, percibir la singularidad de los sucesos, reencontrar las diferentes escenas en que el examen oral o escrito ha jugado distintos papeles. En el entendido que no se pretende destruir, negar o rechazar a ultranza el uso y los fines para los que ha sido instituido; simplemente es incorporar lo mejor posible todos los elementos, circunstancias y particularidades que no se han dicho. Se trata entonces; de encontrar los sucesos, las desviaciones que a simple vista son insignificantes, los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos que ha producido aquello que existe y es válido en la actualidad, pero también, develar que en la razón de lo que conocemos del examen, de la táctica y de sus objetivos no está en absoluto la verdad. El tema implicó realizar un desmenuzamiento de lo que es, lo que fue y de lo que se ha perdido, de la práctica, de la técnica y objetivos del instrumento en diferentes épocas para el caso de México. Con estas dos particularidades se conformaron dos subcapítulos: Semblanza de la educación media superior y Exámenes: símbolo de comprobación de saberes.

4.1 Semblanza de la Educación Media Superior

A lo largo de nuestra historia educativa aparecen momentos de grandes reformas, entre las más recientes figura el Programa de Modernización Educativa 1989-1994,

en donde la Educación Media Superior se consolida como el segundo nivel en el Sistema Educativo Mexicano y requisito de ingreso a la Educación Superior. Como política para la modernización, se pretendió establecer una efectiva concertación para la planeación y programación del nivel, buscando la colaboración interinstitucional para facilitar el funcionamiento y desarrollo del mismo a través del fortalecimiento de los servicios federales existentes y edificando nuevas modalidades para ampliar la cobertura a gran parte del país. Para lograr el propósito, en 1990 se instala la Coordinación Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CONPPEMS). Organismo responsable de modernizar el nivel en su conjunto y mediante el acuerdo de políticas, privilegiar la atención a la demanda, el intercambio de productos y experiencias académicas, asimismo, favorecer la coherencia del nivel, entre la secundaria, la superior y el nivel productivo, entre otras. En suma, un organismo que promovería e impulsaría las fuerzas instituyentes para dinamizar en todos los órdenes la educación media superior. La operación quedó a cargo de una Secretaría Ejecutiva que coordinaría: propuestas, trabajos, acuerdos y líneas de acción entre los tres niveles educativos (SEP, 1991).

No obstante de la estrategia implementada, los resultados a quince años de distancia no son del todo favorables, especialmente en lo que concierne a los altos índices de reprobación, en los cuales los exámenes escritos juegan un papel importante. La reprobación y el abandono escolar en la educación media superior “producen vértigo y no parecen estar suficientemente presentes en la conciencia de los maestros ni de los responsables de la educación” (Ruiz, 2001, p. 30). Estos indicadores educativos nada halagadores para el sistema educativo y aunados al bajo rendimiento académico, trascienden a toda la vida social del país y de manera específica a los estudiantes que logran acceder a la Educación Superior y como consecuencia a las expectativas de ésta. Este hecho es reconocido por la ANUIES en Boca del Río, Veracruz el 1º de junio del 2006, según lo afirma Laura Poy Lozano al escribir:

Para establecer una política de Estado que fortalezca la enseñanza superior es necesario desarrollar una renovada política de atención a la educación media superior, que mantiene una tasa de eficiencia terminal que "no ha conseguido rom-

per la barrera de 60 por ciento", pese a que se considera "indispensable" para el mejoramiento de la calidad en la formación universitaria (Poy, 2006, La Jornada).

Según Poy, reconocer y comprender la problemática de la EMS se vuelve prioritario para encontrar los "cuellos de botella" que la estrangulan, no sólo para romperlos para beneficio inmediato del nivel en sí mismo, sino también a la Educación Superior aseguran funcionarios de la SEP y de la ANUIES.

En el actual Sistema Educativo Mexicano, referirse a la Educación Media Superior, es hacer alusión al nivel que se ubica después de la secundaria y antes de la educación superior, conocido comúnmente con el nombre de Bachillerato o Preparatoria¹⁰. Los antecedentes de este nivel para el caso de México, se sitúan primero en la Real y Pontificia Universidad de México (UNAM) y posteriormente en la Real Universidad de Guadalajara, que al igual que la primera obtuvo autorización o el poder de expedir grados de bachiller, licenciados, maestros o doctores (Piña, 2000; Ríos, 2002). Para el primer caso, el estudiante cursaba "Tres años de estudio en la Facultad de Artes, a partir de la edad de 15 años (Piña, 2000, p. LXV), al concluir obtenía el grado de bachiller, no sin antes haber aprobado un examen y sustentar una tesis. De acuerdo a Piña Marquina, para obtener la *Licenci docenci*, el aspirante debía tener el grado de bachiller, de ahí, el antecedente del nombre de bachillerato por un lado y por otro, requisito para ingresar a una categoría superior dentro de la propia institución. Es decir, la connotación de grado de bachiller de esa época se altera en la actualidad como otro nivel educativo, trasmutando el nombre a bachillerato.

Este grado de bachiller otorgado por las universidades constituía la categoría más baja, y aún ésta se dividía en: bachiller en artes, bachiller en medicina, bachiller en leyes y bachiller en teología. El bachiller en artes ocupaba el primer peldaño, pero era requisito tener éste para acceder a cualquiera de los otros y éstos a su vez, se exigían para ingresar a la licenciatura elegida. En este sentido, Piña señala que el bachillerato en artes, es el antecedente de la secundaria; en otras palabras, el bachillerato que era requisito para acceder a otro bachillerato (medicina, leyes o teología),

¹⁰ En este trabajo se hace uso de uno u otro para referirse a estudiantes de educación media superior..

es desprendido para conformar lo que muchos años se conoció como la educación media, hoy la escuela secundaria e insertada en la educación básica.

Si bien es cierto que el bachillerato en las universidades era la categoría menor, para la época significaba un logro académico importante, principalmente por el número tan reducido que accedía y especialmente, el grado de bachiller tenía alto significado porque facultaba a los estudiantes para ocuparse de las pasantías y regencias en su condición de profesores en preparación y formación intelectual para los grados superiores, lo que implicaba alto grado de preparación académica (Piña, 2000).

4.1.1 Diversificación y subsistemas

El nivel medio superior que hoy conocemos, se estructuró embrionariamente: Con la gestación del bachillerato en el seno de las universidades, también, con la creación en el siglo XVI por los jesuitas de los Colegios Santa Cruz de Tlatelolco, San Pedro y San Pablo, San Gregorio Magno y San Ildefonso, antecedente remoto de la Escuela Nacional Preparatoria y además, con el surgimiento en la década de los setentas del siglo XVIII, de la Escuela de Cirugía, la Academia de San Carlos, el Jardín Botánico y el Colegio de Minería (Uriarte, 2005; Piña, 2000, Ríos, 2002), instituciones que privilegiaron la preparación de los estudiantes en carreras técnicas de corta duración y terminales. En suma, la Educación Media Superior en México se sustenta en tres anclajes incipientes pero fundamentales: el grado menor de Bachiller originario de las universidades, los antecedentes de la Escuela Nacional Preparatoria y el surgimiento de las Escuelas de Artes y Oficios. Este precedente delineó fundamentalmente tres componentes de formación: La EMS con visión hacia la superior, la EMS desde la perspectiva de preparación para la vida y la EMS de formación para trabajo.

Esta particularidad, perfiló en poco tiempo una preparación diferenciada de la población estudiantil en dos aspectos; por un lado, las gestadas en el seno de las universidades denominados bachilleratos, cuya formación estaba centrada en la preparación académica de los estudiantes con el único fin que les permitiera el ingreso a estudios superiores, el plan de estudios era eminentemente propedéutico, cubriendo asignaturas del área humanística, técnica y biológica, y por el otro; las de carácter técnico, identificadas de Artes y Oficios (carreras cortas terminales), enfocadas a la

formación de técnicos en campos definidos de la práctica laboral, en sus inicios, básicamente hacia la minería por ser entonces un importante sector productivo del México colonial y parte del independiente (SEP, 1991). Las instituciones prestadoras de este servicio ponían el acento en contenidos científicos y tecnológicos del momento, que permitieran al egresado la aplicación del conocimiento y de las habilidades adquiridas en campos laborales específicos; en otras palabras, estos centros educativos tenían la misión de brindar una opción educativa a la población joven, que por diversas circunstancias no podían ingresar a las universidades, prepararlos en un período relativamente corto y que les fuera posible insertarse con ciertas ventajas al mercado laboral.

Esta conformación de otro nivel en el sistema educativo de México fue lenta pero continua, adquiriendo el sustento jurídico formal en la Ley de 1867, en donde se decreta la creación de la Escuela Nacional Preparatoria y ratificada en la ley de 1869 (DOF, 02/12/1867; Bolaños, en Solana, *et al.*, 1982). La demanda de espacios se incrementa constantemente cada año, propiciando su implementación conforme se requería una preparación propedéutica sólida de los estudiantes que solicitaban ingresar a determinadas carreras con carácter de especialización. Sin embargo, no fue hasta la década de los 30-40's del siglo XX, cuando el México posrevolucionario inserta el proceso de industrialización acelerando la creación de instituciones de educación superior (tecnológica y universitaria), promoviendo por un lado, que el bachillerato fuese una exigencia para ingresar a éstas y por otro, la creación de instituciones específicas para esta tarea, muchas de las cuales se crearon o ampliaron en las propias instituciones de educación superior, haciéndose extensivo y estructurándose propiamente como un nivel intermedio entre la secundaria y la superior (Cardiel, en Solana *et al.*, 1982).

Entre los argumentos esgrimidos para el establecimiento del nivel como requisito para estudiar la superior, era la deficiente preparación académica de los egresados de la secundaria para poder cursar satisfactoriamente una carrera universitaria especializada y por consecuencia, había la necesidad de ampliar y especializar los conocimientos adquiridos previamente. Para la opción terminal el argumento estaba centrado en que México requería con urgencia formar técnicos de mandos medios

para el impulso y desarrollo de la incipiente industria en un tiempo relativamente reducido.

A partir de la década de los setentas del siglo XX, se configura una gama de especialidades tecnológicas a nivel medio profesional, que sumadas a las anteriores y a los bachilleratos universitarios, estructuraron la plataforma de nivel medio superior en el sistema educativo mexicano, provocando a su vez, la multiplicación de planteles en toda la república con una peculiaridad en común: Formar y preparar a los jóvenes adolescentes de entre los 15 y 18 años de edad, ya para cuestiones de índole laboral o para cursar la profesional, dando preferencia en muchos estados a crear escuelas tipo propedéutico.

Para 1990, el nivel medio superior se había diversificado a veintitrés subsistemas diferentes, encasillados en tres grandes componentes de formación: Formación propedéutica, bivalente y terminal (SEP, 1991), mismas que han permanecido constantes hasta finales del año 2005, salvo la apertura de dos subsistemas nuevos, la educación media superior a distancia y el bachillerato semiescolarizado. En el cuadro uno se pueden ver los subsistemas de cada componente que se conformaron a través de los años, como también, las instituciones participantes en el financiamiento, (SEP, 1991; 2001; 2005).

Cuadro 1. Educación media superior: Instituciones participantes, subsistemas, variantes y componente

Instituciones participantes	Subsistemas	Componente		
		Propedéutico	Bivalente	
Universidades	Bachilleratos de universidades	Propedéutico	Universitaria	
Federal y Estatal	Colegios de bachilleres			
Estatal	Preparatorias y/o Bachilleratos estatales			
Dirección general del bachillerato (DGB)	Preparatorias federales por cooperación			
	Centros de estudio de bachillerato. CBPF			
	Educación media superior a distancia (EMSad)			
	Preparatoria Abierta			
	Preparatoria del DF.			
Sector privado	Bachilleratos federalizados			
Sector privado	Escuelas preparatorias incorporadas			
Instituto nacional de las bellas artes (INBA)	Bachilleratos de arte			
Secretaría de la defensa nacional (SDN)	Bachilleratos militares			
Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)	Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CETis)	Bivalente	Tecnológica	
Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA).	Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario ((CBTA)			
	Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF)			
Unidad de Educación en Ciencias y Tecnología del Mar (UECyTM)	Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETmar)			
Federal y Estatal	Centros de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales (CETac)			
	Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE's			
	Instituto Politécnico Nacional (IPN)			Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del IPN
	Federación			Centros de Enseñanza Técnica Industrial (CETI)
	Instituto Nacional de las Bellas Artes (INBA)			Bachilleratos técnicos de Arte
	Federación			Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)
	Instituto Politécnico Nacional	Centros de Estudios Tecnológicos		
	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)	Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETis)		
Instituto Nacional de las Bellas Artes (INBA)	Centros de Estudios de Arte			
		Terminal		

Cuadro elaborado de los datos de las siguientes fuentes: SEP, 1991; Programa Nacional de Educación 2001, 2006; SEP, 2005, estadística

Los planes y programas de estudio fueron diseñados de acuerdo a los objetivos y propósito de cada subsistema, es decir, la discrecionalidad del poder decisión en relación a las asignaturas por cubrirse, entre otras cuestiones importantes, se dejó al libre albedrío del representante de cada subsistema, no obstante de la vigencia del acuerdo secretarial N° 71 por el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de bachillerato (DOF, 1982), el cual establece en el artículo tercero;

“El plan de estudios del bachillerato se integrará por un “tronco común”, un área propedéutica, que relacionará directamente al ciclo con la educación superior, y otra de asignaturas optativas que pueden responder a los intereses del educando o a los objetivos de la institución que imparte los estudios y a asuntos de interés para la región en los que éste se encuentra” (DOF, 1982).

Pese a los preceptos del acuerdo 71 de conformar el bachillerato en tres componentes de formación: básica, propedéutica y para el trabajo, según el cuadro uno fue letra muerta, ya que muchos subsistemas en el ciclo 2008-2009 siguen funcionando como en 1990, es el caso concreto del Subsistema de Preparatorias del Estado de Zacatecas entre algunos otros. Esto es, la formación propedéutica, se centró básicamente en la preparación del estudiante para ingresar a la superior, sin mediar título de por medio una vez que el estudiante salda satisfactoriamente el plan de estudios, salvo un documento único que certifica que determinada persona concluyó el nivel. El mapa curricular está estructurado en un área de formación básica, llamada tronco común y una específica, denominado por varios subsistemas bachilleratos; en la primera todos los estudiantes deben cubrir las asignaturas estipuladas, en la segunda, cada estudiante elige un campo disciplinar específico para cubrir las materias correspondientes al mismo y tener derecho a ingresar a la superior en la carrera de su preferencia.

Por su parte, los subsistemas que integran el componente de formación denominado bivalente cumplen de alguna manera con la observancia del acuerdo 71. Formación básica, propedéutica y formación para el trabajo son los tres Componentes de formación con los cuales integraron estos subsistemas el Plan de estudios.

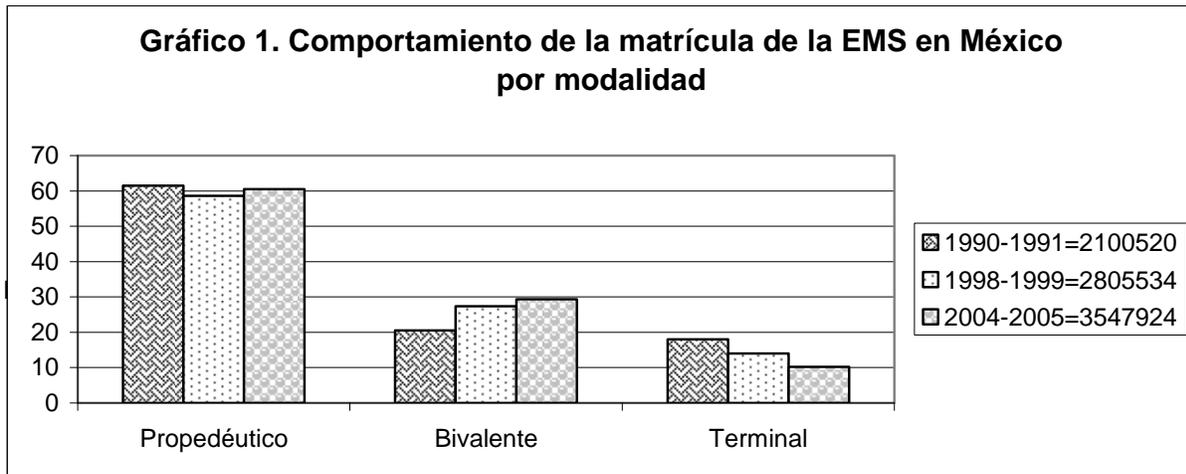
Formación básica, también conocida como "tronco común". La formación básica es prescriptiva para todos los estudiantes de bachillerato. Aporta fundamentos a la propedéutica y a la formación para el trabajo, además de articularse con la educación precedente. Significa entonces, el cuerpo mínimo de conocimientos que debe poseer los estudiantes a nivel nacional, que les permita comunicar los contenidos universales de la cultura y usarlos en la vida cotidiana. La formación propedéutica, debe preparar a los estudiantes para su continuación en estudios superiores. Es considerado como un espacio curricular en donde se abordan temas selectos de algunas asignaturas, que permite a los estudiantes profundizar sobre aspectos específicos de las disciplinas de interés, con la intención también de que los escolares adquieran los elementos necesarios que le ayuden a definir campos específicos para el actuar profesional. Formación para el trabajo, en este componente se pretende formar estudiantes capaces en el saber hacer, esto es, manifestar la capacidad, aptitud y habilidades en el ámbito laboral. Tiene como finalidad también preparar jóvenes para desarrollar procesos de trabajo en campos laborales específicos, a través de procedimientos, técnicas e instrumentos, generando actitudes de valoración y responsabilidad ante la actividad elegida, en suma, para formar estudiantes capaces de responder a las particularidades y demandas del sector productivo de bienes y servicios. Al concluir, los egresados reciben un documento llamado título, que los acredita como profesionales técnicos en un campo específico y también, es un documento válido para ingresar a estudios superiores, de ahí su nombre bivalente en sus inicio, actualmente, bachillerato general.

La variante terminal, se diseñó para preparar a los estudiantes en una especialidad técnica en el ramo de la producción o los servicios y su diferenciación con las anteriores, consistía en su carácter eminentemente terminal; para recibir el título, el egresado, al igual que la opción bivalente debería cubrir el requisito del servicio social, la elaboración de una tesis y la aprobación de un examen profesional, con la salvedad que estos documentos carecían de valor para la mayoría de las instituciones de educación superior, es decir, el solicitante debería cursar de nuevo el propedéutico si deseaba ingresar a la superior, particularidad que puso en desventaja a las instituciones con esta oferta educativa.

Esta política educativa de ofertar diferentes opciones con la firme intención de canalizar a la juventud hacia un modelo tecnocrático laboral no dio los resultados esperados de invertir las preferencias de los jóvenes adolescentes por el bachillerato universitario; esta afirmación procede de la revisión de los datos estadísticos de la Secretaría de Educación Pública, por ejemplo: en el ciclo 1989-1990 el 61.5% de los estudiantes se decidió por el propedéutico, el 20.5% por la variante bivalente y el 18% por la terminal (cuadro 2, gráfico 1).

Cuadro 2. Comportamiento de la matrícula de la EMS en México por modalidad

	Propedéutico	%	Bivalente	%	Terminal	%
1990-1991	1,291,664	61.5	429,962	20.5	378,894	18
1998-1999	1,642,734	58.6	769,988	27.4	392,812	14
2004-2005	2,146,105	60.5	1,038,984	29.3	362,835	10.2



Fuentes: elaborado de los datos de: SEP, 2005 estadística; SEC, 2005, estadística, INEGI, 2000, 2004

Después de ocho años, el comportamiento fue 58.6%, 27.4% y 14% respectivamente, es decir, se registró un decremento de tres y cuatro puntos porcentuales para la variante propedéutica y terminal, incrementándose la segunda en casi siete puntos. Al 2004 la alternativa terminal nuevamente decrece dentro de las preferencias de los estudiantes al seleccionarla solamente el 10.2% del total. Si bien es cierto que la matrícula se incrementó en la variante bivalente, en quince años ha estado concentrada en un 60% en el bachillerato tipo propedéutico. Significa que la política educativa tendiente a equilibrar esta situación ha equivocado la fórmula para lograrlo.

Esta distribución asimétrica sesgada hacia el propedéutico, observada en el gráfico uno, “contrasta con la que se registra en los países desarrollados en Europa,

las opciones técnicas alcanzan, grosso modo el 80% (INEE, 2005), lo cual significa que México está distante de lograr estos parámetros internacionales europeos. Del mismo modo, entraña que la política educativa de impulso a la variante tecnológica privilegiada en los países Europeos y Estados Unidos de Norteamérica existente antes de los setentas, careció de una planificación acorde al desarrollo del país.

Este comportamiento de la matrícula en México, tiene su explicación en parte desde cuatro factores fundamentales: a) disponibilidad y pertinencia de los espacios establecidos; b) una oferta tecnológica dosificada, c) sesgo cultural y d) plan curricular (SEP, 1991).

a) Disponibilidad y pertinencia de los centros educativos

La falta de una planeación a corto, mediano y largo plazo de la Secretaría de Educación Pública para el establecimiento de los espacios escolares por variante (propedéutica, bivalente y terminal), propicia que éstos, fueran producto más de cuestiones políticas coyunturales en atención a demandas de la sociedad en lugares específicos. Los demandantes hacían su solicitud sin especificar el tipo de institución, estas peticiones se concretaban a señalar la necesidad de contar con una escuela para que los egresados de secundaria pudiesen seguir estudiando el bachillerato en sus lugares de origen. Las solicitudes cada vez crecientes en número y diversidad geográfica, muchas de las veces fueron resueltas sin los estudios de factibilidad de manera rigurosa, tal es el caso de Zacatecas, en donde varias Preparatorias fueron abiertas por cooperación de padres de familia y profesores, con la anuencia del gobernante en turno y posteriormente incorporadas al sector público, como fue el caso de la Preparatoria “Lic Mauricio Magdaleno”, aludida en la segunda parte del capítulo uno o varias incorporadas a la Dirección General de Colegios de Bachilleres en 1987.

Este procedimiento y otros similares, se suscitaron debido a que la apertura de espacios escolares por parte de la SEP, ofertando educación postsecundaria a la población más vulnerable ha ido a la zaga de la demanda; de tal manera, que cualquier variante que se establecía en determinados lugares, los adolescentes acudían a ella, no por convencimiento pleno si era o no la mejor opción, sino porque no había otra. En diversos párrafos de este informe, discurren como secreto a voces que hoy

por hoy, se carece de los recursos necesarios para dar atención educativa a toda la población de 15 a 18 años. Es claro que si la población en este rango de edad que no asiste al bachillerato pudiese y decidiera incorporarse, el gobierno federal, estatal y municipal estarían en serios problemas para poder atenderla. Lo anterior implica, que la institución que ha mantenido un crecimiento en número de planteles, infraestructura de los mismos y capacidad administrativa, indistintamente de su modalidad, eficacia y eficiencia, es y será la que capte mayor población estudiantil, máxime, cuando actualmente, el egresado de cualquier variante, tiene derecho a competir en un examen de admisión para acceder a la educación superior.

b) Vertiente tecnológica dosificada

Por otra parte y como consecuencia de la falta de planeación, las alternativas bivalente y terminal se rezagaron en todos los aspectos, pero sobre todo en la apertura de nuevos espacios, en mobiliario y equipo de tecnología de punta. Es cierto que los creados en 1970-1980 respondieron medianamente a las expectativas de esa década. En los años sucesivos, mientras el sector industrial y servicios se modernizaban de acuerdo a los avances tecnológicos, los centros escolares, incluyendo al personal docente, se vieron imposibilitados de renovar equipos de reciente manufactura e innovadores y de actualizarse académicamente.

Este impulso a la vertiente tecnológica bivalente y terminal se dejó a medias o se dosificó, ya que la realidad burocrática y política obstaculizaron el incremento substancial de recursos (económicos) que año con año se debe canalizar para sostener estas opciones educativas, que por las particularidades requieren renovaciones constantes de material y equipo de laboratorio; en otros términos, al considerarlas como alternativas costosas desde el punto de vista de los gobernantes en turno, optaron sutil y abiertamente a inclinarse por la visión propedéutica, abriendo centros escolares a granel. Esos son más económicos, pues lo único que se necesita es un papel firmado por alguna autoridad de primer nivel señalando el lugar “afortunado” en el entendido que la secretaría solamente se hará cargo de los salarios del personal docente; que den clases en un tinglado o en el llano, eso carece de importancia. Esta política, dejó a la deriva la alternativa tecnológica ya existente, olvidándose por

cuestiones presupuestales de crear nuevos centros. En palabras llanas, las iniciativas educativas de los setentas por equilibrar la matrícula con los tres componentes y ofertar más espacios en cantidad y calidad para los jóvenes adolescentes con menos recursos económicos, indistintamente de la procedencia geográfica, prácticamente en veinte años quedó inmovilizada en los escritorios de servidores públicos.

c) Sesgo cultural

Los dos factores descritos, concatenados entre sí y a un sesgo cultural, han predisposto que las preferencias de los adolescentes se inclinen por las instituciones ofertantes del bachillerato denominado propedéutico en aquellos lugares donde existen las tres opciones. Como sesgo cultural, predomina en primer instancia el estigma del técnico de segunda categoría y mal remunerado. En segundo, existe la suposición, que el egresado del nivel superior tiene amplias ventajas sobre éstos al momento de ofrecer sus saberes a las empresas contratantes, aspectos que no han sido comprobados empíricamente; al respecto el Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) editó un documento titulado “Casos de Éxito” en el cual resaltan una serie de profesionales egresados de esta institución cuyos puestos e ingresos rebasan con mucho a los ostentados y percibidos por egresados universitarios, incluso, los egresados de la opción bivalente tiene mayores posibilidades de insertarse en el mercado laboral y mejor remunerados que los egresados de la variante propedéutica, no obstante, es necesario una investigación en esta dirección para poder negar o afirmar el estigma del sesgo cultural, pues el documento de referencia se limita a describir los casos sobresalientes sin mencionar el porcentaje ocupado en relación a los egresados.

En tercer lugar, prevalece equivocada o no, la idea que las opciones bivalente y terminal fueron diseñadas con énfasis para el sexo masculino y, que los planes y programas de estudio se estructuraron para que los egresados sólo puedan ingresar a las carreras técnicas de la educación superior. Este arquetipo interiorizado especialmente por la población femenina, obstaculiza a gran escala que los estudiantes del sexo femenino en la actualidad y en ciertas zonas sobrepasa el 50% de la población que opta por el bachillerato propedéutico cuando hay la posibilidad de elegir. Quiere decir, que las ideas y creencias indistintamente de su veracidad o falsedad

han influido entre adolescentes y padres de familia para eludir estas opciones de carácter técnico.

d) El plan curricular

La peculiaridad del plan de estudios del bachillerato propedéutico, consiste en un equilibrio más o menos aceptados entre las asignaturas como del programa, en donde el estudiante tiene la oportunidad de elegir el área de sociales, de fisicomatemáticas (técnicas) o de naturales (biológicas), cursando a la vez materias denominadas de tronco común, es decir, que todo estudiante las debe cursar independientemente del área elegida, situación que no ocurría entre la alternativa bivalente y terminal. En éstas, la estructuración de planes y programas predominaba un el alto porcentaje de las asignaturas técnicas y las biológicas sobre las humanísticas, dependiendo obviamente del subsistema.

Por éstas y otras particularidades, los estudiantes y muy específicamente el sexo femenino, selecciona cuando tiene posibilidad el bachillerato propedéutico y de éste, el área humanística por cubrir expectativas para estudiar la superior en carreras como: derecho, administración de empresas, contaduría, psicología, historia, educación, filosofía, sociología, letras, relaciones internacionales, etc., mismas que exigen como requisito que el aspirante haya cursado el bachillerato en dicha área, estipulado en los certificados entregados a los egresados del subsistema de Escuelas Preparatorias del Estado de Zacatecas por mencionar un caso, como Bachillerato en Ciencias Sociales para el área de humanidades, en lo concerniente al área técnica y biológica se rotulan como Bachillerato en Físico-Matemáticas y Bachillerato en Ciencias Naturales respectivamente.

4.1.2 EMS requisito para la Educación Superior

Cabe hacer hincapié, que el modelo pedagógico de este nivel en México, en su inicio fue propiamente propedéutico e inconexo con la secundaria (aún persiste), en tanto que en otros países, como los Estados Unidos de Norteamérica, la educación media superior prácticamente surge integrada al sistema educativo básico hasta el grado doce (primaria, secundaria y preparatoria). En dicho país, “En 1821 un Instituto de Educación da origen a las primeras High Schools, concebidas como ciclos terminales

y destinadas a preparar para la vida más que para la universidad” (Mejía, en Solana, et al., 1982, p. 224). Aun, después de 1890, la Asociación Nacional de Educación Norteamericana, postulaba que la High School (preparatoria) no tenía por objeto preparar a los jóvenes para la universidad, argumentando, que “la preparación que es buena para la vida, es buena también para la universidad” (Solana, 1982, p. 224), es decir, al terminar la High School presuntamente el estudiante debería tener los conocimientos necesarios para desenvolverse adecuadamente en la vida laboral e ingresar a la universidad, postulado del acuerdo 71 de 1982.

Con estos antecedentes y después de la firma del acuerdo para la modernización básica en 1992, el nivel medio superior se consolida y se convierte en requisito indispensable de ingreso a todas las instituciones de educación superior incluyendo las escuelas normales. Desde esa fecha, los egresados de las tres variantes tienen derecho a ser admitido en la superior. Es preciso aclarar que no todos los subsistemas modificaron de inmediato los planes de estudio en observancia a la nueva normatividad, sino años posteriores, *verbigracia* CONALEP, Bachilleratos de los Estados y de la universidades principalmente.

Esta diversificación del bachillerato se dio de manera descoordinada y desordenada al interior y al exterior de la Secretaría de Educación Pública, ya que cada subsistema se consideraba (aún persiste) en sí misma una institución independiente de las otras e integran sus propias representaciones en los Estados, tipos de control, programas y planes de estudio, preocupándose básicamente por aumentar la matrícula (Villa, 2000), descuidando la selección y formación de profesores en el campo docente e incluso, la pertinencia de cada centro escolar, entre muchas otras cuestiones (Castañón, 2000).

De acuerdo a estas líneas, la diversificación de la EMS en distintos subsistemas y fuentes de financiamiento ha sido la dificultad para una consolidación y dinamismo del nivel académicamente hablando, el funcionamiento de la discrecionalidad detallado en el capítulo uno, en lugar de fortalecer lo instituyente sirvió para anclar lo instituido, fragmentando o reprimiendo cualquier síntoma de resistencia. Es interesante observar cómo la discrecionalidad del poder de decisión funciona y es altamente eficiente y eficaz al circular en una macro-red inconexa entre muchas de las par-

tes, pero los nodos de cruce son los represores de las fuerzas instituyentes, recomponiendo el poder precisamente en esa inconexión entre todas las partes. Es decir, entre más dispersos y menos comunicación entre los integrantes, menos posibilidades existen de que las fuerzas instituyentes fructifiquen en colegiados intersubistemas, favoreciendo una discrecionalidad individualista, convenenciera e incluso de rivalidad entre instituciones. Esto es, el estar insertado colaborando como funcionario o profesor en el nivel de EMS no significa que se esté inmerso en la colectividad que permita por un lado, formarse y desenvolverse a partir de lo que sucede en el interior y por el otro tener la capacidad de poder transformarla.

Conforme más alejados esté cada profesor o directivo de la colectividad más condiciones existen para que ésta desaparezca, para que se pulverice y facilite el ejercicio de las relaciones del poder hasta la periferia, haciendo creer al solitario profesor que es libre, que es autónomo, no sólo en su vida intrínseca, sino en todo aquello relacionado a la cuestión educativa. Este mecanismo discrecional circulando en todo el contorno del retículo, es garante para que el centro y los nodos de la macro-red tampoco confluyan en colectividad, pero sí de engarce de lo instituido entre todos los subsistemas y cada miembro el soporte de la recomposición del poder o como lo dice González Villarreal en palabras elegantes, “La autonomía relativa es el correlato indispensable de la legitimidad del bloque del poder, a su interior y con los dominados” (González, 2005b, p. 33), sin que necesariamente signifique el aniquilamiento absoluto del instituyente, éste es parte indisoluble a la cuestión social. El poder en este caso se entiende como,

Esa capacidad de dirigir o inducir conductas que conforman un entramado de fuerzas en tensión en las que el sujeto entra en contacto y se convierte en su soporte. Ese entramado de fuerzas está determinado por condiciones históricas, por las formas de organización y división del trabajo (Ramírez y Anzaldúa, 2005, p. 54).

En este tenor, el examen oral y escrito ha tenido una actuación fundamental en la inducción de la conducta social en materia educativa, al aceptar los resultados de los

exámenes como incuestionables en todos los centros educativos e indistintamente al subsistema que pertenezcan.

Se ha señalado reiteradamente que el problema de la reprobación, el alto índice de abandono escolar y en general un bajo rendimiento académico no es privativo de un Estado o de un nivel en particular, sin que signifique necesariamente que los factores causales sean los mismos, cada Estado de la República y nivel educativo presenta peculiaridades propias y otras transferidas de uno a otro, como lo es la práctica de los exámenes escritos para comprobar el conocimiento de los estudiantes. También, los indicadores educativos son de alguna forma patrones de comportamiento de los estudiantes a situaciones educativas concretas, como el nivel educativo, el espacio escolar e incluso las transformaciones físicas y mentales.

4.1.3 EMS en Zacatecas

Para el caso de Zacatecas, el nivel es reconocido formalmente hasta 1958, con la creación de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, no obstante que ya funcionaba con anterioridad a la fecha señalada como un requisito de preparación para elegir alguna licenciatura de ésta u otras universidades del país. Los planes y programas de estudio fueron emulados de la Escuela Nacional Preparatoria (Enríquez y Ortiz, 2001). La creación de otros subsistemas alternos a la Preparatoria de la UAZ (Ríos, 2002), ocurre años después (cuadro 5), configurándose una estructura similar a la nacional, aunque menos diversificada sí complejizada organizacionalmente hablando en las tres opciones antes mencionadas (propedéutico, terminal, y bivalente), así como las fuentes de financiamiento (federal, estatal, estatal-federal y privado), sector al que están orientados (industrial, agropecuario, comercial y servicios) y hasta el valor mismo de los certificados. Estructura que no deja de ser un dolor de cabeza para aquellos estudiantes que por diversas circunstancias se ven en la necesidad de cambiar de subsistema, incluso, para ingresar a la licenciatura de su preferencia.

De acuerdo al cuadro cinco, al inicio del ciclo escolar 2004-2005, el nivel de educación media superior en Zacatecas lo integraban 163 planteles y una plantilla de aproximadamente 2,600 profesores distribuidos en el Estado en doce subsistemas

(SEC, 2005 estadística), cada uno con sus propias normas de funcionamiento e in-conexos con los otros.

Cuadro 5. Subsistemas de educación media superior en Zacatecas

Componente	Subsistemas		Siglas	Creación	Planteles	
					1998	2004
Propedéutico	Colegios de Bachilleres		COBACH	1987	35	39
	Bachillerato General	Escuelas Preparatorias Estatales de Zacatecas	EPEZ	1963	28	29
		Educación Media Superior a Distancia	EMSad	1998	0	26
	Bachillerato de Universidad		UAPUAZ	1958	10	13
	Bachilleratos sector privado		SP		17	27
Bivalente	Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios		CEBTis	1971	9	9
	Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario		CBTa	1973	8	8
	Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos		CECyTE	1998	3	6
	Pedagógico		PDG		1	1
Terminal	Centro de Estudios Técnicos Industrial y de Servicio		CETis		2	1
	Enfermería		ENF		1	1
	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica		CONALEP	1982	2	2
	Bachillerato sector privado		SP		1	1
					117	163

Fuentes para su elaboración: SEC, 2005 estadística; Enríquez y Ortiz, 2001

Esta política educativa de fomento de subsistemas independientes entre sí y con directrices centrales, provoca descoordinación entre directivos al carecer de líneas de mando directas del ámbito estatal, reconociendo únicamente las provenientes del nivel central o de aquella de la cual se obtenga el mayor presupuesto. Circunstancia propicia para crearse cotos de poder y de absoluta independencia entre subsistemas, generándose una velada rivalidad, no sólo a nivel de mando superior, sino también, entre los propios centros escolares, en donde directores, docentes y alumnos se menosprecian y/o descalifican los unos a los otros, según la imagen que subsista en cada centro escolar del subsistema al que pertenecen. Lo grave de esta situación radica que en pocos años se formó una compleja red burocrática y administrativa que impide una coordinación real que atienda los problemas educativos de fondo propios del nivel, problemática que se hilvana en cada uno de los apartados posteriores, de los cuales, uno corresponde al incremento de la apertura de espacios educativos

privilegiando prácticamente dos subsistemas y de acuerdo a la prerrogativa de lo más barato.

En el período que se analiza (1998/2004) se observa un incremento del 31% en cuanto a la generación de nuevos espacios educativos, hecho producido desde dos vertientes: El primero tiene que ver con la creación del subsistema de educación media superior a distancia (Emsad), mismo que fue creado (1998) con el objeto de extender la cobertura del nivel a sectores de la población sin el servicio, por cuestiones económicas y/o geográficas principalmente. El segundo lo constituye el crecimiento del sector privado en un 60%, estableciendo diez nuevas instituciones, aunque es preciso resaltar que el incremento en planteles concesionados a este sector no se reflejó en un aumento sustancial en relación a la cantidad de alumnos atendidos, es decir, el sector privado crece en número de espacios escolares de nueva creación pero sin atender poblaciones altas (cuadro 6).

Cuadro 6. Estudiantes atendidos por subsistema fin de ciclo 1998/2004

Componente	Subsistema	Alumnos atendidos								1	2
		1998-1999				2003-2004					
		Insc. Inicial	Insc. Final	Reprobación		Insc. Inicial	Insc. Final	Reprobación			
		No.	%	No.	%	No.	%				
Propedéutico	Cobach	8187	7119	2777	39.0	13059	10564	4251	40.2	30.3	48.4
	B.G.	4370	3649	1130	31.0	6813	6043	2235	36.0	17.3	65.6
	UAPUAZ	6348	4841	1735	35.8	6761	5622	3633	64.6	16.1	16.1
	SP	2298	2131	536	25.2	3022	2758	710	25.0	7.9	29.4
Bivalente	CBTis	4296	3800	1643	43.2	4738	4247	1912	45.0	12.2	11.8
	CBTas	2836	2438	641	26.3	3237	2820	790	28.0	8.1	15.7
	CECyTE	288	245	115	46.9	1608	1390	401	28.8	4.0	46.7
	PDG	235	226	99	43.8	383	348	161	46.3	1.0	54.0
Terminal	Conalep	843	697	130	18.7	783	736	266	36.1	2.1	6.0
	CETis	57	57	4	7.0	30	30	13	43.3	0.1	-53
	E.ENF.	185	165	53	32.1	238	208	38	18.3	0.6	26.0
	SP	45	38	1	2.6	126	97	0	0	0.3	155
		29988	25406	8864	34.8	40798	34863	14410	41.2		

(1)Corresponde al porcentaje de alumnos atendidos de la inscripción final del ciclo 2003-2004.

(2)Representa el incremento de la población que se inscribió al final del ciclo 2003-2004 con respecto a 98-99

Fuente: Elaborado con estadística SEC 2005, SEP 2005

En las escuelas que atiende el sector público el fenómeno fue a la inversa, atendiendo poblaciones altas prácticamente en los mismos planteles, ocasionando grupos saturados y por consecuencia una menor atención a los estudiantes en los as-

pectos académicos, psicológicos y distribución de equipo y material didáctico, entre otros. Para ejemplificar el caso mencionado, así como la distribución, la reprobación y patrones comunes, se utilizó en la elaboración del cuadro seis la matrícula de fin de cursos de las generaciones 1998-1999 y 2003-2004.

Cuadro 6a. Distribución de la matrícula De acuerdo a la matrícula total (estudiantes por componente. Zac. 2003-2004.

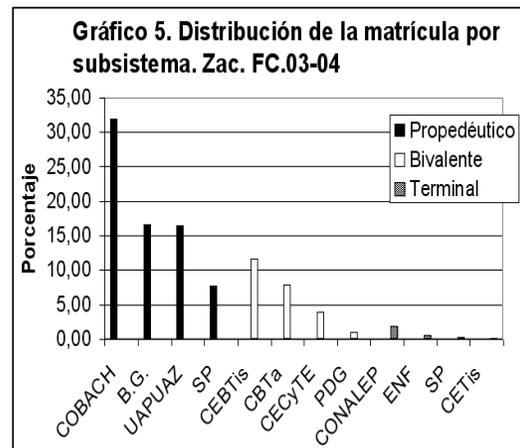
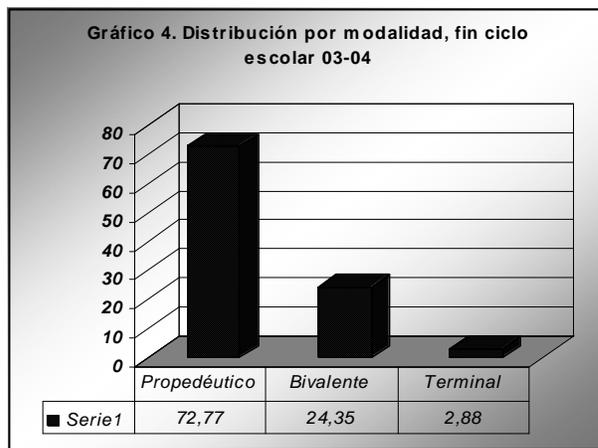
	%	Estudiantes
Propedéutico	72.77	29781
Bivalente	24.35	9966
Terminal	2.88	1177
	100	40924

Fuente: Elaborado, datos de estadística SEC 2005.

inscritos de nuevo ingreso) de inicio de cursos de los ciclos escolares 1998 (30,480) al 2005 (44,335), el incremento anual de inscripciones osciló alrededor del 6.5% con un acumulado del período del 40% (cuadro 6a), cifra

respetable para un tiempo relativamente corto pero lejana todavía de la población total por atender.

Respecto a la distribución y al igual que en el ámbito nacional, ésta se concentró principalmente en la propedéutica, moderada en la bivalente y escasa en la opción terminal (gráficos 4 y 5).



Gráficos elaborado de datos del cuadro seis

Esta asimetría obedece en parte a la cobertura de planteles de la alternativa propedéutica, específicamente Colegios de Bachilleres y El Bachillerato General (Preparatorias Estatales y E.M.SaD), además de la fuerte preferencia que los estudiantes manifiestan por ingresar a las preparatorias de la Universidad, ya que anteriormente dicha institución proporcionaba pase automático (sin examen de admisión) a las diferentes licenciaturas a los alumnos que egresaban de sus preparatorias. Para el caso

de la opción terminal cuyo porcentaje representa el 2.88% de la matrícula total, se utiliza como ejemplo el subsistema CONALEP, ya que describir las particularidades de cada uno se sale de los propósitos de este trabajo.

El CONALEP hasta 1997 su plan curricular era eminentemente terminal, de tal manera que sus egresados si deseaban ingresar a la superior se veían en la necesidad de cursar de nueva cuenta el bachillerato, implicando tres años más en el mismo nivel, situación que la mayoría rechazaba. No fue hasta después de 1997 cuando el aspirante tenía el derecho de cursar o la opción terminal o el bachillerato como tal. A partir del 2003 esta institución realiza una reforma académica en su estructura curricular que “se caracteriza por su carácter multimodal, flexible e integrador de tres componentes fundamentales de formación: tecnológico, científico y humanístico, cuyo sustento se nutre de las variables del mercado para definir su composición e interrelación” (CONALEP, 2004, p. 15).

Dicha reforma académica es puesta en operación en el ciclo escolar 2004-2005, primera generación que recibirá al concluir el título de “Profesional Técnico-Bachiller”, una vez egresado, explica el documento a los aspirantes, “podrás incorporarte al mundo del trabajo, o bien, si así lo deseas, continuar tus estudios a nivel superior” (p. 6). La estructura la diseñaron en lo que designan “dos bloques de módulos o unidades de aprendizaje”. En el bloque que denominan “Módulos integradores” destraban el obstáculo que impedía que los egresados tuviesen la oportunidad de ingresar a la educación superior, textualmente escriben:

Estos módulos apoyan el proceso de integración de la formación vocacional proporcionando a los alumnos los conocimientos científicos y humanísticos de carácter básico y propedéutico, que se espera domine un egresado del nivel medio superior y que lo prepare para la continuación de estudios superiores” (CONALEP, 2004, p. 17).

No obstante el avance en el despliegue de oportunidades que ofrecen al egresado como “Profesional Técnico-Bachiller” para continuar en la superior, persiste en éste y al igual que en todos los subsistemas de la opción tecnológica un escollo que no logran salvar, que sin duda seguirá siendo el foco de rechazo para que muchos egre-

sados de secundaria se inclinen por este tipo de bachilleratos y consiste que sólo los preparen para carreras afines, es decir, continúa acotado el planteamiento cuando escriben:

Por lo anterior, el ingreso a estudios de nivel superior por parte del Profesional Técnico-Bachiller, se dará de manera natural y preferente hacia las licenciaturas afines a su especialidad o campo profesional de la carrera de EMS que estudió. En el caso de optar por licenciaturas de otra área, el Profesional Técnico-Bachiller podrá complementar su formación de manera autodidacta o bien, cursando los módulos adicionales que sean necesarios de acuerdo al nuevo campo disciplinario hacia el cual desea transitar el egresado (CONALEP, 2004, p. 18).

Desde la perspectiva de los diseñadores de la propuesta existe congruencia al analizarla a detalle, sin embargo, la consistencia es frágil desde el punto de vista del adolescente recién egresado de secundaria y de los padres de éste, pues un joven que ha decidido aventurarse a cursar el bachillerato con miras a concluir una licenciatura (especialmente del área de humanidades) difícilmente elegirá esta opción. A pesar de su corta edad estos jóvenes no están tan confundidos como el adulto cree, saben perfectamente lo que no quieren y detestan llamada o abiertamente la manipulación. La mayoría de ellos, como los padres de familia, condenan las versiones en el sentido que las instituciones de educación superior son fábricas de desempleados, les queda claro que estos centros educativos de nivel superior tienen el compromiso de formar con alto nivel académico a sus futuros egresados y que el Estado (gobierno) tiene la obligación conjuntamente con el sector productivo de crear las fuentes de empleo a través del fomento de la inversión productiva y no como empleador a gran escala de estos profesionistas. Esta cuestión es válida para egresados de la educación superior, como del nivel medio superior, indistintamente de la alternativa que hayan egresado (propedéutico, bivalente o terminal). Reiterando, el sector productivo y gobierno son los responsables de ofrecer la oportunidad de empleo.

En síntesis, para que el CONALEP, como el resto de los subsistemas de la opción tecnológica atraiga a mayor población estudiantil, será necesario que el go-

bierno les inyecte una cantidad considerable de recursos, de lo contrario la tendencia a seleccionar la opción propedéutica o ninguna de ellas será la dominante.

4.1.4 Docentes en EMS: un renglón controversial

De acuerdo a la tabla uno, la formación profesional de la planta de profesores de la Preparatoria “Lic. Mauricio Magdaleno” en un porcentaje mayoritario proviene de una carrera específica tipo universitario, situación imperante en todo el subsistema e incluso en la EMS en Zacatecas (SEP, 1991; Castañón, 2000). Esto equivale, que estos profesores llegaron a la preparatoria careciendo de la mitad de conocimientos para ejercer la profesión docente (Remedi, 1989). Sin pretender minimizar la información académica de su especialidad, mucha de la cual fue adquirida por repetición y memorización como práctica pedagógica de la universidad de origen; el profesionista convertido en docente se enfrenta a una situación extremadamente compleja para la cual no fue formado, tanto en las cuestiones pedagógico-didáctico del campo de la enseñanza, como del aprendizaje de los educandos (Alanís, 2001; Remedi, 1989). En estas circunstancias, la responsabilidad de quién acepta esta tarea se invisibiliza con aquél que la proporciona ya por inopia o conveniencia, confundiendo que la profesión docente es una actividad de segunda categoría, que cualquiera puede ejercerla, que a fin de cuentas se sustenta más en la inspiración y en la buena voluntad que en una sólida formación docente.

Entre estas incongruencias en que ha transitado la educación media superior, la selección y formación del personal docente que lo atiende ha sido sin lugar a dudas el más controversial y el más delicado para su debate (Castañón, 2000). Desde la década de los noventas se reitera persistentemente la existencia al interior de cada subsistema de la EMS una fuerte problemática, sintetizada en el siguiente párrafo:

Hay un elevado número de estudiantes, pasantes o egresados del nivel licenciatura o su equivalente, que por su misma condición de profesionales o estudiantes de una profesión, se encuentran preparados para la actuación en campos diferenciados de índole tecnológica, científica o humanística específica, contando con una formación parcial para el ejercicio de la docencia, que por su parte requiere de la

aplicación de una serie de principios psicológicos, pedagógicos y sociológicos que no son regularmente manejados en la educación superior tecnológica y universitaria de la que provienen los profesionales aludidos” (SEP, 1991, p. 22).

El contenido del párrafo encierra una dificultad que el sistema educativo mexicano está aún lejos de resolver, vislumbrar posibilidades para que los dedicados a este nivel, manejen adecuadamente los contenidos académicos de la carrera de la cual egresaron y para la cual se formaron y los fundamentos académicos de lo que implica la profesión docente, no es tarea nada sencilla, puesto que dedicarse a una actividad para la cual no se preparó ni académica ni psicológicamente, ocasiona entre muchas otras cosas, altos grados de frustración y quizá, lo más grave, una cultura de la simulación educativa, evidenciada en el bajo rendimiento académico de los estudiantes y en la utilización por excelencia del examen escrito como el instrumento garantizador de lo demostrable del saber de un estudiante, dejando fuera todos los aspectos de la vida de éste, entre ellos el desarrollo del pensamiento. No es gratuito haber obtenido los lugares inferiores en las tres últimas evaluaciones internacionales (SEP-INEE, 2005; INEE, 2007), poniendo en tela de juicio que nuestros jóvenes adolescentes no saben pensar para usar el conocimiento. Significa que los profesores están al margen de los aportes de las investigaciones en pedagogía, psicología y sociología en materia educativa, tanto de orden general como de cada una de las asignaturas que contempla el plan de estudios, traduciéndose a su vez en un rezago de los conocimientos que les compete impartir.

En Cuanto a la selección de personal docente es exclusiva del directivo que encabeza la estructura jerárquica y medianamente entremezclada con el SNTE, dependiendo de las relaciones entre ambos directivos. Dicho de otro modo, en este punto específico del retículo, la discrecionalidad de la que se habló anteriormente se convierte en facultad unívoca y unidireccional en aspectos que son cruciales para la educación, como es el caso de la contratación, selección y capacitación de personal docente de nuevo ingreso, como de la actualización permanente de los ya existentes (Remidi, 1989; Castañón, 2000). Pero lo problemático de este fenómeno, radica en que los directivos son altamente movibles y al desprenderse de la red no se les hace responsables del daño causado. El sustituto hace exactamente lo mismo, no sin an-

tes deslindarse de las anomalías del anterior, responsabilizando al personal que encontró como causante directo del bajo rendimiento académico o de la situación que guarda la institución.

En México no existe una base legal para denunciar o responsabilizar a un servidor público por descritos estrictamente académicos a una institución educativa, ya por ineptitud, negligencia o soberbia. Sobre todo, porque las repercusiones funestas se manifiestan a largo plazo. Desde luego que cada directivo no es ingenuo de esta particularidad y aprovecha la ocasión para hacer uso de ella en función de sus intereses. De tal manera que romper el círculo de inmovilidad se vuelve altamente complejo, porque cada uno al hacerse cargo para dirigir la institución por disposición gubernamental, utiliza el mecanismo de la discrecionalidad del poder de decisión hacia el retículo de aquellos aspectos que sólo funcionan para recomponer el poder como parte de otras formas más globales, pero que en lo individual funciona.

Por otra parte y aunque se reconoce que la docencia dejó de ser un apostolado, en ningún momento significa que quién se dedique a ello puede impunemente infringir los requisitos indispensables de la exigencia de competencia teórica, técnica y contextual propios del campo educativo, además de la comprensión escrupulosa del área disciplinar, independientemente del cómo arribó al campo educativo. En otras palabras, la docencia es una actividad donde se manejan dos tipos de saberes básicos estrictamente concatenados; el contenido disciplinario y el arte de enseñar éste para que se aprenda, comprenda y se use activamente por parte de quien lo recibe. Es preciso subrayar que un auténtico profesional de la docencia es aquel que domina ampliamente el contenido disciplinar de la carrera de la cual procede, como también los métodos, técnicas y procedimientos didácticos y pedagógicos, para ponerlos en práctica en todo momento y contexto, además, estar actualizándose permanentemente en los dos campos. Equivale a decir un profesional de la docencia con tres elementos mínimos: conocimientos, habilidades y actitud. Aquella persona que es experto en un campo disciplinar pero que trata con arrogancia, desprecio y malos tratos a los estudiantes, es una persona que sufre y hace sufrir a los escolares. Los tres elementos referidos son la pieza central para quién esté dedicándose a la docencia o quiera dedicarse a ella.

Las palabras textuales de algunos profesores que vienen a colación con el comentario anterior fueron expuestas en la sesión final de análisis y resultados programada en la parte metodológica del proyecto;

“Me doy cuenta que los docentes nos decimos docentes, pero nos falta mucho para ser docentes. Existen dos clases de docentes, los de vocación y los de profesión y desgraciadamente, aunque también no lo queramos ver hay muchos maestros de profesión que no tienen vocación y también tenemos muchos maestros de vocación desgraciadamente sin profesión. Entra ahí el dilema, que el sistema educativo no tiene profesionales de la educación y no lo ha podido solucionar” (sesión colegiada 13/06/2006).

Esta problemática denunciada por estos profesores es evidente en el nivel medio superior a escala nacional. Sin embargo, esperar que se resuelva esta problemática de la carencia de docentes con el dominio de ambos saberes (técnico y pedagógico), para provocar cambios en las escuelas y en la educación misma, es caer en el acomodamiento e indiferencia, es apostarle al conformismo, es trabajar de docente sin conciencia, estar inmerso en la docencia sin desear ser maestro. Comprende por tanto que, “como concepto y práctica plural, la docencia se aprende en las escuelas formadoras de docentes; pero a ser maestro se aprende dando clases, enfrentando los conflictos, las carencias de recursos de apoyo, la inseguridad personal, y superando las deficiencias profesionales con mucha voluntad, trabajo y dedicación” (Ala-nís, 2001, p. 79-80). Significa que cuando se está atento, existe el deseo y disposición con el pensamiento de aprender, comprender y utilizar el conocimiento, el profesor existe en todos los sentidos de la palabra, cuando no es así solamente está la persona que trabaja como profesor pero no es tal. Cuando el maestro está preparado para aprender de cada experiencia, a poner en práctica el nuevo conocimiento con sus estudiantes, reflexionando que está trabajando con seres humanos, que no lo hace con plantas, animales u objetos inanimados como lo menciona un profesor;

“Estamos no ante una butaca, estamos ante seres humanos, seres humanos ávidos, porque no se si ustedes se han fijado cuando entran los muchachillos de primero, que los ojos que nos pelan están en todos lados, la primera clase, nos miran todo el tiempo, nosotros nos movemos y están sobres, pero ellos más que vernos, nos están sintiendo con el corazón y es la parte olvidada creo yo de los maestros, creo yo olvidada porque nosotros nos metemos en la onda

del cerebro y de la inteligencia y nos olvidamos del corazón y el corazón es casi la parte más fundamental del estudiante” (sesión colegiado 13/06/2006).

Esto sucede porque generalmente y como primigenio los seres humanos piensan y actúan primero como personas con características propias y segundo porque interactúan en un medio social abierto o limitado pero inevitable. Así, el profesor que alcanza cierto grado de concienciación de hacer cosas modestas pero diferentes con lo que tiene no con lo que espera tener, es un maestro que está en el umbral del cambio posible. Es el maestro que está en el centro de la resistencia educativa.

Toda persona que labora en un centro educativo como profesor y echa en saco roto estos sencillos postulados toma el quehacer docente como la última opción que encontró y en su interior detesta hacerlo, no le gusta dedicarse a la docencia, la considera un trabajo de menor jerarquía para el cual no se preparó, estudió para otra cosa y por consecuencia estima que es una pérdida de tiempo esforzarse autodidácticamente para empezar a ser maestro, esto es, reniega trabajar de profesor. Lejos de impulsar la superación profesional se transforman en ejemplo de muertos vivientes de resentimiento. En lugar de generar alternativas a los problemas educativos de su escuela, buscan afanosamente problemas a las soluciones, especializándose en catacumbas pedagógicas destructoras de toda innovación posible, repitiendo año con año lo mismo y con la misma técnica, sin preocuparse de los efectos en estudiantes que a la postre muchos de ellos terminan por aburrirse o caer en el juego ritual de la educación. Al respecto, un estudiante escribe,

“Pienso en todo lo que puede cambiar a un estudiante un buen maestro” (encuesta 13/01/06).

En el capítulo uno se hizo alusión a los conceptos pseudo-resistencia, acomodamiento y conformismo asumido por un sector de directivos y profesores, igualmente se argumentó, que ninguna institución educativa, directivo y profesor se encuentra aislado, que la supuesta autonomía es una creencia presumiblemente estipulada en la libertad de cátedra, que todo ello responde a una lógica del ejercicio de las relaciones de poder entrelazado desde la periferia hacia los nodos del retículo por una serie de mecanismos y dispositivos. Al hacer referencia a los términos, maestro, profesor,

docente, vocación, profesión en el campo educativo es insinuar el tema de la formación docente como parte indisoluble a los mismos.

Cuando las instituciones ofertan cursos (normalmente pocos) relacionados a la cuestión educativa, un porcentaje considerable de profesores los desdeña, los que asisten es infrecuente que lean las antologías o el material que se les proporciona, asumiendo actitudes de indolencia o desagrado, situación que de alguna manera se explica por su condición de profesionistas al ser formados en un campo específico totalmente ajeno al educativo. Al llegar a sus manos documentos delimitados a este campo, normalmente les son completamente desconocidos y aburridos, porque los tópicos y el lenguaje de estos textos en ningún momento se integraron en su estructura cognitiva, de tal manera que al intentar leerlos, generalmente los rechazan muchas veces por incompreensión o cuando son textos que desgarran la práctica cotidiana, les molesta que alguien oculto entre las páginas de los libros les diga lo que hacen incorrectamente.

En suma, quizá muchos no son malos docentes, la cuestión es que no fueron formados para ser docentes y probablemente para muchos otros, las expectativas de dedicarse a la docencia ni remotamente figuraban en sus planes de vida, de ahí que el desafío de vencer esta inercia se vuelve sumamente complejo cuando la voluntad humana no quiere aplicar y usar lo que ya se sabe y/o está al servicio del que desea aprender para mejorar su práctica.

Este rechazo a la actualización permanente se observa con mayor frecuencia entre aquellos que provienen de carreras universitarias en donde no se formaron ex profeso. “Sólo en la medida que sabemos que nos vamos a convertir en docentes resignificamos y actualizamos esas experiencias, fantasías, vínculos que a lo largo de nuestra vida asociamos con esta función social de ser maestro o maestra” (Rámirez y Anzaldúa, 2005, p. 78). Las siguientes escenas sirven para ejemplificar a la persona que se dedica a la docencia y adolece de identidad como maestro, esperando no sea familiar y sólo una idea fortuita: Escena uno, en una clase: Un estudiante tímidamente alza la mano y solicita se le aclare un tema usando la palabra mágica que cree halagará al docente que explica la clase: “maestro, ¿podría explicarme...?”, el aludido con aire de suficiencia ve a todo el grupo y dice, “antes de responder quie-

ro aclararles a todos ustedes que yo sí estudié, soy” (ingeniero, licenciado en, arquitecto, etc.), otro más altanero, soberbio y sin la remota idea de lo que implica y significa ser maestro interpela al sumiso estudiante, “quiero decirle que para usted soy el ingeniero (licenciado, doctor, etc.) fulano de tal, así que no me confunda con un profesor, eso sólo se les ocurre a los ..., la próxima vez que me llame maestro o profesor lo expulso de mi clase.

Escena dos, el encuentro casual: ¡cuánto tiempo sin vernos!, supe que estudiaste ¿a qué te dedicas?, soy médico veterinario (psicólogo, odontólogo, etc.), ¡que bien!, pero ¿en qué trabajas? ¡ah!, doy clases en la Preparatoria “El Vitral”, o sea, eres profe, bueno a eso me dedico por el momento, pero no soy profesor.

Las dos escenas se pueden ubicar sin cortapizas en los dos últimos incisos de la siguiente cita;

“Habemos tres clases de profesores: a) Los que tienen la vocación, b) los de profesión sin vocación y, c) los universitarios sin vocación y sin formación” (sesión colegiado 13/06/06).

Al respecto, Ramírez y Anzaldúa escriben:

La formación implica la transformación de la identidad del sujeto y constitución de una dimensión de identidad particular referida a una práctica social determinada... la formación docente se inicia desde el momento en que alguien se asume como profesor y comienza a recuperar todos aquellos elementos concientes o inconscientes vinculados con la práctica magisterial (2005, pp. 76-80).

Quiere decir que mientras se carezca de una identificación asumida del ser maestro, dedicarse a la docencia es realizar un trabajo con el cual ni se identifica ni le gusta y por tanto el grado de frustración es muy alto e incluso es posible lo transfiera a los estudiantes. La identificación de ser maestro implica un proceso de transformación de uno mismo para convertirse en seres humanos capaces de comprender que la docencia trasciende más allá de lo formal e informal. Esto denota que la formación docente, además de la adquisición de los conocimientos técnicos y psicopedagógicos para el proceso de aprendizaje y enseñanza, va más lejos. Esto es, es un en-

cuentro y desencuentro consigo mismo para definir su identidad a través de interrogantes permanentes como: ¿somos maestros u oficiales de la educación?, ¿quiénes somos?, ¿qué somos para los otros: los alumnos, los compañeros, los directivos, los padres de familia, la institución dónde laboramos, la sociedad?, ¿cómo me veo yo como maestro?, ¿estoy satisfecho con lo que hago?, ¿qué proyecto educativo necesitamos impulsar? (Ramírez y Anzaldúa, 2005, p. 82).

Quiénes se formulen y respondan éstas y otras interrogantes similares cotidianamente y de preferencia de manera colegiada, sin duda estarán incursionando en el terreno de formarse como maestros, empezarán habitar en el tren en donde lo instituido-instituyente se mueve a vertiginosa velocidad, creando y recreando el quehacer educativo. Cuando la inteligencia de los colegiados no se reparte con este dinamismo se cae fácilmente en el acomodamiento y el conformismo del que se habló en el capítulo uno, en una falsa resistencia o también como lo expresa un profesor de la Preparatoria “Lic. Mauricio Magdaleno”;

“El estar haciendo lo mismo año con año también cansa, aburre y es dañino” (sesión de colegiado 13/01/06).

Con este panorama teórico-empírico descrito, la Secretaría de Educación conjuntamente con los profesores es partícipe no solamente de la “catástrofe silenciosa” que alude Guevara Niebla (1992) sino responsable principal del otro problema aún sin resolver: los estudiantes que pierde y que se olvidan con relativa facilidad.

4.1.5 Reprobación: problema sin resolver

El postulado plasmado en planes y programas de estudio, entre otros documentos, establece que en este nivel, los estudiantes adquieren conocimientos específicos a mayor profundidad sobre temas de su interés que los conduzcan hacia la elección de la licenciatura de su agrado y así convertirse en profesionales de un campo determinado. Hoy por hoy, adquiere una importancia estratégica, particularmente para el estudiante que desea arribar a la educación superior de su preferencia en instituciones públicas, ya que necesariamente tendrá que haber concluido el bachillerato para

tener derecho a competir académicamente a través de un examen escrito de selección.

Desde la década de los 90's, esta competencia es cada vez más inflexible, ya que la oferta de lugares disponibles es mucho menor que la demanda (Guevara, 1992; Díaz, 1994; Aboites, 1997), de tal manera, que la cantidad de conocimientos que cada estudiante posee al concluir el bachillerato y además que lo recuerde en el momento preciso de resolver el examen, será el factor principal de su acceso a la superior, puesto que el examen de admisión es la única carta disponible especialmente para aquéllos de escasos recursos (económicos) y de relaciones sociales (influencias).

Por otro lado, el Estado necesariamente tendrá que modificar esta política instrumental exclusionista a bachillerato y superior que se traduzca en mayores recursos y en fórmulas que faciliten a todos los aspirantes su inclusión a la educación desde una visión que privilegie el desarrollo del pensamiento y no el estrangulamiento, que a modo de ejemplo, el examen de admisión que actualmente se aplica es elaborado sobre un mismo modelo, indistintamente de la pluralidad de concepciones y prácticas educativas, como de la diversificación de modalidades curriculares, propiciando entre otras situaciones que los estudiantes especialmente en bachillerato y de aquellos que han decidido continuar en la superior se centren en memorizar la mayor cantidad de información posible para tener mayor probabilidad de éxito en el examen de admisión.

El aprender, comprender y usar el conocimiento no se vislumbra como posibilidad de una enseñanza y aprendizaje diferente, por que lo único importante para las instituciones y para el estudiante es aprobar los exámenes. El estudio para la comprensión vendrá después, cuando haya tiempo para eso, de momento lo que importa es "aprobar" los exámenes, trastocándose por medio de un solo instrumento el fin de la educación en su más pura acepción. También el Estado tiene la obligación de atender de inmediato esta demanda cada vez más creciente, por el hecho mismo de ser un servicio social de primera necesidad, especialmente para los que menos tienen. De lo contrario, la sensación de incertidumbre que se genera en los adolescen-

tes de bachillerato del futuro inmediato también se acrecenta, al respecto comenta un estudiante en la multicitada encuesta;

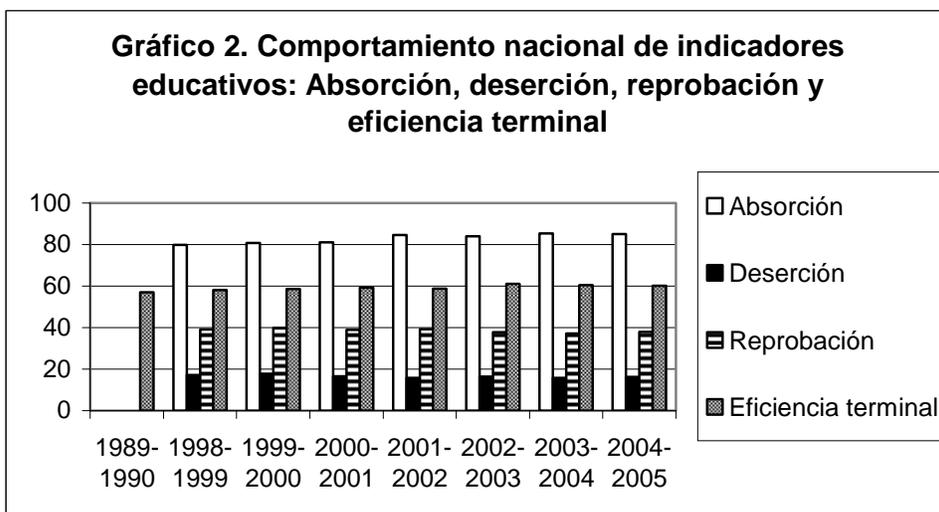
“Me gustaría decirle a todo el país en general, que hagan una reflexión de lo que sucede en el país, que al gobierno no le importa el país sino tener dinero, que cada vez aumenta la emigración hacia los Estados Unidos en busca de una vida mejor, cuando México tiene mucho más y mejor territorio que EE.UU. pero nosotros no lo aprovechamos lo suficiente, es cuestión de ponernos a ver como podemos aprovechar todo lo que tenemos aquí, porque sino en algunos años a todos los habitantes y los pocos que pueden los van a mantener los familiares que viven en EE.UU. Es cuestión de entre todos ver que se puede hacer para tener un mejor país y evitar que dentro de algunos años nuestro futuro sea irnos a EE.UU” (encuesta 13/01/06).

Este comentario es un reflejo de la forma en que los jóvenes preparatorianos, advierten el horizonte próximo de su vida adulta si en México no se generan las condiciones de mayor empleo y bien remunerado, para que a su vez sea el motor que propicie la motivación hacia la formación académica desde una perspectiva creativa. Pero también, es una manifestación de desagrado a las políticas gubernamentales imperantes, es un llamado de estos adolescentes a la sociedad adulta a redimensionar directrices en beneficio de las generaciones jóvenes, no para los adultos, que incluya en primer lugar al sector educativo y sus prácticas pedagógicas. El espíritu de conciencia solidaria reiterada en la cita, es una muestra que la población juvenil necesita percibir futuros menos sombríos, para que en su estructuración cognitiva en constante transformaciones no asimile y cristalice la imagen de la derrota.

Cuando la periferia queda impregnada de la discrecionalidad del poder de decisión como dispositivo del ejercicio del poder, los números y los resultados de la práctica didáctico-pedagógica también se pulverizan, un excluido más en una lista por haber reprobado un examen carece de importancia, ya que la atomización evita al profesor ver el fenómeno global, igualmente ocurre, con cada centro escolar y con cada subsistema. De hecho, hasta para reunir la información de todos los subsistemas es una tarea bastante engorrosa y como se dijo líneas arriba, al fin de cuentas a nadie interesa conocer las cifras y mucho menos lo que por sí solas nos pueden decir. En los párrafos subsecuentes hay un resumen de los datos olvidados en el nivel bachillerato como consecuencia de la reprobación de los exámenes.

4.1.5.1 Los datos olvidados

No obstante la ampliación de las diferentes opciones, con la creación reciente (1998) de la educación media superior a distancia y de los aproximadamente 12 mil planteles y 280 mil profesores distribuidos en el país adscritos en la EMS en los diferentes subsistemas (SEP, 2005), escasamente se atiende el 50% de la población de 15 a 19 años de edad (INEGI, 2004; Díaz, 2006) y por si fuera poco, de los que ingresan, alrededor del 40% no lo concluyen. En el mejor de los casos de los subsistemas en 1990, la eficiencia terminal se ubicó en el 57% (SEP, 1991), comportándose con ligeros incrementos hasta el 2005, alcanzando 4 puntos porcentuales en éste último en relación a 1990 al colocarse en el 60.1% (Gráfico 2, cuadro 3).



Cuadro 3. Comportamiento nacional de indicadores educativos

	1989-1990	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005
Absorción		79.8	80.7	81	84.6	84	85.4	85.1
Deserción		17.1	17.7	16.5	15.8	16.4	15.8	16.3
Reprobación		39.1	39.8	39	39.2	37.8	37.1	37.9
Eficiencia terminal	57	58.1	58.6	59.3	58.8	61.1	60.4	60.1

Fuente: Elaborado de los datos estadísticos de: SEP 2005; SEC 2005; INEGI 2000, 2004

De acuerdo a la estadística analizada en quince años, en México, el 30% de esta población termina el bachillerato, cifras por sí mismas en extremo preocupantes y contrastantes con el vecino país del norte, donde el 90% concluye la High School,

(La Jornada, 27/08/2000, p. 30). Por otra parte, el gráfico dos, señala que pese al acuerdo firmado para la modernización educativa en 1992 en relación a incrementar la eficiencia terminal y abatir la deserción, los indicadores educativos: absorción, reprobación, deserción y eficiencia terminal en el nivel medio superior se han mantenido prácticamente constantes, lo que significa para el nivel que tal acuerdo fue letra muerta, que la política para que “todos” los jóvenes accedan al bachillerato y lo concluyan ha fracasado, que la práctica pedagógica continúa siendo la misma con instrumentos y estrategias que fomentan la exclusión en un alto porcentaje de estudiantes.

De igual manera, de los datos, es factible deducir de forma indirecta los altos costos que para el país implica la reprobación y/o exclusión en todos los sentidos; también, este comportamiento constante de los indicadores se perfila como una consecuencia de un modelo educativo perpetuado, por un lado hacia la eliminación de altas masas estudiantiles sutil y silenciosamente y por otro, productor de un conocimiento frágil y un pensamiento pobre en educandos (SEP-INEE, 2005; Perkins, 2000), mismo que está arraigado en los profesores, muchos de los cuales egresaron de las universidades entre 1980 y 1990. Para Perkins, el pensamiento pobre producto de un sistema pedagógico tradicional, al decantarse en el inconsciente provoca entre otras cuestiones actitudes y prácticas rutinarias que incrementan la riqueza de los ricos y la pobreza de los pobres.

Concerniente a la eficiencia terminal de la educación media superior en el Estado de Zacatecas en cinco generaciones (1998 al 2002), se ubicó en el 44% en promedio. Para el cálculo únicamente se tomaron los datos estadísticos del total de estudiantes que ingresaron a primer año *versus* aquellos que egresaron con el respectivo certificado. Significa que en Zacatecas la poca población joven que tuvo el intento de cursar la preparatoria el 56% solamente quedó en intención al no lograr concluirla (cuadro 4a, gráfico 11).

En el gráfico once como síntesis del cuadro 4a, se observa que ocho subsistemas se comportan ligeramente similares respecto a la eficiencia terminal en las generaciones aludidas. Ahora bien, comparando los datos de ingreso contra egreso

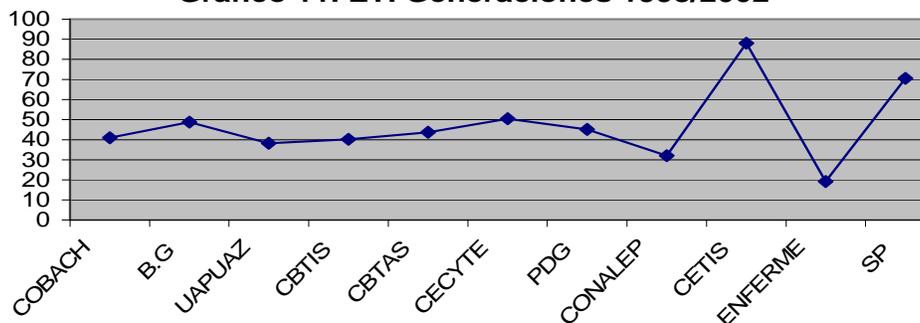
de siete ciclos escolares el comportamiento de la reprobación y exclusión de estudiantes es similar, 44% para el primer caso y 46% para el segundo.

Cuadro 4a: Eficiencia terminal por subsistema. Generaciones 1998/2002

Subsistema	1998-2001		1999-2002		2000-2003		2001-2004		2002-2005		Total		%ET
	Ingreso	Egreso	Ingreso	Egreso									
COBACH	3627	1539	3948	1663	4060	1769	4584	1803	5175	1999	21394	8773	41
B.G	1915	906	2010	975	2103	1124	2236	1142	3044	1373	11308	5520	48.8
UAPUAZ	2690	1157	1926	1304	2632	881	2273	715	2633	598	12154	4655	38.3
CBTIS	2204	831	2269	887	2296	923	2150	931	2446	992	11365	4564	40.2
CBTAS	1284	653	1286	640	2231	604	1281	646	1490	769	7572	3312	43.7
CECYTE	244	90	281	129	460	229	505	274	744	404	2234	1126	50.4
PDG	135	63	134	62	121	63	128	55	166	66	684	309	45.2
CONALEP	469	229	382	154	508	65	497	155	517	157	2373	760	32
CETIS	28	6	49	38	49	0	31	62	23	49	180	155	88.1
ENFERME	94	22	72	8	87	36	89	11	79	4	421	81	19.2
SP	1035	650	1020	718	1080	894	1005	730	1119	713	5259	3705	70.5
Totales	13725	6146	13377	6578	15627	6588	14779	6524	17436	7124	74944	32960	44
ET/generación	44.8%		49.2%		42.2%		44.1%		40.9%		44.0%		

Fuente: Estadística SEC: <http://janko.seczac.gob.mx/estadistica/>; del día 02/09/06.

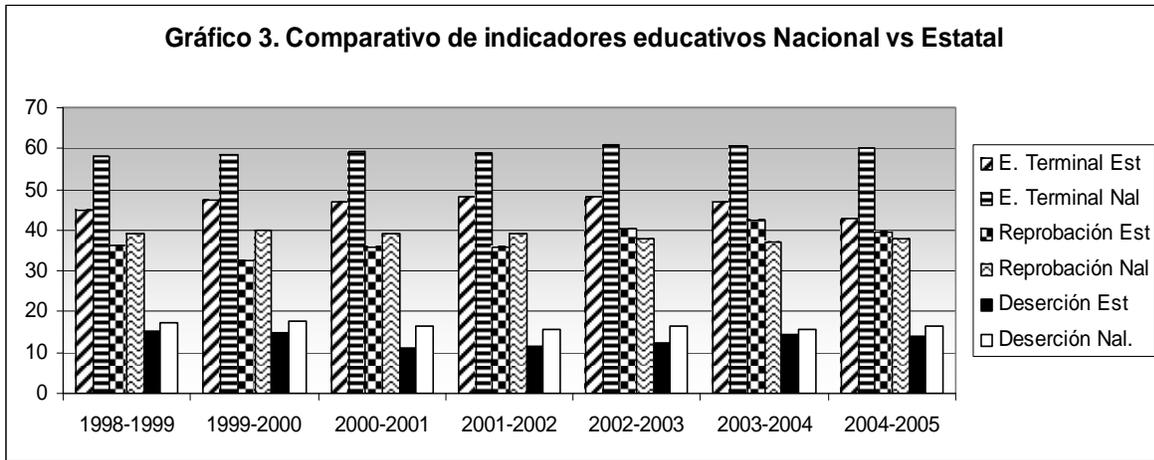
Gráfico 11. ET. Generaciones 1998/2002



Fuente: elaborado con datos del cuadro 4a.

De igual forma, del cuadro cuatro y gráfico tres se infiere que el alto índice de reprobación es el factor causal de la baja eficiencia terminal. Dicho de otro modo, al deducir el porcentaje de la deserción (13.38% en promedio que corresponde aquellos estudiantes que abandonan la escuela antes de concluir el bachillerato), resta del total el 40.17% que reprobaron una o más asignaturas. Esto conlleva a interrogar de forma más focalizada los factores asociados al abandono escolar (deserción) por un lado, y del otro, los concernientes a la reprobación y de ésta, el papel que juegan los exámenes escritos en estos indicadores, aspecto que se analiza en el siguiente apartado para un centro escolar en particular, detallando que este instrumento está relacionado como factor directo de la reprobación para que el estudiante sea dado de

baja de la institución. De tal manera que los exámenes escritos en todos los subsistemas del sector público juegan el papel de exclusión de un alto porcentaje de estudiantes.



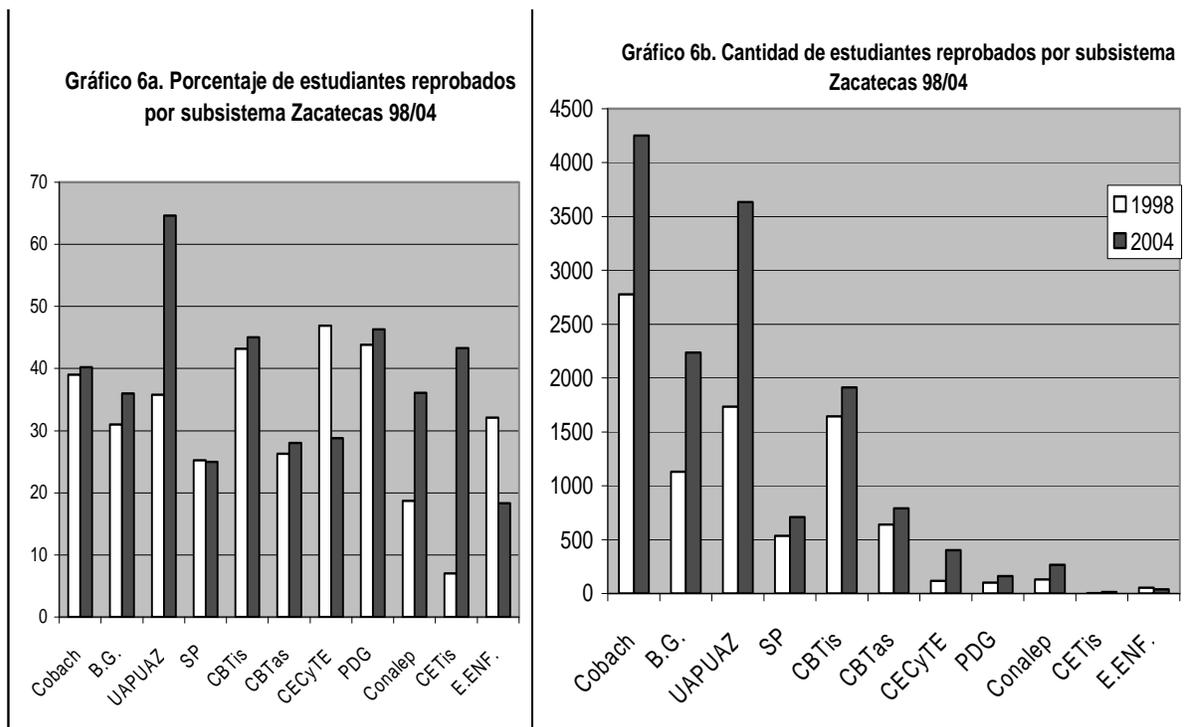
Cuadro 4. Comparativo de indicadores educativos Estatal/Nacional

	Deserción		Reprobación		Efic. Terminal	
	Estatal	Nal.	Estatal	Nal	Estatal	Nal
1998-1999	15.28	17.1	36.04	39.1	44.75	58.1
1999-2000	14.84	17.7	32.44	39.8	47.26	58.6
2000-2001	10.98	16.5	35.71	39	47.04	59.3
2001-2002	11.56	15.8	35.69	39.2	48.23	58.8
2002-2003	12.41	16.4	40.28	37.8	48.09	61.1
2003-2004	14.49	15.8	42.29	37.1	46.8	60.4
2004-2005	14.1	16.3	39.62	37.9	42.96	60.1

Elaborado con estadística SEC 2005; SEP 2005.

Contrastando los datos de fin de cursos de los ciclos 1998-1999 y 2003-2004 (cuadro 6), es oportuno realizar cuatro señalamientos: primero, hubo un incremento substancial de más de 10 mil alumnos atendidos (36%); segundo, seis subsistemas absorben más del 92% de la población, tercero, el abandono escolar (deserción) es significativo en ambos ciclos en términos de la cantidad de alumnos que no concluyen el ciclo (más de 4 y 5 mil respectivamente) y cuarto el índice de reprobación es alto (gráficos 6a y 6b) tanto en 1998 como en el 2004 (34.8 y 41.2%). Esto implicó, que los esfuerzos por atender a mayor número de estudiantes se ven reflejados en un número superior de reprobados sin que necesariamente haya relación en estas categorías. Si aceptamos las posturas de los teóricos en el sentido que la reprobación es el espejo de los profesores sobre su impacto de la enseñanza en el aprendizaje de

los estudiantes (Monroy, 1997), significa que al reprobar a más de 14 mil alumnos, en realidad no son éstos los que reprueban sino el conjunto de profesores y/o el nivel como tal, ello expresa también, que el nivel tendrá que hacer una revisión cuidadosa de la técnica pedagógica que siguen estos más de 2,600 profesores al servicio de la educación media superior en Zacatecas.



Elaborados con datos del cuadro 6

Hablar de más de catorce mil estudiantes con más de una asignatura reprobada al cierre del ciclo 2004, de un poco menos de treinta y cinco mil, es indicador que algo está funcionando incorrectamente. Independientemente si la inversión económica aplicada al nivel es insuficiente, no se justifica el porcentaje tan elevado de reprobados. Si la media aritmética es de dos materias por alumno, indica que en el período ordinario de regularización debieron aplicarse veintiocho mil exámenes de regularización (también llamados extraordinarios), que conllevó, a destinar más recursos (de todo tipo) a los mismos educandos que cursaron el período regular. Al quedar éstos reprobados a juicio de los profesores, expresa del mismo modo, que no se dio la apropiación del conocimiento y que por tanto el aprendizaje es dudoso.

Este examen de carácter extraordinario en consecuencia crea el beneficio de la duda; pues, si los alumnos no lograron estudiar lo necesario para obtener una nota aprobatoria durante el ciclo regular, es lógico pensar que tampoco lo harán en un período relativamente corto o cuando están de receso escolar (vacaciones). Pero la suspicacia es dada a extenderse al considerar la otra cara tal vez indirecta del problema: los profesores, pues si éstos verificaron a lo largo del ciclo y/o entre semestre y semestre que determinados estudiantes (14 mil) no fueron dignos de alcanzar su veredicto positivo ¿cómo lo definirán con un único examen escrito llamado de regularización?, ¿podrán verificar si realmente los estudiantes aprendieron y comprendieron la información vertida durante todo el semestre en una única vez y con el mismo instrumento?, por supuesto que no se trata de regalar los certificados, pero tampoco de practicar una especie de sadismo pedagógico con los estudiantes para luego concederles la nota aprobatoria o después de una espera notificarles que han sido excluidos porque no aprobaron el examen.

Esto conlleva que se debe pensar seriamente en un sistema de evaluación y por tanto en una alternativa pedagógica que elimine esas posibilidades y verdaderamente verifique si los estudiantes están aprendiendo, comprendiendo y por ende, propiciar la activación del conocimiento (deconstrucción, construcción y reconstrucción) para estar en posibilidad de evaluar la riqueza del pensamiento y no la capacidad para almacenar información.

Por otra parte, es importante subrayar, la distancia en cuanto a la cobertura y la población existente en el Estado con edad de cursar el bachillerato, pues de acuerdo a los datos presentados por Enríquez y Ortiz (2001), entre los subsistemas en 1998 solamente atendieron el 21% de 149,562 jóvenes de 15 a 19 años y en el ciclo 2002-2003 la población en este rango de edad descendió a 145,564 (INEGI, 2004), de los cuales se inscribieron al bachillerato 37,359 que en porcentaje equivale el 25.66% y según el conteo de población y vivienda del 2005, decrece imperceptiblemente a 145,349 jóvenes (INEGI, 2005).

Continuando el análisis del ciclo escolar 2003-2004, destacan otros datos que bien pueden distinguirse como neurálgicos: el primero corresponde a los 5,964 (14.5%) estudiantes que abandonaron la escuela antes de concluir el ciclo, cantidad

preocupante por sí misma y si además consideramos el bajo porcentaje de ingreso al bachillerato de la población con la edad correspondiente y que seguramente, será incrementada por aquellos que reprobaron más de lo permitido por la norma para tener derecho a inscribirse al siguiente semestre y por aquellos que no logren acreditar la totalidad de las asignaturas reprobadas; segundo, las instituciones no informan de la causa fundamental por la que estos alumnos abandonan la escuela, tampoco existen estudios precisos al respecto; tercero, aparentemente no hay relación entre el número de alumnos atendidos por plantel y el porcentaje de reprobación, puesto que estos índices de planteles con altas poblaciones son similares de aquellos que atienden a una población menor (cuadro 8);

Cuadro 8. Estudiantes atendidos por plantel (2003-2004)

Subsistema	Plantel es	AE %	A x P	Reprobación	
				No.	%
Uapaz	12	16.8	563	3633	64.6
Pedagógico	1	9.1	383	161	46.3
Cbtis	9	11.4	526	1912	45
Cetis	1	0	30	13	43.3
Cobach	38	19.1	344	4251	40.2
Conalep	2	6	392	266	36.1
Bachillerato G	47	11.3	145	2235	36
Cecyte	5	13.6	322	401	28.8
Cbtas	8	12.9	405	790	28
Particulares	27	9.3	117	710	25
Enfermería	1	12.6	238	38	18.3
	152	14.5		14410	41.3

AE: Estudiantes que abandonaron la escuela antes de concluir el ciclo

A x P: Estudiantes promedio por plantel.

Fuente: Estadística SEC 2005.

cuarto, de la reprobación total (14,410 estudiantes) el 83.5% está concentrada en cuatro subsistemas (Universidad, Cbtis, Cobach y Bachillerato general); y quinto, sobresale por el alto porcentaje de reprobación (64.6%) el subsistema de preparatorias de la UAZ, en contraste con el ciclo 1998-1999 (35.8%) de la misma institución, con una inscripción inicial casi semejante.

En este sentido, Vidales (2001) y Cataldo (2001) en sus investigaciones en dicha institución también encontraron altos índices de reprobación, “deserción” y la

baja eficiencia terminal. Estos datos, apuntan que los problemas están focalizados por institución, por plantel, por generación e incluso por grupos y por docente, a modo de ejemplo, la reprobación en el CETis en el 2004 fue muy superior a la de 1998 (43.3% y 7%), en cambio, la del sector privado se comportó de manera similar en ambas generaciones.

En su momento se mencionó que cada subsistema tiene sus propios plan y programas de estudio, reglamentos, normas, técnicas, estrategias, mecanismos e instrumentos de funcionamiento. Sin embargo, son dos cuestiones básicas que comparten, por un lado, todas éstas y otras instituciones educativas utilizan la práctica del sistema de exámenes escritos periódica y cotidianamente como instrumento para comprobar el conocimiento de los estudiantes y en función de los resultados asignan una nota, símbolo o letra conocida como calificación que etiqueta al estudiante como aprobado o reprobado. El otro aspecto compartido son los altos índices de reprobación y el alto porcentaje de estudiantes que engrosaron la lista de los excluidos del bachillerato. Éste último elemento se corrobora al hacer seguimiento de una generación desde secundaria al egreso del bachillerato (cuadro 9).

Cuadro 9. Seguimiento de secundaria a bachillerato de 1998 al 2004

	NIS	ESR	ET	IR	AES	IAE	NIB	%	EBR	ETB	AEB	IAE	IR	TAE	ETSB
1998	26757														
2001		17499	65.4	14	9258	34.6	14052	52.5							
2004									6524	46.3	7528	53.57	36.6	20233	24.38

NIS: Nuevo ingreso a secundaria
 ESR: Concluyeron la secundaria en forma regular
 ET: Eficiencia terminal: NIS-ESR
 IR: índice de reprobación
 AES: Estudiantes que no concluyeron la secundaria
 IAE: Porcentaje que no concluyeron el período escolar
 NIB: Estudiantes de nuevo ingreso a bachillerato
 %: Porcentaje que ingresa de secundaria a bachillerato
 EBR: Concluyeron el bachillerato en forma regular
 ETB: Eficiencia terminal: NIB-EBR
 TAE: Excluidos entre la secundario y bachillerato
 ETSB: Eficiencia terminal de secundaria a bachillerato

Elaborado de datos estadísticos SEC, 2005. <http://seczac.gob.mx/estadística>

En el cuadro nueve se observa que de cada 100 estudiantes que ingresan a la secundaria sesenta y cinco concluyen ésta y veinticinco el bachillerato. En números de personas equivale a que 9,558 no obtuvieron el certificado de secundaria y 20,233 el de preparatoria, si se quiere de otro modo, el 76% abandonó la escuela entre estos dos niveles en el período analizado (SEC, 2005). Cabe aquí hacer unas interrogantes ¿quiénes son estos estudiantes que abandonaron la escuela?, ¿cuáles son sus características?, ¿por qué abandonan la escuela?, ¿qué hacer para atemperar esta

situación que se antoja calificarla como extremadamente grave?, estas preguntas se dejarán solamente planteadas ya que responderlas es motivo de una investigación específica no contemplada en los propósitos de este trabajo.

4.1.5.2 Educación bancaria en el bachillerato del siglo XXI

Por otra parte, es conveniente agregar que si a estos más de 20 mil adolescentes fueron sometidos a una educación tipo memorístico de hechos, datos, definiciones, fórmulas, etc., y se evaluaba su desempeño académico con exámenes tradicionales sin verificar el desarrollo del pensamiento, su inteligencia se anquilosará (Grinder, 1976; Coleman, 1994; Hurlock, 1967) por no practicar la lectura u otros ejercicios que requieran esfuerzo mental y en muy poco tiempo, lo mucho o poco que vieron en la escuela pasará irremediablemente a formar parte del conocimiento olvidado. En esta dirección, Vidales afirma que,

El chico es dedicado sólo que no se le ha enseñado, ni él ha aprendido, a estudiar: cree con firmeza que lo único que tiene que hacer es llenar cuadernos de apuntes, pasarlos en limpio y memorizar una o dos noches antes del examen los temas que le preguntarán. Y en un mes la fisiológica curva del olvido ya le borró de la mente mucho de la información que memorizó, no se diga lo que sucederá con dicha información al siguiente año o ciclo escolar (Vidales, 2001, p. 22).

Denota según la cita de Vidales, que los estudiantes aprenden (memorizan) para pasar un examen sin comprender y sin activar la información. Didácticamente hablando, se practica una enseñanza que fomenta lo que Perkins denomina el conocimiento olvidado, inerte, ingenuo y ritual. De la cita de Vidales surge el siguiente comentario. Primero, los universitarios (zacatecanos) conocen perfectamente lo que sucede en la educación básica, pedagógicamente hablando, desde el qué y el por qué de las deficiencias académicas con que ingresan los estudiantes a la preparatoria, incluyendo las socio-culturales; por tanto, no se encuentra una justificación plena de aplicar un examen de admisión a preparatoria tipo cerrado. Segundo, tampoco se habla del por qué no implementan estrategias de evaluación centrada en el proceso de enseñanza, que sirvan como el indicador principal de la calidad de ésta. Tercero, la Universidad

cuenta con su propia secundaria y no muestran los resultados de dicho examen de estos estudiantes. Cuarto, existe contradicción entre lo dicho y los hechos, pues la institución denominada como la máxima casa de estudios del Estado de Zacatecas tuvo el más alto índice reprobatorio a nivel medio superior en el ciclo 2003-2004 (cuadro 8), eso sin mencionar los datos del nivel licenciatura en cuanto a reprobados y sin titularse. Quinto, tampoco se menciona la práctica cotidiana utilizada en clase por los profesores de la Universidad en la secundaria, la preparatoria y hasta la licenciatura.

Como respuesta a estos cinco cuestionamientos existen evidencias que aún muchos o tal vez la mayoría de los docentes continúan practicando el sistema tradicional de exámenes escritos, y con los resultados de éstos asignan una nota llamada calificación que acredita los “saberes” de cada estudiante, mismos que siguen creyendo (recalcando las mismas palabras de Vidales) “con firmeza que lo único que tiene que hacer es llenar cuadernos de apuntes, pasarlos en limpio y memorizar una o dos noches antes del examen los temas que le preguntarán”. Aspecto no exclusivo de la UAZ, ya que también se encontró en la Preparatoria “Lic. Mauricio Magdaleno” ubicada en la cabecera municipal de Tabasco, Zac., según la propia voz de los estudiantes;

“Cuando empiezan los exámenes quieres aprenderte todo lo que has visto en el curso de clases en solo una tarde. Bueno en realidad siempre que voy hacer un examen me pongo nerviosa y cuando hago el examen se me olvida todo y es cuando repruebo. En los exámenes es nada mas un día trabajo para estudiar. Cuando tienes un examen estudias y no se pega nada” (encuesta 13/01/06).

Al igual que los docentes de otros subsistemas y/o niveles, los profesores universitarios se dedican a llenar de información la cabeza de los estudiantes de preparatoria y de licenciatura como si fuesen recipientes vacíos al estilo de la educación bancaria que tanto criticó Freire con estas palabras;

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en ‘vasijas’, en recipientes que deben ser ‘llenados’ por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus ‘depósitos’, tanto mejor educador será. Cuanto

más se dejen 'llenar' dócilmente tanto mejor educandos serán.... En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción 'bancaria' de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan (Freire, 1999, p. 72).

Esta forma de enseñar todavía en pleno siglo XXI, es sin duda el mayor obstáculo en el desenvolvimiento del adolescente en los inicios del tercer milenio que cuando lo criticó Freire en las décadas de los sesentas y setentas, en donde los cambios son en todos los órdenes notoriamente significativos. Es incomprensible que los profesores nos dediquemos a vaciar la información en el pizarrón sin cerciorarse si los estudiantes la comprenden y por tanto si la pueden usar, lo que implica escaso desarrollo del pensamiento y los estudiantes practican el arte de la simulación hacia el estudio. Pero aún es más irrisorio que un fuerte porcentaje de profesores y estudiantes creen firmemente que los exámenes escritos es el único medio para comprobar el conocimiento adquirido. A una pregunta expresa sobre ¿qué opinas de la forma de evaluar?, cerca del 20% de estudiantes respondieron:

“Los exámenes son buenos porque tengo que estar repasando para cuando tenga el examen y cuando no nos dejan exámenes pues ni estudio” (encuesta 13/01/06).

Continuando con el análisis de los datos estadísticos de la SEC, se encuentra que el 58% de los que ingresan a la superior no concluyen, esto equivale que el índice de abandono escolar de la matrícula inscrita al primer año de secundaria, al finalizar la superior rebasa el 88% o si se quiere ver de otro modo, solamente 3,200 estudiantes de 27,567 que ingresaron a la secundaria es probable que terminan la superior. Datos sumamente lastimeros, que aunados a los diagnósticos de Bartolucci (1997) y Guevara (1992), colocan al sistema educativo mexicano en un ambiente catastrófico.

4.1.6 EMS: entre la marginación y la didáctica tradicional

El nivel medio superior tanto en el contexto estatal y nacional según se ha venido relatando, ha quedado atrapado entre los niveles básico y superior “como la parte más débil y menos atendida de la educación” (La Jornada, 27/08/2000). Para el análisis de este apartado se toma como ejemplo el Subsistema de Escuelas Preparatorias del Estado de Zacatecas. Este subsistema se caracteriza por ser el único que no recibe financiamiento federal, todas sus erogaciones son cubiertas por Gobierno del Estado. Aspecto que de alguna manera lo pone en desventaja con el resto de los subsistemas financieramente hablando que reciben montos de cierta consideración del Gobierno Federal, pero en general todos padecen el mismo mal –escasez de recursos económicos-.

La existencia del subsistema de Escuelas Preparatorias del Estado de Zacatecas, data desde 1963 al fundarse la Preparatoria “Francisco García Salinas” en el municipio de Jerez, solamente antecedida por la preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas (Enríquez y Ortiz, 2001; Ríos, 2002) y la Preparatoria para trabajadores “Valentín Gómez Farías” establecida el mismo año que la García Salinas pero en el municipio de Zacatecas y desaparecida en 1986 (datos proporcionados en entrevista por Martha Estela Rodríguez Ortiz).

La creación de las escuelas que conformaron este subsistema antes de 1993 y las establecidas en 1994 y años posteriores es sui géneris: en el primer caso, sin excepción y existiendo peticiones hacia el gobernador en turno, fueron escuelas surgidas de la voluntad de padres de familia y profesores, en donde los primeros aportaban lo que podían y los segundos su tiempo y saberes, sin recibir remuneración alguna en algunos casos. Como generalidad, para la puesta en operación de estos centros escolares el Gobernador comisionaba como responsable a quien encabezaba la lista de los firmantes de la solicitud que por lo común era un profesor con plaza en la secundaria del lugar o de alguna escuela primaria. El recién nombrado responsable, invitaba a otros profesores a colaborar. En algunos casos se les proporcionaba una gratificación económica que los padres de familia aportaban. En otros la Presidencia Municipal apoyaba con estas erogaciones. En síntesis: el surgimiento de

estas instituciones educativas de nivel bachillerato fue una suerte de mezcla de voluntades y recursos, entre profesores principalmente, padres de familia y gobierno.

Situación un tanto diferente para las segundas (1994), ya que su apertura se debió en gran medida a compromisos de campaña de los candidatos en turno por la Gobernatura del Estado. Para la puesta en operación se nombraba al responsable (director) y una planta inicial de cinco profesores para que iniciaran de inmediato el proceso de apertura, sin más recursos que la lista de materias a cubrirse en cada semestre. No se ha localizado documentos que sustenten la apertura. Es decir, un documento que contenga antecedentes, justificación, proyecto general (de infraestructura, equipo, mobiliario y otros aspectos), características del plan de estudios, requisitos de directivos y docentes, distribución de responsabilidades entre estado y comunidad. Esta edificación de los centros educativos que conformaron el subsistema sin el proyecto educativo ha sido lo recurrente. Únicamente se les asignaba la clave y todo estaba listo para la apertura, sin antes haber hecho un plan congruente y sobre todo pertinente con el contexto.

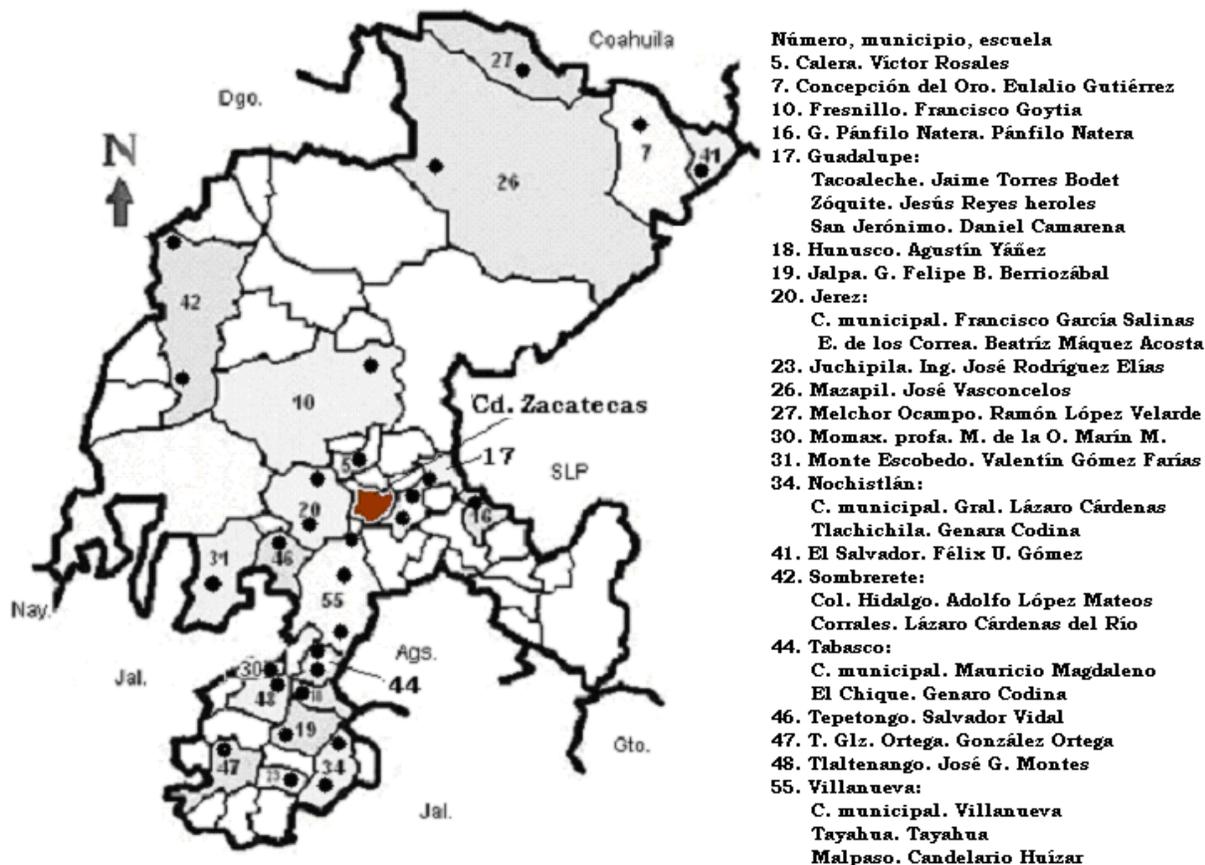
Significa que en todas las comunidades en donde se han abierto espacios educativos, pese a las carencias de sus habitantes y del poco apoyo del gobierno, éstos las han hecho crecer o cuando menos sostenido en la medida de sus posibilidades, porque tienen en alto grado un pleno convencimiento de las bondades de la educación y están conscientes que de no hacerlo así, los gobernantes menos se preocuparán. Significa también, que la planeación educativa no ha sido el fuerte de los gobiernos federal y estatal por muchos años.

Sin excepción, todos los niveles y/o espacios educativos pasaron y continúan sufriendo carencias (unos más que otros), por la falta de una planeación y operación rigurosa de servidores públicos en turno, entre otros elementos. Reiterando, todas las preparatorias del subsistema estatal, carecen de presupuesto, salvo las percepciones del personal que son cubiertas por Gobierno del Estado por conducto de la SEC y en algunos casos no de todos. Lo que ha implicado que cada escuela se ve en la necesidad de fijar cuotas a cada padre de familia para sufragar los gastos más elementales o de infraestructura y mobiliario. Indirectamente, estas cuotas son causa de abandono escolar de aquellos estudiantes que son asediados con ciertas amena-

zas por directivos o la sociedad de padres de familia, cuando al padre le es imposible cubrir tales requerimientos económicos. Se olvida con frecuencia que los desperdicios de los ricos es oro para los pobres, en equivalencia, un salario mínimo para una familia de clase media quizá sea insignificante, sin embargo, para una persona que percibe menos o escasamente un salario mínimo porque no tiene empleo fijo, pagar esas cuotas escolares significa dejar de comer uno o dos días.

Actualmente, el subsistema, está conformado por 29 centros escolares, distribuidos en 21 municipios. El 58.62% tiene su sede en las cabeceras municipales y el 41.38% se ubican en localidades (mapa 1).

Mapa 1. Ubicación de las Preparatorias Estatales



Fuente: Elaborado en base a <http://www.mexico-tenoch.com/>

No obstante que el subsistema ya es algo añejo, la deficiencia de infraestructura, mobiliario, equipo, material didáctico, etc., dista mucho de ser medianamente aceptable, particularmente el acervo bibliográfico, éste es prácticamente nulo en el 70%

de las instituciones. Hay algunos centros que cuentan con dos o tres ejemplares por asignatura, de tal manera que los alumnos disponen prácticamente de la información que los profesores les proporcionen en clase, sobre todo, en aquellas escuelas ubicadas en poblaciones carentes de biblioteca pública o en caso de existir, el material bibliográfico es escaso, especialmente para este nivel. Igualmente sucede con los equipos de cómputo, pues cada computadora es compartida por 15 a 20 estudiantes, traduciéndose a tiempo real a quince o treinta minutos semanales de posibilidad de uso por cada uno, los pizarrones digitales por aula es un sueño a muy largo plazo en la mente de los directores. Estos son solamente dos ejemplos de las múltiples insuficiencias que presentan estas instituciones educativas.

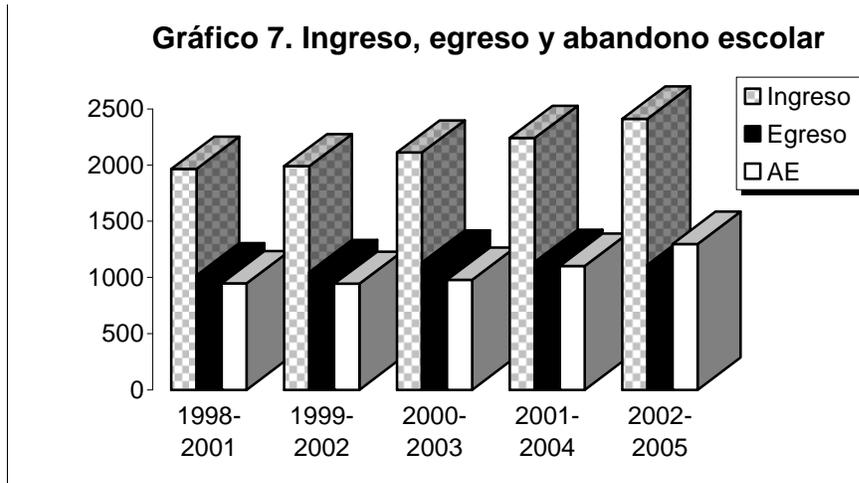
Con estas carencias es posible que la enseñanza sea altamente complicada según el cristal con que se vea. Pero por lo general se tornó tradicional (dictado, explicación, examen), por tanto el asistir a la escuela se vuelve monótono e irrelevante (tomar notas, estudiar estos apuntes, memorizarlos y plasmar lo que se recuerde en los exámenes), pues es necesario pasar la(s) materia(s) si se desea continuar siendo parte de la escuela, ser promovido al siguiente semestre, etc. Dicho al estilo de Perkins, es una educación basada en lo trivial, caracterizada por una acumulación de hechos y rutinas, generando en los adolescentes lagunas del mundo en que viven, sin saber ubicar datos importantes al no comprender gran parte de lo enseñado y sin reflexionar y pensar cómo usar lo que saben, en síntesis: es una educación cuya enseñanza produce conocimiento frágil, entendiendo por conocimiento frágil el “conjunto de saberes, creencias, habilidades y actitudes que poseen las personas” (Arenas, 2003) y que en breve tiempo se olvida ya que por lo general es información memorizada con la intención de aprobar un examen.

Por otro lado, el Subsistema de Preparatorias carece propiamente de un Plan de Estudios. Es decir, es inexistente un documento que contenga los elementos principales de un plan de estudios como son: Antecedentes, el modelo educativo con sus respectivos principios (filosóficos, epistemológicos, educativos y sociales), el perfil de egreso, las líneas de orientación curricular, estructura curricular (componentes de formación y los campos disciplinares). Elementos esenciales para la elaboración de los programas de estudio que la metodología del diseño curricular postula. Significa,

que el Subsistema ha transitado en un marco discrecional absoluto, sólo guiado por una tira de materias conocido como el plan de estudios (anexo 2).

El “plan de estudios” es eminentemente propedéutico, con el supuesto que el estudiante que egresa del subsistema teóricamente deberá tener los conocimientos necesarios para incursionar en la licenciatura de su elección sin mayores problemas más que los típicos de adaptación por cambio de nivel y de institución.

Ahora bien y sin que necesariamente indique alguna relación, la eficiencia terminal (ET) del subsistema en términos generales es baja. En un seguimiento de cinco generaciones (fin de cursos), se tiene un promedio general del 51% (gráfico7, cuadro 12), lo que indica que prácticamente el 50% de los estudiantes que ingresaron no obtuvieron el certificado.



Elaborado con datos del cuadro 12

Cuadro 12. Eficiencia terminal. Subsistema de Preparatorias 98/05

	<i>Ingreso</i>	<i>Egreso</i>	<i>AE</i>	<i>ET</i>	<i>IAE</i>
1998-2001	1965	1018	947	51.8	48.2
1999-2002	1989	1046	943	52.6	47.4
2000-2003	2111	1133	978	53.7	46.3
2001-2004	2241	1138	1103	50.8	49.2
2002-2005	2412	1114	1298	46.1	53.8
Total	10718	5449	5269	50.8	49.2

AE: Abandono escolar. ET: Eficiencia terminal. IAE: Índice abandono escolar

Síntesis elaborada de datos del cuadro 11

Esto implica, que de los 10,718 estudiantes que ingresaron al nivel en este período, 5,269 abandonaron la escuela, muchos de los cuales sin duda, engrosaron las filas

de indocumentados en el vecino país del norte, ya por carecer de empleo en México o porque los salarios no cubren las expectativas de estos jóvenes. Otro aspecto, igualmente preocupante, es el decremento en casi cinco puntos porcentuales de la eficiencia terminal en la última generación, de tal manera, que el 23% de incremento en el ingreso logrado en el 2005 con respecto a 1998 se reflejó en un mayor número de estudiantes que abandonaron el bachillerato.

Por otra parte y analizando los datos a mayor detalle del cuadro once, se observa que no existe relación entre la ubicación geográfica (mapa 1) de condiciones de alta marginalidad y la ET, como tampoco de la cantidad de alumnos atendidos por institución.

A modo de ejemplo: La Preparatoria José Vasconcelos ubicada en el semidesierto zacatecano (alta marginación) con población estudiantil reducida presenta mayor ET (60%) *versus* la Lázaro Cárdenas establecida en Nochistlán con población elevada y zona relativamente próspera con una ET baja (40%) o también la Francisco García Salinas *versus* la Beatriz Márquez Acosta, ambas en el municipio de Jerez, la primera en la cabecera municipal y la segunda en una localidad, una y otra son los extremos en cuanto al número de alumnos egresados y la eficiencia terminal es prácticamente la misma, al igual que el factor económico.

Lo mismo podríamos decir de las escuelas ubicadas en los municipios de Teúl de González Ortega y Monte Escobedo, similares en cuanto a situaciones socioeconómicas y población estudiantil atendida pero con una variación de doce puntos porcentuales. De la misma forma, comparando la de Juchipila en condiciones relativamente prósperas con la de Melchor Ocampo en un ambiente geográfico inhóspito, pero ambas con la misma eficiencia terminal (55%), o también, si analizamos las cuatro preparatorias que presentaron la más baja ET (menor al 40%), Concepción del Oro, Zóquite en Guadalupe, Tepetongo y Corrales en Sombrerete, se concluye que no existe una relación de las condiciones geográficas, aspectos socioeconómicos y población atendida con la ET a nivel global.

Estos ejemplos, dan a entender que la problemática está focalizada para cada institución, de ahí que las generalizaciones como lo es la estandarización de los exámenes como instrumento y como práctica para comprobar el conocimiento adquirido por

el alumno no coadyuvan a atemperar el índice de abandono escolar y del bajo rendimiento académico.

Cuadro 11. Eficiencia terminal por plantel, generaciones 1998/2002

Nombre del plantel	Ubicación	ET	Generación										General	
			98-01		99-02		00-03		01-04.		02-05.		I	E
			I	E	I	E	I	E	I	E	I	E		
González Ortega	Teúl de G. Ortega	70	54	39	74	61	71	44	53	38	62	38	314	220
Ma. De la O. Marín	Momax	65	28	20	34	20	38	26	37	25	49	29	186	120
Candelario Huízar	Malpaso. Vill.	65	41	26	37	29	33	35	52	30	73	34	236	154
Agustín Yáñez	Huanusco	60	26	20	26	19	25	21	25	18	37	5	139	83
José Vasconcelos	Est. Camacho. Mpl.	60	22	17	27	14	28	21	45	27	47	22	169	101
Maur. Magdaleno	Tabasco	59	82	45	63	44	82	49	85	49	88	47	400	234
Víctor Rosales	Calera de V.R.	59	150	88	118	79	168	85	104	78	144	74	684	404
B. Márquez Acosta	Er. Correa. Jerez	59	14	8	22	13	16	9	23	12	21	15	96	57
V. Gómez Farías	M. Escobedo	58	45	34	80	40	72	43	73	40	88	52	358	209
Fco. García Salinas	Jerez	56	244	139	233	109	224	151	225	115	230	135	1156	649
J. Rodríguez Elías	Juchipila	55	158	86	164	86	154	87	146	77	139	84	761	420
Genaro Codina	El Chique. Tab.	55	23	10	22	12	24	20	32	23	57	22	158	87
Ramón L. Velarde	Melchor Ocampo	55	24	16	22	13	23	14	21	11	30	12	120	66
Villanueva	Villanueva	54	105	58	103	64	104	57	131	72	109	45	552	296
Felipe B. Berriozábal	Jalpa	54	101	58	87	59	129	68	103	56	109	43	529	284
Francisco Goytia	El Mezquite. Fflo.	52	25	10	31	20	34	27	64	39	68	20	222	116
Tayahua	Tayahua. Vill.	51	22	13	31	16	22	12	29	10	21	13	125	64
José G. Montes	Tlaltenango	50	136	64	95	60	63	42	102	42	82	31	478	239
Félix U. Gómez	El Salvador	49	18	7	24	11	20	12	28	12	33	18	123	60
Adolfo L. Mateos	Col. Hidalgo. Som.	48	41	35	62	29	67	23	64	21	67	35	301	143
Genaro Codina	Tlachichila. Noch	47	29	18	42	18	53	23	39	17	42	20	205	96
Jaime Torres Bodet	Tacoaleche. Gpe.	44	66	35	108	42	96	39	151	69	191	84	612	269
Daniel Camarena	Sn. Jerónimo. Gpe.	42	25	13	21	8	16	11	37	17	48	12	147	61
Pánfilo Natera	Pánfilo Natera	41	47	17	61	31	86	50	94	39	98	23	386	160
Lázaro Cárdenas	Nochistlán	40	279	90	233	96	285	107	228	98	227	110	1252	501
Eulalio Gutiérrez	Concep. del Oro	37	0	0	59	25	35	11	56	18	57	23	207	77
Jesús R. Heróles	Zóquite. Gpe.	36	57	20	40	8	37	14	33	13	60	26	227	81
Salvador Vidal	Tepetongo	36	78	25	47	11	74	25	84	47	84	25	367	133
Lázaro C. del Río	Corrales. Som.	31	25	7	23	9	32	7	77	25	51	17	208	65

ET = Eficiencia Terminal; I = Ingreso; E = Egreso

Fuente: Estadística proporcionada por el jefe del Depto. de Escuelas Preparatorias. SEC. Zacatecas.

A lo largo de estas líneas, resalta una función de la EMS cuidadosamente oculta: que el bachillerato en sí mismo sea un filtro para que los estudiantes no lleguen a la universidad (pública) y los exámenes escritos es el instrumento incuestionable y la re-

probación entre otras repercusiones se ha investido de hecho normal y natural al proceso educativo. Aderezado además, con una diversidad de instituciones educativas del nivel medio superior, estructurada en una intrincada red de subsistemas que dibujan entre sombras, la reproducción y perfeccionamiento de los exámenes escritos como el símbolo irrenunciable de comprobación de saberes.

4.2 Exámenes: Símbolo de comprobación de saberes

En las postrimerías de la Real y Pontificia Universidad de México, misma que en su inicio reprodujo los sistemas vigentes de las universidades españolas y durante toda la colonia, los cambios no fueron significativos hacia la mayoría de la población mexicana en materia educativa, especialmente para los más pobres, pero dentro de la Universidad, desde los primeros años de existencia las luchas por el ejercicio del poder fueron intensas, al grado de crearse las mismas corporaciones entre agremiados (grupos) que existían en el viejo mundo, dichas agrupaciones de profesores ostentaban envidiables privilegios (Piña, 2002), consecuentemente sus puertas estaban herméticamente cerradas para quién era ajeno al grupo y solamente permitían el acceso a quienes demostraban ampliamente poseer las cualidades exigidas de la asociación, la aceptación del aspirante ajeno al grupo tenía un alto grado de rigurosidad.

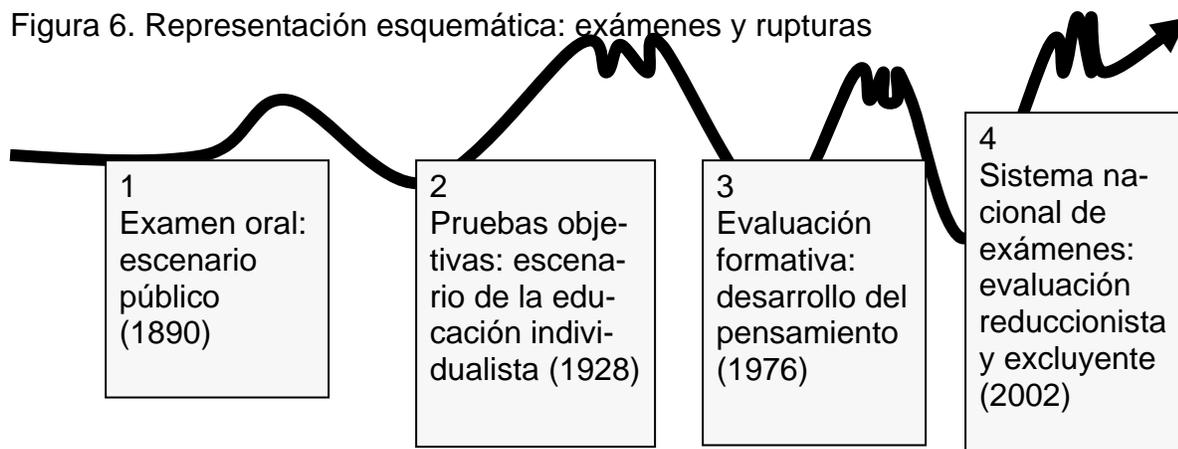
La corporación de mayor escrupulosidad universitaria era la de los conservadores al servicio exclusivo de sus intereses y por supuesto del imperio y de la clase privilegiada de la época. Esta élite, empoderada por el servicio hacia la corona y convencidos como los únicos dotados de saber solían decir con soberbia y arrogancia, que el “saber está reservado a unos cuantos que han logrado desentrañar sus misterios”, que la universidad debía de producir exclusivamente personal calificado para el servicio exclusivo de los intereses de la corona y de la clase gobernante (Wences, 1984).

Significa, que lo que hoy se denomina la cultura de la evaluación en el ámbito educativo ha estado presente de una u otra forma en el devenir del tiempo y el examen oral o escrito ha sido el instrumento validador; pero donde toma forma legitimada como parte del currículum es desde la aparición del concepto de éste con Franklin Bobitt y seguidores en los albores de 1920 a 1950 (De Alba y González, 1988, p. 23-

28). En México, la inserción del examen escrito en el sistema educativo se inicia desde 1928 (Larroyo 1986). Ya para la década de los 50's la evaluación educativa en todas sus manifestaciones y niveles a través de este instrumento se usa como lo cotidiano y normal de la vida de las escuelas mexicanas. Hoy por hoy, está presente prácticamente en toda la sociedad, que la rechaza pero la acepta como el mal necesario, aunque con ello le ocasione su distinción, marginación y exclusión de los beneficios del desarrollo económico a un sector importante de la población, según se ha explicado en diversos apartados de este trabajo.

Entre otros documentos la Ratio Studiorum Jesuita, la Cartilla Lancasteriana, el Catecismo de Ripalda, el Reglamento de la Escuela de la Constitución de Zacatecas (1829), el Plan General de Enseñanza Pública para el Estado de Zacatecas (1831), la Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal (1867), la Ley Orgánica de Educación Pública (1940 y 1942), en los acuerdos 3810 (1976) y 200 (1994) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Ley General de Educación de 1993 (vigente), el estatuto del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C (CENEVAL), el decreto que crea al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el término examen aparece como símbolo de un mecanismo de comprobación de saberes. Sin embargo, la estrategia implementada para su uso y significado en educación ha sufrido transformaciones que han delineado cuatro discontinuidades desde el México independiente hasta nuestros días, representadas en la figura uno y reseñadas en forma sucinta.

Figura 6. Representación esquemática: exámenes y rupturas



4.2.1 El examen oral: escenario público

Después del movimiento de independencia e instaurada la República, la educación popular recibe cada vez mayor impulso, especialmente de la Compañía Lancasteriana, que no obstante pertenecer al sector privado de la época, logró consolidarse por 68 años como la institución educativa más importante del país al grado que “por decreto del 26 de octubre de 1842, fue erigida en Dirección General de Instrucción Primaria en toda la Nación” (Larroyo, 1986, p. 229). La participación activa en la tarea educativa de dicha compañía se registra de 1822 a 1890, año en que “fue disuelta” (Larroyo, 1986, p. 232).

El método lancasteriano perdura por varios años después de esta ruptura, propiciada más por la relación de fuerzas de lancasterianos y el grupo de “científicos” porfiristas que por el método propiamente dicho, ya que dicho procedimiento era compatible con el positivismo en relación a la justificación del avance académico de los estudiantes. La técnica empleada para comprobar el conocimiento adquirido por los escolares consistía en hacer que éstos expusieran al final del ciclo lo aprendido ante el público, caracterizándose por una exposición de hechos y datos que los educandos aprendían de memoria durante el transcurso del año para recitarlos ante los invitados ex profeso, amén de una conducta ejemplar.

El procedimiento de aplicación de exámenes no sólo estaba plasmado y ejecutado en el reglamento interno de cada institución educativa, que por cierto no eran muchas, sino que se sustentaba en las respectivas leyes que promulgaba el partido en el poder, entre ellas se aluden las leyes de 1833 y 1867 y el ya citado decreto de 1842;

Art. 17. En cada escuela habrá anualmente un examen público que presidirá el inspector, y en el se repartirán a los más aprovechados los premios que la dirección asigne (DOF, 1833). Artículo 21. Cada una de las escuelas establecidas por la presente ley, reglamentará sus exámenes sujetándose á las prevenciones siguientes: I. Los exámenes parciales comenzarán precisamente el día 15 de Octubre, y acabarán antes de empezarse los cursos del año siguiente. II. Los exámenes parciales se harán por un jurado compuesto de tres profesores de la misma escuela, no pudiendo formar parte de aquel el profesor del ramo. III. En un solo

acto se verificará el examen de todas las materias” (DOF/2/12/1867; Barreda, 1987, p. 47).

Parte de los orígenes de estos preceptos legales de 1833 y 1867 en cuanto a la práctica de “evaluar” con exámenes a los estudiantes se hallan también en Meneses (1988) y Ávila (1999), los autores, al analizar la *Ratio Studiorum*, precepto de los métodos del modelo educativo jesuita concluyen que la práctica educativa actual en materia de “evaluación”, promoción, selección etc., deriva en parte de este prototipo:

“Desde entonces la forma de efectuar la promoción de una cátedra a otra, o para pasar de un nivel de estudios a otro, eran los exámenes, que constaban de dos partes; la primera, de composición escrita en latín; y la segunda, una prueba oral sobre la sintaxis y el estilo de la composición escrita. Algunas provincias recomendaban suprimir el examen oral, que ponía en posición inferior a los alumnos tímidos. No había obligación de promover a todos los estudiantes sólo a los sobresalientes” (Ávila, 1999, p. 54).

La objeción a la utilización de esta práctica del examen oral estaba justificada en que afectaba a los estudiantes cohibidos, cuya característica conocida era la timidez, es decir, había una posición que pretendía salvaguardar el honor de los estudiantes menos avezados en las exposiciones públicas y protegerlos de la exclusión. Además de la *ratio studiorum* de los jesuitas que dan cuenta de la existencia de la práctica de los exámenes orales y públicos, el reglamento lancasteriano incluye esta misma práctica en los mismos términos que los jesuitas. Contreras (2005), al hacer referencia a la fundación de la escuela normal de Zacatecas en 1825, alude que en varios artículos del reglamento de esta institución estaban incluidos los postulados de la cartilla lancasteriana reglamento rector de la Compañía Lancasteriana. Menciona también, que en la escuela Normal de ese tiempo había dos tipos de exámenes, los particulares y los públicos, los primeros se realizaban cada mes “bajo la vigilancia de la Comisión de Escuelas del Ayuntamiento, el examen público, se realizaba cada año al finalizar el ciclo y tenían el carácter de oral.

Esta estrategia de exhibicionismo público de la capacidad memorística de los estudiantes para recitar datos y hechos de memoria exigido en los reglamentos y acatado por preceptores tuvo cambios sustanciales en cuanto a los propósitos que se perseguían en el transcurso del tiempo, entre los que se pueden destacar: mantener y conservar el poder a través del dogmatismo religioso; crear la cultura del nacionalismo: doble fondo del examen oral y; legitimación pública de la discriminación.

a) Poder y dogmatismo

En los inicios del México independiente el ritual de los exámenes practicados a los estudiantes tenía altas dosis de religiosidad, en ellos el párroco era el que repartía todas las prebendas y desde luego decidía quién de la élite asistiría como invitado especial, antes que nadie, el párroco debía estar enterado de cada acción que el responsable de cada escuela haría. En 1828 era obligatorio inaugurar el evento con los exámenes de Doctrina Cristiana en donde el estudiante recitaba de memoria lo aprendido (Padilla, 1997). En los vaivenes de los gobernantes en turno (liberales y conservadores) el clero sostenía su fuerza precisamente en lo dogmático de sus argumentos hacia el pueblo (dominado por el terror o miedo de sufrir las peores calamidades después de la muerte si se desviaba de los cánones pontificios). Así, el decreto de 1825 que establecía los “certámenes de primeras letras” con el propósito de ‘promover la ilustración del pueblo’ y el cual se hacía obligatoria la asistencia de autoridades civiles y religiosas, como del pueblo en general, cubría excelentemente el objetivo de fondo del clero; mantener una estrecha vigilancia de sus fieles adultos y remarcando a las mentes infantiles en el dogma cristiano. Pero no sólo era solemnidad y academicismo escolástico o secular, también los eventos (certámenes-exámenes) los arropaban con una especie de fiesta popular, que de acuerdo a los tiempos el pueblo lo constituían los privilegiados, los pobres eran los parias y no podían asistir a estas fiestas, tampoco a las escuelas, los pocos que lo hacían eran discriminados, incluso para dedicarse a la enseñanza (Contreras en, Contreras e Ibarra, 2005, p. 98).

En este tipo de eventos en donde el clero fungía como la máxima autoridad fue capaz de mantenerse hasta el triunfo de los liberales. La estrategia consistía en

que cada estudiante exponía a pie juntillas lo que se le enseñaba en la escuela, de tal manera que el examen público memorístico al que se sometía a los educandos era la técnica de control, disciplina y vigilancia orquestada con excelente pretexto de la revisión académica de fin de cursos. A los más sobresalientes a juicio del jurado se les entregaban diversos tipos de premios. La práctica del premio para unos cuantos que lograban la suprema presteza de la memoria y la celeridad en el rescate de la información almacenada y la del castigo para unos muchos al quedarse sin premios, era parte del ejercicio del poder y de legitimación de la dominación y discriminación, es decir, se demostraba públicamente que solamente los dotados o elegidos (por alguien divino), tenían el privilegio de disfrutar los frutos de las mieles del saber por prerrogativa de los “dioses” y los otros debían resignarse callada y dócilmente. Esta forma y en sí, todo el método dogmatizado al extremo sirvió de pretexto a los opositores para descalificar al lancasterianismo cuando escribían;

Los monitores, investidos del mando en una edad precoz, se enorgullecían, se volvían déspotas para con sus compañeros de escuela y hasta para con los miembros de su familia (...) Como no entendían el espíritu de lo que tenían que enseñar, se apegaban a la letra, debilitaban en los niños todo sentimiento de independencia de carácter, exigiendo una obediencia ciega. El lujo de premios que se empleaba en vez de despertar una noble emulación, sólo originaba la codicia en unos, produciéndose el completo embotamiento de otros (Larroyo, 1986, p. 234).

La cita de Larroyo, más que elocuente en lo nefasto del procedimiento, es una denuncia velada de lo devastador que puede resultar la educación si ésta sólo fomenta la obediencia ciega y por tanto el aprendizaje del silencio. México ha transitado a paso veloz con este tipo de educación.

b) Cultura del nacionalismo: doble fondo del examen oral

Para 1872 la celebración de los exámenes públicos continuaba, sólo que ya no se realizaban en los conventos o las parroquias sino en la oficina del juzgado municipal (Bazant, 1997), el párroco fue sustituido por el alcalde municipal y la junta de instruc-

ción pública. La solemnidad se canalizó grandilocuentemente hacia la formación cívica, del otro ciudadano, del homenaje por los héroes de la independencia. La entrega de premios a los ganadores o primeros lugares del certamen aún persistía. Según el ensayo de Bazant, los exámenes públicos se realizaban al final del año (generalmente en diciembre), relata, “uno puede advertir en los documentos el nerviosismo de algunos maestros ante la proximidad de los exámenes; la causa era de que si los alumnos reprobaban, ellos podían perder el empleo” (Bazant, 1997, p. 79)).

Significa, que los certámenes públicos de exposición (exámenes orales) de datos y hechos por parte de los estudiantes tenía un doble fondo, por un lado, era una especie de supervisión y control hacia los profesores respecto a su enseñanza a través de la comunidad (autoridades) y el niño servía de carnada y precisamente como el otro fondo. En dicho acto se dejaba sentir la culminación de la aplicación en toda la extensión de la palabra, de la maquinaria disciplinar, en y hacia el educando como objeto directo y los invitados y sociedad en general los indirectos. En otras palabras, los exámenes orales eran la técnica específica de un poder circulando en los individuos como objetivo e instrumento mismo de su ejercicio, cristalizado en un solo evento pero procedente de la formación de cada mañana para entrar al salón, la marcha en silencio, el saludo, el aseo, en fin; procedimientos menores, casi imperceptibles de lo normal y natural, pero que invaden poco a poco las formas mayores de control sobre un cuerpo que se va acostumbrando a la obediencia, al silencio, a callar lo que siente, a la sumisión de quien detenta el poder y por tanto inducen efectos de poder a quien se aplica, pequeña técnica que se observa sin ser vista, que sojuzga sin ser juzgada. “Observatorios” experimentales de “fabricación” de individuos a la luz pública, de forma discreta y silenciosa, pero eficaz en el encauzamiento de la conducta (Foucault, 1983, p. 175).

En ese acto solemne con la demostración de los saberes a través del examen oral de cada estudiante, se garantizaba el ejercicio del poder atravesando los cuerpos para futuras generaciones. Todo era uniformidad en el acto, cuando terminaban de examinar a los estudiantes, se invitaba a los asistentes a una “fiesta popular” (hoy en día diríamos una verbena). En la entrega de premios prácticamente los discursos estaban dirigidos para “enaltecer” a la autoridad, profesores y al nacionalismo. Con-

forme se dio el incremento de escuelas y la cantidad de alumnos a “evaluar”, se autorizó a los profesores efectuar los actos en su escuela en donde se les facultaba para fungir como dictaminadores de sus propios educandos, “en las escuela oficiales el jurado se formará con el profesor del grado, con el del siguiente y con otro profesor más: para el último se completará el jurado con dos profesores” (Ruiz, 1900). Dicho de otro modo, la ramificación del poder de decisión de la “evaluación” circula hasta el profesor, otorgándole el máximo mecanismo de poder de selección y discriminación hacia los hijos de su propio pueblo.

c) Legitimación pública de la discriminación

A pesar de la extinción legal de la escuela lancasteriana, todavía en 1900 los certámenes (exámenes o concursos) se realizaban como antaño pero ya en el interior de las escuelas. Para estos tiempos dichos certámenes se fueron tergiversando, pues ya no se examinaba a todos los educandos, sino que cada escuela seleccionaba a los mejores y discriminaba a los menos avezados, pues estaba en juego el prestigio de la escuela y del profesor. En aquellas de mayor espacio se reunían varias para darle realce a los eventos, excluyendo a la más pobres y/o marginadas. Generalmente eran presididas por personal de la junta de instrucción, para estos años los párrocos habían desaparecido del escenario según comenta Bazant (situación no muy creíble, lo que sí es probable fue el cambio de estrategia del clero en general). Al final del certamen se hacía una fiesta popular para festejar el fin de cursos o los certámenes mismos. La intención según los historiadores de estos eventos era fomentar en cada ciudadano el valor de la educación, sin embargo, con estos exámenes orales se legitimaba públicamente la discriminación de los más pobres, a la vez que inculcaban el aprendizaje del silencio, de la docilidad, la sumisión y el servilismo.

En síntesis, la demostración de saberes oral y públicamente por parte de los estudiantes carecía a fin de cuentas de importancia, el sentido real consistía precisamente en consolidar mecanismos de dominación sutilmente interiorizados en la ciudadanía, no como males necesarios como algunos pretendían hacer creer, sino como la construcción de una necesidad para después depender de ella. En otros términos, se fomenta la idea de elaborar un instrumento rápido y expedito que reemplaza a los tediosos exámenes públicos que a la vez fuese indispensable. Al excluir

de la escena educativa a la escuela de enseñanza mutua, es decir, a los lancasterianos, a su método y a sus técnicas de examinar, es el prelude de cambios futuros en cuanto a intención, significado y la práctica misma de los exámenes público y particulares en los centros escolares. Es de suponerse que la técnica no desaparece de inmediato, fue necesario que transcurrieran varios años para extinguirse casi por completo en el sistema educativo mexicano. Sin embargo, la necesidad construida de someter con exámenes a los estudiantes con el pretendido afán de comprobar el avance académico no desapareció, únicamente se transformó. De examen oral público, pasa a la prueba pedagógica objetiva del silencio y cien por ciento individualista. Según Díaz Barriga (1994) existen evidencias de que en la Escuela Normal Superior se emplearon desde los años veinte. A estas pruebas se les conocía como los tests de aprendizaje y posteriormente pruebas objetivas.

4.2.2 Pruebas objetivas: escenario de la educación individualista

Con la disolución de la enseñanza mutua de la escuela lancasteriana, la “evaluación educativa” a través de exámenes orales públicos lentamente va saliendo del escenario, no fue hasta 38 años después cuando el cambio es radical, según lo escribe Larroyo;

En los dominios de la enseñanza primitiva tuvo lugar en 1928 otra modificación importante: fueron sustituidos los viejos procedimientos para estimar el aprovechamiento por las llamadas ‘pruebas objetivas’ estas pruebas de diagnóstico, cuya finalidad es hacer una exploración del estado que guardan los alumnos por lo que hace a sus avances en el aprendizaje, mediante una serie de cuestiones metódica y pedagógicamente dispuestas, se caracterizan por tener en cada una de sus partes respuestas inequívocas controladas por una clave. El profesor Salvador Lima, asesorado por un equipo de maestros diligentes, se encargó de aplicar este nuevo tipo de pruebas, dadas a conocer en México por el doctor Rafael Santamarina (Larroyo, 1986, p. 457).

La aceptación y legitimación formal como pruebas pedagógicas objetivas las encontramos en la Ley Orgánica de Educación de 1940 en sus artículos 58 y 87 “La medi-

da del aprovechamiento del trabajo escolar se realizará con pruebas pedagógicas objetivas” (DOF, 1940). A esta nueva disposición para verificar el aprovechamiento académico de los estudiantes y a su puesta en práctica por los centros escolares, se le ha denominado en este trabajo la segunda discontinuidad del examen en educación.

Este instrumento viene a sustituir los exámenes orales con carácter público en donde se evidenciaba los saberes adquiridos por un lado y la presteza de la enseñanza por el otro. En este nuevo escenario desaparece la audiencia ya sea autoridades, familiares, amigos o quien quisiera asistir a los certámenes, el lucimiento o exhibicionismo será en otro espacio, sólo existen los compañeros de grupo examinándose, relativamente juntos pero completamente aislados para evitar el fraude¹¹.

La técnica del individualismo es fuertemente refinada con la introducción del examen escrito como modalidad de “evaluación”, el espíritu de solidaridad, de aplauso o reconocimiento del examen público desaparece para dar paso a la soledad e incluso al estudio individual y al egocentrismo. Con esta nueva forma de verificar el avance académico, se pasa a la técnica del silencio y del vigilante, uno inmerso en tratar de resolver el examen y el otro que vigila para evitar que los estudiantes tuvieran la tentación de consultar notas, libros o preguntando a los compañeros. Hoy en día continúa el ritual, según se describió en el capítulo anterior por temor al fraude.

En síntesis, se desplaza una discriminadora y sancionadora forma de “evaluar” pública, por otra de carácter individualista, silenciosa y punitiva. Como se ha visto en el trayecto de este escrito sus efectos a largo plazo han sido devastadores en el ámbito educativo tanto o más que el examen oral público. Entre los argumentos de la

¹¹ Al aparecer, esta técnica del examen escrito para que el estudiante exponga sus saberes (muchos o pocos), consultar en textos o en donde fuese necesario para poder resolver el enigma que le preguntaban se volvió prohibitivo, se recurrió a la sanción, estás reprobado por consultar (copiar). ¿Una auténtica aberración?, ¿cómo podría avanzar la ciencia sin consultar?, ¿podríamos decir que los científicos de todos los tiempos han cometido fraude al consultar y sustentar sus trabajos en otros y por tanto no son dignos de confianza? A quien se le haya ocurrido la grandiosa idea que con este procedimiento del examen escrito sin poder consultar, iba a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes sólo ratificaba los temores de Francisco Gine de los Ríos en el sentido que los exámenes escritos proliferarían como la hiedra nefasta en los sistemas educativos del mundo. En la actualidad apoltronados en la mayoría de los centros educativos (incluyendo muchos del nivel superior y posgrado). Es ocioso e incluso ofensivo invertir la relación saber-hacer. Es injurioso decirle a alguien lo que realmente importa ES LO QUE SE HACE CON LO QUE SE SABE, NO QUE TANTO SABE. Las bibliotecas ambulantes con pies y cabeza de nada sirven si no se usa o se puede utilizar lo que en ellas hay.

época para ser introducidos y admitidos por las autoridades educativas se encuentra el siguiente;

El resultado de los tests de inteligencia era utilizado para justificar la necesidad de eliminar a quienes por su escaso coeficiente no debían estar en la escuela. En 1922 el presidente de la Universidad de Colgate sostuvo que únicamente el quince por ciento de la población tenía inteligencia suficiente para ingresar al College. En 1923 la Fundación Carnegie declaró que iban a la escuela demasiados niños que los tests indicaban que en su mayoría no estaban preparados para aprovechar la instrucción que recibían. En 1927 la Universidad de Michigan sugería que podía negarse la admisión al veinte por ciento de los alumnos que tenían el puntaje más bajo, y el decano de la Universidad de Princeton escribía que por lo menos la sexta parte de la población universitaria no tenía nada que hacer en el College. En 1928 el decano de la Universidad de Leigh publica un libro, *College or Kindergarten*, donde afirmaba que sólo un porcentaje de la población debía estar en los estudios” (Díaz, 1994, p. 169).

Poco a poco se fue abandonando el concepto exámenes orales sustituyéndose por el término prueba objetiva, con la idea de selección y exclusión. También la cita refleja el grado de racismo imperante en algunos personajes de la política a finales de los años veinte. Además de las evidencias señaladas en la cita, existen otras dos razones fundamentales de la sustitución: la consolidación del conductismo-positivismo en educación y la facilidad para manejar este tipo de instrumentos en cuanto a: posibilidad de aplicación a varios grupos e individuos en tiempo y espacio distintos, calificación, tabulación, interpretación y devolución de resultados en un tiempo breve y no al dogmatismo lancasteriano como se ha hecho creer, pues si se analizan con escrupulosidad éste y el conductismo ambos buscaban el mismo objetivo, el “modelamiento” de la conducta.

La sustitución del examen oral y público por pruebas pedagógicas objetivas tipo individual y privado se atribuye también como argumentos secundarios, que en el conductismo cada unidad de enseñanza debe tener un objetivo de aprendizaje y para cada objetivo corresponde una prueba, destinada a medir la respuesta correcta o la

destreza específica, a esta prueba. Se le acuñó con el nombre prueba pedagógica objetiva pues con ella era posible medir el objetivo educativo sin que intervengan elementos “subjetivos”. Entre otra de sus particularidades los defensores de este tipo de instrumentos infieren el criterio de igualdad y que todos tienen la misma oportunidad de salir airoso pues se aplica la misma prueba por igual sin concesiones a los factores que afectan el aprendizaje.

Encontrar un instrumento sustituto del examen oral que fuese más eficaz y eficiente que la forma oral, cuyo distintivo principal fuese la objetividad de los conocimientos adquiridos y que en su elaboración pudiesen incluirse fácilmente los objetivos educacionales, los contenidos, los procesos que se presentaron y las conductas que se desean observar y a las cuales cada estudiante debería alcanzar, fue sin duda la parte medular después de la década de 1940. De tal manera, que las pruebas pedagógicas objetivas que hace alusión el estamento legal de 1940, se fueron perfeccionando hasta lograr un alto grado de estructuración, pues se emplearon preguntas artificiosas de opción múltiple constituidos por una propuesta ya en forma directa o como una oración incompleta y una serie de soluciones establecidas en forma de opciones que podían ser palabras, frases, símbolos, números, una de las cuales supuestamente es la correcta o la mejor respuesta, y las demás actuarían como distractores, dando una apariencia objetiva incuestionable al resultado. Así, la prueba pedagógica objetiva derivada del conductismo es asumida por directivos y profesores como el instrumento ideal que simplifica en gran medida el trabajo especialmente de profesores y como la evidencia pública irrefutable de la ignorancia o sabiduría de los estudiantes.

Por otra parte, es necesario considerar que a finales de 1940 los aires toman nuevo rumbo, el sexenio cardenista llega a su fin, el examen público y particular está prácticamente extinguido, la descendencia de los conservadores dan el giro a las relaciones del ejercicio del poder. La demanda por la educación rebasa la oferta educativa, la corporación del magisterio toma forma con el SNTE. A esta fuerza de esa nueva corporación era necesario ponerle límites a través de un mecanismo que lo legitimara del poder-saber pero a la vez que fuese su propio candado y la cadena de otros ¿cómo?, transfiriendo la práctica del examen público que materialmente esta-

ba extinguido a pruebas pedagógicas objetivas. Las mencionadas pruebas se generalizan obligatoriamente a escuelas normales y posteriormente a las escuelas secundarias, primero como examen de admisión y después en el proceso mismo de la formación del futuro profesor, de tal manera que se incrusta como método, instrumento y dispositivo que el profesor reproduce con los niños con quienes interactúa ya en el ejercicio de su práctica docente, es decir, se ancla el entramado como método de todos los profesores para justificar que por cuestiones naturales no todos pueden acceder a la educación, incluso, en pleno tercer milenio, hay quién opina de esta manera.

4.2.3 Evaluación formativa: desarrollo del pensamiento

Al iniciar la década de los setentas con los vientos todavía huracanados del movimiento de 1968, aparece en escena el concepto de evaluación integral, permanente, sistemática y flexible para todo el sistema educativo nacional. En 1976 se decreta si se permite decirlo de esta forma un manual pedagógico-didáctico sobre evaluación educativa, en donde contemplaba aspectos como: principios generales de la evaluación, la evaluación del aprendizaje, periodicidad de la evaluación, técnicas de la evaluación, expresión del progreso del aprendizaje, sintetizando lo que años más tarde se acuñaría como los antecedentes de la evaluación formativa, para dar cabida a la tercera discontinuidad. El estatuto es reiterativo al señalar que se busca una educación de carácter motivacional, que por tanto la evaluación no debe por ningún motivo ser punitiva, y especialmente no confundirla con los exámenes tradicionales. Según el acuerdo 3810 el espíritu reinante en la base magisterial y gobierno era que los estudiantes se apropiaran del conocimiento, a través de la reflexión y la comprensión evitando la memorizaran. El logro de este objetivo sólo podía alcanzarse bajo un principio integrador de la educación en donde la evaluación integral era la clave y la plasmaron en el siguiente párrafo:

C.- EVALUACION EDUCATIVA

La evaluación, parte íntegramente del proceso educativo, es una actividad sistemática y permanente que permite comprobar el nivel en que se logran los objetivos propuestos. Por ello es necesario revisar constantemente los objetivos, los re-

cursos y materiales didácticos, la organización de la acción escolar, las actividades profesionales del maestro, la eficacia de los programas y del plan de estudios, así cómo todo aquello que incide en la actividad educativa. De ahí la necesidad de aplicar procedimientos que determinen los juicios de valor, para hacer ajustes, modificaciones o cambios pertinentes en el proceso educativo (DOF, 30 de marzo de 1976).

Las “pruebas pedagógicas objetivas” típicas de todos los niveles educativos como el único instrumento de evaluación, prácticamente salen del escenario en este estatuto legal, al relegarlas como una técnica de segundo o tercer orden en el proceso evaluativo, al respecto señalan;

III.- Técnicas de evaluación. Entre las más importantes se recomiendan las siguientes: a).- Observancia.- La observancia es un enfoque atento y planeado de algunos rasgos de comportamiento del educando. La observancia directa es el procedimiento básico en la obtención de datos para evaluar. La observancia como técnica, debe ser sistemática y, para ello, el observador necesita seleccionar, de acuerdo con el objetivo que pretende, los rasgos de comportamiento que se van a observar, realizar el número suficiente de observaciones, describir con precisión y objetividad lo observado, y registrarlo adecuadamente. Algunos de los instrumentos más usados para efectuar la observancia son: la entrevista, los registros anecdóticos, las listas de control y las escalas estimativas (DOF. 30 de marzo de 1976).

Al desplazar las pruebas pedagógicas objetivas por una incipiente evaluación formativa, se pretendía desarrollar el pensamiento del estudiante, fomentando la creatividad, haciendo uso de la imaginación e inventiva de cada uno e incluso de la inteligencia repartida. De tal manera, que se puede considerar una transformación completa no sólo de la didáctica utilitarista de las pruebas pedagógicas objetivas o del examen escrito, sino de la pedagogía en general. En este viraje de la evaluación educativa, el propósito estaba centrado en la evaluación del aprendizaje, no en la capacidad del estudiante para memorizar o almacenar información. En este sentido

el acuerdo 3810 rompe con el examen tradicional poniendo énfasis en el esfuerzo y no exclusivamente en la capacidad memorística de los estudiantes, según lo esboza el siguiente párrafo:

E.- EVALUACION DEL APRENDIZAJE: La evaluación del aprendizaje es el proceso que permite al maestro determinar el nivel en que cada alumno logra los objetivos de los programas de un grado escolar.

I. Aspectos de la Evaluación: Los aspectos del proceso de la evaluación del aprendizaje son: medición, interpretación y juicio de valor. La medición es la expresión del nivel de un rasgo o de un comportamiento logrado por el educando, por medio de una representación simbólica. La medición puede ser cuantitativa y cualitativa y debe ser reiterada. La interpretación es el análisis, la comprensión y la explicación de los datos acumulados por la medición. El juicio de valor es el resultado de la interpretación de los datos sobre los cambios que se advierten en la personalidad del educando... La evaluación continua permite valorar, constantemente, los cambios que se realizan en la personalidad del alumno (actitudes, capacidades, habilidades, hábitos, destrezas e información), demostrados a través de las actividades que realiza para lograr los objetivos del aprendizaje. Esta evaluación permite planear, permanentemente, nuevas actividades para reforzar el aprendizaje en el momento preciso, y constituye el lazo de unión entre el objetivo alcanzado y el siguiente (DOF. 30 de marzo de 1976).

La cita es el reflejo del espíritu reinante en los políticos-educativos de los años 70's hacia una evaluación del proceso de enseñanza y del sistema educativo en su conjunto, así como de un espacio escolar en concreto. Es un planteamiento de evaluación pensada para beneficio del estudiante, para comprobar el avance de éste e identificar sus dificultades, nunca para criticar o caracterizarlo negativamente, sino por el contrario, localizar las fallas de la enseñanza y su corrección en el momento oportuno, así como del sistema educativo. En suma: el acuerdo 3810 es una ruptura en el sentido estricto de la palabra con las tradiciones del examen oral y escrito imperante hasta nuestros días.

Es importante resaltar que en esta década se implanta la tecnología educativa como parte de la reforma educativa. También es importante destacar que estas propuestas fueron impuestas verticalmente e incluso sin haber sido asimiladas mucho menos construidas, deconstruidas y reconstruidas por los profesores, ocasionando fuerte confusión en la base magisterial y consecuentemente usando la evaluación tradicional (exámenes escritos), con simulacros de evaluación formativa o continua como lo establecía el acuerdo referido y cierto eclecticismo didáctico pedagógico combinando destellos de tecnología educativa y el desarrollo del pensamiento con la educación tradicional. No obstante la disposición legal de sustituir los exámenes tradicionales (pruebas pedagógicas objetivas) por una evaluación integral, distan mucho de haber desaparecido, por el contrario, la consolidación alcanza máxima expresión con la puesta en funcionamiento del sistema nacional de exámenes. Es decir, este acuerdo, también fue letra muerta en su momento. También es oportuno decirlo, el planteamiento fácilmente podía confundirse con el conductismo disfrazado. Sin embargo, subyace una propuesta más liberadora del pensamiento.

4.2.4 Sistema nacional de exámenes: evaluación reduccionista y excluyente

En el mensaje introductorio del Programa Nacional de Educación 2001-2006, el jefe del ejecutivo del momento reitera su convicción en el sentido de que la educación “debe ser eje fundamental y prioridad central” de su gobierno y que el programa que propone la educación se verá beneficiada con la asignación de recursos crecientes “y en un conjunto de acciones, iniciativas y programas que la hagan cualitativamente diferente y transformen el sistema educativo”. Señala también, que a la vez se deben enfrentar dos retos: primero, “los que persisten desde hace décadas, en lo relativo a proporcionar educación de buena calidad” y segundo, “los retos inéditos que la nueva sociedad del conocimiento plantea a nuestro país”, en el sentido que la población debe tener una mayor preparación para que realice con mayor eficacia “actividades productivas”. Concluye su discurso arengando que el programa contempla un “conjunto de políticas que perfilan el modelo de educación que el país necesita” (SEP, 2001, p. 4)

En el mismo sentido, el Secretario de Educación Pública del momento, en su discurso posterior al del ejecutivo, además de exhortar a la población en general a participar en el citado programa reafirma la cuestión de la calidad en la educación. El punto central de ambos discursos gira en torno a la Educación como el eje fundamental “sustentable” del desarrollo del país, reiterando preocupación por una educación de buena calidad. Esa educación de calidad aparece prácticamente en cada subtema del citado Programa Nacional de Educación. Surge con tanta fuerza por la cantidad de veces mencionada que el decreto con el que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) inicia diestramente con el mismo término como el eje vertebral sobre el cual anclará la actividad el instituto, haciendo énfasis que esta calidad de la educación “se apreciará objetivamente gracias a mecanismos rigurosos y confiables de evaluación que serán independientes de las autoridades, cuyos resultados se difundirán y utilizarán para el mejoramiento de la calidad” (SEP, 2002).

Con este preámbulo, la aspiración de la evaluación formativa hacia el desarrollo del pensamiento traducido a competencias (conocimiento, habilidades y actitud), en donde los exámenes escritos salían del escenario educativo en la ruptura de 1976, sufre un abrupto despertar el ocho de agosto del 2002, la batalla la han perdido los soñadores y propiciadores de una educación sin coerción y sobre todo, libre de instrumentos punitivos y flagelantes del cuerpo y del alma. Esta cuarta ruptura, es un retorno hacia una educación mecanicista congénita con plena conciencia de intención y significado de sus auspiciadores, veamos, por qué.

Entre algunas de las tareas especificadas en el decreto que crea al INEE, éste desarrollará y mantendrá en operación un sistema de “indicadores” que permitan valorar en forma objetiva la calidad del sistema educativo nacional. Apoyará la realización de evaluaciones nacionales de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes cubriendo todos los grados, ciclos y áreas curriculares de los tipos, niveles y modalidades. Difundirá modelos para la evaluación de las escuelas. Diseñará instrumentos y sistemas de evaluación educativos adecuados. Impulsará y fortalecerá la cultura de la evaluación en todos los medios relacionados con la educación. Realiza-

rá estudios e investigaciones en la materia. Representará a “México ante los organismos internacionales de evaluación educativa.

También le corresponde coordinar la participación del país en los proyectos internacionales al respecto”. Tenderá a alcanzar la mayor calidad en el desarrollo de modelos e instrumentos de evaluación, atendiendo la confiabilidad y validez, en todas sus dimensiones. Cuidará que los resultados de las evaluaciones que se realicen no sean utilizados por sí solos para tomar decisiones sobre individuos, y menos de carácter punitivo. Definir e instrumentar, conjuntamente con la SEP, una política nacional de evaluación, que contribuya a la elevación de la calidad de la educación: Precisaré la distinción entre la evaluación de personas, la de instituciones y subsistemas, y la del sistema educativo nacional en su conjunto (SEP, 2002).

¿Casualidad, coincidencia o intención? Cambio radical de propósitos, blancos distendidos, sustitución y retorno de términos, aparición de nuevos vocablos, nuevos actores ejecutantes y técnicas diferentes. A modo de ejemplo, en el decreto que crea al INEE es importante no perder de vista la desaparición por completo del término examen; en dicho decreto, surge reiteradamente la frase instrumentos rigurosos ¿cuáles son para el caso de estudiantes esos instrumentos rigurosos? simple y llanamente son exámenes escritos con el nombre de pruebas; la cita siguiente es más que elocuente que se trata de un renacimiento de la otrora prueba pedagógica objetiva, pero con atributos que trastocan abiertamente la doble moral del discurso:

Durante 2004 el Instituto ha desarrollado una nueva generación de pruebas, que comenzarán aplicarse a partir del ciclo escolar 2004-2005...se prestan más que otras para la elaboración de instrumentos de medición estandarizados, construidos con base en preguntas de opción múltiple, las cuales puedan procesarse rápidamente, ya que las respuestas dadas por los alumnos evaluados pueden leerse con aparatos electrónicos (INEE, 2005, pp. 53-54).

Es importante resaltar que esta cuarta ruptura del examen no es significativa por la sustitución del término, sino, porque el objetivo que persigue va más lejos que lo estipulado en los acuerdos 200 de 1994 y 3810 de 1976; pues con la creación del INEE como la segunda institución de evaluación externa a la Secretaría de Educación Pú-

blica, conjuntamente con el CENEVAL creado con anterioridad; la evaluación a través del examen-prueba toma un sendero de modulación de la educación en cuatro vertientes que se ocultan en el propio discurso:

- a) Prescribir el crecimiento estudiantil en la educación superior, para el caso de la universidad pública.
- b) Consolidar que la evaluación-exámenes es un hecho inherente al proceso educativo.
- c) Fortalecer la cultura de la evaluación reduccionista con apariencia de objetividad a todo el sistema educativo nacional, incluye por supuesto a los profesores.
- d) Demostrar que la educación pública es un fracaso para desalentar su crecimiento y potenciar la inversión privada en este sector (Ruiz, 2007, p. 64).

Significa que el término rentabilidad y calidad venían aparejados en la administración foxista auspiciando una encarnizada competitividad destructora de la inteligencia repartida, favoreciendo el individualismo y la economía del libre mercado a favor de unos cuantos (Guerra en, Navarro, 2005).

Esto implica, que se avizora el reforzamiento o aparición de nuevos regímenes de gubernamentalidad en términos educativos, diestra y silenciosamente ejecutados, pues el “surgimiento del INEE no corresponde a una política casual o aislada, se inserta como el último eslabón en la construcción de todo un andamiaje o estructura de evaluación que recorren, penetran y moldean al sistema educativo nacional en concordancia con las nuevas perspectivas, modelos y corrientes dominantes” (Coll en, Navarro, 2005, p. 53). Vemos como el término examen queda encubierto, y, aparentemente desplazado por la frase cultura de la evaluación entre otras. Sin embargo, es interesante subrayar que después de tres años de la creación de esta Institución de Evaluación, el hacer de la cotidianidad escolar y en la normatividad institucional se concreta engañosamente en un tipo de códigos tendientes según parece a la normalización y regulación que implícitamente imponen “límites de crecimiento” básicamente a los más pobres al estandarizar los exámenes escritos a todos los niveles, espe-

cialmente del superior como filtro inexpugnable para un fuerte sector de estudiantes de escasos recursos y por tanto en competencias desiguales.

Esta transformación acendrada de la evaluación en los diversos ámbitos educativos, viene a fortalecer un sistema de exámenes escritos anquilosados por la conveniencia y la costumbre de estudiantes, profesores instituciones y gobernantes para justificar como evidencia pública la incapacidad de los estudiantes y por ende el veto de los mismos o si se quiere, como una forma de impedimento de ingreso de los jóvenes de bachillerato a la educación superior (instituciones públicas), para ocultar que el estado carece o no quiere proporcionar el servicio a quien lo demanda. Situación que se hace evidente en el propio estudio del INEE al cuestionar que el Estado (gobierno) para el 2010 se verá en serias dificultades para atender a los más de 24 millones de niños que cursan la educación básica en el 2004, mismos que de concluir el bachillerato incluso con las tendencias actuales (abandono escolar del 70% de secundaria a bachillerato) la demanda estudiantil al nivel superior se verá fuertemente incrementada y cubrir los gastos inherentes que esto suscita, requiere de esfuerzos extraordinarios en términos económicos; que por tanto el gobierno deberá de tomar las medidas pertinentes de atemperamiento del problema desde ahora. El mismo Ejecutivo y el Secretario del ramo exhortan en sus discursos insertos tanto en el Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006) como en el Programa de Educación derivado de éste, a los particulares a solventar la situación, ya que según estos servidores públicos, la educación es tarea y compromiso de todos.

Sin duda, las líneas esbozadas dejan lagunas e interrogantes por cubrir, sin embargo, profundizar a mayor detalle en la urdimbre de la educación media superior en Zacatecas, trastocaría el propósito de este trabajo, por consiguiente se cierra con el siguiente comentario.

A manera de síntesis

¡Qué no lleguen a la universidad! La diversidad de instituciones educativas del nivel medio superior y los indicadores educativos desfavorables como resultado de prácticas didácticas perpetuadas, dibujan entre sombras una táctica de la prolongación de la vida escolar al igual que en los países altamente industrializados, en donde el Es-

tado, pretendió dar solución a las diferencias socioeconómicas de la población y responder a las necesidades y aspiraciones de una población joven demandante del servicio. Con la creación de la educación media superior, se prolonga la vida escolar. Que de continuar la tendencia descrita no es descabellado que en pocos años la licenciatura tendrá carácter propedéutico hacia la especialidad y posteriormente, hoy lo que se conoce como maestría, será el grado exigido para quien aspire a mercantilizar sus saberes por un salario medianamente decoroso, ya que de 1970 al 2004 la matrícula (inscripción inicial) en la EMS pasó de 300 mil a 3.55 millones (SEP, 2005), dimensión que el Estado no obstante a todos los filtros que ha implementado para reducir el ingreso y el egreso, entre ellos el fuerte dispositivo del sistema nacional de exámenes estandarizados, amenaza en convertirse en problema indirecto serio para los gobernantes futuros por la estrecha generación de oportunidades.

Pero además, ésta otra construcción social educativa diversificada, no sólo busca como estrategia prolongar la detención de los jóvenes en la escuela, por la carencia de oportunidades de empleo bien remunerado, sino que pretende con la máscara del disfraz, fomentar el abandono escolar prematuro a la superior sin convulsiones sociales, en palabras llanas que “no lleguen a la universidad”; es decir, es una especie de prueba de “resistencia física” en los espacios áulicos a quién no dispone de economías sólidas para sufragar el gasto en las instituciones privadas que ofertarán (como ya está ocurriendo) licenciaturas y postgrados en tiempos sustancialmente reducidos en relación a las instituciones públicas (pero costosos).

Sin menoscabo, los primeros afectados son aquéllos, que por diversas causas no les es posible postergar su dependencia del hogar paterno y tienen la necesidad de abandonar la escuela antes de concluirla por falta de recursos económicos. Reiterando, la intencionalidad estriba en evitar que los jóvenes circulen hacia la educación superior, pero no todos ellos lo harán, sino aquellos que carezcan de los recursos económicos para poderse financiar, que en números reales es una amplia mayoría. En pocas palabras, la apariencia de la prolongación de la vida escolar, es una táctica perfilada de aniquilamiento de éste tipo de instituciones públicas para coartar las aspiraciones de una abrumadora generalidad de estudiantes de escasos recursos

y para ello el INEE entre otras instituciones con los resultados es la clave perfecta de justificación.

En suma: La conformación de la educación media superior como el segundo nivel en el sistema educativo mexicano, estructurado en una intrincada red de subsistemas con el objeto de equilibrar y apuntalar las bases académicas de los estudiantes ya para estudios superiores y/o una formación para la vida laboral de los jóvenes adolescentes, dista de los estándares internacionales de los países desarrollados, en materia de atención de la población con la edad correspondiente, abatimiento del abandono escolar y de la reprobación. Los indicadores educativos antes expuestos, desde el ámbito nacional, estatal, por subsistema y por plantel, son producto de una política educativa errónea, caracterizada por la falta de planificación y un modelo pedagógico perpetuado en los diferentes niveles y subsistemas desde la preescolar hasta el bachillerato, con tratamientos homogéneos indistintamente de la edad del educando, privilegiando la memorización, olvidándose del cultivo de la palabra hablada y escrita, entre otras cuestiones. La ambición de la población adulta para que los jóvenes adolescentes se conviertan en asiduos lectores sigue siendo una incólume quimera.

El uso de los exámenes en los centros escolares –ya en forma oral o escrita– es una práctica añeja, común y polivalente en el sistema educativo mexicano. De modo constante nuevos elementos, formas, condiciones, circunstancias, tácticas y técnicas se configuran y reconfiguran para que la práctica del examen escrito permanezca, como en la actualidad, extendida y aceptada por profesores y directivos. Para ello el INEE, el CENEVAL y el SNEE son los impulsores del Sistema Nacional de Exámenes tendientes hacia la competitividad laboral. Competitividad inicial y final en amplios marcos de desigualdad, con desventaja para quienes menos tienen. Sin duda en poco tiempo surgirán organismos privados especializados en evaluación y certificación para cada nivel y/o rubro específico del ahora sistema de gestión. El negocio en educación a través de una “evaluación de la calidad” se incrementará geométricamente sin que necesariamente haya correspondencia con lo que el país requiere.

Un sistema educativo que no propicia la lectura de la población estudiantil y que se basa en un sistema de exámenes escritos para comprobar el conocimiento

adquirido de los estudiantes, lo único que puede lograr es obtener un conocimiento frágil y un pensamiento pobre, evidenciado en las evaluaciones internacionales del 2000, 2003 y 2006, en donde quedó de manifiesto que los adolescentes mexicanos, estudiantes de bachillerato no están habituados a la lectura y a la interpretación de textos y por tanto el saber usar la información en el momento oportuno. Por consiguiente, los exámenes escritos utilizados por grandes sectores del magisterio en el país con el propósito y único instrumento de emitir juicios en el avance académico de los estudiantes se ha convertido en una evaluación reduccionista y excluyente.

Esa evaluación reduccionista y excluyente ha eliminado a tantos, que nadie se acuerda de ellos, pero en cambio ellos sí se acuerdan quién y dónde los etiquetaron con el término RECHAZADOS por REPROBACIÓN. Es así que el Sistema Educativo Mexicano tiene un solo problema, los estudiantes que rechaza y que coloca a muchos en la tentación de abandonar la formación escolar.

Todavía y Hasta ahora

En la Educación Media Superior “la escuela no es una escuela. Es como un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos. Se convierte en un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable” (Alumnos de Barbiana, 2006, p. 7).

CONCLUSIONES GENERALES

Para finalizar el informe y a manera de conclusiones generales, se expone en primer lugar cómo surge la idea de realizar la investigación, en segundo, subrayar los aspectos relevantes encontrados a lo largo del trabajo y tercero puntualizar algunos temas relacionados al objeto de estudio que por las limitaciones del diseño y propósitos del mismo no fue posible abordar con la profundidad requerida. Temas que se quedaron en el tintero y que servirán de guía para futuras indagaciones que entre otras cosas, den respuesta a las exigencias de los adolescentes que cursan el bachillerato, que hoy por hoy expresan inconformidad no a los exámenes únicamente, sino a un modelo educativo distante de las necesidades de los escolares y a las condiciones del mundo actual.

El tema de la evaluación educativa y concretamente de los exámenes escritos, ha sido observado por quien escribe desde 1995 en diferentes instituciones de educación media superior. Por la función directiva que sustentaba, constantemente fungía como mediador entre estudiantes y profesores por las disputas o denuncias entre unos y otros, a consecuencia del resultado de un examen y la calificación que el docente asignaba. Muchas veces las posturas llegan a radicalizarse y las ofensas por parte de los estudiantes alcanzaban tonos bastante grotescos. El concierto de agravios hacia los profesores por algunos escolares, so pretexto de las notas asignadas según los aciertos obtenidos en un examen, era y sigue siendo desagradable por la rabia y prevaricaciones emitidas sin recato. En estas pugnas verbales entre escolares y profesores por lo regular los primeros se llevaban la peor parte al quedar excluidos del centro escolar, confundiendo si fue por despotricar o por la reprobación como tal.

Estar inmerso en estos escenarios por más de diez años, constantemente surgían interrogantes como: ¿Por qué algunos estudiantes se enferman, otros son capaces de inventar embustes increíbles o llegar al fraude ante la situación de un examen escrito? ¿Por qué se preocupan más por los exámenes que por apropiarse del conocimiento? ¿Cómo, cuándo y por qué el examen se convirtió en el modelo fundamental para verificar el avance académico de estudiantes? ¿Qué debe hacer la escuela para preparar emocionalmente a los estudiantes con medidas preventivas

para atemperar conflictos emocionales en situaciones de reprobación? ¿Qué factores influyen en los profesores para asignar calificaciones?

Estos y otros cuestionamientos poco a poco empezaron a conformar la idea de realizar una investigación al respecto. Al principio se hicieron algunas consultas bibliográficas, mismas que fueron delineando tres posturas respecto al uso y repercusiones del examen. Los tres puntos de vista encontrados y que aún persisten son los defensores, los que los aceptan con restricciones y aquellos que los rechazan. Este último grupo es minoritario, le siguen los intermedios y en mayoría los que defienden incluso a ultranza. Esta misma composición también se reflejó entre los estudiantes participantes pero a la inversa. Es preciso decirlo, quien escribe era un acendrado defensor del examen escrito, sin duda, por el modelo vivido en la trayectoria escolar y se trasladó a pie juntillas ya como docente, incluso, profesores que no lo usaban eran amonestados por quien estaba ungido con la autoridad de director. Situación semejante de los profesores que participaron en la investigación.

Además de los altercados lidiados día a día, de haber leído la “Catástrofe silenciosa” de Guevara Niebla, el examen: texto para su historia y debate de Ángel Díaz Barriga, entre otros relacionados al tema de los exámenes y la evaluación educativa, de las dudas sin resolver en la tesis de maestría, otro suceso fortalece la idea de realizar una investigación sobre el tema. En el 2000 y 2003 México participa en la evaluación internacional PISA aplicada en gran parte a bachilleres de 15 años. Los resultados ampliamente difundidos más por los resultados que obtuvieron los concursantes mexicanos que por la participación misma colocan a México como país de reprobados. Después de conocer los datos, una pregunta se volvió recurrente: ¿Cuál es el papel de los exámenes aplicados a los estudiantes, para que sirven, cuál es la función, si a fin de cuentas el nivel académico no es satisfactorio? No obstante que estos cuestionamientos eran compartidos entre directivos y profesores de diversas instituciones educativas, permitir o realizar una investigación sobre el particular está vedado era otro asunto. Directivos, profesores y padres de familia saben que hay problemas en las escuelas, pero se evita investigar para identificar, clasificar y priorizar causales y proporcionar soluciones pertinentes, en el sentido de cuáles corresponden a unos u otros.

Cuando tácticas, técnicas e instrumentos se vuelven parte de la cotidianidad de la sociedad, el funcionamiento también se vuelve mecánico, su uso es incuestionable, dogmatizado. El hoy se hace lo mismo que el ayer, dando la espalda a los años como si el tiempo se detuviera. Una institución educativa que mantiene por más de cuarenta años una práctica es porque sucedieron dos cosas: es extremadamente útil para los fines que se persiguen o se desconoce otra forma de hacerlo. Aunque parezca extraño, el trabajo realizado delinea la existencia de una mezcla confusa hacia ambas direcciones. Por un lado es un instrumento que sirve para varios fines y por el otro se tiene poca información de otras alternativas de evaluación con mayores ventajas para los escolares.

Hoy por hoy, y no obstante a los innumerables recursos que están al alcance de estudiantes y profesores particularmente en las zonas urbanas, el examen escrito al cual se hizo alusión a lo largo de las páginas de este informe, continúa posesionado en el pensar, decir y hacer de profesores como la vía más ventajosa para determinar la cuantía de información adquirida por los escolares. Quien se atreve a colocar en tela de juicio los resultados de los exámenes escritos, se arriesga a que lo juzguen como subversivo o inadaptado.

El recorrido realizado en torno a las repercusiones de los exámenes escritos en el aprendizaje de los estudiantes de bachillerato, muestra varias caras de una misma moneda, entre las cuales se hacen las siguientes anotaciones finales:

Práctica añeja y común. La utilización de los exámenes ya sea en forma oral o escrita para comprobar el conocimiento que posee una persona, es una práctica añeja y común, en los diferentes niveles del Sistema Educativo Mexicano. Práctica que durante la época Colonial y el primer siglo del México Independiente se utilizaba a través de certámenes públicos y de forma oral. A partir de 1928 aparecen las pruebas objetivas pedagógicas de origen estadounidense, de carácter individual. En el acuerdo 3810 publicado en 1976 se plantea sustituir las pruebas objetivas por una evaluación integral, sin embargo el arraigo de las prueba objetiva en la base magisterial evitó que desapareciera y el decreto sobre evaluación integral fue letra muerta. Para el 2002 no solo no desaparecen sino que se consolidan con lo que se denomina

el Sistema Nacional de Exámenes y el examen se torna más sofisticado y también más amplio en cuanto a sus funciones y usos.

Factores asociados al incremento de ansiedad y frustración. Los exámenes escritos son para muchos estudiantes factores asociados al incremento de ansiedad y frustración y éstos depredadores de la motivación, intrínseca y extrínseca, decantándose en una devastación de la autoestima. Al respecto, el informe destaca:

- Cuatro conceptos indisolubles en el proceso educativo sobresalen como los responsables del 55% de ansiedad y frustración: exámenes 18.9%, reprobación 12.2%, calificaciones 10.6% y concursos 13.3%. Los tres primeros ocasionan el 58.9% de frustración.
- Entre la Primaria, Secundaria y Bachillerato se aplican a los estudiantes un promedio de 386 exámenes escritos y aún así, los diferentes estudios indican un bajo nivel académico. Significa que la eficacia pedagógica del examen escrito no es mucha al interior de su misma lógica. En otras palabras, los resultados indican lo contrario de lo esperado, una vez que el estudiante ha resuelto un número considerable de preguntas, la lógica indica que a mayor número de cuestionarios resueltos, mayor posibilidad de éxito tendría en otros de carácter general al estar progresivamente corrigiendo desaciertos.
- Cuando el resultado del examen es decisivo para ser promovido o aceptado en el inmediato ciclo escolar, en otro nivel o en un empleo, el temor, angustia o ansiedad se apoderan del participante, limitando su mente hacia un razonamiento ilógico o de inutilidad. En la situación de examen no se analiza si el comportamiento observado en el estudiante y profesor refleja un conjunto de sucesos internos en unos y otros.

Evidencia incuestionable de suficiencia e insuficiencia. El examen escrito es una práctica cotidiana, incuestionada, que recorre todo el sistema educativo, desde primaria hasta la obtención del título. En el Subsistema de Preparatorias Estatales la aplicación de exámenes parciales y finales se consume un promedio de treinta días

hábiles en esta tarea, lo que implica una reducción aproximada de 240 horas durante el año o bien el 15% del horario programado para la actividad académica, tiempo que bien puede destinarse al cultivo de la palabra hablada y escrita entre otras muchas actividades. Para el caso concreto de los exámenes finales de cada semestre, hay dos semanas hábiles que se destinan de manera especial para que los profesores apliquen un examen por día a los estudiantes que no exentaron. Por otra parte, el estudio realizado, vislumbra que los exámenes escritos escenifican el papel principal de la reprobación y cofactor asociado en el abandono escolar, fomentándose entre directores, profesores y funcionarios la simulación de la evaluación y se protegen tras el examen. Lo que podría plasmarse como un efecto colateral en dos dimensiones por un lado, pérdida de enfoque de los participantes y por el otro, incrementa la creencia en la incapacidad construida para la escuela.

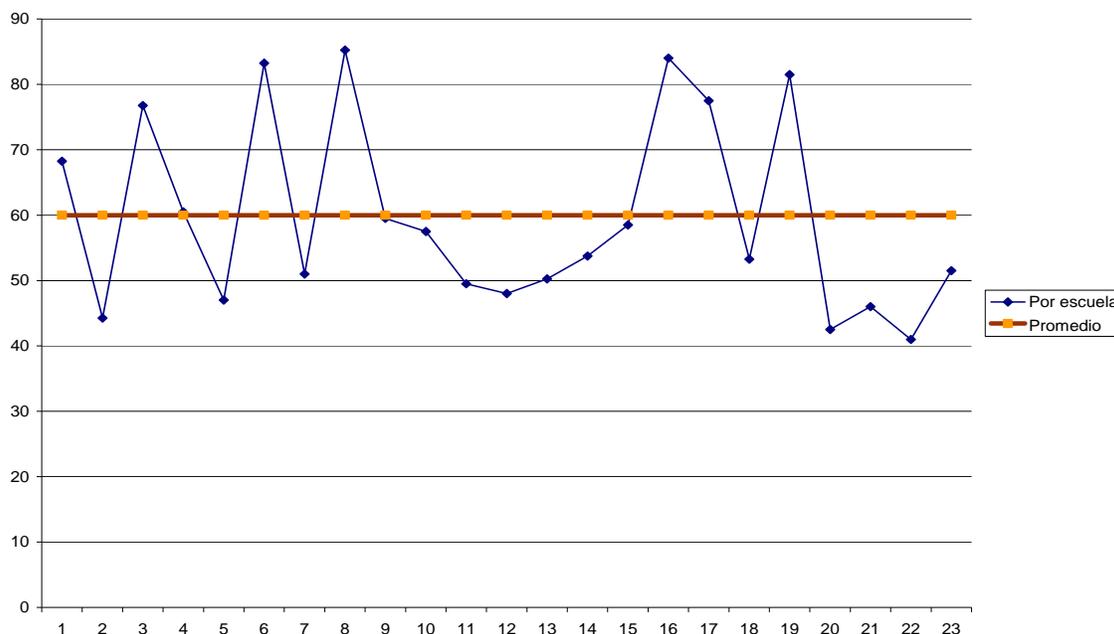
Instrumento que omite las características de los estudiantes. El nivel medio superior continúa con las mismas prácticas de la secundaria, a los estudiantes se les sigue tratando como niños grandes o adultos pequeños, sin atender las situaciones problematizantes delicadas por las que puede estar pasando, que directa o indirectamente tienen efectos negativos en el aprendizaje y con posibilidad de reflejarse en su vida adulta. Un adolescente que ha dejado de hacer sus tareas escolares es síntoma inequívoco que está pasando por varios problemas a la vez, y asumió que la escuela o el estudio no es lo prioritario. Por tanto la reprobación de los exámenes es lo aparente no el problema real.

El adolescente al percatarse de las incongruencias de profesores, padres, autoridades, etc., reacciona con determinados comportamientos hacia las estrategias y prácticas de los profesores. Especialmente la burla, el menosprecio, la discriminación, el tasamiento irracional y ser etiquetados, entre otros, son factores que el adolescente rechaza haciéndolos evidentes en sus diversas manifestaciones. Ha aprendido que el término exámenes, traspasa la frontera de lo conocido como estrictamente evaluación del conocimiento adquirido en determinado tiempo, lugar y espacio. El examen es una construcción social del término asociado al castigo, que el educando

reconfigura y que va mucho más allá del concepto mismo y queda impregnado en la memoria de los estudiantes como si hubiese tomado vida propia.

Práctica de la exclusión. El Subsistema de Escuelas Preparatorias del Estado de Zacatecas continúa exclusiva y de manera discrecional aplicando exámenes escritos a los estudiantes para en función de ello asignar una nota denominada calificación, que justifica la entrega de un certificado de estudios que acredita al estudiante haber cursado el bachillerato, indistintamente si para ello excluyó el 50% de la población aspirante, además de utilizar una pedagogía desplazada del sentir y pensar del adolescente. A modo de ejemplo, la gráfica (25) muestra el comportamiento de los datos de aprobación aportados por veintitrés Preparatorias en los ciclos escolares 2004 al 2007.

Gráfico 25. SPE. Índice de aprobación, ciclos escolares 2004 al 2007



Fuente: Elaboración propia. Datos, <http://seczac.gob.mx/estadistica>. Accesado 06/09/2008

Catorce de la veintitrés escuelas (61%) lo recurrente fue la reprobación, dos (9%) se ubican en la media y solamente siete (30%) tienen una aprobación superior al 68%. Es sorprendente observar también como seis escuelas aprobaron menos del 50% del estudiantado. Según los señalamientos expresados en la encuesta y la entrevista, al

tratar de memorizar trozos de la información vista en cada clase para vaciarla en un examen con frecuencia se olvida, los estudiantes se ponen nerviosos y no logran recordarla en el momento oportuno y por consecuencia viene la reprobación y si ésta rebasa los límites establecidos por la institución son expulsados por este concepto. Significa que el problema no está en el examen mismo, sino en una educación centrada en la enseñanza y no en el aprendizaje.

Justificante de un modelo pedagógico. La utilización de los exámenes escritos en el sistema educativo mexicano, concreta su funcionamiento en las cuestiones didáctico pedagógicas específicas en cada espacio áulico, clase, asignatura y en cada estudiante para recomponerse a través de la individualidad justificada en los resultados obtenidos en cada examen como la apariencia objetiva de validación. Todo ello en un conglomerado de ideas, creencias, acomodamiento, pseudo-resistencia y condiciones particulares de cada participante, como de la propia institución y de la política educativa justificante del modelo pedagógico. Siguiendo este modelo, la toma de decisiones en el Subsistema de Escuelas Preparatorias se diluye y se traspasa entre directivos y profesores sin responsabilidad y sin consecuencia aparente para nadie. Este flujo de los límites de la decisión se manifiesta entre lo determinado y lo indeterminado, para dar paso a la discrecionalidad cuyas particularidades sobresalientes son:

- Es un proceso mediante el cual el poder funciona sin aparente coerción, que se extiende, se contrae, se oculta, se descompone y se reconfigura constantemente en cualquier parte, que evita la localización y el señalamiento de responsables directos, que simula liberar y legitimar las acciones de los participantes, conjuntamente con las ideas y creencias que se han configurado por la formación y experiencia de los profesores, así como el rechazo a ultranza a formas distintas de evaluación.
- Es un mecanismo de operación sumamente dinámico e inestable entre los miembros del subsistema, de ahí la eficacia y eficiencia para mantener la inmovilidad de la institución y sus prácticas educativas de generación en generación.

- Es un mecanismo para evitar la mayoría de las veces la deliberación y el análisis en la democracia de los acuerdos, así la táctica e instrumento del examen cobran mayor importancia que la enseñanza misma. Con esta técnica discrecional, el examen escrito se convierte en objeto de control y subordinación de los estudiantes y de padres de familia sin grandes disturbios. La táctica del examen para clasificar al otro como bueno, regular o malo, funciona como lo indiscutible, especialmente al hacer públicos los resultados que se revierte hacia los profesores.
- La táctica de la discrecionalidad del poder de decisión circulando en la red del subsistema, concreta su funcionamiento en las cuestiones didáctico pedagógicas específicas en cada espacio áulico, clase, asignatura y en cada estudiante para recomponerse a través de la individualidad justificada en los resultados de cada examen escrito como la apariencia objetiva de validación e incuestionable del conocimiento que una persona posee.
- La discrecionalidad ha vuelto vulnerables a las instituciones educativas porque ha propiciado prácticas didáctico-pedagógicas, perpetuadas, provocando que el plan y programas de estudio, entre otros aspectos, permanezcan por años en lo rutinario, sin transformaciones de fondo, sin proyectos educativos innovadores, circulando y petrificándose entre los miembros ideas y creencias que impiden romper la inercia y la estructura de la acomodación y el conformismo.

La cuestión diferenciadora del examen: usos y funciones

A través del tiempo, se han estructurado diversas formas de uso y valores del examen en el entramado social. Para el caso de la escuela, adquieren un significado especial su aplicación, ya que desde temprana edad, el escolar es sometido a este tipo de prácticas, creándose la suspicacia de un desmentido de que se utiliza exclusivamente para medir el conocimiento, aún más cuando su empleo periódicamente conduce a un sinsentido académico pedagógico según los indicadores educativos expuestos a lo largo del trabajo. De acuerdo a lo anterior existen al menos cinco categorías de exámenes escritos, cada uno opera con su propia lógica y con propósitos

específicos, todos son llamados exámenes y todos tienen el sello de lo académico, pero no son lo mismo ni tienen la misma función:

- a) Exámenes académicos: su función es comprobar el conocimiento adquirido por un estudiante y sirve para promocionar al escolar al siguiente grado y/o semestre. También lo usan los profesores para clasificar a sus estudiantes.
- b) Exámenes de Admisión o Selección: son los que permiten el ingreso a un nivel superior. En términos reales sirven para prescribir el crecimiento de la educación, especialmente en las escuelas públicas.
- c) Exámenes de Acreditación: estos exámenes sirven para certificar y/o acreditar una persona para ejercer una profesión y/o ostentar un título profesional.
- d) Examen Laboral: esta categoría sirve para jerarquizar o distribuir las pocas plazas de trabajo existentes en las instituciones públicas y privadas. De alguna manera es el retorno del procedimiento al ámbito de las empresas.
- e) Examen de diagnóstico y eficacia: de recién cuño, surge esta categoría como el refinamiento del examen escrito, es el tuning final para aplicarse a todos los países del orbe en cuatro dimensiones concretas: a los estudiantes, a los docentes, a los planteles y a la burocracia.

Productores de efectos innombrables. Cada profesor hace que se mantengan vivos unos preceptos, unos ideales, unas concepciones a las que subyacen un objetivo, un proyecto o una visión que implica la influencia sobre la acción de los otros, ejercer poder sobre los otros, sobre sus acciones, sus vidas, sus cuerpos, para que a su vez lo ejecuten en otros cuerpos, “así aprendí y así lo seguiré haciendo”. Por lo general, el profesor no es consciente de todo ello, por el contrario ha llegado a creer que es lo mejor que existe, aspecto que se ha interiorizado sin desearlo y cuyo efecto del examen se vuelve innombrable en el entramado social que nadie quiere oír, reconocer o decir.

Así, los exámenes escritos con oropel de objetivos y de evidencias públicas irrefutables fueron y son la otra cara de los efectos colaterales, son los candados que evitan la posibilidad del Aprendizaje de la Solidaridad y la Cooperación entre estudiantes, son los candados que promueven la construcción de los individuos adecua-

dos para que funcione una incapacidad construida que a su vez en gran número auspicia el aprendizaje del fraude de cuello blanco, el aprendizaje del silencio y el rechazo hacia la escuela, consumado en el abandono escolar en un importante porcentaje de estudiantes.

Prototipo de una evaluación reduccionista: La educación en la Preparatoria “Lic. Mauricio Magdaleno” es una educación heredada de generación en generación que se ha distinguido por la transmisión y adquisición de un conocimiento frágil, en donde predomina el conocimiento olvidado, inerte, ingenuo, ritual y un pensamiento pobre, ya que se basa en un modelo de la enseñanza del conocimiento de datos, definición de conceptos, fórmulas, hechos y rutinas, privilegiando la capacidad memorística del estudiante y no el desarrollo del pensamiento. En esta institución una educación centrada en desarrollar el pensamiento, habilidades, destrezas y actitudes no tiene cabida, el círculo de exposiciones por parte de los profesores, dictados, tomado de notas y memorización se cierra para dar paso a resolver una prueba escrita, mejor o peor elaborada que lo único que se requiere es rescatar de la memoria ciertos trozos o piezas de información para ser resuelta. Los exámenes escritos utilizados por grandes sectores del magisterio en el país con el propósito y único instrumento de emitir juicios en el avance académico de los estudiantes se ha convertido en una evaluación reduccionista y excluyente.

El resultado de esta prueba se concreta en números como el reflejo de lo aprendido por los educandos. En este tipo de enseñanza y de aprendizaje comúnmente llamado evaluación, la reflexión, el análisis, interpretación de textos, la colaboración, redacción, la recreación y construcción del conocimiento, son escenarios ajenos. En estas condiciones es difícil que los estudiantes alcancen resultados medianamente aceptables en relación con los pares de otros países en donde la educación está centrada en el aprendizaje y en la cual la evaluación únicamente verifica la riqueza de pensamiento a través de las actividades y los productos obtenidos o que se están obteniendo.

En este sentido y de acuerdo a las expresiones de los participantes en la investigación, trabajar con la metodología de la evaluación formativa implica que se

propicia un clima escolar más allá del salón de clases que contribuyan al desarrollo del pensamiento. Se facilita e impulsa el perfeccionamiento de los estudiantes en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a las circunstancias sociales y culturales que los rodean. Los profesores animan y facilitan cada vez la independencia de los estudiantes para la adquisición y apropiación del conocimiento, lo que implica que cada docente planifica el proceso de aprendizaje y enseñanza cuidadosamente y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. Esto comprende también una interacción y colaboración efectiva entre docentes, estudiantes y padres de familia dentro y fuera del espacio escolar, lo que conlleva por otro lado una organización y autoformación permanente por parte de los profesores. En síntesis, la evaluación formativa es una estrategia para fomentar el desarrollo del pensamiento, partiendo de los siguientes principios de corte evaluativo:

- Los estudiantes resuelven problemas de carácter cualitativo con soluciones flexibles, ya que se pretende verificar la riqueza del pensamiento, no lo que pueden memorizar.
- Los problemas se planean de tal forma que puedan ser resueltos por distintos métodos y en donde estén integradas las diferentes ideas de la asignatura.
- La solución requiere de la retención, comprensión y uso del conocimiento.
- El producto puede ser sencillo o complejo con la condición que incluya el uso de la escritura y de otras manipulaciones formales. El resultado puede concretarse en un ensayo, en un proyecto, exhibido y cuya exposición estará a cargo por todos los integrantes, lo importante no es el producto en sí, sino el aprendizaje de los estudiantes al elaborarlo

En la evaluación formativa, la inteligencia repartida y la independencia del estudiante están interrelacionadas. Se fomenta en ellos el trabajo en equipo e independiente. Los docentes propician que los estudiantes busquen información por su cuenta en diferentes fuentes para que la aprendan, la comprendan y la usen. Al respecto, los estudiantes que participaron en la investigación argumentaron “Haciendo se aprende y se comprende más”.

Por otra parte, la conformación de la educación media superior como el segundo nivel en el sistema educativo mexicano, estructurada en una intrincada red de subsistemas con el objeto de equilibrar y apuntalar las bases académicas de los estudiantes ya para estudios superiores y/o una formación para la vida laboral de los jóvenes adolescentes, dista de los estándares internacionales de los países desarrollados, en materia de atención de la población con la edad correspondiente, abatimiento del abandono escolar y de la reprobación. Los indicadores educativos antes expuestos, desde el ámbito nacional, estatal, por subsistema y por escuela, son producto de una política educativa cuyos rasgos distintivos son: la falta de planificación y un modelo pedagógico, privilegiando la memorización, olvidándose del cultivo de la palabra hablada y escrita.

Olvido de la palabra hablada y escrita: La ambición de la población adulta para que los jóvenes adolescentes se conviertan en asiduos lectores sigue siendo una incólume quimera. Un sistema educativo que no propicia la lectura de la población estudiantil y que se basa en un sistema de exámenes escritos para comprobar el conocimiento adquirido de los estudiantes, lo único que puede lograr es obtener un conocimiento frágil y un pensamiento pobre, evidenciado en las evaluaciones internacionales Pisa 2000, 2003 y 2006, como también en la Prueba Enlace 2008, en donde quedó de manifiesto que los estudiantes de bachillerato no están habituados a la lectura y a la interpretación de textos y por tanto el saber usar la información en el momento oportuno.

No obstante que los objetivos planteados al inicio de la investigación se cumplieron a satisfacción del sustentante, el desarrollo de los mismos han dejado varias aristas para posteriores indagaciones, a modo de ejemplo, en referencia al último comentario hecho por los estudiantes “Haciendo se aprende y se comprende más” no fue posible constatarlo en este trabajo porque no se pretendía potenciar la evaluación formativa como alternativa de evaluación educativa, se usó en este caso como una herramienta –si se permite decirlo así- para que estudiantes y profesores expresaran a través de la comparación el sentir hacia los exámenes escritos. Entre otros posibles indagaciones vislumbradas en esta investigación se mencionan:

- Realizar un estudio que de cuenta del impacto en el aprendizaje de una educación centrada en el desarrollo del pensamiento empleando la metodología de la evaluación formativa, en donde el retener, aprender, comprender y usar el conocimiento constituyan la parte central de la investigación.
- Desarrollar un proyecto en donde se involucre a estudiantes de primaria y secundaria con el objeto de conocer la opinión de estos escolares en relación al examen escrito y teorizar a mayor profundidad en este sentido sobre las repercusiones pedagógicas, psicológicas y sociológicas.
- De igual manera, resulta necesario saber a dónde se van y qué hacen todos estos jóvenes que excluye el nivel medio superior, quiénes son los que abandonaron la escuela, cuáles son sus condiciones y características, por qué abandonan la escuela, qué hacer para atemperar esta situación que se antoja calificarla como extremadamente grave.

Por último, concluir lo inconcluso, particularmente ha sido difícil para quien su propia práctica docente en materia de “verificar” o determinar el avance académico de un estudiante resultó punzante, porque el estudio proporcionó al sustentante la visión oculta de la otra cara, de la cicatriz que deja la vanidad de pretender enseñar y no dejar aprender, de la huella que deja la soberbia del docente afamado, temido y odiado en tiempo de exámenes, pero sobre todo, la marca que ha dejado el sistema educativo mexicano, especialmente a los sectores vulnerables con la implementación del sistema nacional de exámenes. Los más pobres son los elegidos por antonomasia de este sistema reduccionista incorrectamente llamado evaluación, pues pretende evaluar con un principio de igualdad entre la desigualdad, no sólo en referencia al campo educativo, sino en la connotación amplia del término. También, el examen escrito en las connotaciones antes expuestas es colocado por excelsitud sobre el cultivo de la palabra hablada y escrita. Sobre este particular se concluye este informe con la siguiente reflexión:

Cultivar la palabra hablada y escrita

Conveniencia en la educación media superior

La riqueza de un país se mide por la cantidad de libros per cápita leídos al año, y no por la cantidad de exámenes per cápita resueltos. La capacidad creativa del individuo, la misma solidaridad, el espíritu de servicio, la responsabilidad, el respeto al estado de derecho, etc., son virtudes o características de una sociedad en donde su grado de madurez está en armonía con el saber, con el saber hacer, con el saber decir y con el saber pensar.

En una sociedad en donde la lectura per cápita se reduce a menos de dos o tres libros al año Zaid (2006), obviamente las posibilidades de que esa sociedad y sus generaciones jóvenes tengan condiciones de desarrollo intelectual en términos de competitividad internacional es sumamente limitada. La pobreza intelectual cobra sus tributos, por lo regular la sociedad cuya población adulta economiza, menosprecia, margina u olvida, encontrar la técnica didáctica para fomentar la lectura en niños y adolescentes, cuando éstos llegan a la madurez sin la costumbre de leer, la sociedad adulta presenta alguna de las siguientes características:

- a) La concentración del capital intelectual y económico es cada vez mayor en pocas personas.
- b) La utilización de la conveniencia individual es la práctica común de las sociedades sin lectores.
- c) Los esquemas se reproducen constantemente. La pobreza genera más pobreza.
- d) La población de capital intelectual bajo, practica lo que en algunas regiones de México se denomina el marrullerismo:
 - Trabajar lo menos posible.
 - Burocratiza en extremo su trabajo.
 - Practica el deporte nacional: criticar, cuestionar y quejarse sin proponer nada.
- e) El sistema educativo de un país sin lectores presenta algunas de las siguientes particularidades:
 - El magisterio carece de misión y de visión. Se confunde plan de estudios con programas de estudio, modelo educativo con plan curricular.

- Un alto porcentaje del magisterio asume la actitud del obrero no lector “haces que me pagas hago que trabajo”.
- El profesor que no es lector su nivel de concienciación es convenenciero.
- Generalmente nadie está dispuesto a trabajar bajo proyectos específicos, claros y precisos, pues ello implica un compromiso no con la sociedad o el sistema del cual forma parte sino con su propia conciencia.
- En las instituciones educativas de las sociedades sin lectores no existen proyectos educativos en donde el modelo educativo esté explícito.
- La vida cotidiana de un espacio escolar gira entorno de conveniencias, corrup-telas y grilla. Los grandes problemas o retos que cada centro escolar presenta generalmente no se abordan con seriedad debido a la falta de capital intelectual de cada uno de sus integrantes. Los directivos es común que se confabu-len con todo el personal para evitar conflictos, no se denuncian en toda su magnitud la impuntualidad, el ausentismo constante, la pérdida de clases por diversas circunstancias. Los alumnos estarían felices si les regalan los docu-mentos que acrediten los diferentes niveles educativos, los padres de familia están lejos de interesarse por el fortalecimiento y crecimiento de los centros escolares.
- En cualquier espacio educativo en donde la lectura es prácticamente nula, se-rá difícil que sus integrantes lleguen a consensos y a trabajar en equipo para el crecimiento y desarrollo en todas sus connotaciones de la institución, ya que cada miembro tiene sus propios objetivos, de tal manera que antepone sus situaciones personales antes que los institucionales. Para estos sujetos los grandes problemas de la nación no son sus problemas, por tanto, no le co-rresponde ni tiene sentido el abordarlos. Únicamente hay consensos para cuestiones convenencieras como: reducir lo más posible la jornada horas cla-se, solicitar mejoras salariales sin justificación, que no se tomen acciones en contra de aquellos que faltan por las cuestiones que sean, estar el menos tiempo posible en horas frente a grupo, si de casualidad existe o llega al cen-tro algún directivo pidiendo cumplir la normatividad de inmediato hay consenso para correrlo argumentando que es prepotente, inhumano y demás adjetivos

calificativos negativos. Curiosamente, alumnos, padres de familia y autoridades superiores muerden el anzuelo, de tal manera, que los inconformes logran su propósito, expulsar de su “feudo escolar” aquél directivo que tenga la osadía de pedirles cumplir con su obligación. Tal suerte corren dichas personas que mejor optan por solapar estas corruptelas, ya que un persona que no va a trabajar y cobra su quincena completa (dinero del pueblo) está practicando la corrupción nos guste o no el término, independientemente de la escala que se trate.

- f) Los habitantes de un país cuyo común denominador es la no lectura, son fácilmente manipulados por personas disfrazadas de luchadoras sociales o por simpatizantes de partidos políticos que únicamente buscan satisfacer sus aspiraciones personales.
- g) Los países en donde sus habitantes no leen, son arrastrados por la inercia de los impactos económicos mundiales. De tal manera que su desarrollo si es que hay, es desigual y demasiado lento comparativamente con los poderosos, económica e intelectualmente hablando.

Hasta ahora

Nadie ha afirmado o demostrado que un país con población sin lectores esté disfrutando de un alto índice de bienestar social.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1990). *La adolescencia normal: Un enfoque psicoanalítico*. México: Paidós.
- Aboites, H. (1993). "Examen único, poder, dinero, y educación", en: *Coyuntura* (73), p.8.
- (1997). El día del examen: Derecho a la educación o derecho a concursar por educación. *Academia la Crónica de hoy*. Miércoles 17 de septiembre, p. 8 B.
- Aguilar, D., González, M. y Ramírez, R. (1999). "Investigación de la práctica docente sobre el grado de aprendizaje en la asignatura de Química II, nivel medio superior", en *V Congreso de Investigación Educativa*. México: COMIE. Memoria electrónica CD. Área 2-a
- Alanís, A. (2000). *Educación y formación profesional: análisis y perspectivas hacia el tercer milenio*. México: Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas, A.C.
- (2001). *El saber hacer en la profesión docente: Formación profesional en la práctica docente*. México: Trillas.
- Alcántara, L. (2007). "BM: México tiene muy baja calidad educativa", en: *El Universal*. México: El Universal, 3 de febrero del 2007.
- Alumnos de Barbiana. (2006). *Carta a una profesora*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Alvarado, L. (1994). *Tradición y reforma en la Universidad de México*. México: CE-SU, Miguel Ángel Porrúa.
- Anderson, R. y Faust, G. (1988). *Psicología educativa: la ciencia de la enseñanza y el aprendizaje*. México: Trillas.
- ANUIES (1976). "Encuesta sobre los resultados de la aplicación del método pedagógico "Progresista" en Gran Bretaña", en *Revista de la Educación Superior*, (18). México: ANUIES, versión digital CD.
- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo: Imaginario, transferencia y poder*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2000). *Psicología de la educación*. México: Alfaomega.
- Arenas, T. (2003). "Los conocimientos que sobre evaluación de aprendizajes adquieren los estudiantes en las escuelas normales", en *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE. Versión digital, CD.
- Ausubel, D., et al (1999). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo: 12ª reimpresión*. México, Trillas.
- Ávila, H. (2006). *Casa de jóvenes: Una reflexión desde la acción*. Tesis de Maestría. Zacatecas, México: UPN Unidad Zacatecas.

- Ávila, M. (1999). “*Las acciones educativas de los jesuitas en Zacatecas (1590-1767)*”. Tesis presentada para obtener el grado de Maestra en Filosofía e Historia de las Ideas. UAZ/CDS/MFHI. Zacatecas, Zac.
- Backhoff, E. y Tirado, F. (1992). “Desarrollo del examen de habilidades y conocimientos básicos (AXHCOBA)”, en *Revista de la Educación Superior*, (83). México: ANUIES, versión digital CD.
- Barraza, A. y Acosta, M. (2007). “El estrés de examen en educación media superior: Caso: Colegio de Ciencias y Humanidades de la Universidad Juárez del Estado de Durango”, en *Revista innovación Educativa*. Vol. 7 Núm.37 Marzo-abril. México: IPN, SEP.
- Barraza, A. y López, A. (2003). “El estrés académico de los alumnos de posgrado de la UPD”, en *VII Congreso de Investigación Educativa*. México: COMIE. Versión digital CD.
- Barreda, G. (1987). *La educación positivista en México*. Selección, estudio introductorio y preámbulo por Edmundo Escobar. México: Porrúa.
- Bartolucci, J. (1997). “El dedo en la llaga: Políticas y resultados de la educación pública en México”, en *IV Congreso de Investigación Educativa*. México: COMIE. Versión digital CD.
- Bazant, M. (1997). “El lucimiento de los alumnos en el acto público: el Estado de México de 1873 a 1910”, en *IV Congreso de Investigación Educativa*. México: COMIE, Universidad Autónoma de Yucatán. Versión digital CD.
- Benner, D. (1998). “¿Qué es la pedagogía escolar?”, en *Revista de Estudios del Currículum: Repensar la escolarización*. Volumen 1, número 3. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Bower, G. y Hilgard, E. (1998). *Teorías del aprendizaje*. 6ª reimpresión, México: Trillas.
- Cabrera, H., May, A. y Cú, G. (1999). “Estudio comparativo de las trayectorias escolares en tres licenciaturas de la UAC en los dos primeros semestres con relación a los índices de deserción y reprobación durante el periodo 1994-1996”, en *V Congreso de Investigación Educativa*. México: COMIE. Memoria electrónica, Área I-a.
- Cartilla de México: Método Lancasteriano. Archivo Histórico de Zacatecas. Fondo: Jefatura Política, Serie: Instrucción Pública, Subserie: Generalidades, Fechas: 29-agosto-1829, Fojas: ocho.
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa: escuela básica*. España: SEP, Murta-lla.
- Castañón, R. y Seco, R. (2000). *La Educación Media Superior en México: Una invitación a la reflexión*. México: Limusa, S.A. de C.V. Grupo Noriega Editores.
- Cataldo, M. (2001) “Rasgos implícitos en las prácticas y en la experiencia social de los estudiantes de una institución de educación media superior. Reporte par-

- cial de investigación”, en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE. Versión digital, CD.
- Cázares, A. y Berridi, R. (2001). “Validación de una escala para medir motivación intrínseca académica en niños de primaria”, en *La investigación educativa en México*. V Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE, UPN.
- Chatelain, A. (2002). *Los años difíciles: Cómo superar la adolescencia de sus hijos*. México: Quarzo.
- Clay, H. (1982). *Introducción a la psicología social*. 4ª reimpresión, México: Trillas
- Cofer, C. y Appley, M. (1975). *Psicología de la motivación: Teoría e investigación*.
- Coleman, J. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Coll, T. (2005). “El INEE y su dilema: Evaluar para cuantificar y clasificar o para valorar y formar”, en: *La mala educación en tiempos de la derecha: Políticas y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox* (César Navarro Gallegos, coordinador). México: UPN, Porrúa.
- CONALEP (2004). *Reforma académica 2003*. México: CONALEP
- (S/F). *Casos de Éxito*. México: CONALEP.
- ZACATECAS (2006). (Tríptico promocional). Zacatecas, Mex. Conalep.
- Contreras, L. (2005). *Escuelas Lancasterianas de Zacatecas en la Primera República Federal, 1823-1835*. Zacatecas, México: UPN.
- Contreras, L. e Ibarra, H. (Coordinadores), (2005). *Didáctica e historia de la educación en Zacatecas*. Zacatecas, México: Universidad Pedagógica Nacional- Unidad Zacatecas, LXIII Legislatura del Estado de Zacatecas.
- Cortese, A. (2004). “Cómo influyen mis emociones en el estudio y el aprendizaje”, recuperado el 14 de julio de 2006 de <http://www.inteligencia-emocional.org/ie>.
- De Bartolomeis, F. (1983). *La psicología del adolescente y la educación*. México: Roca.
- De Camilloni, A., et al. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Argentina: Paidós.
- Díaz, A. (1993). *El examen: textos para su historia y debate*. México: UNAM.
- (1994). “Una polémica en relación al examen” en, *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 5. Recuperado el 28 de junio de 2006 de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05a05.htm>.
- (1999). *Didáctica y currículum: convergencia en los programas de estudio*. México: Paidós.
- Díaz, J. (1999). “La relación docente/alumnos en la escuela secundaria: de la exclusión al fracaso escolar”, en *V Congreso de Investigación Educativa*. México: COMIE. Memoria electrónica.

- (2001). "Valores y proyectos de los estudiantes de telesecundaria, elementos de la identidad en un contexto cultural regional", en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE. Memoria electrónica.
- (2003). "La construcción de la identidad de los adolescentes de secundaria", en *VII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE. Memoria electrónica.
- Díaz, R. (2006). "Los bachilleratos", en: *El Universal*, jueves 24/08/ 2006.
- Dirección General de Evaluación (2001). *¿Qué es el snee?*. Recuperado el 4 abril de 2005 de <http://snee.sep.gob.mx>.
- DOF, (1982). Acuerdo N° 71 por el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de bachillerato. México: Diario Oficial de la Federación, 28 de mayo de 1982.
- (1833). Leyes y reglamentos para el arreglo de la instrucción pública en el Distrito Federal. México: Diario Oficial de la Federación el 26 de Octubre de 1833.
- (1867). Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal. México: Diario Oficial de la Federación, 02 de diciembre de 1867.
- (1940). Ley Orgánica de Educación, Reglamentaria de los artículos 3°; 27, fracción III; 31, fracción I; 73, fracciones X y XXV, y 123, fracción XII constitucionales. México, D.F. a 03 de febrero de 1940.
- (1976). Acuerdo Num. 3810. México, D.F. a 30 de marzo de 1976.
- Donas, S. compilador (2001). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Costa Rica: LUR.
- Dore, R. (1983). *La fiebre por los diplomas: Educación, cualificación y desarrollo*. México: FCE.
- El Norte, 15/10/2001. México *¿Por qué no pasa la prueba?*
- El Sol de Zacatecas, 05/08/05.
- Enríquez, E. y Ortiz, M (2001). *Perfil de la educación media superior en Zacatecas*. Zacatecas, México: Gobierno del estado de Zacatecas, Secretaría de Educación y Cultura.
- Erikson, E. (1987). *Infancia y sociedad*. Argentina: Hormé.
- Erikson, E. (2004). *Sociedad y adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Fernández, A. (1999). "La evaluación como estrategia metacognitiva para el aprendizaje", en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE. Memoria electrónica, CD. Área 2b.
- Fernández, G. (1963). *Grados de Licenciados, Maestros y Doctores en Artes, Leyes, Teología, y todas facultades de la Real y Pontificia Universidad de México*. México: UNAM.
- Fernández, L. (1996). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

- Fize, M. (2001). *¿Adolescencia en crisis?: Por el derecho al reconocimiento social*. México: siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. España: Ediciones de La Piqueta.
- (1983). *El discurso del poder*. México: Folios Ediciones. Presentación y selección de Oscar Terán.
- (1983). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Introducción de Miguel Morey. España: Paidós.
- (1992). *Genealogía del racismo*. Madrid: Las ediciones de La Piqueta.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. México: siglo XXI.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos: Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP, Amorrortu editores.
- Galán, J. (2007). "Deserción escolar muestra fracaso del sistema educativo: De la Fuente", en: *La Jornada*. México, D.F. a 02 de febrero del 2007.
- Gamón, M., Barragán, J. y Santana, J. (2004). "Tabasco", en *Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. Gobierno del Estado de Zacatecas.2004*. Recuperado el 3 de enero del 2005 de <http://www.inafed.gob.mx/work/templates/enciclo/zacatecas/municipios/>
- Gibson, J. (1974). *Psicología educativa: texto programado*. México: Trillas.
- Jimeno, J. (1991). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. España: Morata.
- Giroux, H. (2003). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI, UNAM.
- Gobierno del Estado de Zacatecas. Decreto del 17 de agosto de 1853. Archivo Histórico del Estado de Zacatecas; Fondo: Arturo Romo Gutiérrez, Serie: Decretos, Subserie: Francisco González Pavón, Fechas: 24 -Agosto- 1853 al 11 - octubre- 1853, Fojas: veinte, folios: 0892.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. México. Vergara Editores, S.A.
- González, E. (1999). "Gestión directiva, Violencia e indisciplina escolar en la preparatoria", en *V Congreso de Investigación Educativa*. México: COMIE. Memoria electrónica CD.
- González, R. (2005a). "Muy pronto fue demasiado tarde: Agendas educativas y procesos de legitimación en la alternancia", en: *La mala educación en tiempos de la derecha: Políticas y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox* (César Navarro Gallegos, coordinador). México: UPN, Porrúa.
- (2005b). *Un frío monstruo racional: el populismo en tiempos de Echeverría*. Tomo I. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- (2006). "Problematizar, o cómo desmarcarse de un régimen de gubernamentalidad investigativo", en *La práctica de la investigación educativa I: La construcción del objeto de estudio*. Comp. Juan Manuel Delgado Reynoso y Luis Eduardo Primero Rivas. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Granja, J. (1988). *Los procesos formales de legitimación de los aprendizajes escolares: rituales normativos, saberes legítimos, sujetos constituidos: El caso de la enseñanza Tecnológica Agropecuaria del nivel medio superior*. Tesis de Maestría. México: I.P.N.
- Grass, P. (1997). *La educación de valores y virtudes en al escuela*. México: Trillas.
- Grinder, R. (1976). *Adolescencia*. México: LIMUSA.
- Gronlund, N. (1985). *Medición y evaluación de la enseñanza*. México: PAX-MÉXICO.
- Guerra, M. (2000). "¿Qué significa estudiar el bachillerato?: La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales", en *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. V, núm. 10, julio-diciembre. México: COMIE, Plaza y Valdez, UPN.
- Guerra, M. (2005). "PRONAE 2001-2006. Transformación de la gestión en el nivel de educación básica: ¿Articulación artificial o control sofisticado?", en: *La mala educación en tiempos de la derecha: Políticas y proyectos educativos del gobierno de Vicente Fox* (César Navarro Gallegos, coordinador). México: UPN, Porrúa.
- Guerra, M. y Guerrero, M. (2003). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guerrero, M. (2000). "La escuela como espacio de vida juvenil: Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes" en *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. V, núm. 10, julio-diciembre. México: COMIE, Plaza y Valdez, UPN.
- Guevara, G. (1992), (compilador). *La catástrofe silenciosa*. México: FCE.
- Gutiérrez, M. (1997). *Los colegios privados para la instrucción de las mujeres toluqueñas 1867 - 1875*. México, Yucatán: IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, octubre 29 y 30.
- Hernández, M. (2008). "La violencia en las escuelas: un problema actual a solucionar por la Educación, la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad", en *Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 46/1 – 25 de abril de 2008, EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado el 01 de mayo del 2008 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2038Nodarse.pdf>
- Horrocks, J. (1997). *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas.
- INEE, (2005). Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. *La calidad de la educación Básica en México 2004*. Recuperado el 3 de abril de 2005 de <http://capacitación.ilce.edu.mx/inee/pdf/publicaciones>
- INEE, (2007). *PISA 2006 en México*. INEE.

- INEGI (2000). *XII Censo de población y vivienda*. México: INEGI
- (2004). *Anuario estadístico del estado de Zacatecas*. México: INEGI.
- (2006). *Conteo de población y vivienda 2005*.
- Isaais, S. (1979). *Conflictos entre padres e hijos*. Argentina: Editorial Psique.
- Jacob, E. (1994). *Tus hijos*. México: Editores mexicanos unidos.
- Knobel, M. (1990). "El síndrome de la adolescencia normal", en: *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Aberasturi, A. y Knobel. México: Paidós.
- La Jornada, 01/03/2003. *La educación media, en el limbo*. México: La Jornada
- La Jornada, 27/08/2000. *La enseñanza media superior podría ser cuello de botella para el desarrollo*. México: La Jornada.
- Larroyo, F. (1986). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Latapí, F., y Ulloa, M. (1997). "El financiamiento de la educación básica en el marco del federalismo", en *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE. Versión digital CD. Área 6-1.
- Leandro, A. *Geografía Histórica de Tabasco*. Documento (inédito) propiedad del profr. Arturo Leandro Sandoval.
- López, M. y Palacios, P. (1997). "El desarrollo de habilidades de pensamiento en los programas remediales", en *IV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE. Versión digital, CD, área I-2.
- Martínez, F. (1991). "Sugerencias para la evaluación de las instituciones de la educación superior", en *Revista de la Educación Superior*, (79). México: ANUIES, versión digital CD.
- Mendoza, J. (1992). "El proyecto de modernización universitaria: continuidades e innovaciones", en *Revista de la Educación Superior*, (85). México: ANUIES, versión digital CD.
- Meneses, E. (1988). *El código educativo de la Compañía de Jesús*. México: Universidad Iberoamericana.
- Mercado, J. (1999). "Éxito escolar matemático y factores asociados", en *V Congreso de Investigación Educativa*. México: COMIE. Versión digital CD. Área 2c.
- Mialaret, G. (1981). *Ciencias de la educación*. Barcelona: Oikos-tau, s.a. ediciones.
- Monroy, M. (1999). "Evaluación de la práctica educativa a través de la reflexión del pensamiento didáctico del docente", en *V Congreso de Investigación Educativa*. México: COMIE. Versión digital CD. Área 2c.
- Monroy, M. (1997). "El pensamiento didáctico del profesor. El caso de profesores de ciencias histórico sociales de instituciones del nivel medio superior: Colegio de ciencias y humanidades y colegio de bachilleres", en *IV Congreso de Investigación Educativa*. México: COMIE. Versión electrónica CD. Área 2-I.

- Moreno, J. (1999). "Con trampa y con cartón: El fraude en la educación, o cómo la corrupción también se aprende", en *Cuadernos de Pedagogía 1975-2000, 25 años contigo*, 73, (283) septiembre. España: Editorial PRAXIS S.A.
- Moreno, T. (2005). "Aprender, desaprender y reaprender", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Volumen X (25). México. COMIE.
- Muñoz, A. (2007). "Se evaluarán habilidades en el nivel medio superior: SEP", en *La Jornada*. México: La Jornada, jueves 25 de enero del 2007.
- Mussen, P. et al. (1984). *Introducción a la psicología*. México: C.E.C.S.A.
- Nájera, E. (1999). "Validez del examen de selección del CoSNET, en relación al desempeño en el primer semestre", en *V Congreso de Investigación Educativa*. México: COMIE. Versión digital CD.
- Navarro, N. y Pérez, S. (1997). "Actitudes hacia la aritmética, geometría y álgebra de estudiantes de tercero de secundaria", en *IV Congreso de Investigación Educativa*. México. COMIE. Versión digital CD. Área I-2.
- Nieblas, E. (2001). "La representación social de la escuela: un estudio con padres de familia de escuelas públicas del estado de sonora", en *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE. Versión digital, CD.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1986). *Estrategias de aprendizaje*. España: Aula XXI, Santillana.
- Noticiero Hechos con Javier Alatorre. TV Azteca, 1 de agosto del 2005, 22:30 horas.
- Noticiero Hechos con Javier Alatorre. TV Azteca, 11 y 22 de noviembre del 2004. 22:00 horas.
- Noticiero Radiofónico Estereo Zer. Zacatecas. 7 horas del 19, 20, 21 de septiembre del 2005.
- Noticiero: Hechos TV Azteca Zacatecas. 15:30 horas del 19 de septiembre del 2005.
- Ornelas, C. (2000). *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo*. México: CIDE, NF, FCE.
- Padilla, A. (1997). "Secularización, educación y rituales escolares en el siglo XIX", en *IV Congreso de Investigación Educativa*. México. COMIE. Versión electrónica, área 5-1.
- Perkins, D. (2000). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. México: SEP, Gedisa.
- Perls, F. (1985). *Yo, hambre y agresión*. México, FCE.
- Piaget, J. (1996). *Estudios de psicología genética*. Argentina: EMECÉ EDITORES.
- Piaget, J. (1999). *Psicología y pedagogía*. México: Ariel.
- Piña, J. (2000). *Zacatecas y Guadalupe, catálogo de tesis de instituciones públicas de educación media superior y superior: con un ensayo sobre la historia de la tesis*. México: UAZ.CEP, IZC-RLV, ENMAC, IZEA.

- Plan de fortalecimiento estatal (2005). Documento inédito elaborado por el colegiado de docentes de la Preparatoria Estatal "Lic. Mauricio Magdaleno".
- Plan general de enseñanza pública para el estado de Zacatecas. Archivo Histórico del Estado de Zacatecas; Fondo: J. Político, Serie: Instrucción Pública, Subserie: Generalidades, Fechas: 6 –junio- 1831, Fojas: nueve.
- Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. *Diario oficial de la federación*.
- Poder Ejecutivo Federal (1993). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*.
- Powell, M. (1981). *La psicología de la adolescencia*. México: FCE.
- Poy, L. (2006). "La educación superior mejorará si hay más atención al bachillerato: ANUIES", en: *La jornada*, Viernes 02/06/2006. México: La Jornada.
- Presidencia de la República (1942). Ley Orgánica de la Educación Pública Reglamentaria de los artículos 3º, 31, fracción I; 73 fracciones X y XXV; y 123, fracción XII de la Constitución Política de los estados unidos mexicanos. *Diario oficial de la federación*.
- Primero, L., et al. (2004). *Usos de la hermenéutica analógica*. México: Primero editores.
- Ramírez, B, y Anzaldúa, R. (2005). *Subjetividad y relación educativa*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Rascón, R. (1999). "El proceso de la transformación de la práctica docente desde la experiencia que dan profesores de Educación Media Superior, que la han transformado", en *V Congreso de Investigación Educativa*. México: COMIE. Versión electrónica CD.
- Registro de Escolaridad (2005). Preparatoria Mauricio Magdaleno. Tabasco, Zac.
- Remedi, E. et al. (1989). "Profesión docente e identidad", en *Maestros, entrevista e identidad*. México: CINVESTAV-DIE.
- Restrepo, M. y Tabares, L. (2000). *Revista de Ciencias Humanas*. Colombia: UTP.
- Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado el 15 de noviembre de 2004 de <http://www.campus-oei.org>;
- Rice, F. (2000). *Adolescencia: Desarrollo, relaciones y cultura*. España: Prentice Hall.
- Ríos, R. (2002). *La educación de la Colonia a la República: el Colegio de San Luis Gonzaga y el Instituto Literario de Zacatecas*. México: CESU/UNAM.
- Rivas, J. y Ruiz, J. (2003). "Las calificaciones, ¿control, castigo o premio?", en *Revista Iberoamericana de Educación*. <http://www.rieoei.org/evaluacion9.htm>
- Rodríguez, G., GIL, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibe, 2da edición.
- Ruiz, A. (2001). *Educación superior y globalización: Educar, ¿para qué?*. México: Plaza y Valdez.

- Ruiz, D. (2003). *Tejiendo discursos se tejen sombreros: Identidad y prácticas discursivas*. Tomo I. México: UPN.
- Ruiz, J. (2003). "Un estudio fenomenológico de la asignación de calificaciones": Estudio de caso instrumental. *Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación*. México: UAZ/UADS/PMCE.
- (2005). "Minucias y sutilezas del examen en educación: Impacto sociopsicopedagógico", en *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 36/6. 10-08-05. Versión digital. Recuperado el 25 de agosto de 2005 de <http://www.rieoei.org/evaluacion17.htm>
- (2006a). "El cambio posible: Educación centrada en el desarrollo del pensamiento", en: *Revista Iberoamericana de Educación*. OEI, Versión digital, número 39/6. Recuperado el 30 de agosto de 2006 de <http://www.rieoei.org/1445.htm>
- (2007). "Discontinuidades del examen: retorno de la evaluación reduccionista y excluyente", en: *Revista Innovación Educativa*. Vol. 7 Núm. 36 Enero-febrero. México: IPN, SEP.
- Ruiz, L. (1900). *Tratado elemental de pedagogía*. México: Secretaría de Fomento.
- Saavedra, M. (2004). *Cómo entender a los adolescentes para educarlos mejor*. México: PAX MÉXICO.
- Sánchez, R. (1999). *Enseñar a investigar: Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades*. México: UNAM-ANUIES.
- Sandoval, E. (2001). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México: UPN, Plaza y Valdez editores.
- SEC, (2005). Estadística. Recuperado el 5 de octubre del 2005 de <http://seczac.gob.mx/estadistica>
- (2005). *Normas de Administración escolar para las Preparatorias Estatales y Particulares Incorporadas, Modalidad Escolarizada, periodo 2004-2005*. SEC/CEMSS/DPE.
- SEP, (1976). Acuerdo Num. 3810. México: Diario Oficial de la Federación. 30 de marzo de 1976.
- (1991). *La educación media superior en México*. México: SEP.
- (1993). Ley General de Educación. Presidencia de la República. DOF.
- (1994). Acuerdo Num. 200. México: DOF/19/09/94
- (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- (2002). Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México: Periódico Oficial de la Federación. 8 de agosto de 2002.
- (2005). Estadística. Recuperado el 5 de octubre de 2005 de <http://www.sep.gob.mx/apps/site/nacional/index.htm>
- SEP-INEE, (2005). *PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. México: SEP, INEE.

- Smith, R., Sarason, I. y Sarason, B. (1984). *Psicología: Fronteras de la conducta*. México, Harla. Traducción José Carmen pecina.
- Solana, F. et al. (1982). *Historia de la educación pública en México*. México: SEP.
- Sternberg, R. y Apear, L. (1996). *Enseñar a pensar*. España: AULA XXI/Santillana.
- Sternberg, R. y Grigorenko, E. (2003). *Evaluación dinámica*. España: Paidós.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. México: Paidós.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. España: Morata.
- Trost, G. (1993). "Principios y prácticas en la selección para la admisión a la educación superior", en *Revista de la Educación Superior*, (85). México: ANUIES, version digital CD.
- Uriarte, A. (2005). "La educación media superior: potencialidades y desafíos en Sinaloa". Recuperado el 7 de octubre de 2005 de http://www.sinaloa.gob.mx/Revistas/CGA/CausaComun/Agosto2005/ANALISIS_EDU_MED_SUP.htm
- Vargas, M. y Chiu, Y. (1997). *La evaluación cuantitativa en la asignatura de español: Análisis de contenido de instrumentos*. México, Yucatán: COMIE, IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, octubre 29 y 30.
- Vázquez, J. et al. (1992). *La educación en la historia de México*. México: Colegio de México/Centro de Estudios Históricos.
- Vera, J. et al. (2001). *Un examen a la cultura escolar: ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de secundaria?* España: Octaedro.
- Vidales, S. (2001). *Estadísticas-EPUAZ: quinta generación 1997-2000*. Zacatecas, México: Gobierno del estado de Zacatecas, SEC, UAZ/cie.
- Villa, L. (2000). "La educación media", en *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. V, núm. 10, julio-diciembre. México: COMIE, Plaza y Valdez, UPN.
- Wences, R. (1984). *La universidad en la historia de México*. México: Editorial Línea, Universidad autónoma de Guerrero, Universidad autónoma de Zacatecas.
- Zaid, G. (2006). "La lectura como fracaso del sistema educativo" en, *Letras Libres*. Noviembre 2006. Recuperado el 7 de noviembre del 2008 de <http://www.letraslibres.com/index.php?art=11611>.
- Zapata, A. et al. (1997). *El profesor de escuela secundaria y su práctica docente*. México, Yucatán: COMIE, IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, octubre 29 y 30.
- Zorrilla, J. (1986). *Los universitarios: la élite y la masa*. México: UNAM-cuadernos del CESU, núm. I.

ANEXOS

Anexo 2 Mapa curricular

ANEXO 10

PLAN DE ESTUDIOS PREPARATORIAS ESTATALES

PRIMER SEMESTRE		SEGUNDO SEMESTRE	
ASIGNATURA	H/SEM	ASIGNATURA	H/SEM
Matemáticas I	4	Matemáticas II	4
Física I	4	Física II	4
Inglés I	3	Inglés II	3
Biología I	4	Biología II	4
Química I	4	Química II	4
Etimologías Latinas	3	Etimologías Griegas	3
Metodología de la Ciencia I	4	Metodología de la Ciencia II	4
Introducción a las Ciencias Sociales I	4	Introducción a las Ciencias Sociales II	4
Informática I	2	Informática II	2
Orientación Vocacional I	1	Orientación Vocacional II	1
Educación Física I	1	Educación Física II	1
Total	34	Total	34

TERCER SEMESTRE					
FÍSICO MATEMÁTICAS		CIENCIAS NATURALES		CIENCIAS SOCIALES	
ASIGNATURA	H/SEM	ASIGNATURA	H/SEM	ASIGNATURA	H/SEM
Matemáticas III	4	Matemáticas III	4	Matemáticas III	4
Taller de Lectura y Redacción I	3	Taller de Lectura y Redacción I	3	Taller de Lectura y Redacción I	3
Inglés III	3	Inglés III	3	Inglés III	3
Sociología	4	Sociología	4	Sociología	4
Lógica	4	Lógica	4	Lógica	4
Física III *	4	Física III *	4	Relaciones Humanas *	3
Química III *	4	Química III *	4	Introducción a la Economía *	4
Informática III	2	Med. Prev. y Salud Pública	3	Informática III	2
Orientación Vocacional III	1	Informática III	2	Orientación Vocacional III	1
Educación Física III	1	Orientación Vocacional III	1	Educación Física III	1
		Educación Física III	1		
Total	30	Total	33	Total	29

CUARTO SEMESTRE					
ASIGNATURA	H/SEM	ASIGNATURA	H/SEM	ASIGNATURA	H/SEM
Matemáticas IV	4	Matemáticas IV	4	Matemáticas IV	4
Taller de Lectura y Redacción II	3	Taller de Lectura y Redacción II	3	Taller de Lectura y Redacción II	3
Inglés IV	3	Inglés IV	3	Inglés IV	3
Ética	4	Ética	4	Ética	4
Prob. Socioec. y Pol. de México	4	Prob. Socioec. y Pol. de México	4	Prob. Socioec. y Pol. de México	4
Física IV *	4	Bioquímica I *	4	Int. a la C. Jurídica *	4
Química IV *	4	Física IV *	4	Int. a la Administración *	4
Informática IV	2	Química IV *	4	Informática IV	2
Orientación Vocacional IV	1	Informática IV	2	Orientación Vocacional IV	1
Educación Física IV	1	Orientación Vocacional IV	1	Educación Física IV	1
		Educación Física IV	1		
Total	30	Total	34	Total	30

QUINTO SEMESTRE					
ASIGNATURA	H/SEM	ASIGNATURA	H/SEM	ASIGNATURA	H/SEM
Psicología General	3	Psicología General	3	Psicología General	3
Inglés V	3	Inglés V	3	Inglés V	3
Sem. de la Rev. Mexicana	4	Sem. de la Rev. Mexicana	4	Sem. de la Rev. Mexicana	4
Literatura Universal	4	Literatura Universal	4	Literatura Universal	4
Estadística I	3	Estadística I	3	Estadística I	3
Matemáticas V *	4	Bioquímica II *	4	Estructura Jurídica *	4
Física V *	4	Dibujo Anatómico *	3	Matemáticas Financieras *	4
Informática V	2	Anat. y Fisiol. Humanas I *	3	Contabilidad I*	3
Orientación Vocacional V	1	Informática V	2	Informática V	2
Educación Física V	1	Orientación Vocacional V	1	Orientación Vocacional V	1
		Educación Física V	1	Educación Física V	1
Total	29	Total	31	Total	32

SEXTO SEMESTRE					
ASIGNATURA	H/SEM	ASIGNATURA	H/SEM	ASIGNATURA	H/SEM
Filosofía	4	Filosofía	4	Filosofía	4
Lit. Iberoamericana	4	Lit. Iberoamericana	4	Lit. Iberoamericana	4
Inglés VI	3	Inglés VI	3	Inglés VI	3
Historia Universal	3	Historia Universal	3	Historia Universal	3
Estadística II	3	Estadística II	3	Estadística II	3
Matemáticas VI *	4	Modelado Anatómico *	3	Psicología Social *	4
Física VI *	4	Anat. y Fisiol. Humanas II *	3	Geogr. Econ. y Política *	4
Dibujo Técnico *	3	Zoología *	3	Contabilidad II*	3
Informática VI	2	Informática VI	2	Informática VI	2
Orientación Vocacional VI	1	Orientación Vocacional VI	1	Orientación Vocacional VI	1
Educación Física VI	1	Educación Física VI	1	Educación Física VI	1
Total	32	Total	30	Total	32

Anexo 3: Encuesta 1

LA ESCUELA Y LA VIDA COTIDIANA: OPINIÓN DE ESTUDIANTES

Estimado estudiante: A continuación encontrarás una serie de puntos e interrogantes que te guiarán para que expreses tus opiniones o comentarios con la amplitud que juzgues pertinente. La información será estrictamente confidencial.

1. ¿Qué es lo que te gusta hacer después de clases?
2. Desde tu punto de vista ¿Qué es lo más importante que deben aportar los padres a los hijos?
3. Se dice que los jóvenes como tú constantemente se preguntan ¿quién soy?, ¿qué dices al respecto?
4. En la escuela ¿qué es lo que más te provoca ira, coraje o te molesta?
5. ¿Crees, que el desarrollo físico y mental represente una dificultad para los jóvenes de hoy en el estudio?
6. Por lo general hacia los 15 años, se dice que se experimenta una fuerte atracción por el sexo opuesto. ¿Qué opinas de esto?
7. ¿Qué opinas de la forma de evaluar de los profesores?
8. Te has hecho alguna vez estas preguntas y qué piensas al respecto: Si yo fuera maestro(a) ¿cómo sería con mis alumnos?
9. ¿Cuál es la razón por la que te reúnes con tus amigos y por qué los consideras importantes?
10. Hay estudiantes que dicen manifestar sentimientos de tristeza, que pierden la capacidad para interesarse o disfrutar de las cosas, que disminuye su atención y concentración para estudiar, que pierden la confianza en sí mismo; se hacen reproches, muestra poca esperanza hacia un futuro prometedor, manifiestan pesimismo y visión negativa de la propia vida. ¿A qué crees que pueda deberse esto en un estudiante de tu edad?
11. ¿Sientes a veces que los chicos o las chicas de tu edad te presionan para hacer cosas que preferirías no hacer?, por ejemplo, irte de pinta y no estudiar. ¿Por qué te decidirías?
12. Se comenta con frecuencia que hoy día los jóvenes tienen mucha más libertad sexual que nunca. ¿Cuál es tu comentario?
13. ¿Con qué problemas se enfrentan los y las jóvenes de tu edad cuando son estudiantes y tienen novia(o)?
14. Se dice que la adolescencia se ubica de los 12 a los 18 años de edad, de lo que recuerdas desde los 12 años hasta ahora ¿cómo es la adolescencia?, detalla lo mejor que puedas.
15. Si piensas en estos últimos años, ¿ha habido una época en la que sentías que no podías aprender, podrás describir esa sensación y la causa?

16. La ansiedad es un estado emocional desagradable, una tendencia a responder con temor, nerviosismo o inquietud ante una situación que es percibida como amenaza. Describe algún momento que te haya sucedido en la escuela y la causa de esa ansiedad o nerviosismo.
17. El aprendizaje es aprender, comprender y utilizar el conocimiento. Narra algún momento en que usaste el conocimiento adquirido en la escuela.
18. ¿Cuál podrá ser una fuente de frustración en la escuela?
19. Hay quién asegura que desde que se inicia la aplicación de exámenes escritos para comprobar el aprovechamiento académico, en el niño se empieza a ver y hacerse cada vez más notorio un sentimiento de repulsión hacia la cultura, los libros, el estudio y los productos culturales en general. Ahora que estás en preparatoria ¿qué reflexión harías al respecto?
20. Hay varios escritores que aseguran que la adolescencia conduce a la preocupación por principios éticos, filosóficos y sociales, incluso que los adolescentes son capaces de teorizar sobre reformas que deben ocurrir en el mundo externo. Escribe lo que quieras decirle a la sociedad adulta, a los profesores, al gobierno, al mundo, en fin, escribe a quién tú quieras y lo que quieras.
21. ¿Qué es lo más importante para ti actualmente?
22. ¿Que es lo mejor que te ha sucedido en estos últimos años?

Anexo 4. Encuesta 2

EVALUACIÓN FORMATIVA VISTA DESDE LOS ESTUDIANTES

Durante el semestre que estás por concluir no se aplicaron exámenes escritos parciales como el anterior, expresa por escrito lo más amplio que te sea posible los siguientes aspectos:

1. ¿Cómo te sentiste durante este semestre que no hubo exámenes en relación al anterior que sí se aplicaron?
2. ¿Qué es lo que más llamó tu atención en este semestre?
3. ¿Con cuál procedimiento crees que aprendiste más?: cuando utilizaron exámenes cotidianos en el semestre o sin exámenes, ¿a qué crees que se debió?
4. ¿Qué opinión tienes ahora que los profesores utilizaron otra forma de evaluación para asignarte una calificación?
5. Ahora que ya tienes la experiencia de un semestre sin exámenes ¿cuál procedimiento recomendarías que sigan utilizando los maestros? explica por qué.
6. Del procedimiento que recomiendes agrega lo que creas conveniente para mejorarlo o aquello que creas que hizo falta.
7. ¿Qué fue lo que te pareció más difícil?
8. ¿Qué cambios notaste en los profesores? (forma diferente de dar clases, manera de ser con los alumnos, etc.).
9. ¿Qué cambios ocurrieron en ti y tus compañeros?
10. ¿Qué opinas cada vez que hay suspensión de clases?

Anexo 5. Encuesta a docentes

CARACTERÍSTICAS COMPARATIVAS DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL (ET) versus EDUCACIÓN CENTRADA EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO (ECDP)

A continuación encontrarás frases que distinguen una Educación Tradicional de una Educación Centrada en el Desarrollo del Pensamiento. Marca con una X dentro del paréntesis localizado al final de cada frase la opción que consideres ha sido tu práctica pedagógica cotidiana.

ET (Tradiciones pedagógicas)	ECDP (El cambio posible)
<p>1. Enseñanza mecanicista</p> <p>La práctica pedagógica es una imitación de los profesores observada en la época de estudiante a manera de herencia ()</p> <p>La formación recibida estuvo basada en la repetición y en lo memorístico. Una enseñanza sin cambios ()</p> <p>El alumno es receptor de información, pocas veces es emisor sin orientación ()</p> <p>Profesores preparan y planean clases ()</p> <p>Preferencialmente clases expositivas por el profesor ()</p> <p>Dictador de contenidos específicos ()</p> <p>Enseñanza lineal y directiva, las pocas interrogantes son órdenes para resolver problemas, no sugerencias ()</p> <p>Profesor es máxima autoridad ()</p> <p>Profesor único que sabe ()</p> <p>Relación Maestro-Alumno es distante, salvo excepciones con pocos alumnos ()</p> <p>Programas rígidos ()</p> <p>Programas estructurados para el enciclopedismo ()</p> <p>Profesores se apoyan: gis, pizarrón, síntesis, esquemas, fichas y/o libros ()</p>	<p>1. Enseñanza dinámica</p> <p>La práctica pedagógica es renovada constantemente por iniciativa propia y a través de la actualización permanente ()</p> <p>Formación centrada en desarrollar el pensamiento para retener, comprender y usar activamente el conocimiento ()</p> <p>El alumno es emisor y receptor de la información, educando y educador ()</p> <p>Los profesores son asesores y auxiliares en la preparación y planeación de clases ()</p> <p>El docente revisa, supervisa y cierra exposiciones de alumnos a manera de complementación ()</p> <p>Delineador de grandes temas ()</p> <p>El profesor marca pautas a través de interrogantes que propician desarrollar la imaginación y la creatividad del estudiante ()</p> <p>Máximo desarrollador del pensamiento ()</p> <p>Todos saben algo y aprenden de todos ()</p> <p>Relación Maestro-Alumno es cercana y de confianza de unos y otros ()</p> <p>Programa flexibles y tolerantes ()</p> <p>Programas estructurados para desarrollar la comprensión y uso del conocimiento ()</p> <p>Se apoyan en materiales técnicos para conferencias magistrales o cierres de temas ()</p>

<p>2. Enseñanza y aprendizaje individualista</p> <p>Sólo considera un contexto y un actor:</p> <p>a) El alumno ()</p> <p>b) El espacio escolar ()</p> <p>Privilegia una conducta individualista y ego-céntrica ()</p>	<p>2. Tres contextos de la enseñanza y el aprendizaje</p> <p>Considera tres contextos y varios actores:</p> <p>a) Los alumnos ()</p> <p>b) El espacio escolar ()</p> <p>c) El entorno en donde viven ()</p> <p>d) El espacio oculto de cada estudiante ()</p> <p>Privilegia una conducta cooperativa, participativa. Inteligencia repartida ()</p>
<p>3. Analfabetismo reflexivo</p> <p>Los alumnos transitan por la escuela sin aprender a reflexionar ()</p> <p>El alumno sólo recibe lo que le dice o dicta el docente ()</p> <p>El docente digiere la información y la intenta transmitir para que el alumno la ejecute vía la repetición ()</p> <p>Alumnos almacenadores de información ()</p> <p>Estudia para memorizar ()</p>	<p>3. Alfabetismo reflexivo</p> <p>Los alumnos aprenden a reflexionar como parte esencial del aprendizaje ()</p> <p>Primero se enseña a pensar para evitar que sea únicamente receptor ()</p> <p>Capacita a los alumnos para realizar actividades de pensamiento vía las interrogantes y la ejecute vía la comprensión ()</p> <p>Pedagogía de la comprensión ()</p> <p>Estudia para comprender ()</p>
<p>4. Evaluación reduccionista de la economía cognitiva</p> <p>Utilización de pruebas escritas para evaluar o comprobar el conocimiento adquirido ()</p> <p>Rescate de trozos de información ()</p> <p>En su mayoría se concretan a pruebas para elegir una opción y máximo de complementación de una o dos palabras ()</p> <p>El análisis, comprensión y uso o aplicación de conocimientos son inexistentes. El producto se concreta a la cuantificación de aciertos inconexos al todo. El cultivo de la palabra hablada y escrita está fuera del escenario, como también, los ensayos o proyectos modestos de in-</p>	<p>4. Evaluación constructora de economía cognitiva</p> <p>Verifica riqueza del pensamiento a través de: Actividades y Productos obtenidos ()</p> <p>Global. Las partes en el todo y viceversa ()</p> <p>Los problemas son de corte cualitativo y con soluciones flexibles, planteados para resolverse con distintos métodos ()</p> <p>El análisis y la reflexión fundamentos para la retención, comprensión y uso del conocimiento, concretados en un producto sencillo o complejo que incluya la escritura. Ensayo, proyecto. También: la técnica del portafolio o evaluación de la carpeta, proyecto de investigación modestos que</p>

<p>investigación ()</p> <p>Resultado concretado en un número como reflejo de lo aprendido, el esfuerzo, calidad, responsabilidad, riqueza de pensamiento carecen de todo valor numérico ()</p> <p>El término reprobados es común y muchos son expulsados por esta situación ()</p>	<p>incluyan varias asignaturas ()</p> <p>El resultado se establece vía la autoverificación, coverificación y la heteroverificación de la calidad de los productos, así como del esfuerzo y la responsabilidad adquirida ()</p> <p>Programas de trabajo especiales para los que se van rezagando ()</p>
<p>5. Escenarios ajenos a este contexto</p> <p>Reflexión inexistente ()</p> <p>No se sugiere, sino mandato ()</p> <p>La descalificación es común ()</p> <p>No se acostumbra a debatir en grupo ()</p> <p>Juicio y argumentación poco utilizado ()</p> <p>El análisis es infrecuente ()</p> <p>Interpretación de textos, sin uso ()</p> <p>Colaboración e inteligencia repartida entre alumnos y profesores, esporádica o nula ()</p> <p>No se busca que el estudiante descubra y construya el conocimiento, sino que lo archive o memorice sin comprenderlo ()</p> <p>Verifica la capacidad de la memoria ()</p>	<p>5. Escenarios de la ECDP</p> <p>La reflexión es el eje uno de la ECDP ()</p> <p>Prevención. Exhortación ()</p> <p>Deferencia. Salvaguarda el honor ()</p> <p>Deliberación. Debate fundamental ()</p> <p>Juicio. Argumentación cotidiano de clases()</p> <p>El análisis, parte de cada clase ()</p> <p>Interpretación de textos, frecuente ()</p> <p>Colaboración e inteligencia repartida entre profesores y alumnos, cada día ()</p> <p>Busca que el estudiante descubra y construya el conocimiento desarrollando el pensamiento creativo y la comprensión ()</p> <p>Contrasta la riqueza de pensamiento ()</p>
<p>6. Síndrome de adolescentes olvidado en la escuela</p> <p>Inadvertido que el estudiante en esta edad, constantemente se pregunta ¿quién soy y qué quiero? ()</p> <p>Se descuida la tendencia a la agrupación como potencial de la inteligencia compartida()</p> <p>Edad prolija como necesidad de intelectualizar y fantasear poco atendida ()</p> <p>Se hace caso omiso cuando el alumno asume una posición extremista ()</p> <p>No se preocupa por conocer el significado que el alumno posee del concepto tiempo y el uso</p>	<p>6. Conocer las características de los estudiantes</p> <p>Saber quiénes son y que quieren lograr implica más que saber su nombre, es introducirse al aspecto emocional de los alumnos()</p> <p>Conocer afiliación a grupos de compañeros para promover la inteligencia repartida()</p> <p>Cultivar esta apetencia. Verificar el estilo y gusto por determinadas materias ()</p> <p>Observar lo que hacen fuera y dentro del aula, del por qué de las posiciones extremistas ()</p> <p>Se conoce la atemporalidad o moratoria que el estudiante proporciona al tiempo a través de la</p>

<p>que hace del mismo ()</p> <p>El profesor deja de lado o no se preocupa por las transformaciones físicas, sexuales y mentales de los adolescentes, no obstante de ser una de las características fácilmente observable por el comportamiento y que involucra a todas las demás ()</p> <p>Actitud social reivindicatoria del adolescente totalmente inadvertida ()</p> <p>No se pregunta e indaga causas de cambios manifiestos de conducta ()</p> <p>Promueve la tendencia a la autonomía, a la vez que la reprime ()</p> <p>Las fluctuaciones del estado de ánimo de los alumnos a nadie interesa ()</p> <p>El profesor sabe de la alta Sensibilidad de los educandos a ser Estereotipados porque él es lo que más detesta, pero la escuela tradicional es lo que más utiliza: buenos, regulares, malos, tontos, fíjate en fulano, etc., ()</p>	<p>escritura de sus metas ()</p> <p>El profesor se informa para dar asesoría sobre transformaciones físicas externas e internas, el despertar sexual impetuoso de los adolescentes, como de la estructuración mental de los mismos y detectar quién o quiénes requieren apoyo especial y proporcionarlo ()</p> <p>Que cada estudiante poco a poco vaya clarificando lo que quiere y tenga que hacer ()</p> <p>Se indaga las posibles causas de los cambios de conducta y se proporciona ayuda ()</p> <p>Promueve tendencia a la independencia pero con espíritu de solidaridad y responsabilidad ()</p> <p>Siempre estar atentos al estado de ánimo de los alumnos. Alentar a todos por igual ()</p> <p>Nunca etiquetar a los estudiantes o criticarlos por sus trabajos y por lo que hacen, tampoco usa la comparación. Siempre utiliza la motivación desde las propias metas del alumno, no desde las de otros ().</p>
<p>7. Carencias elementales</p> <p>En la educación tradicional es frecuente que los profesores no se actualicen permanentemente con información reciente en temas como: La enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del pensamiento, utilización de la inteligencia repartida, entre otras cuestiones()</p>	<p>7. Fortalezas básicas</p> <p>En la Educación Centrada en el Desarrollo del Pensamiento la actualización del profesor es permanente sobre: La enseñanza, el aprendizaje, el desarrollo del pensamiento, la inteligencia repartida, sobre materia(s) a cargo, entre otras cuestiones ()</p>
<p>8. Deficiencias alarmantes</p> <p>Se genera conocimiento frágil ()</p> <p>Se gesta un pensamiento pobre ()</p>	<p>8. Hacia la autosuficiencia</p> <p>Se genera la comprensión del conocimiento ()</p> <p>Se desarrolla el pensamiento creativo ()</p>
<p>9. Causas fundamentales</p> <p>Es un modelo educativo de la búsqueda intrascendente. Conocimiento de datos, definición de conceptos, fórmulas, hechos y rutinas, el esfuerzo, responsabilidad y la colaboración no son importantes ()</p> <p>Es un modelo centrado o que privilegia la ca-</p>	<p>9. Sustentación fundamental</p> <p>Es un Modelo educativo basado en la construcción del conocimiento. Los educandos aprenden reflexionando sobre lo que están aprendiendo y con lo que aprenden, el esfuerzo, responsabilidad y colaboración importantes ()</p> <p>Modelo centrado en el esfuerzo grupal e indivi-</p>

<p>pacidad de la memoria ()</p> <p>La comprobación del conocimiento adquirido por los alumnos privilegia los exámenes escritos o pruebas objetivas pedagógicas ()</p>	<p>dual para desarrollar el pensamiento ()</p> <p>Modelo sostenido en una evaluación constructora de economía cognitiva. Basado en productos y actividades de reflexión y análisis ()</p>
<p>10. Consecuencias</p> <p>Bajo aprovechamiento académico con una sintomatología del conocimiento: Olvidado, Inerte, Ingenuo, Ritual. La reconstrucción, construcción y reconstrucción sin uso ()</p>	<p>10. Alcances</p> <p>Pensamiento desarrollado, con una sintomatología del conocimiento: Aprendido, Comprendido y lo más importante, Deconstruyéndolo, construyéndolo y reconstruyéndolo ()</p>

Lo anterior es una sucinta caracterización de la Educación Tradicional como de la Educación Centrada en el Desarrollo del Pensamiento, por tanto:

- a) Aquellas prácticas pedagógicas que no aparecen y que consideres son importantes, favor de anexarlas.
- b) Las situaciones pedagógico-didácticas que en algún momento utilizaste o que usas actualmente y te dieron o dan buenos resultados y no forman parte de esta caracterización se sugiere describirlas.
- c) También, si deseas realizar algún aporte a la propuesta de la Educación Centrada en el Desarrollo del Pensamiento o incluso tienes una diferente con gusto será considerada.
- d) Del mismo modo se sugiere, relatar aquello que te molesta o incomoda.
- e) Agregar comentarios y/o sugerencias al proyecto o de lo que juzgues importante.

Gracias por tu participación

ATENTAMENTE

Mtro. José Ruiz Ortega

Anexo 6. Encuesta de carácter socioeconómico

El siguiente cuestionario es una encuesta de carácter socioeconómico, está integrado por una serie de interrogantes, las cuales se solicita sean contestadas lo más fielmente posible.

1. ¿Qué edad tienes exactamente al día de hoy. Años.....Meses.....Días.....
2. ¿En dónde vives?
Cabecera municipal.....o en una localidad.....nombre.....
3. ¿Viven tus padres? Padre Sí.....No..... Madre Si.....No.....
4. ¿Vives con los dos? Sí.....No..... ¿Con cuál?.....
5. Grado de escolaridad de tu padre.....
6. Grado de escolaridad de tu madre.....
7. ¿A qué se dedica tu padre?..... ¿en dónde trabaja?.....
8. ¿A qué se dedica tu madre?..... ¿en dónde trabaja?.....
9. ¿Cuál es el ingreso de tu padre?.....
10. ¿Cuál es el ingreso de tu madre?.....
11. ¿Cuántos hermano(a)s tienes? Mayores que tú.....Menores que tú.....
12. ¿Cuál es el grado de escolaridad de tus hermanos?
a) Primaria 1, 2, 3, 4, 5, 6; Secundaria 1, 2 ,3; Preparatoria 1, 2, 3; Profesional.....
b), c), d), e)
13. De tus hermano(a)s ¿cuántos estudian? Mayores que tú.....Menores que tú...
14. ¿Viven en casa propia? Sí.....No.....
15. ¿Trabajas después de clases?
No..... Sí.....¿En qué?.....¿Cuánto te pagan?.....
16. ¿Qué carrera te gustaría estudiar?.....

Anexo 7. Encuesta: causas de abandono escolar

Existen una serie de causas que provocan que los jóvenes estudiantes de preparatoria abandonen sus estudios, de la siguiente lista señala la principal (una, máximo dos) por la que alguien dejó de asistir a la Preparatoria (si lo deseas, puedes investigar). Si conoces más de tres casos, se pueden agregar.

Causa o factor de abandono escolar	Caso1	Caso2	Caso3	Nombre (con apellidos)
Expulsado por indisciplina o violencia en la escuela				
Matrimonio				
Por el trabajo				
Reprobación de una o más materias				
Falta de recursos económicos				
Emigración a Estados Unidos de Norteamérica				
Conflictos familiares				
Noviazgo o decepción amorosa				
Rechazo por compañeros				
Conflictos con profesores				
Consumo de alcohol u otros estupefacientes				
No les gusta la escuela (el lugar)				
Por andar con amigos o amigas				
No le gusta estudiar (le aburre estudiar)				
Otros. Escribe				

Gracias por colaborar

Anexo 8



CALENDARIO ESCOLAR 2008 - 2009 para Escuelas Preparatorias Estatales y Particulares Incorporadas del Estado de Zacatecas

AGOSTO

D	L	M	M	J	V	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

SEPTIEMBRE

D	L	M	M	J	V	S
1	2	3	4	5	6	
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

OCTUBRE

D	L	M	M	J	V	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

NOVIEMBRE

D	L	M	M	J	V	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

DICIEMBRE

D	L	M	M	J	V	S
1	2	3	4	5	6	
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

ENERO

D	L	M	M	J	V	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

FEBRERO

D	L	M	M	J	V	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28

MARZO

D	L	M	M	J	V	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

ABRIL

D	L	M	M	J	V	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

MAYO

D	L	M	M	J	V	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

JUNIO

D	L	M	M	J	V	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

JULIO

D	L	M	M	J	V	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

- INICIO DE CURSOS
- EXÁMENES DE REGULARIZACIÓN
- INSCRIPCIÓN Y REINSCRIPCIÓN
- SUSPENSIÓN DE LABORES DOCENTES
- SUSPENSIÓN PROGRAMADA POR SUCESIÓN DE DÍAS INHÁBILES
- RECESO DE CLASES

- ENTREGA DE EVALUACIONES PARCIALES
- EXÁMENES SEMESTRALES
- VACACIONES
- CLAUSURAS
- FIN DE CURSOS



Profra. *Marta García Gaméz*
Sria. Gral. de la Secc. 5ª del SNTE

M. en C. *Flavio Campos Miramontes*
Secretario de Educación y Cultura

Anexo 9.

REGISTRO ESTUDIANTES	Notas síntesis	Trata- miento	Conexiones	Categorías	Código
<p>4. En la escuela ¿qué es lo que más te molesta? ACx1...La verdad muchas cosas pero creo que el modo en que dejan trabajos y tareas son muy agobiantes y estresantes por que ahí veces que se nos juntan hasta 8 trabajos que son necesarios para poder aplicar examenes y pues somos adolescentes, tenemos cosas que hacer no podemos pasar todo el tiempo escribiendo y preparando algo. ...Pienso que los maestros deben organizarse y platicar sobre esto y que no nos empalmen tanto trabajo tan agobiante por que si solo fueran tareas sencillas no habria problema pero son trabajos que les debes dedicar mucho tiempo para poderlos hacer bien. Otra cosa que no me gusta es el lugar de trabajo, las instalaciones son algo FEAS y eso es incomodo.</p> <p>ACy2..La forma de calificar de algunos maestros, respecto a el alumno.</p> <p>ACv5...El comportamiento de algunos profesores como en indirectas o formas de calificar y en preferencia en algunos alumnos.</p> <p>ACt16...Que los profesores les faltaran al respeto a los alumnos sin ningun motivo y tambien me molestaría que menospreciaran algunos alumnos.</p> <p>ACr7...LOS MAESTROS NO NOS PONEN LA ATENCION SUFICIENTE, HAY VESES QUE NOSOSTROS NO LLEVAMOS LA TAREA PORQUE TUBIMOS PROBLEMAS EN CASA Y LOS MAES-</p>	<p>Creo que el modo en que dejan los trabajos y tareas. Son agobiantes y estresantes.</p> <p>Los maestros deben organizarse y platicar sobre esto y que no nos empalmen tanto trabajo.</p> <p>Es el lugar de trabajo, las instalaciones son algo FEAS y eso es incomodo.</p> <p>La forma de calificar de algunos maestros.</p> <p>Comportamiento de algunos profesores. Formas de calificar. Preferencia en algunos alumnos.</p> <p>Que los profesores les falten al respeto a los alumnos.</p> <p>LOS MAESTROS NO NOS PONEN LA ATENCION SUFICIENTE... NOS RE-</p>	<p>Duda</p> <p>Afirma</p> <p>Afirma</p> <p>Afirma</p> <p>Afirma</p> <p>Afirma</p> <p>Afirma</p>	<p>Cantidad de trabajos agobiantes y estresantes Somos adolescentes</p> <p>Coordinación entre profesores.</p> <p>Instalaciones algo feas</p> <p>Forma de calificar</p> <p>Comportamiento de profesores. Formas de calificar. Preferencias.</p> <p>Falta de respeto y el menosprecio.</p> <p>Falta de atención</p>	<p>Planeación inadecuada</p> <p>Planeación maestros</p> <p>Espacio escolar</p> <p>Didáctica</p> <p>Comportamiento</p> <p>Didáctica Preferencias.</p> <p>Deferencia.</p> <p>Incomprensión hacia el alumno.</p>	<p>ACx1</p> <p>ACy2</p> <p>ACcv5</p> <p>Cct16</p> <p>ACr7</p>

<p>TROS NOS REGAÑAN DICEN QUE ESO NO LES IMPORTA A ELLOS QUE NUESTRA OBLIGACIÓN ES LLEVAR LA TAREA Y CREO QUE DEBERIA DE SER TODO LO CONTRARIO DEBERIAN PONER-NOS MAS ATENCION.</p> <p>ACs8...Me molesta que algunos chicos se burlen de alguien que lleva malas calificaciones o que vienen de algun rancho y se creen que son mas importantes que ellos.</p> <p>... me molesta que los maestros no vean a todos los alumnos igual.</p> <p>...me molesta que por uno que no respeta al maestro todos tengan que pagar sus errores por no saberse comportar.</p> <p>Acp10. Que hay muchos compañeros que no respetan tu punto de vista y te agraden haciéndote la burla.</p> <p>ACo11. Cuando no logro sacar buenas calificaciones en la escuela me molesta por que no pude hacer lo que quería.</p> <p>ACcj15. Que me traten mal.</p> <p>ACh16. Alguno que otro maestro y compañeros que se sienten superiores q tu.</p> <p>ACe19. Cuando no entiendo las clases.</p> <p>ACi20. En la vida lo que mas me molesta es que se metan con migo ó con mi familia. Pero también se que en cualquier persona de cualquier edad se disgusta si es tratada con rudeza, si es menospreciado, con mayor razón si fracasan en algo que desean.</p> <p>ACd21. Que nos insultan y a veces algunos maestros no hacen nada o algunos maestros te insultan y eso</p>	<p>GAÑAN DICEN QUE ESO NO LES IMPORTA A ELLOS.</p> <p>Que algunos chicos se burlen de alguien que lleva malas calificaciones.</p> <p>Que los maestros no vean a todos los alumnos igual.</p> <p>Cuando no logro sacar buenas calificaciones</p> <p>Que se metan con migo ó con mi familia.</p> <p>Algunos maestros te insultan</p>	<p>Afirma</p> <p>Afirma</p> <p>Afirma</p> <p>Afirma</p> <p>Afirma.</p> <p>Afirma</p> <p>Afirma.</p>	<p>Calificaciones: origen de escarnio. Discriminación.</p> <p>Discriminación.</p> <p>Tasamiento de profesores.</p> <p>Falta de respeto entre alumnos.</p> <p>Buenas calificaciones.</p> <p>El mal trato.</p> <p>Actitud de superioridad.</p> <p>No entender</p> <p>Violencia.</p> <p>Falta de respeto de</p>	<p>Calificaciones: burla y escarnio. Discriminación.</p> <p>Discriminación.</p> <p>Tasamiento.</p> <p>Agresión verbal.</p> <p>Enfoque en calificaciones.</p> <p>Violencia.</p> <p>Actitud de superioridad.</p> <p>La no comprensión.</p> <p>Violencia.</p> <p>Deferencia y au-</p>	<p>ACs8</p> <p>ACp10</p> <p>ACo11</p> <p>ACcj15</p> <p>ACh16</p> <p>ACe19</p> <p>ACi20</p> <p>ACd21</p>
---	--	---	--	--	---

<p>baja mucho el autoestima te hacen sentir mal, también no me gusta las injusticias de algunos maestros tiene si consentido que le perdona todo y le pone buenas calificaciones.</p> <p>ACc22. Que no puedo llevar a prueba mis conocimientos con nadie incluso con mis padres, porque si les comento algo de mi aprendizaje o de mis conocimientos, solamente me ignoran o me dicen payaso o presumido.</p>	<p>tan y eso baja mucho el autoestima te hacen sentir mal.</p> <p>No me gusta las injusticias de algunos maestros tiene su consentido que le perdona todo y le pone buenas calificaciones</p>		<p>profesores.</p> <p>Injusticia de profesores.</p> <p>Preferencia y calificaciones.</p> <p>Aplicación del conocimiento.</p>	<p>toestima.</p> <p>Injusticia.</p> <p>Preferencia y calificaciones.</p> <p>Uso del conocimiento.</p>	<p>ACc22</p>
---	--	--	--	---	--------------