

10
25.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

“ARAGON”

LA EVALUACION EN EL SISTEMA DE EDUCACION
ABIERTA A NIVEL SECUNDARIA

TESIS

Que para obtener el Título de:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

Presenta:

VIRGINIA FRAGOSO RUIZ

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

San Juan de Aragón, Edo. de México 1989



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE GENERAL

	PÁG.
INTRODUCCION	5
CAPÍTULO 1.- UN PANORAMA GENERAL DE LA TEORIA SOCIO-POLITICA DE LA EDUCACION	10
CAPÍTULO 2.- EL ESTADO MEXICANO DURANTE LAS DECADAS: 1960, 1970.	
2.1 EL ESTADO, LA ECONOMÍA Y LA SOCIEDAD	28
2.2 LA POLÍTICA EDUCATIVA	42
CAPÍTULO 3.- LA TECNOLOGIA EDUCATIVA; CARACTERISTICAS ESENCIALES.	
3.1 CONCEPTO	70
3.2 BASES TEÓRICAS	
3.2.1 TEORÍAS PSICOLÓGICAS; PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN	76
3.2.2 TEORÍA DE SISTEMAS; PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN	83
3.2.3 TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN; PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN	88
3.3 MODELOS DE INSTRUCCIÓN	91
CAPÍTULO 4.- EL SISTEMA DE EDUCACION ABIERTA. CARACTERISTICAS GENERALES.	
4.1 CONCEPTUALIZACIÓN	102
4.2 MARCO JURÍDICO	107

4.3	OBJETIVOS GENERALES	112
4.4	PROCESO EDUCATIVO	115
4.4.1	MÉTODO (s) Y TÉCNICA (s)	115
4.4.2	CONTENIDOS	121
4.4.3	EVALUACIÓN	123
4.5	NIVELES EDUCATIVOS	126

CAPÍTULO 5.- EL SISTEMA DE EDUCACION ABIERTA EN EL NIVEL SECUNDARIA

5.1	OBJETIVOS	146
5.2	MÉTODO (s) Y TÉCNICA (s)	147
5.3	CONTENIDOS	151
5.4	EVALUACIÓN (LINEAMIENTOS GENERALES)	155

CAPÍTULO 6.- LA EVALUACION EN EL NIVEL SECUNDARIA

6.1	LA EVALUACIÓN EN EL SISTEMA FORMAL, CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS	165
6.2	LA EVALUACIÓN EN EL SISTEMA ABIERTO, CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERÍSTICAS	178

CAPÍTULO 7.- UN ANALISIS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACION DEL SISTEMA DE EDUCACION ABIERTA A NIVEL SECUNDARIA

7.1	DE LOS LIBROS	196
7.2	DE LOS EXÁMENES	235

7.2.1	PARCIAL	237
7.2.2	GLOBAL AREA	248
7.2.3	GLOBAL GRADO	261
7.2.4	GLOBAL NIVEL	279

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

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

INTRODUCCION

Desde hace poco más de una década se manifestó en el panorama educativo de nuestro país, el Sistema de Educación Abierta, que encontró su justificación en la ineficiencia del sistema de educación formal para cubrir la creciente demanda educativa y los lastres educativos heredados de las décadas anteriores. Sin embargo, -- por las críticas y experiencias de la gente que se ha insertado en este sistema educativo, ya sea en calidad de alumnos, asesores, aplicadores de exámenes, etc., que en la actualidad el Sistema de Educación Abierta, es un sistema "de paso", de segunda categoría, etc., en tanto la calidad de educación recibida en el es cuestionable.

De ahí, que la presente investigación de tesis se basa fundamentalmente en ir más allá de lo aparente y llegar al descubrimiento del fenómeno y de la esencia, esto en nuestra investigación se traduce en anular el carácter oficial que inundó la planeación, conducción y evaluación del aprendizaje dentro del Sistema de Educación Abierta, y llegar al conocimiento real de este sistema. En consecuencia, para llegar al descubrimiento de lo real, se hizo necesario retomar lo propuesto por la Teoría Sociopolítica de la Educación, que habría de contribuir a la explicación de esta problemática, y así poner al descubierto los mecanismos de deformación pedagógica.

En efecto al acercarnos a las fuentes que informaran del Sistema de Educación Abierta en el nivel secundaria nos encontramos con un

mundo de criterios, opiniones, posiciones, que entorpecían llegar a ese mundo real y que pretendían obstaculizar la comprensión del mismo; por ello, al buscar la verdad con una teoría social y una teoría (traducida en tesis) de la evaluación (planteadas por Angel Díaz B.), lo que apareció como proyecto innovador se fue degradando hasta llegar a mostrar su cara oculta, no sólo en lo educativo, sino también en lo social. Esto es, en lo educativo un sistema lleno de carencias, deficiencias, contradicciones que entorpecen la autoenseñanza del adulto, y que verán su ratificación con un modelo de evaluación acorde con la idea de medición que impera en el panorama educativo de nuestro país.

De ahí que para la comprensión real sobre la evaluación en el Sistema de Educación Abierta a Nivel Secundaria, se partió de un Panorama General de Teoría Sociopolítica de la Educación esto porque sin la posesión de una teoría que marcara las categorías a manejar en la búsqueda de esta verdad, se podría caer en una divagación que nos desviara en la comprensión del objeto de estudio.

Sin embargo, y para destruir la apariencia que inunda al Sistema de Educación Abierta en su totalidad, se hizo necesario hablar de las bases político-pedagógicas que sostienen la creación y mantenimiento de este sistema; de esta manera se fundamenta la inclusión de El Estado Mexicano durante las décadas de 1960 y 1970, y de la Tecnología Educativa; Características Esenciales, como pasos constitutivos de la presente investigación de tesis.

Así, y una vez establecida la base teórica que respalda la investigación, y las bases político-pedagógicas que sustentan al sistema, se partió hacia El Sistema de Educación Abierta, Características Generales y hacia El Sistema de Educación Abierta a Nivel Secundaria, para un conocimiento de la estructura general y específica de nuestro objeto de estudio, que habría de permitir conocer cada elemento constitutivo del sistema, que indirectamente o directamente afectarían la implementación de la evaluación establecida para el adulto inscrito en este sistema.

La Evaluación a Nivel Secundaria, aparece para mostrarnos la forma en la que se implementa la "evaluación" tanto en el sistema formal, como en el Sistema de Educación Abierta, ya que a través de una comparación entre sistemas podremos establecer el grado de coherencia entre elementos "metodológicos" del sistema, y poder poner al descubierto el mundo real en que se incerta la "evaluación" en este nivel educativo.

Finalmente y para concretizar lo que apareció como resultado de una comparación entre sistemas educativos, y para superar esa comparación, se presenta un Análisis de los Instrumentos de Evaluación del Sistema de Educación Abierta a Nivel Secundaria, mismo que habrá de contribuir a una comprensión real de la "evaluación" realizada en este sistema.

Cabe agregar, que lo que aquí se esboza ha sido realizado en un constante proceso de avance y retroceso para llegar a la verdad.

Con estos antecedentes, presento entonces, la Evaluación en el Sistema de Educación Abierta a Nivel Secundaria.

**I. UN PANORAMA GENERAL DE LA TEORIA SOCIOPOLITICA
DE LA EDUCACION**

UN PANORAMA GENERAL DE LA TEORÍA SOCIOPOLÍTICA DE LA EDUCACIÓN*

Puesto que las relaciones entre sistema educativo y sistema productivo están íntimamente ligadas, han surgido una serie de teorías que desde diferentes ángulos, han intentado dar una explicación de los elementos.

Es por ello que para abordar nuestro objeto de estudio habremos de plantear primeramente un panorama general de la Teoría Sociopolítica de la Educación: panorama que contempla además una vinculación con el objeto mismo, en tanto la calificación aparecerá como un concepto fundamental para la División Social del Trabajo. Y es, por medio de la certificación y acreditación educativa que se establece que el alumno cuenta con la mínima calificación para el trabajo.

La teoría sociopolítica de la educación ha sido definida como: "una teoría general, una síntesis teórica, formada por aportes similares y complementarios provenientes de diversas disciplinas, tales como de la sociología de la educación, sociología del trabajo, historia del desarrollo económico, etc., cuyo principal vínculo en común es la utilización de categorías de índole marxista a las relaciones entre el sistema educativo y sistema productivo"¹⁾

* Para la realización de este panorama se tomaron como elementos base las premisas planteadas por Víctor Manuel Gómez Campo en su artículo: "Relaciones entre educación y estructura económica: dos grandes marcos de interpretación".

1. Víctor M. Gómez Campo, "Relaciones entre educación y estructura económica: dos grandes marcos de interpretación", Rev. de la Educación Superior No. 41, p. 19.

Por lo tanto, la problemática abordada en esta investigación ha de retomar ciertas categorías de análisis marxista entre las cuales se encuentra el análisis histórico de esa relación entre educación y sistema productivo; análisis que pone de manifiesto que lo que sucede en la actualidad es solo el reflejo de una larga serie de luchas, contradicciones, conflictos entre la clase dominante y la clase subordinada.

De esta forma, habremos de contemplar nuestro objeto de estudio, no desde el momento que cobra mayor importancia, sino desde una remembranza histórica que ponga de manifiesto cuales fueron los elementos anteriores que repercuten en nuestro objeto, en el momento actual y que ponen en cuestionamiento, en último caso, los intereses de clase. De ahí, que se realice una descripción de la política educativa de 1960 y 1970, que nos ha de brindar los elementos esenciales que sobre educación, y particularmente sobre la educación de adultos se llevaron a cabo.

Dado que la educación, en nuestra sociedad de tipo dependientista** se encuentra determinada por varios elementos, se hace necesaria esta remembranza histórica, ya que si bien es cierto que "la educación ha sido revolucionada con cada revolución que la sociedad ha experimentado",²⁾ también es cierto que se encuentra supeditada a "las demandas objetivas de calificación originadas por el desarrollo del aparato productivo capitalista (y por ende, de la "función" de las calificaciones en la sociedad burguesa)".³⁾

** Se establece que nuestra sociedad es dependientista en tanto su estructura económica, política y social se encuentra condicionada al desarrollo y expansión de capitalismo de un centro hegemónico. Véase: El Capitalismo Dependiente Latinoamericano, Vania Bambrirria. Ed. S.XXI.

2. Guillermo Labarca, La educación burguesa, 1977, p. 308.

3. ibid, 1977, p. 310

Esto es, la educación no solo ha de atenerse al cambio originado socialmente, sino también ha de sujetarse al desarrollo mismo del capitalismo y a los intereses que él entraña, por ello que la concepción que se tiene de evaluación (parte de nuestro objeto de estudio) cambie constantemente y de acuerdo a los intereses de clase existentes.

Así tenemos que, en esta teoría el análisis de las relaciones entre educación y estructura ha de partir de las decisiones de grupo o clases sociales en conflicto entre sí, donde en nuestra sociedad capitalista dependiente serán la clase dominante y la clase subordinada, y, las cuales marcarán, en sus pugnas las condiciones para la creación de instituciones, instrumentos, objetivos, etc. educativos; donde al final de cuentas la evaluación ha de estar sujeta a estas condiciones, ya que de estas contradicciones entre clases e intereses se marcarán los lineamientos para su ejecución.

Ahora bien, algunas premisas centrales de la Teoría Sociopolítica de la Educación, que se habrán de revisar para efectos de la presente investigación son:

- "Las características particulares que en un momento histórico determinado asuman las relaciones entre el sistema educativo y el productivo son la expresión del proceso histórico de confrontación, entre los dueños de los medios de producción y quienes se ven obligados a venderles su fuerza laboral en el mercado de trabajo".⁴⁾

4. Víctor M. Gómez C., Op. Cit., p. 20

- "Todo sistema económico... no puede ser reducido a la tecnología que emplea para producir bienes y servicios. El sistema productivo siempre está claramente determinado por las relaciones sociales específicas, las cuales definen qué se produce, ... cómo se produce, para quién se produce, y cómo se distribuye socialmente la producción".⁵⁾

En lo que respecta a la primera premisa es necesario señalar que la educación se gesta en momentos históricos determinados, lo que otorga su carácter, significado, y funciones determinadas, pero no por ello hay que dejar pasar el hecho de que si bien es cierto estas características responden a cierto momento histórico, también es cierto que estas funciones tienden a enfocarse a cubrir dos dimensiones principales; una de ellas referente a la capacitación de la mano de obra y desarrollo de capacidades; y la otra, referente a la imposición y difusión de la ideología y cultura de la clase dominante.

Se aprecia así como las funciones de la educación en nuestra sociedad además de encontrarse históricamente determinadas, también están sujetas a los intereses de la clase en el poder, la cual determinará lo que en materia de educación se realice. Así transportándolo al Sistema de Educación Abierta y a la evaluación, éstas no dejarán de sentir su presencia ya que el Sistema de Educación Abierta (SEA) al dirigirse a cubrir una carencia, al mismo tiempo está desarrollando un papel fundamental como medio para la selección de la fuerza laboral; y, es aquí, donde la evaluación podría convertirse al final, en un elemento al servicio de la clase en el poder.

Más, estas funciones han de tener una característica fundamental; esto es, las funciones que se le atribuyen serán diferentes según la clase social a la que se dirijan y las cuales finalmente serán reproducidas. Esto queda plasmado en la difusión de la idea de "Mo-

5. Ibidem.

vilidad social" que se atañe a la educación; idea que será promovida principalmente entre la clase subordinada y que al quedarse en el plano del discurso oficial (lo cual será demostrado, en parte, en el desarrollo de este trabajo), presentará en su lugar la reproducción del sistema.

Así tenemos que "la escuela, por ende, los procesos educativos, tal como los observamos en la sociedad actual, capitalista, lejos de constituir hechos universales, son una creación histórica de la burguesía en el poder, y cumplen funciones específicas en la que se concreta la función general de reproducción de la sociedad burguesa y de sus modalidades de educación".⁶⁾

Retomando la segunda premisa, habremos de mencionar que la educación al aparecer ligada al desarrollo económico e industrial, refleja en último momento la división social del trabajo, ya que expresa, por un lado las "demandas objetivas" originadas en el desarrollo de la producción y por otro lado las luchas populares y su incorporación a estas demandas. Además, la tecnología al vincularse con la educación, no puede constituir la base para su explicación ya que la relación tecnología-educación es consecuencia de otros procesos y no básicamente de la tecnología.

Uno de estos procesos lo constituye; como ya se había mencionado anteriormente la división social del trabajo, la cual establecida bajo los términos de la clase en el poder divide al trabajo en manual e intelectual, división que "en la sociedad capitalista... no solo supone conocimientos, habilidades, destrezas, etc., diferentes, sino también jerarquía, status, privilegios y poder, también diferentes";⁷⁾ y, donde la educación ya sea extraescolar o escolar ha de servir a esta división social del trabajo.

6.- Guillermo Labarca, Op. Cit., 1977, p. 310

7.- Ibid, 1977, p. 316

Dado que el fin último de la educación es la de preparar a los sujetos para un trabajo, la calificación adquiere mayor importancia que cualquier otro elemento, por lo tanto los conocimientos quedan relegados. Se advierte entonces que la división social del trabajo es la que determina los requisitos de calificación necesarios para el desempeño de un trabajo y donde la certificación de estudios va adquiriendo mayor relevancia.

Ante esta situación el SEA adquiere "mayor" demanda, dado que se le considera como un medio por el cual se adquirirá en poco tiempo el documento necesario para la permanencia o inclusión en un trabajo.

Ahora bien, el desarrollo y transmisión de conocimientos hacia las nuevas generaciones, constituye la base para el desarrollo tecnológico, factor que es primordial para el crecimiento económico. De ahí, que la actividad económica en general determina, o en cierta forma, marca las pautas para la planificación educativa.

Así tenemos que, en la planificación educativa se incertan intereses económicos y políticos que se hacen extensivos al SEA puesto que finalmente "las elecciones que determinan la estructura, los programas, el desarrollo, la orientación de los diversos sectores de instrucción dependen de las elecciones políticas de la burguesía, tanto sobre el terreno de la política económica (y el desarrollo nacional) como aquel de las alianzas sociales".⁸⁾

La Teoría Sociopolítica de la Educación posee otro elemento fundamental para comprender la articulación entre producción y educación; este elemento es el de las relaciones sociales de producción en un sistema capitalista.

Las relaciones sociales de producción suponen:

8. Ibid., 1977, p. 317

1. Que "la mayoría de la población no posee bienes de producción y en consecuencia se ve obligada a ofrecer su fuerza de trabajo a éstos".⁹⁾

Esta suposición entraña dos aspectos a retomar:

a) El mercado de trabajo, el cual ha sido concebido como "la institución necesaria al capitalismo para la compra y venta de una fuerza laboral heterogénea".¹⁰⁾

Se visualiza así, el papel que la educación ha de desempeñar en este mercado de trabajo; mercado de trabajo que ha otorgado valor de mercado a los conocimientos, los cuales no solo marcarán la pauta para establecer los diferentes niveles de calificación, sino que a través de la certificación de estudios va constituyendo un obstáculo para que los individuos puedan tener acceso al mercado de trabajo; se deduce entonces, que la educación ha de responder a las demandas requeridas por el propio mercado de trabajo y en consecuencia al sistema de producción. Esto es "debe adecuar su oferta" a la demanda... de oficios y profesiones; es decir preparar de la manera más ajustada posible los "recursos humanos" que el sistema demanda".¹¹⁾

Ahora bien, esta demanda no sólo abarca calificación sino también abarca cantidad, nivel y cualidad que debe cubrir el sujeto para incorporarse en el mercado de trabajo, inserción que esté acorde a la demanda del mercado, que rinda beneficios y además sea al menor costo para el "comprador".

Es así como, el SEA al constituirse sobre la base de una expansión educativa posea estas características; esto es, pretenden "elevar", cantidad, nivel y cualidad de aquellos sujetos que por alguna ra-

9. Víctor M. Gómez C., Op. Cit., p. 20

10. Ibidem.

11. Guillermo Labarca, Economía política de la educación, 1980, p. 361

zón no lograron concluir sus estudios; para que una vez concluidos, estos estudios (requeridos para el desempeño de algún trabajo) puedan tener una "mejor" inserción en el mercado de trabajo.

Pero a la vez, esta modalidad educativa se ha ido edificando sobre la idea de "beneficios" y menor costo, de ahí que surjan una serie de carencias que abarquen no solo recursos materiales, sino también económicos y humanos.

Además, el Estado desarrolla un papel fundamental en toda esta situación, ya que a través de sus políticas, sociales, y educativas, implementan actividades que estarán acordes con las necesidades de la producción. Por ello; el SEA no puede dejar de lado estos aspectos dado que surgen de las medidas adoptadas por un gobierno y no pueden desligarse de ellas.

El otro elemento a retomar es:

b) "La acreditación educativa desempeña un papel cada vez más importante como criterio de selección y exclusión para las diversas ocupaciones o puestos".¹²⁾

Este elemento se encuentra relacionado directamente con el primer punto (mercado de trabajo), ya que el conocimiento al tener un valor de mercado ha de ir acompañado de los títulos o diplomas otorgados por la escuela a quienes completan algún ciclo. En consecuencia se puede deducir que los únicos conocimientos apreciados serán aquellos de los que se tenga una utilidad comprobada, esta comprobación de la utilidad basada en un título válido en el mercado de trabajo. Además de que, esta comprobación ha sido requerida con mayor demanda en los últimos años; en consecuencia, personas que aunque poseen los conocimientos indispensables para el desarrollo de su trabajo, pero que no poseen el documento que los demuestran, recurren a las distintas opciones educativas extraescolares

12.- Víctor M. Gómez C., Op., Cit., p. 20

que les permitan obtenerlos. Este es uno de los casos por lo que las personas recurren al SEA.

Ahora bien, para otorgar estos títulos, diplomas etc., se recurren a una serie de elementos entre los que se encuentra "la prueba de actitud académica (la cual) es un claro ejemplo de la" objetividad científica" en sanción del rendimiento escolar".¹³⁾

Esto es, para comprobar que el sujeto posee los conocimientos básicos para cubrir los objetivos que determinado nivel requiere, se utilizan una serie de instrumentos para evaluarlos, "que científicamente" han sido elaborados para tal fin, lo "científico" bajo una visión positivista, que se dirige a la observación y descripción de hechos (en nuestro caso conductas), y donde se niega que en lo científico es necesario razonar sobre lo que se ha observado, juzgar los hechos y compararlos.

Y, donde lo científico, además no es absolutamente cierto, sino que invita a la duda.

En el caso del SEA estos instrumentos son considerados como exámenes que una vez aprobados serán indicio de que han sido cubiertos, en mínimo o mayor grado, los objetivos del nivel en que han sido presentados; exámenes que además tienen su base científico-pedagógica en la Tecnología Educativa y por lo tanto tienen una relación con la visión positivista de la ciencia.

Sin embargo, si bien, el SEA se basa en estrategias didácticas como lo son el autodidactismo, las tutorías, la autoevaluación, las asesorías, el autoaprendizaje; cómo es que la evaluación que se realiza es del mismo tipo y forma que la realizada en el sistema formal, es decir tiende a ser objetiva, medible, y no muestra el avance y la incorporación real de los conocimientos en el sujeto.

13.- Guillermo Labarca, Op., Cit., 1980, p. 70

Así se ve plasmada una contradicción de la que nace nuestro objeto de estudio y que será el eje en torno al cual giré nuestro objeto de estudio.

Además, en tanto las relaciones sociales de producción también suponen que:

2.- "Las decisiones respecto a qué, cómo, cuánto, para quién producir, están determinadas por criterios particularistas de obtención de beneficios".¹⁴⁾ Establece que hay que tomar en consideración que en nuestro sistema capitalista de tipo dependantista toda decisión sea del tipo que fuera, es derivada no solo de los criterios particulares que se mencionan en la suposición, sino que surgen de las mismas decisiones sociopolíticas mayores. Dado lo anterior no sólo se trata de obtener beneficios para cierto sector, sino que también se busca la supervivencia del mismo sistema, esto es "se tiende a realizar y efectivizar los intereses de la nueva burguesía nacional, y por ende a consolidar el desarrollo del capitalismo".¹⁵⁾

De esta relación entre beneficios particulares y beneficios al sistema capitalista, la educación tiene un lugar primordial ya que mediante sus funciones se intenta difundir la reproducción del sistema mismo y ligado a ello la adquisición o mantenimiento de grupos; además de que como "aparato ideológico su contribución esencial es el logro de la reproducción del sistema más que el desarrollo del aparato ligado al desarrollo de las fuerzas productivas".¹⁶⁾ Y entre esas funciones de la educación se establece la reproducción de la ideología dominante,^{***} la reproducción de sus formas de conocimien-

14.- Víctor M. Gómez C., Op., Cit., p. 20

15.- Guillermo Labarca, Op., Cit., 1980, p. 31

16.- Guillermo Labarca, Op., Cit., 1977, p. 70

*** Ideología dominante, que hace referencia al sistema de ideas y puntos de vista (políticos, derecho, moral, filosofía, religión, etc.) que refleja sus intereses y utiliza todos los medios para imponerla a la clase subordinada. Por lo tanto, se puede hablar de una ideología que no incluye los intereses y la situación objetiva de la clase subordinada.

to y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo. En consecuencia, la educación no es sólo un aparato ideológico del Estado, sino un agente central de la política y en los procesos de dominio que persigue la desigualdad.

De tal manera estas decisiones al repercutir en la educación han de extenderse a todas las modalidades que en ella se desprendan, por esto que la evaluación que se implementa en el SEA no surja de por sí, sino que ha sido planeada de tal forma que en ella se reflejan decisiones sociopolíticas e intereses de clase que han de beneficiar a la clase en el poder y al mismo tiempo servirá a la reproducción del sistema.

Así también, la educación aparece no sólo como difusora de la reproducción del sistema, sino que "además aparece como difusora de la creencia de la función promocional";¹⁷⁾ "función promocional" que es muy palpable en nuestra sociedad ya que aún en la actualidad la educación sigue visualizándose como el medio por el cual se ha de realizar tan deseada "movilidad social", siendo que en realidad, si bien constituye un elemento primordial para incorporarse al mercado de trabajo no asegura o efectúa ésta "movilidad social".

De esta suerte, dada la importancia que tienen las decisiones sociopolíticas mayores, estas se hacen extensivas a "los tipos y niveles de calificación requeridos por la fuerza laboral para el acceso a las diversas ocupaciones y oficios"¹⁸⁾ tipos y niveles que en forma general presentan las siguientes características, y que en determinado momento son generadas por la misma educación.

17.- Guillermo Labarca, Op. Cit., 1980, p. 305

18.- Víctor M. Gómez, C., Op. Cit., p. 21

Las características que genera la educación para los diversos tipos ocupacionales y oficios, y que presuponen un mecanismo de selección son:

- Debido a la profundidad del conocimiento y la división del trabajo, se origina la especialización de conocimientos cada vez más reducidos, originando en consecuencia, oficios especializados.***

- Para el desempeño de roles, la educación ha de generar la internalización de normas, valores, imágenes, conceptos, actitudes, pautas de comportamiento que en determinado momento les han de servir para adaptarse al sistema; los cuales han sido generados a través de los contenidos manifestados en los libros e incluso en la forma de desarrollar las diferentes actividades educativas.

- Así mismo, la educación ha de generar una integración activa, la cual se traduce en crear en las personas las competencias necesarias para un correcto desempeño, competencias que también han de servir como mecanismos de eliminación. Tal es el caso de la evaluación, la cual tiende a convertirse en un filtro para que no todas las personas que ingresen, en este caso al SEA, puedan obtener el documento que avale los conocimientos, aptitudes, etc., adquiridos.

- Así también, expuesta la división social existente en nuestro sistema, se origina que aquellos que poseen las competencias puedan obtener ciertos privilegios; más, para obtener estos privilegios es necesario que la competencia haya sido adquirida en un sistema educativo reconocida por el Estado; esto es, que se tengan los diplomas o certificados correspondientes, aún y cuando los conociemien-

***Especializados desde el punto de vista de poder, que supone diferentes conocimientos y habilidades, que diferentes grupos de estudiantes necesitaran para desempeñarse productivamente. Y donde la forma de abordar el conocimiento reside en que el docente investiga y el alumno sólo recibe.

tos que se certifican no sean ocupados en el desempeño de la actividad. Lo cual, es un caso de los empleados, ya que por un lado se requiere haber alcanzado cierto nivel educativo, pero los conocimientos para realizar tal o cual actividad no concuerdan o, en otro caso, emplean conocimientos adquiridos en un nivel inferior del que se exige.

Y, de igual forma se contempla que el nivel de estudios solicitados por la empresa, las instituciones, etc., se convierten en otro mecanismo de eliminación.

- Otro rasgo de los tipos y niveles es el carácter abstracto**** que se origina con la educación, el cual se da en dos niveles: El primero se refiere a que los conocimientos que son enseñados, vienen a ser abstractos en tanto que el alumno no participa en la aprehensión del conocimiento; y, en segundo lugar se refiere a que los conocimientos que recibe el sujeto no pueden servir para el dominio y transformación de la realidad, en tanto los conocimientos se establecen como acabados.

Es así como a través de los puntos anteriores "la educación no sólo está reforzando una tendencia distributiva, generada por el Estado o por imperativos políticos, sino que llega a ser la condición necesaria para impulsar la distribución"¹⁹⁾, y que al mismo tiempo está originando el que "la posibilidad de ocupar ciertos puestos en el proceso de trabajo o de realizar ciertas tareas improductivas está muchas veces condicionada a haber realizado previamente estudios".²⁰⁾

****Carácter abstracto referido a que los contenidos abordados se establecen a un nivel de conocimiento (información) sin comprensión y aprehensión y adquiridos bajo una docilidad y opresión; y que niegan una transformación.

19. Ibid, p. 47

20. Ibidem.

Así vemos que en lo referente a la selección se determina al mismo tiempo un proceso de selección y diferenciación social donde han de contar las diferencias y no las similitudes educativas.

Concluyendo lo referente al mecanismo de selección ocupacional, se puede mencionar lo siguiente:

En una primera instancia, y como se había planteado anteriormente, este mecanismo entraña un proceso referente a la selección y diferenciación social y en el cual la educación desempeña un rol especial, ya que a través de ella se establecen las diferencias que existirán en el mercado de trabajo; diferencias que se encuentran determinadas social, económica y políticamente.

El mecanismo de selección ocupacional posee "una doble función: determinar las competencias técnicas para determinada tarea u ocupación, y diferenciar esta de otras, y al candidato de otros".²¹⁾

Así vemos que no solo es el hecho de tener o no los documentos que avalen los conocimientos, sino también capacidades o experiencias que originen que el sujeto puede desempeñar un trabajo adecuadamente, y pueda entonces distinguirse de otros candidatos.

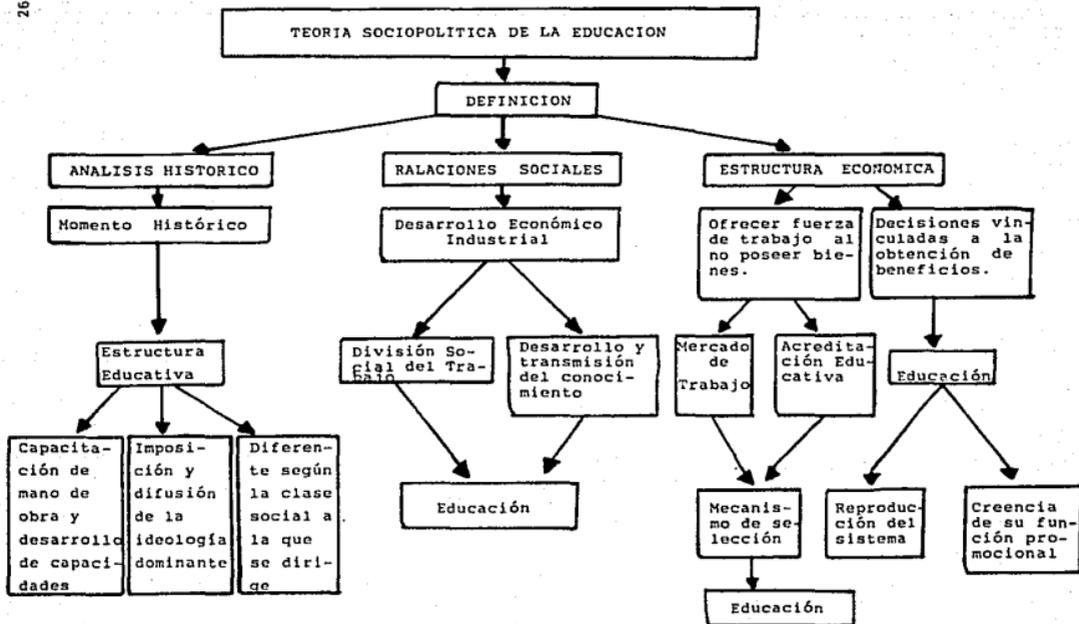
Para finalizar este panorama general de la Teoría Sociopolítica de la Educación señalaremos que las diferencias sociales y salariales las condiciones de trabajo, las opciones tecnológicas, la jerarquía ocupacional, etc., no se encuentran entonces, determinadas por la educación sino más bien por las relaciones sociales de producción dominantes en la sociedad; y que, por lo tanto, la educación no cumple más que el rol de "facilitar la selección social de la fuerza de trabajo para los diversos segmentos jerárquicos en que se encuentra dividida en el proceso de trabajo".²²⁾

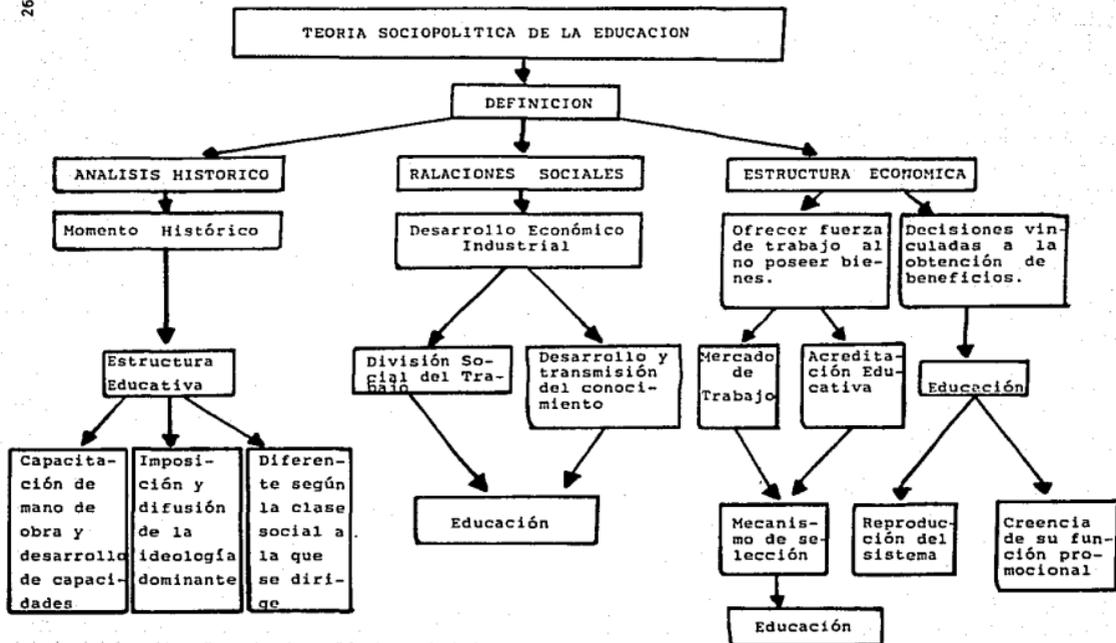
21.- Ibid, p. 22

22.- Ibid, p. 22

Se contempla entonces, como la educación y de ella todas sus modalidades, se encuentran determinadas por intereses de clase y cuestiones sociopolíticas.

De esta forma y con base en lo expuesto, nuestro objeto de estudio no puede desatenderse de toda esta situación; de ahí, sea necesario retomar estos planteamientos en el desarrollo de los siguientes capítulos.





Acreditación Educativa

↓

Educación

2. EL ESTADO MEXICANO DURANTE LA DECADA DE
1960 - 1970

2.1 EL ESTADO, LA ECONOMÍA Y LA SOCIEDAD

2.2 LA POLÍTICA EDUCATIVA

EL ESTADO MEXICANO DURANTE LA DECADA DE

1960 - 1970

2.1 EL ESTADO, LA ECONOMIA Y LA SOCIEDAD

El Estado a través de la historia de nuestro país ha sido considerado como elemento rector de las relaciones sociales entre la clase dominante y la clase subordinada, además de que ha sido encargado de establecer los lineamientos básicos que han de normar el desarrollo de nuestra sociedad.

El Estado al plantear un política directriz de todas las actividades que se desarrollan en nuestra sociedad, es el determinante de lo que en materia de educación, economía y sociedad se realice.

Así tenemos que para establecer lo que sucede actualmente en educación de adultos y específicamente en el sistema de educación abierta, es necesario realizar una remembranza histórica que abarque la década de 1960 hasta la década de 1970.

Esta remembranza histórica se remonta hacia la década de 1960 dado que durante ella se desarrollarán una serie de condiciones económicas (Desarrollo Estabilizador), políticas (Estado de tipo neutral), educativas (Movimiento estudiantil), y sociales que condicionaron en la década de 1970 un viraje total en las relaciones entre el Estado y las clases sociales.

Esta serie de nuevos planteamientos, en la década de 1970, se deja sentir en todos los aspectos de nuestra sociedad. Entre ellas se encuentran: un tipo de desarrollo compartido (en el aspecto económico), un Estado de tipo contradictorio (en el aspecto político), masificación de la enseñanza y con ella la creación del sistema de educación abierta (en el aspecto educativo), y un descontento popular (en el aspecto social).

Es por ello que estos acontecimientos ocurridos tanto en la década de 1960 (60's) como en la década de 1970 (70's) han de establecer que nuestro objeto de estudio posea las actuales características; características que no pueden desligarse del todo de este contexto, el cuál en cierta forma determinó su surgimiento y su actual cuestionamiento.

Es por ello que a continuación se presentan las características que poseía el Estado mexicano en la década de los 60's y los 70's. Además de un panorama económico y social, para que finalmente se puedan establecer las políticas educativas que en este lapso imperaron; sólo para efectos de explicación dividimos en:

EL ESTADO, LA ECONOMIA Y LA SOCIEDAD EN LA DECADA DE 1960.

En este punto se presenta un panorama de lo que ocurrió en nuestra sociedad durante la década de los 60's en lo referente al Estado, la economía y la sociedad. Este panorama se establece con el fin de poder contemplar a la educación como un elemento que se encuentra influido y que influye a la vez, en menor o mayor grado, en cada uno de los aspectos que se presentan en una sociedad de tipo dependientista como la nuestra. Además de que estos elementos han intervenido para la estructuración de la educación, la cual se encuentra en última instancia determinada por elementos exógenos a lo educativo.

Pasemos entonces a abordar estos elementos.

ESTADO.

Algunos autores consideran que el tipo de Estado promovido durante la década de 1960, era básicamente de tipo neutral ya que aparece como una arena neutral para que las clases sociales libren sus batallas (en este caso se ha llegado a denominar democracia) o como un árbitro neutral donde se ha de intervenir para que las clases sociales no peleen únicamente entre sí (bonapartismo).

Por ello que en esta década la clase dominante trate de controlar las decisiones del Estado, tal es el caso de que durante el régimen del licenciado Adolfo López Mateos (1958-1964), se forme el Consejo Mexicano de Hombres de Negocios como respuesta a que el gobierno dió su apoyo a Cuba y que posteriormente establezca una oposición ideológica.

Pero por otra parte tenemos que durante esta década el Estado plantea la fuerza residual del "populismo"; fuerza que se contempla desde un punto de vista de tener aliados y apoyo entre la clase subordinada y que se ha de obtener mediante una política abierta; esto se refleja, por ejemplo: durante el régimen del licenciado Adolfo López Mateos (ALM), donde se ponen en marcha políticas orientadas a ampliar su base social de apoyo, tales como: la lucha por la educación popular, la lucha por la reforma agraria; o bien durante el gobierno del licenciado Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) donde se pretende que el Estado "promueva el desarrollo total e igual en todos los órdenes: económico, social, político y cultural".¹⁾

Es entonces, que la relación entre Estado y clases sociales puede considerarse de tipo "neutral"; ya que por un lado, puede establecer alianzas de control y manipulación (lo cual sucede generalmente con las clases subordinadas) cuando el desarrollo capitalista lo hace necesario.

ECONOMÍA.

Hacia la segunda mitad de los 60's se presentan dudas de tipo económico sobre el proyecto del Estado y se desarrolla a la par, en las clases urbanas una más clara conciencia social; conciencia social que ve su crecimiento en el Movimiento Estudiantil de 1968,

1. Gustavo Díaz Ordaz, Ideas Políticas del presidente Gustavo Díaz Ordaz, p. 99.

qué es a través de él, como se manifiestan por un lado, el descontento de los diferentes sectores y por el otro que el gobierno (y con él sus políticas) empieza a decaer a no satisfacerse las demandas de las mayorías.

Así tenemos que, durante esta década es que se da un tipo de desarrollo económico que tiende a solventar las contradicciones económicas y sociales ya existentes, este tipo de desarrollo económico es denominado desarrollo estabilizador.

El desarrollo estabilizador supone un crecimiento sin inflación, un aumento sostenido de la inversión pública y privada, y condiciones monetarias internacionales (dominio del Fondo Monetario Internacional), por ello que "durante los 60's el éxito obtenido económicamente fue atribuido a la política del desarrollo estabilizador. Tres aspectos solían presentarse como esenciales:

Primero: El control sobre el suministro del dinero había mantenido la inflación en bajos niveles y había promovido el ahorro.

Segundo: Las reservas habían, obviado la necesidad de altos impuestos a las ganancias o a la de una deuda externa excesiva.

Tercero: Las altas inversiones extranjeras habían estado balanceadas por las bajas inversiones privadas.²⁾

Vemos entonces, como a través de este tipo de desarrollo se había logrado un equilibrio, no solo económico sino social, que hasta cierto punto beneficiaría tanto al Estado como a las diferentes clases sociales.

Ahora bien, de acuerdo a la clasificación que propone Miguel Basañez, durante esta década el crecimiento de la economía se sitúa en

2. Miguel Basañez, La lucha por la hegemonía en México, 1968-1980, p. 155.

la etapa de sustitución de importaciones fase II (ISI-II), la cual se caracteriza en términos generales por una renovada penetración extranjera a través de las empresas transnacionales, por un sector público que se limita a suministrar protección social al capital y que recibe apoyo de las agencias internacionales.

Por ello que lo que sucedía internamente en el país no pueda desligarse del panorama internacional.

Es así como durante el periodo de ALM y principios del licenciado Gustavo Díaz Ordaz (GDO) la economía se caracteriza por:

- Crecimiento económico.
- Créditos abiertos.
- Solidez monetaria.
- Estabilidad política.
- Extensión de la educación pública, seguridad social y los servicios de salud.

Originando que en los diferentes discursos oficiales aparezcan notas como: "La independencia económica es la base de la independencia política de México, y condición indispensable para su desarrollo en la libertad, la justicia y la paz",³⁾ o bien, "el desarrollo se encuentra condicionado a la elevación del nivel de vida de las grandes mayorías populares y el que disminuyan los grandes contrastes de los que son inmensamente ricos y los que son inmensamente pobres, confirmando que la política de justicia social depende del desarrollo económico y el desarrollo económico, depende a su vez de la política de justicia social".⁴⁾

3.- Adolfo López Mateos, Mi obra al servicio de México, p. 234.

4.- Gustavo Díaz Ordaz, Op., Cit., p. 38

Más a pesar de anunciarse lo que se pretende, éste sólo quede en la mayoría de las acciones, en el plano del discurso oficial de tal manera que las diferencias en lugar de reducirse, cada vez se hacen más profundas y severas.

Se ve reflejado así, como el desarrollo económico a lograr un aumento de ingreso nacional, un incremento en la ocupación, una elevación del ingreso en las mayorías y una consolidación nacional; aparentemente trajeron, en consecuencia un gran prestigio al país, dentro de la población, los círculos financieros y negocios dentro y fuera del país.

Más, como el mismo Estado presentaba contradicciones internas es que hacia 1966 se hacen más patentes y se reflejan en:

- El deterioro de la distribución del ingreso,
- la enorme cuantía externa,
- préstamos extranjeros en forma masiva,
- la reducción a casi la mitad de la expansión de la agricultura, la desaceleración de la producción manufacturera a casi dos tercios.

En consecuencia se originan y se van desarrollando, cada vez con mayor frecuencia hechos violentos, críticas al tipo de gobierno, que habrían de conducir a que un movimiento de origen estudiantil llegase a ser considerado como un movimiento social.

SOCIEDAD.

Ahora bien, las cuestiones económicas y políticas originaron un tipo de sociedad específico: sociedad en la que se plasmaron una serie de valores y en las que se engendraron cierto tipo de relaciones sociales orientadas a una división social, desigual, del trabajo.

Durante el gobierno de ALM uno de los elementos que originaron toda una serie de valores sociales, fue la declaración México-Norteamérica sobre el Chamizal, región que al ser devuelta a México en 1962 estableció los valores de justicia, derecho y razón y que finalmente establecieron todo un panorama de índole laboral, esto queda manifestado en discursos tales como "exhorto a todas las organizaciones... servir a México, asegurándolo en la justicia, engrandeciéndolo en el progreso y exaltándolo en la libertad",⁵⁾ y continúa "servir a México con patriotismo, eficacia y con lealtad".⁶⁾

Así bajo este discurso quedan relacionadas las demandas que el Estado implementa en torno al mercado y a las relaciones sociales de producción, en tanto que al ser difusor de ideas tales como eficacia, lealtad, progreso, etc., esta difundiendo elementos que estarían acordes con las características que el mercado de trabajo demanda, en forma indirecta, a los sujetos para incorporarse a él. Además de que tales elementos serán promovidos por igual a través de la educación, deduciéndose entonces como lo político es un elemento primordial que abarca todos los aspectos de la sociedad y del individuo.

Otros valores importantes durante este periodo fueron los de la inalterable actitud de respeto a la soberanía, y al derecho de la autodeterminación de las naciones, ya que menciona "nuestra convicción de los pueblos y los hombres, cuando respetan el derecho ajeno pueden vivir en paz".⁷⁾

Este tipo de valores surge a raíz de lo que hacia estas fechas acontecía en América Latina, y principalmente en relación a Cuba.

5.- Adolfo López Mateos, Op., Cit., p. 32

6.- Ibid, p. 19 (Subrayado nuestro).

7.- Ibid, p. 27

Por ello que dada la política de ALM en el plano internacional, y con respecto a esta nación, hacia finales de este periodo se desarrolló toda una campaña anticomunista, aparece una democracia social cristiana, y la condena al comunismo, a sus agentes y a sus cómplices tanto en la teoría como en la práctica.

Esta situación provocó que se reorientara la política social del presidente ALM, y se dirigiera hacia la conciliación con la clase social dominante del país, esto se plasmó en la reorientación de sus políticas económicas, tales como el inicio a una política de créditos abiertos, solidez monetaria, etc., y que serán promovidas con mayor claridad durante el régimen posterior.

Con el presidente Gustavo Díaz Ordaz, hay que señalar que existen dos situaciones completamente distintas, socialmente: ya que en la primera de ellas (dos primeros años de gobierno) se siguen preservando los mismos valores y situaciones sociales que imperaban durante el régimen de ALM, es decir se sigue viendo a la justicia la libertad, el desarrollo, la razón, y principalmente la paz, como elementos rectores de la sociedad, además de que continúa con la actitud populista, esta se ve plasmada en uno de sus objetivos sociales: "elevar en el menor tiempo posible el nivel general de vida de las grandes mayorías, exterminar la miseria, la ignorancia, y la insalubridad y logrando erradicar la desigualdad de ingresos entre distintas capas sociales y desigualdad surgida entre el sector urbano y el sector rural".⁶⁾ Esto es, se continúa con el mismo tono de discurso que imperaba en el sexenio anterior; así también, en este plano se quedan las acciones (en término general) dado que las diferencias sociales tuvieron cada vez mayor magnitud.

De lo anterior, se desprende la segunda situación que se ubica hacia finales de 1966 y que se encuentra orientada por el descontento de las clases medias, a través del movimiento de 1968, las cuales hacen manifiesto que el nacionalismo ha recaído y se ha trans-

8.- Gustavo Díaz Ordaz, Op., Cit., p. 98

formado en un hecho obsoleto, es decir "se pone de manifiesto que por lo menos en los sectores medios la ideología y las prácticas educativas oficiales están perdiendo su capacidad para convencer".⁹⁾

Ahora bien esta incapacidad de convencimiento se da en esta clase principalmente porque es una clase que se va afirmando social y económicamente, la cual además tiene un mayor acceso a la educación.

En consecuencia si contemplamos esta doble situación desde un panorama general se puede considerar que ella se debió, económicamente por el decaimiento del modelo de desarrollo estabilizador, el cual empezaba a demostrar sus contradicciones, especialmente el deterioro en el nivel de ingreso; políticamente a la manifestación del debilitamiento del Estado "neutral" ya que manifestaron los choques cada vez más frecuentes entre clases, de ahí que lo que acontece en el plano social, también está determinada por el Estado y por las clases en el poder lo cual originó, que a finales de esta década se produjeran situaciones de violencia la cual tiene su culminación con el movimiento estudiantil de 1968, donde a través de las demandas educativas se canalizaron toda una serie de cuestiones sociales y políticas, tales como: libertad a presos políticos, desaparición del cuerpo de granaderos y demás políticas de represión, derogación del artículo 45 del Código Penal, mejores condiciones laborales y salariales, etc.

Con estos antecedentes se inicia la década de los 70's, la cual ha de contemplar una serie de características propias que se dirigen a intentar borrar todo lo negativo que la década anterior dejó de herencia, es decir todas las deficiencias que había dejado entre ver el movimiento de 1968.

Es por ello que a continuación abordaremos lo relativo al Estado, la economía y la sociedad en la década de los 70's. Elementos que

9.- Pablo Casanova, México Hoy, p. 234

nos acercarán aún más al conocimiento sobre las cuales ha de partir o se ha de originar nuestro objeto de estudio.

EL ESTADO, LA ECONOMIA Y LA SOCIEDAD EN LA DECADA DE 1970

ESTADO

Así como en la década de los 60's la característica general del Estado era la "neutralidad", hacia la década de los 70's lo es el compromiso. Es decir, en las relaciones entre el Estado y las clases sociales en la década de los 70's imperaba el compromiso; compromiso que si se establecía con las élites económicas o económicas-políticas se le llamo corporatismo (en términos de Miguel Basañez); en caso contrario si el compromiso se establece con las masas se le llamó populismo.

En el transcurso de la década de los 70's se llegan a dar ambos tipos de compromisos; esto es, con el Lic. Luis Echeverría Alvarez (LEA) se establece una apertura política que va dirigida hacia las masas y que se enfoca a contrarrestar los conflictos que amenazaban la estabilidad del régimen y que era consecuencia de la situación reinante en los últimos años de la década de los 60's; así el Estado orienta sus relaciones y acciones hacia los sectores campesino, obrero, estudiantil, y electoral lo que trae como resultado un compromiso con las masas y por lo tanto que se le pueda llegar a considerar como populista.*

* Entendiendo como populista el tipo de compromiso (o acciones) que el Estado implementa a través de sus políticas sociales, económicas, políticas, etc., con las clases subordinadas para dar solución a sus demandas y así, contrarrestar los problemas que éstas originan hacia el sistema.

Como consecuencia al establecimiento del compromiso del Estado con las masas y de las políticas implementadas para el beneficio de éstas, se originó que a finales del sexenio de LEA hubiera un enfrentamiento entre Estado y clases dominantes.

Enfrentamiento que se presenta en un primer momento en dudas y falta de confianza hacia el Estado mexicano y que se traduce posteriormente en la fuga de capitales que da pie a la crisis económica de 1976; y, a pesar de la aparición del Consejo Coordinador Empresarial que surgió como una reacción por parte de la fracción económica a las políticas establecidas por LEA.

En la segunda parte de la década de los 70's y en este plano con el régimen del Lic. José López Portillo (JLP) se da un viré a las relaciones establecidas con las diferentes clases; así que el compromiso se establece con clase dominante, lo que habrá de causar un deterioro en las relaciones, entre la economía, la cual colocará en un primer plano la producción y no la agricultura, como venía ocurriendo.

Ante esta nueva situación el Estado pretende la contracción de la inversión y de la fuga de capitales, pasos que habrían de mejorar la imagen empresarial y recobrar la confianza en sí mismo, además de la unificación de acciones políticas, elementos que se habían deteriorado en el régimen anterior. A la par con las acciones antes descritas, el Estado pretende una incorporación y un incremento de sus relaciones con los sindicatos independientes, dado que a través de ellos se frenarían acciones dirigidas a perjudicar al gobierno, y al mismo tiempo se intentaría establecer una "unión" con los diferentes sectores.

ECONOMIA

El aspecto económico también ha de estar marcado por la doble situación descrita anteriormente. Esto es, siguiendo la línea del modelo de Estado comprometido con las masas (LEA), se ha de plan-

tear un tipo de desarrollo compartido, el cual estaba orientado a "reducir las inequidades sociales y reestructurar la economía"¹⁰). Modelo que si bien al inicio de la década muestra resultados óptimos finalmente decae y es abandonado. Es entonces que durante el régimen de LEA, la economía atraviesa por varias etapas, las cuales son:

- a) Atonía; la cual se desarrolla fundamentalmente en 1971, y que claro ésta, es una herencia del régimen anterior, durante esta etapa se establece una austeridad interna que desemboca en un estancamiento económico industrial y que en última instancia repercutió en el empleo.
- b) Reactivación o sobrecalentamiento; en el lapso comprendido entre 1972-1974 se vuelve a reactivar la economía mexicana, teniendo como base el capital extranjero, el cual se expandió en las diversas ramas de la industria.

Así también durante esta etapa se mejora la exportación de materias primas y se otorgan créditos internacionales.

La economía al tener como base el capital extranjero y al mismo tiempo, los créditos internacionales, originó que, cuando las políticas implementadas por el Estado no concordaron con sus intereses, se diera la crisis económica. Esto es, cuando el Estado brindó mayor apoyo al campesinado, a los bienes raíces, al turismo y dejó de lado el apoyo al sector privado sobrevinieron una serie de dudas, producto de la falta de confianza por parte de los empresarios, que provocaron finalmente la crisis económica.

- c) Crisis: se manifiesta durante 1976 y se origina a consecuencia

¹⁰. Miguel Basañez, La Lucha por la Hegemonía en México, p. 188

de un desequilibrio en los pagos, lo cual trae como consecuencia un declive en las tasas de crecimiento de la producción agrícola y manufacturera. Pero su aliciente más grave fue la fuga de capitales, tanto nacionales como extranjeros, originada a consecuencia de la inestabilidad del peso ante el dólar tanto nacional como internacional.

En suma, el Estado al querer revitalizar la economía con capital extranjero no hizo más que crear una serie de situaciones (como por ejemplo el enfrentamiento con empresarios) que desenvocaron en la crisis económica de 1976, la cual puso al descubierto la creciente concentración de la riqueza en pocas manos, la concentración de la propiedad y de los medios de producción, la penetración del capital extranjero y lo que es aún más grave el debilitamiento del sector público.

A consecuencia del deterioro económico que sufrió el país en el transcurso del régimen de LEA se abandonó el modelo de desarrollo compartido, y en cambio JLP para recobrar la confianza de empresarios tanto nacionales como extranjeros, establece tres líneas de acción gubernamental: Reforma política, reforma administrativa y reforma económica; esta última la más difundida.

La reforma económica planteada por JLP se deriva desde la misma postura del Estado, ya que éste al estar comprometido con la clase dominante ha de plantear una política económica que reditue capital para ambas partes, es a partir de esto que se establece la Alianza para la Producción, con el sector privado.

La Alianza para la producción tenía como objetivos: la producción alimenticia y la producción energética; y, pretendía que a través de las siguientes etapas se recuperara el terreno perdido en el desarrollo económico. Las etapas son:

- 1977 - 1978; superación de la crisis.

- 1979 - 1980; consolidación de la economía.
- 1981 - 1982; aceleración del desarrollo

De los objetivos y etapas antes señalados, la Alianza para la producción sólo consiguió una estabilización, mas no una producción; dado que la producción de alimentos tuvo un rotundo fracaso y en consecuencia se continuaron las importaciones de productos básicos. Y, en cuanto a la producción de energéticos, se obtuvo mejores resultados, llegando a tal situación de consolidación que en la actualidad es la base de nuestra economía.

SOCIEDAD

Socialmente, la situación en esta década no se diferenciaba de gran manera a la imperante durante la década de los 60's, sólo cabría señalar lo siguiente:

- En primer término al inicio de la década brotan conflictos que amenazaban la estabilidad del régimen, tales como:

- A. Acciones terroristas.
- B. Asesinato del 10 de junio por los "halcones".
- C. Allanamiento de universidades del interior de la República (Nuevo León, Sinaloa, Puebla).
- D. Asesinato de profesores.

- En segundo término se da una apertura democrática, política originada por el pensamiento político y crítico que se establece como secuela del movimiento de 1968, y que al final sólo queda como proyecto.

- En tercer término, la distancia entre Universidad y mercado de

trabajo se hacen cada vez más amplias, originando que sectores profesionales y técnicos reduzcan sus expectativas laborales en un mercado de trabajo cada vez más reducido y heterogéneos, que otorga valor de mercado a los conocimientos; trayendo, en consecuencia, no sólo una diferenciación académica sino también, y al mismo tiempo, una diferenciación social y económica.

Así finalmente se establece cada vez con mayor frecuencia el descontento popular y las diferencias entre clases sociales, lo cual pone de manifiesto que sea cual fuere el tipo de Estado que se promueva y las políticas económicas que se establezcan regularmente irán en contra de la clase subordinada, y que aunque se originen algunas acciones positivas, estas no son más que un paliativo para frenar las acciones populares que atentan contra el poder del Estado.

2.2 La Política Educativa

La educación al aparecer ligada al desarrollo económico y al ser dependiente de las decisiones de la clase en el poder se encuentra estrechamente ligada a lo que sucede en la sociedad en que se aplica. Así tenemos que no es la educación la que determina las políticas a seguir tanto en lo político como en lo económico, sino que es a la inversa; esto es las decisiones que sobre la educación se plantean, siempre dependerán de lo que dicte el Estado (el cual en última instancia sólo interpreta lo que la clase dominante requiere).

Es así que, tanto en la década de los 60's como en la década de los 70's, el panorama fundamental no cambia ya que, sea en menor o mayor grado, generalmente siempre se trata de la misma postura en materia de educación, es decir las políticas que se implementan en cualquier nivel educativo, el apoyo a ciertas áreas, el cubrir las deficiencias, la reestructuración de planes y programas de estudio, etc., quedan en la mayoría de las ocasiones, a un nivel de discurso y que si bien presenta un leve avance, en general mantiene la

misma dirección, es decir enfocada al desarrollo económico; ésto queda reflejado en los siguientes fragmentos de diversos discursos.

Con ALM "tenemos el deseo - hizo saber - de que la educación acelere desarrollo económico y fortalezca al mismo tiempo su adhesión intelectual y moral a los ideales por los que México ha luchado a lo largo de su historia: mayor libertad de acción y pensamiento; mayor justicia social para moderar "la opulencia y la indigencia"... Y mayor capacidad de trabajo, para el mejoramiento de nuestra República",¹¹⁾ además menciona "queremos una educación para la libertad para la justicia y una justicia para la paz".¹²⁾

Con GDO se plantea: "El sentido de nuestra educación se funda en la historia y se dirige al porvenir. La sola enseñanza no es educación. La educación es enseñanza con sentido ético, histórico y social y no se agota en la escuela";¹³⁾ afirma que la educación se dirige a "formar buenos ciudadanos en la inteligencia de que mejor ciudadano es quien mayor interés y esfuerzo pone en su trabajo y mayor producción aporta al país",¹⁴⁾ y concluye, la educación tiene como tarea fundamental "desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a su vez, el amor a la patria y a la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia".¹⁵⁾

Semejante postura continúa con IEA, a pesar de su "apertura democrática" y de su "sentido crítico", ya que educar para el régimen

11. Adolfo López Mateos, Op., Cit., p. 281

12. Ibid., p. 274

13. Agustín Yáñez, Discursos al servicio de la educación pública, p. 153.

14. Gustavo Díaz Ordaz., Op., Cit., p. 268

15. Agustín Yáñez, Op., Cit., p. 154

de Echeverría" consistió inicialmente en habilitar a la población a la participación masiva en la actividad económica y cultural para superar las condiciones de subdesarrollo..., estimular la producción nacional y preparar los cuadros técnicos y profesionales¹⁶⁾ y por lo tanto "educación para la independencia y el desarrollo"¹⁷⁾, agrega "por eso la reforma educativa tendrá que encausarse a capacitar a las nuevas generaciones para el trabajo; para la eficacia en las actividades económicas creadoras"¹⁸⁾

Y de igual manera se refleja en la política educativa de JLP ya que declara "debemos vincular los planes de desarrollo... a los programas académicos y de formación para proyectarlos al campo de trabajo. Así planeación, educación y planta de trabajo, puedan significar un continuo, en el que se proyecten al mismo tiempo la vocación de nuestra juventud y las oportunidades de superación... pero siempre bajo la imperativa de sus valores, la razón de nuestro destino nacional",¹⁹⁾ además de que en forma general la educación" habrá de vincularse a propósitos y necesidades del desarrollo para contribuir así al mejoramiento y aseguramiento de nuestra independencia económica".²⁰⁾

Veamos: entonces, como las líneas generales de las políticas educativas implementadas durante la década de los 60's y 70's se edifican con base en un sentido histórico y social, que si bien logran una reorientación preservan un tipo de sociedad donde el trabajo y la producción lograrán el desarrollo económico, y por lo tanto, serán los fines primordiales del sistema educativo.

De ahí que en estas políticas educativas se incerte lo económico

16. Martha Robles, Educación y sociedad en la historia de México, p. 218

17. Jaime Castrejón Díez, Sobre el pensamiento político del régimen actual, p. 74.

18. Ibidem.

19. Presidencia de la República, Manual de la organización de la administración pública paraestatal, p. 8

20. SEP, "Plan Nacional de Educación" en Rev. de Educación Superior, # 23, p. 61

y subordinado a él lo educativo, por ello que lo educativo quede, relegado y en consecuencia las políticas educativas, en un nivel de lo real no se llegan a realizar.

Así pues, la educación aparece ligada al desarrollo económico, industrial; y además expresa en forma menor las demandas populares. Pero, en último momento estas funciones que se le atañen a la educación no se dirigen a otra cosa que no sea reproducción del sistema y con ello el mantenimiento de la clase en el poder. Además de que mediante estas funciones se le atañe a la educación, el medio por el cual se han de difundir ciertos valores según éstos la justicia, la libertad, la paz, el amor a la patria, etc., que estén en concordancia con el desempeño de futuros roles en el mercado de trabajo, y que contribuyen, de uno u otro modo, a preservar la ideología y la cultura de la clase dominante, además de ajustar los recursos humanos que el mercado demanda y que sea acorde con los requisitos para su contratación, ya que en cierto modo se pretende que los individuos no causen "problemas" (tales como la organización de los trabajadores para la exigencia de solución a sus demandas) al dueño de los medios de producción y puedan "adaptarse", a su rol.

Por los elementos que entraña una política educativa y por la repercusión que genera en todos los niveles, se tratarán a continuación los rasgos más sobresalientes de cada una de las políticas educativas que se pretendieron implementar en las décadas de los 60's y los 70's, haciendo énfasis en lo que durante estos años se desarrolló en materia de Educación de Adultos, dado que a partir de ella deriva nuestro objeto de estudio.

DECADA DE 1960; LA POLITICA EDUCATIVA DE ADOLFO LOPEZ MATEOS Y GUSTAVO DIAZ ORDAZ

En el campo educativo, durante el gobierno del Lic. Adolfo López Mateos se desarrolló la siguiente tendencia:

a) primeramente, la educación se conceptualiza como permanente y para ello se establecen una serie de reformas que van desde la educación primaria hasta la educación superior y desde el hogar hasta los centros de trabajo. Reformas que no tienen mayor repercusión más que la de elevar, en cierta manera, el número de instituciones a nivel primaria, y que es un logro en relación con el régimen anterior.

Entre las reformas que se suscitan en este aspecto encontramos el plan de 11 años y los libros de texto gratuitos dirigidos a la expansión y mejoramiento de la educación primaria, que como mencionamos anteriormente fue la que recibió un mayor apoyo en relación con otros niveles.

En el plano internacional destaca la conferencia de ministros de educación de América Latina, donde se manifiesta que "se debe asegurar la educación primaria a todo niño en edad escolar"²¹⁾ de ahí el apoyo a este nivel por lo que no se puede pasar por alto la influencia que desde entonces hasta ahora ha venido ejerciendo la política internacional.

En la educación media sobresale el inicio de transformar esta educación en terminal (entendida como aquella educación que sólo ofrece la formación en determinada área profesional para que el educando al concluir sus estudios pueda incorporarse al mercado de trabajo) y propedéutica (entendida como aquella educación que ofrece al educando la posibilidad de incorporarse al mercado de trabajo con cierta formación en un área específica; y al mismo tiempo brinda la posibilidad de continuar los estudios en el nivel inmediato superior); esto en el nivel medio básico. Además de modernizar y ampliar los medios de que se vale para realizar sus funciones.

Ahora bien, el carácter propedéutico y terminal más que ser un

21. Adolfo López Mateos, Op., Cit., p. 273

elemento educativo posee un transfondo económico ya que al existir esta opción se incorporarán en forma más rápida, los sujetos, a la producción; y al mismo tiempo se trataría de reducir el índice de la población que pretendiera seguir hasta el nivel medio superior y superior.

En lo referente al nivel superior de la educación media, se inicia la "reforma" del plan de estudios, reforma que sólo reporta la inclusión de materias humanísticas, pero en la que no se va más allá, y que más que reforma constituye una respuesta al impulso que esta área va adquiriendo.

En cuanto al nivel superior se inicia un crecimiento en la población, que habría de ser constante en la próxima década, y al mismo tiempo se da un ascenso en la creación de planteles que habrían de atender esta demanda; ya que es en estos años cuando la educación adquiere un carácter más legitimizado de "movilidad social" condicionada al nivel educativo.

Entre los programas implementados se encuentran:

- Programa de fomento universitario y tecnológico, cuyo fin principal es "el de impulsar en la provincia la enseñanza técnica y superior, y de proporcionar a la juventud provinciana la oportunidad de capacitarse en actividades que promuevan el desarrollo regional",²²⁾ así vemos que el carácter que se le asigna a esta educación es de tipo económico quedando relegado el carácter formativo e intelectual otorgado a la educación.

Es entonces que la educación empieza a ser vinculada con elementos tales como la calificación, dado que en este nivel (superior) y en el nivel medio empiezan a crearse instituciones, tal es el caso del Centro de Investigación Científica y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, que tiene relación con la producción y

22. Ibid., p. 192

principalmente con la industria, y que pretenden establecer la vinculación entre educación y trabajo, la cual es cada vez más reducida.

Entre otras instituciones encontramos:

1.- Subsecretaría de enseñanza técnica y superior; que tiene que ver con la creación de cuadros técnicos, industriales, o comerciales; ya que si bien la tecnología no puede constituir una base para la explicación de cualquier tipo de educación, ésta no puede desligarse de ella, en tanto finalmente los cuadros que forma tendrán que contar con alguna "formación" que les permita incorporarse en el mercado de trabajo y que les permita adquirir cierto lugar dentro del mismo.

Un espacio aparte merece la capacitación ya que durante este sexenio se establece el Programa Nacional de Centros de Capacitación para el Trabajo, donde se manifiesta de manera extensiva que "urge añadir a los ciclos escolares, de límites definidos, salidas más libres hacia la vida productiva, a fin de que los alumnos que no estén en aptitud de concluir los estudios de una carrera completa puedan participar en la evolución económica del pueblo mexicano",²³⁾ estableciendo entonces un mecanismo social en el trabajo, que responderá no sólo a las demandas de las clases subordinadas, sino también en mayor grado a los requerimientos de la clase dominante.

Así entonces se establecen centros de capacitación tanto en zonas urbanas como rurales. Orientado hacia este trabajo surge el Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial, que establece los centros de Capacitación para el Trabajo Agrícola (CECATA's) y para el Trabajo Industrial (CECATI's).

23. Ibid., p. 209

Más a pesar de que se trata de vincular la educación con los requerimientos del mercado, esto no sucede; ya que la reforma educativa no se precisó, no se programó, no se orientó, y finalmente no, se estudió a profundidad puesto que es manifiesto que la educación a todos los niveles ha sufrido un deterioro paulatino, además de que estas situaciones no han cambiado aún (en gran nivel) en los últimos años, y que como se mencionó anteriormente o bien responden a una situación de desarrollo económico o quedan sólo escritos en un discurso.

Ahora bien, en el terreno de la Educación de Adultos ésta ha de aparecer como un elemento condicionado a las diferentes acciones que se gestan en una sociedad.

Es así como todo acto de conocimiento debe ser visualizado como un constante acercamiento al objeto de estudio, por ello ahora que se poseen, aunque mínimamente, las bases políticas, económicas, sociales e incluso educativas, sobre las que descansa nuestro objeto de estudio habremos de revisarlo en sus aspectos centrales. Tal es la razón por la que pasaremos a revisar algunos antecedentes que en materia de educación de adultos se generaron durante el gobierno de Adolfo López Mateos; antecedentes que condicionan la actual situación de uno de los sistemas surgidos para cubrir metas que en su momento no se lograron; y que indirectamente determinaron finalmente su creación, éste es: el Sistema de Educación Abierta.

Así, durante el gobierno de ALM y bajo un contexto de crecimiento industrial, urbanización creciente, de las relaciones contradictorias entre Estado y clases sociales; la Educación de Adultos aparece como un punto de partida para la penetración e intervención socioeconómica de éstos, y otros intereses y aspectos.

Es por ello que se ha de partir, primeramente del apoyo hacia la alfabetización como una actividad que requiere atención y a través de la cual difundir una posible elevación del nivel de vida.

Por lo tanto que durante el período gubernamental de ALM se contempla como una necesidad el realizar una campaña de alfabetización a nivel continental, o bien como se manifiesta en la Tercera Conferencia de Educación de América Latina (1959), que es necesario realizar actividades dirigidas a eliminar el analfabetismo y donde se dice "hay millones de hombres y mujeres que no saben leer ni escribir".²⁴⁾

Más a pesar de que se reconoce tal hecho, en ese momento no se realizan grandes acciones para dar solución a este problema y, si estas soluciones se presentan aparecen en el marco de la educación comunitaria y con un espacio mínimo. Con lo cual se puede considerar se da un intento de solución, pero no una solución concreta.

Es así como a lo largo de este período la educación de adultos adquiere un carácter de compensatoria, en tanto que se dirige a aquellos sujetos que carecen de la habilidad de leer y escribir y tienen necesidad de adquirirlas para ajustarse al cambio que produce al avance técnico y científico, es decir, necesitan adquirir las aptitudes y actitudes que se están solicitando en el mercado de trabajo.

Es entonces que la alfabetización aparece, al menos durante el gobierno de ALM, como una acción privilegiada de una educación que ha de ser funcional y apegada a los intereses socio-económicos que se generan en ese momento donde a pesar de reconocer que el analfabetismo es un hecho que obstaculiza el desarrollo, éste finalmente no recibe el apoyo que un problema de tal calibre requería, de tal forma que este problema se vino arrastrando a lo largo de varios sexenios y que aún hoy después de casi treinta años de iniciada su erradicación no ha sido solucionado como debía de ser.

24. Adolfo López Mateos, Op. Cit., p. 271 (A partir de esta nota, las que aparezcan con asterisco harán referencia a la educación de adultos).

La política educativa del Lic. Gustavo Díaz Ordaz presenta una serie de contradicciones (caso que no es extraño si se toma en consideración la misma situación económica, política y social que se había generado), ya que por un lado se continúa con la línea de ALM, pero con un mayor énfasis (en el discurso oficial) en la vinculación educación - mercado de trabajo; y por otro lado a pesar de que da un incremento a la educación superior, se utiliza la represión para contener a los estudiantes que demandan una democratización de la enseñanza; o finalmente demandar una vinculación real entre la formación que están recibiendo y los requisitos solicitados por el dueño de los medios de producción, ya que en esta relación se encuentran cada vez más alejadas una de otra. Así se encuentra la división social del trabajo, la cual no sólo plantea estas condiciones, sino también los requisitos para la selección de la fuerza de trabajo. De ahí que la vinculación educación-trabajo se encuentre determinada por factores más económicos y sociales, que de formación profesional.

Los puntos esenciales de la política educativa del Lic. Gustavo Díaz Ordaz son:

I. Adopción de "métodos" pedagógicos, modernos que han de suscitar interés y curiosidad. Estos métodos son: "aprender haciendo" para la primaria y "enseñar produciendo" para la enseñanza media y superior.

Con la adopción de éstos "métodos", se da a notar entonces que lo que se persigue es tratar de vincular a la educación con la producción, lo cual en términos generales no acontece ya que si bien la educación trata de responder a esas demandas a través de una reestructuración de planes y programas u otras acciones, esto en mínimo grado acontece dado que la educación más que relacionarse con la formación de cuadros, trata de ser un medio a través del cual mantiene en una misma situación a la clase subordinada. Es entonces que al mencionar GDO "al reestructurar la educación deben tenerse presente las exigencias del desarrollo económico. Educación para

la producción y educación para la cultura, pues sin el contenido humano el desarrollo económico nada significa",²⁵⁾ se están encubriendo a través de "educación para la cultura" y "contenido humano", los fines esenciales que son: la mantención de roles, el educar para el trabajo, pero sin conexión con el trabajo y lo que es aún más importante, educar para producir y con ello preservar la clase en el poder y la reproducción del sistema, ya que los "métodos innovadores" en realidad caen en la misma infuncionalidad dada la carencia de su recursos tanto humanos como materiales suficientes para su aplicación.

II. Eliminar programas obsoletos que tienden a ser minuciosos.

Al establecer esta política, se pretende continuar con la difusión del texto gratuito y con ambos la unidad de la "conciencia pública" la cual ha de dirigirse a la vida laboral ya que según se menciona se han de "conectar los planes educacionales con las políticas de empleo y las demandas de desarrollo económico".²⁶⁾ Así pues se refleja el carácter que de motor de desarrollo se le asigna a la educación, puesto que este desarrollo se enfoca no sólo al individuo, a la sociedad, y en última instancia al sistema; sino también a generar la creencia de la "movilidad social" para garantizar el desarrollo del sistema.

Pero si bien estas ideas pretendían generar un desarrollo, éste se encuentra determinado por decisiones sociopolíticas que más que ver el carácter educativo que posee el alumno, ven el medio para la selección de la fuerza laboral, de ahí entonces, que la educación no sea en realidad el elemento primordial para el desarrollo a pesar de que se traten de reestructurar planes y programas, los cuales se encuentran determinados por las mismas circunstancias.

25. Agustín Yáñez, Op., Cit., p. 154

26. Gustavo Díaz Ordaz, Op., Cit., p. 268

III. Elaboración de programas de menos cantidad pero de más calidad.

En este punto la calidad interpretada bajo el rubro de producción y en el cual se aprecia el carácter de producto y elemento constitutivo del sistema de producción. Así pues la educación ligada a la producción y ésta a la calidad para reeditar ganancias y beneficios al menor costo. Además de que se manifiesta una especialización dado que al reducirse los contenidos a abordar, se establecen criterios que tienen que ver con la selección y que manifiestan diferentes niveles de calificación que tienen que ver finalmente con la inserción de un mercado de trabajo heterogéneo.

Es entonces que la elaboración de programas de menor cantidad se traduzca en una formación de oficios especializados; y que la mayor calidad tenga que ver con la adquisición de normas para el desempeño de un futuro real en la producción.

IV. Enseñar a pensar, a entender, a actuar, a tolerar y lo que es muy importante enseñar a aprender; elementos que además de tener una concepción de aspecto social, constituyen cualidades que son de importancia en el campo laboral, dado que a través de ellas se canalizan aspectos que servirán tanto al dueño de los medios de producción al tener personas leales al trabajo y que constituyen además un grupo homogéneo, como al sujeto, dado que a partir de estos elementos le será más "fácil" adaptarse al sistema. De ahí que se vislumbre el carácter económico, político y social que impera en la educación.

Otros rasgos de la política educativa de GDO, son:

A) Se planteó una reforma educativa en la enseñanza normal; reforma que se dirigió a superar la formación que ofrecía el magisterio, y que habría de reformarse de acuerdo a cinco elementos: vocación, formación moral, cultura general, información suficiente, y capacitación técnica profesional y espíritu de servicio; y que

constituyen respuestas del gobierno hacia las escuelas que había dejado el movimiento magisterial de 1958, (posteriormente hacia 1968 habrían de volver a retomarse durante el movimiento estudiantil), siendo así que estos elementos se hacen extensivos al sistema educativo dado que no sólo en la enseñanza normal se presentan éstas "reformas", sino que lo mismo ocurre en todos los niveles, en menor o mayor profundidad.

B) En la escuela secundaria aparecen los talleres, donde se pretende conjugar las posibilidades de la educación y del trabajo conforme a la reforma escolar; esto enfocado principalmente a las metas de "aprender haciendo", y "enseñar produciendo", y que como se ha explicado anteriormente más que una orientación educativa constituye un acercamiento paulatino al trabajo, y al papel que en el campo laboral ha de ampliar y desarrollar el sujeto al insertarse en él, y no una actividad que contribuya a la formación integral.

C) La enseñanza superior recibe un poco más de apoyo en este sexenio pero a pesar de ello continúan las mismas carencias tales como: instalaciones, profesorado competente, y una solución a las demandas estudiantiles; las cuales al no tener una solución real provoca que el sector estudiantil plantee una serie de demandas que canalizadas a través de un movimiento, adquieren mayor fuerza, y que al no poderse contener por la vía del diálogo provocan una represión con violencia.

Así en la enseñanza superior también se aprecia el rasgo económico que para el desarrollo de nuestro país se le otorga; ya que "precisamos formar Administradores, Ingenieros, Agrónomos, Economistas, Personal Docente, Enfermeras, Obreros altamente calificados",²⁷⁾ además de que se pretende descentralizar la enseñanza superior universitaria y técnica (lo cual no se pone en práctica en este sexe-

27. Ibidem.

nio sino hasta el siguiente, es decir con I.EA).

Si realizamos un análisis de lo citado anteriormente veremos que aparece "la calificación" como uno de los elementos otorgados a la educación y como elemento distintivo en el mercado de trabajo, ya que "se están necesitando por la expansión febril, obreros en distintos niveles, en mayor número los calificados"²⁸⁾ y se refleja el carácter económico, cada vez con mayor "naturalidad" por ello que de ahí, se desligue una función de "movilidad social" y se le emplee a ver como inversión económica que a largo plazo reditúe intereses; así la educación va perdiendo paulatinamente su carácter social y pasa a subordinarse a un carácter económico, llegando al extremo de reconocer que "la inversión intelectual es de lenta recuperación, la educación para rendir requiere de un mayor plazo de la inversión económica".²⁹⁾

En conclusión, la educación durante este periodo va vinculandose cada vez, más al aspecto productivo, no en formación, sino en crear personal con características acordes al sistema y donde se deja sentir con mayor profundidad es en la educación media y superior, ya que en estos niveles es donde pretende formar "obreros profesionistas" que harán que el país tenga una fuerza de trabajo más productivo, mejor preparada y que al final la tan esperada "movilidad social" no se presenta, sino que dependerá de mecanismos alejados de lo educativo, tales como las cuestiones económicas y de desarrollo se están dando en el país, y además de las políticas en cuanto a salarios.

En consecuencia, el desarrollo que se da en el país y los beneficios o ganancias que éste produce, más que favorecer a todas las clases por igual solo se presenta para la clase dominante.

Ahora bien en la segunda parte de la década de los 60's, ésto es,

28. Ibidem.

29. ibidem.

durante el gobierno del Lic. Gustavo Díaz Ordaz, a la Educación de Adultos se le abre su campo de acción y atención ya que no sólo se contempla a la alfabetización como única, sino que ahora a partir de la alfabetización es que se inicia un camino de ascenso a grados superiores de cultura mediante el constante ejercicio de las facultades aprendidas.

Así tenemos que durante el gobierno de GDO las campañas de alfabetización se ponen en práctica, más estas sólo se reducen a ciertas áreas de la República Mexicana tales como: Campeche, Aguascalientes y Baja California, y presentando fallas que van desde la ineficacia por adoptar "los mismos procedimientos, grados y niveles que utilizan los niños",^{30*} hasta la falta de vinculación de los conocimientos adquiridos con la realidad del educando, generándose desde este momento la brecha entre escuela-realidad social que habría de extenderse posteriormente a todos los niveles educativos y que redundaría en la pérdida de convencimiento de las prácticas educativas oficiales entre la clase media.

Otro rasgo que adquiere la Educación de Adultos es el enlace que se presenta con la educación pública, ya que entonces es el Estado el que considera como obligación propia y de la inversión pública el combatirla, de ahí que aparece como uno de los objetivos de la política educativa y que se pretenda "intensificar la campaña alfabetizadora con una especial atención a centros indígenas",^{31*} además de fundar los centros de educación para adultos.

Así en este período la educación de adultos se amplió en cuanto que se le desencasillo de la alfabetización como única área en la que tenía inserción, y se le confirió el carácter de continuidad, además de comprender una formación cívica y una paulatina incorporación del analfabeta y la cultura nacional. Más, esta ampliación

30.* Agustín Yáñez, Op., Cit., p. 35

31.* Gustavo Díaz Ordaz, Op., Cit., p. 268

en cuanto al carácter Educación de Adultos, no fue otra cosa más que el tratar de establecer alianzas de apoyo y/o mecanismos de control y manipulación en vías de tratar de ocultar el debilitamiento del Estado.

DECADA DE 1970: LA POLITICA EDUCATIVA DE LUIS ECHEVERRIA ALVAREZ Y JOSE LOPEZ PORTILLO

En la década de los 70's en el transfondo la educación tiene los mismos fines y las mismas carencias ya que a pesar de que se expande, se le reorienta y crece en cuanto a matrícula e instituciones, también es cierto que la población cada vez es mayor y con ello se incrementan las demandas y necesidades educativas.

Así entonces se implementan políticas un tanto diferentes en cuanto a las demandas a atender, pero en cuanto al fin último se continúa en el mismo enfoque, es decir se le vincula con lo económico en un primer plano, y sólo en el plano del discurso oficial se manejan cambios en cuanto a fines u objetivos, orientados a una formación integral del alumno.

Así como en la década anterior la educación primaria recibió un gran impulso; en esta década y a consecuencia del incremento de egresados de primaria se masifica la enseñanza media (tanto a nivel básico como superior); masificación que entraña la creación de varias instituciones y que se dirige a desviar la atención de la educación superior, ya que cada vez es requerida con mayor demanda cuadros a nivel técnico, además de que el nivel superior es cada vez más alto el índice de población que queda sin ingresar a ella, y por lo tanto la presión de esos núcleos hacia este tipo de educación es mayor.

Por lo anterior, y debido también a razones sociales (surgidas del movimiento estudiantil de 1968) se abren nuevas instituciones que si bien por un lado, pretenden atender la demanda, por el otro forman cuadros que el desarrollo económico en este momento hace ne-

cesarios. Un ejemplo de este tipo de instituciones es el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), creado por decreto presidencial en 1978, el cual en sus inicios se encuentra vinculado con las demandas empresariales, de ahí que las primeras generaciones de egresados pudiesen incertarse en el campo laboral (lo cual en los últimos años se ha deteriorado).

Dado los movimientos sociales educativos de los últimos años de la década anterior, 1960, en esta década la educación también ha de servir de atenuante a nuevos disturbios, esto se aprecia con mayor claridad con LEA que con JLP, ya que durante el régimen de LEA se edificaron y se promovió la creación de instituciones tanto a nivel medio como superior, lo cual no es sino una respuesta del gobierno hacia los sectores populares que demandaban el derecho a la educación. Además de que siguiendo la línea del desarrollo compartido, este suceso no hace más que afirmar la apertura democrática que tal régimen promovía. Más, con JLP se estanca la creación de instituciones, debido entre otras causas a las consecuencias de la crisis económica.

Así pues pasaremos a abordar la referencia a las políticas educativas de LEA y JLP.

En párrafos anteriores se señaló que el Estado durante el período de LEA se caracterizó por una apertura democrática la cual inundó todos los ámbitos, así también se mencionó que como modelo de desarrollo, el modelo compartido fue su respuesta.

Mediante estos elementos se pretende contener los conflictos que amenazaban la estabilidad política. Así la educación fue tomada, al igual que otros aspectos, como un elemento atenuante de esta situación. Por ello que la reforma educativa intentó cubrir tres aspectos fundamentales para el Estado; estos aspectos son:

A.- Actualización de los métodos, técnicas e instrumentos para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que no es más que

repetir lo que en sexenios anteriores se proponía superar, sólo que aquí la Tecnología Educativa y con ello la penetración de una ideología emanada de un centro hegemónico se hace más palpable.

B.- La extensión de los servicios educativos a una población tradicionalmente marginada, mediante la aplicación sistemática de medios pedagógicos modernizados. Es necesario señalar que en el contexto internacional la Tecnología Educativa hace su aparición y por ello que también se retome en la práctica educativa de nuestro país, lo cual si bien acontece, no deja de mostrar deficiencias que parten desde el uso inadecuado de este tipo de tecnología hasta la forma de enfocarla a una sociedad heterogénea, donde las necesidades y demandas son diferentes.

C. Flexibilidad del sistema educativo.

Estos puntos de la reforma educativa implicaron desde la reestructuración de la educación preescolar hasta la educación superior. En la educación preescolar sobresale la reestructuración de la educación musical; en la educación primaria se establece una "nueva" estructura curricular (Español, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) y una nueva orientación a los contenidos de libros de texto, los cuales al ponerse en marcha originaron un rechazo social, mas que a la nueva forma de organización de los contenidos, a los contenidos de carácter sexual y social, que son un punto rescatable dentro de la universidad.

En la educación media a nivel básico, se establecen centros de educación técnica donde se tiene una concepción estrecha del adiestramiento, el cual es equivalente a los centros de capacitación (CECATA's y CECATI's) propuestos por el presidente Adolfo López Mateos y a "aprender haciendo" y "enseñar produciendo" durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, por ello que se deduzca que a través de los diferentes sexenios se pretende vincular la educación con el trabajo, vinculación que a través de los años llegó a una desvirtuación aún más grave, en tanto no reportó beneficios ni para

una formación integral, ni para una formación paulatina para el trabajo; así mismo, se establece el Centro Nacional de Orientación Educativa, donde se pretende realizar investigaciones bio-psicosociales de los educandos, y del cual cabe señalar constituye una nueva forma de tratar de vincular la vocación de los sujetos a una realidad económica concreta.

Finalmente en el nivel superior de la educación media se establecen una serie de instituciones que originan la manifestación de la enseñanza de este tipo. Instituciones tales como:

- 1.- Centros científicos y tecnológicos establecidos por parte del Instituto Politécnico Nacional (IPN).
- 2.- Colegio de Ciencias y Humanidades, por parte de la Universidad Autónoma de México (UNAM).
- 3.- Colegio de Bachilleres por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Ellos pretendían "ofrecer además del grado de bachiller una capacitación específica que permita al educando incorporarse con efectividad al trabajo"³²) y cuyo fin es incorporar en un tiempo menor a cierta población que además de no poder continuar sus estudios a nivel superior, hace necesaria una rápida inclusión en el mercado de trabajo, con ciertas capacidades y habilidades que reditúan en beneficios al dueño de los medios de producción, y beneficios al sujeto.

En cuanto a la educación superior se establece una reorientación que se decía ha de vincular los servicios de educación e investigación con el desarrollo económico, dado que es a partir de él que se establecen las necesidades a desarrollar y a cubrir.

32. Jaime Castrejón Díaz, Op., Cit., p. 159

Entre las reorientaciones que se establecieron figuran:

- Reorientación en el IPN con la creación de las siguientes escuelas.
 - o Unidad Profesional de Investigación Interdisciplinaria de Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA).
 - o Escuela Superior de Contaduría y Administración (ESCA).
 - o Escuela Superior de Ingeniería Mecánica Eléctrica (ESIME).
- Reorientación a la UNAM con la creación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales en diferentes zonas.
- Creación de la Universidad Autónoma Metropolitana, y con ella una doble acción metodológica en el proceso de E-A, en tanto que ofrece por un lado, el continuar con el mismo modelo de enseñanza ya existente en otras instituciones de educación superior; y, por otro lado ofrece una nueva opción metodológica al instituir el plan modular, el cual en forma general se caracteriza por buscar la vinculación entre escuela y comunidad, donde el conocimiento es considerado como un proceso de acercamiento progresivo a la verdad y el aprendizaje un proceso de transformación que se basa en la interacción sujeto-objeto. Además de que utiliza problemas de la realidad sobre los cuales la práctica profesional opera, trabaja y transforma, que reciben el nombre de objetos de transformación.

Esta reorientación y creación de instituciones a nivel superior llevaba como fin, por un lado, lograr la conciliación entre Universidad y Estado; y por otro lado, cumplir con la apertura, actualización y flexibilidad que caracterizaban a este período.

Así se visualiza una política que no es más que el intento de revitalizar y modernizar la ideología, la cual había declinado en contra del gobierno. Una política educativa que no se aleja en dema-

sía de los anteriores lineamientos y que más que cambiar, realizó una renovación de las promesas de la educación; dado que a pesar de todas las reformas nuevas el fin siempre ha sido el mismo, esto es contemplar a la educación en el contexto socioeconómico y reconocer el carácter político y económico que cierto tipo de educación genera. Pero al mismo tiempo se originó una tendencia hacia la masificación de la enseñanza superior que vino a incrementarse hacia la década de 1980.

Ahora bien, teniendo como base el populismo, la democratización de la enseñanza, el desarrollo compartido, etc., durante la primera parte de la década de los 70's (con Luis Echeverría Álvarez), la educación de adultos recibe un impulso, ya que para cubrir las carencias que presentaba se estructuró un programa que tenía como fin no sólo la alfabetización como parte introductoria a la educación primaria para las personas mayores de 15 años, (adultos), sino que al mismo tiempo genera el apoyo para la investigación en esta área y para tal fin se crea el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de Educación (CEMPAE), que pretendía cubrir el estudio de los niveles educativos dentro del marco del adulto y establecer una serie de actividades basadas en la utilización de la Tecnología Educativa, la cual, como se señaló anteriormente, inundó todo el sistema educativo en nuestro país.

Ante este hecho se reconoce que el sistema formal nunca podrá resolver el problema de la presencia masiva de alumnos y que para proveer al mercado de trabajo de mano de obra calificada hay que promover la educación a través de un sistema alternativo que responda a las características del adulto pero que no se aleje de las políticas e intereses del Estado.

De ahí, la creación del Sistema de Educación Abierta que en forma experimental inicia sus trabajos en el nivel preparatoria durante el año de 1972 en la ciudad de Monterrey, Nuevo León auspiciado por el CEMPAE y empresarios de esta región.

Finalmente, el Sistema de Educación Abierta se instituye oficialmente en 1974 y, a la preparatoria abierta se incorporan, bajo el auspicio de la SEP, los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA's) que atenderán la alfabetización, la primaria y la secundaria abierta.

Se aprecia entonces que la educación de adultos se amplía siguiendo la línea general de la política educativa de LEA, ya que se establecen las bases del Sistema de Educación Abierta y se deja de visualizar a la educación de adultos solo como sinónimo de alfabetización ya que ahora amplía sus funciones a primaria, secundaria y preparatoria y hacia al final del período se promulga la Ley Nacional de Educación de Adultos que constituye el sustento jurídico de la misma.

Con este carácter permanente, la Educación de Adultos obtiene una situación de aceptación y reconocimiento por el Estado y por la sociedad para, a la vez de dar una "solución" a la creciente demanda educativa, controlar y proveer una educación a aquella población que por carecer de ella no posee los crecientes requisitos solicitados por el mercado de trabajo para su incorporación en él, además de poder establecer patrones de conducta que no choquen con las demandas que el sistema productivo requiere de los sujetos, como es el caso de la eficiencia en las actividades y de la idea de "movilidad social" difundida entre las clases subordinadas de la sociedad, a través de la educación.

Ahora bien, en relación a la política educativa del Lic. José López Portillo, esta estuvo impregnada de una reducción de gastos, esto a consecuencia de la crisis económica originada en el régimen anterior.

Así se ve que a pesar de haberse realizado una programación de actividades educativas, estas sólo se pudieron llevar en mínima escala o de hecho fracasaron por falta de apoyo económico, o nunca se llevaron a cabo (por ejemplo: el plan escolar de 9 años).

Así también se observa un freno dirigido al nivel superior de educación a pesar de que uno de los objetivos era "atender progresivamente las necesidades educativas de los diversos sectores sociales en cuanto a modalidades, ciclos y niveles del sistema",³³⁾ en tanto que no sólo se abandonan proyectos educativos y creación de instituciones educativas sino que se generan rumores y campañas en contra de algunas de ellas (desprestigio del CCH).

Ahora bien, la política educativa de JLP tuvo cinco objetivos de carácter general, los cuales fueron:

A.- Ofrecer la educación básica a toda la población, particularmente en la que se encuentra en edad escolar. Para cubrir este objetivo se estableció el programa de: primaria para todos los niños, que se enfocaba a ampliar la capacidad para cubrir la demanda. Mas a pesar de que se instalaron y abrieron escuelas tanto en zonas urbanas como rurales, éstas resultaron insuficientes para cubrir en su totalidad esta demanda, de ahí que si bien es cierto se realizó un gran paso para otorgar educación primaria a todos los niños esto no resultó positivo totalmente, dada la inequidad entre las zonas rurales y las urbanas.

Así también se estableció el principio Educación para Todos, donde a través del programa del mismo título se pretendía cubrir las demandas educativas en toda la población, finalmente este programa se enfocaba con mayor énfasis a la enseñanza rural y descuida la educación de adultos; dándose entonces un nuevo descuido hacia este tipo de educación y que lo que se había "ganado" en el sexenio anterior se fuera perdiendo a través de los últimos sexenios.

B.- Elevar la calidad de la educación. Objetivo que persigue un incremento y una orientación para que la educación logre un desa-

33. SEP, Op., Cit., p. 62

rollo armónico de todas las facultades del ser humano. De ahí que se plantea el programa de mejoramiento de formación de maestros y a la par con ellos, el mejoramiento en la eficacia administrativa.

Ahora bien entre los pequeños avances, éstos se dan a notar principalmente dentro de la orientación y formación de maestros, que aunque la mayoría de los planteamientos que dan a un nivel de proyectos, llegan a concretizarse bajo otra tendencia; un claro ejemplo de lo anterior es la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), institución cuyo proyecto de creación se pospuso por varias ocasiones hasta que en agosto de 1978 es creada; universidad que manifiesta limitaciones en cuanto a ingreso, situación geográfica y que finalmente no responde a los intereses ni del magisterio ni del gobierno, pero con una nueva reorientación en los últimos años, (1980's) ha redituado beneficios para la formación nuevos cuadros profesionales en la educación preescolar, y primaria principalmente.

C.- Vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicios sociales y nacionalmente necesarios. Hacia este objetivo está enfocada la promoción y el fomento que se da a la educación terminal a nivel medio superior técnica; y, por otro lado se pretenda orientar a la educación de acuerdo a las necesidades en cada región y a los objetivos generales de desarrollo del país; pretendiéndose entonces, un aumento en la producción con un desarrollo económico que redituara beneficios para un desarrollo social.

Es, siguiendo esta política que surgen los CONALEP's, los cuales forman cuadros técnicos que se requerirían en el país y en el mercado de trabajo. Los CONALEP constituyen una institución educativa que en un primer momento contaron con el apoyo de empresarios, pero que en el momento actual se han deteriorado a tal grado que los egresados de este colegio ven limitadas sus expectativas de trabajo.

D.- Mejorar la atmósfera cultural.

E.- Aumentar la eficacia del sistema educativo.

Estos dos objetivos ligados por el carácter de eficiencia, encuentran su apoyo en programas tales como el de mejoramiento y promoción del hábito de la lectura; y objetivos que no se explotan totalmente a pesar de "promover la participación creciente y responsable de la comunidad en el fomento de la obra educativa y en el desarrollo y mejoramiento de los servicios escolares".³⁴⁾

Ahora bien las acciones implementadas en la Educación de Adultos durante la segunda parte de la década de 1970, principalmente durante el gobierno de José López Portillo no son más que un complemento de lo realizado por Luis Echeverría Álvarez; así lo demuestra el programa de Educación de Adultos, donde entre otros puntos señala:

- La creación de la institución enfocada a promover este tipo de educación, la cual tendrá el nombre de Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA); y que implementará el Programa Nacional de Alfabetización, la acreditación y la certificación de estudios de los sistemas de educación abierta (primaria, secundaria y preparatoria), la edición de libros específicos para el sistema de educación abierta, etc.

- El surgimiento de la Universidad Abierta auspiciado por la UNAM y que viene a completar los niveles del SEA, el cual desde este momento abarca desde alfabetización hasta nivel superior, de ahí que pretenda establecer una paridad sistema formal - sistema abierto.

- Así tenemos que, finalmente la Educación de Adultos pasa a convertirse en una educación de tipo permanente y de modalidad extraescolar dadas sus características; reconocida y aceptada por el Es-

34. Ibidem, p. 68

tado para ser otro instrumento indirecto de control y dominio dirigido a la población carente de educación, que hace necesario adoptar cierto conjunto de habilidades, capacidades, etc., para el desempeño de una actividad laboral.

Ahora bien, a partir de este sexenio surge, también el planteamiento de las deficiencias en la Educación de Adultos que van desde la implementación de programas hasta la estructuración de la evaluación. Por ello, conjuntamente con el auge del SEA se manifiesta una serie de contradicciones al seno de la misma, que habrían de repercutir en el Sistema de Educación abierta en general, de ahí que no hay que desvincular lo que aconteció en el plano económico y político, puesto que de mínima o mayor mente influyeron en el avance y en la extensión de este tipo de educación; extensión y avance que ha sido lento en comparación con otras modalidades (por ejemplo: el caso de la educación técnica), ya que si bien durante el período de LEA se dió un impulso (si no es que el único) éste estuvo condicionado al ¿BUM? Tecnológico que se dió tanto a nivel nacional como internacional y a la política internacional en materia educativa producida y promovida por un centro hegemónico; esto es, la Tecnología Educativa; la cual a través de sus diferentes programas (producidos para América Latina) pretendía "acelerar el desarrollo económico de la región a fin de integrarla al sistema de división internacional del trabajo y por lo tanto a su dominación económica".³⁵⁾*

Planteadas así, en las políticas educativas se plasma el carácter de promoción y desarrollo individual mas que colectivo. Pero para que la educación pueda desempeñar estos roles es necesario que promueva a la vez una serie de valores y normas tales como: justicia, eficacia, paz, etc., que finalmente sirvieron para que el individuo se adapte al sistema productivo, al mismo tiempo que genere la reproducción del sistema.

35.* María Teresa Negrete. "La educación de adultos en América Latina". Rev. Pedagógica, p. 22

La educación aparece entonces como un mecanismo que ha de proveer fuerza de trabajo con ciertos rasgos y características, y promotora a la vez de un orden social que no afecte los intereses de la clase en el poder.

Y, a pesar de que se pretende "la masificación de la enseñanza", "la educación para todos", etc., se ve que generalmente las zonas que realmente tienen acceso a ella, son las que se sitúan en los centros urbanos con un desarrollo económico constante, o las clases medias que cuentan con los medios suficientes para desarrollarla; incrementándose ese desequilibrio con los proyectos que se quedan en el nivel del discurso, aunque no hay que negar sus pocos aciertos que fueron presentados.

Así vemos como a lo largo de los diferentes regimenes se plasman una serie de contradicciones que originan ya sea el regreso de capitales o la fuga de ellos. Pero de ahí, independientemente que el Estado se interprete como neutral o comprometido (ya sea con la clase dominante o subordinada) finalmente el resultado es el mismo; ésto es, el que las más afectadas han sido las clases subordinadas a pesar de desarrollar políticas para su "beneficio", ya que éstas poseerán un transfondo económico que habrá de vincularse finalmente con la producción (aunque en forma deteriorada); y donde sea la política educativa que sea, o la reforma que se pretenda, los mejores recursos se utilizan donde no son necesarios o en determinado caso sólo sirven a los intereses de la clase en el poder y/o a los dueños de los medios de producción.

3. LA TECNOLOGIA EDUCATIVA; CARACTERISTICAS ESENCIALES

3.1 Concepto

3.2 Bases Teóricas

3.2.1 Teorías Psicológicas; práctica de la evaluación

3.2.2 Teoría de Sistemas; práctica de la evaluación

3.3.3 Teoría de la Comunicación; práctica de la evaluación

3.3 Modelos de Instrucción

LA TECNOLOGIA EDUCATIVA, CARACTERISTICAS
ESENCIALES

3.1 Concepto

La educación al encontrarse determinada por las decisiones de grupos en el poder y ver su avance determinado por las políticas educativas implementadas por el Estado; se encuentra ligada a sus estrategias y procedimientos, de ahí que no se deba contemplar a la educación separada de la ideología difundida por la clase dominante de la sociedad de la que nace, en tanto que es ella la que determina objetivos, conceptos, y contenidos centrales, e incluso los sustentos filosóficos que la fundamentan.

Esto es, bajo un sustento positivista que pretendía que a través del desarrollo de la ciencia, se estableciera un desarrollo indispensable para la supervivencia y el "bienestar" de la sociedad; la tecnología y la técnica habrían de estar dirigidas hacia ese desarrollo. En consecuencia, la Tecnología habría de ser considerada como el estudio de los procedimientos técnicos o conocimientos emanados de las ciencias físico-naturales aplicados a una actividad o actividades; y la Técnica como un procedimiento cualquiera, regulado por esos conocimientos y normas, proporcionados y provistos de una determinada eficacia.

Bajo esta visión es que hacia la década de 1970, cuando la tecnología abarca los recientes desarrollos de la ciencia y cuando se considera que "esta cambiando no sólo la faz de la tierra y las instituciones de nuestra sociedad sino al hombre mismo"¹⁾, es que se le empieza a contemplar en todos los ámbitos de la actividad social, siendo tal su repercusión que favorecida por la política educativa de Luis Echeverría Álvarez, se implementan algunas acciones; por ejemplo: programación por objetivos, la sistematización en los exámenes, los sistemas de educación abierta, etc., que dan paso a que

1. Hilda Taba, Elaboración del Currículum, p. 58

la Tecnología* aparezca como un elemento que inundará no sólo el campo de la educación y del conocimiento, sino que a través de la técnica* se le verá como principal iniciadora y agente del "cambio social" y cultural, es decir se le otorga el papel de "solucionadora" a los problemas que enfrenta la sociedad y con ella la educación. Así tenemos que algunos problemas a los que la Tecnología habría de dar solución se derivan de las mismas condiciones sociales y educativas que imperaron durante esta década y de las cuales cabe destacar, a un nivel de lo educativo, la carencia de recursos humanos (profesores eficientes y suficientes), materiales (instalaciones), y económicos que hicieran posible una enseñanza más activa y eficiente para lograr el desarrollo; desarrollo tan proclamado en éstas décadas como una forma para superar el subdesarrollo de los países dependencistas y para que éstos salieran de su atraso.

Es entonces que se establece una relación entre educación y tecnología en la cual se visualizará una penetración ideológica de los Estados Unidos, a través de los proyectos sociales, y por ende a través de la educación, donde se muestran intereses implícitos y explícitos de dominación. Esta relación entre educación y tecnología se establece por lo menos a nivel de los siguientes planos:

- A un nivel de proveedora, en tanto que la sociedad, y más que la sociedad, la clase en el poder requiere que el sistema educacional asegure el adecuado auxilio de científicos y técnicos.
- A un nivel de ofrecer a todos los individuos más y mejor ciencia y tecnología, toda vez que la sociedad misma está orientada

* Sin embargo para efectos de este trabajo consideramos a la Tecnología como una disciplina autónoma que reflexiona sobre la problemática de la Técnica, genera nuevos conocimientos y analiza sus precederes y resultados; y a la técnica, como el conocimiento del procedimiento que hay que aplicar conjuntamente con su realización.

y controlada tecnológicamente.

- A un nivel de expansión constante puesto que los avances mismos de la tecnología penetran en el proceso educativo.

Se visualiza así, una constitución paulatina de tecnología y educación, la cual a través de una tecnología educativa ha de constituirse como la solución de los problemas planteados a la educación en ésta década. Además de constituirse como un elemento que facilitará la penetración y dominación ideológica entre la población, puesto que con el desarrollo de esta Tecnología se pretendía el desarrollo de los medios Técnicos que habrían de facilitar la educación.

Es entonces que al pretender plantear una situación innovadora a la educación, a través de la aplicación de un enfoque tecnológico, se pretenda dar solución a los tres problemas esenciales de la educación:

- Educar un número cada vez mayor de personas.
- Educar mejor y con mayor eficacia.
- Educar a más con menor costo.

Y, sin embargo, ¿Qué es la tecnología educativa?, ya que si bien es cierto se ha proclamado como una "nueva" forma de abordar los problemas relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a encontrar soluciones factibles a ellas; también es cierto que aún en la actualidad no se le ha podido definir en términos exactos; de ahí que se le atribuyan diferentes caracteres (Armsey, 1975, Zuki 1977), pero cuyo trasfondo es semejante, éste es, el de ser una propuesta con un alto índice de penetración ideológica y de dominación de un centro hegemónico; dominación y penetración escondidas entre el ramaje de sus sustentos teóricos, de los materiales que surgen a partir de ella, etc., y que tienen que ver

con la transferencia económica, y política de dominación, e incluso social, con proyectos de "desarrollo", donde lo educativo se encuentra incerto. Y donde con el uso de la Tecnología y la Técnica se establece una realidad estática, basada en lo utilitario y en lo instrumental, donde el hombre será un ser mecanizado dirigido a la cantidad y no a la calidad, razonamiento, iniciativa e ingenio para producir nuevos conocimientos que posibilitaran una transformación de su realidad, e incluso nueva Técnica.

Así entonces, tenemos que algunos términos que se han empleado para designar a lo que se llamó tecnología educativa son: Tecnología educativa, Tecnología educacional, Tecnología de la educación, Tecnología de la enseñanza.

Sin embargo, y para efectos de este trabajo se tratará de definir lo que es la Tecnología educativa, ya que constituye, al menos desde el discurso multinacional por parte de los Estados Unidos, una "nueva forma de pensar" y abordar los problemas relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje que han visto su implementación en las últimas décadas, y donde nuestro objeto de estudio es uno de los medios por el cuál se ha de difundir esta "nueva forma de pensar", puesto que se sujeta a esta propuesta educativa, donde detrás del velo de un "nuevo" discurso educativo se esconden intereses sociopolíticos de mayor profundidad, destacándose el ideal de establecer formas "perfectas" de vida social o política.

La Tecnología educativa ha sido considerada como "la aplicación sistemática del conocimiento científico y organizado a la solución de problemas con el propósito de mejorar la eficiencia y la efectividad del sistema educativo",²⁾** "la forma sistemática y

2. Miguel Albarrán S., "Tecnología educativa: Un intento por definir sus áreas de dominio", La investigación en la enseñanza técnica superior. Instituto Tecnológico de Durango, p. 149.

** Cabe destacar que tanto el Instituto Tecnológico de Durango, como el Instituto Tecnológico de Monterrey, manejan posiciones con una visión industrial, siendo claro ejemplo el transplazar términos de eficiencia y eficacia-utilizados en las máquinas o fabricación en serie - a sus conceptos educativos.

organizada, y nos proporciona estrategias, procedimientos y medios emanados de los conocimientos científicos en que se sustenta";³⁾ la aplicación de sistemas, técnicas y medios auxiliares para mejorar el proceso de aprendizaje humano".⁴⁾

Se pone de manifiesto en estas definiciones el predominio de la eficiencia, la sistematización y el carácter técnico con que se visualiza desde entonces hasta ahora a la educación; caracteres que vienen definidos desde un discurso oficial en educación (Cfr. Cap. 2) y que originan la atomización, especialización, y un pensamiento fragmentado y lineal, lo que redituará en concebir a la educación como "satisfactora" de necesidades de cierto sector de la sociedad.

Así entonces, la atomización ha de generarse como un rasgo que origina tal concepción de la educación, en tanto que ha de engendrar una fragmentación de conocimientos que establece el aprendizaje en forma inconexa; ésto es, que lo aprendido cae en espacios reducidos donde no se podrá realizar una vinculación, de este conocimiento con su realidad social y en consecuencia se origina una falta de perspectiva y significado. Lo que además, se puede establecer como una doble problemática, puesto que por un lado el alumno arrastra una serie de prácticas educativas deficientes y tradicionales en su proceso de aprendizaje (memorización, proceso lineal de aprendizaje, etc.) que entorpecen su adquisición y comprensión del conocimiento; y por el otro lado, bajo una visión de planificación educativa alejada de una realidad concreta se maneja el ideal de lo que debería ser, fomentando, entorpeciendo, o desvirtuando lo que se había previsto.

3.- Elsa Contreras e Isabel Ogalde, Principios de Tecnología Educativa, p. 9

4.- James W. Armsey, Tecnología de la Enseñanza, p. 12

Surge entonces una situación que favorecida por la misma concepción de aprendizaje (conductista) propicia la formación utilitaria e instrumental del conocimiento que se dirige al descubrimiento de los datos y los hechos específicos que lo caracterizan, sin llegar a una comprensión que posibilite no sólo esta aprehensión sino incluso su transformación.

Al igual la especialización en determinada área del conocimiento ha de crear ciertos modos de pensamiento y formas de establecer contacto con la realidad, dado que al promover el conocimiento en una disciplina se está dejando de lado la comprensión integral de su conocimiento y su vinculación con su realidad, así entonces se fomenta una sistematización y no una comprensión del hecho o del fenómeno.

La atomización y especialización ven incrementada su acción en un pensamiento fraccionado y lineal, en tanto que cada materia se cataloga en forma individual y no global, produciendo una fragmentación que reduce las posibilidades de transferir el aprendizaje; rasgo que además aparece en conjunto durante el desarrollo de la evaluación que además ha de compartir rasgos de objetividad, fragmentación y sistematización que no se alejan de las prácticas ya sistematizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y que conducen a la no aprehensión de una posición propia.

Vemos pues, como la educación al poseer estos rasgos más que establecer una vinculación entre conocimiento y realidad, que pudiera otorgar perspectivas y significado al aprendizaje, cae en considerarse en un nivel de "tragar" información para la aprobación de elecciones, pruebas, áreas de estudio, etc., y no de enriquecer verdaderamente su conocimiento y con ello posibilitar una transformación de su realidad. Es por ello que se considera como "satisfactora" de las necesidades que los individuos y la sociedad demandan ante sus problemas.

3.2 Bases Teóricas.

La Tecnología educativa para establecer con fundamento "científico" la solución de problemas que se presentan en el campo educativo se ha auxiliado de tres grandes teorías: la teoría psicológica que engloba al Conductismo y a la Teoría de la Gestal; la Teoría de sistemas; y la Teoría de la Comunicación. Bajo los sustentos de estas teorías se ha pretendido enfrentar los problemas que invaden el terreno educativo y que van desde el comportamiento que en el aula han de tener, tanto el alumno como el docente, hasta la evaluación, esta última, razón de ser de este trabajo.

Así, el por qué de abordar estas teorías se encuentra centrado en que éstas no sólo han de constituir el sustento "científico" de esta propuesta educativa, sino que a través de sus planteamientos propondrá paulatinamente los elementos que han de regir las actividades educativas; ésto es conductas programadas, observación y cuantificación, etc., que originaran un modelo de hombre acorde con el que el sistema exige.

Además, y dado que "el movimiento de la cosa crea diversas fases, formas, y aspectos que no pueden ser comprendidos mediante su reducción a la sustancia, sino que son comprensibles como explicación de la "cosa misma",⁶⁾ es que no podemos dejar de lado estas cuestiones que influyen en nuestro objeto de estudio. Así las bases "Científicas" de la tecnología educativa han de manejarse en relación con las prácticas evaluativas que aparecen entretejidas con los planteamientos de estas teorías, y que determinarán finalmente el tipo de evaluación que ha de practicarse en el Sistema de Educación Abierta.

3.2.1 Teorías psicológicas; práctica de la evaluación.

El Conductismo y la Teoría de la Gestal al encontrarse vinculadas por la conexión entre sus planteamientos y al ser esta última la

6.- Karel Kosik, Dialéctica de lo Concreto, p. 46

parte complementaria que viene a cubrir los puntos que el conductismo no abordó; se instituyen como el sustento psicológico que enmarcará una situación de eficiencia, mecanización y sistematización en el aprender del alumno.

El conductismo, nacido bajo los albores del condicionamiento Estímulo - Respuesta (E - R), y del análisis y programación de las conductas, ha de ser considerado como una de las teorías que en su tiempo fue reconocida científicamente, mas en el momento actual no supera la situación de ser visualizada como una psicología del control que puesta en práctica a través de acciones educativas (máquinas de enseñanza, instrucción programada, aplicación de principios del control operante, evaluación objetiva), originan "una lógica de la división capitalista del trabajo donde los pensamientos y afectos del obrero estorban a la producción en serie".⁷⁾

Así, el conductismo generó toda una serie de planteamientos (control, predicción, manipulación de las conductas y leyes, etc.), que inundaron el campo de la investigación, y por lo tanto de la educación; planteamientos que aún hoy siguen vigentes y que tienen que ver con el control de la población, en una visión más amplia.

Así, al aparecer elementos transpalados del conductismo a la educación, aparecieron ciertos indicadores que tenían que ver con un tipo específico de aprendizaje y evaluación. Tal es el caso que a partir de las leyes de asociación de Thorndike^{***} se pretende in-

7.- Alfredo Kuri y Roberto Follari, "Para una crítica de la Tecnología Educativa: Marco Teórico e Historia" Tecnología educativa: aproximaciones a su propuesta, p. 68

*** Este autor plantea las leyes de la disposición, del ejercicio y del efecto, y a partir de ellas se plantean tres etapas o pasos que dan muestra del tipo de evaluación que se plantea, que son:

- 1.- Señalar y definir la cualidad o atributo que se habrá de medir.
- 2.- Determinar un conjunto de operaciones en virtud del cual, el atributo puede manifestarse y hacerse perceptible.
- 3.- Establecer un conjunto de procedimientos o definiciones para traducir las observaciones o enunciados.

Introducir al alumno en una situación específica para obtener la respuesta esperada, es decir empieza a considerar al hombre como un ser moldeable y maleable. Además, a través de un grupo que a través del ensayo - error vincula las respuestas a las situaciones, obteniendo, el producto esperado, esto es, un sujeto con características tales como: el ser individual, sistemático, acrítico, etc., que propiciará el desarrollo del sistema y con él, el desarrollo de los intereses de la clase en el poder.

La evaluación aparecerá en este primer momento, del conductismo, como el medio que verificará hasta qué grado el alumno puede ser maleable, y moldeable, es decir, hasta que grado modificó su conducta de acuerdo a una serie de leyes psicológicas transportadas de experimentos realizados con animales.****

La noción y las prácticas evaluativas no sólo quedan en este nivel, sino que con el paulatino avance de la teoría conductista se originan nuevos planteamientos que fueron puntualizando los elementos que no se habían cubierto, o que eran cubiertos en mínimo grado; hasta llegar a afianzarla con una tendencia de medición de aprendizajes (conductas).

Tal fue su avance que a partir de los planteamientos conductistas de Pavlov, Watson, Hull, Skinner, etc., se desarrolla toda una planificación que habría de girar en torno a los cambios de su conducta, refleje el alumno; cambio del que se podrá inferir que ha incorporado un aprendizaje (conducta).

**** Una manifestación clara de este tipo de experimentos lo encontramos en los realizados por: Pavlov (el perro hambriento), Thorndike (Animales pequeños hambrientos). Consultar: Skinner B. F. Ciencia y Conducta Humana. Barcelona, España, Edit. Fontanella.

Dicha conducta involucrada en un proceso de condicionamiento, dado que a través del cambio, de la modificación o el reforzamiento de conductas, ante ciertos estímulos se llega a lo que conformará un "aprendizaje"; ésto es, el conjunto de cambios y/o modificaciones en la conducta que se operan en el sujeto como resultado de acciones determinadas coherentes y relacionadas entre sí, que el sistema productivo exige a los sujetos a fin de lograr a menor costo, con mayor eficiencia y sin mayores problemas un producto.

Así vemos que el aprendizaje en el hombre no es sino también un producto que ciertos planificadores de la enseñanza programan en objetivos que han de ser aplicados en los individuos para que ellos mismos propicien la respuesta de qué, cómo, cuándo y para quién producir sin mayor problema de transformación, ya que la enseñanza dentro de la T.E. se establece, como el control de la situación en la que ocurre el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, ¿Qué tipo de evaluación se desarrolla? ¿Qué funciones posee? La evaluación aparece entonces como una práctica que viene a verificar la "calidad" del producto obtenido y surgido después de un condicionamiento. Evaluación que al mismo tiempo que busca evidencias exactas y directamente relacionadas con las conductas formuladas (en objetivos), dará a conocer que el sujeto ha logrado adquirir conductas que facilitarán la reproducción del sistema, al haber adquirido las "capacidades" de mecanización, sistematización, etc., para poder dar las respuestas esperadas y planificadas por "los especialistas", y así poder hablar de una supervivencia y "bienestar" en la sociedad.

Así la misma evaluación aparece como una práctica planificada y coherente con un tipo de aprendizaje conductual, de ahí el surgimiento de medios e instrumentos de control, donde un claro ejemplo lo constituyen las pruebas objetivas, que han de avalar el carácter observable y medible del aprendizaje basado en una visión positivista del conocimiento.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

La evaluación, es entonces, la verificadora y comprobadora de hasta qué punto la capacidad de un alumno le permitió encadenar las respuestas condicionadas (obtenidas mediante un estímulo), además de poder comprobar el grado de modificación de conductas, previamente planeadas por Tecnólogos de la educación para ejercer cierta función de control, de ahí que se "está disociando al efecto del pensamiento, lo histórico-social del conocimiento, la personalidad del aprendizaje", ⁸⁾ lo cual va en contra de una transformación de la realidad del sujeto y apoya una transferencia de ideología y reproducción del sistema.

Así, y a pesar de que la realidad existe independientemente de que el sujeto la conozca o no, es considerada sólo a un nivel de que sólo es real para el sujeto aquello que puede someterse a "estudios objetivos" y que posea datos verificables y donde la evaluación, a través del uso de instrumentos objetivos (exámenes) medirá al sujeto, quién finalmente aparecerá como un ente aislado, sin determinaciones, es decir, descontextualizado de lo social.

Con el avance paulatino de las teorías conductistas finalmente se llegó de un tipo de control incipiente a un control cada vez más riguroso, tal fue el caso de Skinner, quién al establecer términos cada vez más específicos en la determinación de las conductas (operante, extinción, recuperación espontánea, modelaje, etc.) estableció la base para la instrucción programada, las máquinas de enseñanza, etc. . . .

Así, Skinner al constituirse como el principal exponente de la visión de tecnología y educación, durante la década de 1950, replanteó la eficiencia, y el control entre los hombres. De ahí que en el campo de la educación, el actuar de los alumnos resulta del condicionamiento y de que el enseñar no es más que un arreglo de contingencias de reforzamiento, (o control de situaciones), donde el docente pasa a ser un técnico diseñador de actividades de aprendizajes, limitador del aprendizaje en el alumno y limitando a su vez, por toda una situación sociopolítica donde influyen intereses de

clase y de poder. Y, donde la evaluación viene a ser el verificador de que se han obtenido respuestas y capacidades técnicas que han de ser medidas a través de instrumentos para ejercer un control cada vez más eficaz y riguroso sobre ellos.

En consecuencia la evaluación contemplada desde una visión demensurabilidad viene a reafirmar la noción de cambios de conductas, como el elemento primordial del aprendizaje, donde no hay lugar para las cualidades cognoscitivas, esto es para ser creativo, y crítico; sino para ser un ser memorístico, acrítico, sistemático, ajeno a su realidad, que finalmente es lo que solicita, indirectamente, el mercado de trabajo.

Lo hasta ahora expuesto viene a ser completado con los planteamientos de la teoría de la Gestal, la cual se edifica como la parte complementaria del conductismo que viene a cubrir los puntos que ésta corriente no aborda.

En esta teoría la percepción obtiene un lugar privilegiado en tanto que es a través de ella que el aprendizaje se cataloga como "un proceso de cambios o reestructuración de una totalidad, se produce a base de interactuar con el medio y solucionar problemas".⁹⁾

Así tenemos que si bien esta teoría pretende edificarse como un elemento más de la "cientificidad" de la tecnología educativa, cae sólo en contribuir con la teoría conductista para reproducir ciertos modelos conductuales que tengan que ver con la experiencia, la percepción y finalmente con la repetición de ciertos modelos que contribuyen a la interacción del sujeto con su realidad. Y donde la evaluación viene a ser como se había establecido en párrafos anteriores, un elemento que niega la relación sujeto-objeto de conocimiento, y que avala lo observable y lo medible del aprendizaje.

9. Elsa Contreras e Isabel Ogalde, Op. Cit., p. 19.

Ahora bien, la teoría de la Gestal plantea leyes, donde a pesar de manejar elementos tales como la forma, la disposición, etc., no se va más allá de fomentar el modelaje dentro del sujeto para la solución de sus problemas. Esto es, se desliga al sujeto de las circunstancias reales que rodean la adquisición del aprendizaje y que pudieran propiciar la real solución a sus problemas; por lo consiguiente, se fomenta la creación de características que propician que el sujeto sea un ser pasivo ante lo que acontece a su alrededor y en el cual se fomenta un aprendizaje a un nivel de la modificación de la conducta como resultado de la experiencia, o a nivel de repetición de lo establecido previamente por el Tecnólogo educativo y no un aprendizaje que parta de la realidad del sujeto como ser cognoscente que puede posibilitar soluciones.

Por todo lo anterior el conductismo y la teoría de la Gestal a través de la tecnología educativa, ha constituido una forma a través de la cual se pretende una conducta tecnicada y programada, cubierta con un discurso de pretendida científicidad donde el aprendizaje ha de estar traducido a un nivel de adiestramiento conductual, donde si bien se pretende lograr "aprendizajes reales", lo cierto es que sólo aporta una enseñanza sin comprensión, misma que se verá reflejada en las capacidades que debe reunir el alumno, como la memorización, para el tipo de evaluación que se instituye, y que viene a reafirmar lo que una educación de este tipo constituye para los intereses de la clase en el poder, y principalmente para la selección de la fuerza de trabajo, y la reproducción de la sociedad existente.

De ahí que la tecnología educativa a pesar de instrumentalizar una serie de acciones como la difusión de textos programados, radio-escuelas, telesecundarias, sistemas de educación abierta, etc. ha caído en últimas fechas en una serie de hechos que dan muestra del deterioro de esta propuesta educativa, de las que destaca el hecho de que la tan llamada educación integral estará negada a no propiciar la propia comprensión y la aplicación de la capacidad creativa en la práctica del educando en su propia educación. Aunque

cabe señalar que algunos autores (entre ellos Porfirio Morán Oviedo), reconocen que una aportación que se le atribuye a la TE es el rechazo terminante a la improvisación.

3.2.2 Teoría de sistemas; práctica de la evaluación.

La teoría de sistemas al surgir bajo el auspicio del avance de la máquina, tuvo necesariamente que ajustar sus conceptos a lo que se iba generando en esta área. Es entonces, que es considerada como una nueva área de investigación y desarrollo que habría de surgir a partir de la necesidad de conocer mejor la interacción hombre-máquina con relación a problemas de percepción, tareas motoras y tiempos de reacción, además de establecer el vínculo con la noción de ciencia que se maneja al retomar planteamientos propios de la ingeniería, y establecer así su carácter científico.

La teoría de sistema al estar vinculada con el desarrollo tecnológico que está creando sistemas extremadamente complejos, habrá de repercutir en el campo de la educación en tanto que se observa una creciente preocupación por los medios de enseñanza, su diseño y metodología, la planeación del quehacer educativo, etc., y se dejan de lado los contenidos; es decir se preparan sistemas para toda actividad, un claro ejemplo es la utilización de computadoras en la evaluación. De ahí que esta teoría cae finalmente en hacer de su aplicación en la educación una actividad sistemática, donde si bien sus elementos se encuentran vinculados, su relación cae en una situación de independencia donde sus grados internos de equilibrio nada tienen que ver durante el proceso. Por lo tanto, al pretender traslapar elementos de la tecnología a la educación se brindan elementos que habrían de fomentar la medición, control y orientación, en la conducta del hombre y hacer de éste un ser mecánico que acate y ralice su tarea.

Con lo hasta ahora expuesto el papel que se vislumbra en la evaluación es la de comprobar y verificar la calidad del producto esoperando (conducta-aprendizaje), en tanto se dirigirá a la búsqueda

de evidencias exactas en la conducta como resultado del proceso de aprendizaje.

Considerando el enfoque de sistemas y el análisis de sistemas y contemplándolos a la luz de la educación, la teoría de sistemas pretendía "posibilitar el desarrollo de una teoría de análisis, de coordinación y control de los componentes y variables que constituyen el complejo educacional",¹⁰⁾ y que harían de la conducta; un objeto medible, observable e identificable originando las características básicas para que el sujeto no entrara en conflictos con su papel dentro del sistema productivo, y establecer con ello un contacto "real" con su realidad.

Por ello que desde la misma educación se vea al sistema como "un arreglo de personas y condiciones que sean necesarias para causar los cambios en el individuo, atribuibles al proceso de aprendizaje";¹¹⁾ cambios que no se alejan de las demandas que se originan en el mercado de trabajo; y donde la evaluación ha de establecerse en un doble plano, en tanto que aparecería, primeramente como el comprobador y verificador del producto esperado; y en un segundo momento como un control de eficiencia y retroalimentación del funcionamiento del sistema en su totalidad.

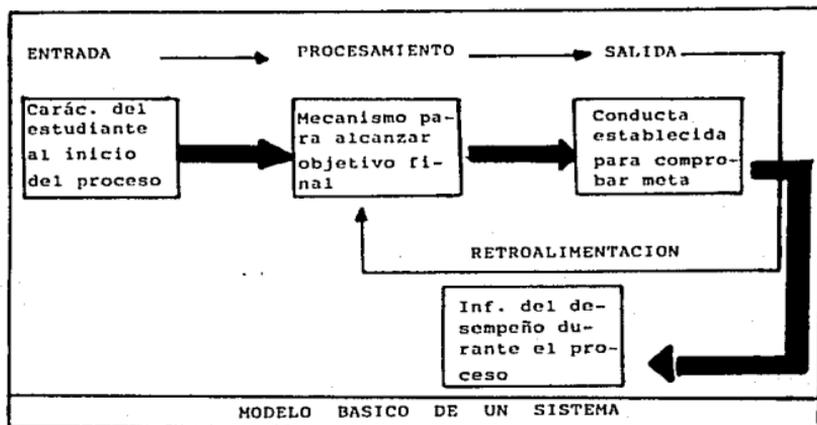
Se establece así como la tecnología educativa a través de la teoría de sistemas pretendía abordar con una visión de totalidad a la educación, pretendiendo manejar el "todo" con sus partes interrelacionadas, y reflejándose en modelos que, el aprendizaje es un sistema de abordaje, desglosamiento y solución del hecho educativo, donde no se contempla que en él existan elementos externos e internos al individuo al que puede deber su desarrollo y donde los con-

10. Claudio Zuki Dib, Tecnología de la educación, p. 50

11. *Ibidem*.

tenidos, actividades, etc., planteadas serán siempre diferentes y cambiantes en cada realidad.

Para establecer la relación entre sistema y educación se han realizado una serie de modelos que contemplan como elementos generales: una entrada, una salida, un procesamiento y una retroalimentación. Y donde cada elemento ha de ser el apoyo para el siguiente, siendo finalmente la retroalimentación, quien juzgue la calidad del producto, éste es, donde se apreciará hasta que punto el sujeto ha incorporado lo que para él, planearon los "expertos". Esquemáticamente, los elementos antes citados se muestran en el siguiente cuadro:



Traduciendo estos elementos a lo educativo, se puede determinar lo siguiente:

- La entrada; constituida por las características principalmente conductuales que presentará el estudiante al inicio de cualquier proceso educativo y que serán modificadas durante el proceso.
- El procesamiento; considerado como aquel procedimiento sistemático que será planeado para que el estudiante alcance el objetivo final y que tendrá que ver con la incorporación de conductas que no se poseían al inicio del procesamiento.
- La salida; constituida por lo que el estudiante debe saber o saber hacer para demostrar lo alcanzado y que debe estar acorde con las características de un producto esperado y planeado previamente.
- La retroalimentación que equivale a la información sobre el desempeño del estudiante, o a la comparación que se establece en relación a las respuestas esperadas.

Con base en lo anterior podremos establecer que éste supuesto (de sistematización), ha de repercutir en la misma estructura educativa de nuestro país, donde cada nivel educativo, es un sistema que conectado a los demás va introduciendo y/o guiando al alumno para obtener un producto final que posea los rasgos acordes con el sistema social del que forma parte y que el mismo le exige; por lo tanto podemos establecer que incluso el aprendizaje compartirá esta situación en tanto no sólo planteará objetivos, actividades, métodos, técnicas, etc., sujetos a una óptica sistemática del quehacer educativo, y que tiene correspondencia con una visión funcionalista de la sociedad; sino que sobre la misma concepción de aprendizaje existe una concepción mecanicista.

Por ello que la escuela (suprimida en algunos casos por asesorías, libros programados, etc.,) "crea y reproduce los elementos actitu-

dinales necesarios para la adaptación social y la conformación de conductas",¹²⁾ en tanto que desde la misma tecnología educativa "la escuela se desarrolla como un suprasistema" perfectamente "acorde con las exigencias del suprasistema social; a un nivel micro-educativo a través de un riguroso proceso de sistematización de la enseñanza",¹³⁾ y donde pedagógicamente el quehacer educativo estará gobernado por esta noción, en tanto que la misma noción de enseñanza entraña una situación de control.

Así bajo estos puntos se puede dilucidar el papel que la evaluación desempeñará a lo largo del modelo sistemático, en tanto que ha de considerarse sólo en el plano de medición, cuya función será poner al descubierto el grado de modificación de conductas y el grado de confiabilidad del sistema, y además de otorgar validez a ambos.

Por lo consiguiente, se puede establecer que existe cierta coherencia entre el discurso psicológico y lo propuesto por la teoría de sistema, ya que ambas persiguen el mismo objetivo; esto es, lograr mediante su condicionamiento o sistematización el control del individuo, el cual sólo "aprenderá" lo que ha sido planeado, sin que en ese aprender intervenga su individualidad, su pensamiento y su criterio y sin considerar la diversidad de situaciones de aprendizaje en una realidad concreta.

La evaluación aparece, entonces, sólo al final del sistema y desligada en cada una de las etapas anteriores, ya que a pesar de que existan sistemas con un grado de especificación de sus elementos, caen finalmente en un detallismo desenfrenado donde la evaluación sigue bajo la misma concepción, rasgo que ha de compartir el Sistema de Educación Abierta, al implementar toda una sistematización para la práctica de la evaluación (ver anexo "A"). En tanto que

12. Azucena Rodríguez O., "Tecnología educativa y Teoría social", Tecnología educativa: aproximaciones a su propuesta, p. 40

13. *Ibid.*, p. 41

"detrás del pretendido carácter científico de la evaluación se esconde una necesidad de quienes postulan el discurso, de legitimar las prácticas educativas".¹⁴⁾

Desde esta perspectiva finalmente se establece una sinonimia entre hombre-máquina; donde el aprendizaje aparece bajo la visión de producto.

3.2.3 Teoría de la Comunicación; práctica de la evaluación.

La comunicación aparece como la base de la que se deriva esta teoría y habría de ser el proceso por el cual se puede intentar el cambio conductual en una persona, o bien puede ser el medio por el que un individuo puede tener influencia sobre otro y viceversa; es bajo estas ópticas como ha de ser considerada dentro de la tecnología educativa, y para lograr esta dominación y control es que se establecen diferentes modelos de comunicación que compartiendo rasgos con la teoría de sistemas, se instituyen como las formas sistémicas para lograr la comunicación, donde no se aborda realmente el origen del mensaje ni las implicaciones sociales, políticas e ideológicas que intervienen. Así también se continúa bajo la misma óptica de producto que al igual que en el enfoque de sistemas se le pretende otorgar al proceso de E-A, y donde la interacción alumno-mensaje-docente implica un análisis más profundo donde intervienen factores de la realidad del sujeto y de la realidad donde ambos se desenvuelven, la cual no deben contemplarse en forma desvinculada. Por ello podemos plantear que a pesar de que se desarrollan otros modelos, algunos elementos si bien constituyen el enlace con las otras teorías que sustentan a la tecnología educativa también representan puntos criticables hacia la misma, y donde la posible evaluación del mensaje nunca se plantea, dado que al entrar

14) Alicia de Alba, "Análisis del discurso de la evaluación en la tecnología educativa". Tecnología educativa; aproximaciones a su propuesta, p. 106

en esta situación se hace necesario hablar de grupos de poder, dominación, etc., con la cual la misma tecnología educativa entraría en conflicto. Mensaje que en el proceso educativo estará reflejado en los contenidos temáticos, que "dada la gran carga ideológica que comportan, se oficializan, se institucionalizan y por lo tanto pocas veces se someten a discusión, cuestionamiento y menos aún, a revisiones críticas y replanteamientos".¹⁵⁾

En este sentido para abordar las variables quién dice, qué dice, a quién dice, por qué y con qué efectos, se presentan modelos de comunicación^{*****} que pretenden formar durante el desarrollo del mismo las respuestas o mensajes esperados y con ello el obtener determinados roles que no se alejen de las circunstancias sociopolíticas (el qué, cómo, para quién producir) para las que se pretende fue planeado el mensaje (contenidos).

Es por ello que la comunicación pasa a ser considerada como un elemento primordial en la aplicación de la tecnología educativa, y ante esta situación es que se da un auge en la utilización de los medios masivos de comunicación en tanto que han de ser éstos, los medios óptimos para hacer realidad los principios de la tecnología educativa y convertirse entonces en los medios auxiliares por excelencia propuestos a la educación, y principalmente a la educación de adultos para satisfacer las demandas que le planteaba la sociedad. La aplicación de los medios masivos de comunicación se ve reflejada a través de los sistemas de educación abierta y la educación a distancia donde se emplean medios como la televisión, el radio, la correspondencia, etc., para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

15. Porfirio Morán O., Reflexiones en torno a la instrumentación didáctica, p.25

***** Para quien desee ampliar esta información puede revisar los modelos planeados por Shanon, Berlo, etc., Consultar: Isabel Ogalde y Elsa Contreras. Principios de Tecnología Educativa. México, Edit. Edicol.

Así entonces, si bien se generó un auge en la aplicación de los medios masivos de comunicación en educación, y principalmente en los sistemas de educación abierta, se engendró al mismo tiempo una doble situación ya que, por un lado; el control del quehacer educativo y en cualquiera de sus modalidades se hizo más palpable; y por otra parte, si bien en estas décadas la utilización de los medios masivos de comunicación se consideró como algo novedoso (y como un punto rescatable de la TE hacia los otros modelos), que habría de dar soluciones a los problemas planteados a la educación, con el paso del tiempo se volvió obsoleto; en tanto que planes, programas, etc., no evolucionaron al mismo ritmo que la tecnología originando que sus acciones, difusión y aceptación tuvieran un menor apoyo desde el mismo Estado, lo cual se plasma en la política educativa del licenciado Miguel de la Madrid Hurtado, donde este punto ha sido relegado si no es que incluso olvidado.

Con respecto a la evaluación dentro de la teoría de la comunicación está orientada hacia el mensaje mismo, ya que como se afirma "otro implícito importante... se descubre en la forma de comunicación se advierte el emisor como el generador de ideas guías y pautas, y al receptor se le asigna un papel de "ejecutor"... de éstas y donde la voz del receptor, cuando es escuchada por aquél, es con el fin de refuncionalizar esa voz, de acuerdo a los intereses básicos del emisor,"¹⁶) y es bajo este panorama como se considera en el SEA; ésto es, el adulto ha de refuncionalizar lo presentado en los libros de texto en el momento de su evaluación (medición).

La evaluación estará dada entonces, cuando el emisor refuncionalice esa voz con un mensaje (contenidos), semejante al dado en un primer momento (libros), sobre los cuales el profesor y el alumno tienen prohibido opinar.

Así puntualizamos que no solo la psicología (Conductismo y Teoría

16. Alicia de Alba, Op., Cit., p. 112

de la Gestal) y la teoría de sistemas presentan puntos altamente criticables, sino que también la teoría de la comunicación presenta elementos que manifiestan acciones de control y de poder, siendo uno de ellos el mensaje, en tanto "se deja de lado el análisis epistemológico y semiológico (contenidos) de la estructura del mensaje así como sus implicaciones ideológicas inherentes a toda teoría y técnica"¹⁷⁾ y que tienen que ver finalmente con la crítica a la tecnología educativa.

3.3.3 Modelos de Instrucción.

A partir de los aportes de cada una de las teorías que sentaron las bases "científicas" de la tecnología educativa, surgieron los modelos de instrucción que habrían de señalar en forma sistemática cada una de las etapas del proceso E-A para obtener resultados "óptimos" que serían verificados a través de un tipo de evaluación planeada específicamente para tal fin, y que se presentaría (en algunos modelos) a lo largo de todo el sistema como elemento "control de calidad".

Visualizados así, los modelos de instrucción pretenden ejemplificar un proceso determinado a través de una representación ideal de un proceso; donde en forma general el docente ha de desempeñar el rol de operario del sistema en tanto se le indica el objetivo conductual, la actividad, el tiempo, etc., de aprendizaje, llegando al extremo en que el alumno pasa a ser considerado como un "elemento dinámico" que interactúa con una variedad de medios materiales y experiencias para lograr objetivos de aprendizaje generales y específicos que no se alejen de los esperados por el docente, quién finalmente los comprobará a través de una evaluación planeada, también, de antemano que como se ha señalado anteriormente cumplirá la función de verificadora y comprobadora.

¹⁷. Alfredo Kuri y Roberto Follari, Op., Cit., p. 56

Y si bien, a través de los modelos de instrucción se pretende hacer más perceptible el proceso de E-A, mejorar la evaluación (medición) de los resultados del proceso mismo, hacer los fines más objetivos y aclarar las metas e intenciones, etc., estos no pasan de ser otra cosa que instrumentos que generan una especialización, medición y etiquetación de los conocimientos que se generan en el alumno, y que verán su aplicación en el mercado de trabajo, el cual otorga valor de mercado a los conocimientos, actitudes y aptitudes que el alumno ha de poseer para su posible inserción en él. Así que al tratar de sistematizar el proceso de E-A no se está generando otra cosa más que la de vincular esa sistematización con la que vivirá posteriormente el alumno dentro de una actividad laboral, en tanto que se persigue que el alumno sea eficiente para una sociedad capitalista.

Ahora bien el detallismo, del que se habló en la teoría de sistemas y en la de la comunicación, aparece también en los modelos de instrucción, dado que existen autores que detallan en extremo su modelo, de tal modo que pareciera han creado una "recta mágica", más que un modelo que pueda remotarse para guiar la práctica educativa del docente.

Un claro ejemplo de la situación planteada anteriormente lo es el modelo de B. H. Banathy, el cual ha sido considerado como uno de los modelos más completos en términos de operatividad y que muestra hasta que grado se puede llegar en la sistematización de la enseñanza. Además de que a través de él, podremos establecer el concepto y las funciones que la evaluación desempeña a lo largo del modelo de instrucción y que comparte rasgos con lo planteado por las teorías psicológicas, de sistemas, y de comunicación.

El modelo de B. H. Banathy posee como núcleo principal el conocimiento, que comprende habilidades y actitudes específicas y que posteriormente constituirá el aprendizaje. Señala que la instrucción ha de ser interpretada como un proceso y no como el propósito de la educación en tanto que la instrucción entrena funciones que

son introducidas en el ambiente del estudiante para facilitar su desenvolvimiento en actividades de aprendizaje específicas, donde además ha de aparecer el control de conductas, estímulos y reforzamiento.

Mas si bien se plantea esta situación, lo cierto es que en el momento de instrumentalizarlo cae en una preocupación por la forma de enseñar, por el qué el estudiante adquiera lo especificado, en medir y cuantificar; y se abandona el ambiente y las experiencias reales individuales de cada sujeto. Y donde, si bien la evaluación aparece desde el análisis y formulación de tareas de aprendizaje (primera etapa del modelo), está se limita a reportar mediante un examen, criterios que serán retomados en la evaluación final, y que revelarán que la conducta ha sido incorporada. Se descuida por lo tanto la carga de experiencias y conocimientos que cada sujeto trae consigo.

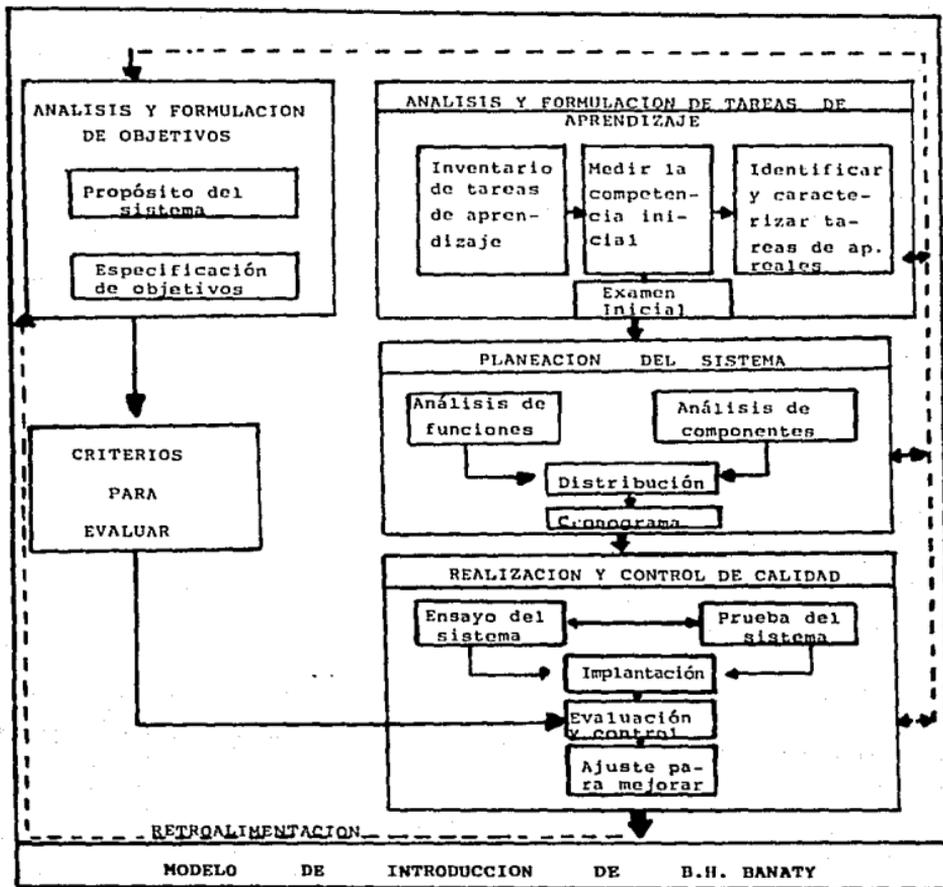
Así, la evaluación aparece para plantear los recursos, deficiencias y, principalmente para propiciar la medición de los productos de salida, ya que a través de la precisión en los resultados esperados, se evaluará la eficiencia de las operaciones, esto es "se maneja una noción de evaluación cuyos rasgos distintivos se expresan en mecanismos de control de eficiencia y retroalimentación del sistema"¹⁸⁾

Con base en lo anterior, podemos deducir que el docente, ahora técnico de la enseñanza ha de trabajar el proceso de E-A con una visión tecnológica donde él no es más que un escalón de un todo que ha de generar un alumno (producto) con características que tienen que ver con el equilibrio "dentro de la sociedad".

El modelo planteado por Banathy es el siguiente y en él la evaluación aparece como un elemento que ha de "propiciar el incremento del aprendizaje logrado y el aprovechamiento óptimo de la economía del sistema".¹⁹⁾

18. Porfirio Morán O., Op. Cit., p. 28

19. Elsa Contreras e Isabel Ogalde, Op., Cit., p. 54



Este modelo de instrucción está integrado por cuatro fases o etapas cada una de ellas vinculada con las otras a fin de hacer de él un modelo sistemático donde sus elementos forman un todo interdependiente.

La primera etapa la constituye el análisis y la formulación de objetivos donde metas, propósitos y objetivos han de ser considerados de manera general y donde se establecen los criterios, también generales, para evaluar. Mismos que serán comprobados en la última etapa (Realización y control de calidad).

La segunda etapa la constituye la formulación de objetivos específicos de aprendizaje, y en ella se esbozan objetivos de aprendizaje, la evaluación diagnóstica y se caracterizan objetivos específicos de aprendizaje reales.

La tercera etapa se caracteriza por la planeación total, real del sistema de aprendizaje; esto es, se establecen contenidos, experiencias de aprendizaje, evaluación, recursos humanos, materiales, y metodológicos, tiempos y lugares.

Y, la cuarta etapa se establece como el ensayo del sistema para poder establecer sustitución o permanencia de elementos. En esta etapa la evaluación es considerada de vital importancia para ajustar y/o aprobar el sistema.

Cabe señalar que a lo largo del modelo se establece la retroalimentación para dar un ajuste específico en cada una de las etapas.

Podemos deducir, a partir del modelo anterior cómo una sistematización ideal pretende ser aplicada a un fenómeno tan complejo, como es la educación, en tanto que en él se incertan intereses y cuestiones sociales, políticas y económicas que alteran su desarrollo y que como fenómeno social se ve condicionada por cuestiones que vienen dadas desde el propio individuo, el cual ha de aparecer codificado dentro del proceso.

Por lo tanto al pretender con la teoría de sistemas integrar en un todo cada elemento interdependiente no se crea más que una sistemización y mecanización donde en nada tienen que ver los diferentes grados internos de equilibrio de cada elemento y por lo consiguiente de que cuando se pretenden realizar analogías entre instituciones humanas y cibernéticas estas culminen en el fracaso, al no considerar el razonamiento, la iniciativa y el ingenio del hombre para producir nuevos conocimientos.

Además, si bien se maneja la retroalimentación, ésta no deja de percibir al resultado como un producto cuyo rasgo primordial será la eficiencia dentro de la actividad, la cual estará dada cuando el sujeto repita, memorice y realice lo que de él espera, y por lo tanto "incapaz" de realizar aprendizajes por sí mismo, si no es con la ayuda de elementos de la tecnología.

Así, a lo largo de este modelo y del manejo de las bases "científicas" se puede apreciar como la tecnología educativa al surgir con bases concretas orientó la creación de diversos modelos de instrucción, que si bien crearon una opción para los problemas que la sociedad planteaba en cuanto a demanda educativa, en últimas fechas han tendido a desvirtuarse, dado el carácter conductista y sistemático de sus planteamientos (entre otras cosas), el cual ha sido atacado severamente en tanto que más que orientar el proceso de aprendizaje, lo controla rígidamente, y esto último es lo que origina la mayor cantidad de críticas y controversias.

De ahí que se ponga en debate a los mismos sistemas surgidos de la tecnología educativa, tal es el caso del Sistema de Educación Abierta ya que si bien "la inexistencia de centros de enseñanza en cantidad compatible con las exigencias actuales indican con relativa certeza que los procedimientos y estrategias convencionales no permiten atender la demanda de más y mejor educación"²⁰) difundida por el Estado; la tecnología educativa al instituirse como una opción para la solución a este problema cae en la inoperatividad debido a otras situaciones a la misma carencia de conocimientos sobre

20. Claudio Zuki D., "Aplicaciones de la tecnología educativa a la enseñanza técnica" La Investigación en la Enseñanza Técnica Superior, p. 132

su aplicación y campo de acción originando contradicciones aún más graves como es el caso de ser considerada sólo como un sinónimo de uso de instrumentos introducidos al campo educativo; o bien, como el caso de caer en el extremo de decir que con la simple utilización de libros programados, evaluación a través de sistemas computarizados, etc., pretenden manejar tecnología educativa, agravando aún más la confusión que puede existir en torno a ella.

La tecnología educativa, al ser puesta en práctica, entonces, no iba a depender solamente de atribuir características científicas para su aplicación y triunfo, sino que fundamentalmente iba a responder, al mismo tiempo a los intereses de las clases sociales, quienes habrían de establecer el qué, cómo, por qué y para qué de su difusión, por lo tanto que tras el velo de científicidad se ocultarán mecanismos de dominación de la clase en el poder y de reproducción del sistema.

Así, a pesar de haber mostrado su cara oculta la tecnología educativa pasó a ser la base orientadora para los "cambios" educativos, provocando una serie de controversias al implantarse en forma deficiente o inadecuada a los "nuevos" sistemas. Tal es el caso como se verificará más adelante del Sistema de Educación Abierta.

Entre las controversias que acarreó el uso desmedido de la tecnología educativa se encuentran; la utilización de objetivos conductuales para todas y cada una de las acciones y/o contenidos (un claro ejemplo son los programas del SEA), la utilización de la dinámica de grupos como el elemento "salvador" para que el docente logre que sus alumnos "aprendan", la utilización de pruebas objetivas que más que fomentar un conocimiento integral fomentan la fragmentación de los contenidos y de la realidad, etc...

Por ello, la tecnología educativa, como hemos señalado anteriormente ha tendido a desvirtuarse no sólo en su implementación sino también ha perdido su carácter de orientador al pretender hacer del proceso E-A, un proceso rígido y controlador no sólo de la actividad del

alumno, sino también del docente; en tanto que ha caído en preparar sistemas para todo, desde el currículum y el desarrollo de medios hasta los objetivos, pasando por la evaluación. (Ver anexo A)

Por lo tanto a través de la tecnología educativa se pretendía justificar con un velo de cientificidad la dominación que ejerce el Estado y el centro hegemónico. Dominación que se establece a un nivel oculto, a partir de que "se ha encontrado que lo" "transferible", y con menos riesgo de rechazo son los fundamentos científicos, éste debido precisamente a su carácter 'científico', válido de manera universal²¹⁾ y de un modo más concreto a través de la transferencia de tecnología educativa, esto es: revistas, aparatos audiovisuales, programas de formación de profesores, etc.

Podemos soslayar entonces, una sinonimia entre ambiente educativo y ambiente fabril, ambiente que se extiende a los roles que en el futuro el individuo ha de adoptar y que no atentarán contra el "orden" social, y que otorgan el el carácter utilitario e instrumental a la formación del sujeto.

Más sin embargo se hace necesario plantear una definición de tecnología educativa que guíe nuestro trabajo, por lo tanto habremos de considerarla como una propuesta teórica - práctica que con bases "científicas" y haciendo uso de la técnica (emanada de un centro hegemónico), pretende dar solución al problema de más y mejor educación a menor costo para lograr un bienestar social.

Considerados estos elementos pasaremos al siguiente escalón dentro de nuestro objeto de conocimiento, en el cual abordaremos uno de los sistemas surgidos, con base en la tecnología educativa; esto es: el Sistema de Educación Abierta, que en la actualidad cons-

21. Alicia de Alba, Op., Cit., p. 113

tituye una de las opciones (si no es que la única) que cuenta con "mayor" difusión por parte del Estado, y con el que se pretendía dar solución a los problemas surgidos de una crisis que se extendió a todas las actividades y que en el campo de la educación no dejó de sentir sus efectos

**4. EL SISTEMA DE EDUCACION ABIERTA, CARACTERISTICAS
GENERALES**

4.1 Conceptualización

4.2 Marco Jurídico

4.3 Objetivos Generales

4.4 Proceso Educativo

4.4.1 Método (s) y Técnica (s)

4.4.2 Contenidos

4.4.3 . Evaluación

4.5 Niveles Educativos

EL SISTEMA DE EDUCACION ABIERTA, CARACTERISTICAS GENERALES

El sistema de educación abierta al surgir dentro de un marco económico político-social con rasgos contradictorios habría de ser tomado como un sistema implementado para tratar de reducir las inequidades sociales y económicas, de ahí que debamos enmarcarla dentro de una política de apertura democrática, y como una de las acciones que se planearon y se desarrollaron para dar respuesta a las demandas que obstaculizaban el desarrollo del propio sistema.

Así también el Sistema de Educación Abierta (SEA) debe ser considerado bajo la óptica de ser una acción que no sólo compartía rasgos con la política de apertura implementada por el Lic. Luis Echeverría Álvarez (LEA), sino también como un sistema que trataría de disminuir el descontento popular, herencia del régimen anterior, y que había puesto en duda las acciones desarrolladas por el Estado.

De igual forma el SEA tampoco debe desligarse de la intervención de los avances tecnológicos en la educación, esto es de la Tecnología Educativa (TE), dado que no es sino hasta este ¡BUM! tecnológico cuando la educación de adultos recibe un gran apoyo (Cfr. Cap. 2), dando pie a que surgiera el SEA como un sistema emanado de esta propuesta, y con elementos centrales (como el autididactismo) que quedan sólo a un nivel de discurso.

Así bajo estas consideraciones pasemos entonces a revisar en for-

ma general lo que es el SEA, para posteriormente abordar en forma específica al nivel secundaria.

4.1 Conceptualización

El SEA al aparecer dentro del marco de la educación extraescolar, desde que política educativa promovida por el Estado, y generado por las exigencias de una sociedad en constante crecimiento y desarrollo, se ha convertido en un sistema al que se le otorga el carácter de ser una posible solución a los problemas planteados a la educación en las últimas décadas, y la cual ha de redituar beneficios tanto a la clase dominante como a la clase subordinada, ya que desde el mismo discurso oficial se plantea que los SEA "representan una modalidad que permiten combinar el estudio con el trabajo productivo".¹⁾

Sin embargo, al pretender poner en práctica dicha combinación, esta relación sólo se queda en un nivel mínimo, puesto que si bien al inicio de su aplicación el SEA trataba de vincular estudio-actividad productiva, durante su autoenseñanza en la actualidad casi ha desaparecido debido entre otras razones a la misma incongruencia de estos elementos en los programas de estudio, reduciendo dicha relación al simple permiso y/o difusión de esta modalidad en ciertos centros de trabajo, para realizar esta actividad dentro de la jornada de trabajo, y no logrando esa vinculación a un nivel de contenidos y/o actividades.

Y, entonces, ¿Qué es el sistema de educación abierta? ya que si bien presentan una serie de contradicciones lo cierto es que se ha

instituido como el único sistema extraescolar reconocido y aceptado por los diferentes sectores, para que la población que por diversas causas no tuvo la oportunidad de continuar o iniciar sus estudios, pueda obtener el documento que desea y/o le es exigido en un mercado de trabajo heterogéneo, donde impera el tener documentos que avalen conocimientos, aunque estos conocimientos no sean necesarios en la actividad productiva.

En consecuencia, el SEA ha sido definido por varios autores que manifiestan diferentes o semajantes posturas, así éste ha sido definido como "el conjunto organizado de principios, métodos, recursos pedagógicos que, aprovechando experiencias educativas y el uso de los medios modernos de comunicación social, intenta que el individuo se "desarrolle de manera autónoma", sin restricciones de asistencia o permanencia en el aula y de conformidad con sus "intereses" y "aptitudes" y con las demandas sociales de la etapa actual de desarrollo del país";²⁾ "una forma particular de enseñar, y consecuentemente de aprender, la cual se basa en la concepción humanista que considera al pupilo como un "ser pensante" a quien el maestro no tiene derecho a someter a camisas de fuerza académicas que limiten su creatividad y potencialidad";³⁾ como un camino para superar la contradicción limitante del aprendizaje escolar, el cual es entendido por Ivan Illich y Everett Reimer como un sistema cerrado

2. CEMPAE, "Implementación de la preparatoria abierta en el D.F.", Folleto Te-
ma, No. 7., p. 15
3. Armando Villarroel, Tendencias actuales en la educación a distancia, p. 151

de educación, monopólico y expulsador..., la educación abierta ayuda a superar las limitaciones del monopolio escolar".⁴⁾

Y, sin embargo la educación se establece como un ámbito aislado, donde su relación con la realidad estará mediada por el uso de la técnica, que cosifica y reduce a objeto al hombre mismo y; donde, los "intereses", "aptitudes", "creatividad", individuales, desaparecerán cuando los contenidos aparecen fragmentados, aislados, etc., sin que inviten a la reflexión, a la crítica, a la comprensión.

Así, y bajo estas consideraciones se habrá de considerar al Sistema de Educación Abierta como un proceso de autoenseñanza; autoenseñanza que implica que el adulto a la vez que aprende, será quien dirija ese aprendizaje bajo sus propios medios y estrategias, derivadas o no de la Tecnología Educativa, y condicionada por una serie de circunstancias (económicas, políticas, sociales), que determinan su actividad y su aprendizaje.

Por ello, es que el término abierto se concibe bajo 4 aspectos, que si bien están acordes con las raíces de donde surge, al momento de instrumentalizarlos originan una desvirtuación del objetivo primordial de estos sistemas. Se plantea, entonces, que es abierto en cuanto al ingreso, es decir, se le otorga un carácter "democrático", con el cual es manejado en el discurso oficial; y que fi-

4. Gustavo Cirigliano, "Innovaciones en la educación de adultos" en Rev. Interamericana de educación de adultos, p. 206

nalmente se cuestiona a plantear que solo estará destinado para personas mayores de 15 años (considerado adulto), y establecer requisitos previos para cada nivel, con ello que se establezca un filtro donde solo los "más aptos" podrán aspirar a los niveles superiores de educación.

Al mismo tiempo se menciona, será abierto en cuanto al lugar, esto es, los estudios no necesariamente se realizarán en un ~~campus~~ determinado sino que se puede estudiar en el lugar que se estime más apropiado, y con ello que se otorgue poder educador a la realidad. Mas este rasgo se desvirtua cuando se otorga licencia para que tanto los centros particulares como oficiales actúen como "preparadores" para que la población adulta pueda adquirir con mayor facilidad los conocimientos, y presentar entonces los exámenes que le permitan obtener el documento que le es requerido en el mercado de trabajo para su inserción o permanencia en él.

Asimismo, se pretendía fuera abierto en cuanto a los métodos, lo cual finalmente se establece bajo dos formas: El autodidactismo y el asesoramiento; y el otro a distancia, con lo cual se pretendía, hasta cierta forma, establecer que el aprendizaje no se limitaba a lo escolar y presencial. Sin embargo una vez que se establecen centros particulares y oficiales los métodos originales se desvirtúan y entonces, en el proceso de aprendizaje del adulto se aplican los mismos métodos que en el sistema escolarizado.

Visto así, el SEA, si bien constituye una opción para que la población carente del documento que avale conocimientos, aptitudes,

etc., logre adquirirlo sin descuidar su actividad productiva, lo que cierto es que esta exigencia de documentos constituye otro obstáculo para la inserción y permanencia en un mercado de trabajo cada vez más reducido y difícil para aquellos adultos que no poseen los requisitos por él establecidos. Y, en cuyo transcurso aparecen decisiones sociopolíticas de la clase en el poder, así el SEA no es sino una forma más de dominio hacia las clases subordinadas que genera al mismo tiempo, a través de una creencia de movilidad social, de obtención de beneficios, etc., una reproducción del sistema y con ella una imposición y difusión de la ideología dominante, que como hemos visto (Cfr. Cap. 2) es en los contenidos donde se porta esta ideología; y donde los resultados que se obtienen (población que logró acreditar y certificar los conocimientos), son mínimos en relación con la población que se inscribe al sistema; por ello que se hable de un sistema educativo que si bien ha vivido algunas modificaciones, éstas no llegan a romper con la visión económica que se la ha otorgado, en tanto se siguen arrastrando las mismas concepciones y funciones que aparecieron desde su creación.

Por ello que si bien, se le otorga poder educativo a la sociedad, se pretenda enlazar teoría-práctica entre el trabajo y el estudio, y finalmente se pretenda establecer una relación permanente entre los centros académicos y productivos; lo cierto es que con ello no se asegura más que la calificación necesaria que debe poseer el trabajador para un óptimo desarrollo económico-industrial (entrañando las relaciones sociales), sin problemas para el dueño de los

medios de producción y para el sistema mismo, en tanto busca la distribución de las habilidades necesarias para permanencia de la división social del trabajo existente.

Por lo tanto no basta con demostrar que existe una demanda potencial para justificar el SEA, se debe analizar si los estudiantes están dispuestos a entrar y permanecer en él y si pueden tener éxito, en tanto que "el éxito reportado de este sistema depende de mucho del cumplimiento de sus características. Si se quisiera transplantar este sistema sin cumplir todas o la mayoría de esas características, se estaría corriendo el peligro de tener un sistema aparentemente similar, pero muy distinto cuya operación correría el riesgo de ser ineficaz",⁵⁾ y finalmente esto es en lo que ha caído en últimas fechas nuestro SEA, y con él todos los elementos "metodológicos" propuestos.

Así pues, y a pesar de la situación actual que rige al SEA pasaremos a abordar a lo relativo al marco jurídico que marca su aparición, mantención, estructuración, etc.

4.2 Marco Jurídico

Al establecer el Estado las diferentes estrategias con que ha de dar solución a los problemas planteados por una sociedad con hue-

5. Horacio Gómez Junco, "Mitos y realidades en los Sistemas Abiertos de Enseñanza", La Investigación de la Enseñanza Técnica Superior. Instituto Tecnológico de Durango, p. 327.

* Cabe señalar que la metodología, desde el punto de vista del SEA, queda reducida a una forma de organización y descripción de elementos.

llas palpables de desequilibrios políticos, económicos y sociales, este implementa una serie de acciones entre los que se encuentra el marco legal al cual se ha de apegar los trabajos que se realicen para tal fin, por ello, se establecen leyes que han de regular las diferentes actividades sociales, educativas, políticas, etc.

La educación, por tanto, al ser un campo donde convergen intereses de los diferentes sectores que constituyen una sociedad, ha de adherirse a una reglamentación que norme sus diferentes modalidades y requisitos que permiten al educando incorporarse a la vida económica y social del país; requisitos que sean tomados en cuenta sin que intervenga la modalidad educativa donde fueron cubiertos.

Por las razones anteriores se hace necesario establecer el marco legal que de validez a la Educación de Adultos y con ella al SEA. Entre las diferentes leyes que establecen en forma directa o indirecta, elementos legales en materia de Educación para Adultos se encuentran:

A.- La Constitución Política Mexicana; donde a partir de los artículos: 3o. fracción VI y VII se establece que "la educación primaria será obligatoria... toda la educación que imparta el Estado será gratuita";⁶⁾ 31, donde se enuncia que, es una obligación de los mexicanos "hacer que sus hijos o pupilos, menores de 15 años concurren a las escuelas públicas o privadas para obtener la edu-

6. Emilio O. Rabasa y Gloria Caballero, Mexicano: Esta es tu Constitución, p.21

cación primaria elemental";⁷⁾ 73 fracción XXV, se refiere a que el Congreso tiene facultad para "establecer, organizar y sostener en toda la república escuelas elementales, superiores, secundarias y profesionales";⁸⁾ y. 123 fracción XXXI inciso b, donde se abordan las obligaciones patronales en materia educativa.

B.- La Ley Federal de Educación; donde sobresale el artículo 6 que menciona "el sistema educativo tendrá una estructura que permita al educando, en cualquier tiempo incorporarse a la vida económica y social, y que el trabajador pueda estudiar"⁹⁾, y el artículo 15 que nos dice "el sistema educativo nacional comprende los tipos elemental, medio y superior, en sus modalidades escolar y extraescolar".¹⁰⁾

Con los elementos anteriores se sientan las bases para la promulgación de la Ley Nacional para la Educación de los Adultos, la cual habría de normar las acciones implementadas en ésta área por los diferentes sectores; y además ha de establecer modalidades capaces de incrementar y superar la eficiencia de las tareas emprendidas.

Así tenemos que con la implementación de esta Ley se da pie al SEA, el cual es una modalidad extraescolar y por lo tanto nacida a partir de esta Ley, y protegido por una reforma educativa que habría de caracterizarse por la actualización, apertura y flexibilidad.

7. Ibid., p. 93-94

8. Ibid., p. 147-148

9. SEP, Documentos sobre la Ley Nacional de Educación para Adultos, p. 42

10. Ibidem.

Por lo anterior la Ley Nacional para la Educación de Adultos se establece con el propósito de "fortalecer cabalmente el sentido democrático de la educación oficial; ampliar la conducta de solidaridad social hacia los que por razones justas o no, estuvieron impedidos de aprovechar la escolaridad oportunamente".¹¹⁾ Para tal fin plasma, a través de los siguientes artículos algunas vertientes de sus acciones y para ello el artículo 4 enuncia "La educación de adultos tendrá los siguientes objetivos:

I. Dar base para que toda persona pueda alcanzar, como mínimo, el nivel de conocimiento y habilidades equivalentes al de la educación general básica, que comprenderá la primaria y la secundaria.

II. Favorecer la educación continua mediante la realización de estudios de todos tipos y especialidades y de actividades de actualización, de capacitación en y para el trabajo, y de formación profesional.

...

IV. Elevar los niveles culturales de los sectores de la población marginados para que participen en las posibilidades y responsabilidades de un desarrollo compartido. ¹²⁾

Además de este artículo, los artículos 11, 12, 13, 17, y 18 hacen referencia al proceso de aprendizaje y acreditación; y los cuales en cierta forma plantean las bases para el autodidactismo, el

11. *Ibid*, p. 81

12. *Ibid*, p. 87

asesoramiento, la certificación de estudios, etc., en las modalidades extraescolares. Y, sin embargo se dejan de lado: dado que finalmente estos elementos "metodológicos" se implementaron sin retomar ni lo educativo, ni lo legal, como se comprobará posteriormente.

Se advierte entonces como una deficiencia en la atención de la demanda educativa haya sido o no propiciada por el individuo, constituye un aspecto al que se pretendía dar solución para poder acrecentar el desarrollo del país y, con ello evitar confrontaciones que atenten contra la estabilidad del sistema. Por lo tanto la educación al jugar un papel relevante en la selección de mano de obra calificada ha de responder no sólo a las demandas de las clases subordinadas, sino que al mismo tiempo difunde una ideología que tiene que ver con la reproducción del sistema, o con los intereses de la clase en el poder y que difunden además formas de conocimiento, y una definición del mundo social que sea consistente con sus intereses.

Así tenemos que de una de esas acciones está reflejada en el SEA, el cual se erige como un medio que ha de ayudar al "incremento social", "económico", y "cultural" del pueblo, ésto a un nivel del discurso oficial, en tanto que en una realidad social como la nuestra, la implementación de estas acciones si bien redundan en beneficios mínimos para la población en general, son los sectores dominantes quienes finalmente salen beneficiados, ya que los individuos sin medios de producción han de ofrecer una mano de obra con mayor nivel de calificación, puesto que la educación los ha previsto de

cualidades, aptitudes y habilidades que demanda el aparato productivo, y con una cultura que distribuye y legitima formas de conocimiento, valores, lenguaje, y estilos que constituyen la cultura dominante y sus interjuegos.

Así pues, pasemos a revisar cuales son los objetivos generales que posee este sistema de educación, surgido de una ley de educación para adultos y por lo tanto, y cómo hemos revisado en capítulos anteriores parte de los mismos intereses de un Estado que comparte los intereses de la clase en el poder (Cfr. Cap. 2).

4.3 Objetivos generales.

El Sistema de Educación Abierta, surgido a partir de una legislación de Educación para Adultos ha de compartir las disposiciones generales que para ella se plantean. En consecuencia el SEA al ser una modalidad extraescolar ha de contar desde las políticas del Estado con una serie de objetivos hacia los cuales ha de orientar sus actividades, las cuales finalmente no se alejaran de las metas para el desarrollo nacional y del control de la población.

Uno de los objetivos básicos que guían las actividades del SEA es el de "brindar medios y métodos de enseñanza - aprendizaje a todo ser humano que lo requiera; y que esté en condiciones de recibirlos de acuerdo con sus intereses y aptitudes de modo que eleve su nivel de vida y de su comunidad, intensificar su capacidad de cooperación social, fomentar la convivencia pacífica y fortalecer su interés en el estudio, de suerte que éste se convierta en un acto

permanente y vital";¹³⁾ y, donde al mismo tiempo que se da el carácter democrático con que ha sido manejada a la educación aparecen elementos que tienen que ver con el establecimiento de ciertos patrones de conducta que han de ser fomentados en el individuo a fin de preservar el actual sistema.

Ante esta situación es que se establecen otros objetivos que pretenden integrar, en la educación, lo teórico y lo práctico, lo instrumental y lo formativo; en sí, vincular la educación con el trabajo. Algunos objetivos que dan muestra de este hecho son: "promover el mejoramiento constante de la vida familiar, laboral y de la comunidad";¹⁴⁾ "Difundir la adquisición de conocimientos para un mejor desempeño y efectividad en su vida diaria".¹⁵⁾

Así tenemos que al mismo tiempo que se generan acciones propias del terreno educativo se difunden ciertos aspectos referentes al campo de trabajo buscando con ello establecer uniformidad de criterios en las relaciones sociales y productivas que no afecten al Estado y a la clase en el poder, y que establezcan la difusión de habilidades y reglas de la fuerza de trabajo.

Por lo que, el SEA al surgir como respuesta de solución a una de las pugnas entre la clase dominante y la clase subordinada y al tener como objetivos "la elevación de niveles culturales de los

13. CENPAE, Respuestas a algunas preguntas sobre los sistemas abiertos de enseñanza, p. 6

14. SEP, Op., Cit., p. 87

15. CENPAE, Op., Cit., p. 23

sectores de la población marginada"¹⁶⁾, ha de difundir modelos que no se alejan de la selección de la fuerza de trabajo y finalmente de la división social del trabajo.

Así el SEA aparentemente pretende una "ampliación de la capacidad crítica y reflexiva"¹⁷⁾ y "un desarrollo de aptitudes físicas e intelectuales del individuo";¹⁸⁾ pero en realidad no son más que ideales que se difunden para esconder los intereses del Estado, que finalmente tienen que ver con la difusión y dominio de la clase subordinada en una visión de dominación y reproducción.

Por ello que a través de los objetivos generales implementados para el SEA se está generando una doble situación; ésto es, por un lado se crea un sistema que compensa y suple la educación que fue negada (o abandonada) a cierto sector de la población, y que pretende establecer "mayor igualdad" entre los hombres; y por el otro lado, se difunden conocimientos, aptitudes, actitudes, etc., que posibilitarán que el individuo se adapte al desarrollo mismo del capitalismo y a los intereses que el entraña. De ahí, que se planteen un proceso educativo con métodos, contenidos, etc., que responden a este doble juego y que como se verá en la siguiente sección no se difundieron realmente, dado que finalmente se desvirtuaron, también, los aspectos "metodológicos" del mismo.

16. Ibidem.

17. SEP, Op., Cit., p. 74

18. Ibidem

4.4 Proceso Educativo.

4.4.1 Método (s) y Técnica (s).

El proceso educativo instituido para la consecución de los objetivos planteados para el SEA parte primeramente de establecer las características del adulto, puesto que se reconoce que éste al estudiar busca "una nueva experiencia que le permita obtener una nueva condición y nuevas funciones en su medio social y laboral", 19) de ahí que se reconozca una doble situación, éste es por un lado se establece una necesaria reorientación en el proceso educativo del adulto, donde se reconozca que éste posee una serie de conocimientos y experiencias que condicionan su aprendizaje; y por otro lado se contempla que a través de este proceso educativo el adulto espera ciertos beneficios que redunden principalmente en su actividad productiva y económica.

Al establecer el SEA como el sistema que ha de tomar en consideración estos elementos, intenta crear una educación a la medida de las posibilidades del individuo, pretendiendo crear con ello una educación que sea de la misma o mejor calidad que la que se imparte en el sistema escolarizado.

Por ello propone guiar la autoenseñanza apoyándose en los aportes de la teoría de sistemas y de la teoría de la comunicación, en tanto se considera que es a través de ellas como se logrará crear una "planeación científica" que logre superar la memorización y fomen-

tar una reflexión crítica que conduzca al sujeto a un desempeño eficiente y significativo en su entorno social.

Con base en lo anterior se planea una metodología que ha de poseer como características fundamentales:

A.- La organización de los estudios de tal forma que resulte posible y natural, para los individuos, el tránsito del estudio al trabajo; éste es, bajo una política educativa de vinculación de actividades productivas. De ahí que se trate además de aprovechar el ambiente en el que se desarrolla el individuo como un elemento motivador del "aprender haciendo". Mas en el momento de su aplicación éste tránsito "natural" entre el estudio y el trabajo, es abandonado y en su lugar aparece una organización de estudios con contenidos alejados no sólo de su realidad laboral, sino también social.

B.- Se pretende utilizar el método inductivo del conocimiento para guiar el aprendizaje del adulto, en tanto se considera que éste se cumple cuando se logra que el estudiante "realice actividades que se le proponen iniciándolas con el planteamiento de la hipótesis y concluyéndolas con la comprobación de la misma",²⁰⁾ pero finalmente no se implementarán ni se llevan a cabo actividades de aprendizaje, que propicien la aplicación de tal método, sino que los contenidos se dan como algo ya dado y validado por el SEA y su grupo de "especialistas", y a los cuales el adulto no puede hacer

20. Ibidem

ninguna modificación surgida a partir de una posible aplicación y reflexión.

C.- La concepción de que la realidad es una fuente que origina el saber y que puede ser modificable, y que por consiguiente considera el conocimiento como un instrumento de modificación de la realidad, el cual se ve reforzado por el lema que establece que "todos aprenden siempre de toda la realidad y de todos".²¹⁾ Y, sin embargo la realidad se maneja a un nivel de lo estático, ya que aunque se generen actividades que permitan modificarla éstas nunca tendrán un eco profundo, en tanto sólo han de quedar en el individuo y en el último de los casos en el círculo de estudio.

Estas características "metodológicas" del SEA han de resumirse en un concepto básico: el autodidactismo, el cual aparece desde la misma Ley Nacional de Educación para Adultos como el elemento rector, motor y fundamental para el triunfo de este sistema, en tanto implica una nueva visión que requiere el parcial abandono de viejos hábitos y, que por las características que posee el adulto ha de ser la mejor forma para la adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades y actitudes de manera personal. No obstante que se plantean estos elementos como propios de un nuevo concepto en la educación de adultos, este finalmente sólo cae en señalar lo que ha de propiciar y lo que ha de anular, sus características, etc., pero finalmente no llega a ser conceptualizado.

21. Aline Lamped y Gustavo Cirigliano, Significación y alcances de las modalidades de educación a distancia para la educación de adultos, p. 57

A la par con el "autodidactismo" surgen diversas acciones encaminadas a complementar y facilitar su aplicabilidad, estas acciones de aprendizaje comprenden: asesoría, libros de texto, y apoyos audiovisuales.

La asesoría ha sido definida como "la actividad de orientar, guiar, aconsejar o de apoyar al estudiante"²²⁾ en su autoenseñanza es decir representa la comunicación entre el alumno y el propio sistema, además de estar en manos de un asesor quien "proporciona al estudiante la información y los instrumentos necesarios para realizar un aprendizaje provechoso:"²³⁾ y, debido al grado de dificultad en la resolución de los posibles problemas en la adquisición de conocimientos por parte del adulto, se establecen dos tipos de asesores: El asesor personal cuya función es "poner al alcance de los estudiantes... los recursos necesarios para un aprendizaje útil ";²⁴⁾ y el asesor especialista cuya función es "resolver dificultades específicas en un área determinada del saber".²⁵

Visualizada así, la asesoría aparece como "el modelo ideal" para guiar a un alumno adulto; pero, al no contar con el personal capacitado para la ejecución de dichas acciones se cae en prácticas paternalistas a cargo de personas incapaces, dónde el adulto no se le considera como tal, sino como una persona deficiente a la que hay que "ayudar" a superar su problema, quién además "no sabe" emplear los elementos "metodológicos" propios del SEA.

22. CEMPAE, Folleto Tema No. 8, p. 30

23. Ibidem

24. Ibidem

25. Ibidem

Los libros de texto son considerados como el principal elemento didáctico, por ello que deban reunir como características primordiales la claridad, la sencillez, el orden, y el interés para propiciar en el educando un aprendizaje autónomo.

Los libros de texto además de manejar los contenidos de una área de estudio, pretendían propiciar el desarrollo, de valores culturales y de responder a las necesidades e intereses del estudiante adulto.

Por lo que para el logro de este fin se establece una serie de parámetros a los que se ha de ajustar su elaboración, y los cuales son:

- a) Introducción explicativa de la técnica empleada.
- b) Objetivos generales del curso.
- c) Unidades temáticas con objetivos, introducciones y esquemas de resumen.
- d) Módulos acompañados de: Objetivos específicos, actividades complementarias y reactivos de autoevaluación.
- e) Unidades subdivididas en módulos o segmentos planeados para ser estudiados en tiempos similares.
- f) Llevar apéndices que incluyen vocabulario, notas aclaratorias, tablas de respuestas, bibliografía, etc.

Al mismo tiempo a través de los libros se pretendía difundir normas, valores, conocimiento, etc., que habrían de propiciar la creación de los hábitos necesarios para que un adulto se convierta en autodidacta. Sin embargo al carecer los libros de una planeación adecuada (principalmente en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemáticas) ya que los parámetros que se enunciaron no se retoman, no sólo se ha de propiciar en el adulto el que pueda aprender en forma individual (estudiante autodidacta), sino que han de estimular el desarrollo de capacidades tradicionales como la memorización, la repetición de conocimientos fragmentados y desvinculados del contexto social en el que el sujeto de aprendizaje se ubica etc., por lo que finalmente lo que se hace llamar autodidactismo cae en una práctica deformada (tanto en el plano del discurso oficial como en el de su aplicabilidad), llevada a cabo por los adultos y por el mismo personal que colabora directamente con ellos, ésto es los asesores.

Pero no es sólo con los libros de texto con lo que se pretendía cubrir este fin, sino que también estarían en juego los apoyos audiovisuales.

Los apoyos audiovisuales, muestra palpable del uso de la técnica en el SEA, aparecen entonces como el medio auxiliar para facilitar el estudio con los libros de texto, además de considerarseles como un elemento motivador e informativo que busca finalmente facilitar la aplicación de los contenidos a la vida diaria, hecho que jamás se presenta en tanto que la realización de programas audiovisuales nunca considero el entorno social de cada comunidad o grupo. Ca-

yendo finalmente en considerar que el solo uso de los medios audiovisuales (televisión, radio, etc.,) lograría crear en el estudiante las capacidades necesarias para desarrollar adecuadamente su aprendizaje, y dejado de lado no sólo el entorno social sino también los elementos que dificultan o facilitan el aprendizaje en cada individuo.

En consecuencia los apoyos audiovisuales dejan de ser tomados como eso, un apoyo y pasan a constituirse en un elemento primordial en el proceso de autoenseñanza, (principalmente entre la población rural que carece de un grupo amplio de asesores), bajo una visión de lograr una homogeneidad entre los sectores heterogéneos de la sociedad; homogeneidad que finalmente tiene que ver con el control y dominio de la población.

4.4.2 Contenidos.

En relación a los contenidos que se abordan en el SEA, éstos tienen una relación estrecha con los niveles educativos ya que en cada uno de ellos se establecen conocimientos que el educando debe dominar para acreditarlo. Mas, en forma general estos contenidos parten de la siguientes bases:

A) Se intenta que los contenidos respondan a las necesidades e intereses del estudiante adulto, donde habrá que considerar la satisfacción o complementación de estudios no realizados en un sistema formal.

- B) Establecer, a través de ellos una vinculación entre los conocimientos impartidos y su actividad productiva a fin de evitar una descontextualización entre realidad laboral y social del adulto.
- C) Apegados a la realidad social en la que se desenvuelve el adulto a fin de motivarlo y despertar en él, el interés por su autoenseñanza.
- D) Derivados de la ciencia y la tecnología, y de nuestro pasado histórico a fin de lograr un aprendizaje integral que posibilite la reflexión de su realidad.

Con base en lo anterior, es como se pretende a través de los contenidos, que el adulto posea los conocimientos suficientes para interpretar su realidad, hecho que no se presenta en tanto que al desarticularse la relación aprendizaje-actividad productiva-realidad social, crea entonces, una desvinculación que propicia sólo la repetición de contenidos, y con ello la reproducción del sistema actual, además de que finalmente al estar enmarcados por la tecnología educativa y dirigidos hacia el aspecto conductual en el alumno lo que interesa es la conducta a manifestar y no el contenido en sí.

Aparecen, además, contenidos que al carecer de una estructuración adecuada en los libros de texto y al no relacionarse con la realidad del individuo tornaron ese interés inicial en una apatía hacia el SEA, con lo que finalmente puede llegar a desertar del mismo.

Por lo tanto con esta situación no se ha de propiciar una reflexión que posibilitará la transformación de su sociedad, sino el sostenimiento de todo un sistema social, y sus formas de conocimiento.

4.4.3 Evaluación.

La evaluación traducida en medición, ha de desempeñar una función básica en todo este proceso ya que ella representa, por un lado el último obstáculo a vencer para la obtención del documento que válida lo aprendido; y por el otro lado pretendía representar la oportunidad de tener mayor posibilidad de acceso hacia niveles educativos más altos.

Pero a nivel de discurso éste es el panorama que se maneja ya que en la selección de la fuerza de trabajo, no es más que un filtro a través del cual sólo "los más aptos" han de pasar, y con él poder de aspirar a una forma de vida "más" placentera, es decir pretenden difundir al mismo tiempo una "movilidad social".

De ahí que en un primer momento la "evaluación" en el SEA se plantea como un elemento que "ha evolucionado y de la escala unidimensional que ubica, clasifica y elimina, en orden de categoría pasa a los parámetros del cambio, es decir, a medir y evaluar el avance de cada estudiante en relación con su potencialidad de entrada y el inventario de creatividad logrado a su salida";²⁶⁾ se pretende

26. CEMPAE, "Sistemas abiertos de enseñanza, una alternativa de educación para los trabajadores", Folleto Tema No. 23, p. 10

así, hacer de la "evaluación" un mecanismo que ofrezca una estimación del esfuerzo y que sirva para orientar al adulto hacia la meta que él desea. Más a pesar de que se plantea este carácter, la "evaluación" y la misma educación de adultos, carece de interés para su investigación debido "al carácter mismo de la educación de adultos y en parte por la ausencia de un marco conceptual o de instrumentos aptos para efectuar una evaluación de importancia",²⁷⁾ de ahí que si bien al inicio se pretende plantear un modelo de evaluación adecuado a esta población (adultos), y a esta modalidad educativa; finalmente la "evaluación" responde a las bases teóricas del sistema y queda reducida a la estimación del programa, y a la medición del aprendizaje obtenido por parte de los alumnos bajo una visión molecular de la conducta.

Bajo esta situación, la "evaluación" dentro del SEA pasa entonces a asumir la forma de medición y acreditación de contenidos, mediante el uso de exámenes objetivos, donde los reactivos, (se pretendía) surgirían del programa escolar, por lo que finalmente se termina por calificar (cuantificar) al adulto "con el mismo criterio y con las mismas pautas para medir resultados que se utilizan con los niños que se encuentran en una etapa comparable de progreso en la escuela",²⁸⁾ por lo que no se toman en cuenta el esfuerzo que amerita el autodidactismo (práctica que como se señala aparece deformada y sin conceptualizar), las asesorías, etc., y en sí no reflejan "la medida de lo que un adulto puede haber aprendido por la

27. Coolies Verner y Alan Both, Educación de Adultos, p. 113

28. Ibid., p. 114

experiencia educativa",²⁹⁾ por ello que la "evaluación" en este tipo de educación, debió haber seguido una línea de reflexión crítica, que estableciera el avance del adulto en su propia autoenseñanza y no en lo que hoy se ha transformado, es decir en la simple medición y acreditación de "lo aprendido", lo cual se fundamenta en el concepto de "evaluación" que se manejó en la reunión celebrada por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en 1983, donde se aceptaba que la "evaluación" es "entendida como el proceso a través del cual se puede determinar el grado de cumplimiento de los objetivos educativos previamente establecidos",³⁰⁾ y donde lo esencial es "evaluar el desempeño del adulto en relación a objetivos o conductas previamente determinadas",³¹⁾ y no su capacidad reflexiva y el poder de trasladar y aplicar esos aprendizajes en su realidad social.

La evaluación, por lo tanto, no importa el nivel del SEA en que se realice, tiende a caer en la medición de los cambios operados en la conducta del adulto, y que se pretendía habría de reportar el dominio de conocimientos, por ello que en determinado momento las únicas diferencias que aparecen en la realización de la "evaluación", es el grado de profundidad de los conocimientos memorizados y el nivel educativo.

Con base en lo anterior, "la evaluación" gira en torno a la verifi-

29. Ibid., p. 117

30. INEA, Memoria de la reunión del grupo de trabajo correspondiente al tema: Educación de Adultos, p. 79 (Subrayado nuestro).

31. Ibidem.

cación y comprobación de cambio de actitudes; del desarrollo de una habilidad; del establecimiento de ideas lógicas; a perfeccionar facultades perceptivas; a aumentar los conocimientos o cualquier objetivo que tienen que ver con la calificación para un trabajo y con ello con la división social del trabajo, y que no posibilitarán una transformación de la realidad; a comprobar y verificar conductas; a la observación y medición del contenido, etc.

De ahí que se pueda enunciar que dentro de la "evaluación" del SEA aparecen intereses de la clase en el poder, interés que se centra en otorgar el preciado documento sólo a "los más aptos", quienes han de demostrar en su actividad laboral las aptitudes y actitudes adquiridas, más que los conocimientos; mismos que no se alejan de los requisitos establecidos y requeridos por el dueño de los medios de producción.

No obstante hay que considerar que tanto la "metodología", los contenidos, la evaluación y el mismo nivel de inserción de los intereses del Estado, adquieren cierta diferencia según el nivel educativo en el que se incerte el adulto; por ello, nuestro siguiente punto a abordar hace referencia a los niveles educativos que constituyen el SEA, los cuales tienen que ver con lograr la equivalencia entre sistemas; esto es entre el Sistema de Educación Abierta y el Sistema Formal.

4.5 Niveles Educativos

La educación de adultos y con ella el SEA, al constituirse como una

modalidad educativa aceptada y reconocida por el Estado y la sociedad, vió su crecimiento y expansión a partir de la política educativa de LEA, y pasando de un nivel de alfabetización llegó a un nivel de educación superior.

De ahí, que el SEA a partir de una propuesta de carácter abierto, y de medio de ayuda para "elevar el nivel social", "económico" y "cultural" de aquellos que "no pudieron" iniciar o terminar sus estudios; ha de contar desde el discurso oficial con los niveles de alfabetización, primaria, secundaria, preparatoria y universidad, y en los cuales han de imperar los rasgos "metodológicos" propuestas para este sistema, es decir el autodidactismo,* las asesorías, los apoyos audiovisuales, la vinculación de estudio-trabajo, etc.

Así pues pasemos a abordar de manera general cada uno de los niveles del SEA, los cuales en forma específica intentan cubrir una deficiencia originada por el mismo desarrollo del sistema, y cuya población está diferenciada por características económicas, sociales y culturales, muy particulares.

* Autodidactismo.- Cabe señalar que este concepto tan básico de todo el SEA no se conceptualiza y no se explica ni desde un discurso oficial (política educativa) ni desde las mismas instituciones que se encargan de la educación de adultos, por lo que se hace necesario conceptualizarlo para facilitar la explicación de nuestro objeto de estudio. Así, consideraremos este término como una práctica educativa en la que a través del uso de diferentes recursos y medios se propicia la adquisición de aprendizajes reales y posibilitadores de una transformación individual y social.

A.- Alfabetización.- Este nivel educativo ha sido definido como aquel que "propone lograr progresivamente que todos los mexicanos mayores de quince años que no hayan podido estudiar, aprendan a leer y escribir, así como a manejar operaciones aritméticas",³²⁾ quedan así plasmados los conocimientos que el adulto debe adquirir en este nivel, éstos es; la escritura, la lectura, las operaciones matemáticas fundamentales, complementados por elementos de salud, agricultura y temas afines. De ahí que la alfabetización se reduzca a la cración de habilidades fundamentales.

Sin embargo la alfabetización entraña un doble juego ya que al pretender que el adulto adquiera las nociones básicas sobre escritura, lectura, etc., está originando un desarrollo económico vinculado con el mejor desempeño de su actividad productiva y por ende con el aumento de la productividad de los nuevos alfabetos, ya que a través de la alfabetización el adulto rezagado podrá "ofrecer actitudes positivas hacia la cooperación, el trabajo, el desarrollo familiar, comunitario y nacional",³³⁾ que tiene que ver con las relaciones que se gestan en una sociedad y finalmente con las relaciones sociales de producción. Así se plantea que "la alfabetización, en este caso representa una nueva senda para la admisión de los oprimidos en su tentativa penetración en una esfera económica que los considera ciudadanos de segunda categoría".³⁴⁾

32. El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, (mimeo).

33. Carlos Alberto Torres, La Educación de Adultos en México, 1976-1981, p. 8

34. *Ibid.*, p. 12

Esta idea de ciudadanos de segunda categoría se estableció por los rasgos socio-económicos que presenta la población que se incorpora a este nivel, en tanto que se localiza en los sectores bajos de la sociedad, como por ejemplo: gente de origen rural, trabajadores urbanos de baja remuneración, empleados en servicios personales etc., que generalmente se ubican en las áreas suburbanas de las grandes ciudades o en las áreas geográficas de menor desarrollo económico relativo en un país; y, que constituyen desde los intereses de la clase dominante un obstáculo para el desarrollo del sistema, así se pretendía establecer finalmente la reproducción del sistema y con el la clase dominante, a expensas de las necesidades y demandas de las clases subordinadas que no tienen otra cosa que ofrecer al dueño de los medios de producción más que su fuerza de trabajo.

La alfabetización aparece entonces bajo una doble óptica, donde incursionan intereses políticos y educativos, ya que por un lado pasa a constituirse como un elemento fundamental para que el adulto adquiera las capacidades mínimas que le son requeridas en el mercado de trabajo, y por el otro lado aparece como el primer escaión en el sistema educativo al que ha ingresado.

Este nivel educativo ha de emplear los círculos de estudios, los apoyos audiovisuales (radio y televisión) o la asesoría como elementos que a pesar de aparecer deformados son considerados básicos para la autoenseñanza, y donde la "evaluación" se reduce a la demostración de las conductas adquiridas para la expedición de la

constancia correspondiente, misma que dará pie para que el adulto analfabeto pueda entonces ingresar al estudio de la primaria abierta.

B.- **Primaria Abierta.**- Al igual que la alfabetización se dirige hacia aquellos sectores marginados de la población, cuya característica fundamental es "que quienes se hayan alfabetizado puedan seguir estudiando y así aprovechen más, para mejorar su vida, la alfabetización lograda. Además aquellos que tengan estos estudios incompletos, reciben apoyo para concluirlos".³⁵⁾ En este nivel educativo aparecen enmarcados contenidos, "metodologías" y "evaluación" aún más específicos que han de contribuir a "elevar" el promedio de escolaridad en nuestro país, en tanto que se considera desde un discurso oficial, que la población mexicana deberá recibir, por lo menos la educación primaria.

Los contenidos que se plantean para la primaria abierta comprenden cuatro áreas de conocimiento: Matemáticas, donde el alumno ha de aprender a contar y medir para resolver problemas de la vida diaria relacionándolos con números, tamaños, y operaciones aritméticas; Español, donde se pretende que el adulto aprenda a expresarse mejor a través del lenguaje hablado y escrito; Ciencias Naturales, cuyo objetivo es que el adulto conozca mejor la naturaleza, así como el funcionamiento del cuerpo humano, y saber cuidar su salud, además de aprender la manera de aprovechar los recursos naturales; y, Ciencias Sociales que comprende la forma en que está organizada

35. Educación Básica: Primaria y Secundaria, (mimeo).

la sociedad, sus tradiciones y sus costumbres; además de "aprender a organizarse" para resolver los problemas de la comunidad.

Con base en los contenidos anteriores quedan plasmados los conocimientos y conductas que se pretende incorporar el adulto para un mejor desempeño de su trabajo; mas, en ningún momento aparece esa real vinculación entre lo que el sujeto cognocente vivencia en su actividad productiva y lo que se le otorga en los libros, originado en consecuencia una desvinculación entre lo que aprende y lo que realiza.

Así la educación primaria pasa a constituirse como un elemento que lejos de propiciar la comprensión del mundo que le rodea, como se convierte en el elemento facilitador u obstaculizador para la inserción en el mercado de trabajo, donde la demostración (presentación de documentos) de la posesión de esas conductas y actitudes podrá fortalecer sus oportunidades ocupacionales, las cuales no han de depender, como así se ha hecho cree, del nivel escolar sino que los intereses y lineamientos que marque la división social del trabajo, y que en este caso es la demostración de documentos.

Por ello la educación primaria al mismo tiempo que pretende "propiciar que el sujeto adulto adquiera las bases necesarias para que pueda continuar con otro tipo de estudios si así lo desea",³⁶⁾ se instituye como uno más de los requisitos que debe poseer el adulto al solicitar un empleo, es decir como un elemento más para la selección de las fuerzas de trabajo donde solamente "los más aptos"

36. Ibidem

podrán tener acceso a las oportunidades laborales.

Esta situación de sólo "los más aptos" verá su fundamento en el tipo de "evaluación" que a partir de este nivel ha de presentar el adulto para la obtención del documento correspondiente. "Evaluación" que no corresponderá con la que se planteó al inicio de la implementación del SEA, y que está dirigida ha reafirmar la selección de los sujetos dado el carácter de medición de habilidades, actitudes, memorización de conocimientos etc., y, donde no se consideran las diferencias específicas que cada estudiante presenta en su autoenseñanza, ya que sólo se limita a la presentación de exámenes objetivos que den cuenta de los objetivos (conductas) que el adulto cubrió, y que propician además la competitividad entre los sujetos.

Así la "evaluación" se transforma en un filtro, donde no todos los adultos podrán adquirir el documento equivalente a sus conocimientos, siendo entonces la "evaluación" otro elemento donde confluyen intereses económicos, políticos y sociales de la clase en el poder. Ahora bien, esta situación de selección de "los más aptos" es propiciada por la misma "metodología" empleada en la autoenseñanza puesto que a pesar de que muestra las mismas características que en la alfabetización, esto es círculos de estudio, asesorías, apoyos audiovisuales y el "autodidactismo" se hace de la educación de adultos un hecho estático que debido a los inadecuados o inexistentes hábitos de estudio que presenta el adulto, entorpece aún más su aprendizaje.

Esta situación se acrecenta aún más cuando la conducción de las asesorías está en manos de personal incapacitado y cuando el adulto que aún no contaba con los pre-requisitos académicos se ve envuelto en este nivel. Por lo tanto al volverse a una situación de angustia la situación de aprendizaje, el adulto opta por abandonar o desertar del sistema.

Mas, cuando aquellas personas podrán ser "las más aptas" y logran terminar su educación primaria con el documento correspondiente, este finalmente será visto como el medio que les redituará ciertos beneficios, que no se alejan de los obtenidos por otros individuos con las mismas características, y que además solo facilitarán su inserción mas no su mantenimiento en el empleo.

Así la educación primaria se torna en un elemento más, que responde al igual que la alfabetización a los intereses de la clase en el poder, quién ha de establecer el qué, el cómo, el por qué y el para qué de los sujetos con esta educación.

C.- Secundaria Abierta. Aparece como un nivel educativo con características comunes al nivel primaria, en cuanto se refiere a "metodología", áreas de estudio y "evaluación"; por lo que ha sido considerado como "un sistema abierto clásico en cuanto a limitarse a inscribir y evaluar al estudiante sin inmiscuirse en el proceso de estudio",³⁷⁾ esto debido a que generalmente en la medición fi-

37) Ignacio Castro, et, al., "Desarrollo experimental de un modelo para abatir la deserción de los SEA", Instituto Tecnológico de Durango. La Investigación en la Enseñanza Técnica Superior, p. 358

nal del educando no se toma en consideración las características individuales que cada adulto presentó durante su autoenseñanza por lo tanto se dejan de lado las experiencias, conocimientos, etc., que condicionan el adecuado desempeño de las diferentes estrategias de aprendizaje.

Por lo tanto la secundaria abierta al mismo tiempo que es considerada como un "sistema de autoeducación, es decir una forma técnica y científica de adquirir conocimientos, hábitos, habilidades y actitudes de manera personal, sin el auxilio de algunos recursos humanos y materiales que ofrecen los planes educativos",³⁸⁾ puede llegar a convertirse en un espectacular fracaso por su apertura ya que muchos elementos no se fundamentan y se justifican con este carácter de apertura del sistema. Tal es el caso de no poder hablar de deserción, de periodos determinados para realizar la evaluación, etc., ya que el carácter abierto lo impide.

Por ello la secundaria abierta si bien "está dirigida hacia todas aquellas personas que hayan acreditado la primaria y que deseen realizar estudios a nivel medio básico, a través de libros de texto, programas, y un plan de estudios, especialmente diseñados",³⁹⁾ no contempla realmente los antecedentes sociales, educativos y personales, las aspiraciones y expectativas de los sujetos y mucho menos la calidad del material didáctico y la intencidad del estudio.

38. SEP, La Secundaria Abierta, p. 11

39. Ibid., p. 12

Con base en lo anterior, y si bien es cierto que el adulto adquiere ciertos conocimientos después de haber atravesado grandes obstáculos, el objetivo general del SEA a nivel secundaria queda cubierto en un bajo nivel, esto es, el "desarrollar la capacidad de aplicar los conocimientos en los aspectos relacionados con la naturaleza y el medio social en que vive el adulto, así como mejorar la habilidad para comunicarse"⁴⁰⁾ permanecen en una situación de desequilibrio ya que a pesar de que el adulto está dispuesto a enfrentar esta situación, al carecer aprendizaje de una vinculación con la situación existencial del adulto origina una serie de conflictos que finalmente provocan una baja o nula aprobación y consecuentemente la deserción entre un alto índice de la población de este nivel.

Así la secundaria abierta a pesar de ampliar su campo de atención a través del radio y la televisión, con la implementación de programas únicos, al no apearse a la realidad propia de cada región ha de propiciar conflictos que se concretizan durante la adquisición de los conocimientos, los cuales repercutirán en el momento en que el adulto presente exámenes propios del nivel.

La secundaria abierta aparece entonces como un escalón más dentro del SEA, el cual debido al grado elevado de complejidad en sus contenidos, "evaluación" etc., pasa a convertirse en otro mecanismo para la selección de la fuerza laboral, es decir sólo aquellos que

40. Educación Básica: Primaria y Secundaria, (mimeo)

lograron cierta acreditación educativa y con ella un documento válido podrán aspirar a recibir ciertos "beneficios" en tanto que debido a la educación que se le impartió no podrán realizar grandes acciones que provoquen un desequilibrio en su actividad productiva y por ende que afecten los intereses de la clase en el poder.

De ahí que se enuncie que solo los de mayor calificación podrán aspirar a una situación de "beneficios" a cambio de un mejor desempeño laboral.

D.- Preparatoria y Universidad Abierta.** Una situación muy diferente con respecto al nivel de alfabetización, primaria y secundaria, aparece plasmada tanto en la Preparatoria como en la Universidad Abierta, ya que estos niveles enfrentan problemáticas y situaciones políticas muy diferentes que condicionan su desarrollo; tal es el caso de que no dependen única y exclusivamente de una institución oficial (como es el caso del INEA en los niveles anteriores) sino que en la actualidad cada institución a nivel medio superior y superior (de la educación formal) han implementado esta modalidad, por ejemplo: La UNAM, el IPN, El Colegio de Bachilleres, etc.

Mas no es sólo el carecer de una institución oficial que regule las actividades de estos niveles lo que dificulta abordarlos, sino que

** Dadas las características que imperan en estos niveles se abordarán sólo elementos representativos de ellos.

las características "metodológicas" que se desprenden de ellas, esto es la forma de llevar el autodidactismo, las asesorías etc., en cada institución o facultad, mismas que estarán acordes no solo con lo planteado por el SEA sino también con las acciones y políticas de cada institución. Así esta diversidad de rasgos "metodológicos" cambian de una institución a otra, facilitando o dificultando el proceso de aprendizaje en los alumnos.

Una problemática más que enfrentan estos niveles es la intervención de escuelas particulares (misma que si bien también aparece en el nivel primaria y secundaria, es baja en relación con estos niveles), las cuales han de implementar toda una forma de educación alejada de las bases del SEA en tanto que lo transforman en un sistema educativo formal con prácticas educativas tradicionales, quedando el carácter abierto sólo a nivel del nombre y en algunos casos, de la utilización del material.

Así pues, establecidos estos elementos mencionaremos solo algunos rasgos de estos niveles.

La Preparatoria Abierta considerada como aquella que "ha sido creada con el propósito de que aquellas personas mayores de quince años que no han sido atendidos por los sistemas tradicionales de educación, que deseen continuar o concluir sus estudios de nivel medio superior pueden acreditar y certificar sus conocimientos mediante el SEA, sin desatender sus actividades productivas",⁴¹ pasa a con-

41. SEP, La preparatoria abierta, p. 60

vertirse, entonces en un nivel más que habría de subsanar los desajustes creados por el mismo sistema.

La preparatoria abierta a través de sus contenidos se dirige a formar a los estudiantes en cuatro áreas: Humanidades, Ciencias Administrativas y Sociales, Ciencias Físico-Matemáticas, y Ciencias Químico-Biológicas donde cada área ha de estar conformada por 33 materias; con estas cuatro áreas se pretende lograr cierta equivalencia con el sistema formal; equivalencia que se ve incrementada con la estructuración del plan de estudios, el cual está planeado en semestres y tiene duración promedio de tres años. Pero es hasta aquí donde se plasma la equivalencia con el sistema formal ya que en cuanto a la "metodología" empleada en el proceso de aprendizaje y como se había establecido anteriormente, ha de variar de acuerdo al tipo de institución (oficial o privada), y en las políticas de cada una de ellas llegando al extremo de incursionar en prácticas tradicionales, y cuando se llega a retomar las propias del SEA como por ejemplo las asesorías, éstas entran en debate por la misma carencia de personal calificado que dirija estas acciones.

Con lo que respecta a la acreditación, ésta ha de contemplar, también, una problemática en tanto que para que los estudios tengan validez oficial, el alumno ha de presentar exámenes objetivos, que auspiciados por la Dirección General de Acreditación y Certificación de la SEP, no han de dar cuenta de la verdadera adquisición de los conocimientos, ya que estructurados bajo criterios de objetivos conductuales no muestran las características individuales que

en la adquisición de los aprendizajes presentó cada alumno. Así, si bien pretendían mostrar el aspecto cuantitativo y cualitativo, el reporte de este último es dudoso en tanto que lo único que se logran son respuestas mecanizadas a partir de preguntas que no invitan a la reflexión y/o crítica. La acreditación queda, entonces, reducida a una medición donde no se reporta la real adquisición de aprendizaje, aptitudes y actitudes; ni el marco educativo en que fue desarrollado el proceso de aprendizaje, y que tendría relación con el triunfo o fracaso del alumno.

La universidad abierta, surgida bajo una idea de democratización de la enseñanza, al mismo tiempo que se dirige a aquella población que trabaja, que tiene limitaciones físicas, que son amas de casa, que viven lejos de las instituciones universitarias o que desean completar su preparación con una segunda carrera; pretende "satisfacer la creciente demanda de educación superior estableciendo las bases prácticas y la organización necesaria para que una población que en las condiciones actuales no puede hacer estudios universitarios, los realice en los centros de trabajo, de producción, de servicios, en las ciudades y en el campo, sin horarios ni calendarios rígidos", 42) de ahí que se establezca este sistema en la mayoría de las casas de estudio a nivel superior, estableciendo estas diferentes acciones que han de regir su actividad, como la creación de órganos específicos, formas de acreditación, formas de conducir el

42. ANUIES, "Estatuto del Sistema de Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México", Rev. de la Educación Superior No. 2, p. 60

proceso de E-A, etc., tal es por ejemplo el caso de la UNAM que para dirigir el sistema de Universidad Abierta creó la Comisión Académica del Sistema de Universidad Abierta en cada dependencia.

De ahí, que el nivel de Universidad Abierta ha de desempeñar un rol fundamental en la creación de las calificaciones necesarias para una actividad productiva, en tanto que al mismo tiempo que origina la adquisición de competencias y experiencias de las que se carecen, también actúa como el medio por el cual los graduados tendrán cursos de renovación y mejoramiento. Por ello que al mismo tiempo que se pretende dar una solución a las demandas de un sector de la población se originan ciertos beneficios para el dueño de los medios de producción, en tanto el personal que trabaja para él, puede inscribirse a cursos de actualización profesional.

Algunas características generales en relación a la población que absorbe este nivel son:

- a) Los estudiantes han de poseer una experiencia más rica, una edad más avanzada y viven en circunstancias sociales distintas a las de los jóvenes que normalmente están en el nivel superior, por lo que estos elementos habrán de retomarse a fin de poder vincularlas con la autoenseñanza.
- b) El proceso de aprendizaje ha de vincularse con la investigación, con la creación de instrumentos científicos, tecnológicos y culturales a fin de que el estudiante pueda establecer relación en-

tre lo que vivencia y lo que aprende, y se pueda propiciar entonces una transformación de la realidad.

Con base en lo anterior es que se pretende hacer del nivel Universidad Abierta una alternativa que de solución a las demandas de un sector cada vez más amplio con aspiraciones a cursar una carrera universitaria.

Pero, si bien este sistema fue recibido con una entusiasta expectativa por la población que a través de sus demandas originó su creación, esta situación atractiva por su apertura social ha empezado a mostrar ciertas contradicciones, surgidas de su desarrollo al enfrentarse a programas incompletos o inadecuados con antagonismos y reservas de los mismos empleadores que cuestionan el nivel académico de sus egresados, no solo de este nivel sino de todo el SEA.

Así pues, si bien el nivel de Universidad Abierta nació ante una serie de demandas y por la misma política educativa de un gobierno compartido; en la actualidad esa misma población que condicionó su desarrollo y nacimiento hoy se ha alejado, puesto que no ve satisfechas ni sus demandas y/o necesidades ni las calificaciones exigidas o requeridas por los dueños de los medios de producción.

Más, el hecho de que el SEA viera su incremento en cuanto niveles educativos y por lo consiguiente en cuanto a la población atendida no fue más que la respuesta de una situación conflictiva que había originado debido a la misma política educativa del Estado, éste es

la democratización de la enseñanza, donde a consecuencia el aumento de la población atendida en los niveles básicos en el sistema educativo se creaba una mayor demanda en el nivel inmediato superior que no pudiendo solventarla con la educación formal da origen al SEA en niveles cada vez más altos de educación.

Sin embargo a pesar de que mediante el SEA se pretendía dar respuesta a la demanda masiva de educación y que en cierto momento fueron aceptados por aquellos núcleos que no tuvieron cavidad en el sistema formal, se presentó un rápido y creciente índice de deserción, por ejemplo; a tres años de creado el SEA esto es en 1977 el Instituto Tecnológico de Durango señala que la alfabetización tuvo un 97.12% de deserción, la primaria un 97.12% la secundaria un 96.34%, el Colegio de Bachilleres un 83.12%, la UNAM un 74% y el IPN un 76.43%. Deserción de la cual, si bien no puede hablarse directamente, pudo ser originada desde las mismas bases del SEA, esto es; programa de estudio inadecuados dado que se trasladaron del sistema escolarizado al sistema abierto; al hecho de que el estudiante solitario carece de los mecanismos de retroalimentación social; a la escasez de horas libres entre el trabajo y la atención a la familia; y, a la falta de hábitos de estudio inexistentes o inadecuados que propiciaran el desarrollo del autodidactismo como una forma de aprender para el adulto.

Con base en lo anterior es que se puede plantear que si bien el SEA es un sistema que intentó dar respuesta a las demandas de cierto grupo de la sociedad que pugnaba por una "mayor" educación, dadas las de-

mandas del mercado de trabajo; lo cierto es que este fue alejándose de su objetivo principal para llegar a convertirse en otro sistema sujeto a los intereses de la clase en el poder, en tanto, la nula o baja formación del adulto no habría de negar que si bien los conocimientos no fueron incrementados, se adquirieron las capacidades y actitudes básicas para la permanencia de un trabajo; y, donde a partir de una vinculación idónea de educación-trabajo se intentaba establecer un lazo de unión entre el desarrollo de la producción y las demandas populares.

El SEA pasa, entonces a ser otro de los fracasos educativos que por carecer de una real fundamentación teórica y práctica ha visto su deterioro en los últimos años, llegando al extremo de que se le considere como un sistema básicamente urbano y que su pretendida aplicabilidad en áreas rurales sea casi nula. Además de que las políticas laborales y los motivos económicos sean los que intervengan para que el adulto desee incorporarse a él, en tanto que el "incremento de población masculina... reflejaba para algunas investigaciones la utilidad que tiene en el trabajo el poseer un certificado".⁴³⁾

Hemos planteado así, un antecedente general sobre el SEA, que puso en relieve lo más importante de lo que ha sido hasta hoy una modalidad educativa reconocida y aceptada (mínima o mayormente) por las diferentes clases; y, para lograr una comprensión real del fe-

43. Carlos Alberto Torres, Op., Cit., p. 27

nomeno, es que ahora pasaremos a revisar lo relativo al nivel Secundaria dado que es en este nivel donde se realizó, el análisis de la evaluación.

**5. EL SISTEMA DE EDUCACION ABIERTA EN
NIVEL SECUNDARIA**

5.1 Objetivos

5.2 Método (s) y Técnica (s)

5.3 Contenidos

5.4 Evaluación

EL SISTEMA DE EDUCACION ABIERTA EN EL
NIVEL SECUNDARIA

5.1 Objetivos

El sistema de educación abierta (SEA) al instituirse como un sistema con semejanza a los sistemas formales vio incrementados sus niveles, y así de un nivel de alfabetización logró llegar a un nivel de educación superior, cada uno de ellos con rasgos característicos y con problemáticas diferentes.

Uno de los niveles que mayores problemas ha enfrentado es el nivel secundaria el cual no sólo ha mostrado uno de los más altos índices de deserción (96.34% en 1977), sino que al no dar respuesta a los objetivos que para él se habían planteado y que pretendían redituar beneficios para la población atendida tanto en su nivel educativo como económico, hoy en día ha ido cayendo en el olvido.

Entre los objetivos que se pretendían lograr a través de la secundaria abierta se encontraban:

- "a) Contribuir a elevar el nivel cultural, económico y social del país.
- b) Ofrecer a la población que sólo ha terminado la educación primaria:

- oportunidad de realizar y acreditar estudios de nivel medio básico.
- escalar niveles educativos superiores,
- ampliar su horizonte cultural.
- obtener mayores perspectivas en su trabajo,
- mejorar sus condiciones de vida.

c) Otorgar certificados de educación secundaria a todas aquellas personas que acrediten totalmente su plan de estudios.¹⁾

De los objetivos anteriores si bien se intentaron cubrir y difundir entre la población atendida, a ésta en su mayoría, solo la guiaba el interés por la obtención de un certificado, el cual o bien le era exigido en su centro de trabajo, o bien era un requisito para incursionar con "mayores" posibilidades en el mercado de trabajo, y así en forma indirecta obtener los "beneficios" pregonados.

De esta forma el carácter social y cultural que se le pretendía otorgar a este tipo de educación quedó relegado, al ser el factor económico y el productivo lo más importante para el individuo.

5.2 Método (s) y Técnica (s).

1. SEP, La secundaria abierta, p. 12

Ahora bien, el SEA en el nivel secundaria ve deteriorada su implementación por la falta de vinculación entre el trabajo y el estudio, es decir, no se llega a concretizar realmente esta relación en los programas de estudio y por ende en los contenidos. Lo mismo acontece en la falta de vinculación entre un nivel y otro, en tanto que si el adulto no logró incorporar los conocimientos básicos del nivel anterior presentará aún mayores problemas durante su autoenseñanza, en este nivel. De ahí, que se sigan arrastrando fallas que finalmente harán su presencia en el momento de la "evaluación", y que surgirán de la misma "metodología" de trabajo, la cual finalmente no se puntualizó entre sus conceptos básicos de trabajo, como fue el caso del autodidactismo.

Así la "metodología" instituida para el proceso de aprendizaje en el nivel secundario del SEA ha de responder a tres lemas principales: Aprender de los demás, Aprender con el auxilio de los demás, Aprender solo. De ahí que se establezcan los círculos de estudio para la conjugación de estos lemas mismos que finalmente no funcionaron como se había planeado, en tanto reportan distorsiones que afectan la real ejecución del proceso de autoenseñanza del adulto.

Los círculos de estudio se pretendían, podrán funcionar en el centros de trabajo, siempre y cuando el patrón lo permita, en localidades, en municipios, en ejidos, etc. En ellos se pretendía "facilitar a sus integrantes el material de estudio, ésto es libros, programas etc. Procurar orientación y asistencia en sus estudios

a los educandos. Facilitar la comunicación y el intercambio de experiencias;²⁾ más, al carecer de los elementos básicos para tal fin, los círculos de estudio empiezan a transformar su forma de trabajo y poco a poco van incorporando patrones propios de la educación formal y de la didáctica tradicional; esto es, el asesor va perdiendo paulatinamente su función de guía en la adquisición de conocimientos, y se convierte en el profesor encargado de la clase. Esta situación se incrementa con los asesores quienes al no tener una capacitación real para esta actividad y al ser personal con un perfil inferior al proyectado, se convierten en otro elemento obstructor, y por lo tanto al tomar actitudes paternalistas, proteccionistas y/o autoritarias distorsionan su función y la actividad misma de todo el SEA.

Con base en lo anterior es que en los círculos de estudio convergen diferentes problemáticas ya que desde sus mismas bases, su implementación, y su conducción empiezan a surgir elementos que interfieren negativamente en el sistema.

Y, no sólo es en los círculos de estudio donde se presentan estos problemas ya que en el estudiante autodidácta * aparecen también ciertos elementos que entorpecen su aprendizaje, como son: el des-

2. Ibidem.

* Entendiendo por estudiante autodidácta, aquel adulto que realiza el proceso de autoenseñanza en forma individual, bajo sus propias estrategias, mecanismos y/o métodos y técnicas.

conocimiento de procedimientos de autoevaluación, la carencia de hábitos de estudio bien adquiridos como es al perseverancia, la disciplina y el orden de las condiciones en las cuales se efectúa el proceso de autoenseñanza.

Así la "metodología aparece solo en un plano discursivo dado que finalmente se utilizaron métodos escolares para solucionar problemas no detectados ni discutidos por las comunidades".³⁾ Por lo que a pesar de la creación e implementación de todo un "nuevo" sistema educativo, la demanda escolar es cada vez más amplia debido al rezago educativo y al crecimiento de la población, aumentada ésta por la misma deserción que se presenta tanto en este sistema abierto como en el sistema formal.

Es por ello que el SEA a nivel secundaria presenta "bajos niveles de atención y eficiencia debido a que los servicios educativos para adultos no constituyen un subsistema coherente y se encuentran desarticulados, no tienen prioridad y funcionan con escasos recursos".⁴⁾

Tal panorama se encrudece cuando pasamos a revisar los contenidos de este nivel, dado que ha pesar de que se establezca que éstos han de "tener como base las competencias del estudiante".⁵⁾ Y de

3. Ma. Teresa Negrete R., "La educación de adultos en América Latina", Rev. de Pedagogía, p. 25

4. Carlos Alberto Torres, La educación de adultos en México: 1976 - 1981, p. 29

5. Luis M. Peñalver., "Objetivos y alcances de la educación a distancia". Boletín Bibliográfico del Sistema de Educación Abierta, No. 3, p. 39.

estar apegados a la realidad en que se desenvuelve el adulto, al carecer éstos, de tales rasgos tornan la adquisición de conocimientos en un actividad difícil y tediosa, alejada de una realidad y carentes de una significación que posibilitarán su reflexión, crítica y posible aplicabilidad.

5.3 Contenidos.

El plan de estudios establecido para la secundaria abierta ha de caracterizarse por su organización en áreas de conocimiento, las cuales a través de los contenidos habrían de facilitar el desarrollo de habilidades, actitudes y hábitos de estudio. Sin embargo en el momento de implementarse, principalmente en los programas y en los libros de texto, estas se ven reducidas a asignaturas, y con esto aparecen deficiencias tales como contenidos aislados, fragmentados y sin conexión entre asignatura y asignatura de una misma "área", y con las otras "áreas".

Las "áreas" de conocimiento establecidas en este nivel son: Español, donde el alumno habría de adquirir conocimientos sobre literatura, lectura comprensiva, apreciación de la lectura, gramática, redacción; Matemáticas, donde entre los contenidos que abordan se encuentran: operaciones matemáticas, principios de álgebra y trigonometría, lógica, estadística y probabilidad; Ciencias Naturales, en la cual se establecen contenidos sobre Física, por ejemplo: energía, fuerza, trabajo y magnetismo, de Química tal es el ejemplo de naturaleza química de la materia, leyes de la química, etc.

y de Biología como organización y funciones celulares, sistemas y aparatos del cuerpo humano, et_c.; y Ciencias Sociales, donde se manejan en forma general conocimientos de Civismo y Geografía Física, y en forma más detallada Historia Universal e Historia de México.

Con base en lo anterior, es que se pretendía que el adulto al lograr la plena adquisición de estos conocimientos pudiera mejorar sus condiciones de vida. No obstante estos contenidos al presentar características como las de un grado mayor de complejidad, un lenguaje más elevado, una falta de formas de autoevaluación (en el caso de Ciencias Sociales y Matemáticas) y una falta de vinculación con la realidad social del individuo, causarían incongruencias entre lo aprendido y lo vivido, creando a partir de ello confuciones en la adquisición de conocimientos, lo cual finalmente se verá reflejado en el momento de la "evaluación" final y formal.

Así y a pesar de que se estructuraron 20 libros para el desarrollo del nivel secundaria, distribuidos de la siguiente forma:

A R E A	G R A D O		
	1o.	2o.	3o.
Español	2	2	2
Matemáticas	2	2	2
Ciencias Naturales	1	1	1
Ciencias Sociales	1	2	2

no se da respuesta a las finalidades y objetivos que el estudiante

esperaba obtener. Esto es, el estudiante no logrará una real integración de conocimientos a su esquema, sino que la posesión será aparente y basada en una memorización que le permita en su momento adquirir el documento que puede no ser representativo de lo que él aprendió durante su autoenseñanza.

Aparecen así, características que reducen estos contenidos a una cruda presentación de información, tal es el caso del "área" de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, cuyos contenidos aparecen sin apoyos autodidácticos que contribuyeran para la comprensión real de los conocimientos; en el caso del "área" de Matemáticas, que que aunque cuenta con esquemas de resumen, formatos de autoevaluación, etc., no rebasan el nivel de repetición de información textual; y, en el caso del "área" de Español donde se observa que si bien existe una mejor planeación y al mismo tiempo de la única que cumple (mínimamente) con los elementos que habrían de regir a los libros, no supera ese nivel informativo.

Planteados estos elementos se da a notar como en la planeación de los contenidos no se tomaron en cuenta ni los rasgos representativos de una práctica educativa proyectada, aunque, deformada (autodidáctismo); ni la estructura curricular por áreas; ni las expectativas, intereses y aspiraciones de los adultos, puesto que los contenidos habrían de estar determinados no sólo por los "especialistas" sino que éstos habrían de conjugarlos con los intereses y valores de la clase dominante, relegando por lo tanto la cultura de otras clases. Y, las características psicosociales de los adul-

tos, si se llegaron a retomar sólo fue para establecer una mayor complejidad en los contenidos, tanto en su forma de presentación en los libros de texto como en el grado de minuciosidad.

Así el adulto vió doblemente obstaculizado su deseo de lograr un certificado de educación secundaria, que le abriría las puertas en el marco de trabajo; esto dado que, por un lado el mismo presentaba rasgos que deterioraban la adquisición de los conocimientos (memorización); y por el otro, la forma de organización y presentación de los contenidos, no ayudaba a que éstos desaparecieran sino que los reafirmaban al aparecer sin conexión entre tema y tema, entre unidad y unidad, y entre grado y grado. Además de que carezca o no de ejercicios estos no hacen más que reafirmar la memorización, repetición, etc., al surgir apegados totalmente a la información presentada en el libro.

Lo anterior se ve confirmado cuando se señala "la enseñanza secundaria no está realmente orientada hacia el logro de los objetivos que formalmente persigue... ni siquiera se dispone de planes de estudio estructurados en tal forma, que atribuyan al logro de los objetivos generales propuestos para esta enseñanza... (y). Los alumnos, en consecuencia obtienen resultados deficientes; estos se reducen en los casos más frecuentes a la memorización de conocimientos fragmentados que no se relacionan con las experiencias de los propios sujetos. Por otro lado, los efectos socioeconómicos de la enseñanza secundaria se alejan considerablemente de los que esperan obtener los egresados de dicha enseñanza"⁶⁾ así la tan difundida

6) Carlos Muñoz Izquierdo, Presente y futuro de la educación secundaria, p.23.

"movilidad social", se ve condicionada no a lo educativo, sino a la política de empleos y salarios.

5.4 Evaluación (lineamientos generales).

Ahora bien, "la evaluación" pasa entonces a ser el momento en que estos elementos se ponen de manifiesto, además de que ella misma refleja en sí toda una problemática que la convierte en un mecanismo más para la selección de la fuerza de trabajo en tanto al proveer a la población de documentos que tienen un valor de mercado, se está realizando una diferenciación social, donde se considerará a sus poseedores potencialmente más productivos; "evaluación" que además se encuentra sujeta a las expectativas programadas por quienes gozan de una mejor posición dentro del sistema social, esto es la clase dominante, quien determinará qué tipo de calificación es necesaria para ocupar determinado puesto.

Así pues el SEA pretendía una "evaluación" que fuera frecuente con el objeto de dar información al estudiante respecto al avance de su aprendizaje, y por ello instituyó dos formas de evaluar: la autoevaluación que "consiste en la valoración realizada por el propio individuo de los resultados de su aprendizaje comparando los objetivos propuestos con sus logros reales"⁷⁾ y que se pretendía fuera realizada al finalizar cada unidad, puesto que los libros contarían con estas formas; finalmente este aspecto sólo puede po-

7. CEMPAE, Folleto Tema, Núm. 8 p. 36

nerse en práctica en las "áreas" de Español y en menor grado en Ciencias Naturales, no así en Matemáticas y Ciencias Sociales que carecen de ellas.

Otra de las formas implementadas fue la edición de guías de estudio y ejercicios de autoevaluación para la presentación de exámenes de cada "área", estas pretendían al igual que la autoevaluación ayudar al adulto a conocer el grado de avance y habrían de ser distribuidas gratuitamente. Sin embargo, al no contarse con recursos materiales necesarios, su distribución se fue deteriorando hasta finalmente desaparecer del panorama. Además, de que finalmente las guías de estudio (principalmente las de tercer grado) no son otra cosa que el programa de estudio, por lo que el carácter mismo de las guías de estudio se ve desvirtuado.

Así el adulto al no poder conocer hasta que grado podía haber incorporado los conocimientos, y al desconocer y enfrentarse a la segunda etapa de su "evaluación"; esto es la presentación de exámenes objetivos, podría presentar una serie de dificultades que originarían, o bien la obtención de una baja calificación o bien la repro-bación en los mismos.

Como se ha señalado la segunda forma de "evaluación" es la presentación de exámenes objetivos que constituirá la forma oficial mediante la cual el alumno ha de acreditar este nivel y obtener finalmente el certificado oficial correspondiente.

Para la implementación de esta práctica se determinó primeramente que "los exámenes de cada una de las áreas no se hará en determinado periodo, sino que estarán sujetos a la demanda que los estudiantes hagan de los mismos";⁸⁾ además de que el carácter abierto que caracteriza a todo el sistema se hará palpable también en la "evaluación", en tanto que el alumno podrá realizarlos las veces que quiera hasta aprobar el área, con ello que se pretenda negar la posible deserción del sistema, ya que un alumno podrá presentar sus exámenes cuando él lo requiera, aún después de haber pasado un largo periodo de tiempo a partir de su inscripción al mismo.

Ahora bien, el carácter abierto que caracteriza el sistema, se redondea cuando el alumno se le da "libertad" de elegir el tipo de examen que más se apegue a sus necesidades, por ello se instituyen cuatro tipos de exámenes, los cuales se presentan sintetizados en el siguiente cuadro:

A R E A TIPO	ESPAÑOL			MATEMATICAS			C. NATURALES			C. SOCIALES			TOTAL
	1o.	2o.	3o.	1o.	2o.	3o.	1o.	2o.	3o.	1o.	2o.	3o.	
PARCIAL	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	12
GLOBAL		..			x			x			x		4
AREA													
GLOBAL	x			x			x			x			1o.
GRADO		xx			xxx			xx			xx		2o.
GLOBAL			xxx			xxx			xxx			xxx	3o.
NIVEL							x						1

8. SEP, Op., Cit., p. 18

Planteada así la "evaluación" será aparentemente un mecanismo que no presenta mayor problema y con el cual se abren posibilidades de lograr la meta deseada. Más en el momento de ser desarrollada por el adulto, éste se enfrenta a graves fallas en ella, en tanto que:

a) En lugar de un lenguaje común aparecen términos complejos o desconocidos.

b) En lugar de formatos de fácil manejo existen formatos complejos y sofisticados que no causan más que confusión y problemas en su manejo.

c) En la incongruencia entre instrumentos de evaluación presentados en los libros y las que se emplean en el momento de la "evaluación" final y formal.

d) Y, en el desconocimiento de los procedimientos de "evaluación" en tanto no aparece justificada desde los programas de estudio, y que deberá aparecer al tener como base a la tecnología educativa, la cual establece este requisito en los programas.

Así la evaluación traducida en acreditación y medición en la secundaria abierta aporta índices inferiores al de la primaria (con quien comparte semejantes características), a pesar de tener una mayor demanda en relación con la demanda de servicios, atención y solicitud de exámenes. Además de que si bien en un primer momento se había planteado que "no todos tienen como finalidad primordial la acreditación de estudios, sino más bien la formación permanen-

te",⁹⁾ esto fue desapareciendo cuando en el mercado de trabajo se hizo palpable la necesidad de demostrar con un documento la adquisición de esos conocimientos aunque estos no tuvieran que ver con su futura actividad productiva, y que en cambio permiten "etiquetar" a los solicitantes para determinado puesto.

Así, la estructura económica y con ella las relaciones de producción se establecieron por encima de las intenciones de elevar el nivel cultural de la población.

De ahí que la evaluación en el nivel secundario del SEA al asumir la forma de medición y acreditación de contenidos mediante el uso de exámenes objetivos tomando como base los programas de estudio, presentan semejantes características a los empleados en sistema formal, y por lo tanto terminan por medir al adulto "con los mismos criterios y con las mismas pautas para medir resultados que se utilizan con los niños que se encuentran en una etapa comparable de progreso en la escuela",¹⁰⁾ por lo que al utilizar este tipo de formas de "evaluación" se puede inhibir o destruir motivaciones de aprendizaje, originando que al obtener un bajo nivel en sus resultados pueda esta ser la causa para un desaliento que provoque su posible deserción del sistema.

De esta manera se puede establecer que la "evaluación" al reducirse a la medición con la realización de exámenes objetivos es la

9. CEMPAE, Respuestas a algunas preguntas sobre sistemas abiertos de enseñanza, p. 16

10. Coolie Vermeer y Alan Booth, Educación de Adultos, p. 114

forma "menos válida y confiable de todas... (y) no reflejan la medida de lo que un adulto puede haber aprendido por la experiencia educativa",¹¹⁾ por ello la "evaluación" no sólo en este nivel sino en todo el SEA debe ser considerada no como la aplicación de exámenes objetivos para la comprobación de adquisición de conocimientos, sino como una práctica de reflexión y crítica que permitiera establecer el avance, en relación con la adquisición de conocimientos, y en relación a su propia situación de autoenseñanza.

Por lo anterior la educación al ser un servicio que se encuentra determinado por intereses de la clase en el poder, por las condiciones históricas que se gestan en una sociedad, y por las mismas demandas de las clases subordinadas; ha de difundir a través de sus diferentes modalidades, patrones de vida para cada clase social; patrones que tienen que ver con las actitudes y conocimientos que cada clase social debe integrar.

Es así como a través de una falsa idea de "movilidad social" se vió incrementado el índice de población que desoó obtener un grado "alto" de educación con el cual esperaba obtener ciertos "beneficios" que les habían sido negados, pero que finalmente si llegaron a presentarse fueron sólo en el campo de la sección de la fuerza laboral, puesto que con un documento en mano tendría "mayores" posibilidades de ser seleccionados. Es por ello que al difundirse la idea de "movilidad social" a través de la educación sobrevino una creciente demanda en los servicios educativos, los cuales al no

11. Ibid, p. 117

contar con recursos humanos y materiales suficientes, pretendió establecer un sistema "igual" en cuanto a su estructuración y validez que ayudara a solventar esta situación.

El SEA constituido como un sistema con semejantes niveles educativos al sistema formal, fue difundido como "el gran sistema", idóneo para dar solución a este problema, en tanto que no sólo habría de poner al alcance la educación en las regiones más apartadas sino que con la utilización de los "últimos" avances en la tecnología se instituyó como "el modelo ideal" para aquella población "atrasada", y que dada las características del propio sistema se pretendía superar al propio sistema formal.

Sin embargo, y si bien es cierto que durante sus primeros ensayos funcionó en forma satisfactoria, hoy ha ido cayendo en una serie de fracasos que se ven reflejados en el abandono de instalaciones y equipos, e inclusive en el rechazo de este sistema por grandes núcleos de población; los cuales siguen prefiriendo la educación formal a los sistemas abiertos. Y, que por lo tanto han hecho de él un ejemplo más de los proyectos venidos a menos de la década de los 70's, el cual hoy al no responder ni a los intereses de la clase en el poder, ni a las demandas de la población pueden considerarse como un sistema en fracaso.

Por ello, el SEA a pesar de haber nacido bajo la luz de los avances de la ciencia y la tecnología, al no saber adecuarlos a una realidad heterogénea fue cayendo en contradicciones que han marca-

do su propia decadencia, y donde la "evaluación" al ser el punto crucial para marcar el triunfo o el fracaso del alumno, y por lo tanto del mismo sistema, al no ajustarse a la misma metodología de autoenseñanza, a las características del adulto, a las condiciones en el que se desarrolla el aprendizaje, etc., marcó el principio del abandono y rechazo hacia el mismo.

Sin embargo, no se puede descartar totalmente al SEA del panorama educativo de nuestro país, ya que si bien no ha redituado los beneficios educativos que se esperaba, se ha transformado en una fuente de concientización y crítica hacia el sistema mismo entre las clases subordinadas, en tanto que la población al reconocer que no cumple las promesas hechas ("movilidad social"), y mínimamente cubre el objetivo para el que ha sido planeado (educación para todos) está pugnando, mediante el rechazo al sistema, por otra modalidad educativa que se aleje de las prácticas educativas tradicionales.

Esto se ha hecho patente en los altos índices de deserción; en la disminución de las etapas o fechas para acreditar y certificar los estudios realizados; y lo que aún más importante en la creciente demanda para una incursión en una institución oficial o particular que lleve el sistema formal; o bien en el mantenimiento de escuelas populares que pugnan por una educación conectada con su realidad.

Con base en lo anterior, en el siguiente capítulo haremos referencia a las características de la "evaluación" tanto en el sistema formal como en el SEA, ya que como se estableció, el SEA no hizo

más que copiar modelos del sistema formal al tener semejantes bases, esto es política educativa, tecnología educativa, etc., con lo cual se nulificaron rasgos distintivos y más importantes, como lo es la población hacia quien iba dirigido.

6. LA EVALUACION EN EL NIVEL SECUNDARIA

**6.1 La evaluación en el sistema formal;
conceptualización y características**

**6.2 La evaluación en el sistema abierto;
conceptualización y características**

LA EVALUACION EN EL NIVEL SECUNDARIA

Para poder hablar de la evaluación es necesario plantear primeramente, que en nuestro país existen fundamentalmente dos sistemas educativos (el sistema formal y el sistema abierto), reconocidos y aceptados por la clase social en el poder y por la clase subordinada, los cuales han de estar dirigidos a cubrir las demandas de educación para toda la población y para otorgar el mínimo de cultura básica y calificación para un trabajo.

Sin embargo y dadas las contradicciones que aparecen en cada sociedad, el sistema formal ha presentado a lo largo de varias décadas - una aceptación e insuficiencia mayor, por lo que el Sistema de Educación Abierta (SEA) si bien se instituyó como la solución idónea, ha presentado contradicciones aún más palpables que pueden ser indicio de un fracaso. Contradicciones y problemáticas (Cfr. Cap. 4 y 5) que encierran todo un trasfondo político y social, y que tienen - que ver finalmente con las decisiones de la clase en el poder.

Sin embargo, tan solo una de las problemáticas que encierra el SEA es la forma de "evaluación" que realiza, en tanto que es a través - de ella que finalmente se comprobará y verificará si el alumno incorporó o no los aprendizajes (conductas), a su esquema. Por lo - tanto al empezar a hablar sobre la evaluación en ambos sistemas de educación de nuestro país, es necesario plantear primeramente que - ésta se encuentra determinada no sólo desde el discurso oficial, -

al proveer éste, tanto las bases pedagógicas como el fundamento político (política educativa) que la han de normalizar; sino que en ella también se encuentran inciertos intereses de la clase en el poder al otorgar un documento que les ha de servir en la selección de la fuerza de trabajo. Así la "evaluación" aparece como un elemento que ha de regir las relaciones en una sociedad, y que al final del proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E - A), constituirá una práctica altamente difundida para el reconocimiento o comprobación de que se posee cierto conjunto de conocimientos y actitudes.

De ahí, que la evaluación al aparecer como un elemento más del proceso E - A no sólo ha de compartir ciertos rasgos "metodológicos" - con él mismo, sino que al mismo tiempo ha de difundir o reproducir ciertos esquemas conductuales que tienen que ver con el control de la población para que ésta no afecte el desarrollo del sistema; control que es manifestado durante la práctica de los exámenes objetivos, que al vincularseles con la "medición" anulan las capacidades de razonamiento y precisan una mecanización y memorización.

La "evaluación", entonces, ha de desempeñar un doble rol, en tanto que ha de considerársele, primeramente como un elemento más del proceso E - A que comprobará resultados, y por el otro como un elemento que ha de facilitar bajo una visión de presentación de documentos que avalen la posesión de conocimientos (certificados), la selección de la fuerza de trabajo.

Ahora bien, para poder establecer aún con mayor claridad esta situación se hace necesario auxiliarnos del método comparativo como un primer peidño para la comprensión real del objeto, ya que los hechos sociales no constituyen objetos aislados o aislables, sino que son elementos de un conjunto del que no pueden ser separados, a riesgo de perder su significación ¹, y por ser el SEA un sistema comparable al sistema formal, es que nos ayudará a puntualizar el papel de la evaluación.

Así para poder establecer los rasgos característicos de la evaluación del SEA habremos de revisar también el tipo de evaluación que se está implementando en el sistema formal, en tanto que éste finalmente es el que mayor difusión y respaldo tiene por parte del Estado, y es el que presenta rasgos propicios para establecer la comparación, ya que "la comparación requiere cierta analogía entre las cosas comparadas y toda dificultad recibe principalmente en determinar el grado de dicha analogía"². Por ello habremos de comparar, en un primer momento dado que ambos poseen ciertos elementos semejantes (discurso oficial, propuesta didáctica, contexto histórico, desvinculación aprendizaje - realidad, etc...), a partir de los cuales se puede determinar que si bien ambos son diferentes a un nivel discursivo, terminan por poseer semejantes prácticas en el proceso de E - A (y entre ellas la evaluación); y que finalmente no se pueden distinguir más que en mínimo grado, dado que no dan muestra de la diferencia total entre sistemas.

Así, si bien se insiste que la evaluación ha de estar en relación directa con la implementación de los nuevos tipos de proceso de E - A, y que al insistirse en una nueva modalidad educativa se está insistiendo a su vez en un nuevo tipo de evaluación, esto queda finalmente relegado. Es por ello que a continuación pasaremos a abordar la evaluación tanto en el sistema formal como en el sistema abierto, ya que al ser este último una propuesta educativa "nueva" con una "nueva" forma de llevar el proceso de aprendizaje ha de compartir este rasgo de novedad con la misma evaluación, al menos esto debiera de acontecer.

2. *ibid.*, p. 412

6.1 La Evaluación en Sistema Formal, Conceptualización y Características.

Para poder hablar de la evaluación dentro del sistema formal - a nivel secundaria, es necesario plantear primeramente que se entiende por educación formal, en tanto que "la educación, como proceso reviste carácter formal, no formal e informal"³ y dado que habremos de enfocarnos a la evaluación tanto en el sistema formal como en el sistema abierto es que se hace necesario partir de estos elementos, es así como se plantea que "el aprendizaje que tiene lugar en las aulas se denomina educación formal y se refiere al sistema educacional jerárquicamente estructurado, graduado cronológicamente que va desde la educación -- elemental hasta la superior"⁴. Aparece planteado entonces, el eje en torno al cual se ha de desarrollar el quehacer del alumno y del docente, esto es: el salón de clase y con él, el marco institucional que ha de orientar el proceso de E - A y por lo consiguiente la evaluación, y que bajo la óptica de la Tecnología Educativa, el salón de clase no pasa de ser considerado como el laboratorio donde se experimentan técnicas, recursos, etc. .

3. Ana Meléndez Crespo, "La educación y la comunicación en México" Perfiles Educativos Nueva Época, No.5. p.6.

4. Ibidem.

Con base en lo anterior es como el nivel medio básico (secundaria) enmarcado dentro de la educación formal ha de ser considerado como aquel que "conjuntamente con la primaria, propicia una educación general y común, dirigida a formar integralmente al educando y a prepararlo para que participe positivamente en la transformación de la sociedad"⁵, además que "la escuela secundaria atiende fundamentalmente la educación de los adolescentes. El alumno en esta edad despierta con manifiesta avidez al mundo de los valores con una sensibilidad que debe ser encauzada dentro de la coherencia y la solidaridad que exige el orden social"⁶.

Es a partir de estos elementos como se estructura el plan de estudios, los programas y "metodologías" que a la vez que pretenden ser continuación de la primaria intentan propiciar la articulación con la educación media superior.

Ahora bien, algunas características propias del proceso de E - A que han de guiar las actividades de este nivel se encuentran plasmadas en el documento Resoluciones de Chetumal, ya que es a través de él que se concretiza lo que en materia de educación secundaria se ha venido realizando tanto en la modalidad formal como no formal. Cabe señalar que el SEA queda --

5. SEP, Educación Media Básica: Resoluciones de Chetumal, plan de Estudios, programas generales de estudio, p. 1b.

6. *Ibid.*, p. 51

enmarcado dentro de la educación no formal en tanto que como se señala " la educación no formal, organizada fuera del marco de trabajo de la escuela formal orienta su acción en dos sentidos: Por un lado,... Por otro la formación en niveles correspondientes a educación básica, media superior, y superior, en los que se denomina educación abierta. Esta se rige por planes curriculares específicos y en ella la responsabilidad del aprendizaje recae fundamentalmente en el educando "7.

Es así como se establece que en este nivel (cubierto en el sistema formal o no formal), el alumno ha de "lograr una formación humanista, científica, técnica, y artística que permita... - afrontar las situaciones de la vida con espontaneidad, seguridad en sí mismos y economía de esfuerzos "8, además de que al ofrecer los fundamentos de una formación general de preingreso al trabajo y para el acceso del nivel inmediato superior "9, se pretende conectar el sistema educativo con el sistema productivo en el nivel de los contenidos curriculares.

Para tal fin es que se establecen dos formas curriculares: por áreas de conocimiento y por asignaturas, las cuales si bien se pretende puedan ser aplicadas en cualquiera de sus modalidades,

7. Ana Meléndez Crespo, Op. Cit., p. 7

8. Ibid., p. 17

9. Ibidem.

finalmente, sólo la que se difunde es la de por "áreas" de conocimiento, tal es el caso del SEA; y las cuales también al -- buscar la correlación de sus contenidos con los intereses y -- necesidades de los alumnos (adolescentes o adultos), caen en -- una incongruencia entre lo que él vivencia y lo que aprende, de ahí que se haya llegado a considerar que el proceso de E - A ha llegado a "convertirse en un conjunto de procedimientos aplicados rutinariamente ante los más variados entornos y de esta -- manera, la práctica docente nunca llegará a ser un proceso generador de experiencias y satisfacciones" ¹⁰, además de que -- "los conocimientos adquiridos en el salón de clase no se vinculan con la realidad que él vive y se han acumulado fragmentariamente y fuera del contexto donde se desenvuelve" ¹¹.

Mas esta falta de relación entre aprendizaje - realidad, no -- sólo es propiciada por los contenidos abordados por áreas o por asignaturas, sino que también es propiciada por la situación -- que impera en la conducción que del aprendizaje realiza el docente, ya que si bien se pretendía, este debería ser el elemento que facilitarían la vinculación entre aprendizaje - realidad a través de técnicas derivadas de los conocimientos científicos y tecnológicos, lo cierto es que "en la medida que se entiende a la educación como el proceso de impartir conocimiento desarrollado en el salón de clase, los recursos utilizados son tradicionales" ¹², además de que los maestros que en determinado --

10. Carlos Muñoz Izquierdo, Presente y futuro de la educación secundaria, p. 168

11. *Ibid.*, p. 175

12. *Ibid.*, p. 165

momento llegan a utilizar técnicas propias de la dinámica de grupos (tecnología educativa), las utilizan "como apoyo didáctico y no como eje del proceso de enseñanza - aprendizaje, ya que en todos los casos, la conducción del proceso está en manos del maestro, dando así excesiva importancia a la exposición del tema"¹³. Por ello, la posible vinculación aprendizaje - realidad queda anulada al negar la reflexión lógica y racional, producto del proceso de conocimiento que conjuga los problemas concretos que afronta la sociedad con la actividad cognoscitiva del hombre sobre su realidad objetiva y material.

Es así como si bien se perseguía una vinculación entre aprendizaje-realidad que permitiera la transformación de la realidad, lo cierto es que al suyacer la idea de que el docente es la única fuente de conocimiento, la participación que se logra del alumno es pobre y limitada, propiciando con ello lo que se había establecido en un primer momento; esto es que el conocimiento impartido por el docente se aleja de lo que vivencia el alumno, originando en consecuencia una desvinculación en el aula, entre el sujeto y la realidad que los rodea y que al no ser cuestionada no se brindan los elementos que pudiesen transformarla.

De esta manera la evaluación al ser un elemento constitutivo del proceso de E - A, ha de compartir ciertos rasgos que son -

13. Ibidem.

propios de una enseñanza fragmentada, a pesar de lo que se difunde a través del discurso oficial.

La evaluación dentro de la educación formal aparece enmarcada por la tecnología educativa, misma que no sólo se ha de aparecer en este elemento, sino en todo el proceso E - A, y es en la evaluación donde aparece más claramente, ya que se enuncia que "la evaluación es un proceso inherente al de enseñanza-aprendizaje que permite verificar en qué medida se lograron los objetivos mediante las actividades de aprendizaje promovidas por el maestro, a la vez que hace posible apreciar la eficacia de los procedimientos utilizados"¹⁴, además de que "este proceso está íntimamente ligado a la determinación de objetivos, puesto que en ella se proponen conductas determinadas y la evaluación investiga si se han logrado o no esas conductas"¹⁵.

Visualizada así la "evaluación" dentro del sistema formal, no constituye más que una medición de las conductas incorporadas por el alumno a su esquema ya establecido; y a la vez, la tan fomentada educación integral pasa ha convertirse en una educación que sólo ha de servir a los intereses de la clase en el poder, en tanto que ha de difundir la eficiencia y los patrones

14. SEP, Op. Cit., p. 138. (subrayado nuestro)

15. Ibidem. (subrayado nuestro)

de conducta a lograr, y no la comprensión del conocimiento que pudiera posibilitar la transformación de la realidad.

En estas circunstancias y a pesar de que se establezca que -- "la evaluación no es una responsabilidad exclusiva del maestro, debe compartirla con los alumnos, fomentando la autoevaluación que permite al educando observar en forma objetiva su progreso "16, es el docente quien finalmente establece el cómo, el para qué, y el qué evaluar; dejando al margen la posible participación del alumno en este elemento del proceso E - A, también.

Ante esta situación, la evaluación pasa a convertirse en medición, comprobación y verificación de aprendizajes fragmentados, memorísticos, alejados de la realidad, etc., por lo que la -- "evaluación" de ser un elemento que ayudase al alumno a mejorar su aprendizaje se convierte en un elemento básico para la reproducción de conductas ya establecidas, y, las cuales el docente ha de verificar.

Ahora bien, para realizar la verificación de aprendizajes, se implementan una serie de instrumentos y prácticas que se derivan de la misma tecnología educativa, aparecen así los exámenes objetivos, la participación y trabajo en clase, la asistencia y puntualidad, etc., como elementos para realizar la - - -

16. Ibidem.

"evaluación" del educando, misma que no se alejará de la concepción que de lo medible y lo observable maneja esta propuesta - de expansión y dominio social.

Tomando en cuenta que en el nivel medio básico, el alumno ha de establecer relación con doce asignaturas (en el plan por -- asignaturas) u ocho "áreas" en el plan por áreas de conocimiento), y de acuerdo con la posición de la tecnología educativa - que plantea que "la forma de evaluar, entonces está implícita en los objetivos propuestos" ¹⁷, debieran existir doce u ocho formas diferentes de "evaluar" al educando; pero esta situación no se implementa realmente, ya que finalmente el docente no -- realiza una evaluación acorde a su materia, sino que sólo se enfoca a la realización de exámenes objetivos dejando a un lado la complejidad, la integración de los contenidos y su posible relación con la realidad del educando. Por lo tanto " la evaluación" cumple sólo la función de verificación y comprobación de conocimientos y con ello el logro de los objetivos y - la modificación de la conducta, y fomentando la reproducción - de roles tradicionales del alumno y del docente en la educación.

Mas de lo planteado anteriormente, no sólo es culpable el docente, ya que desde el mismo discurso oficial se difunde la práctica

17. Ibid., p. 102.

de exámenes objetivos para la comprobación de los aprendizajes sea cual fuere el área o asignatura de estudio, ya que se plan tea "para evaluar conocimientos se hace uso de los diferentes tipos de pruebas objetivas que se conocen"¹⁸, además de que "como en la práctica, tales técnicas sólo nos proporcionan algunos aspectos observables del objetivo señalado, los datos deben apreciarse mediante el empleo de escalas numéricas, gráficas o descriptivas"¹⁹, de que se hable del uso de la estadística.

Aparece entonces, una "evaluación" que ha de propiciar la misma reproducción de roles educativos, que si bien comparte rasgos - con la "nueva" propuesta educativa, no supera las concepciones tradicionales que de ella se cenían y se realizaban.

La evaluación como sinónimo de medición acarrea no sólo la reproducción de los roles tradicionales en educación, sino que fo menta la conservación de los mismos rasgos en el proceso E - A; esto es, la pasividad del alumno, la autoridad del docente, la fragmentación del conocimiento, la incongruencia estudio - realidad, etc..

Así la educación aparece no como un proceso, sino como la trans misión de haberse que ha de memorizar el alumno para que durante

18. Ibid., p. 227

19. Ibidem.

la "evaluación" los repita como algo aislado y sin sentido. Por lo que, lo que se "evalúa" no es la aprehensión de los conocimientos, ni en su caso la conducta planeada, ni el grado de comprensión en los aprendizajes, etc., sino la capacidad memorística que el educando posee.

Bajo este panorama, la evaluación pasa de ser un proceso integral, dinámico, continuo, enfocado a establecer el poder de trasladar y aplicar esos aprendizajes adquiridos en su realidad social; a ser una medición para otorgar una calificación (símbolo que cuantifica los logros de un aprendizaje) que ha de poseer valor de mercancía dentro del mercado de trabajo, y que esta asignación de calificación será la que facilitará o dificultará su selección dentro de este mercado. De ahí que no sólo es la posesión de documentos, sino que éste debe reportar una calificación alta, lo que finalmente repercutirá para que el alumno se interese más por su calificación que por la adquisición de los aprendizajes y su vinculación con la realidad.

La "evaluación" aparece entonces como un elemento que sólo ha de cumplir funciones válidas para la tarea administrativa, para el mercado de trabajo, para la selección de la fuerza de trabajo, etc., más no para valorar el proceso de E - A dentro de la educación formal, plasmándose entonces que la "evaluación", así realizada no muestra el grado de comprensión de los conocimientos, ni reporta el desempeño que cada estudiante realizó en el transcurso del proceso de E - A.

6.2 La evaluación en el sistema abierto, Conceptualización y Características.

Así como en el sistema formal se estableció toda una forma de "evaluación" que se proponía estuviera acorde con las reformas establecidas en el proceso de E - A en su nivel medio básico. El sistema de educación abierta en su nivel secundaria había de contemplar una forma de evaluación (que como se revisó en capítulos anteriores, habría de sustentarse en las características "metodológicas" implementadas para este sistema), y que por lo tanto habría de partir de las mismas bases que el sistema -- formal, esto es la tecnología educativa.

Si bien es cierto que, en el sistema formal, la implementación de la tecnología educativa no llegó a una situación tan marcada, es en el SEA donde se advierte una penetración más profunda y severa, cuyo claro ejemplo es la utilización de dispositivos computarizados en la "evaluación" y que es respaldado por el mismo discurso que dio pie a la Ley Nacional de Educación para Adultos, y a que se establecía " la evaluación... llevada a cabo por medios electrónicos que habrán de calificar las pruebas que en un momento determinado se envíen con motivo de los exámenes "20.

La evaluación, transformada en una medición, comprobación y verificación de conocimientos, se ve apoyada no sólo por el discurso oficial, sino que en el nivel de los hechos es donde se aprecia este rasgo en forma más palpable; ya que, el medio por excelencia para "evaluar" al alumno son los exámenes objetivos los cuales, si bien se pretendía fueran "elaborados por distinguidos maestros y especialistas, de forma tal que una prueba determinada conste de diferentes reactivos permanentemente"²¹, y -- además debieran compartir los rasgos que para su elaboración -- proponía la tecnología educativa, pasaron a ser un instrumento que se alejó de los objetivos que para él habían sido planeados por esta propuesta educativa.

Así los exámenes lejos de cumplir su función evaluativa e informativa y de ser sencillos y sin datos innecesarios llegan a edificarse como un instrumento donde existen errores desde la redacción hasta la falta de vinculación, con el objeto que se pretende "evaluar", convirtiéndose entonces en un filtro por el -- que sólo los " más aptos" podrán atravesar.

Ante esta situación de la "evaluación" en el SEA, es que se -- plantean una serie de elementos y características que habrían -- de ayudar a dar una pretendida científicidad a este elemento, -

²¹. Ibid., p. 61

tal es el caso que se edifique toda una planeación de un esquema general del sistema por computadora que ha de guiar la puesta en práctica de este modelo de "evaluación".

El esquema general del sistema por computadora establecía las siguientes actividades encaminadas para hacer de la "evaluación" un sistema objetivo, eficaz y justo que permitiera identificar el grado de aprovechamiento a los usuarios... de carácter formativo referido a un criterio y no de carácter selectivo referido a una norma "22"; dichas actividades eran:

- Análisis de planes y materiales de estudio.
- Elaboración del plan de prueba y de los reactivos.
- Codificación de reactivos y almacenamientos de los mismos en un dispositivo especial de la computadora (banco de reactivos).
- Selección aleatoria de reactivos contenidos en el banco, de acuerdo a una tabla de especificaciones para ensamblar el exámen.
- Edición preliminar del exámen.
- Revisión del exámen por especialistas "23".

22. INEA, Memoria de la reunión del grupo de trabajo correspondiente al tema: Educación de adultos, p. 79.

23. Unidad de Comunicación Social, Banco de reactivos por computadora en el INEA, p. 8

Contemplada en esta forma, la evaluación cae en una situación - mecanizada y sistematizada que propicia que el educando pase a ser un sujeto acrítico, sistemático, que adquirirá el aprendizaje, no a través de una visión autodidacta, sino de una visión - memorística, en tanto se le exigirá el dato, número, etc., exacto.

Así, si bien se reconoce en un primer momento que el SEA habría de poseer parámetros ajenos al sistema formal en su proceso de aprendizaje y por lo tanto en su "evaluación", finalmente se cae en una situación semejante al sistema formal, sólo que aquí el que califica las pruebas objetivas no es el asesor, ni el -- grupo de especialistas, sino un sistema computarizado que sólo habrá de dar un número al grado de memorización que logró el -- adulto. Por ello los rasgos "metodológicos" del SEA, no se retoman en el momento de la "evaluación", esto es, no se toma en consideración las características que diferencian al adulto del -- adolescente, la heterogeneidad sociocultural y económica de la población atendida, los propósitos que para ellos representa la educación y la diversidad de las condiciones en que cada adulto efectúa el proceso.

De esta forma, la "evaluación" no es más que un elemento donde confluyen una serie de deficiencias arrastradas a lo largo de - la autoenseñanza, de las características propias de una implementación inadecuada del propio SEA; y al mismo tiempo un sitio donde inciden los intereses de una clase en el poder que pretende de la reproducción del sistema al contemplar los exámenes como un mecanismo de control.

Así la "evaluación" aparece como un elemento que ha de medir - el grado de mecanización y memorización de "aprendizaje" alejados del desempeño de su actividad productiva, en tanto que como se ha establecido la relación educación - actividad productiva, sólo se da en el plano de permitir que en sus centros - de trabajo se instalen círculos de estudio.

Para puntualizar lo hasta aquí señalado, presentamos en el siguiente cuadro los elementos significativos de ambas prácticas evaluativas, la cual finalmente ha de mostrar la contradicción inicial de donde surgió nuestro objeto de estudio, esto es el de carecer de una forma específica y acorde para evaluar a los educandos del SEA, que retomará la "metodología" de aprendizaje, la diversidad de contextos, y al adulto mismo.

CUADRO COMPARATIVO DEL TIPO DE "EVALUACION" EMPLEADA EN EL
SISTEMA FORMAL Y EL SISTEMA ABIERTO

SISTEMA FORMAL

1. Evaluación enmarcada por los principios de la tecnología educativa.
2. "Evaluación" concebida - como un proceso que permite verificar el logro de objetivos conductuales planteados al inicio del proceso de E - A.
3. "Evaluación" que deriva en una autoevaluación para compartir este proceso con los alumnos.
4. Exámenes objetivos como uno de los elementos para realizar la "evaluación" y acreditación de los alumnos.
5. "Evaluación" con funciones válidas de carácter administrativo.

SISTEMA ABIERTO

1. Evaluación realizada a partir de los principios de la tecnología educativa.
2. "Evaluación", como un proceso que permita identificarse el grado de aprovechamiento en relación a lo programado.
3. Elementos de autoevaluación en los libros que permitan al adulto verificar por sí mismos el logro en sus "aprendizajes".
4. Exámenes objetivos como la única forma para realizar la "evaluación" y acreditación de los alumnos.
5. Utilización de dispositivos computarizados en la calificación de los exámenes objetivos.
6. "Evaluación" con fines de acreditación y certificación de estudios.

Con base en lo anterior, es que finalmente esta semejanza entre la práctica de la "evaluación" efectuada en el SEA y en el sistema formal no es más que el producto de la deformación que ha venido sufriendo el SEA, y que viene a ser el reflejo de la in cursión de ciertas prácticas tradicionales como: La transmisión

de información verbalista, el autoritarismo, y principalmente - el que otros decidan lo que debe saber o saber hacer el alumno dentro de este sistema, esto es la "aceptación de jerarquías, sujeción a las disciplinas y al orden formal, desvalorización de la experiencia y el interés propio, que subordinan a un saber programado por otros y se presenta como el único válido... e integración a formas de evaluación que premian la capacidad de cumplir instrucciones y repetir información, competencia por retribución (calificaciones), etc."²⁴. Además de que finalmente en ambos tipos de prácticas "evaluativas" ésta se traduce en una medición y calificación de aprendizajes fragmentados, -- donde no se retoman ni los rasgos del proceso de E - A tan -- "diferentes" en cada sistema educativo; ni el tipo de población al que está dirigido; ni el esfuerzo que una práctica educativa representa para el adolescente o adulto; y, que reflejan en última instancia contradicciones con la política y proyecto educativo del que surgieron.

Así el grado de analogía entre ambos sistemas es significativo y sólo se diferencian en los formatos empleados y en el momento de revisar el examen realizado, un tanto que es en el SEA donde la mecanización y sistematización llegan a un caso extremo - -

24. Olic Fuentes Molinar, Educación, estado y sociedad en México, p. 13.

al implementar el uso de dispositivos computarizados para tal fin, y que correspondan con una "evaluación" ya planeada para que sólo "los más aptos" puedan acreditar.

En consecuencia, se puede establecer que en el SEA y en el sistema formal existen no sólo rasgos similares en su práctica de "evaluación", sino conceptos idénticos; en tanto que ambos se desprenderse de una política del Estado, están compartiendo -- una situación de supervisión, control y vigilancia orientadas a que prevalezca el sistema, y donde finalmente lo educativo -- queda relegado ante lo económico y lo político.

Así mismo, se establece que la "evaluación" implementada en -- cualquiera de los sistemas educativos del país no busca otra -- cosa, más que la de otorgar una nota que no representa lo que -- el sujeto realmente aprendió, ni cómo lo aprende, sino que -- posee un valor de mercado que facilitaría su selección en la -- fuerza de trabajo, más no su "movilidad social".

La evaluación, entonces, lejos de ser un proceso integral, dinámico, continuo que propicie la reflexión y la crítica de lo -- aprendido, se convierte en otro elemento al servicio del Estado y de los intereses de la clase en el poder.

Así pues y para reafirmar lo que entre líneas se plasma en este capítulo; esto es, el concepto de evaluación traducido en medición, la falta de relación entre prácticas educativas (aprendizaje - evaluación), reactivos objetivos que exigen más el dato

exacto, que la reflexión y crítica, incongruencia entre autoevaluación - evaluación final y formal, etc., pasaremos en el siguiente capítulo a realizar un análisis de los tipos y formas de evaluación empleados en el Sistema de Educación Abierta.

**7. UN ANALISIS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACION DEL
SISTEMA DE EDUCACION ABIERTA A NIVEL SECUNDARIA**

7.1 De los libros

7.2 De los exámenes

7.2.1 Parcial

7.2.2 De área

7.2.3 De grado

7.2.4 De nivel

UN ANALISIS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACION DEL SISTEMA
DE EDUCACION ABIERTA A NIVEL SECUNDARIA

Una vez que hemos revisado las bases generales de nuestro objeto de estudio, que comprenden no sólo al objeto mismo, sino también algunos antecedentes generales sobre economía, política y sociedad en las décadas de 1960 y 1970; y de haber recuperado, al mismo tiempo, algunos elementos que sobre la evaluación se manejan tanto en el sistema formal como en el sistema de educación abierta (SEA), habremos de presentar un análisis de los instrumentos de evaluación¹ que se utilizan a nivel secundaria para calificar² a los alumnos incertos en este sistema. Este análisis estará respaldado por la teoría Sociopolítica de la Educación (Cfr. Cap. 1), que completada con las tesis que sobre evaluación plantea Angel Díaz Barriga, han de brindarnos ejes orientadores para la crítica y explicación que se realizará en torno a los instrumentos de evaluación con que pretende "evaluar" en el SEA a los adultos³ incertos en este sistema.

1. Para efectos de este trabajo, empleamos el término instrumentos de evaluación como el medio (examen, prueba, etc.) que se dirige a cuantificar los logros de un aprendizaje.
2. En este capítulo, la calificación hace referencia al manejo de escalas y números a los que los alumnos y la sociedad otorgan un valor tipo mercancía.
3. Como se revisó en capítulos anteriores, el SEA fue creado para atender las necesidades educativas de los adultos que por alguna razón, no concluyeron sus estudios. En el SEA, un adulto es aquella persona mayor de 15 años.

Como un primer paso para la realización de este análisis, fue necesario acercarnos a las Tesis que sobre evaluación plantea Díaz Barriga⁴ en tanto que a partir de éstas, se habría de poseer el respaldo teórico para el análisis de los elementos citados y al mismo tiempo se habría de contar con una postura en torno a la evaluación. Las Tesis que han de orientar este análisis son:

" 1a. Tesis: La evaluación es una actividad social.

- 1) El objeto de evaluación está incierto en lo social, por tanto, debe ser tratado en las llamadas ciencias humanas.
- 2) La evaluación es una actividad socialmente determinada"⁵.

" 2a. Tesis: El discurso actual de la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición, lo que impide el desarrollo de una teoría de la evaluación.

- a) El discurso actual de la evaluación se fundamenta en la teoría de la medición; es en la medición donde se encuentra la propuesta central para realizar la evaluación, por lo que -- este discurso manifiesta claras vinculaciones con el conductismo y con la concepción de ciencia del positivismo.
- b) La incorporación de la teoría de la medición en la evaluación, impide que se desarrolle una teoría de la evaluación en tanto que este discurso no abarque la construcción de su objeto de

4. Véase Didáctica y Curriculum. Angel Díaz Barriga. Ed. Nuevo Mar, - Cap. V.

5. Angel Díaz Barriga, Didáctica y Curriculum, p. 102

estudio, esto es, el estado del proceso del aprendizaje de un sujeto "6.

Enlazada a estas tesis, se considera a la evaluación como referida al estudio de las condiciones que afectaron el proceso del aprendizaje, a las maneras como éste se originó, al estudio de aquellos aprendizajes que, no estando previstos curricularmente, ocurrieron en el proceso grupal, en un intento por comprender el proceso educativo"7.

Un segundo paso para este análisis, fue el llevar a cabo la recopilación del material sobre el cual habría de girar el mismo; y los cuales fueron:

- a) Paquete de 20 libros de texto del nivel secundaria del SEA - que comprende las cuatro "áreas" de conocimiento⁸; Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.
- b) 2 programas de estudio; el correspondiente al primer grado - y el correspondiente al segundo grado.

6. Ibid., p. 109

7. Ibid., p. 55

8. Como se recordará, la organización curricular del SEA, se pretendía fuera por áreas de estudio, sin embargo en el nivel de los hechos, fue poco a poco reemplazada por la organización curricular por asignaturas.

- c) 4 guías de estudio⁹, correspondientes al tercer grado.
- d) 4 exámenes utilizados por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA); uno de nivel, uno de global área, uno de global grado y uno parcial, para realizar la "evaluación" y acreditación final.

Ahora bien, el análisis se estructuró hacia dos aspectos: un análisis de los espacios autoevaluativos de los libros de texto; y un análisis de los instrumentos de evaluación final (exámenes). Se estructuró hacia estas dos formas por las razones siguientes:

1. En tanto se decía que gran parte de la población incerta - en el SEA, no perseguía " la acreditación de conocimientos sino la formación permanente "¹⁰ (Cfr. Cap. IV), fue que -- se pretendió instituir dos formas de evaluación¹¹; la autoevaluación¹² que habría de aparecer dentro de los libros -

9. Cabe señalar la carencia y confusión que desde el SEA se establece en relación a este elemento, en tanto no se poseen programas para el tercer grado; y, las guías de estudio constituyen por los elementos que contemplan un programa desde la postura de la Tecnología Educativa.

10. CEMPAE, Loc. Cit., Cap. IV

11. La evaluación entendida como la comprobación y verificación de los conocimientos obtenidos, desde el SEA.

12. Autoevaluación, conceptualizada por el SEA, como "la valoración realizada por el propio individuo, de los resultados de su aprendizaje, comparando los objetivos propuestos con sus logros reales".
(Cfr. Cap. IV)

de texto; y, la "evaluación" y acreditación formal que habría de traducirse en acreditación¹³ de conocimientos a utilizarse exámenes objetivos.

2. Debido a la pretendida conexión entre autoevaluación y -- "evaluación" y acreditación final, ya que la valoración -- que se realiza en los libros de texto habría de desempeñar un papel de indicador para la presentación de los exámenes finales, puesto que a través de él, el alumno sabrá si domina¹⁴ ó no los conocimientos, si se encuentra preparado¹⁵ ó no, para presentar sus exámenes finales, etc..

3. Y, se ha de dirigir hacia los exámenes finales, en tanto -- que en ellos no sólo han de aparecer plasmados elementos -- que hablarán de la no comprensión de los conocimientos, -- sino que, al mismo tiempo, han de ser el lícito obstáculo que el adulto sorteará para adquirir el documento que legitime sus conocimientos, y que han de poseer, además, un valor dentro del mercado de trabajo.

13. Para efectos de este trabajo se entenderá a la acreditación como "la verificación de ciertos productos (o resultados) de aprendizaje, previstos curricularmente, que reflejan un manejo mínimo de cierta información por parte del estudiante". Angel Díaz B. Didáctica y Currículum, p.55.

14. Dominio traducido en memorización de conocimientos.

15. Entendiéndose por preparado como poseedor de todos aquellos conocimientos (básicos o no) que adquirió en forma mecánica y memorizada para "vomitarla" cuando así lo solicita el examen final.

Al acercarnos al análisis de la "evaluación" en el SEA, tuvimos que seguir dos caminos, si bien diferentes, paralelos y dirigidos hacia el mismo objetivo. Por un lado el análisis de los espacios autoevaluativos que aparecen en algunos de los libros, para ello fue necesario realizar el análisis de documentos y contenidos, esto dada la importancia que podría tener el seguimiento de un área en lo referente a la forma de presentarse la autoevaluación, a lo largo de los tres grados del nivel secundaria. Pudiendo, a la vez, obtener un panorama que pudiera mostrar el tipo de autoevaluación que realiza el adulto y la "ayuda" que ésta generaría para el adulto en el momento de la "evaluación" y acreditación final.

Y, por el otro lado, para el análisis de los instrumentos de evaluación final del SEA, se estructuraron una serie de ejes orientadores que habrían de anular la posible no representatividad de la "muestra". Lo anterior debido a que los instrumentos de evaluación final del SEA fueron adquiridos con ayuda de la Delegación Iztapalapa Norte y Delegación Iztapalapa Sur del INEA, quienes nos proporcionaron los exámenes que se aplican para realizar la acreditación y certificación¹⁶ de estudios. Ante esta situación, la elección de los exámenes estuvo condicionada hacia aquellos que nos facilitaron. Sin embargo, sí comprende las diferentes formas en que se realiza.

16. La certificación, considerada como aquella práctica educativa encaminada a otorgar el documento legitimador de conocimientos y -- que posee intrínsecamente un valor de mercado.

Los ejes que serán retomados durante el análisis de los instrumentos de evaluación son los siguientes:

I. Datos de identificación.

1. Área.
2. Nivel.
3. Grado.
4. Clave.
5. Tipo de examen

II. Datos para el análisis.

1. Es un indicador¹⁷ preciso, de lo particular a lo general.
2. Vínculo del reactivo¹⁸ con los objetivos del programa.
3. Vínculo del reactivo con el contenido general¹⁹ manejado en el libro de texto.
- 3a. Evalúa los contenidos básicos²⁰ y no los secundarios²¹.

17. El término indicador se emplea como señal o guía dentro de algu-
elemento.
18. Desde el punto de vista de la TE, un reactivo, es considerado co-
mo una instancia o aspecto elemental que se consigna en una prue-
ba, y que está diseñado para provocar una respuesta objetiva de --
parte del alumno. Véase: Enfoques y principios teóricos de la ava-
luación. Fernando Carreño, Ed. Trillas p. 69.
19. Un contenido general, es aquel aprendizaje que propicia la comprensión de un -
sector de la realidad, en torno al cual, el Área de conocimiento se encuentra
relacionada, y posibilitará con otras áreas una comprensión total de la reali-
dad.
20. Contenidos básicos, considerados como "aquellos aprendizajes que se dan con --
cierto grado de integración en todos los niveles de la conducta humana; área -
de la mente, área del cuerpo, y del mundo externo". Véase: Didáctica y Curricu-
lum. p. 35
21. Contenidos secundarios, los consideramos como aquellos aprendizajes que se di-
fieren a un sólo nivel de la conducta humana.

3b. Se relaciona con las experiencias de aprendizaje²², y las circunstancias de la enseñanza²³.

4. Grado de ambigüedad en cada reactivo, tanto en la forma de abordar el contenido, como la forma en que ha de ser calificada.

4a. Manejo de la claridad y concreción en la formulación de los reactivos y en las instrucciones.

4b. Es fácil de aplicar, corregir y calificar.

4c. Es adecuado el número de reactivos para cada examen.

5. Tipo de realidad que se está manejando.

6. Capacidad cognitiva que se está desarrollando.

Sin embargo y dado el número de reactivos que comprende cada uno de los instrumentos de evaluación (Parcial 40, Global Area 50, Global Grado 80, y, Global Nivel 120); se hace necesario tomar una "muestra" representativa de reactivos para realizar este análisis. Para ello, y con base en la elección de un número cualquiera (menor que 10), por

22. Recordemos que el término experiencias de aprendizaje, desde el punto de vista de la TE, se aplica a todas aquellas actividades que debe ejercitar o vivir el alumno para adquirir un conocimiento. Véase: Enfoques...

23. Las circunstancias de la enseñanza han de hacer referencia a todos aquellos aspectos externos que influyen durante el proceso de aprendizaje y que además lo afectan.

parte del investigador se está que los reactivos con los cuales realizar el análisis, serían aquellos que en su última cifra estuvieron marcados con el número "3". Cabe señalar que el análisis se centrará en aspectos propios de la construcción del reactivo; esto es, contenidos, objetivos a que hace referencia, experiencias de aprendizaje, -- etc., mas que el número por el que fue elegida, ya que no fue más que un elemento que ayudó en la obtención de la "muestra" a trabajar. En consecuencia se puede establecer que existirá una ruptura a nivel de lo cualitativo y no de lo cuantitativo, y que el número no será únicamente lo representativo, sino aún más el análisis realizado.

Con base en lo anterior, es a través de estas dos formas de análisis - (en la autoevaluación y en la "evaluación" final y formal) que se podrá establecer finalmente el concepto y el papel que desempeña la "evaluación" y con ella los instrumentos de "evaluación" en la acreditación y certificación de estudios, en un primer plano; y como una forma de control y dominio social donde ha de destacar la selección de la fuerza de trabajo, en un segundo plano. Esta situación de control y dominio social en tanto que " la misma sociedad refuerza estas deficiencias al convertirse en consumidora de los resultados de este proceso (evaluación) que, dominando al sistema educativo, es empleado -- por patrones y empleadores como medios para la selección de su fuerza de trabajo"²⁴, de ahí que no se pueda negar el carácter social que prevalece en la evaluación.

24. Angel Díaz Barriga, Op. Cit., p.107

De esta manera, pasemos entonces a realizar el análisis de los instrumentos de evaluación del Sistema de Educación Abierta a nivel secundaria.

7.1 De los Libros.

Como se ha señalado en capítulos anteriores (Cfr. Cap.4 y 5), los libros son considerados como el elemento didáctico principal, y motor del SEA, por lo que se habían estipulado una serie de parámetros (Cfr. Cap. 4), a los que se debía ajustar su elaboración; entre estos parámetros destacan los espacios autoevaluativos, los cuales estarían orientados a dar muestra del avance logrado por el adulto, y a relacionarlo, además, con la forma de "evaluación" y acreditación final que habría de realizar para obtener un certificado de estudios, entre otras funciones.

Sin embargo, estos espacios autoevaluativos manifiestan una serie de contradicciones que van desde la incongruencia entre -- instrumentos de "evaluación" empleados en estos espacios, en relación con los empleados en la "evaluación" final y formal, -- hasta la carencia de ellos en algunos libros del SEA, en consecuencia, al desaparecer o aparecer distorsionados los espacios autoevaluativos se está negando una de las funciones de este material, esto es: el de propiciar el interés en el adulto para un aprendizaje autónomo²⁵.

25. Recordemos que la base fundamental del SEA, es el autodidactismo, por lo que finalmente las asesorías, los libros de texto, los apoyos audiovisuales habrían de estar orientados hacia esta nueva visión. Así, se habla de un aprendizaje autónomo en relación a la adquisición personal de conocimientos y actitudes, adquiridas mediante la autoenseñanza del adulto.

Así pues, y para explicar esta situación, pasemos a revisar los espacios autoevaluativos que aparecen en los libros de texto, - que como habíamos establecido en capítulos anteriores, estarían distribuidos de la siguiente forma:

A R E A	G R A D O		
	1o.	2o.	3o.
Español	2	2	2
Matemáticas	2	2	2
C. Naturales	1	1	1
C. Sociales	1	2	2

ESPAÑOL

Para abordar los contenidos referentes al área de Español, se estructuraron seis libros (dos para cada grado), por especialistas²⁶ dentro del área. Estos libros habrían de contar con semejante estructura y estarían apegados al modelo de la enseñanza programada²⁷, por ello que posean una estructura que pretendía estar acorde con ella, esto es:

26. Recordemos que uno de los artículos de la Ley Federal de Educación para Adultos, señalaba que habría de contarse con especialistas para la elaboración de libros, de realizar asesorías, etc... Entre los especialistas que contribuyeron en la elaboración de los libros del área de español encontramos a Helena Beristáin Díaz, José Tapia Zúñiga, César Rodríguez Chicharro, José Pascual Buxó y otros.
27. Cuando, hablamos de enseñanza programada, hacemos referencia al proceso de aprendizaje realizado en forma individual, por el adulto y apegado a libros de texto programados que emanan de un programa objetivo y con una mecánica rígida que impide la creatividad y comprensión en el aprendizaje.

- a) Cuentan con seis unidades de aprendizaje²⁸, cada una con objetivos particulares²⁹ (por cada unidad), y objetivos específicos³⁰ (por cada lección) que establecen lo que el alumno ha de lograr a cada paso que dé dentro de su proceso de autoaprendizaje, y donde los ejercicios que aparecen al final de cada lección constituyen los verificadores de esa situación.
- b) En cada una de las lecciones se abordan contenidos de Literatura, de Gramática, de Ortografía, y de Redacción; con lo cual se pretendía que el alumno habría de poseer los conocimientos necesarios para mejorar la habilidad para comunicarse y para expresarse mejor, a través del lenguaje hablado y escrito.
- c) Al término de cada lección, sea ésta que aborde contenidos específicos, de cualquier parte se presentan ejercicios objetivos³¹ de lo informado. Los ejercicios tienden a

28. Se considera a la unidad de aprendizaje como el conjunto de contenidos y actividades de aprendizajes organizadas en torno a un eje central.

29. Emanados de la TE, los objetivos particulares describen con precisión los tipos de comportamiento que se desean lograr con el estudio del contenido de la unidad e indican las circunstancias en que los mismos deben manifestarse.

30. Los objetivos específicos hacen referencia a aspectos de la conducta del alumno claramente determinados, que se esperan de él como producto de un aprendizaje.

31. Hablamos de ejercicios objetivos, en tanto no van más allá de la memorización, repetición y retención de información exacta, y no propician y ayudan a la comprensión del contenido.

ser homogéneos a lo largo de los contenidos específicos que constituyen cada parte del "área"; esto es:

1. En el caso de literatura el tipo de ejercicio que se presenta al alumno es un cuestionario de respuesta breve³² que se dirige a fomentar la "comprensión" y "apreciación" del contenido; comprensión y apreciación que se traduce en la observación pasiva del contenido y en la repetición de la frase escrita en páginas anteriores, por lo tanto no se establecen conexiones con la realidad que habrían de propiciar una comprensión, apreciación y aplicabilidad real del contenido.
2. En el caso de los contenidos sobre gramática, éstos se presentan con características semejantes a lo largo de los tres grados (seis libros) y tienden a ser de varios tipos, esto es: ejercicios de completamiento³³, cuestionario de respuesta breve, y ejercicios

32. Es el tipo de ejercicio objetivo en el que la respuesta que se exige es solo una frase que no requiere mayor capacidad que la de repetir lo presentado anteriormente.

33. Es el tipo de ejercicio objetivo en el que se responde mediante una palabra, número, o símbolo preciso, por lo que la memorización vuelve a aparecer como la capacidad primordial.

de respuestas por pares³⁴. En este caso, los ejercicios se dirigen hacia los aspectos teóricos y - "prácticos" (ejemplos) de los contenidos gramaticales, así ha de aparecer la supremacía de lo "práctico" en tanto se pretende que a través de ellos (ejemplos), el alumno logre su "comprensión" en la información presentada.

Ahora bien, para reafirmar los contenidos abordados en cada lección, aparecen ejercicios de resumen que no son sino un repaso sobre lo que se dió a conocer, y que finalmente posibilitará más una memorización - de lo más importante a su consideración (de los especialistas), que una "comprensión" de lo aprendido en torno a un criterio propio.

Finalmente los ejercicios sobre gramática, principalmente los que sirven a manera de ejemplos, tienen como característica peculiar, que se desprenden del contenido literario, y no se basan ni en las experiencias o en la realidad laboral o social en la que

34. En este tipo de ejercicio objetivo, se presentan dos o más columnas de palabras, símbolos, frases u oraciones a las que el alumno deberá asociar o relacionar en función de la base que se haya establecido en las instrucciones que las preceden, por lo que, lo que se verifica no es la comprensión de los contenidos, sino la capacidad de relacionar a través de una acción mecánica del alumno una situación de este tipo.

se desenvuelve el adulto, es decir, no parten de -- una vinculación entre contenido y realidad social -- que posibilitaría una mayor comprensión, y aplicabilidad de los mismos para una reflexión lógica y racional.

Así, a pesar de que se establece una relación a nivel de contenidos, éstos no se ejemplifican con aspectos de su entorno social, y caen por lo tanto en manejar una realidad estática y homogénea para toda la población incerta en el SEA.

3. En el caso de los contenidos sobre ortografía, los ejercicios objetivos que se implementan, vienen a reafirmar las capacidades memorísticas y repetitivas en la adquisición del aprendizaje, en tanto que al ser de tipo de completamiento y de respuesta breve, no exigen otra capacidad que la de repetir y dar una respuesta mecanizada; respuesta que se limita a colocar sólo la letra (consonantes que se revisaron) que hace falta en los espacios en blanco de las palabras de una frase u oración.
4. En cuanto a los contenidos sobre redacción, los ejercicios que se implementan se realizan con base en una imagen o en un texto, de los cuales el alumno realiza, con su propio lenguaje, una redacción de lo que ahí aparece, además, en algunos casos se cuenta con parámetros que han de guiar la redacción que se

realizará, tales como: imágenes, espacio, etc. Sin embargo, y si bien se pretendía que a través de este tipo de ejercicios, el alumno pudiese expresarse mejor, al no establecerse teóricamente algunas nociones básicas sobre redacción, se descuida la creación de capacidades, habilidades, etc.; esto es el expresarse mejor a través del lenguaje hablado y escrito.

Ahora bien, cabe señalar en torno a los ejercicios objetivos empleados en cualquier contenido, que éstos poseen las respuestas correctas al pie del ejercicio y en forma encontrada al mismo, con ello se pretendía que el alumno calificara los ejercicios por él realizados. Sin embargo, esta situación enfrenta una doble problemática; primeramente, al no existir una adecuada planeación y orientación del uso del material, el alumno puede optar por no ocuparlos o hacer uso de ellos en forma deficiente, con lo cual la misma autoevaluación degenerará en un hecho aislado y carente de significación en tanto no reportará en forma real el grado de avance logrado, por el adulto, en la adquisición de los conocimientos, y en su situación de autoenseñanza. Por lo que esto finalmente, también repercutirá en su "evaluación" final.

Y, por otro lado, el alumno al no tener una conceptualización precisa sobre lo que aprender significa,

y el papel que él ha de desempeñar dentro y fuera - del SEA, tenderá a ejercer prácticas que desvirtúan la misma solución a los ejercicios, tales como copiar las respuestas tal y como aparecen en las respuestas a los ejercicios, sin cuestionarlas ni comprender su significado y trascendencia en su proceso de aprendizaje y en su realidad.

Así no sólo el sistema mismo ha de presentar deficiencias, sino que éstas pueden reducirse o incrementarse debido al uso que de sus elementos haga el alumno, en tanto este sólo contará con la información que el libro contenga sobre los rasgos "metodológicos" del SEA, y lo que se espera realice él dentro del sistema.

- d) Exámenes³⁵; Este elemento dentro del SEA, en el "área" de español, aparece al término de cada unidad de aprendizaje, y están apegados a dos modelos de pruebas que - aparecen a lo largo de los seis libros de texto y de las 18 unidades; estos modelos son: la prueba de comple- tamiento, y la prueba de respuesta por pares³⁶, fomentándose un tipo de ejercicio y examen específico, oivi-

35. Se utilizan como sinónimos, los términos examen, prueba e instrumentos de evaluación.

36. Cabe señalar que es el mismo modelo que se empleará durante los ejercicios objetivos, por lo que obedecen a la misma tendencia.

dándose por lo tanto, los otros modelos de ejercicios objetivos realizados por el alumno hasta este momento, además de otorgar primacía a modelos que incluso no se rán empleados en su "evaluación" final; en tanto que la base para la acreditación formal y final será la prueba de opción múltiple³⁷.

Si bien es un modelo que comparte y reafirma las capacidades de memorización, repetición y mecanización, no ha sido manejado (ni en un plan de ensayo), este modelo es la prueba de opción múltiple.

Así, el pretendido carácter de preparación en cuanto a contenidos, formas de evaluación, etc., que se otorgaba a los espacios autoevaluativos de los mismos libros, -- aparece deteriorada desde el momento en que los ejercicios objetivos reproducen capacidades de memorización, repetición, etc., y éstas se ven fomentadas con un modo de exámen de semejantes características y que no retoman las estrategias de aprendizaje que se difundieron, tal es por ejemplo, la vinculación de conocimientos con su realidad, a fin de comprenderla y transformarla.

En relación a los reactivos que aparecen en los exámenes por unidad, se establece lo siguiente:

³⁷. Cabe señalar que es el mismo modelo que se empleará durante los ejercicios objetivos, por lo que obedecen a la misma tendencia.

1. Con respecto a los contenidos sobre literatura, los reactivos que aparecen en los ejercicios objetivos - (tal y como aparecen formulados), aparecen nuevamente en el exámen. Esto es, no se hace más que una --selección y recopilación de reactivos para conformar un "exámen de la unidad" que en nada ha de contribuir a la recreación y adquisición de conocimientos en forma comprensiva y conectada con su realidad. Por lo que, finalmente lo único que se establece es una repetición y reafirmación de conocimientos que pueden ser o no importantes para una acreditación final y para el adulto. (Ver anexo B), y que en cambio --reproducen y fomentan el desarrollo de capacidades, --tales como la repetición de contenidos aislados y ca--rentes de significado, para un proceso de conociemento enfocado a la reflexión lógica y racional, vinculada a la problemática de la sociedad.
2. En el caso de los contenidos sobre ortografía, no se busca otra cosa que la memorización de reglas orto--gráficas y una aplicación mínima de ellas en ejercicios de completamiento; y, donde si bien en los ejemplos se parten de contenidos literarios esto desaparecerá en la presentación de los exámenes por unidad y posteriormente en los exámenes finales, al caer --sólo en frases o palabras aisladas y sin una conexión ni con la información, ni con la realidad.

3. En el caso de los contenidos sobre gramática, los reactivos que aparecen, están estructurados en forma semejante a los ejercicios objetivos con modificaciones que quedan en lo aparente, en tanto se dirigen sólo a alterar el orden de presentar el reactivo, pero que no llegan a afectar el manejo del contenido abordado, y con lo cual se difunde aún más un modelo de examen que no corresponderá finalmente al realizado en la "evaluación" y acreditación final -- (Ver Anexo C.).

4. En el caso de los contenidos sobre redacción, éstos carecen de significación durante la autoevaluación, ya que no se retoman en el examen por unidad, y ello puede ser un indicio para que no aparezca en la acreditación final.

Planteados estos elementos, los reactivos de los exámenes por unidad, no han de propiciar una autoevaluación³⁸ para el alumno, ya que ésta aparece como reproductora y repetidora de reactivos.

38. Recuérdese que la función que habría de tener la autoevaluación dentro del SEA, sería la de dar información al estudiante respecto al avance de su aprendizaje, y consistía en la valoración realizada por el propio individuo de los resultados de su aprendizaje, comparando los objetivos propuestos con sus logros reales (Cfr. Cap.5). Ahora bien, desde una postura propia, la consideramos como una práctica de reflexión y crítica consciente donde se descubre en forma individual, en qué medida nos hemos apropiado del conocimiento para lograr una aplicación de los mismos en nuestra realidad.

formatos, etc., de elementos ya descubiertos en los ejercicios. Así, lo único que se propicia es el fomentar las habilidades - de memorización en los conocimientos, mecanización en la auto-evaluación y repetición de contenidos aislados y fragmentados - ajenos a una realidad en constante cambio; en cambio, no se -- propicia la creación de una capacidad crítica en la adquisición de conocimientos que le permita reflexionar sobre su papel dentro de un sistema educativo, que diera como resultado la comprensión de su realidad social y su posible transformación. Así, la capacidad crítica, la reflexión y la comprensión aparecen deterioradas a causa del material empleado durante el quehacer - educativo del adulto; más, no así han anulado la crítica y concientización que ha generado este sistema, y de lo que representa en últimas fechas, en tanto que se ha descubierto que los beneficios mayores no son para la población que se incarta al -- SEA, sino para los dueños de los medios de producción que cuentan con mano de obra calificada y leal al trabajo.

Ahora bien, cabe señalar que los libros carecen de algunos elementos que se pretendía habrían de facilitar el trabajo del - alumno autodidacta³⁹, entre estos elementos encontramos:

39. Recuérdese que el estudiante autodidacta dentro del SEA, sería aquel que en forma individual y a través de sus propias estrategias, mecanismos y/o métodos y técnicas, llevará a cabo la autoenseñanza.

- De una introducción que abarcará el manejo de los libros, de los contenidos, de los modelos empleados en la autoevaluación, del papel del alumno, etc.
- De una introducción a cada unidad temática.
- De una bibliografía general y complementaria.

Con la carencia de estos elementos se suscitan diferentes problemáticas que entorpecen el proceso de aprendizaje del alumno, en tanto que al desconocer la forma en que se han de emplear los libros y el manejo de los ejercicios, reactivos de exámenes, etc., y en general de las formas de autoevaluación, se deteriora la práctica educativa a la que se enfrenta y realiza el alumno. Problemáticas que se profundizan al carecer de una bibliografía (que si bien, al final de cuentas, posiblemente no se va a emplear, dado el carácter limitante de la forma de trabajo del SEA), que bien podría posibilitar el esclarecimiento, completamiento, o ampliación de los datos, ya manifestados en los libros; y que genera además una contradicción en tanto se pretendía promover el espíritu de investigación en el alumno, más se corta esta promoción al no proporcionarle una bibliografía que orientará ese trabajo.

Con base en lo anterior, la autoevaluación aparece minimizada a una práctica reproductora y fomentadora de habilidades tradicionales con un "brochazo" de TE, en tanto que en ella el alumno se abocará a repetir conocimientos fragmentados, descontextualizados y ajenos a una práctica educativa basada en el autodidactismo, y donde no se ha de contribuir al conocimiento, comprensión y transformación individual y social, que se atribuía al SEA.

Por lo tanto, la autoevaluación, que se provee en el "área" de español, se convierte en una práctica que no cumple ni con la función que le otorgó el mismo SEA, ni con el papel orientador que podría adjudicarse al adulto, resultando entonces una práctica deformada que aparece para cubrir un requisito, y que no respeta incluso la dinámica propia del aprendizaje del adulto, y, en el que incluso no se destacan objetivos generales que -- originan los reactivos inciertos en un examen de unidad, y donde la elaboración y reelaboración que los estudiantes deben hacer del contenido queda descartado.

La autoevaluación, así generada en el "área" de español, si bien muestra un gran avance (aunque deteriorado) en relación a las -- otras "Áreas" de conocimiento, reproduce una serie de vicios -- educativos, como los ya señalados, que vienen a repercutir en -- los exámenes finales y formales.

MATEMATICAS .

Los contenidos que se agrupan en el "área" de matemáticas en el SEA, han sido estructurados en seis libros⁴⁰, dos para cada grado, y los cuales si bien poseen una estructuración semejante, -

40. Al igual que en el área de Español, estos fueron diseñados por "especialistas", entre los que se encuentran: Dr. Humberto Cárdenas Trigos, Prof. Miguel Angel Curiel Araiza, Dr. Emilio Luis Rivera, y otros.

carecen de elementos propios de un sistema de autoeducación⁴¹. Los libros de esta área presentan como característica específica el conjuntar elementos de un libro de texto y de un cuaderno de trabajo, con el que se pretendía crear motivaciones en el proceso de aprendizaje del alumno.

Entre los elementos que se destacan como semejantes en los seis libros del área de matemáticas, encontramos los siguientes:

1. Una introducción donde aparece el objetivo general del curso, y los objetivos particulares de las unidades de aprendizaje, además de hacer incapié en que a través de la adquisición de conocimientos matemáticos se está llevando a cabo " la formación y el desarrollo de ese espíritu de crítica y esa capacidad de análisis"⁴², mismas que verán su destrucción o deterioro al llegar al tratamiento de los contenidos⁴³, en tanto que éstos en el mejor de los casos, sólo encaminarán al alumno hacia una destreza mecánica en la búsqueda de las soluciones a los ejercicios (problemas básicamente) planteados, sin

41. Recuérdese que la secundaria abierta es considerada, desde el discurso oficial como un sistema de autoeducación, es decir una forma técnica y científica de adquirir conocimientos, hábitos y habilidades, y actitudes de manera personal, sin el auxilio de algunos recursos humanos y materiales que ofrecen los planes educativos (Cfr. Cap. 4).

42. SEP-CECSA, Matemática; tercer grado, primera parte, p. 9

43. Desde la tecnología educativa, el contenido hace referencia al conocimiento, - actitud o destreza que se enseña.

llegar a una confrontación más real entre el conocimiento adquirido y su aplicación.

2. Una sección dedicada a dar algunas orientaciones generales - para el estudio de este libro, donde aparte de establecer -- las condiciones idóneas para que el adulto desarrolle su autoenseñanza, establece los elementos de que consta su libro y - cuaderno de trabajo (contenidos, ejercicios, ejemplos, problemas, etc.).
3. Contenidos, estructurados en unidades de aprendizaje (ocho - para cada grado); y donde aparece intercalada la información teórica con la información "práctica"⁴⁴, y con lo cual se pretendía hacer a la autoenseñanza más óptima. Además en el caso de la información teórica lo más importante aparece enmarcada por una pantalla azul, y en el rescate de lo más importante de la información "práctica" aparece enmarcada por una pantalla amarilla.

Con las características anteriores, en los contenidos, se pretendía facilitar la adquisición de conocimientos; sin embargo, al presentarse problemáticas (Cfr. Cap. 4), que distorsionan la "metodología" propuesta en el SEA, no sólo se entorpece la

⁴⁴. Lo "práctico", entendido bajo la visión de ejemplificar y aplicar fórmulas, -- cálculos, trazos, etc., que son elementos indispensables para la correcta interpretación informativa de lo teórico. Por lo tanto, se puede traducir en -- una ejercitación mecánica.

autoenseñanza del adulto, sino que se reproducen hábitos de estudio tradicionales.

Al mismo tiempo, el adulto, a quien sólo se visualiza como el recopilador y ejecutor de actividades en los libros de texto, y al carecer de una actividad introductoria al SEA y a su "metodología", enfrenta una situación conflictiva en la adquisición de los conocimientos, y que por lo tanto él mismo (en forma indirecta) al poseer y aplicar elementos ajenos al sistema, obstaculice o frene su aprendizaje.

Además de que la misma estructuración de los libros, da por establecido que el adulto posee la capacidad, conocimientos y destrezas necesarias para ir incorporando al mismo tiempo lo teórico y lo "práctico"; y donde al no lograr incorporar en forma conjunta ambos contenidos, se da una desvirtuación en la comprensión del mismo, que ha de recaer en un proceso deficiente.

En cuanto a los contenidos a manejar éstos, están orientados hacia la adquisición de conocimientos de álgebra, trigonometría, probabilidad y estadística.

4. Ejercicios, estructurados a partir de la "teoría" y la "práctica", que se presentan al alumno como el elemento que pretenderá comprobar el grado de avance en la adquisición de conocimientos y que sirven, además, de apoyo para abordar los contenidos posteriores. Esta comprobación se ve ratificada cuando el alumno verifica el resultado del ejercicio realizado con -

la solución correcta que aparece en una sección final del libro de texto (Solución a los ejercicios), con el cual se pretendía establecer las bases para la autoevaluación.

Los ejercicios, al igual que el "área" de español, son de tipo de respuesta breve, de completamiento, y de respuesta por pares. Además, contemplan, problemas que exigen un planteamiento, operaciones y comprobación, ya mecanizadas.

5. Una sección que se dirige a agrupar la solución correcta a los ejercicios planteados en las unidades de aprendizaje, -- llamada "Solución de Ejercicios y Problemas", y que sólo proporciona el dato sin establecer ninguna explicación, de ahí que el alumno deba de adivinar un dato sin cuestionamiento, -- cuando de él no coincide.
6. Apéndices, que incluyen tablas matemáticas y que si bien constituirían un elemento que habría de auxiliar al alumno en su aprendizaje, este se desvirtúa al no aclarar su presencia y aplicabilidad en la autoenseñanza de las matemáticas.

Establecidos estos elementos en los libros de texto, se pretende hacer de la autoenseñanza⁴⁵ de las matemáticas un proceso sencillo, que guste al alumno y que en los contenidos abordados lo --

45. Entre el discurso oficial y los libros de texto, se establece una confusión, -- en tanto se establece una sinonimia entre autoeducación, autoenseñanza, autoaprendizaje, etc.

capacite para "proseguir sus estudios en otra etapa superior a la escuela secundaria, o bien para integrarse provechosamente a la población trabajadora"⁴⁶.

Sin embargo, y toda vez que los libros de texto del SEA, constituyen el material básico que habría de facilitar la autoenseñanza del alumno, al carecer de ciertos elementos, desvirtúan esta práctica educativa.

Así en los libros de matemáticas, descubrimos las siguientes carencias:

- A) De objetivos, de introducción y de esquemas de resumen por -- cada unidad de aprendizaje; por lo tanto, el adulto no podrá establecer (en forma real) sí lo que "aprendió" es lo básico ó lo secundario de los contenidos. Lo básico y lo secundario determinado por los "especialistas" que contribuyeron a la estructuración de los mismos, y que vendrá a verificarse en el momento de la "evaluación" y acreditación final. Es en esta situación, que al determinar lo básico y lo secundario no se retomaron las necesidades, los intereses y la realidad que -- rodearon la autoenseñanza del adulto, y que indirectamente -- los determinarían.

En consecuencia, el adulto no sólo carece de una guía, sino -- también de un formato concreto que le permita verificar hasta

qué grado ha incorporado los "contenidos básicos" que le permitiría establecer si se encuentra o no, preparado para presentar su examen (el cual estará planeado y apegado a una -- realidad estática y a otros intereses); o bien, para reconocer los logros obtenidos en su autoenseñanza (en tanto no le interese ó guse la acreditación final y la obtención del certificado correspondiente).

- B) Bibliografía, que debería tener la función de apoyar al alumno en la búsqueda de otros libros de texto con los cuales -- complementar o completar lo incluido en los libros del SEA -- de esta área (información, ejercicios, etc.).

Con base en lo anterior, el adulto se incerta en una situación -- aún más problemática que la misma autoenseñanza de las matemáticas, esto por las siguientes razones:

- 1 Al descuidarse uno de los elementos básicos para la autoenseñanza del alumno (los libros de texto) se está instituyendo -- el primer obstáculo que habría de cruzar el alumno para aprender lo que otros planearon y determinaron, y que sería verificado y comprobado durante la acreditación final.
- 1 Los libros de texto al carecer de elementos indispensables -- (Objetivos, Autoevaluación, Bibliografía), están negando la -- propia validez de los mismos para la adquisición de conocimientos que propiciarán una formación "integral" en el alumno, como se pretendía en un primer momento.
- 1 Finalmente, al no conectar al alumno con su proceso de auto--

evaluación, se está negando uno de los objetivos que se pretendía con los libros de texto, esto es, la vinculación con su "evaluación" y acreditación final y formal.

Así, los libros de texto son un obstáculo en su actividad educativa y el medio por el cual se difunden las prácticas propias - para la reproducción del sistema; en tanto, se establece la mecanización en la solución de los problemas, sin llegar a las etapas de "análisis y crítica" que se pretendían en esta "área" y que se traducen en una habilidad memorística para la adquisición de datos, fórmulas, que quizá no vean su aplicabilidad en casos concretos; y, que finalmente se establezca una situación - (como es el caso de "soluciones a los ejercicios y problemas").

de desvinculación entre lo aprendido y lo utilizado en su actividad laboral al generarse problemas y ejercicios basados en datos sin significación.

CIENCIAS NATURALES

Para los contenidos que se manejan en el "área" de Ciencias Naturales (CN) se estructuraron tres libros, uno por cada grado, y - los cuales presentan semejante posición a los del "área" de español y matemáticas. Esto es; fueron estructurados por especialistas⁴⁷, poseen ciertos rasgos de homogeneidad en cuanto a formatos,

47. Entre los especialistas que colaboraron en la estructuración de - los libros del "área" de CN, destacan: Alfredo Herrera y Silvia Olvera,

estructura de los ejercicios, etc., y además por igual carecen de elementos fundamentales que habían sido planeados al hablar de los libros de texto en un primer momento y desde el proyecto y discurso inicial.

Así entre los elementos homogéneos que detectamos en los libros de texto, se encuentran los siguientes:

A.- Un prefacio que hace referencia al carácter abierto del libro, es decir a ser una herramienta mediante la cual el -- adulto ha de prepararse para acreditar esta "área" dentro del SEA. Además de dar a conocer en forma muy general los contenidos que en él se incluyen, esto es: contenidos de - Geografía Física, Física, Química y Biología, de ahí que - podamos establecer que una estructura curricular por áreas de estudio (como se pretendía inicialmente fuera del SEA) habrá de situarse en la estructura curricular por asignatu ras, al no establecer la interdisciplinariedad que entre -- los conocimientos de un área se habría de difundir. Por lo tanto, los conocimientos han de aparecer fragmentados y sin vinculación entre uno y otro, lo que finalmente repercutirá y se verá ratificado en el momento de la autoevaluación, - evaluación y acreditación final.

B.- Una introducción que enfatiza el cómo usar el libro, y en el cual se establece en forma general los contenidos que -- aparecen en ese libro y las actividades de aprendizaje gen~~er~~ales recomendadas para hacer la autoenseñanza del alumno -

un "triunfo". Cabe señalar que las actividades de aprendizaje son idénticas en los tres grados, y que surgen debido a que " la simple lectura de un determinado capítulo - ya que de por sí provechosa - no es suficiente para considerar que se ha estudiado de verdad"⁴⁸. Además se establece el empleo de autoexámenes, y las ventajas de estudiar con otra u otras personas, con ello se establece la posible asesoría o los círculos de estudio (Cfr. Cap. 4 y 5).

C.- Contenidos organizados en unidades de aprendizaje (8 en primer grado, 6 en segundo grado y 9 en tercer grado), y que en forma general contemplan los siguientes rasgos:

1. Una breve introducción al inicio de cada una de las unidades de aprendizaje, donde se establece una conexión - entre los contenidos vistos en los grados anteriores -- (primero, y/o, segundo), y los que se abordarán en esa - unidad, y/o de los que se abordaron en ese mismo libro, pero en otras unidades, con lo que se pretendía la "integración" de contenidos. Mas al dejar de lado el medio ambiente del alumno se origina, si bien una vinculación y relación a nivel de conocimientos, por el otro lado se da una carencia de relación con la realidad del sujeto.

Por ejemplo: "hemos visto en el capítulo anterior; que - los conservados proteínoides son capaces de crecer (6 - sea de incorporar materiales del medio ambiente) y también de dividirse. Por otra parte en el capítulo VI -- (segundo tomo) de esta obra, aprendimos como las cadenas de ácido..."⁴⁹.

2. En cuanto al material auxiliar⁵⁰ que ha de emplear el - adulto para llevar a cabo su autoenseñanza en forma óptima, en esta breve introducción y a lo largo de los -- contenidos no se le comunica, así el alumno al carecer de esos materiales realizará sus observaciones, experimentos, trabajos, investigaciones a un nivel de lo imaginario.

Por lo tanto, al no establecer desde una primera instancia la conexión entre contenido-material-ejercicio y/o experimento, se está limitando la autoenseñanza del adulto; esto es, el adulto al ir leyendo lo imaginará, mas - nunca tendrá la oportunidad, si no de un contacto real y transformador, por lo menos de una repetición del experimento (que es el nivel en que se desarrolla la investigación a nivel secundaria).

49. SEP - Trillas, Introducción a las Ciencias Naturales; tercer grado, 1988, p.26

50. Por material auxiliar hacemos referencia a las sustancias, instrumentos, material químico, etc., necesario para realizar experimentos de laboratorio.

Con base en lo anterior, es que el desarrollo de los contenidos se dirige más hacia la información que a la formación en el -- alumno, en tanto que a pesar de que se establezca una serie de actividades de aprendizaje generales y aplicables a todas las unidades, éstas no rebasan lo tradicional (leer, subrayar, estudiar, etc.), y por lo tanto propician, indirectamente, la repetición de conocimientos desconectados y ajenos a la realidad del adulto. Situación que se acrecienta al carecer de una sección que le indique el material necesario para realizar los -- ejercicios y actividades (experimentos ahí sugeridos y explica dos teóricamente), y que aparecen intercalados a lo largo de -- la información. De esta manera se descuida la planeación en -- la presentación y desarrollo de los experimentos, y la organiza ción de los contenidos en general.

D.- Una bibliografía que pretende desarrollar la capacidad de -- investigación del adulto, al ser de tres tipos, los cuales son:

1. Textos básicos para el desarrollo o consulta de temas -- básicos (llamados también "contenidos básicos").
2. Obras auxiliares, útiles al alumno para la discusión de "contenidos básicos", para llevar a cabo actividades de aprendizaje o para ampliar conocimientos.
3. Algunas obras auxiliares de interés para los profesores -- de ciencias, y para el alumno aventajado.

Con base en lo anterior, se establece una opción para que él --

amplie lo que en el libro de texto aparece, pretendiendo tornar éste, no en el portador único y absoluto del conocimiento, en esta "área", sino dejando abierto el camino para que el adulto no se estanque en lo que ahí aparece. Sin embargo, y dadas las características que prevalecen en la "evaluación" y acreditación e incluso en la autoevaluación, esta ampliación de contenidos - se abandonará dado el carácter limitante y objetivo de los exámenes, los cuales han de dirigirse a medir lo que en el libro - oficial aparece. En consecuencia, se puede establecer que esta bibliografía si bien amplía el horizonte de conocimientos para el alumno, no constituye más que el cumplir con un requisito -- que se estipulaba para los libros de texto en el proyecto del - SEA, ya que no se valora el proceso real de autoenseñanza del - adulto y aparece desvirtuada desde la misma introducción del -- texto, en la que no se le considera.

E.- Autoexámenes⁵². Los exámenes que aparecen en el "area" de CH, para que el alumno establezca el grado logrado de avance en su autoenseñanza, poseen las siguientes características:

1. Una breve presentación que hace incapié en el por qué - de los autoexámenes, la forma de manejarlos y calificarlos.
2. El modelo de "autoexamen" propuesto para que el alumno

51. Nótese la confusión en el concepto, que para señalar un mismo elemento aparece en los diferentes libros: Español, exámenes; Ciencia Naturales, autoexámenes; Ciencias Sociales, formas de evaluación.

se autoevalúe, es el cuestionario de respuesta breve, - el cual oscilará de 10 a 40 reactivos, que serán contes- tado con ayuda del libro o sin él.

Ahora bien, en cuanto a los reactivos que conforman estos cuestionarios, presentan los siguientes rasgos:

1. Ser reactivos que aparentemente no se dirigen hacia la memorización, pero que al tener como base la repetición de lo que en el libro aparece, limita al sujeto de una posible reinterpretación y comprensión de la información ahí presentada que repercutiera en su realidad, la cual ha de aparecer estática con pequeños cambios que no lle- gan a afectarla y transformarla. Los reactivos, así -- formulados, no posibilitan una vinculación entre conten- do y realidad.

1. Desde el momento en que en el libro se carece de objeti- vos, tanto particulares como específicos, la relación -- entre reactivo (s) y objetivo (s), es totalmente nula. - Reflejándose, así, que el alumno si bien cuenta con -- "autoexámenes" para la verificación de sus aprendizajes, desconocerá si lo que aprendió es lo básico, desde el - punto de vista de los especialistas, y si está prepara- do o no para la presentación de la "evaluación" y acredi- tación final, en esta "área". El alumno, en consecuen- cia, al presentar sus exámenes finales y formales con -- una falsa idea de que si lo que aprendió es lo básico, - estableciendo por lo tanto, un obstáculo más, dentro de

su quehacer educativo.

- 1 Si bien, el "autoexámen" considera algunas circunstancias en las que el alumno realiza su autoenseñanza, y establece algunos parámetros para su ejecución, esto es "se encontrarán usted preguntas cuya solución no se encuentre concretamente en el libro. No se extrañe de ello; tales preguntas le servirán para darse cuenta hasta donde fué usted capaz de investigar por su propia cuenta sobre algunos asuntos o conceptos importantes. En otras, parecerá que se le exige aprender de memoria ciertos datos y cifras; no es esa la intención, desde luego. Cuando una pregunta... requiere buscar una cifra, puede usted buscarla en el texto, sin temor a creer que con ello se procede de un modo deshonesto⁵²; en el momento del "autoexámen" estas consideraciones se dejan a un lado, y se cae en un mecanismo que separa la comprensión, interpretación, capacidad de investigación, etc., y cae en una medición de conocimientos fragmentados y aislados, y consecuentemente de la realidad, sin retomar las circunstancias, condiciones y estrategias de aprendizaje del SEA.

Asimismo, esta forma de autoevaluación (al igual que en algunos casos del área de español), no corresponde al modelo de exámen objetivo que el alumno ha de presentar.

52, SEP- Trillas, 1988 (primer grado) Op. Cit., p. 218.

para calificar y certificar sus estudios, por lo que -- el carácter de conexión entre autoevaluación y "evaluación" final se pierde, al no vincular ni formatos ni -- contenidos básicos.

1. Conjuntamente con los "autoexámenes", aparece la solución a los cuestionarios; donde se presenta una doble situación, o bien se remite al alumno a la página o páginas donde localizará la solución (esto es, el pedacito de información que le es solicitado), o bien, se expone brevemente la solución con la cual ha de verificar la que él buscó. Aparece así, la misma visión fragmentaria del conocimiento, situación que se fomenta a pesar de que se establezca que en "las soluciones a los cuestionarios, se verá que en la mayoría de los casos se le indica a usted en que página o páginas se puede encontrar cada solución. Sólo en algunas ocasiones se expone en el mismo apartado"⁵³, así en los "autoexámenes" -- de primer grado un 60%, en los "autoexámenes" de segundo grado un 40%, y en los "autoexámenes" de tercer grado un 66%, remiten al alumno a la página o páginas.

Con base en lo anterior, se puede considerar que al remitir al alumno a un punto específico del libro de texto

53. Ibidem, (subrayado nuestro).

lo que se busca es el dato claro, preciso, y unívoco que-
 ha de repetir, sin llegar realmente a una adquisición -
 de conocimientos de manera reflexiva y crítica; y que en
 el caso del segundo grado, el índice de memorización que
 se fomenta es menor, dado el carácter de los contenidos,
 que al abarcar cuestiones más "prácticas" (problemas de
 física, representación de reacciones químicas, etc.) no
 propician esta capacidad, pero en cambio fomentan la me-
 canización en la solución de problemas alejados de una
 realidad concreta.

De esta manera, y al ir más allá de lo cuantitativo, po-
 demos establecer que si bien se establece en un primer -
 momento que el alumno deberá de desarrollar su "capacidad
 de investigación y aprendizaje", y se señala que la memo-
 rización no es lo esencial, y que en el caso de pregun-
 tas donde se requiera un número o dato exacto, es posible
 recurrir al libro; lo cierto es que al acercarnos al aná-
 lisis de los "autoexámenes", y al encontrar que estos re-
 miten al libro, para su solución y/o comprobación de sus
 respuestas, se da un índice por demás alto, que genera -
 una cosificación del sujeto, considerándolo como un ser
 aislado, sin determinaciones, es decir, descontextualiza-
 do de lo social, y con capacidades de memorización, meca-
 nización, que tienen que ver con el control dentro de lo
 que se aprende en el sistema, y que se alejan de una ver-
 dadera capacidad de investigación y de aprendizaje.

Por ello, lo que aparece es un juego de palabras, donde lo que se propicia es la repetición de información fragmentada, aislada, que evidenciarán que logró "aprender", y que finalmente no manifiesta las condiciones siempre diferentes y cambiantes de cada situación de aprendizaje.

F. Un último elemento que aparece en los libros del "Área" de CN, es un glosario que presenta las siguientes características:

1. Términos con definición.
2. Términos para cuya definición es necesario consultar las páginas que se indican.
3. Términos para cuya solución es necesario consultar - el diccionario de la lengua española.

Estructurados de esta forma, los libros si bien se instituyen como el principal elemento didáctico para propiciar un "aprendizaje autónomo", presentan una serie de carencias que en esta "Área" son las siguientes:

I. De objetivos generales, particulares y específicos, con ello se propicia por un lado el que el alumno desconozca el qué y el para qué ha de aprender estos contenidos que son algo ya validado por el sistema educativo y sus grupos de "expertos". De ahí, desde un primer momento, la planeación de los libros en su totalidad sea cuestionada

al no exponer desde el principio (como propone la tecnología educativa), el producto que se espera obtener, y - donde finalmente el alumno autodidacta divergará en su propio proceso de autoenseñanza.

II. De esquemas de resumen, que dentro de esta "área" deberían aparecer para establecer la diferencia entre lo bñsico y lo secundario en los contenidos, los cuales se -- encuentran institucional y socialmente determinados, y - donde se hace necesario plantear una recreación para dentacar lo que es válido para una autoevaluación y "evaluación" y acreditación final.

III. Finalmente, si bien desde la introducción se pretendía establecer una relación entre los tres grados, esta rela- -- ción queda en el plano de la apariencia, ya que al revi-sar la estructura de los contenidos, éstos carecen de dicha relación al presentarse la reducción de un "área" de conocimientos, en asignaturas carentes de una integración de una con las otras.

Así, en primer grado las CN se reducen a contenidos de Geografía Física; en el segundo grado se le reduce a contenidos de Física, Química y Biología (en forma de unidades de aprendizaje aisladas y desvinculadas entre sí); y en el tercer -- grado, se le reduce a la asignatura de Biología.

Planteados estos elementos y carencias, si bien el alumno --

posee de entrada cierta orientación de la forma en que abor-
 dará estos libros y la utilización de los mismos, tal hecho
 se desvirtúa al no establecer el objetivo de la autoenseñan-
 za de las CN, y su relación con la formación integran en el
 sujeto.

De ahí, que durante el manejo en los contenidos, el sujeto
 se pierda en un cúmulo de información, que finalmente incor-
 porará en forma memorística y mecánica para presentar exá-
 menes, que más que anular estas capacidades, las fomentan,
 que certificarán y caerán en medir lo observable, lo medi-
 ble del conocimiento adquirido en forma temporal, y sin sig-
 nificación para el adulto.

Por lo tanto, la autoenseñanza de las CN que realizó el - -
 alumno, no es; un proceso ni formativo sino informativo; no
 es ni investigador, sino repetitivo; no es ni comprensivo,
 sino memorístico.

CIENCIAS SOCIALES

En la estructuración de los contenidos del "área" de Ciencias So-
 ciales (CS), se establecieron cinco libros de texto⁵⁴, uno para

54. Al igual que en las otras "áreas", los libros fueron estructurados por "espe-
 cialistas", entre los que se encuentran: Miguel León-Portilla, Ascensión Hernán-
 des Treviño, Alvaro Matute, y otros.

el primer grado, dos para el segundo grado, y dos para el tercer grado), que presentan elementos semejantes, y algunas diferencias en su estructuración, y en los contenidos que se abordan en ellos, por ejemplo: la presencia de formas de evaluación en los del primer grado y carencia de ellos en los libros de segundo y tercer grado (y que constituyen la diferencia más significativa para este trabajo).

En consecuencia, pasaremos a revisar esta situación de semejanzas y diferencias, y con ella la forma de autoevaluación que aparece en el primer grado. Entre las semejanzas que descubrimos se encuentran:

- A. Bajo títulos diferentes pero en información semejante, aparece primeramente una sección orientada a ubicar al alumno; ya sea en la forma de usar los libros; ya sea en los contenidos que habrá adquirido el alumno al finalizar su autoenseñanza; y que a pesar de que se reconozca que "aprender no significa memorizar". Cuando en el texto aparecen datos numéricos muy concretos, como la extensión territorial de un país, o su número de habitantes, no ha sido intención de los autores que al alumno los memorice y repita después como cifras carentes de significado. Desde luego, reconocemos que tal tipo de información es muchas veces necesaria"⁵⁵, finalmente se cae en esta situación al presentar los contenidos temáticos sin elementos que

55. SEP - Porrúa, México y el mundo contemporáneo (Ciencias Sociales, primer grado), 1981, p. 10.

auxilien al alumno para una práctica crítica y reflexiva, y donde a pesar de que desde el mismo discurso oficial aparece esa negación de no a la memorización, cuando se establece "siempre que una idea no resulte comprensible al primer intento, o que parezca oscura una expresión, conviene detenerse y releer cuidadosamente el párrafo cuantas veces sea necesario hasta que su sentido se aclare"⁵⁶; se está manifestando una repetición constante que propiciará la memorización y retención del dato en forma inconexa, aislada y carente de un significado real en la autoenseñanza del adulto.

Un elemento más, era la intención de romper con los modos anteriores para la estructuración de los contenidos, donde si bien se pretendía una "nueva" forma de presentarlos que habría de contemplar las características "metodológicas" del SEA, se cae en una forma más cruda, sin ejercicios, sin cuadros de resumen, etc., que posibilitarían su interpretación y comprensión en el marco de la realidad del sujeto. Así, si bien se establecía que "la lectura debe ser en todo caso reflexiva y tener como finalidad la comprensión"⁵⁷, ésta se traduce en un simple pasar de los ojos sobre las letras (captación de la información) así escrita, y por lo tanto se cae en lo informativo más que en lo formativo.

56. Ibid., 1981, p. 11

57. Ibidem, 1981

Lo anterior, se reafirma cuando las actividades de aprendizaje, - que se sugieren para la mejor adquisición de la información, no rebasan las prácticas tradicionales, e incluso no retoman ni lo propuesto por la tecnología educativa, ni la realidad - del sujeto, puesto que se sugiere: Redactar resúmenes de con tenido (cuando quizá el alumno no haya aún adquirido la capa cidad o el conocimiento necesario para realizar un resúmen); Realizar síntesis escrita de las partes que hayan ofrecido - dificultad; y, Consultar el diccionario para el esclarecimien to de vocablos desconocidos o poco usuales.

Reafirmando, entonces que en el nivel de lo ideal, el alum no ha de conectarse con su realidad "sólo cuando llegamos a - aplicar los conocimientos, cuando los hacemos funcionar, cuando los integramos verdaderamente a nuestra conducta"⁵⁸, o - bien, cuando ha de "cotejar el conocimiento adquirido en el - texto con la realidad que le rodea"⁵⁹, situando entonces -- el discurso, más no las actividades de aprendizaje posibilita doras de ese contacto.

De esta manera, desde un primer momento, el alumno se ve en- vuelto en una situación contradictoria que pretendía por un -

58. Ibidem, 1981

59. Ibid., 1981, p. 12

lado "fomentar" una "capacidad crítica", "reflexiva", "com--
 prensiva", etc., pero que por el otro, establece elementos -
 que las distorsionan, que niega la memorización para incorpo-
 rar los conocimientos pero que la fomenta dado el carácter
 que presenta la estructuración de los contenidos, los espa--
 cios autoevaluativos, etc; que pretendía establecer un contac-
 to entre contenidos y realidad del alumno, pero que queda a -
 un nivel ideal, en tanto la concibe como estática.

- B. Un segundo elemento lo constituye una introducción, que cum-
 ple la función de brindar un panorama muy general sobre los -
 contenidos que se abordarán. En el caso de los libros de pri-
 mer grado, se establece además una conexión entre las diferen-
 tes asignaturas que integran el "área" de conexión que queda
 en lo aparente al señalar sólo los contenidos de cada asigna-
 tura que se desarrollarán, y CS; estableciendo una reducción
 de un área de conocimiento en asignaturas aisladas. La situa-
 ción anterior se acrecenta en el caso del segundo y tercer --
 grado, donde se hace una referencia no al "área", sino a la -
 asignatura que se abordará, que en el caso del segundo grado
 se enfoca a los contenidos de Historia Universal, y en el ca-
 so del tercer grado, se dirige a los contenidos sobre la His-
 toria de México.

De esta manera, podemos establecer que, desde la introducción
 aparece una deformación de la organización curricular que pre-
 valece en el SEA, esto es, se deforma el plan de estudios por

áreas y se cae en un pian por asignaturas, situación que repercutirá en la misma autoenseñanza del alumno, en tanto incrementará la adquisición de conocimientos aislados, fragmentados y sin una conexión entre contenidos y realidad social del alumno.

- C. Contenidos, estructurados en unidades de aprendizaje, y que se caracterizan por la carencia de una vinculación entre la información presentada y los mapas, gráficas, etc.; y por carecer además de elementos generadores de la reflexión, la crítica y el contacto con la realidad de la que el adulto forma parte.

Además, por el carácter mismo que prevalece en la presentación de los contenidos y al carecer de ejercicios y actividades de aprendizaje se transforma el proceso de aprendizaje de las CS, en una lectura llana, la cual será considerada como el medio por excelencia para adquirir la información, quedando entonces en un "aprendizaje" aislado y una concepción de una realidad estática que no refleja ni las repercusiones que esos hechos históricos han tenido en ella, ni la posible participación -- del alumno en su transformación.

- D. Una sección de conclusiones que nos señala en forma general, lo que se abordó a lo largo del libro y con la cual se pretende establecer una "integración" de contenidos, a fin de "comprender más a fondo nuestras posibilidades y significación -- como seres humanos en la tierra y capacitarnos así para hacer

realidad los cambios positivos que todos requerimos⁶⁰; capacitación y cambios que no atenten contra los intereses de la clase en el poder y que en cambio contribuyan a la permanencia y reproducción del sistema al difundir patrones de conducta y actitudes que no alteren el orden, e "integración" que se traduce en una fragmentación del conocimiento, donde no se contemplan las otras "áreas".

Así, la función de las conclusiones no rebasa el límite de -- repetir lo que ya apareció en una sección anterior y de volver a ubicar al alumno en su autoenseñanza, por lo que desde la postura de la tecnología educativa (TE), y propiamente de la teoría de sistemas, se traduce en una verificación y repetición de datos para obtener el producto que se había planeado en el momento de entrada (introducción), y para recordarle (retroalimentación) lo que de él se esperaba y se espera -- dentro y fuera del sistema educativo y productivo.

- E. Una bibliografía, que se pretendía orientar, cumplirá la función de el alumno que deseará ampliar sus conocimientos, y -- que muestra dos variantes: En el caso del primero y segundo grado, aparece ordenada por capítulos; y en el caso del tercer grado, ofrece dos opciones, una general y otra específica y -- que sea, en cualquiera de los dos casos, presenta semejante --

60. *Ibid.*, 1981, p. 304

posición respecto a la del "área" de Ciencias Naturales y Matemáticas; esto es, a pesar de aparecer integrada en los libros de texto, niega su posible utilización cuando la "evaluación" y acreditación final sólo se basa en los libros diseñados por el INEA.

Ahora bien, la diferencia básica y significativa que aparece en los libros del "área" de CS, la constituyen las formas de evaluación, las cuales sólo aparecen en el libro del primer grado, y se caracterizan por los siguientes rasgos:

1. Ajustadas al modelo de cuestionario de respuesta breve, exige para su solución el recurrir al libro, en tanto se hace referencia a datos precisos y exactos, y con ello se impide la -- elaboración y reelaboración que los estudiantes deben hacer -- del contenido, exigiendo en cambio, sólo respuestas que se -- han de memorizar (lo cual desde el discurso o se negaba, o se ocultaba).
2. Carencia de una vinculación entre contenidos --reactivos -- realidad, dado que los contenidos abordados en este primer grado (México y sus regiones, la organización política de México, -- el medio social en que vivimos, y perfil social y cultural -- del pueblo mexicano), podrían propiciar este contacto, pero -- al enfocarse a datos precisos, fragmentan el conocimiento, y por lo tanto el alumno "retiene el detalle, pero no la totalidad ni el conjunto de relaciones que lo conforman"⁶¹, y de --

61. Angel Díaz B., Op. Cit., p. 78.

la cual él forma parte.

3. Homogeneidad en el número de reactivos (10) de cada cuestionario, por lo que desde un primer momento se niega uno de los requisitos que para elaborar una prueba bajo la luz de la propuesta de la TE, se proponía; esto es "el número total de ítems incluidos en una prueba debe ser lo suficientemente grande para proporcionar una muestra adecuada de la conducta del alumno en relación con las áreas de contenidos y con los objetivos del proceso"⁶², y por consiguiente que los datos -- que proporcione al alumno no han de orientar ni su aprendizaje, ni han de ser un indicador de una autoevaluación válida y encaminada a la acreditación y "evaluación" final.

4. Carencia de objetivos que pudieran otorgar la validez al reactivo, en tanto que un reactivo y por lo tanto una prueba "no pueden ser correctamente considerados como válidos en términos generales, sino solamente en relación con su objetivo inicial, incluyendo la clase de materia y naturaleza de los alumnos"⁶³. Por lo tanto, al carecer los libros de objetivos generales, particulares, y específicos, se entre en conflicto no sólo con el modelo de "evaluación" mismo, sino con las bases teóricas -

62. Héctor M. Rodríguez y Enrique García G., Evaluación en el aula, p. 40

63. Cuadernos Pedagógicos, Evaluación, p. 12

que sostienen este sistema, esto es la TE.

De esta manera, la autoevaluación que se presenta en el "área" de CS, presenta semejanzas rasgos con la efectuada en el "área" de CN, esto es: ni prepara al alumno para su "evaluación" y acreditación final, y ni refleja en forma concreta el grado de avance y adquisición de los contenidos.

Lo anterior se acrecenta aún más cuando no se cuentan con los -- apartados de solución a los cuestionarios, por lo que el alumno carecerá además de un elemento con el cual verificar y comprobar sus respuestas, y por lo consiguiente conocer su grado de avance.

La autoevaluación aparece, por lo tanto, deforme, incompleta, y como una acción que reditúa beneficios mínimos al alumno.

Con base en el análisis realizado de los libros del "área" de CS, se puede establecer que ésta es la que aparece con la más deficiente planeación (en relación con las otras "áreas"), dado que carece de elementos básicos que guíen la autoenseñanza de los -- alumnos, esto es:

- I. Carencia total de objetivos de aprendizaje (básicos desde -- la TE), para que el alumno se ubique en lo que debe saber o saber hacer al término de su autoenseñanza. Esta deficiencia no sólo afecta al alumno, sino a todos los elementos -- emanados del propio sistema; esto es: actividades de aprendizaje, autoevaluación, e inclusive la estructuración de -- los contenidos.

- II. Carencia de actividades de aprendizaje reales, orientadas a la retroalimentación y necesarias para ayudar al alumno en la adquisición de los contenidos ó, para reafirmar los conocimientos, y que además se pretendía posibilitaran un aprendizaje real y transformador en el sujeto, pero no en la realidad y en consecuencia en el sistema.
- III. Carencia, en la mayoría de las unidades de aprendizaje, de esquemas de resumen y actividades complementarias que pudieran orientar al alumno en la elaboración de los propios (resúmenes, síntesis, etc.), y que si bien en el caso del tercer grado aparecen, presentan rasgos que la deforman al parecer impregnados de elementos tradicionales.
- IV. Carencia de formas de evaluación (en el caso del segundo y tercer grado), y planeación deficiente en la estructuración de las formas de evaluación del primer grado. Con esta doble situación, podemos inferir que la autoevaluación, así - presentada, no sólo constituye un elemento secundario, sino que ha de responder a una lógica que acepta como válido sólo aquello que puede ser registrado, y fundamentalmente medible y cuantificable, sin interesar la forma en que se adquirieron, esto es con ó sin la " metodolofía " propia del SEA.
- Igualmente, el alumno no sólo no es capaz ni de verificar y comprobar si domina o no los contenidos (a nivel informativo), ni - puede establecer si lo que aprendió son los conocimientos básicos del área, y si éstas serán fundamentales para ser " evaluados " en

el exámen final. De ahí que, con la carencia de este elemento, y anudado a él, la carencia de otros (actividades de aprendizaje, objetivos, etc.), convierten al "área" de CS, en una serie de asignaturas tediosas e inoperantes, desvinculadas de una realidad cambiante en el aspecto social y del alumno; alumno que finalmente estará manejando e incorporando contenidos, planeados por "expertos" a un nivel informativo. De ahí, se puede establecer que el alumno será "un consumidor (pasivo) del mensaje educativo, aunque en apariencia se le haga sentir la ilusión de que participa"⁶⁴.

A partir de los instrumentos de evaluación que aparecen, ó deberían aparecer en los libros de texto del SEA, podemos determinarlo siguiente:

- 1 La autoevaluación aparece como un elemento secundario y como una práctica educativa deformada y alejada, no sólo del curso oficial, sino también de la propuesta didáctica que dió sustento al SEA, ya que no cumple ni su función de guía, ni su función de retroalimentación para el alumno en sus aprendizajes logrados, ni su función de conectar al alumno con los formatos a emplear en la "evaluación" y acreditación final y formal.

64. Porfirio Moran U, Reflexiones en torno a la instrumentalización didáctica, -- 1983, p. 35.

Esta deformación se establece desde el momento en que en algunas "áreas" no se incluyen los espacios autoevaluativos (matemáticas), o se incluyen en forma incompleta (CS), así el alumno no cuenta con el elemento mínimo que le orientará en relación a contenidos, formatos, etc.. Y, cuando aparecen estos espacios (español y CN), presentan rasgos que contradicen la "integración", la "reflexión", la "crítica" que se pretendía fomentar entre los alumnos, con un modelo de evaluación ajustada al SEA.

1 En el caso de la presencia de espacios autoevaluativos, (español, CN, y primer grado de CS), éstos carecen de una relación entre objetivo, contenido, reactivo, y mucho menos con la realidad, toda vez que en el caso de español, la autoevaluación cae en una práctica repetitiva de reactivos de ejercicios antes resueltos; en el caso de CN, cae en reactivos objetivos - que precisan más la repetición de datos exactos, que esa vinculación mediante la "investigación", con el hecho conocido; y en el caso de CS, cae en un cuestionario de respuesta breve que no tiene relación con los objetivos en tanto no sólo el mismo libro carece de ellos, sino que incluso la obtención del programa, resulta inoperante; y además maneja una realidad inmutable donde los cambios que una vez se apuntaron, rara vez se operacionalizan y precisan. Por lo tanto, que se niega la totalidad en la adquisición de aprendizajes, y se respalde una visión fragmentada del conocimiento, donde no importan ni los otros contenidos, ni las otras "áreas", ni su vinculación con otros elementos del SEA.

1 La autoevaluación, finalmente, así realizada, dejará sentir sus efectos en la "evaluación" y acreditación final, - dado que aparece bajo un esquema que brinda supremacía a la memorización, sistematización y mecanización de los conocimientos obtenidos, mismos que serán calificados y certificados por medio de una práctica que " se mueve dentro de un síndrome de cuantificación que le impide ascender a la comprensión de los procesos educativos de los que pretende -- dar cuenta"⁶⁵, y con lo cual se deja en el olvido, tanto - en la autoevaluación, como en la "evaluación" y acreditación final, los rasgos "metodológicos" del SEA y del alumno autodidacta (Cfr. Cp. 4 y 5), y se establece un concepto y proceso de evaluación que se sitúa dentro de la teoría de - la medición.

1 La autoevaluación, por lo tanto, no establece los medios -- reales que posibilitarían al individuo conocer y comprender en qué medida se ha apropiado del conocimiento, y cómo ha - logrado aplicarlos a su realidad; sino que lo envuelve en - una falsa acción donde el conocimiento de lo que "aprendió", se perderá en el mundo de detalles o generalidad que hacen necesarios los espacios autoevaluativos.

65. Angel Díaz R., "Problemas y retos del campo de la evaluación educativa", Perfiles educativos, No. 37, 1987. p. 9

De esta forma y retomando las líneas, producto del análisis realizado, pasaremos al análisis de los instrumentos de evaluación que emplea el SEA para "evaluar", acreditar y certificar al alumno que pretende la obtención de un documento que avale la posesión de contenidos (conocimientos, actitudes, y destrezas), de este nivel.

7.2 DE LOS EXAMENES

Como se ha señalado en capítulos anteriores (Cfr. Cap. 6), "la - evaluación" dentro del SEA, aparece orientada hacia dos aspectos: La autoevaluación y la evaluación (traducida en acreditación y - certificación de estudios)⁶⁶. La "evaluación" determinada desde el discurso oficial como el medio por el cual el alumno ha de obtener el certificado correspondiente, no sólo avalará lo que el alumno "aprendió", sino también será la práctica por la cual adquirir el documento que se le pide en el mercado de trabajo; por lo que podemos establecer que, desde un primer momento " la misma evaluación educativa sea, en sí misma, una acción política"⁶⁷.

La "evaluación" al aparecer bajo el título de acreditación formal,

66. La "evaluación" formal (acreditación), dentro del SEA, hace referencia a la presentación de exámenes objetivos, dirigidos a establecer el grado de desempeño del adulto, en relación a objetivos conductuales previamente determinados, en un lugar y fecha determinada.

67. Angel Díaz B., 1987. Op. Cit., p. 4.

ha de presentar rasgos enmarcados en esta situación, es decir: un horario, un lugar (escuela y aula determinada), y lo que es más significativo, exámenes impregnados de rigidez, ya que son modelos emanados de la TE, cuyo rasgo primordial pretende ser -- "la objetividad", y donde al igual que en sistema formal, la -- prueba de opción múltiple, es el modelo utilizado por excelencia, que le permitirá la cuantificación científica del rendimiento, en cuya práctica aparecen incertos intereses y determinaciones políticas, en tanto " el término evaluación, es un reemplazo de la visión de control individual (y posteriormente social) que se tiene sobre el sujeto en una sociedad"⁶⁸.

Siguiendo esa línea de formalidad conjugada con el carácter abierto del sistema, es que se plantean cuatro formas de realizar el examen para lograr la certificación de estudios, y de las cuales el alumno ha de elegir aquella que se ajuste a sus necesidades -- y/o características individuales. Estas cuatro formas, como se ha señalado anteriormente (Cfr. Cap. 5), son: Parcial, Global -- Área, Global Grado, y Global Nivel; sin embargo y dada la posible desvinculación entre la "metodología" del SEA y la forma de "evaluación" implementada, es que se hace necesario realizar un análisis de los mismos, en tanto que al ser exámenes de tipo ob-

68, Angel Díaz B., 1986, Op. Cit., p. 124

jetivo, se ha de considerar que son el " instrumento inadecuado para realizar la evaluación y no es el más apropiado para obtener las evidencias que llevarán a la acreditación"⁶⁹, además de que " el examen, tal como se realiza actualmente, no es el mejor instrumento para verificar los resultados del aprendizaje del estudiante, ni la manera como elabora y reelabora el contenido"⁷⁰, en donde además no se consideran las diferencias específicas que cada estudiante adulto presentó en el desempeño de su autoenseñanza.

Así pues, pasemos a realizar este análisis de los instrumentos de evaluación empleados en el SEA, a nivel secundaria; análisis que pondrá al descubierto la negación no sólo de toda construcción que el alumno replice del conocimiento, sino de las mismas capacidades que pretendía difundir, esto es: la "crítica", "reflexión", etc.

7.2.1 PARCIAL

Como se ha señalado anteriormente, la acreditación formal -

69. Ibid., 1986 p. 58.

70. Ibidem.

71. Desde el punto de vista de la TE, el programa de estudios, es una organización sistematizada de los objetivos y actividades de una determinada disciplina, y en un determinado lapso que deben desarrollar educando y educadores, mediante el proceso de E-A. Para efectos de este trabajo, lo entendemos bajo la postura de Angel Díaz B., quien señala que un programa de estudios, debe ser una propuesta de aprendizajes, esto es una propuesta referente a los aprendizajes mínimos de un curso y que establece el mínimo necesario para acreditar una materia. p. 39.

dentro del SEA, mediante el uso de exámenes objetivos, - pretendía que los reactivos de este examen habrían de surgir de los programas de estudio⁷¹, y bajo una selección - de " muestreo " de contenidos.

Es así, como uno de los tipos de exámenes que se instituye para que el adulto realice esta acreditación y certificación, es el de tipo parcial, que podrá ser presentado - cuando el alumno concluya el estudio de un "área", en - cualquiera de los tres grados, esto es:

Area	ESPAÑOL			MATEMATICAS			C. NATURALES			C. SOCIALES			TOTAL
	1o.	2o.	3o.	1o.	2o.	3o.	1o.	2o.	3o.	1o.	2o.	3o.	
Tipo													
PARCIAL	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	" 12

Ahora bien, como se señaló al inicio de este capítulo, el análisis de los instrumentos de "evaluación", ha de realizarse - a partir de una serie de ejes, y de un número determinado de reactivos; número que solamente será un peldaño cuantitativo del análisis, en tanto que se pretende rescatar la información y con ella la situación interna que prevalece en el reactivo, y con la cual establecer su función e incidencia en un modelo de acreditación, basado en la medición y cuantificación del - conocimiento.

De ahí, que en el análisis del examen parcial, habremos de tomar un total de cuatro reactivos, elegidos bajo el criterio de "sólo aquellos que en su última cifra aparezca el número tres", y considerando también los siguientes puntos: Datos de identificación del instrumento de " evaluación "; Reactivos a analizar; Análisis de los reactivos; y, Crítica al instrumento, desde luego a partir de las tesis de evaluación -- que enuncia Angel Díaz Barriga.

DATOS DE IDENTIFICACION

1. Área : Ciencias Sociales
2. Nivel : Secundaria
3. Grado : Segundo
4. Clave : S2 S 8610
5. Tipo de Examen : 1

REACTIVO No. 3

3. Al noroeste de Africa, en el Valle del Nilo, se estableció la cultura:
- A. Egipcia
 - B. Tibetana
 - C. Eslava
 - D. Celta

El objetivo con que justifica su incursión en el examen menciona "Ubicará geográficamente la región ocupada por la cultura egipcia (en un mapa)"⁷²; y, la actividad de aprendizaje --

72. SEP, Secundaria Abierta, Programa de Estudios, Segundo grado, HPO. p. 114

73. Ibidem

que se sugiere para alcanzar dicho conocimiento señala" Sintetice por escrito, los aspectos más importantes de la organización cultural, social, y religiosa de Egipto"⁷³.

Con base en los elementos antes señalados, podemos inferir - que se está descuidando la construcción del reactivo, en tanto que si bien se señalaba desde la misma TE, que el reactivo habría de considerar los elementos señalados en los objetivos de aprendizaje, no se proporciona el mapa a que se hace referencia en el mismo, y en consecuencia se establece una incongruencia, en tanto el alumno ha de imaginar el mapa de Africa y se niega la objetividad con que se pretendía medir al alumno.

Más aún, en la construcción de este reactivo, aparece una desvinculación con las actividades de aprendizaje sugeridas, ya que si bien se pretende que el alumno " sintetice ", lo que se "evalúa" no es esa capacidad cognoscitiva de síntesis, -- sino la capacidad memorística al solicitar un dato concreto, que incluso se infiere del contenido abordado en el libro de texto, y no de las actividades, ya que a través de la lectura del texto, no se hace alusión a la ubicación geográfica (en términos del lenguaje escrito) de la cultura egipcia. Por lo tanto, el dato solicitado más que reflejar la estructura de -

74. Ibid., 1980, p. 116

un conocimiento y posibilitar la explicación de otros contenidos básicos, está fomentando la incorporación de datos -- fragmentados, aislados, carentes de una significación para -- hablar de una cultura, en su totalidad.

REACTIVO No. 13

13. En la época de Darfo I, los persas adoptaron la religión mazdeísta, predicada por Zaratrusa; ésta se basaba en:

- A. Lucha entre el bien y el mal.
- B. Obediencia incondicional a la madre.
- C. Reencarnación de los hombres.
- D. Prohibición de sacrificios humanos.

El objetivo programático que retoma este reactivo, señala " Describirá por escrito la forma de organización del imperio persa y algunos aspectos de su cultura"⁷⁴, y la actividad de aprendizaje que se sugiere para alcanzar dicho objetivo señala " Haga un resumen para destacar las principales aportaciones culturales del pueblo persa"⁷⁵

Así, podemos inferir que esa capacidad enunciada de descripción que el alumno ha de obtener a través de actividades de aprendizaje, que no rebasan lo tradicional, no aparece verificada y comprobada a través de un reactivo de este tipo, --

75. *Ibidem*.

76. *Ibid.*, 1980, p. 129

ya que si bien se dirige a "evaluar" contenidos rescatados - en esa descripción y en ese resumen, al solicitar una de tantas características de la religión mazdeísta, más que describir el alumno recordará cuales eran para elegir la que más - se apege a las que se le brinda, siempre y cuando no la confunda con otras religiones revisadas, por ejemplo: Confucianismo, Taoísmo, etc.

En consecuencia, podemos establecer que no se rescatan aprendizajes significativos, sino datos arbitrarios que aparecen, además con ciertos matices distorsionadores para que el alumno más que ubicarse en el reactivo, entre un conflicto con él. Esto es, ¿Quién fue Darío I?, ¿Quién fue Zaratustra?

De esta manera, la relación entre conducta establecida y conducta "evaluada"; contenido manejado en el libro y en las actividades de aprendizaje, y contenido "evaluado" aparece distorsionada y alejada de una práctica educativa basada en el "autodidactismo", que además no evalúa grado de comprensión - sino de memorización de datos fragmentados.

REACTIVO No. 23

23. La toma de Constantinopla en 1453 por los turcos, limitó los privilegios de los mercaderes europeos, lo que obligó a éstos a:

- A. Organizar el comercio solamente en Europa.
- B. Buscar nuevas rutas hacia las "indias".
- C. Limitar su compraventa con los egipcios.
- D. Abandonar el comercio con Asia.

Este reactivo surge a partir del objetivo que señala "Precisará cuales fueron las causas que motivaron el apogeo y crisis del tráfico comercial en el Mediterráneo"⁷⁶, y que para alcanzarlo precisa que el alumno "escriba un resumen en que se destaquen los aspectos principales de lo estudiado"⁷⁷. Así, lo que aparece ante nuestros ojos es una situación confusa; ya que, en la construcción de la pregunta al retomar contenidos básicos pero en forma aislada y como posibles respuestas a un reactivo muy general, todas ellas constituyen indirectamente o directamente la respuesta al reactivo, en tanto cada una da pauta a las causas más específicas del contenido manejado. Confusión que se acrecienta al revisar el contenido en el libro de texto puesto que en él se presenta información con semejante vocabulario, así se limita incluso la capacidad de interpretación de un lenguaje, y se propicia sólo la memorización y repetición bajo el mismo esquema, y bajo los mismos antecedentes de un conocimiento.

Por lo tanto, si bien con este reactivo se pretendían verificar conocimientos básicos, éstos carecen de una claridad (elemento indispensable en la construcción del reactivo), al aparecer bajo una situación de confusión, repetición y memorización de -

77. Ibidem.

78. Cuadernos Pedagógicos, Op. Cit., p. 14

datos, establecidos en el libro de texto.

REACTIVO No. 33.

33. La Revolución Francesa fue un ejemplo a seguir por las colonias americanas para terminar definitivamente con el régimen:

- A. Democrático
- B. Republicano
- C. Oligárquico
- D. Absolutista

En la construcción de este reactivo se plasman una serie de deficiencias que van desde la carencia de un objetivo que la genere hasta la confusión de términos empleados. Esto es, en un primer momento la relación objetivo-reactivo es nula, puesto que no existe un objetivo general, particular o específico con quien relacionario. en consecuencia tampoco aparece una actividad de aprendizaje cuál es la capacidad cognoscitiva que va a promover.

En un segundo momento existe confusión en relación a los contenidos que se pretende "evaluar", dado que no aclara a qué colonias americanas hace referencia: inglesas, francesas, españolas, portuguesas; y a qué régimen se refiere: de tipo de gobierno, ó de tipo histórico (colonial), dado que históricamente presentan características diferentes, además que ambos se contemplan en los contenidos del libro de texto. Y, dejando sin retomar aspectos históricos más relevantes (caída del imperio napoleónico), que tuvieron una influencia mayor en las colonias iberoamericanas.

Con base en el análisis de los reactivos anteriores, y si bien constituyen una "muestra", podemos inferir que la formulación de los reactivos aparece bajo términos confusos, carentes de -- una significación real, en tanto que más que dar un antecedente que permita ubicar al alumno en el contenido que se pretende -- "evaluar", empañan y dificultan su cap_citación e interpretación para su correcta solución.

Esta situación se encrudece aún más, cuando las mismas instrucciones aparecen inciertas en una situación conflictiva; situación que repercute, también en el alumno que presenta por primera vez su examen, dado que desconoce no solo los formatos a emplear, -- sino también las condiciones en que habrá de realizarlo.

Así, las instrucciones aparte de parecer " una receta " para in_troducir al alumno en su examen, presentan situaciones carentes de aplicabilidad; tal es el caso de ejemplificar con un reactivo marcado con el número " 98 ", cuando en el examen parcial, el - número total de reactivos llegará sólo a "40 ".

Por ello se puede establecer que el instrumento de evaluación de por sí, es fácil de aplicar, corregir y calificar para la persona (que viene a ser reemplazada por mecanismos computarizados), dado que comparte uno de los rasgos principales emanados por la propia TE, y utilizados por el SEA; esto es la homogeneidad de - los elementos donde "sólo una respuesta de cada ítem ó cuestión

satisface plenamente"⁷⁸, y por lo tanto " las preguntas se valoran con imparcialidad y precisión"⁷⁹.

Sin embargo, si bien pretende ubicarse dentro de la TE, para -- dar una correcta apariencia en la " evaluación " del alumno, -- ésta en su transfondo presenta un grado de dificultad que repercute en la forma de abordar los contenidos, los cuales aparecen fragmentados, aislados del entorno (contenidos) dentro del que aparecen en los libros de texto, y de la realidad en la que el alumno se desarrolla; y desarrolla su actividad educativa. Apareciendo una realidad aislada, donde los conocimientos y el -- alumno se encuentran en diferentes planos; una realidad inmutable que no invita a la reflexión ó crítica, y donde sólo se ha de comprobar y verificar lo que el alumno haya repetido de lo -- que ya aconteció en un momento histórico atrás, sin deducir la repercusión que hacia el momento actual tienen esos hechos, ni las características específicas que rodearon ese hecho histórico.

Lo único que se propicia, por lo tanto, es la capacidad de memorización, repetición, y mecanización de contenidos (a nivel informativo) que puedan indicar que el alumno "aprendió", y adquirió" informaciones y conocimientos sistematizados... para situarse "inteligentemente" en el medio físico y social en que vive y

79. Ibid., p. 8

80. Héctor Rodríguez Cruz y Enrique García G., Op. Cit., p. 24 (encomillado nuestro).

"resolver" acertadamente las situaciones problemáticas "nuevas" - e imprevistas que puedan surgir⁸⁰, y que en su solución no alteren la situación vigente de la sociedad. Rasgos que inclusive hablan de una medición, y no de una evaluación que contemplada bajo la visión de proceso continuo, dinámico e integral, aportará datos suficientes para el adulto, sino que inclusive nos hablará del sistema educativo y de la forma en que el adulto desarrolla su autoenseñanza.

Finalmente, el número de reactivos (40) que conforman este examen es cuestionable, en tanto que los contenidos que se abordan en este segundo curso de CS, abarcan desde la época de la prehistoria hasta el siglo XX, y en los reactivos analizados no se hace referencia alguna hacia la integración de los contenidos, ni a los conocimientos básicos y representativos de tan amplio y extenso campo de conocimientos. Por lo tanto, la medición realizada hablará más de la obtención de algunas capacidades, que de un grado de reflexión lógica y racional o de un grado de comprensión en los conocimientos.

De ahí, que se propicie que los datos reportados en la calificación del alumno, no puedan ser confiables y representativos de un curso de esta magnitud, originando grandes saltos y lagunas entre reactivo y reactivo; y descuidando además la didáctica específica de la signatura que conforma el "área" (Historia Univer

81. Angel Díaz B., 1986. Op. Cit., p. 115

sal, donde el "aprender" es siempre de la misma manera, ésto -- es: mecánica y repetitiva, lo cual se deja ver a través de las actividades de aprendizaje donde siempre se recomienda hacer - resúmenes, síntesis, etc., sin importar; ni el contenido a que hace referencia; ni a las condiciones, circunstancias y estrategias de aprendizaje que promovía el SEA; ni a la consecución de las capacidades de crítica y reflexión a que se hacían referencia en un primer momento. Y, donde se niega la real comprensión del fenómeno u objeto de estudio, y se reafirma la aceptación de un tipo de historia que no admite críticas, ni cuestionamientos, difundida por la clase en el poder.

7.2.2 GLOBAL AREA

Otro de los instrumentos de evaluación, implementados para llevar a cabo la "evaluación" formal, y al que puede recurrir el alumno para acreditar y certificar sus estudios a nivel secundaria, es el examen global área que - puede presentarse al concluir cada área de estudios en - sus tres grados, por lo que el alumno con esta forma de "evaluación" podrá presentar cuatro exámenes para acreditar este nivel educativo. Esto es:

Area Tipo GLOBAL AREA	Español			Matemáticas			C. Naturales			C. Sociales			TOTAL
	1o.	2o.	3o.	1o.	2o.	3o.	1o.	2o.	3o.	1o.	2o.	3o.	
	---	x---	---	---	x---	---	---	x---	---	---	x---	---	4

El examen global área constituido por 50 reactivos, pretende agilizar la acreditación de los alumnos al abarcar

conocimientos de los tres grados; sin embargo, dada la cantidad de contenidos básicos de un "área" de conocimientos, esta opción tendió a perder aplicabilidad y representatividad, en tanto la reducción del amplio vagaje de conocimientos a una cantidad de reactivos que bien -- puede no ser representativa de que el alumno ha incorporado los conocimientos propios de este nivel educativo y específicamente de esta "área", al presentar rasgos de -- una objetividad y desintegración de conocimientos fragmentados y aislados de una asignatura, y no de una área.

Por otra parte, este tipo de examen fue perdiendo "popularidad", dada la problemática que encierra la incorporación de conocimientos que se descuidan en el momento de -- la "evaluación", anudado al grado de dificultad que encierra el presentar un examen de tipo objetivo que de por sí "no fomenta el desarrollo de las capacidades críticas y -- creativas, la resolución de problemas, el manejo de relaciones abstractas, etc."⁸¹, y que va hacia la memorización y retención de datos aislados y carentes de una significación para el alumno.

Retomando lo anterior, pasemos a realizar el análisis de este tipo de examen, donde al igual que en el examen parcial --

81. SEP, Secundaria Abierta. Programas sintetizados de primer grado, 1975. p. 42.

partiremos de los siguientes puntos: Datos de identificación, Reactivos, Análisis de los reactivos y Crítica final del instrumento de evaluación en general.

DATOS DE IDENTIFICACION.

1. Materia : Español.
2. Nivel : Secundaria.
3. Grado : Global Area.
4. Clave : SG 87.05
5. Tipo de Examen : 5

REACTIVO No. 3

3. Lea los siguientes enunciados y señale la opción donde -- una frase sustantiva tiene la función de sujeto:
- A. Ellos me entregaron unos libros de Historia.
 - B. Podríamos vivir felices en el campo.
 - C. Las flores silvestres embellecen el lugar.
 - D. El cuida a los animales de la granja.

El reactivo anterior se ubica dentro de los contenidos que se abordan en el primer grado, y pretende "evaluar" al alumno en relación con el objetivo que señala "Reconocerá sujetos manifestados por frases sustantivas"⁸², y que para su conse--

cución se establezca como actividad de aprendizaje para el alumno " estudia con mucha atención el cuadro. La frase sustantiva. Resuelve los ejercicios A, B, C."⁸³.

A partir de los elementos antes citados, podemos establecer que si bien se parte de un objetivo conductual previsto en el programa de estudios, éste se clasifica como específico y por lo tanto, se enfoca a datos aislados y precisos que se dirige más a medir una conducta determinada que un conocimiento, además de comprobar y verificar capacidades que no rebasan el nivel de aplicación, en tanto no reconoce un antecedente del conocimiento y una construcción.

Negación que parte del mismo objetivo, que no propicia ese conocimiento del antecedente y de su construcción, en tanto tiene su base en la ejecución mecánica de ejercicios, y para su consecución parte del "estudio" y la resolución de ejercicios desconectados de la realidad del alumno y carentes de una comprensión y aplicación real del conocimiento. Además de que, las actividades de aprendizaje al estar enunciadas en una forma muy general, no ubican al alumno ni en los ejercicios a resolver, ni en el tomo del libro que emplea (son dos tomos para el primer grado), ni el número de páginas, ni en lo que han de propiciar; de ahí, que pueda - -

84. SEP, Secundaria Abierta, Guía de Estudio, Español, 1980, p. 12

caracterizárseles como confusaa.

En cuanto a los contenidos que pretende medir, éste puede -- ser considerado como un conocimiento básico, el cual habrá - adquirido dentro del curso (en tanto servirá de apoyo y fundamento para el desarrollo de contenidos posteriores: La Ap sición); sin embargo, al aparecer manifestado a través de un ejemplo (en el examen) pasa a ser considerado como un contenido secundario, ya que sólo verificará y comprobará aplicaciones mecánicas del conocimiento y se negará incluso la capacidad de generar otros ejemplos que partan de la realidad del sujeto, y que él mismo construyera. Por lo tanto, si -- bien la formulación del reactivo comparte la acción de reconocer (entiéndase identificar), se desvincula tanto del contenido como de la autoevaluación que el alumno realizó al -- finalizar la unidad de aprendizaje, en su libro de texto.

REACTIVO No. 13

13. De los siguientes enunciados señale la opción donde se - encuentra una oración yuxtapuesta:

- A. Cuando llegamos, nos dió un café y una pieza de pan.
- B. No encontré a los muchachos, me fui a casa.
- C. Ayer fui a la biblioteca a consultar unos libros.
- D. No cabe duda que vivimos en una era de contrastes.

Este reactivo se dirige a comprobar y verificar el dominio - que el alumno posee sobre una parte mínima del tercer grado del "área" de español, en tanto que si bien parte del objetivo

que señala "Describirá los rasgos característicos de las -- oraciones ilativas, distributivas, y yuxtapuestas"⁸⁴, y sugiere como actividad de aprendizaje "Estudie el cuadro teórico de las oraciones coordinadas yuxtapuestas. Resuelva -- los ejercicios A y B"⁸⁵, descuida el verificar y comprobar si el alumno manifiesta esa conducta (describir), ya que el alumno en el momento de la "evaluación", no describe, sino -- sólo elige, y no llega a la estructura gramatical de las -- oraciones, sino al ejemplo.

Ahora bien, en cuanto a los contenidos que aborda, si bien se enfoca hacia contenidos básicos, existe una confusión que surge de la amplitud de los contenidos que abarca, ya que en el reactivo se habla de oraciones yuxtapuestas y este tipo de oraciones se subdivide en: copulativas, disyuntivas, -- adversativas restrictivas, adversativas exclusivas, iativas y distributivas; por lo que se puede establecer que no exig te precisión en el contenido que pretende medir.

Este reactivo surge además, desvinculado de la "autoevaluación" en tanto que en ella (a pesar de repetir los formatos empleados en los ejercicios), al alumno sí se le sitúa en -- las subdivisiones de la oración yuxtapuesta, y se le orienta

⁸⁵. Ibidem.

⁸⁶. SEP, 1980, Op. Cit., p. 8

tanto hacia la estructura interna como a su ejemplificación. Por ello, este reactivo de "evaluación", si bien se dirige hacia contenidos básicos para lograr una expresión oral y - escrita, termina por reducirlos, dada su presentación, a contenidos secundarios.

REACTIVO No. 23

23. El poema del Mio Cid, ofrece un cuadro de la época medieval, escrita en versos irregulares, y que se divide en tres partes, que son:

- A. Del destierro, de las bodas de las hijas del Cid y de la afrenta de Corpes.
- B. La guerra del Cid en Francia, en Alemania y Portugal.
- C. La amistad del Cid con los moros, con el conde de Barcelona, y su enemistad en el monasterio de Cerdeña.
- D. La valentía de los infantes de Carrión, las bodas de las hijas con los reyes moros y su posterior separación.

Este reactivo aparece formulado a partir de los contenidos - que sobre literatura se abordaron en el segundo curso de español; sin embargo si bien parte de objetivos específicos -- que señalan "Responderá preguntas demostrando su comprensión de un fragmento del Poema del Cid. Contestará preguntas, demostrando su apreciación literaria de un fragmento del Poema del Cid"⁸⁶, y para alcanzarlos se sugiere "Lea con atención -

87. Ibidem.

los fragmentos de la versión proificada, del poema del Cid...⁸⁷; se descuidan varios elementos entre los que encontramos: la falta de vinculación (en el reactivo) tanto de la "comprensión", como de la "apreciación" literaria, por lo que sólo se dirige a una parte del contenido, y a verificar y comprobar una conducta; la desvirtuación de un conocimiento básico que al ser "evaluado" con el mismo reactivo formulado en el ejercicio y en la "autoevaluación", -- provocan que más que evaluar los conocimientos que el alumno adquirió e incorporó, se esté midiendo la capacidad de retención y memoria que posee el alumno para repetir lo escrito, lo ejercitado, y lo "autoevaluado" en un momento de su autoenseñanza.

Así también la construcción del reactivo presenta algunas deficiencias que parten del vocabulario empleado en él, en tanto que palabras que pudieran orientar al alumno en su respuesta son reemplazadas por términos ambiguos. Ésto es, a lo largo de la información -- se habla de cantares del poema del Mio Cid, y en el reactivo aparecen como partes, término que puede hacer referencia, también a los episodios en que se encuentra dividido el poema. De ahí se puede establecer que el alumno para dar una respuesta al reactivo se ha de guiar más por el número (3 cantares, 39 episodios), que por el conocimiento adquirido.

87. *Ibid.*, 1980, p. 44.

REACTIVO No. 33

33. Dentro de la época barroca se distinguen dos tendencias o estilos literarios: el culteranismo y el conceptismo.

El culteranismo se caracteriza por:

- A. Presentar una visión del mundo eminentemente intelectual.
- B. Relatar únicamente temas de la naturaleza.
- C. Ser el inicio de las estructuras clásicas.
- D. El empleo de comparaciones en las descripciones de objetos y paisajes.

El contenido del que parte el reactivo anterior figura en los correspondientes al segundo grado del área de español, y tiene como referencia, para medir la conducta y el contenido que el objetivo señala; esto es: 1.1 Responderá preguntas relativas a las dos tendencias literarias del Barroco; culteranismo y conceptismo; 1.2. Reconocerá las principales características del culteranismo⁸⁸, y que aunque se relaciona con lo que "evalúa" carece de actividades de aprendizaje que pudieran posibilitar una adquisición más eficiente de los conocimientos, desde la TE. Por lo tanto, que si bien con este reactivo se "evalúan" conocimientos básicos el reporte que este reactivo dé, pudiera no ser válido debido a la inexistencia de actividades de aprendizaje; a que su estructura es la misma con que aparece en el libro de texto durante los ejercicios y durante la "autoevaluación", ya que refleja mínimamente el manejo de la información.

Con base en lo anterior se puede establecer que más que "evaluar" un contenido "básico", este reactivo se dirige a verificar y comprobar la capacidad que tiene el alumno para incorporar datos aislados, --- carentes de una significación y obtenidos con base en la memoriza- --- ción y repetición de conocimientos, donde además no interviene su --- opinión.

REACTIVO No. 43.

43. Una palabra grave se encuentra en la opción:

- A. Lámina
- B. Sofá
- C. Telón.
- D. Mártir

Este reactivo surge a partir de los contenidos de ortografía del primer grado, y pretende verificar que el alumno "aplicará correctamente la regla general de acentuación que se refiere a las palabras graves o llanas"⁸⁹, además de que tal objetivo tendrá como actividades de --- aprendizaje: "Estudia el cuadro de acentuación de las palabras graves o llanas. Resuelve los ejercicios A, B, C; procurando no cometer erro- --- res"⁹⁰.

Sin embargo a través del tipo de reactivo que se está manifestando, --- tal aplicación queda reducida a su concepción más mínima, en tanto --- que una palabra, no es representativa para establecer la posesión de

⁸⁹. Ibidem

⁹¹. Porfirio Morán O., 1983. Op. Cit. p. 27

Los conocimientos, que si bien tendrán una aplicabilidad concreta; ya que en forma general se pretendía que el alumno al término de su educación sabrá expresarse correctamente en forma oral y escrita; en su implementación el alumno ve deteriorada esta capacidad de expresión al imponérsele ejercicios, reactivos de "autoevaluación", y reactivos de acreditación que frenan y limitan esa expresión escrita, al manejar - ejemplos y palabras aisladas y carentes de una significación. En consecuencia el alumno más que aplicar y más que expresarse, acata en forma pasiva lo que ahí se le indica.

De esta manera, más que "evaluar" el contenido se está midiendo la -- conducta del alumno para establecer que "conoce", que "aprendió", y -- que es capaz de aplicar (entiéndase identificar) para verificar que -- ha "aprendido" los conocimientos básicos de ortografía de toda el -- "área" de español.

Con base en el análisis anterior se puede establecer que el alumno al presentar un examen global en el "área" de español ("área" que aparentemente ofrecía mayor cuidado en su planeación), se está enfrentando a una práctica que le exige un mayor nivel de memorización, en tanto -- que:

- En la verificación y comprobación de los contenidos sobre literatura se está fomentando la repetición y memorización de conocimientos aislados y fragmentados, puesto que los reactivos son una repetición de los manejados en los ejercicios y en los reactivos de la "autoevaluación", de ahí que la integración de los conteni-

dos quede sólo como una buena intención, al igual que el fomentar la crítica, la reflexión sobre los conocimientos, y su posible -- vinculación con la realidad del sujeto.

- En cuanto a los contenidos gramaticales, lo que se "evalua" no es el dominio del tema, sino la ejercitación de los mismos; ejercicios que además no surgen ni apegados al contenido literario (como se había manifestado en los libros de texto) ni a una situación realista en la que se incerta el alumno. De ahí que los contenidos no pueden ser sometidos a discusión, cuestionamientos, revisiones críticas o replanteamientos.
- Y, en cuanto a los contenidos ortográficos, se pretende "evaluar" a través de la aplicación de la regla ortográfica en una palabra, por lo que lo que se cuestiona no es la forma de "evaluar", sino la representatividad que una palabra puede tener al "evaluar" el contenido, y la confiabilidad que se puede tener en un reactivo -- así formulado, donde además esa palabra es válida, también para -- todas y cada una de las circunstancias en la que se adquirió el -- conocimiento.

Por lo tanto, se puede establecer que a través de este instrumento no se "evalúan", ni los cambios reales operados en la conducta del alumno, ni los "contenidos básicos" (dado que se desvirtúan en el momento de la "evaluación"); sino, la evidencia exacta que se relacione con -- las conductas formuladas en los objetivos, donde estas evidencias --

estarán dadas por el alumno a través de "vomitar" datos aislados, que han sido incorporados a través de la memorización y repetición, de -- ahí que "las preguntas o reactivos de exámenes (pruebas) no son otra cosa que definiciones operacionales de los objetivos de aprendizaje"⁹¹.

En relación al número de preguntas de que consta el examen, es cuestionable (no tanto por el número sino por la forma en que no logran -- integrar los conocimientos), en tanto no existe representatividad de conocimientos básicos, y de objetivos (los cuales caen en ser de tipo específico). Así podemos enunciar que de un total de 50 reactivos: -- 16, corresponden al primer grado (8 de gramática, 5 de literatura, y 3 de ortografía); 17, corresponden al segundo grado (3 de gramática, 11 de literatura, y 3 de ortografía); y, 17 corresponden al tercer grado (6 de gramática, 9 de literatura, y 2 de ortografía); con lo cual se puede dar la apariencia de un equilibrio interno, sin embargo con esta parcialización entre grados y entre los contenidos de un mismo -- grado, como los de un nivel en su totalidad, se está negando la integración de conocimientos.

Además se descuidan los rasgos propios de los contenidos de cada grado, ésto es: en el tercer grado se da supremacía a los contenidos que sobre literatura se abordan; en el segundo grado sobresalen los contenidos gramaticales, y el primer grado caracterizado por rasgos introductorios en cada tipo de contenidos.

⁹¹, SEP, 1975, Op. Cit., p. 91.

Con base en lo anterior podemos afirmar que más que hablar de evaluación, se está hablando de medición de conocimientos que debieran ser adquiridos a través de una memorización y repetición, y no de un proceso de autoenseñanza realizado con las estrategias de aprendizaje (aunque desvirtuadas) propuestas por el SEA.

Finalmente en relación a la facilidad con que han de ser calificados los exámenes, presentan rasgos semejantes al examen parcial, en tanto parten del mismo proyecto computarizado y formatos empleados.

7.2.3 GLOBAL GRADO.

Otra de las opciones con que cuenta el alumno del SEA, para acreditar y certificar sus estudios es la presentación del examen Global Grado, que como se había anunciado anteriormente (Cfr. Cap. 4), presenta como característica fundamental el verificar y comprobar contenidos de las cuatro "áreas" (Español, Matemáticas, CN y CS) en un sólo grado, por lo que ante esta situación el alumno podrá acreditar sus estudios con la aprobación de tres exámenes. Esquemáticamente esto es:

AREA	ESPAÑOL			MATEMATICAS			C. NATURALES			C. SOCIALES			TOTAL
	1o.	2o.	3o.	1o.	2o.	3o.	1o.	2o.	3o.	1o.	2o.	3o.	
Tipo	X			X			X			X			1
Global	XX			XX			XX			XX			1
Grado		XXX			XXX			XXX			XXX		<u>1</u>
													3

Con este nuevo modelo de examen se pretendía agilizar la acreditación de estudios; sin embargo, al igual que en el examen global fren. se incertan una serie de conflictos y carencias que impiden la confiabilidad y validez en el mismo, en tanto que no se logra la integración de contenidos de las diferentes "áreas", y en cambio dicha integración se traduce en parcialización y separación no sólo entre "áreas", sino entre los mismos contenidos que las conforman, de ahí que este tipo de examen se dirija al igual que en los casos anteriores a comprobar y verificar datos aislados, fragmentados y alejados de una situación que conjugará el estudio con el trabajo.

Pero para puntualizar lo anterior, realizaremos un análisis del instrumento de evaluación que al igual que en los casos anteriores partirá de: Identificación del examen, Reactivos para analizar, Análisis de los reactivos y, finalmente una Crítica del instrumento.

DATOS DE IDENTIFICACION.

1. Materia: Español, Matemáticas, C. Naturales y C. Sociales.
2. Nivel: Secundaria.
3. Grado: Global Grado (primero).
4. Clave: GGI. 8807
5. Tipo de Examen: ---

REACTIVO No. 3

3. En la región Golfo de México, la actividad económica -- que propicia mayores ganancias al país es la :
- A. Industrialización de la caña de azúcar
 - B. Explotación de recursos petrolíferos.
 - C. Transformación de productos frutícolas.
 - D. Producción de algodón.

Con este reactivo se pretende verificar y comprobar la posesión de contenidos del área de CS, y el cual parte del objetivo que señala que el alumno "Conocerá las condiciones geográficas, económicas y políticas que caracterizan a cada -- una de las regiones socioeconómicas de México"⁹² y para la -

consecución del mismo se pretende que "identifique la región socioeconómica a la que pertenece su localidad"⁹³, -- así si bien se pretendía una incipiente conexión entre contenidos - realidad, la conexión desaparece cuando otra actividad de aprendizaje sugiere "Realice lo mismo con las - otras regiones"⁹⁴, y cuando en el momento de esta "evaluación" final, el reactivo bien puede no corresponder a la zona en la que se encuentra incerto.

En consecuencia se puede establecer no sólo una incongruencia con el verbo conductal que se emplea (conocer), sino -- que al mismo tiempo esa vinculación entre contenido - realidad - "evaluación", está alumbrada por una aparente relación que no va más allá que lo estipulado en un programa, y de fomentar la concepción de que el hombre es un sistema de almacenamiento y emisión de información, donde se podría anular su participación y capacidad de pensamiento.

Ahora bien, en cuanto al contenido que pretende "evaluar", se dirige más a un dato preciso que a "evaluar" la integración de los mismos, puesto que en cada región (Noroeste. - Norte, Occidente, Región Central, Del Golfo de México, Sur y Península de Yucatán), no sólo se habla de actividades - económicas, sino también de relieve (Sierras, Mesetas, -- Llanuras, Depresiones, etc.), de hidrografía (Mares, Ríos,

94. Ibid., p. 92

95. Angel Díaz B., 1986, p. 40

Lagos, y Lagunas), de climas y vegetación, y de vías de comunicación. Por lo tanto con un reactivo de este tipo se está negando no sólo la integración de contenidos, sino también la capacidad que el alumno posee para construir y comprender los conocimientos, y no sólo "conocerlos", - de ahí que se cuide más la construcción de un reactivo -- que responda a una evaluación basada en la medición que - un reactivo que contribuya a lograr una evaluación basada en una crítica y reflexión sobre el conocimiento. Así bajo una visión de lo observable y medible, se llegan a - - transformar conocimientos que bien pueden no serlo.

REACTIVO No. 13.

13. El país que destaca por ser el único de habla portuguesa en el continente americano es:

- A. Argentina
- B. Brasil
- C. Paraguay
- D. Perú

La formulación de este reactivo parte de los contenidos manejados en el "área" de CS, sin embargo enfrenta una grave

problemática (desde las bases pedagógicas de las que surge), al carecer de un objetivo que lo genere, por lo que se puede plantear que no es un contenido que pudiera estar incerto en el examen, desde el punto de vista de los "expertos", (y sobre todo en un examen que pretende integrar conocimientos de las cuatro "áreas", y donde además en nada contribuye para la integración y adquisición de los contenidos básicos de este curso (primero), y de este nivel educativo. En consecuencia se descuida la relación objetivo-reactivo y/o contenido-reactivo. Además de que con un reactivo de este tipo se pretende "evaluar" un campo amplio de conocimientos (El Continente Americano), perdiendo de vista lo básico y significativo de los mismos, en tanto que quizá este conocimiento bien pudo estar ya incorporado en el alumno, aún antes de estudiar esta unidad y este nivel educativo.

Se reconoce de esta manera que en el momento de "evaluar", es fácil observar el exceso de conductas insignificantes y memorísticas que se establecen, y la ausencia de conocimientos complejos, analíticos, sintéticos y de relaciones⁹⁵, que pudieran contemplarse en un examen que se caracteriza por ser "Global".

REACTIVO No. 23.

23. El planeta del sistema solar que está rodeado por tres anillos ecuatoriales constituidos de nieve y grava es:

- A. Saturno
- B. Mercurio
- C. Neptuno
- D. Marte

Reactivo dirigido a "evaluar" contenidos del "Área" de CN, y formulada a partir del objetivo que establece "Describirá las características de los planetas del sistema solar"⁹⁶, y para el cual se sugiere "consulte en su libro de texto: Nuestro Sistema Planetario"⁹⁷.

Sin embargo, si bien este reactivo parte de un objetivo dirigido a verificar y comprobar conocimientos básicos, al estar estructurado en forma semejante a la información presentada en el libro de texto se fragmenta el contenido y se ocasiona una memorización y repetición aislada, donde no se "evalúan" ni la comprensión, ni la construcción de los mismos.

97. Ibidem

98. SEP-TRILLAS (1er. grado), Op. Cit., p. 57

Lo anterior se verifica cuando en el libro de texto aparece "Saturno... rodeado por tres anillos ecuatoriales de nieve y grava"⁹⁸, y donde, entonces la "evaluación" estará orientada a que el alumno repita la información, y se niegue que sea un ser pensante al suponerse que necesita de la misma estructura para ser "evaluado". Así no aparece más que una "evaluación" basada en capacidades de memorización y repetición, que en forma mínima contribuyen a lograr una capacidad de comprensión, reflexión lógica y racional en un proceso de conocimiento.

REACTIVO No. 33.

33. Al soplar el viento, levanta partículas sueltas, las cuales al rozar y chocar contra las rocas provocan su desgaste. Esta es una característica de la erosión:

- A. Pluvial
- B. Glaciar
- C. Eólica
- D. Fluvial

Al igual que la pregunta anterior, ésta hace referencia a -- contenidos sobre el "área" de CN, surge también de un objetivo programático que señala "Advertirán las modificacio

nes que producen los factores exógenos sobre la corteza terrestre⁹⁹, y podrá ser alcanzado a través de la actividad de aprendizaje que sugiere el consultar en el libro de texto: Factores exógenos. Esta situación de manejo aparece hasta en su mismo análisis, en tanto que también "evalúa" un pequeño fragmento de este conocimiento básico y ampliamente desarrollado en el libro de texto.

Aun más, se da a notar la semejanza en la estructura entre reactivo e información manejada en el libro de texto en tanto que en éste último se menciona "... son dichas partículas las que al rozar y chocar contra las rocas -- obran como abrasivo y provocan el desgaste que llamamos erosión eólica"¹⁰⁰, en consecuencia podemos establecer, que no importa el contenido y objetivo que pretenda medir, los reactivos han de aparecer con rasgos semejantes al libro de texto, lo cual ha de propiciar la memorización y repetición de conocimientos fragmentados; y dado que los contenidos, también por su estructura en el texto han de terminar, por ser considerados como ascéticos neutrales y "científicos", validados para una educación funcional, además de que esto viene a confirmar que "lo

100 SEP-TRILLAS, (1er. grado), Op. Cit. p. 142

101 Porfirio Morán O. 1983, Op. Cit. p. 24

importante no son los contenidos sino las conductas¹⁰¹, que debe manifestar el alumno a través de lo medible - (reactivos de "evaluación").

REACTIVO No. 43.

43. Elija la opción en la que se está aplicando la segunda articulación de la lengua.

- A. / Maestra /.
- B. / Arteseam /.
- C. / Treamas /.
- D. / Atmsear /.

Esta pregunta surge a raíz de los contenidos abordados en el "área" de Español, y se establece para verificar y comprobar que el alumno "Distinguirá entre la primera articulación lingüística y la segunda"¹⁰², y que para su logro e incorporación en el esquema conductual del alumno se sugiera "Estudia lo correspondiente a la segunda articulación de la lengua"¹⁰³.

Sin embargo y en lo concerniente al contenido que se pretende "evaluar", surge una deficiencia que parte de la -

101. SEP, 1975, Op. Cit., p. 24

103. Ibidem.

104. Ibid., 1975, p. 22.

poca atención que se le otorga a los contenidos, puesto - que con este tipo de reactivos se trata de minimizar la - importancia de contenidos con este grado de complejidad, los cuales no se basarán sólo en la aplicación sino básicamente en la comprensión del tema, y la repercusión de - éste en la generación de otras palabras con un significado diferente o semejante de la palabra a partir de la que surgen.

Con ello se establece una situación de "evaluación" y --- acreditación final semejante a la de los contenidos ortográficos, que como se recordará pretendía "evaluar" la incorporación de reglas ortográficas específicas con la -- aplicación de la misma en una sola palabra.

Con base en lo anterior, durante la acreditación no se retoma el que el contenido sea básico o secundario, sino -- que se ve reducido a éste cumpla con los rangos para su - medición, sin importar el contenido en abordado.

REACTIVO No. 53

53. El siguiente texto corresponde al género:

La Poncia: Bernarda, yo no quiero hablar porque temo tus intenciones.

Bernarda: ¡Segurísima!

La Poncia: A lo mejor, pronto, cae un rayo. A lo mejor de pronto, un golpe te para el corazón.

Bernarda: Aquí no pasa nada. Ya estoy harta contra tus suposiciones.

- A. Epico.
- B. Dramático.
- C. Lírico.
- D. Didáctico.

Al igual que el reactivo anterior, éste abarca contenidos del "área" de español, pero si bien parte del objetivo -- que señala "Caracterizará cada uno de los principales géneros literarios: lírico, épico, dramático, crónica y ensayo"¹⁰⁴, también es cierto que carece de actividades de aprendizaje que pudieran posibilitar su alcance. Por lo tanto se puede hablar de una desvinculación entre programas de estudio-libros de texto, en tanto en el libro aparecen ejercicios que están orientados a la apreciación literaria del contenido.

Ahora bien, en cuanto al contenido a que hace referencia, éste es tan amplio que la "evaluación" a través de un reactivo de este tipo no logra conjuntar e integrar la --

información vista en el libro, en tanto ésta ha de aparecer complementada a lo largo de varias unidades y no puede haber confiabilidad en que a través de un ejemplo empleado en la acreditación se determine que el alumno --- "aprendió" los diversos géneros literarios. Aún más a través de un párrafo sumamente breve de una obra literaria -- no se puede determinar el género de la misma ya que en -- ella pueden estar entremezclados varios géneros, y es necesario leerla en su totalidad para dar una respuesta --- acertada a un reactivo que pretende ser objetivo.

Por lo anterior la ambigüedad se presenta como rasgo relevante en la formulación del reactivo, y la respuesta -- que logre dar el alumno estará sujeta a un criterio aparentemente sin llegar a un análisis textual que la posibilite.

REACTIVO No. 63

En un consultorio médico se atienden 19 personas de diabetes y 12 de obesidad, si de éstas 4 son diabéticos y obesos. ¿Cuántas personas se atienden en total?

- A. 13
- B. 17
- C. 21
- D. 25

Reactivo correspondiente al "área" de matemáticas, surge a partir del objetivo conductual que establece "Señalará la intersección de dos conjuntos dados"¹⁰⁵, y para el -- cual se establecen como actividades de aprendizaje "Estudie intersección de conjuntos. Resuelva los ejercicios. ...Analice el ejemplo"¹⁰⁶.

Con base en los elementos anteriores podemos establecer - que las actividades de aprendizaje no rebasan el corte - tradicional de lo realizado hasta este momento en el --- "área" de matemáticas, en tanto la consecución de un --- aprendizaje está dada en base a resolución de ejercicios que más que proveer al alumno de conocimientos para que él posibilite su propio método para resolver problemas, lo dirigen a la adopción de formas mecánicas y sistematizadas para tal fin, donde no se acepta su capacidad de - pensamiento y creatividad. Y donde además el contenido - que se pretende verificar y comprobar constituye una parte mínima de un contenido amplio (Estudio de conjuntos y subconjuntos), así lo que se le presenta al alumno para "evaluar" un conocimiento aislado y fragmentado, es un - modelo semejante (si no es que igual) a los que él mismo

106. Ibidem

107. Para efectos de verificación se recomienda revisar los problemas que aparecen en la página 38 del libro de matemáticas, primer curso, primera parte; que hacen referencia a este tema.

manipuló durante los ejercicios en el libro de texto, aun que cabe reconocer con un nivel menor de complejidad que pueden actuar a favor del alumno, en relación con los -- que se habfan realizado¹⁰⁷.

REACTIVO No. 73

73. Al efectuar $\frac{6}{8} - \frac{2}{4}$, se obtiene como resultado:

- A. $\frac{2}{8}$
- B. $\frac{5}{8}$
- C. $\frac{7}{8}$
- D. $\frac{10}{8}$

Este reactivo al igual que el anterior establece relación con los contenidos del área de matemáticas, pretende la - verificación y comprobación de que el alumno "efectuará - sustracciones con número racionales expresados como fracciones de iguales y distintos numeradores"¹⁰⁸, de ahí que se desprendan actividades de aprendizaje tales como "a) - estudie en su libro de texto:...2. Sustracciones de números racionales; b) resuelva los ejercicios 3 y 4"¹⁰⁹, que en sí mismos no rebasan lo tradicional en tanto no toman en consideración las condiciones, circunstancias y estra

108. SEP., 1975, Op. Cit., p. 66

109. Ibidem

110. Porfirio Morán O., 1985, Op. Cit. p. 11.

tegrías de aprendizaje, en tanto presenta la misma estructuración al presentar la operación matemática descontextualizada; por lo consiguiente que en su solución sólo intervienga una mecanización, sistematización y repetición, olvidando entonces, las cuestiones teóricas, la integración de contenidos y la complejidad de los mismos.

Aunado a lo anterior, la estructuración del reactivo se establece con cierta ambigüedad que parte de la colocación del signo matemático, ya que puede interpretarse bajo dos tendencias que parte de la nula separación entre numerados, esto es: \odot en el signo de la operación matemática; \odot es el signo de valor de cantidad. De ahí que el alumno para dar la respuesta tenga que realizar una sustracción y una multiplicación para establecer la respuesta válida. Por ello, con esta deficiencia en la estructura del reactivo, un contenido (conducta) que pretendía ser "evaluado" con sencillez se transforma en un obstáculo durante la medición.

Como resultado del análisis de los reactivos anteriores, se puede plantear que este instrumento de evaluación (medición), presenta una serie de carencias derivadas de la falta de integración entre contenidos y "áreas" de estu-

dio desde el mismo programa, y que vienen a concretarse en el momento de la "evaluación" final. Dado que desde la misma estructuración del examen se fragmentan y aíslan contenidos que pudieran integrarse al compartir contenidos (principalmente entre CN y CS); esto es, de un total de 80 reactivos con que cuenta el examen global grado, se presenta la siguiente distribución (fragmentación del conocimiento en la medición).

		5	Historia de México
20	Ciencias Sociales	5	Civismo
		10	Geografía
		9	Biología
20	Ciencias Naturales	11	Biogeografía
		2	Lingüística
		8	Literatura
20	Español	7	Gramática
		3	Ortografía
		1	Geometría
20	Matemáticas	3	Lógica y Conjuntos
		6	Álgebra
		10	Operaciones matemáticas

Como consecuencia de esta fragmentación del conocimiento, la "evaluación" y acreditación final establece como válidos solamente aquellos contenidos que puedan ser "evaluados" a través de datos concretos, objetivos y medibles -- que han sido adquiridos a través de capacidades memorísti

cas, mecanizadas y repetibles. Descuidando, en consecuencia, las estrategias (aunque deformadas), las circunstancias y condiciones que han intervenido en la adquisición de conocimientos dentro del SEA, y estableciendo una concepción reduccionista del aprendizaje al concebir éste como un resultado donde la "evaluación" no será otra cosa más que "una actividad terminal, mecánica e intrascendente con intenciones fundamentalmente administrativas"¹¹⁰, y que finalmente es el modelo al que se reduce la certificación de estudios como en el caso del SEA, al no posibilitar ni una dinámica de reflexión y crítica del conocimiento adquirido, ni una concepción de la realidad en constante movimiento, contradicción y transformación.

Finalmente el examen global grado, desde la TE, sólo presenta como válido la facilidad para ser aplicada y calificada, dada la homogeneidad en reactivo, formatos y situaciones semejantes a las de los otros instrumentos de "evaluación", en donde interviene la computación y la cibernética para realizar esta calificación de datos aislados y fragmentados que olvidan los aspectos más relevantes que se viven durante la autoenseñanza del alumno.

110. El término etapa(s), desde el SEA se entiende como el período de tiempo (fechas), de presentación de exámenes, fijadas por el Dpto. de Calificación y Certificación de estudios del INEA para que los alumnos sean calificados oficialmente.

7.2.4 GLOBAL NIVEL.

El examen global nivel constituye una más de las opciones que se le dan al alumno a elegir para acreditar oficialmente sus estudios del nivel secundaria. Este instrumento de evaluación presenta como característica fundamental el "evaluar" los conocimientos de las cuatro "áreas" en los tres grados, por lo que el alumno solamente presentará un examen para acreditar todo el nivel educativo. Esto es:

Tipo	ESPAÑOL			MATEMATICAS			C. NATURALES			C. SOCIALES			TOTAL
	1o.	2o.	3o.	1o.	2o.	3o.	1o.	2o.	3o.	1o.	2o.	3o.	
Global Nivel	x												1

Sin embargo dada la poca demanda que existe para presentar este tipo de examen sólo se fijaba 6 etapas^{III}, anuales para su presentación, caso contrario al examen parcial que podía presentarse mensualmente, hasta antes de 1988. Después de esta fecha la presentación de exámenes se vio reducida en todos sus tipos, y pasaron de ser mensuales a bimestrales, en el caso de los exámenes parcial y global área; y en el caso de los exámenes global grado y global nivel tetramestralmente.

Así desde su apariencia este examen presenta contradicciones, ya que si bien por un lado pretendía agilizarse la -- acreditación de estudios, por otro lado al no poseer una demanda alta (como se esperaba), puede dar pauta a considerar la poca utilidad y posibilidad de acreditación que representa para la población.

Ahora bien, existen contradicciones aún más fuertes, que repercuten en la presentación de un examen que no sólo establece reactivos desvinculados entre sí, y con características semejantes a las de los exámenes parcial, global área y global grado, sino que desde un primer momento se puede determinar que verificará y comprobará conocimientos fragmentados y aislados; tal es, la repercusión de esta fragmentación de conocimientos que el alumno que elige esta opción ha de presentar un día el examen correspondiente a CN y CS, y al día siguiente el examen correspondiente a Español y Matemáticas (o viceversa), aunque la hoja donde registre sus respuestas y con la que se le calificará sea la misma.

Con base en lo anterior, y para establecer otros elementos que surgen del instrumento mismo, pasemos a realizar el análisis de este modelo de examen; análisis para el cual partiremos de los elementos contemplados en los casos anteriores, ésto es: Datos de Identificación, Reacti

vos a analizar y Análisis de los mismos, y una Crítica final.

DATOS DE IDENTIFICACION.

1. Materia: Ciencias Naturales y Ciencias Sociales
2. Nivel: Secundaria
3. Grado: Global Nivel
4. Clave: SN88, 07 - 2
5. Tipo de Examen: 1 y 2.

REACTIVO No. 3

3. Una característica que tienen común casi todos los Estados de la región central del país, es que:
- A. Poseen importantes recursos pesqueros.
 - B. Practican la agricultura de temporal.
 - C. Producen petróleo en gran escala.
 - D. Carecen de vías de comunicación.

Reactivo que hace referencia a los contenidos del primer grado de CS y que al igual que una de las analizadas en el examen global grado (Cfr. 7.2.3) semeja estructura y carencias por lo que se puede establecer que, si bien ésta pre-

gunta surge de un objetivo con el que se pretende establecer prioridad a los conocimientos básicos, se descuida esta idea al verificar que el alumno ha incorporado conocimientos aislados y fragmentado.

Situación que manifiesta además la homogeneidad con que se visualiza desde entonces hasta ahora a la "evaluación" (ya que no se toma en cuenta el tipo de examen que se está realizando y el fin que ha de cumplir, ni la "retroalimentación" tan proclamada en los modelos de instrucción para -- adecuar y perfeccionar cada elemento del sistema). Al mismo tiempo no se retoman ni las características de una "evaluación" y acreditación de tipo global y de nivel educativo, ni el esfuerzo que realizó el alumno al integrar los conocimientos de cuatro "áreas" en sus tres grados, de ahí que se olviden también las estrategias, condiciones y circunstancias en las que el alumno adquirió los conocimientos, y se avoque a una medición de conocimientos aislados y fragmentados.

De igual manera en la estructuración del reactivo las opciones que se dan al alumno para que elija la solución que considera correcta se establecen con base en lo secundario del contenido, en tanto se alejan de lo revisado en el texto y se basan más en la eliminación de incisos que de la comprensión, en tanto que al señalar "casi todos los Esta-

dos", se está descuidando la claridad y objetividad del mismo.

REACTIVO No. 13.

13. Durante la lucha de Independencia de México. Miguel Hidalgo decretó la :

- A. Liberación de ideas religiosas.
- B. Formación de un gobierno monárquico.
- C. Abolición de la esclavitud.
- D. Supresión de fuerzas militares.

Este reactivo surge de los contenidos revisados en el tercer curso del "Srea" de CS, y pretende verificar que el alumno "Meditará sobre los ideales por los cuales lucharon los héroes de nuestra Independencia"¹¹², y que sugiere como actividad de aprendizaje "Señale algunas de las manifestaciones ideológicas que motivaron el movimiento independiente de México"¹¹³. Sin embargo, este objetivo de primera instancia pierde de vista las características propias de los objetivos conductuales (observable y medible), y además de profundidad con que el contenido fue --

112. Ibidem

114. SEP-Porrón, Ciencias Sociales México: Su evolución cultural. Tercer grado, Vol. II. 1984 p. 74

abordado a lo largo del libro de texto, de ahí que aparece más un reactivo que pretende "evaluar" conocimientos que - bien pudieron haber estado ya incorporados aun antes de in certarse en la secundaria abierta, y con características - semejantes a lo señalado en un párrafo del libro de texto, es decir "Hidalgo se refugió en Guadalajara, donde empezó a emitir decretos que anuncian ya un plan determinado de - acción gubernativo. En un bando de 6 de diciembre de 1810 se declara abolida la esclavitud, desaparecidos los tribu- ton de las castas y las distintas exacciones de que eran - ¹¹⁴ víctimas los indios" .

De esta manera, la información no sólo será repetida, sino que esta repetición será fragmentada y aislada del contex- to con el que se le relacionó en el libro de texto. Por - lo tanto, que se persiga más la memorización y repetición de datos carentes de significación para el adulto, que una comprensión que posibilitará incluso el definir que es la abolición, y su repercusión en el momento histórico.

REACTIVO No. 23.

23. Con el Renacimiento se inicia un fuerte cambio cultural

pues el hombre pretendía transformar el mundo para su beneficio, esto fue propiciado por el :

- A. Desapego a la autoridad y tradición religiosa,
- B. Estancamiento del arte grecorromano.
- C. Apego a la autoridad y tradición religiosa.
- D. Intenso proceso de evangelización.

Reactivo con el que se pretende verificar el objetivo relativo a que el alumno "Analizará los cambios culturales, científicos y artísticos en las sociedades europeas renacentistas"¹¹⁵. Y, para el cual se sugirió como actividad de aprendizaje el que "Estudie en su libro de texto: La cultura europea en los siglos XVI y XVII. Las ciencias. Las artes"¹¹⁶, y "Haga un resumen de lo estudiado"¹¹⁷.

Sin embargo, este reactivo no corresponde, con el contenido que se pretende "evaluar", ya que cae en una verificación y comprobación de la memorización de un párrafo que aparece a manera de introducción de la lección; Ésto es: "Con el renacimiento se inició en el campo de la cultura un proceso de secularización,
...La secularización implicó un desapego a la autoridad y tradición religiosa. El europeo renacentista es un hom

116. Ibid., p. 134

117. Ibidem.

118. SEP-Porrúa, Ciencias Sociales: Culturas, sociedades y naciones (segundo grado), Vol. II, 1984 p. 53

bre de acción y piensa que su misión en el mundo es transformarlo para su propio beneficio¹¹⁸. De ahí que lo que aparezca en el reactivo sólo es una inversión de elementos que en nada contribuye a comprobar la adquisición de conocimientos, sino para estar acorde con un sistema basado en el conductismo, es decir la cantidad de contenido cubierto en contraposición a la construcción de conocimientos.

Así, lo que se "evalúa" no abarca ni los cambios científicos, artísticos, y culturales; ni a las naciones europeas sino sólo un aspecto introductorio y muy general que influyó en la cultura renacentista y que parte de la misma concepción de hombre y de sociedad que se pretendía crear.

REACTIVO No. 33

33. El movimiento de translación de la tierra tiene una duración de:

- A. 24 horas
- B. 15 días
- C. 6 meses
- D. 1 año

Este reactivo correspondiente al primer grado del "área", de CN presenta semejantes rasgos a los localizados en el examen global grado (Cfr. 7.2.3.), ya que la fragmentación y atomización de contenidos aparece en forma determinante y en correspondencia con el objetivo que señala "3.3 Diferenciará los movimientos terrestres, las estaciones del año, las zonas generales de clima, en relación con el eje terrestre"¹¹⁹, y de las actividades de aprendizaje que sugieren "Consulte en su libro de texto ...las horas del día"¹²⁰.

Así, esta relación entre objetivo-reactivo, si bien se establece, no propicia una verificación del contenido revisado, sino una repetición de la información, inconclusa en forma aislada y descontextualizada del contenido en general. Tal situación se ve fundamentada aun más -- cuando el reactivo sólo se enfoca a una mínima sección de un contenido ampliamente abordado en el libro de texto, y donde se miden datos y cifras exactas que exigen una memorización y no una reconstrucción de los mismos vinculados a su realidad. De esta manera en el libro se señala: "La tierra efectúa simultáneamente un movimiento de rotación sobre su eje que dura veinticuatro horas"¹²¹

120. Ibidem.

121. SEP-Trillas (primer grado), 1988. Op. Cit. p. 71

122. SEP, 1980 (programa 2o.), Op. Cit., p. 83

de ahí que las mismas actividades de aprendizaje propicien esta memorización y que no exista una vinculación entre -- los espacios autoevaluativos y la "evaluación" y acreditación final; ni entre la autoenseñanza y la calificación. Con base en lo anterior se puede establecer que la memorización aparece como elemento central del "aprendizaje" de cuidando los procesos cognitivos, ésto es procesos de percibir y crear relaciones.

REACTIVO No. 43.

43. Elija la opción que menciona el nombre químico de un alcohol.

- A. Butano.
- B. Etanol.
- C. Fructuosa.
- D. Propanona.

Reactivo que hace referencia a los contenidos del "área" -- de CN, del segundo grado y que comparte los rasgos de fragmentación y atomización con que han sido visualizados los reactivos hasta este momento analizados, ya que a pesar de tener correspondencia con el objetivo que señala "5.3 distinguirá las características esenciales de los alcoholes, éteres, aldehídos, cetonas, azúcares, sales, ésteres, y --

aminoácidos"¹²², y para el cual se estructuraron actividades de aprendizaje que revisten de un carácter tradicional la práctica del alumno, en tanto se menciona "estudie en su libro de texto... alcoholes (p. 61 - 64)"¹²³, no "evalúa", las condiciones ahí especificadas, ni la integración de los conocimientos ahí enunciados, y sólo reflejará una mínima adquisición de información al solicitar del alumno un dato que se puede contemplar como ejemplo dada su generalidad.

Surge entonces un reactivo desapereado no sólo de su objetivo, sino enfocado a medir un dato secundario, ya que desde el mismo libro se presenta una tipología de alcoholes de acuerdo a su estructura química (etílico o etanol, propanol, butano, pentano, etc.), características físicas, fórmulas esquemáticas etc., que hacen de este contenido un conocimiento complejo, amplio y que carece además de una relación contenido-realidad que posibilitará la comprensión de su aplicabilidad.

Se establece en consecuencia, que más que "evaluar" un contenido se está midiendo la conducta manifestada en el objetivo, y que debe proporcionar el alumno para establecer -- qué "aprendió".

123. Ibidem

124. SEP-Trillas (3er.º), 1988, Op. Cit., p. 88.

REACTIVO No. 53.

53. Una característica de los falsos gemelos se menciona -
en la opción:

- A. Siempre son del mismo sexo.
- B. Proceden de un sólo óvulo fecundado.
- C. Están unidos a una misma placenta.
- D. Se originan de dos óvulos fecundados.

Reactivo que no sólo carece de un objetivo y actividad de aprendizaje que apoyará su inclusión en el examen, sino -- que aparece como un conocimiento secundario que viene a -- completar un conocimiento básico (el parto), y que además aparece en igualdad de términos que en el libro de texto, esto es "Los falsos gemelos se originan de dos ó más óvulos fecundados con muy poco tiempo de diferencia"¹²⁴. Por lo tanto no sólo se está evaluando un contenido secundario sino que inclusive la respuesta que brinde el alumno será orientada más por una suposición ó sentido común, que por la comprensión e integración de datos de un tema. Situación con la que incluso el alumno será considerado como receptor, guardador, y "vomitador" cuando así se le solicite de la información adquirida, sin una vinculación con su realidad.

SEGUNDA PARTE

DATOS DE IDENTIFICACION.

1. Materia: Español y Matemáticas.
2. Nivel: Secundaria
3. Grado: Global Nivel
4. Clave: SN 88. 07 - 1
5. Tipo de examen: 3 y 4

REACTIVO No. 3

3. De las oraciones siguientes qué accidente gramatical su frió la segunda oración:

1. Yo quiero que me prestes tu libro.
 2. El quiere que me prestes tu libro.
- A. Persona.
B. Tiempo.
C. Modo.
D. Número.

Con base en el objetivo programático que señala "describi-
rá en que consisten los accidentes del verbo: persona, nú-
mero, tiempo, modo"¹²⁵;

126 Ibidem.

y de las actividades de aprendizaje que sugieren "Estudie el cuadro: los accidentes del verbo, Resuelve los ejercicios A y B que siguen al cuadro anterior"¹²⁶, este reactivo se dirige a comprobar y verificar que el alumno ha incorporado esta información. Sin embargo a pesar de surgir a partir de estos elementos, existen algunas deficiencias que parten de la suposición de que el alumno sabe de lo que se habla en el reactivo, ya que en él no se especifica a qué elemento de la oración hace referencia: pronombre o verbo; sino que al mismo tiempo el alumno debe inferir a qué elemento se refiere en el reactivo y establecer por lo tanto el dato preciso, aislado y fragmentado del contenido desarrollado en el libro de texto, para ser "evaluado correctamente".

En consecuencia el contenido sobre los accidentes gramaticales si bien es básico para la comprensión del contenido La Oración, al no integrarse cada uno de esos puntos (artículo, sustantivo, verbo y complemento), surge un reactivo enfocado a "evaluar" ejemplos y datos que en nada contribuyen a la creación de un pensamiento inductivo-deductivo (Cfr. Cap. 4), sino a un pensamiento irreflexivo que se basa en la identificación de la opción correcta.

127. Angel Díaz Barriga, Principios del aprendizaje aplicados al Currículum del nivel medio superior, (mimeo) p. 6

Ahora bien, este reactivo al presentar una redacción con fusa, para el contenido que pretende "evaluar", está -- afectando su interpretación (dado que se dirige más hacia el contenido sobre El Sujeto de tipo pronombre que al mismo verbo), con ello que exista una confusión entre elementos; esto es, entre objetivo-contenido-"evaluación". Aunque cabe reconocer que si bien se están trasladando situaciones de ejercicios a la "evaluación", con esto se está originando que el conocimiento adquiera características -- mecanicistas y repetitivas que no contribuyen a elevar -- procesos cognitivos en la comprensión de los conocimientos, y que contribuyan en cambio a considerar que "la mente es algo pasivo y la memorización es un elemento central del aprendizaje"¹²⁷.

REACTIVO No. 13.

13. El español para llegar a ser el idioma que hoy hablamos, necesitó de muchos siglos de evolución. Este -- idioma se formó a partir del :

A. Latín Clásico.

B. Retorromano.

128. SEP. Secundaria Abierta. Guía de estudios de Español, tercer -- grado, 1980, p. 39

C. Latín vulgar.

D. Provenzal.

Reactivo que tiene como referencia el objetivo que señala --
 " Responderá preguntas relativas a los principales cambios -
 que ha sufrido a través de su historia la lengua española, -
 así como los casos que les han determinado"¹²⁸, y para el --
 cual se sugiere como actividad de aprendizaje que el alumno
 " Lea correctamente y con atención: la historia de la lengua
 española"¹²⁹.

Sin embargo, a pesar de aparecer como respuesta a estos ele-
 mentos, este reactivo, se limita a comprobar y verificar datos
 aislados y fragmentados, donde no se retoma que en esa evolu-
 ción hubo una historia externa y otra interna, en tanto se -
 limita a "evaluar" un dato que aparece a manera de introduc-
 ción al abordar este contenido en el libro de texto, y con es-
 tructura y redacción semejante.

Ahora bien, en relación a la redacción del reactivo, éste pre-
 senta problemas de vocabulario; dado que desde el primer cur-
 so se insiste en el empleo correcto de términos tales como:
 lenguaje, lengua y habla, y al redactar este reactivo se aban-
 donan estas nociones y se llega a hablar de idioma cuando no

128. Ibidem.

129. Ibid., 1980, p.13

se ha establecido la relación entre éste y aquellos términos, y además cuando incluso en el desarrollo del tema y del propio objetivo se aborda como lengua española.

En consecuencia no sólo no se retoma el antecedente y el referente del alumno, obtenido en los grados anteriores, ni lo establecido en los elementos didácticos del SEA (libro de -- texto y programa de estudios), sino que se origina una des--vinculación (a nivel de contenido) entre contenido-reactivo--"evaluación", y se origina una confusión en el alumno cuando se establece una contradicción en los términos empleados.

REACTIVO No. 23

En la novela de la Revolución Mexicana, predomina el manejo del realismo, así como la crítica y protesta social.

El escritor más representativo de este período, es Mariano Azuela, autor de:

- A. El águila y la serpiente.
- B. Astucia.
- C. Los de Abajo.
- D. El zarco

Reactivo que aborda contenidos del tercer grado de Español, y que pretende comprobar y verificar la integración que logró - el alumno de dos objetivos, ésto se pretende conjugar las - - características históricas-literarias de la novela denominada

de la Revolución Mexicana, y la apreciación literaria en la obra de Mariano Azuela. En consecuencia, al ser un reactivo objetivo, lo que se le presenta al alumno, no corresponde ni a uno ni a otro objetivo, sino que se dirige a "evaluar" la capacidad memorística que tiene el alumno para que de una variedad de autores y obras literarias revisadas a lo largo - de los tres grados, recuerde la que se le está pidiendo.

Surge así, un reactivo que no abarca antecedentes, carácter, comprensión, etc., de tan importante obra; y se dirija, entonces a comprobar el dato sin retomar el contexto histórico político, social en que surge la obra y que es determinante para su comprensión.

Así con esta conjunción de objetivos, con la que se pretendía hablar de interrelación e integración, solamente se llega a una imagen aparente y simple en la que no se aprecia la -- relación entre corriente literaria-contenido y carácter de -- la obra literaria-novela de la Revolución Mexicana.

Y, donde además las actividades de aprendizaje sugeridas, no dan respuesta a esta aparente vinculación, en tanto se sugiere que el alumno "conteste el ejercicio de comprensión y -

apreciación que está a continuación"¹³⁰, del comentario de la novela Los de Abajo, y "estudie atentamente la información sobre los antecedentes y características de la novela: La Revolución Mexicana"¹³¹; y donde ni en los ejercicios, ni en la "autoevaluación", ni en la "evaluación" y acreditación final se llegan a establecer las características fundamentales que hacen de esta novela - - (Los de Abajo), una obra diferente en tanto no exalta el movimiento revolucionario, sino la crueldad y satisfacción de bajas pasiones, además de la lucha por ideales de justicia y libertad; y finalmente la importancia que reviste para considerarla como una obra representativa de la nove la de la Revolución Mexicana y del mismo autor.

REACTIVO No. 33

33. En un centro de capacitación hay 40 alumnos, de los - cuales 35 estudian electricidad y 18 carpintería. ¿Cuán- tos alumnos estudia ambas cosas?

- A. 23
- B. 17
- C. 13
- D. 10

130. Ibid., 1980, p. 12

131. SEP, Secundaria Abierta, Guía de estudios de Matemáticas, Tercer grado, 1980. p.73

Reactivo correspondiente al "área" de matemáticas del primer grado que presenta semejante estructura a uno de los analizados en el examen global grado (Cfr. 7.2.3), y que al igual que en aquél, presenta semejantes características y situaciones. Esto es, actividades de aprendizaje con un corte tradicional en las que no se retoma las estrategias, circunstancias y condiciones de aprendizaje del --SEA, y que en consecuencia genera una memorización y mecanización de procedimientos para realizar ejercicios que no son representativos del contenido ampliamente manejado y desarrollados en el libro de texto. Negándose además las características, condiciones y conocimientos que exige el realizar un examen global nivel.

Así, la capacidad de análisis que debiera propiciar y adquirir el alumno con el estudio de esta "área" cae finalmente en un "aprender" sin comprensión, reflexión y construcción de conocimientos.

REACTIVO No. 43

43. De un grupo de 40 alumnos, 17 son mujeres. ¿Qué porcentaje representan las mujeres respecto al total?

- A. 42.5 %
- B. 42.0 %
- C. 23.0 %
- D. 23.5 %

Reactivo que se dirige a verificar en el alumno, la conducta que promueva el objetivo que señala " 2.1 Resolverá problemas de proporción directa. 2.2 Calculará porcentajes como aplicación del concepto de proporción directa. 2.3 Resolverá problemas relativos a tanto por ciento"¹³², y sin embargo no logra rebasar " los sistemas cerrados de pensamiento, que buscan respuestas predeterminadas, mediante procesos estereotipados, dejando de lado los significados múltiples"¹³³, en tanto que los reactivos así formulados, sólo conducen a la memorización y sistematización en los problemas ahí expuestos, y no reportarán que tanto domina el alumno; por lo que, finalmente cae en "evaluar" contenidos fragmentados y aislados, donde además -- intervino una "relación mecánica entre elementos didácticos que no respeta la dinámica propia del proceso de aprendizaje"¹³⁴.

Se establece entonces una "práctica" del conocimiento que deja al margen la parte teórica que fundamenta esta "práctica", y que propiciaría llegar a un análisis real de la --

133. Angel Díaz B., (mimeo). Op. Cit., p. 8

134. Angel Díaz B., 1986, Op. Cit., p. 24.

135. SEP., (Matemáticas) 1989, Op. Cit., p. 4

situación ahí presentada.

Por lo tanto, este reactivo surge desvinculado de la relación aparente entre objetivos, de un análisis de la información teórica que propiciará la practicabilidad crítica y reflexiva del mismo, y además de una serie de actividades que al estar marcadas por lo tradicional no rebasan el estudio del texto y la solución de ejercicios despegados de una situación realista.

REACTIVO No. 53

53. El resultado de $\frac{30x^5 - 10x^{-3} + 6x^2}{2x^2}$, se muestra en la opción:

- A. $-15x^3 + 5x^5 - 4$
- B. $-15x^3 - 5x^5 - 4$
- C. $15x^3 - 5x^5 + 4$
- D. $15x^{-3} - 5x^5 + 4$

Reactivo correspondiente al "área" de matemáticas del tercer grado, que surge para verificar que el alumno "1.3 -- efectuará divisiones de polinomio"¹³⁵, y al que corresponden de como actividades de aprendizaje "Estudie en su libro: ... 4. Divisiones de polinomios y resuelva los ejercicios del 6 al 8 (Págs. 53 a 55)"¹³⁶. Se puede establecer

¹³⁶. Ibidem.

¹³⁷. Angel Díaz B, 1986, Op. Cit., p. 111

que a pesar de existir una vinculación entre objetivo y reactivo formulado, entre forma de ejemplificación y - - ejercitación del conocimiento en el libro y en la forma de abordarlo en el examen, se descuida la representatividad sobre el contenido manejado. Esto es, a través de - una operación se " evalúa " un contenido que se auxilia de otros, y que exige una capacidad mayor de análisis, - puesto que en la ejecución de divisiones de polinomios - intervienen conocimientos de la suma, sustracción, multi plicación y potencia de polinomios. Y si bien podía ing tituirse como un elemento que logrará la comprensión e in tegración de estos contenidos, al dirigirse hacia la ejer citación y solución simple y mecánica donde lo que importa es el dato preciso se está verificando " la cuantifica ción del aprendizaje (que) lo reduce a lo superficial y aparente"¹³⁷, y niega la función de la evaluación como un estudio que se dirige a conocer el cómo se originó el - aprendizaje, por lo que al estar rodeado por la cuantifi cación de lo medible y de lo observable, sólo se está con templando a la evaluación bajo la luz de verificación y - comprobación de conductas adquiridas (medición).

Con base en los resultados del análisis de los diferentes reactivos seleccionados, podemos establecer que el examen

global nivel, cae en una verificación y comprobación mecanicista sobre el conocimiento y el aprendizaje, en tanto subraya el carácter observable y medible que debe reunir el contenido a "evaluar"; elementos plasmados en la estructura misma del examen, puesto que de entrada el alum no ha de presentar este modelo de examen en dos días con secutivos, y de "áreas" diferentes a "evaluar"; incrementa da, esta situación, cuando de un total de 120 preguntas - se establecen 30 para cada "área", y de éstas 10 para los contenidos revisados en cada grado. Por lo tanto, lo que se está realizando es una elección de reactivos (que a pe sar de todo no logran la integración de contenidos de las cuatro "áreas" en sus tres grados), reunidos en un examen que solo a manera de título, es considerado global nivel.

Examen, en el que además el grado de complejidad estriba en medir elementos de tipo secundario, y que no toma en cuenta la validez de los contenidos a "evaluar", y que -- pueden variar de un grado a otro. Con este modelo de exa men no existe por lo tanto integración y conexión entre - "áreas", entre grados, y mucho menos entre contenidos básicos. Por ello se puede establecer que "la cuantificación del dato se convierte en la técnica apropiada para - la verificación..., este dato no es más que una pseudocon- creción... en tanto que lo que importa es la eficacia de las técnicas empleadas"¹³⁸.

Por último, al no considerar que cada "área" de estudio - posee una didáctica especial y por ello exige un tipo especial de evaluación para sus contenidos, se está negando el pensamiento que origina cada "área" y que al integrarse propiciarían una construcción de nuevos conocimientos, esquemas, etc., que posibiliten la transformación de su realidad; además al caer en la medición de conductas insignificativas, contenidos fragmentados que intentan cubrir una amplia superficie de contenidos, se está buscando " la respuesta correcta", sin importar como se llegue a ella; el alumno (adulto) se aplica a adivinar lo que el maestro (especialistas del SEA) quiere, así las discusiones del aula (del círculo de estudios) abundan en una docilidad inductiva¹³⁹, y por lo tanto la reflexión lógica y racional queda anulada.

Ahora bien, a partir del análisis realizado de cada uno - de los instrumentos de "evaluación" del SEA, y al integrar esos análisis, podemos plantear que:

- A.- La evaluación (medición) realizada en este sistema, intenta bajo el empleo del término formal, justificar -- el empleo de exámenes objetivos, por ello que si bien parte de una propuesta didáctica (Tecnología Educativa), cae en contradicciones con ella al desatender sus recomendaciones para la elaboración, redacción, etc., de reactivos (y por lo tanto, de los exámenes objetivos). En tanto que como se dió a conocer, en la - - -

mayoría de los reactivos analizados, existen deficiencias que van desde el empleo del vocabulario, hasta la falta de relación con el contenido revisado en el libro de texto; de ahí que en la evaluación (medición) así caracterizada, lo que importa es " la confección, aplicación, e interpretación de datos recabados por medio de exámenes. Estos exámenes serán aplicados al alumno al finalizar la enseñanza. Así han alcanzado gran difusión las llamadas pruebas "objetivas", que pueden ser elaboradas ("especialistas" dentro del SEA) e interpretadas mediante sistemas mecanizados (computadoras en el SEA), con lo cual se minimiza tanto el proceso mismo de evaluación del aprendizaje, como la noción de aprendizaje y la de docencia"¹⁴⁰.

- B.- La evaluación, al ser traducida en verificación y comprobación, no se dirige hacia los contenidos, sino hacia las conductas específicas (objetivos específicos) de aprendizaje, puesto que a los reactivos revisados, lo que correspondía no era un objetivo general ni particular (que pudiera dar pauta a hablar de una posible integración de los conocimientos, en el momento de la evaluación), sino específico que ratifica que " es fácil observar el exceso de conductas insignificantes y memo-

¹⁴¹. Ibid., p. 40

ísticas que se establecen y la ausencia de conocimientos complejos, analíticos, sintéticos y de relaciones"¹⁴¹; de ahí que se desprenda la fragmentación desde el mismo programa de estudios. Fragmentación de contenidos que será confirmada durante la acreditación y medición, en tanto que "en esta corriente tecnológica resulta muy importante la formulación técnica de los objetivos de aprendizaje, consecuentes con la concepción conductista del aprendizaje... En concordancia con esta línea de pensamiento; la evaluación, en tanto se ocupa de la verificación y/o comprobación de los aprendizajes planteados en los objetivos, busca evidencias exactas y directamente relacionada con las conductas formuladas en dichos objetivos"¹⁴².

C.- A partir de los reactivos analizados, se puede establecer que el alumno no sólo ha de encontrar determinada su práctica educativa, sino que lo que se espera de él (objetivo), y lo que logrará al finalizarla, no rebasa el dominio cognosciente (conocimiento), en tanto que en esa jerarquía del dominio cognoscitivo, la categoría real donde se ubican los objetivos, es la de conocimiento, en tanto no logran ir más allá de la reproduc

141. Porfirio Morán D., 1983, Op. Cit., p. 27

142. Angel Uíaz B., 1986, Op. Cit., p. 74

ción de datos que se establecieron en los libros, y no toman en cuenta explicaciones de situaciones "nuevas" (comprensión); integración de elementos para un "nuevo" esquema (síntesis), conductas creativas (evaluación); sino conductas que implican única y exclusivamente memorización y que se incluyen en la categoría de conocimiento. Así las categorías de comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación aparecen deformadas y sólo a manera de verbo empleado en el programa de estudios, mas no en el momento de la evaluación.

D.- Como resultado de la fragmentación en el conocimiento, se origina que en la mayoría de las ocasiones un "contenido básico", fuera traducido en algo secundario y carente de significado, es decir, cuando se realiza esa verificación y comprobación a través de un ejemplo, un ejercicio, o un dato aislado (que apareció anteriormente en el libro de texto, y en algunas ocasiones durante la autoevaluación) se establece que la "evaluación" no rebasa la línea de la repetición, de la mecanización, de la atomización y de la sistematización que exige el dato o cifra exacta, luego de que "la fragmentación del objeto de estudio refuerza de alguna manera la idea de que la acreditación escolar se debe realizar mediante los clásicos exámenes escritos, y bajo la lógica del "muestreo" de la información de -

un curso"¹⁴³.

E.- Así también, como resultado de la fragmentación del contenido, se cae en la adquisición de conocimientos momentáneos, y se olvida no sólo que " el adolescente y el adulto aprende mejor a retomar los conocimientos acumulados (cuando) los aplican a situaciones nuevas, donde se utilizan los niveles más complejos del aprendizaje"¹⁴⁴, sino también las condiciones, las circunstancias, y lo que es aún más grave, las estrategias de aprendizaje (aunque deterioradas) del SEA. De ahí, y en correspondencia con la concepción de que la evaluación es una actividad socialmente determinada, se puede establecer que " la evaluación contribuye... a que el estudiante pierda o no tome conciencia de sí mismo y de su propia situación, dado que lo importante, es sobresalir"¹⁴⁵, y en el caso del adulto, adquirir el documento que avale la posesión de conocimientos, actitudes y habilidades que se espera haya adquirido al egresar de este nivel y de este sistema educativo; documento que le permita incertarse o permanecer en el mercado de trabajo.

144. Carlos Muñoz Izquierdo, Presente y futuro de la educación secundaria, p.108.

145. *Ibid.*, p. 107

146. Angel Díaz B., 1986. *Loc. Cit.*

Lo anterior se ve reforzado cuando " la misma sociedad refuerza estas deficiencias al convertirse en consumidora de los resultados de este proceso que, domj nando al sistema educativo, es empleado por patrones y empleadores como medios para la selección de su fuerza de trabajo" 146.

- F.- También, como resultado de la fragmentación, se establece en la mayoría de las ocasiones actividades de aprendizaje, que no tienen correspondencia con la propuesta didáctica de la TE, sino que se caracterizan por lo tradicional, ésto es: leer, escribir, resumir, etc., y que en algunos casos exigen más que la misma conducta a la que pretenden fomentar o crear. De este modo que se derive hacia el aumento de capacidades y habilidades regidas por la memorización y repetición de datos y cifras, esto apareció durante el análisis, cuando la mayoría (si no es que en todos) de los reactivos se ajustaban a un ejemplo, a un párrafo textual, o incluso a un mismo reactivo presentado en los espacios autoevaluativos de los libros de texto; por ello que se confirme que " el muestreo de los objetivos por medio de un examen... impide los procesos de aprendizaje del estudiante, fomenta la memorización y la meca-

nización, tanto del proceso de aprendizaje del propio alumno, como de las actividades de aprendizaje que plantea el docente"¹⁴⁷.

C.- A partir de la fragmentación que reina en la estructura y en los elementos de los instrumentos de evaluación, se desprende que no importan los contenidos y las actividades de aprendizaje que se pretenden "evaluar", en tanto que finalmente lo que se "evalúa" es, o el dato preciso, o la cantidad de información de cada asignatura (o de cada área) que engloba ese reactivo; y se niega. Por lo tanto, la forma en que el alumno llevó a cabo su autoenseñanza, la formación y comprensión de la realidad del alumno, y la consideración de que "el conocimiento es fundamentalmente una construcción... el conocimiento es una transformación de la realidad...", esto implica aceptar que el conocimiento no es una copia de la realidad"¹⁴⁸.

H.- Bajo esta óptica, es que existe homogeneidad en los cuatro tipos de instrumentos de evaluación empleados en el SEA; homogeneidad que cuida sólo la medición misma, y olvida también, la complejidad que existe en cada --

¹⁴⁷ Angel Díaz B., (mimeo) Op. Cit., p. 9

¹⁴⁸ Angel Díaz B., 1986, Op. Cit., p.137

uno de los tipos de instrumentos (parcial, global - área, global grado y global nivel), en tanto no considera que el alumno deba dominar: contenidos de toda un "área", todo un grado o todo un nivel educativo para realizar un examen que finalmente verificará y -comprobará datos aislados, fragmentados y atomizados. Por ello que aunque se reconozca que " la aplicación de pruebas y el manejo de datos mediante sistemas computarizados, como la computadora, pueden dar un reporte en este sentido (individual);... no se debe olvidar la cantidad de memorización que implican tales instrumentos y el tipo de capacidades que no ejercita"¹⁴⁹, - como la reflexión lógica y racional.

- I. De esta manera, y también como consecuencia de la homoge--neidad que reina en los instrumentos de evaluación, se olvida el hecho de que cada "área" de conocimiento posee una didáctica especial para la enseñanza, adquisición, etc., de los contenidos que en ella se incertan; didáctica y lógica del conocimiento que se olvida al considerar bajo la misma "lupa" la "evaluación" de cada "área", es decir los exámenes de tipo objetivo.

Se destaca, entonces, que la " acelerada tecnificación de la evaluación, ha originado que se conciba a ésta, como --

una estructura solamente psicométrica divorciada casi totalmente del aspecto didáctico"¹⁵⁰.

Como consecuencia de esta desvinculación donde la didáctica propia de cada disciplina; la creación de un pensamiento analítico a través del manejo adecuado de las operaciones matemáticas (área de matemáticas); la comprensión e interpretación de la realidad y la posibilidad de organizarse para resolver los problemas de la comunidad (área de CS); la posibilidad de expresarse mejor a través del lenguaje hablado y escrito (Á. de español); el saber cuidar de su salud, la naturaleza ("área" de CN); quedan reducidas a un conjunto de contenidos que no rebasan la línea de lo informativo (ya sea a través de lo escrito, lo ejemplificado o lo ejercitado), y que por lo tanto tendrán una mínima repercusión en la formación del individuo y en la transformación de su realidad.

- J. Como consecuencia de la fragmentación, de los contenidos manejados a un nivel de lo informativo, y del carácter con que son presentados y abordados, las actividades de aprendizaje se dirigen a fomentar una memorización y repetición de los conocimientos y una concepción de una realidad estática. Una realidad estática promovida desde los mismos libros de texto, los mismos programas de estudio, las mismas

150. Ibid., p. 27

actividades de aprendizaje, los mismos espacios autoevaluativos y la misma "evaluación" final, en tanto que después de 15 años no han sufrido modificación en su estructura interna que diera muestra del proceso de retroalimentación (tan promovido dentro de la Tecnología Educativa) del SEA, y que posibilitaría hablar aparentemente de una realidad y de un sistema educativo en constante "movimiento" y generadora de nuevas experiencias y conceptos, o modificación de los ya existentes. Así se establece que dentro de la TE, estas modernizaciones han resultado incapaces de superar añejas concepciones mecanicistas sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza¹⁵¹ y la realidad, puesto que los cambios promovidos por ella no han sido de fondo.

A partir de esta concepción de la realidad, se establece un tipo de hombre sin contexto y sin historicidad, en tanto la actividad educativa que él genere, estará ya planificada (ajustada a ciertos límites y aspectos), sin haber considerado sus expectativas e intereses, y lo que es más importante, sin haber considerado las circunstancias del momento histórico-social que pudiera influir en su autenseñanza. La situación anterior se establece desde los diversos elementos que intervienen en su práctica educativa, esto es:

1. Desde el plan y programa de estudios, dado que al establecer contenidos, tiempos, actividades, etc., estud

diadas, seleccionadas y organizadas con anterioridad han de ser el medio de control hacia la práctica educativa del alumno del SEA, en una realidad que no -- evoluciona y donde se niega su heterogeneidad.

2. Desde los contenidos manejados en cada una de las "áreas" de estudio en tanto que al ser abordados en un nivel de lo informativo sin actividades que promuevan los cuestionamientos, las discusiones o las críticas, y al ser "evaluados" mediante un examen objetivo, acorde a una medición, están siendo considerados neutrales, ascéticos y sin concebir ningún cambio ó construcción que las llegase a modificar, a ellos y a la propia realidad.
3. Desde las actividades de aprendizaje, que dirigidas hacia el control del alumno, más que a la reflexión, crítica, etc., sobre los contenidos, limitan el rol del alumno y lo encasillan dentro de un lugar específico, desde donde él mismo ha de contemplar al mundo en que vive, siempre desde esferas distintas y con espacios donde no se contempla su posible inserción, participación y su posible contribución para la transformación de su realidad.
4. Desde la misma concepción de hombre que se genera con los elementos antes citados, y además con el uso desenfrenado, desorganizado e inadecuado de los medios audio

visuales en la autoenseñanza, que lo limitan a contemplar, almacenar y emitir información carente de una importancia dentro de su realidad y sin una repercusión más importante para la realidad total.

5. Desde la misma "autoevaluación" y medición que está en manos de "especialistas", de elementos computarizados, etc., que no consideran ni las condiciones, circunstancias y estrategias de aprendizaje de que se valió el adulto del SEA para incorporar los contenidos (informativos y no formativos), ni la dinámica propia del aprendizaje generado, y que en nada recuperan las experiencias generadas en ese proceso.
6. "Autoevaluación" y "evaluación" que solicitan la respuesta "correcta" sin considerar como se llegó a ella, y que más que evaluación es una medición de capacidades (memorización, repetición, etc.) de conductas adquiridas bajo una concepción de lo molecular, dejando al margen las diferencias específicas que cada estudiante presentó en el desempeño de su autoenseñanza.
7. Desde la misma conceptualización de evaluación que al ser reducida a la verificación y comprobación de conductas ya planeadas, limita y elimina el poder hablar de una capacidad reflexiva y crítica que permita al alumno trasladar y aplicar esos conocimientos logrados, a su realidad y entorno social.

8. Desde la misma "evaluación", que reducida a la acreditación y certificación de estudios, no logra justificar el uso de exámenes objetivos, utilizados indistintamente en las cuatro "áreas" del SEA. Y donde el hecho de reconocer las desvinculaciones, los saltos, -- los errores, las contradicciones en los reactivos, y de llegarlos a corregir, no alterarían el concepto y el uso que sobre la "evaluación" se generó.
- Es necesario replantear, por lo tanto, desde una postura pedagógica, crítica y contraria a la Tecnología Educativa (y a los intereses socioeconómicos implícitos) no sólo el modelo de "evaluación" implementado, sino incluso las carencias, contradicciones y errores que existen en la planeación y "metodología" de trabajo, del SEA, y que dejó entrever esta investigación.

Finalmente y como resultado final (más no terminal) de este análisis, podemos establecer que la "evaluación" al aparecer enmarcada por los rasgos propios de una situación formal, no sólo ha de compartir rasgos desde el discurso oficial que la justifican para el empleo de exámenes objetivos, sino que también ha de -- cumplir funciones propias de la "evaluación" empleada en el sistema formal, esto es:

- 1 Vinculada con los intereses que guían los proyectos de poder.
- 1 Vinculada con la selección de la fuerza de trabajo.
- 1 Vinculada con la concepción conductista y funcional del ser humano.

- 1 Vinculada, por lo tanto con la visión de control individual y social.
- 1 Vinculada a la cuantificación, que es independiente del contenido y del proceso educativo en que se generó el conocimiento.
- 1 Desvinculada de las condiciones históricas-sociales que ro-dean no sólo a la evaluación (evaluación curricular), sino del fenómeno que intenta dar cuenta, ésto es la evaluación del aprendizaje.

Es necesario por lo tanto, tener presente que el Sistema de Educación Abierta, propicia no la formación integral que se pretenía en el alumno, ya que no sólo existe problemáticas en torno a la evaluación, sino que va más allá y se extiende a las aseorías, a los libros de texto, etc. (Cfr. Cap. 4 y 5).

En consecuencia podemos plantear que el Sistema de Educación - - Abierta si bien no ha cumplido con ese objetivo de formación integral, ha generado un tipo de concientización entre la población hacia quien iba dirigido, puesto que es ella misma quien con su rechazo ha ido cavando poco a poco su tumba al ser finalmente, el SEA, un sistema semejante al sistema formal (sólo que con contradicciones aún más graves) que no ha respondido como se esperaba a sus demandas educativas.

De esta manera, es que hacia últimas fechas el SEA, sehaconsiderado como un sistema de segunda categoría y sólo como un sistema

"de paso", tanto para quienes esperan ingresar en el sistema -- formal, como por los dueños de los medios de producción, quienes sólo lo visualizan como el sistema que proveerá de cierta calificación a la población que carece de ella.

CONCLUSIONES

Una vez abordado nuestro objeto de estudio, la Evaluación en el Sistema de Educación Abierta a Nivel Secundaria, y dada la complejidad con que apareció ante nuestros ojos, no podemos arribar a las conclusiones en el sentido como es entendido, ésto es; como una etapa que denota que el estudio o investigación se agotó y finalizó.

De esta manera a continuación y en forma de precisiones finales presentamos algunas líneas de por qué no hay que considerar, el objeto de estudio que se trabajó como algo ya agotado y acabado; sino como un objeto que hace necesario nuevos acercamientos, estudios, etc., para su comprensión dentro de una realidad en constante movimiento que origina nuevas concepciones, problemáticas que lo afectan.

El Sistema de Educación Abierta (SEA), al ser interpretado en su generalidad, con base en la Teoría Sociopolítica de la Educación (la cual ofreció las bases para establecer su crítica y proveyó de un aparato crítico bajo el cual ver al objeto de estudio), dejó entrever una serie de contradicciones, problemáticas, etc., que al confluir en la Evaluación (objeto de estudio de este trabajo), nos hizo dar cuenta que ésta no es más que el resultado de una serie de dudosas situaciones aisladas, que al conjuntarlas nos dan pie para hablar de un sistema educativo más del Estado y de las clases sociales en el poder para asegurar mano de obra calificada y en consecuencia el aseguramiento de la reproducción del sistema.

Es así como para abordar el objeto de estudio fue necesario ir tejiendo una red que al rodear al objeto mismo permitiera atraparlo en su esencia; red que contó, no solo con el apoyo de la Teoría Sociopolítica de la Educación, sino que ésta fue reforzada con las tesis que sobre la Evaluación plantea Angel Díaz Barriga.

Sin embargo, el tejer esta red no fue trabajo fácil ya que hubo una serie de obstáculos que entorpecieron su aprehensión, entre los obstáculos encontramos la carencia de fuentes de información que hablarán de nuestra área con una postura contraria al discurso oficial, por lo que fue necesario utilizar material emanado de un centro hegemónico, con "un brochazo" de discurso oficial o incluso con una tendencia netamente oficial; por ello se hizo necesario explicarlo bajo la luz de la Teoría Sociopolítica de la Educación (que fungiría como microscopio) para establecer una hipótesis crítica a tales documentos. Ante este panorama nuestro objeto de estudio tuvo ajustes constantes al ir sacudiendo "ese polvo que nos lo ocultaba" y que lo hacía ser un elemento justificado y "omnipotente" del sistema en el que nos encontramos, y que constituía la apariencia externa del sistema de educación abierta.

Así, esa teoría social que inundó al marco teórico, sentó las bases para una red mayor que permitió capturar mediante un análisis más profundo el estudio del SEA y de sus instrumentos de evaluación; ya que no solo nos proveyó de un primer elemento para saltar esos obstáculos, sino que fue marcando y poniendo al descubierto una serie de contradicciones aisladas que dilucidaron el por qué de la problemática dentro de la evaluación del SEA. Por ellos se puede establecer; que una de las primeras problemáticas fue que el SEA al ser una modalidad educativa con carácter extraescolar y no formal, y con una influencia notoria de la Tecnología Educativa, pretendía solventar conjuntamente con el sistema formal y escolar las demandas educativas que las clases subordinadas demandan al Estado. Sin embargo como se revisó en este trabajo, el Estado no respondió realmente a estas demandas, ya que por un lado al tratar de dar respuestas a estas demandas aseguró, al mismo tiempo mano de obra con los elementos mínimos de calificación. Calificación traducida en aquellas conductas y actitudes que no atentarán contra los intereses de los dueños de los medios de producción, y que exige el mercado de trabajo para la selección de la fuerza de trabajo.

Vemos entonces, como una de las problemáticas centrales y más difícil de destruir fue el carácter que se le otorgó al SEA mediante un discurso oficial construido, difundido y establecido a través de un velo de pretendida "bendición" hacia las clases subordinadas. Carácter oficial que fue destruido con bases que proporcionan la teoría sociopolítica de la educación, y que nos permitió, también encontrar el movimiento real interno de nuestro objeto de estudio.

Una más de las problemáticas que surgieron en el tejido de esta red fue la propuesta didáctica que sustentó al SEA, esto es la Tecnología Educativa que difundida desde un centro hegemónico no sólo inundó este sistema extraescolar, sino al mismo sistema escolarizado, y no sólo lo educativo, sino también lo social, económico, y político al difundir un tipo de hombre mecanizado, eficiente, sistemático, acrítico que tuviera mayor rendimiento a menor costo en relación a los dueños de los medios de producción. Esto es, con la penetración ideológica y tecnológica de la tecnología educativa se reprodujeron modelos que hicieron del Sistema de Educación Abierta - parafraseando a Miguel Escobar - una estrategia más del sistema capitalista.

Una problemática más la constituyeron las fisuras que presentó el mismo Sistema de Educación Abierta, a lo largo de su análisis, y que hicieron de la "evaluación" un elemento donde confluyeron, y que permitieron su actual situación y derrumbe. Estas "pequeñas" figuras que provocaron el temblor y derrumbe son: El abandono u olvido de los rasgos "metodológicos" que habían sido planteados inclusive en el discurso oficial y legal; desvinculación en la práctica de lo aprendido y lo vivido en el campo laboral donde se incerta el adulto; negación del método inductivo del conocimiento al dar los contenidos como algo acabado que no permiten la aplicación y reflexión lógica y racional; negación de la realidad como fuente del saber, dado que se maneja en forma estática; negación del "autodidactismo" como elemento rector del SEA, al no conceptualizarse y sólo caracterizarlo y representarlo; negación de las asesorías al caer éstas en prácticas tradicionales y

paternalistas en manos de personal sin el perfil propuesto; libros de texto carentes de elementos indispensables que guíen la autoenseñanza del adulto y que origina que el aprendizaje caiga en el desarrollo de capacidades tradicionales; apoyos audiovisuales alejados de la realidad del adulto, insuficientes o inadecuados que no evolucionaron y fueron abandonados, además de confundir su carácter de elemento auxiliar y transformarlos en el elemento indispensable en la autoenseñanza; contenidos de tipo enciclopédico, desvinculados de su actividad laboral y que no posibilitan la reflexión de una realidad en constante cambio; y, la "evaluación" con toda una problemática que hizo necesario un estudio más minucioso y crítico para establecer su función dentro del SEA. Estas "pequeñas" fisuras fueron descubiertas al ir rompiendo con el mundo de la apariencia que rodeaba el camino hacia la comprensión real la "evaluación".

Sin embargo, si bien lo planteado para la planeación, conducción y evaluación dentro del SEA, se deformó, es el carácter extraescolar lo que constituye una de las aportaciones más importantes del sistema. En tanto, lo extraescolar pronto habría de ser retomado en otras prácticas educativas, tal es el caso de la educación popular, la educación indígena, la capacitación, etc., otra más de las aportaciones del SEA, aunque no tan relevante como la anterior fue el poner en marcha (aunque sólo a manera de otorgar permiso a sus trabajadores, dentro de la jornada de trabajo), una incipiente relación entre educación y producción; relación tan difundida en las políticas educativas anteriores.

Es ante esta situación que la Evaluación en el Sistema de Educación Abierta a Nivel Secundaria no fue fácil de abordar ya que a cada paso que se daba surgían elementos que pretendían desorientar o engañar al investigador de su objetivo principal, en tanto cada una de esas fisuras se eleva con una problemática que de por sí ya es singular y alucinadora, y que en conjunto provocaban una espantosa realidad del objeto mismo.

Más si bien el Sistema de Educación Abierta, a la luz del día ha dejado entrever serias contradicciones, es con la contrastación de esa realidad donde se presentan las consecuencias que originó un sistema que no fue planeado, organizado, ni programado con relación a la población a la que iba dirigido y que hacía necesaria una planeación, conducción y evaluación especial; y que ha originado que hoy ya no reditga beneficios mínimos ni para la población ni para el Estado. Ya que, los "beneficios" que redituó en alguna ocasión se limitaron a otorgar certificados carentes de significación (del conocimiento) para el adulto, pero sí para el dueño de los medios de producción. Así esos "beneficios" fueron mínimos al contrastar el índice de población atendida y la población que había logrado adquirir el documento (motivo por el que se había incertado en el sistema).

Pero toda esta situación no fue de la noche a la mañana sino que fue un proceso de edificación, permanencia y decaimiento que tuvo su auge en la década de 1970 y que en la actualidad ve su decadencia.

En el SEA las contradicciones hicieron acto de presencia no sólo desde el momento de su nacimiento, sino que aquellas en lugar de extinguirse fueron cobrando cada vez más fuerza en el fuego que amenazaba y aún amenaza con acabarlo, y que conjugadas con otras chispas (que fueron naciendo) provocaron una desvirtuación que por parte del Estado se da a notar no sólo en el raquítico presupuesto y en consecuencia en la carencia de materiales que este sistema hace necesario para su "triumfo", sino también en la falta de un proceso constante de evaluación del sistema, que aún hoy no ha visto su implementación, ya que se siguen arrastrando los mismos lastres que aparecieron desde su nacimiento.

Surge así un sistema que en general es de por sí ya un problema y en sus particularidades presenta semejante situación.

Con base en lo anterior se hace comprensible el por qué de la inagotabilidad de este objeto de conocimientos en el que la evalua-

ción presenta rasgos aún más evidentes de un conflicto, y donde la red que se tejió para capturarlo no bastaba con incluir una teoría social, sino hacía necesario reforzarla con una teoría sobre la evaluación. De ahí que para reforzarla fue necesario adueñarnos también (si no de una teoría) de las tesis que sobre evaluación propone Angel Díaz Barriga. Sin embargo hay que reconocer que esta red, pueda en algunos lados haber dejado suelto un punto. Así para abordar la evaluación dentro de este sistema se edificaron varios pisos cada uno construido para sostener el siguiente y poder arribar al análisis de los instrumentos de evaluación empleados en este sistema, con un aparato crítico que incluía lo social, y lo educativo y lo evaluativo.

La evaluación como un elemento del Sistema de Educación Abierta, con rasgos singulares fue uno de los elementos que posibilitó una concepción de hombre, educación y de la misma sociedad apegada y regida por una funcionalidad y alejada de una racionalidad, en tanto que más que propiciar la crítica, reflexión, etc., de un proceso de autoenseñanza, propició la creación de habilidades y aptitudes sistematizadas, mecanizadas, memorísticas y acríticas que habrían de ser verificadas y comprobadas durante la presentación de exámenes que para tal fin se establecieron; y los cuales habrían de caracterizarse por exigir el dato o cifra precisa para establecer que el alumno "aprendió", además de obtener el documento que sería lo primordial para el adulto, en tanto éste habría de reflejar la incorporación de los contenidos (conocimientos, capacidades y destrezas) regidos por lo que solicita el dueño de los medios de producción y que además podría ser que no se utilizaran, principalmente los conocimientos, en el desempeño de su actividad laboral.

Así la evaluación al reducirse a la acreditación y certificación de estudios habría de presentar rasgos propios de una medición y no de una evaluación, en tanto actuaría como control de calidad que garantizaría que solamente los "más aptos" obtendrían el documento y las "ganancias" intrínsecas que arrastra; y no la práctica educativa que establece la acreditación y certificación sólo como un paso más para comprender el proceso educativo en su totalidad.

De ahí, que si bien este modelo de "evaluación" corresponde con la propuesta didáctica que inundó al SEA, se negó la idea inicial de que el sistema tendría un sistema de evaluación que retomara las condiciones, circunstancias y estrategias de aprendizaje en las que el adulto realizó su autoenseñanza, y cae entonces en "evaluar" al alumno bajo la misma óptica del sistema escolarizado. Por lo tanto la misma "evaluación" habría de carecer de atributos propios que compartieran rasgos metodológicos con el sistema del que forma parte. Tal situación se encrucece cuando alejándonos del mundo de la apariencia y llegando a la comprensión real del SEA, nos da a conocer que el mismo criterio de medición (mediante exámenes objetivos) es aplicado indistintamente en las cuatro "áreas" de estudio, por lo que cada "área", si bien de por sí posee su propia didáctica (aunque deformada en los libros de texto), ésta es abandonada al verificar y comprobar sus contenidos (conductas).

Por ello, de entrada nos encontramos que el sistema formal y el sistema no formal (SEA), habrían de tener los mismos mecanismos de medición; esto desde el discurso oficial (Resoluciones de Chetumal), y desde la práctica (al deformarse las estrategias de aprendizaje promovidas por el SEA). Por lo tanto, se olvidan los rasgos que hacen de cada sistema un mundo diferente; y se hace necesario, por lo tanto iniciar investigaciones orientadas a dilucidar cuál es el instrumento de evaluación idóneo para cada tipo de población (niños, adolescentes, adultos), donde se retomen principalmente las características bio-psico-sociales de la población atendida, y no se dirijan únicamente a dar un informe exacto de la información mínima que el alumno de cada nivel debe haber aprendido, en su paso por él.

Con base en lo anterior es que se da mayor importancia a "lo práctico" que la tecnología educativa propuso para la medición de aprendizajes conductuales, esto es; forma de redactar reactivos, elementos indispensables en un examen, etc..

Ahora bien, en cuanto a lo teórico que la tecnología educativa pro-

puso para efectos de la "evaluación", esto se relega, se distorsiona, o se olvidan en el momento de la instrumentación de los exámenes objetivos del SEA, ya que estos finalmente no cumplen la función de verificar y comprobar "aprendizajes" puesto que no atienden "por lo menos" las condiciones mínimas para realizar la "evaluación" de un nivel educativo. Además de que desde el mismo programa de estudios no se hace referencia hacia la forma en que han de ser evaluados. Por lo que si bien se oficializa y se promueven exámenes objetivos a través del seudónimo de acreditación y certificación de estudios, no es sino hasta el momento en que realizan esta práctica que el alumno conoce la comprobación y verificación de datos, cifras exactas que dan cuenta de una memorización, repetición y retención momentánea, pero que no habla de una comprensión y aprehensión de conocimientos.

Por otro lado, el análisis de los instrumentos de "evaluación", puso a la luz, diversos aspectos que establecen su incongruencia con lo "metodológico" del SEA, incongruencias que denotan su falta de planificación y su desvinculación con una visión autodidáctica del aprendizaje, donde se olvida que cada alumno presentó diferentes condiciones y circunstancias que rodean su autoenseñanza, y donde no se retoma que el aprendizaje es un proceso continuo, en tanto el conocimiento se construye y es una transformación de la realidad, y donde el sujeto en ese proceso es un ser activo.

En consecuencia con una "evaluación" de este tipo, las características del momento histórico y la realidad, que pudieron influir durante la autoenseñanza, se olvidan y se promueven una igualdad en la medición de los "aprendizajes" logrados. Identidad entre alumno y alumno, entre población urbana y población rural que niega la vinculación autoenseñanza - realidad - evaluación, y favorece una concepción de realidad fragmentada, inmutable y estática que se presenta a los ojos del alumno como lejana y abstracta.

Ahora bien, dentro del SEA, se pretendía dotar al alumno de los elementos mínimos (libros de texto, programas de estudio, guías de estudio, etc.) para optimizar su autoenseñanza, sin embargo esto

quedó en el olvido en tanto no solo no habrían programas y guías suficientes para los centros oficiales y particulares (que difunde el SEA), sino que inclusive al conseguir los libros de texto fue convirtiéndose en una práctica difícil, tediosa que en ocasiones no veía premiada su ejecución, provocando el abandono del sistema. Un ejemplo de esta situación lo constituye la inexistencia, de los libros del área de matemáticas.

Así la "evaluación" al no ser planeada, organizada y realizada ad-hoc con el sistema educativo del que parte, no solo habría de reportar beneficios (mínimos para la población atendida y mayores para el Estado), sino que habría de convertirse en el último obstáculo a cruzar por el alumno. Y si bien, no se puede negar los cambios que ha sufrido en los 15 años de vida del sistema, sólo se han incorporado "nuevos modelos" que no se alejan de los anteriores y que además no cubren las carencias que los mismos presentan. Cambios que no han sido orientados desde el mismo material que el adulto emplea, por lo tanto se hace necesario (en nuestro enfoque hacia la evaluación) establecer una nueva concepción de evaluación, basado en: la reflexión y en la crítica que permita establecer el avance del adulto en relación a su propia situación de autoenseñanza y de sus logros; dirigido a establecer el poder de trasladar y aplicar esos aprendizajes en su realidad; y enfocado a considerar las diferencias específicas que cada estudiante presentó y se presentan en el desempeño de su autoenseñanza.

Reconocemos, entonces, un sistema inmerso en un mar de problemáticas, carencias, confusiones, contradicciones que hace necesario no solo un llamado de atención hacia los investigadores para un análisis de cada elemento, sino que hasta que no se estudie y modifique en gran parte el SEA (en cuestiones educativas y en cuanto al sentido social), se podrá dar una propuesta total de evaluación, que descarte a la medición como rasgo principal.

Por ello, podemos establecer que nuestro proyecto inicial resultó muy ambicioso al haber considerado una propuesta de evaluación para

un sistema educativo, de por sí ya contradictorio y con problemáticas que superan el sentido común y el mundo visible, en tanto su núcleo interno y oscuro necesita puntualizarse y aclararse aún más.

Y que para esta puntualización y claridad es necesario reformular al SEA, bajo la luz de otra propuesta didáctica, la cual nos posibilitaría hablar de: otra forma de autoenseñanza, de aprendizaje, de objetivos, de actividades de aprendizaje, de evaluación, etc., e inclusive de toda una nueva concepción de hombre, realidad, contenidos, etc., además de otros fines educativos y manera de considerar al hombre.

Es necesario señalar, entonces, que lo aquí presentado no es más que un análisis, y no representa la totalidad del objeto mismo por lo que es necesario profundizarlo, estudiarlo y ¿por qué no?, el considerarlo éste como un antecedente o punto de partida para otros estudios. Puesto que, este sistema aún continúa con vida (en tanto no se ha generado otro sistema alternativo), aunque quizá esté dando sus últimas "patadas de vida"; y ello debido a que la calendarización de fechas para la presentación de exámenes que en años anteriores era de 12 fechas o etapas, se vieron reducidas a 6 etapas; y esto puede ser indicio (aunque tomándolo con cierta reserva), de la reducción en los índices de la población que se incarta en el sistema. Y ¿por qué no?, de la inoperatividad y fracaso del Sistema de Educación Abierta en el Nivel Secundaria dentro de lo educativo, ya que, como motor indirecto de concientización social esté logrando algunas ganancias, al ser la misma población que lo generó, quien le esté cavando su tumba, con su deserción y/o rechazo.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola. Diccionario de Filosofía. México, Edit. FCE, 2a. ed.; 1966. 1206 pp.
- ALBA, Alicia de, et. al. Tecnología educativa; aproximaciones a su propuesta, México, Edit. Universidad Nacional de Querétaro, 1985. 116 pp.
- ALONSO, José Antonio. Metodología. México, Edit. Edicol, 2a. ed. 4a. reimp. 1984. 143 pp.
- ARMSEY, James W. y Norman C. Dahl. Tecnología de la enseñanza. Argentina, Edit. Guadalupe: 1975. 152 pp.
- BAMBIRRIA, Vania. El Capitalismo dependiente latinoamericano. México, Edit. S. XXI; 8va. ed; 1982. 180 pp.
- BARRON, Tirado Concepción y Blanca Rosa Bautista M. Memoria del foro análisis del currículum de la Lic. de Pedagogía en la ENEP - Aragón. México. Edit. UNAM, ENEP Aragón; 1986. 394 pp.
- BASAREZ, Miguel. La lucha por la hegemonía en México 1968 - 1980. México, Edit. Siglo XXI, 3a. ed.; 1983. 243 pp.
- BAUTISTA, Melo Blanca Rosa y Jesús Escamilla S. Didáctica General I., selección (lecturas), México, Edit. UNAM-ENEP Aragón; 1985. 226 pp.
- BOURDIEU, Pierre, et. al. El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos. México, Edit. Siglo XXI, 5a. ed.; 1981. 372 pp.
- CARREÑO, H. Fernando. Enfoques y principios teóricos de la evaluación. México, Edit. Trillas, 7a. reim.; 1986. 71 pp.
- CASANOVA, Pablo. México Hoy. México, Edit. Siglo XXI, 3a. ed. 1979. 340 pp.

CASTREJON, Diez Jaime y Carlos Romero Panicio. Sobre el pensamiento educativo del régimen actual. México, Edit. SEP. setentas; 1974. 165 pp.

CENPAE Respuestas a algunas preguntas sobre sistemas abiertos de enseñanza. México, Edit. CENPAE; 1977. 31 pp.

CONTRERAS, Elsa e Isabel Ogalde. Principios de tecnología educativa. México, Edit. Edicol.; 1983. 87 pp.

CORDERO, y Torres Enrique. Política educacional. México, Edit. Bohemia poblana; 1972. 127 pp.

CUADERNOS PEDAGOGICOS, Evaluación. Argentina, Edit. Kapeluz; 1970 48 pp.

DIAZ, Barriga Angel. Didáctica y currículum. México, Edit. Nuevo Mar, 4a. ed.; 1986. 150 pp.

Ensayos sobre problemática curricular. México, Edit. Trillas; 1986. 109 pp.

DIAZ, Ordaz Gustavo. Ideas políticas del presidente Gustavo Díaz Ordaz. México, Edit. Ruta; 1966. 365 pp.

DUVENGER, Maurice. Métodos de las Ciencias Sociales. España, Edit. Ariel, 1975; 593 pp.

GARCIA, Cortés Fernando. Paquete de autoenseñanza de evaluación del aprovechamiento escolar. México, Edit. UNAM-CISE; 1983. 309 pp.

GUGO, Huguet Antonio. Modelos de sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje. México, Edit. Trillas; 1980. 81 pp.

INEA, Memoria de la reunión del grupo de trabajo correspondiente al tema: educación de adultos. México, Edit. INEA; 1983. 276 pp.

- _____, Manual de acreditación y certificación de estudios. México. Edit. SEP-INEA; 1983. 28 pp.
- INSTITUTO TECNOLÓGICO DE DURANGO, La investigación educativa en la enseñanza técnica superior. México, Edit. ITD; 1979. 545 pp.
- KOSIK, Karel. Dialéctica de lo concreto. México, Edit. Grijalvo, 7a. ed.; 1982. 269 pp.
- LABARCA, Guillermo. La educación burguesa. México, Edit. Nueva Imagen; 1977. 317 pp.
- _____, Economía política de la educación. México, Edit. Nueva Imagen; 1980. 397 pp.
- LIVAS, González Irene. Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación educativa. México, Edit. Trillas, 3a. reimp.; 1984. 151 pp.
- LOPEZ, Mateos Adolfo. Mi obra al servicio de México. México, Edit. La Justicia; 1963. 370 pp.
- MARDONES, J.N. URSUA. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Argentina, Edit. Fontamara; 1985. pp. 15-35
- MUÑOZ, Izquierdo Carlos. Presente y futuro de la educación secundaria. México, Edit. CEE-GEFE; 1983. 293 pp.
- PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA - SEP. Manual de organización de la administración pública paraestatal. Vol. 10 sector educación pública. México, Edit. Centro editorial y de redacción de la presidencia de la República; 1982. 286 pp.
- PRIETO, Castillo Daniel. Tecnología en general y tecnología educativa. México, Edit. Trillas, 1978. 27 pp.
- RABASA, Emilio O. Mexicano; esta es tu constitución. México, Edit. Cámara de Diputados. 4a. ed.; 1982. 288 pp.

- ROBLES, Martha. Educación y sociedad en la historia de México. México, Edit. Siglo XXI, 3a. ed.; 1979. 261 pp.
- RODRIGUEZ, Cruz Héctor y Enrique García González. Evaluación en el aula. México, Edit. Trillas, 2a. ed.; 1985. 88 pp.
- SEP. Educación Media Básica: resoluciones de Chetumal; plan de estudios, programas generales de estudio. México, Edit. Consejo Técnico de la Educación; 1974. 405 pp.
- Matemáticas: primer grado, primera parte. México, Edit. CECSA; 1974. 405 pp.
- Matemáticas: primer grado, segunda parte. México, Edit. CECSA; 1974. 254 pp.
- Matemáticas: segundo grado, primera parte. México, Edit. CECSA; 1974. 244 pp.
- Matemáticas: segundo grado, segunda parte. México, Edit. CECSA; 1974. 255 pp.
- Cuatro años de labor educativa (1970 - 1974). México, Edit. Compañía editorial impresora y distribuidora; 1975. 136 pp.
- La secundaria abierta. México, Edit. SEP; 1975. 110 pp.
- Secundaria Abierta; Programas sintetizados de primer grado. México, Edit. SEP; 1975. 109 pp.
- Documentos sobre la Ley Nacional de Educación para Adultos. México, Edit. SEP; 1976. 93 pp.
- Matemáticas: tercer grado, primera parte. México, Edit. CECSA; 1976. 175 pp.
- Educación para todos. México, Edit. SEP; 1979. 117 pp.

- Matemáticas: tercer grado, segunda parte. México, Edit. CECSA; 1980. 187 pp.
- Secundaria abierta: Programas de estudios, segundo grado. México, Edit. SEP; 1980. 142 pp.
- Secundaria abierta: guía de estudios de Ciencias Naturales, tercer grado. México, Edit. SEP; 1980. 56 pp.
- Secundaria abierta: guía de estudios de Ciencias Sociales, tercer grado. México, Edit. SEP; 1980. 67 pp.
- Secundaria abierta: guía de estudios de Español, tercer grado. México, Edit. SEP; 1980 39 pp.
- Secundaria abierta: guía de estudios de Matemáticas, tercer grado. México, Edit. SEP; 1980. 19 pp.
- Ciencias Sociales: culturas, sociedades y naciones; segundo grado Vol. I. México, Edit. Porrúa, 6a. ed.; 1981. 183 pp.
- Ciencias Sociales: México y el mundo contemporáneo, primer grado. México, Edit. Porrúa, 12a. ed.; 1981. 310 pp.
- Español: primer grado, primera parte. México, Edit. Limusa, 9a. reimp.; 1983. 185 pp.
- Español: primer grado, segunda parte. México, Edit. Limusa, 9a. reimp.; 1983. 265 pp.
- Español: segundo grado, primera parte. México, Edit. Limusa, 6a. reimp.; 1983. 284 pp.
- Español: segundo grado, segunda parte. México, Edit. Limusa, 5a. reimp.; 1983; 362 pp.
- Español: tercer grado, primera parte. México, Edit. Limusa, 4a. reimp.; 1983. 275 pp.

- Español: tercer grado, segunda parte. México, Edit. Limusa, 4a. reimp.; 1983. 278 pp.
- Ciencias Sociales: Culturas, sociedades y naciones; segundo grado. Vol. II. México, Edit. Porrúa, 9a. ed.; 1984. 157 pp.
- Ciencias Sociales: México, su evolución cultural, tercer grado. Vol. I. México, Edit. Porrúa, 7a. ed.; 1984. 269 pp.
- Ciencias Sociales: México, su evolución cultural, tercer grado. Vol. II. México, Edit. Porrúa, 5a. ed.; 1984. 259 pp.
- Introducción a las Ciencias Naturales, primer grado. México, Edit. Trillas, 23a. reimp.; 1988. 240 pp.
- Introducción a las Ciencias Naturales, segundo grado. México, Edit. Trillas, 11a. reimp.; 1988. 271 pp.
- Introducción a las Ciencias Naturales, tercer grado. México, Edit. Trillas, 10a. reimp.; 1988. 265 pp.
- SERRANO, Castañeda José Antonio. Psicología de la Educación I, selección (lecturas). México, Edit. UNAM-ENEP Aragón; 1985. 367 pp.
- Sobre la evaluación. México, Edit. UNAM-ENEP Zaragoza; 1985. 45 pp.
- SKINNER, B.F. Ciencia y conducta humana. España, Edit. Fontanella; 1971. 482 pp.
- TABA, Hilda. Elaboración del currículum. Argentina, Edit. Troquel; 1976. 536 pp.
- TORRES, Carlos A. La educación de adultos en México 1976-1981. México, Edit. FLACSO; 1984. 51 pp.

VERNER, Coolie y Alan Booth. Educación de adultos. Argentina, Edit. Troquel; 1971. 148 pp.

VILLAROEL, Armando. Tendencias actuales en la educación a distancia. Venezuela. Edit. Kapeluz; 1986. 334 pp.

YAREZ, Agustín. Discursos al servicio de la educación pública. México, Edit.; SEP; 1969. 180 pp.

ZAKI, Dib Claudio. Tecnología de la educación. México, Edit. Compañía editorial continental; 1977. 251 pp.

ARTICULOS Y DOCUMENTOS

CEMPAE. "Plan Nacional de Educación para Adultos". Folleto Tema. México 1979. Núm. 3. 26 pp.

-----, " Implantación de la preparatoria abierta en el Distrito Federal". Folleto Tema. México, 1978. Núm. 7. 28 pp.

-----, "Un modelo de educación abierta para la enseñanza técnica superior". Folleto Tema. México, 1979. Núm. 8. 41 pp.

-----, "Apoyos radiofónicos en la primaria intensiva para adultos " Folleto Tema. México, 1979. Núm. 9. 36 pp.

-----, "Sistemas abiertos de enseñanza, una alternativa de educación para los trabajadores". Folleto Tema. México, 1980. Núm. 23. 14 pp.

CIRIGLIANO, Gustavo. "Innovaciones en la educación de adultos". Rev. Interamericana de Adultos. Venezuela, 1982. Vol. 5, Núm. 1-2. pp. 16 - 17.

CONSEJO INTERNACIONAL PARA LA EDUCACION DE ADULTOS. Panorama (Educación para adultos en América Latina). Costa Rica, mayo 1976. Núm. 5. p.5 .

DIAZ, Barriga Angel. "Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. Perfiles Educativos. México, julio-septiembre 1987. Núm. 37. pp. 3 - 15

-----, Principios del aprendizaje aplicados al currículum del nivel medio superior. (mimeo). México, UNAM-CISE. 12 pp.

GRATTAN, Donald. "¿Qué es la Universidad Abierta? El caso del Reino Unido". Deslinde. México, marzo 1973. Núm. 36. pp. 2 - 24.

- GOMEZ, Campo Víctor M. "Relaciones entre educación y estructura económica: dos grandes marcos de interpretación". Rev. de la Educación Superior. México, enero - marzo 1982. Vol. XI, Núm. 1 (41). pp. 5 - 43.
- INEA. "La acreditación en el INEA se simplifica". Comunidad INEA. México, mayo 1987. Año VI, III época, Núm. 18. pp.14 - 15.
- LAMPE, J. Aline y Gustavo Ciriigliano. "Significación y alcances de las modalidades de educación a distancia para la educación de adultos". La educación, rev. interamericana de desarrollo educativo. Estados Unidos, 1978, Año XXIV, Núm. 83 pp. 53 - 67.
- MELENDEZ, Grespo Ana. "La educación y la comunicación en México". Perfiles Educativos. México, abril - junio 1984. Nueva Epoca, Núm. 5. pp. 3 - 17.
- MORALES, Aragón Eliezer. "Objetivos y características de la política educativa del régimen de Luis Echeverría Álvarez". Rev. de Investigación Económica. México. Núm. 50. pp. 67-83.
- MORAN, Oviedo Porfirio. "La evaluación de los aprendizajes y sus implicaciones educativas y sociales". Perfiles Educativos. México, julio - septiembre 1981. Núm. 13. pp. 21 - 36.
- _____, "Reflexiones en torno a la instrumentación didáctica". Material interno de trabajo. Depto. de Formación de Personal Académico, CISE - UNAM, 1983. pp. 1-47.
- _____, "Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza - aprendizaje desde la perspectiva grupal". Perfiles Educativos. México, enero - junio 1985. Núm. 27 - 28 pp. 9 - 25.
- MUÑOZ, Izquierdo Carlos y José Lobo. "Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México. Rev. del Centro de Estudios Educativos. México, abril - junio 1980. Vol. IX, Núm. 2 (34). pp. 5 - 35.

- NEGRETE, Rivera Ma. Teresa. "La educación de adultos en América Latina". Pedagogía. México, enero 1986. Núm. 4. pp. 21-34
- PAEZ, Montalban Rodrigo. "El conductismo en educación. Reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones". Perfiles Educativos. México, julio - septiembre 1981. Núm. 13. pp. 5 - 20.
- PESALVER, Luis M. "Objetivos y alcances de la educación a distancia". Boletín Bibliográfico del Sistema de Educación Abierta. México, marzo 1981. Núm. 3. pp. 28 - 44.
- SEP. "Plan Nacional de Educación". Rev. de la Educación Superior. México, julio - septiembre 1977, Vol. VI, Núm. 3 (23). pp. 61 - 69.
- TRUJILLO, Constanza E. "Innovaciones de la tecnología educativa en la organización campesina y el desarrollo rural". Prospectiva de la Tecnología Educativa en el año 2000. México, 1982. p. 31.
- UNAM. "Estatuto del Sistema Universidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México". Rev. de la Educación Superior. México, abril - junio 1972, Vol. I. Núm. 2. pp. 65 - 74.
- _____. "SUA de la UNAM... autoenseñanza y asesoría". Gaceta UNAM. México, 23 de julio 1987. Núm. 44 p. 32.
- UNIDAD DE COMUNICACION SOCIAL. Banco de reactivos por computadora (miméo). México, INEA, 1988.
- _____. Educación Básica: Primaria y Secundaria. (miméo). México, INEA, 1988.
- _____. El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. (miméo). México, INEA, 1988.

A N E X O S

- A. Sistematización de la Evaluación en el SEA. (secundaria)

- B. Relación ejercicios - exámenes, en el área de Español (literatura). Autoevaluación.

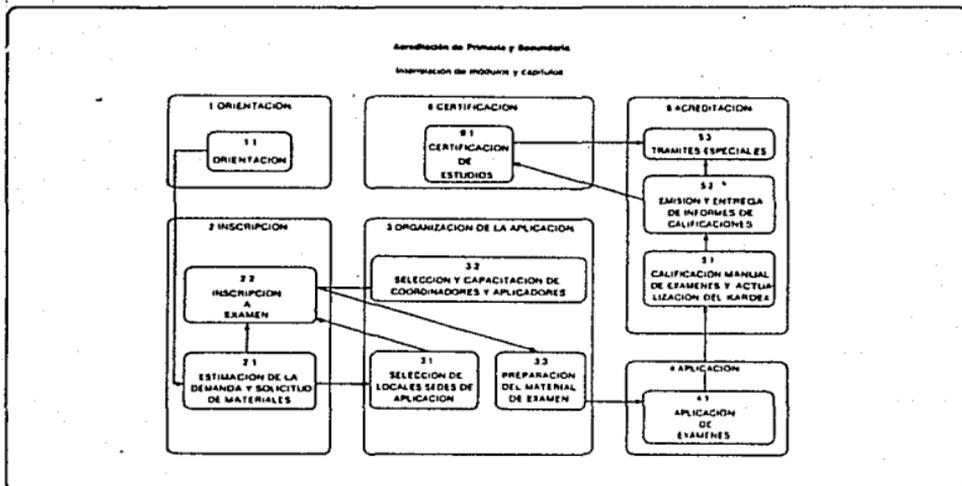
- C. Relación ejercicios - exámenes en el área de Español (Gramática). Autoevaluación.

A N E X O A



Acreditación y certificación de primaria y secundaria.

Página 9 de 26.



Fuente: INEA, Manual de Acreditación y Certificación de Estudios

ANEXO B (1)

Ejercicio de comprensión

Responde las siguientes preguntas después de leer la historia literaria.

1. ¿De qué son consecuencia el culteranismo y el conceptismo, los dos estilos o tendencias literarias del barroco? _____

2. Lista dos características de la literatura barroca _____

3. Menciona los rasgos esenciales del culteranismo _____

4. ¿Cuáles son los rasgos principales del conceptismo? _____

5. ¿Qué recursos literarios se destacan en el fragmento del poema de Góngora que hemos analizado? _____

6. ¿Qué recurso literario se destaca en el fragmento del soneto de Quevedo que analizamos? _____

Tus respuestas son correctas si se asemejan a las siguientes:

1. Del prolongado estudio e imitación de los escritores de la Antigüedad clásica.
2. El empleo abundante de palabras tomadas directamente del latín y del griego (cultismos); la extremada longitud de los párrafos o —al contrario— la reducción de estos a enunciados brevísimos, aunque de enorme intensidad conceptual. La metáfora, la hipérbato, la antítesis, se emplean insistentemente.
3. El uso de palabras cultas y la dificultad sintáctica; la cuidadosa armonía y musicalidad del verso; las constantes alusiones mitológicas; la brillante descripción con otros de notable finalidad o disposición.
4. La antítesis y los juegos de palabras de doble sentido.
5. La perifrasis, la metáfora, la hipérbato.
6. La antítesis, la metáfora, la hipérbato.

FUENTE: SEP. Español; segundo grado, segunda parte

Examen de la Quinta Unidad



A. Literatura

I. Historia literaria

Relaciona cada una de las preguntas de la izquierda con los conceptos que aparecen en la columna de la derecha y anota el número que corresponda.

- | | |
|--|---|
| a) ¿Qué sentimientos aparecen contrapuestos en todas las manifestaciones artísticas y literarias del siglo XVII? _____ | 1. El empleo abundante de palabras tomadas directamente del latín y del griego (cultismos); la extremada longitud de los párrafos o —el contrario— la reducción de éstos a enunciados brevísimos, aunque de enorme complejidad conceptual. La metáfora, la hipérbolo, la antítesis, se emplean insistentemente. |
| b) ¿Cuál es la principal característica del arte barroco? _____ | 2. El culteranismo y el conceptismo. |
| c) ¿Cuáles son las dos tendencias o estilos que distingue la crítica en la literatura española del siglo XVII? _____ | 3. La antítesis y los juegos de palabras de doble sentido. |
| d) Cita dos características de la literatura barroca. _____ | 1. A la desilusión ante el desencanto nacional y el desencanto de la vida se contrapuso un violento deseo de disfrutar las cosas del mundo que, al propio tiempo, satisface y engaña a nuestros sentidos. |
| e) Menciona los rasgos esenciales del culteranismo. _____
✓ | 5. El uso de palabras cultas y la dificultad sintáctica; la culterana armonía y musicalidad del verso; las constantes alusiones mitológicas; la brillante descripción de bellos paisajes y de objetos sustanciosos y espléndidos que se hacen contrastar con otros de notable fealdad o desproporción. |
| f) ¿Cuáles son los rasgos principales del conceptismo? _____ | 6. La constante oposición de valores estéticos y morales: lo perecedero frente a lo eterno, lo bello frente a lo monstruoso, lo noble frente a lo vulgar, la idealización de la vida frente a su visión caricaturesca o cruel. |

1 () 5 () 1 (P) 2 () 9 () 4 ()

ANEXO C (1)

Ejercicios de resumen

Escribe en el paréntesis el número de la clave que corresponda:

I	Clave
a) Enunciado bimembre que es autónomo sintácticamente ()	1. frase sustantiva
b) Miembro de la oración gramatical ()	2. tácito
c) Al miembro de la oración que designa "aquél o aquello de quien se dice algo" se llama ()	3. aposición
d) Al miembro de la oración que expresa "lo que se dice del sujeto" se llama ()	4. predicados verbales
e) Aquellos predicados que no cuentan con un verbo entre las palabras que lo forman se llaman ()	5. artículo
f) Los predicados que tienen como núcleo un verbo, se llaman ()	6. oración
g) Cuando no se dice o escribe el sujeto de una oración, éste se denomina sujeto ()	7. expreso
h) Cuando el sujeto de una oración está dicho o escrito se denomina sujeto ()	8. sujeto y predicado
i) Tipo de palabras que necesariamente deben aparecer en el sujeto de una sola palabra ()	9. sustantivo

FUENTE: SEP, Español. Segundo grado, primera parte

A N E X O C (2)

B. Gramática

Escribe en el paréntesis el número de la clave que corresponda:

I	Clave
<i>La oración. Funciones privativas del sustantivo</i>	
a) Enunciado bimembre que es autónomo sintácticamente ()	1. funciones privativas
b) Al miembro de la oración que designa "aquél o aquello de quien se dice algo" se llama ()	2. complemento circunstancial
c) Al miembro de la oración que expresa "lo que se dice del sujeto" se llama ()	3. adjetivo
d) Tipo de palabras que deben aparecer cuando el sujeto consta de una sola palabra ()	4. complemento directo
e) Sintagma que consta de un núcleo, un sustantivo, y de otras palabras no nucleares que lo completan ()	5. sujeto, complemento directo, complemento indirecto y agente
f) Modificador directo del sustantivo ()	6. oración
g) Tipo de palabras que necesariamente deben aparecer en el predicado verbal cuando consta de una sola palabra ()	7. funciones no privativas
h) La persona o cosa que recibe directamente la acción de un verbo transitivo ()	8. sujeto
i) La persona o cosa a que se dirige o destina la acción o también en cuyo provecho o daño se hace ()	9. frase sustantiva
j) Expresa las diversas circunstancias que rodean la acción del verbo ()	10. predicado
k) Tipo de funciones que sólo pueden ser desempeñadas por una determinada clase de palabras ()	11. verbo
	12. complemento indirecto
	13. sustantivo o pronombre

FUENTE: SEP. Español, Segundo grado, primera parte