



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DIVISIÓN DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

**LA EVALUACIÓN DE LA PRUEBA ENLACE A TRAVÉS DEL DIAGNÓSTICO
PEDAGÓGICO**

UNA MIRADA DESDE LA COMPLEJIDAD

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

LIC. CLAUDIA NALLELY MAYA MORENO

TUTORA: **Dra. María Del Socorro Oropeza Amador**
Fes-Aragón

COMITÉ TUTOR:

Dr. Mauro Gelacio Peralta Silverio. Fes-Aragón
Dra. Reinalda Peña Soriano. Fes-Aragón
Dra. Rosa María Martínez Medrano. Fes-Aragón
Mtra. Susana Benítez Giles Fes Aragón

CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL, ESTADO DE MÉXICO, OCTUBRE 2017



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 esta 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.

Dedicatoria

A mi FAMILIA, grandes pilares en mi vida.

A mi HIJO, mi motivación de superación y aprendizaje.

*A mi ESPOSO, gracias por creer en mí, muchos viajes faltan por
vivir.*

Agradecimientos

Gracias a mi Tutora, Dra. María del Socorro Oropeza Amador, por ser mi guía y apoyo en el viaje a mi Itaca, porque el viaje ha sido largo y muchas las maravillas que en mi sentir se guardan, porque con alegría tendré siempre en mi mente y corazón cuanto he ganado a su lado.

Dr. Mauro Gelacio Peralta Silverio, por apoyarme en la búsqueda de visión.

Dr. Antonio Carrillo Avelar, por incitarme a sumergirme en la investigación.

*Dra. Reinalda Peña Soriano, por compartir su experiencia,
orientación y tiempo.*

*Dra. Rosa María Martínez Medrano, por contribuir a mi
formación y aprender de su experiencia*

*Mtra. Susana Benítez Giles. Por su comprensión, lectura y
ánimo.*

*A CONACYT, por el apoyo económico entregado para la realización
de este trabajo.*

*A FES-Aragón UNAM, por brindarme un espacio de crecimiento
profesional.*

*Por mi raza
hablará el espíritu*

Índice

Introducción	7
Capítulo I. Construcción del modelo de investigación: el diagnóstico pedagógico (DP).	14
1.1 El lugar de DP dentro del campo de las ciencias: posicionamiento teórico	15
1.2 Conceptualización del DP: entre la comprensión y la interpretación	18
1.3 Pregunta inicial: El acercamiento al campo problemático	22
1.4 Diseño del proceso y recogida de información: posibilidad de comprensión	30
1.5 Construcción del estado del arte en torno a ENLACE	30
1.5.1 Las políticas y acciones que en nuestro país giran en torno a la evaluación estandarizada	31
1.5.2 Los propósitos de la evaluación educativa y estandarizada	32
1.5.3 Las pruebas masivas y su sentido didáctico	34
1.5.4 Las diferentes nociones de evaluación	35
1.5.5 Las prácticas de evaluación en contextos diversos del continente americano	36
1.6 Aproximaciones al objeto de estudio: la prueba ENLACE como el pretexto para el trabajo de evaluación.	38
1.7 Análisis de la información e informe: interpretación y comprensión de la situación educativa	42
1.8 Propuesta para la toma de decisiones/intervención: resignificación de la evaluación desde la práctica educativa	43

Capítulo II. ENLACE en el contexto global, trascendencia de la evaluación en la educación	44
2.1 Perspectivas internacionales en el marco de la prueba ENLACE: implicaciones en el acto educativo	46
2.2 Organismos internacionales. Discursos que permean el entorno escolar	50
2.3 Contexto nacional: ENLACE como vía de mejora	57
2.4 Competencias para la vida: Objetivos docentes	64
2.5 Escuela primaria: Características particulares e implicaciones docentes	66
2.6 Dinámica Institucional: La Esc. Prim. “Leandro Valle”	69
2.7 El punto de encuentro: entre los resultados en la escuela primaria	73
Capítulo III. ENLACE en el discurso del docente	78
3.1 Evaluación: detonante de prácticas en el campo de la educación	79
3.2 Hacia el problema de investigación. La situación de la prueba ENLACE.	87
3.3 El problema de investigación: el quehacer de la evaluación	89
3.4 La construcción del problema: navegando entre dilemas	89
3.4.1 La <i>simplificación</i> : signo de evaluación	92
3.4.2 La <i>tecnificación</i> , más allá del enfoque por competencias	101
3.4.3 ENLACE... ¿ <i>para qué?</i>	108
3.4.4 La prueba ENLACE como <i>parámetro</i> para ver el trabajo	113
3.4.5 Entre el <i>reto</i> y la <i>descontextualización</i> de la evaluación	116

3.4.5.1 Reto: el conocimiento que antecede la prueba	116
3.4.5.2 Descontextualización social: diferentes situaciones en el aula	119
Capítulo IV. Conclusiones: hacia la reflexión de la evaluación en el marco de ENLACE. Voces y miradas de la complejidad	124
5.1 Reconstruir las situaciones donde se produce la acción	132
5.2 Reconstruirse a sí mismo como docente	133
Anexo 1	138
Anexo 2	139
Referencias	140

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se inicia como un viaje de necesidad personal. De indagar acerca de ciertas inquietudes en torno al proceso de ENLACE llevado a cabo en las escuela primaria, que si bien se aplicó en todo el país fui parte del proceso en algunas escuelas en que se dio la oportunidad de participar.

El documento que a continuación se presenta es el resultado de un viaje que fue más largo de lo esperado, también resulto ser de lo más satisfactorio. En este viaje navegue entre constructos teóricos que me llevaron a crecer profesionalmente, pero también en el viaje me reconocí como investigadora, sentí ahogarme entre preguntas sin aparente respuesta, entre textos y autores que mucho me decían y a veces poco comprendía, pero entre los límites de una parada y otra logre enlazar a unos y otros, comprenderlos y encontrarme allí donde mis dudas buscaban respuesta.

Comprendí que investigar es un hecho que se apoya de aquellos que han investigado más allá, que se han atrevido a mirar con otros lentes ciertos hechos, y que como investigador hay que tener la mente abierta a aquello que sucede como problema en la vida cotidiana, que acontece inusualmente cada día, pues de allí de donde surgen los problemas de investigación.

A partir de la investigación me doy cuenta que resulta fundamental el acercamiento a los involucrados en el proceso de evaluación para llevar a cabo acciones que beneficien al campo educativo y, por ende, a la sociedad.

La investigación parte de diversas incógnitas que surgen como breves interrogantes que llaman a la pesquisa. Entre éstas destacan: ¿por qué una evaluación como ENLACE mueve la dinámica dentro de una institución?, ¿por qué es importante para los docentes si son a los alumnos a quienes está dirigida la prueba?, ¿cómo es vista por esos docentes? y ¿qué significado tiene para ellos?

Cada capítulo del presente documento representa un eslabón en la investigación, no son sólo apartados, son representaciones de abordajes metodológicos, desde distintas perspectivas el primero representa el cómo se fue dándola investigación, el segundo capítulo representa aquello que desde lo macrosocial influye el actuar de los docentes en las escuelas con políticas con propósitos diversos que llegan a los docentes, el tercer capítulo representa la voz de un pequeño pero significativo grupo de docentes y el cuarto capítulo representa una aproximación a ciertas reflexiones que van configurando un propuesta desde y para los docentes. En este viaje de investigación la mirada del otro-docente fue fundamental para retomar como una prueba de evaluación como lo es ENLACE, repercute en la dinámica institucional, en que si bien es de aclararse que ENLACE no es la única forma de evaluación, se formó como ejemplo significativo que da pauta para hablar del fenómeno de la evaluación en nuestro país.

La investigación se ha organizado de la siguiente forma. El primer capítulo da marcha con la presentación del método de investigación llamado diagnóstico pedagógico (DP), metodología cualitativa que busca acercarse, a través de diversas miradas, a los sujetos-docentes —actores de esta investigación. El diario de campo se utiliza como una forma de vislumbrar el objeto de estudio, la prueba ENLACE, como ejemplo de evaluación, que después se conformará a partir del uso de la entrevista y las categorías de análisis desde el discurso del docente. Las voces de los docentes son pensadas como la materia prima para la construcción de su realidad, al nombrarla y aproximarse a sus significados mediante la interpretación agrupada en cuatro ejes de análisis.

La construcción de los cuatro capítulos nació a partir del objetivo general el cual fue recuperar la experiencia de docentes de escuela primaria a través de la entrevista oral para interpretar cómo comprenden la prueba ENLACE a partir de la construcción de un diagnóstico pedagógico dentro del paradigma cualitativo. A través de la construcción de ejes que permitan delinear una problemática que permita contribuir con pautas reflexivas en torno al quehacer docente en la tarea de evaluar.

De ahí que es importante hacer notar que los capítulos de esta tesis fueron diseñados paralelamente. Por consiguiente, en primer lugar se colocó el capítulo de metodología que permite comprender el camino de la construcción del problema por investigar, además de exponer el objetivo general de la investigación.

Posteriormente se recuperó la experiencia de ocho docentes de escuela primaria, a fin de conocer cómo entienden la prueba ENLACE a partir de la construcción de un diagnóstico pedagógico. A partir de la lectura de dichas definiciones, la presente investigación sitúa al diagnóstico pedagógico como el acto que implica delimitar, conocer situaciones del campo educativo, valorar y tomar decisiones de intervención que involucren a los actores.

Por ello, hablar de diagnóstico pedagógico es necesariamente intervenir; más allá de calificar al sujeto, se busca su interpretación y comprensión. Son estas acciones con las que se derivan las propuestas que no se conciben linealmente sino que conjugan una serie de factores según las necesidades que el sujeto expresa a través de sus actividades diarias, al centrar la atención en el hecho educativo.

Esta comprensión se da dentro del paradigma cualitativo que recupera su oralidad por medio de entrevistas. Dicha interpretación permitirá la construcción de ejes que configuren la problemática y reconozcan los significados de los docentes, como parte de la construcción de su discurso.

Al querer percibir a los sujetos como datos, llámese alumnos o docentes, se advierten desprovistos de su calidad como seres cambiantes, en continua construcción de vivencias. Esas vivencias que en la prueba ENLACE están determinadas por los intentos de modificar sus prácticas y buscar nuevas tareas que hagan posible en los alumnos obtener mejores resultados. El docente enfoca su mirada en los datos finales con ayuda de un proceso mediatizado por la prueba; es entonces cuando las relaciones educativas entre docente-alumno vuelcan su mirada a la mejora de resultados.

Por lo que se refiere al segundo capítulo, en éste se analiza el contexto internacional, nacional y local con respecto a la evaluación, no sólo ENLACE. Puesto que al hablar de evaluación es nombrar implícitamente a la evaluación como categoría que atraviesa todas las reflexiones aquí vertidas. Al final de cuentas, la evaluación supone la intervención constante en el acto educativo y no sólo la enunciación de los problemas, dado que ésta se ha convertido en un discurso que recuperan distintos sectores de la sociedad para la toma de decisiones, aun cuando en pocos casos se conocen las problemáticas en su profundidad.

Por ejemplo se juzga a quienes han obtenido en la prueba ENLACE una calificación deficiente; sin embargo se desconocen casi totalmente las condiciones de los alumnos, los profesores y el medio social en que se desenvuelven, situación que no debiera pasar por alto, no para emitir un juicio sino intervenir y apoyar el contexto educativo.

Conviene referir que el tercer capítulo es nodal en esta investigación, debido a que en este apartado se plasma la comprensión de los sujetos mediante la interpretación realizada basada en las voces de los docentes y la construcción de significados organizados, que toma como apoyo los ejes. Es así que al hablar de ENLACE se retoma como un pretexto la evaluación en el acto educativo. Los docentes asumen como propio el dato arrojado por la prueba y, por lo mismo, interpelan a ser vistos como sujetos en un espacio y tiempo específicos, en que el alumno trae consigo una serie de cargas biológicas, económicas, sociales y afectivas que involucran al docente. Pareciera que el docente se encuentra en la disyuntiva entre la evaluación y los mejores resultados, junto con la atención a las situaciones cada vez más complicadas que expresan los alumnos.

Para atender las necesidades y problemáticas que el docente presenta, se exponen las categorías derivadas del análisis y conjuntamente la organización encontrada a partir del trabajo de campo, que están relacionadas con la evaluación y calidad como hechos que se encuentran involucrados por una serie de factores, entre los que destaca una red de focos rojos como la *simplificación* de la evaluación. Se halla en dos sentidos, por un lado se encuentra la simplificación del proceso de evaluación y del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como si estos dos grandes núcleos se encontrarán separados de las construcciones sociales y las problemáticas que cada sujeto enfrenta en su vida diaria.

Otra de las categorías fuertemente trabajadas es la de la *tecnificación*; aquí vemos una relación al reducirse la evaluación y suponer que es necesario poner a todos los sujetos en la misma línea de partida; esto sin tomar en cuenta las necesidades de su medio o pensar que a través de la evaluación se logrará alcanzar el estándar deseable. Atiende además a normalizar la idea de que el docente es responsable y el sujeto está obligado a modificar su práctica al ser él quien logra los resultados de su desempeño, teniendo como medio la prueba.

En el tercer eje de trabajo se comienza la problematización a partir de una pregunta detonante, *ENLACE... ¿para qué?* Significa que a través de los testimonios el docente expresa la poca claridad que encuentra entre su práctica diaria y la prueba. Menciona que la imposición le lleva a pensarla como una evaluación sin relación con el currículo que atiende, llevando a una segunda categoría de este eje nombrada el *desencuentro*, por considerar que el docente no está allí en la prueba, no atiende a su voz y sus necesidades; por tanto sus referencias para el trabajo en el aula son distantes y difusas.

El cuarto eje lleva por título “*entre el reto y la descontextualización*”, Una de las problemáticas que el docente expone es la falta de posicionamiento frente a la prueba, al no atender a la diversidad de los alumnos, a su conocimiento y en consecuencia sus necesidades educativas y sociales.

El tema de la evaluación implica la mirada de la realidad, a través del cuestionamiento de las manifestaciones que llaman la atención del investigador. Por ejemplo, los bajos índices de aprobación de la prueba ENLACE, el estrés que se vivía de modo generalizado en los periodos de prueba en las escuelas primarias que se tuvieron la oportunidad de visitar. El sinnúmero de quejas que brotaban antes, durante y después de la prueba.

Sin duda eran manifestaciones que llegaron a ser detonantes de incertidumbres y desconciertos entre propios y ajenos de la comunidad educativa, pero especialmente un

punto nodal en el investigador. Al cuestionar esta realidad una desestabilización se apoderó de las formas de pensamiento y construcciones que, como investigadora, daba por resueltas.

Al respecto podemos retomar a Pasillas (1993:2), cuando señala que “el objeto de la Pedagogía son naturalmente las intervenciones, que se consideran la esencia de esta ciencia. En este sentido, el pedagogo se concibe como un profesional interventor”. Por tanto, la Pedagogía deber ser entendida como el conjunto de saberes que buscan impactar al proceso educativo a través de la intervención y comprensión de la construcción del sujeto.

En esa línea de ideas se construye el cuarto capítulo, en que a partir de la comprensión del sujeto desde su discurso, se realizan una serie de reflexiones que pretenden ser una forma de intervenir en el campo. ¿Cómo pensar la evaluación de forma diferente? Aquí es necesario volver a tomar la evaluación como ENLACE; como un proceso continuo de desequilibrio en que se revaloran las acciones, se modifica el plan de trabajo y se reflexiona sobre el quehacer dado en el discurso de los docentes.

Ahora bien, el sistema de evaluación, gestado en nuestro país, trata de dar cuenta del acto educativo en su conjunto al tener como punto de partida la generalidad, que ha propiciado un menor conocimiento y discusión de los procesos individualizados de evaluación de los sujetos. Asimismo ha exacerbado más los resultados ofrecidos al conjunto de la población que a la invisibilidad de las problemáticas que enfrenta día a día cada alumno y cada docente.

Debido a lo cual dar relevancia a un sistema que potencie los logros sólo como resultados numéricos extraídos de la aplicación de pruebas masivas, soslaya la importancia de los docentes en su hacer de evaluación en el aula. Son estos actores quienes conocen las problemáticas del entorno, las condiciones de la institución, las áreas de oportunidad que tienen los alumnos y, por supuesto, las carencias que padecen. Tener conocimiento al respecto representa una forma de evaluar más profundamente, pues se mira con más detalle a los sujetos; por tal motivo, las pruebas masivas deben volcarse hacia esta mirada.

Al realizar un diagnóstico pedagógico, dentro del marco del paradigma cualitativo, se comprenderá cómo el docente ha significado la prueba ENLACE a través de una mirada compleja que faculte proponer pautas de reflexión sobre las problemáticas planteadas.

Así pues es necesario, para la toma de decisiones, involucrar a los más allegados –alumno y docentes– para su evaluación, a fin de tener una mayor claridad en la forma de apoyar y desarrollar las competencias de manera integral, que atienda al sujeto en el ser y el deber ser para consigo mismo y la sociedad.

En efecto, no sólo es importante reconocer el valor de la rendición de cuentas, necesarias para poner en perspectiva la situación de un sistema educativo, sino atender a partir de ese conocimiento las indeterminaciones y complicaciones que le han llevado a ese escenario. La intención, entonces, es conformar un plan estratégico que tome en cuenta el entorno y los colaboradores para la atención desde distintos flancos, es decir, acciones de docentes, alumnos, padres de familia y gobierno que, en su conjunto, se hablaría de una visión pedagógica de evaluación.

CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN DEL MODELO DE INVESTIGACIÓN: EL DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO (DP)

La evaluación implica una serie de factores que no sólo involucran al sujeto evaluado, sino también permea a distintos actores en sus diferentes contextos. La evaluación en educación y, específicamente, ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Educativo en Centros Escolares), lleva una multitud de formas de pensar, experiencias y significados. En la presente investigación se retoma el diagnóstico pedagógico (DP) como metodología en el marco del paradigma cualitativo, con el propósito de problematizar los significados construidos por los docentes, en torno a ENLACE, que permitan proponer en ese campo pautas de intervención.

En este capítulo se da a conocer el trabajo metodológico, que fue dividido en temas para fines esquemáticos, resultado del proceso de investigación en sus diferentes etapas y alcances de la misma. En un inicio se ubica al DP dentro del enfoque cualitativo, que trata, en esencia, de comprender a los sujetos en su ambiente social, por lo que la investigación busca escucharlos mediante un análisis minucioso de lo que acontece en las situaciones cotidianas. A partir de la ubicación del DP, se camina por los conceptos que han construido diferentes autores, con el propósito de posicionar e identificar los rasgos característicos del DP.

Como la investigación es de corte cualitativo, se parte del acercamiento a una realidad específica. En este caso una escuela de nivel primaria del municipio de Nezahualcóyotl. Allí se realizó la entrevista a ocho docentes, que cuentan con experiencia en el proceso de la prueba ENLACE. Mi interés sobre el tema se da en virtud de que pertenezco al equipo de trabajo de dicha institución y también participé en algunas otras etapas del proceso de la prueba, tanto como organizadora y aplicadora del examen. Momento en que me di cuenta de la huella que ENLACE deja en el sistema antes, durante y después de su aplicación al

interior de las escuelas, lo que se delineó como una idea, si bien incipiente, de un problema que pudiera estar aconteciendo en el medio educativo con respecto a ENLACE.

De aquí surgen las preguntas iniciales: ¿qué sucede con ENLACE?, ¿es importante para los docentes?, ¿qué significado se ha construido de la prueba en los alumnos?, ¿cómo se vive la prueba?, ¿qué acciones son parte de la vida diaria del docente relacionada al proyecto institucional de ENLACE?, ¿para qué fines son planteadas dichas acciones?, ¿son retomados los resultados de la prueba más allá de la inmediatez en su aplicación?, ¿cómo es que son retomados?, ¿la búsqueda de mejora en los aprendizajes para la resolución de la prueba son planificados por los docentes?, ¿a qué propósitos sirve la prueba según los docentes? A partir de estas y otras interrogantes que al irse desmenuzando a lo largo de la investigación se abre el campo al estudio de ENLACE, desde la mirada de los docentes como actores directos de la prueba.

Primeramente se plantea qué es un diagnóstico pedagógico (DP), de dónde surge y cuál es su relación con el paradigma cualitativo; para, posteriormente, situarlo como aquel camino que se va construyendo y que, al mismo tiempo, permite problematizar la realidad de los docentes que es compartida a través de su oralidad. Para la recuperación del dato empírico se realizaron entrevistas, de las cuales se obtuvieron una serie de fragmentos representativos que dieron pie a descorrer el campo a la problematización en torno a ENLACE. Conjuntamente se realizaron observaciones de corta duración, que fueron organizadas y registradas en un diario de campo, por lo que estos instrumentos son recuperados en esta deconstrucción de herramientas metodológicas.

1.1 El lugar del diagnóstico pedagógico dentro del campo de las ciencias: posicionamiento teórico

En la presente investigación, el diagnóstico pedagógico (DP) es retomado a partir de las características del paradigma cualitativo. Dicho paradigma es igualmente denominado hermenéutico, por su carácter de comprensión e interpretación del sujeto; constituye una

alternativa al pensamiento positivista y su método científico, especialmente en el campo de las ciencias sociales y, por supuesto, en lo educativo. “Si los positivistas entendieran que en las ciencias históricas y sociales el verdadero interés es *comprender los fines y motivos* por los que acontece un hecho, lo cual es distinto de una explicación causal, estaríamos en el camino de la complementariedad de los métodos” (Mardones y Ursúa, 1991:33). Esto es, no se encuentran divididos los métodos uno del otro porque pueden resultar muy utilitarios. Tanto la comprensión de *Verstehen* como la explicación por causas de *Erklären*, se podrá encontrar su entendimiento.

El DP es concebido como camino que posibilita la comprensión de los sujetos, la interpretación en su particularidad. La investigación cualitativa es resumida en tres puntos que recogen los principales factores del modelo (Latorre, Del Rincón y Arnál [1996] en Marí Mollá, Ricard [2001:89]) y refieren que ésta es fundamentalmente:

- *holística*: intenta aprehender la realidad en su conjunto, globalmente, considerando los elementos a partir de su contexto.
- *inductiva*: no se parte de una hipótesis previa, sino que cada conocimiento surge del análisis de cada situación particular.
- *ideográfica*: la investigación sólo pretende el conocimiento de casos individuales, no la abstracción o formación de leyes generales.

El enfoque cualitativo es holístico integral, dado que trata de comprender los motivos que generan las reacciones humanas en su propio contexto. La investigación cualitativa se considera una estrategia de investigación basada en una rigurosa descripción contextual de los hechos o situaciones. En este sentido se busca clarificar, desde la interpretación y comprensión, la percepción de la realidad y formulación del problema que, en este caso, gira en torno a la educación.

Está claro que las Ciencias de la Educación han sido parte de un proceso de configuración con el objetivo de fundamentarse como ciencia con identidad propia. Fernández y Sarramona (en Marí, 2001:10) coinciden en que el análisis del proceso educativo como el

objeto de las Ciencias de la Educación, poniendo de relieve “los elementos que lo integran y las interrelaciones observadas entre ellos”. El diagnóstico pedagógico es una actividad científica con entidad propia; tiene su origen en la necesidad de responder a los procesos educativos planteados en una situación determinada. “Esta respuesta habrá de partir del análisis de estas necesidades a través de un proceso diagnóstico para intervenir eficazmente sobre ellas” (Martínez, 1993:7).

A partir de la realización del diagnóstico pedagógico se intenta comprender la situación educativa, aun cuando no se retoman las acciones como normas irrevocables de actuación; de manera opuesta, se pretende la comprensión del hecho evaluativo, concretamente, el programa ENLACE. Con otras palabras, se busca acercarse al docente, intervenir desde las preguntas hechas de su realidad y conocer su voz para interpretar aquello que les acontece y trastoca sus prácticas con relación a ENLACE.

En concreto, a través de la voz del docente, en la presente investigación se concibe la evaluación en primer término como un proceso de distintas caras, pues consiste en la búsqueda de determinada información, aunque sus usos tienen variaciones en función del objetivo para el cual se realiza. Mientras que puede ser vista como una forma de mejorar determinados aspectos, también puede utilizarse como método de cohesión hacia sus involucrados. Por lo que la realización de un DP atiende a la necesidad de profundizar en un proceso tan complejo y diverso como lo es la evaluación y los sujetos mismos.

El diagnóstico pedagógico guarda conexiones con diferentes disciplinas educativas, Martínez y Batanáz (citados por Mollá (2001) destacan cuatro niveles de relación con las disciplinas educativas a partir de su coincidencia en objetivos, aportaciones y vínculos, al organizarlos en cuatro diferentes niveles:

1. En el primer nivel se sitúa a la Teoría de la Educación como disciplina básica que aporta al diagnóstico pedagógico el marco teórico que orienta la acción educativa.

2. En un segundo nivel se encuentran las disciplinas básicas e instrumentales que proporcionan conocimientos aplicables y contribuyen a la definición del objeto de estudio del diagnóstico pedagógico, así como las bases metodológicas. En este nivel se encuentran las materias de Pedagogía Diferencial, Sociología de la Educación y Pedagogía Social, Metodología de la Investigación Educativa, Medición y Evaluación.
3. En el tercer nivel se señalan las materias que persiguen objetivos similares al diagnóstico pedagógico, o sea su contribución al área educativa.
4. El cuarto nivel incluye materias aplicadas, ocupadas de aspectos curriculares y organizativos sobre los cuales se aplican técnicas dirigidas al replanteamiento de programas de intervención psicopedagógica.

El diagnóstico “surge y se desarrolla en la Medicina, como proceso formal y sistemático mediante el cual el médico conoce y explica los síntomas de la enfermedad del paciente, a fin de poderlo sanar”, Arias, Marcos (1994:11). Las transformaciones de la sociedad llevan consigo la necesidad de replantear concepciones y paradigmas.

De esa manera, se ha buscado transitar de un modelo diagnóstico clínico tradicional, médico-psicológico, a un “instrumento diagnóstico necesario que desde el interior del proceso de enseñanza-aprendizaje, ofrezca los recursos para resolver los problemas que impiden a los sujetos la consecución de los objetivos de la educación” (Mollá, 2001:21). En ese sentido, se hace necesario el uso de técnicas para la recolección de información en espacios educativos. Por añadidura, la presente investigación retomará del método etnográfico, la entrevista y la observación (registrada en el diario de campo) como herramientas de acercamiento a la realidad.

1.2 Conceptualización del DP: entre la comprensión y la interpretación

El diagnóstico pedagógico se desarrolla a partir de dos líneas conceptuales. En la primera se encuentran los conceptos genéricos entre los que destaca la cita de Fernández (1990:150): “La palabra diagnóstico hace referencia al método por el que se trasladan y

comparan hechos desconocidos con otros conocidos para descubrir, mediante esta comparación, rasgos distintivos, anomalías o funciones deterioradas”. Es decir, un concepto más enfocado al diagnóstico como actividad científica que identifique los rasgos del objeto estudiado.

En una segunda línea de conceptualización se encuentran las reflexiones sobre el diagnóstico centrado en los alumnos, grupos e instituciones, así como sus procesos de consecución de objetivos educativos. Marí y Buisán (1986:25) sitúan al diagnóstico pedagógico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de obtener información del sujeto, que se analiza e interpreta, para facilitar la toma de decisiones.

Las autoras conciben al diagnóstico pedagógico como aquel que “trata de describir, clasificar, predecir y, en su caso, explicar el comportamiento del sujeto dentro del marco escolar. Incluyen un conjunto de actividades de medición y evaluación de un sujeto (o grupo de sujetos) o de una institución a fin de dar una orientación” (1986:25).

El diagnóstico pedagógico guarda un estrecho vínculo con la evaluación como disciplina, al recuperar aspectos encaminados a la toma de decisiones sobre programas y entidades abstractas de mayor concreción, diferenciando a la valoración que, como parte del proceso de evaluación, se encarga de procedimientos para recoger medidas sobre la conducta. Aquí se destacan tres actividades: diagnóstico pedagógico, evaluación y valoración, como parte de un proceso de conocimiento, en que cada una tiene un objetivo definido.

A partir de la lectura de dichas definiciones, la presente investigación sitúa al diagnóstico pedagógico como el acto que implica delimitar, conocer situaciones del campo educativo, valorar y tomar decisiones de intervención que involucren a los actores. Por ello, hablar de diagnóstico pedagógico es necesariamente intervenir; más allá de calificar al sujeto, se busca su interpretación y comprensión. Son estas acciones con las que se derivan las propuestas que no se conciben linealmente sino que conjugan una serie de factores según las necesidades que el sujeto expresa a través de sus actividades diarias, al centrar la atención en el hecho educativo.

Martínez (1993), Granados (1993) y Batanáz (1996) reflexionan con base en las contribuciones del diagnóstico pedagógico como entidad científica, así como en sus principales características y la relación que guarda con la Pedagogía que es resumida en los siguientes puntos:

- El diagnóstico pedagógico es una actividad pedagógica, teórico-práctica, encaminada al conocimiento y valoración de un hecho educativo, con fundamento epistemológico.
- Es flexible, en cuanto se comprende a partir de un conocimiento metódico y sistematizado de carácter científico-técnico.
- La información reunida puede referirse a datos puntuales o también a análisis complejos que involucran a los sujetos.
- Requiere de la interpretación del fenómeno educativo.
- Su objeto de estudio parte del sujeto y considera la totalidad que lo envuelve.
- Busca contribuir mediante la intervención al proceso educativo pues se orienta a la toma de decisiones.

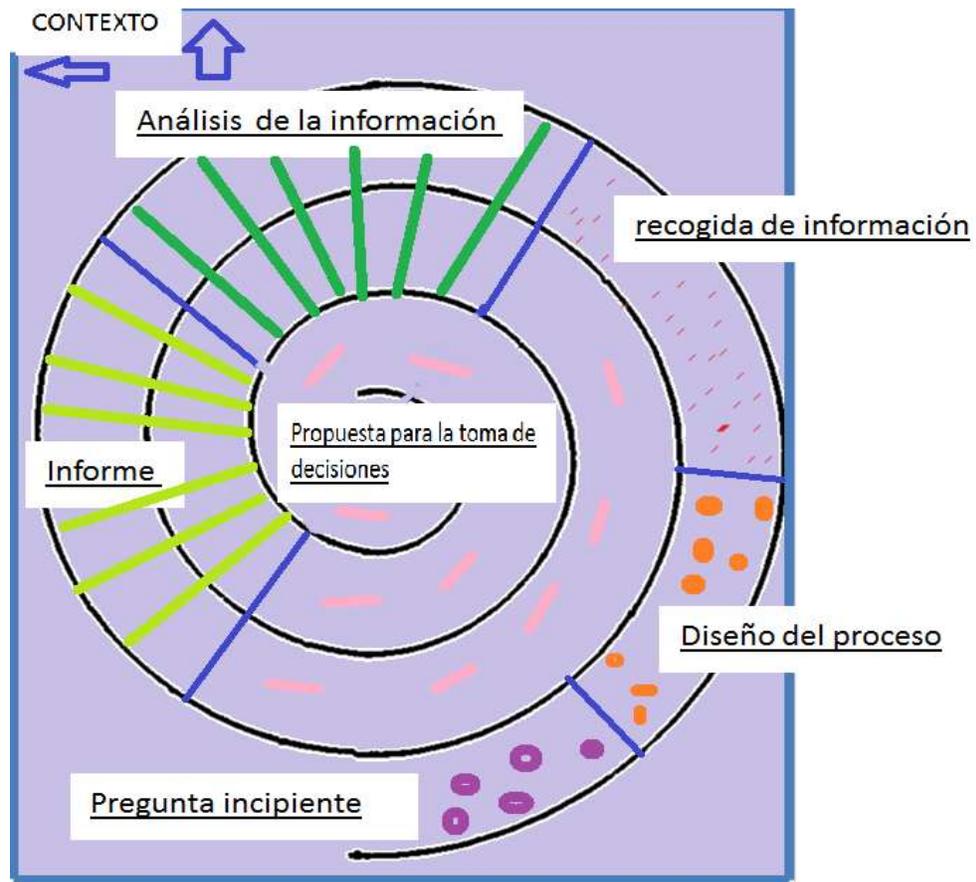
Según los puntos señalados, algunos expertos coinciden en que las reflexiones proporcionadas respecto de las líneas teóricas y metodológicas del nuevo paradigma del diagnóstico pedagógico, engloban el conocimiento del sujeto que aprende. Esto a partir del conocimiento del todo que lo envuelve, contextualizando el proceso y al mismo tiempo develando las conexiones interrelacionadas, cuyo objetivo es sugerir pautas perfectivas que conlleven la adecuación del proceso enseñanza-aprendizaje, y que se expresan de la siguiente forma:

- Estimación del sujeto como objeto del mismo diagnóstico, que considera aspectos individuales, contextuales e institucionales.
- El objeto del diagnóstico gira en torno a situaciones educativas no sólo del alumno sino de aquellos hechos que permiten y definen el acto de educar.

- Se ha configurado una nueva finalidad; en otros términos significa proponer sugerencias y pautas perfectivas, sin reducirlas a la resolución de problemas o a la ayuda de personas con deficiencias, sino que incluya una función que potencie capacidades a partir de su autoconocimiento.
- Toda acción diagnóstica refiere una intervención proactiva.
- El diagnóstico pedagógico es valorado como un proceso que incluye una serie de etapas interdependientes y relacionadas.
- El diagnóstico pedagógico, como proceso, se orienta a la toma de decisiones que no se consideran un acto terminal, sino con posibilidades de constante mejora.
- La intervención es vista como actividad que no se limita a la aplicación de un conjunto de técnicas, pues comprende a los sujetos y sistemas involucrados en el diagnóstico.
- La evaluación del proceso supone una acción permanente en la intervención que requiere un contraste permanente entre la situación inicial y el desarrollo del programa aplicado.

Por medio del diagnóstico pedagógico se busca acercar a la compleja realidad mediante un proceso, que comprende, en su modelo, una serie de etapas que sirvan de guía, construidas para la presente investigación. En este posicionamiento metodológico, la primacía la tiene el proceso y no el producto; las etapas que se incluyen en la presente investigación, concebidas a partir del análisis de distintas fuentes, son:

Modelo de Diagnóstico Pedagógico



Elaboración propia

Para su explicación se parte de la pregunta incipiente, que es comprendida como el conjunto de cuestionamientos que plantearon la necesidad de llevar a cabo una investigación de corte cualitativo; lo anterior al configurarse un campo problemático que promovió la construcción de un problema de investigación.

1.3 Pregunta inicial: el acercamiento al campo problemático

Como primer momento se dan a conocer parte de las observaciones que suscitaron el acercamiento al tema de ENLACE, es decir, la serie de problemáticas que fomentaron la construcción de un problema de investigación, que van desde la organización dentro de la escuela, hasta los comentarios de docentes y alumnos. Según Sánchez (1993:6), ante la necesidad de problematizar un objeto, se necesita plantear un *campo problemático*, el cual

se ha de configurar más concretamente desde su contextualización, pues en éste los problemas y su contexto no son ajenos entre sí. “Más que cosas y objetos que están uno al lado del otro, los fenómenos y procesos educativos conforman sistemas de relaciones que se conjugan y articulan de diferente manera” (Sánchez, 1993:6). Cabe señalar que se requiere articular una serie de problemas presentes y que están íntimamente ligados al objeto estudio de la investigación.

Delinear las problemáticas presentes permite comprender el objeto en su totalidad. La investigación, como proceso, plantea entre sus facetas la necesidad de enumerar las principales problemáticas expuestas en el marco de la prueba ENLACE. Ya que, según menciona Sánchez (1993), un problema de investigación “es lo que el investigador trata de resolver o de averiguar”. Por lo que se pretende delinear las principales carencias, puntos de conflicto o aspectos positivos que los docentes han tomado en cuenta basados en su experiencia en la prueba. Con la finalidad de delinear, con mayor precisión, aquello que en la presente investigación se persigue como campo problemático. A continuación se exponen los siguientes puntos:

- La prueba ENLACE está estructurada con el objeto de evaluar el logro académico de los alumnos, lo que resulta en la cualificación de los docentes.
- La prueba ENLACE se enfoca en generalizar individuos más allá de atender a la diversidad social.
- Los alumnos no asumen la prueba como parte de su proceso formativo.
- Los resultados de la prueba no impactan el hacer diario del docente y menos la mejora de formación del alumno.
- Los resultados no se consideran con el propósito de establecer políticas de Estado que permitan contribuir al proceso formativo del alumno.
- No es sopesado el contexto local de alumno evaluado ni tampoco las condiciones en que se realiza la práctica docente.

De acuerdo con las anteriores anotaciones, éstas encuentran su explicación en esos primeros acercamientos al campo de estudio que permitieron identificar un problema

incipiente que, a final de cuentas, me inició en el cuestionamiento profundo. Es decir, un primer indicio de que el docente estimó interrumpida su vida cotidiana al situarse frente al discurso tangible de ENLACE. A partir de las observaciones de los primeros momentos de acercamiento a la realidad, me percaté de la forma en que la prueba irrumpe en las actividades de los docentes, situación que comparten al mencionar:

Va a ser la prueba, a ver cómo nos va esta vez, ya estoy preparando a mis alumnos, yo he platicado constantemente con los alumnos para que trabajen bien en el examen.

La prueba realizada por los alumnos y a partir de sus pláticas, me percaté de que mucho depende de la forma en que el docente construye y experimenta la prueba para que el alumno así la vivencie. Es decir, al presentarse el docente como actor de la prueba y guardando estrecha relación con las prácticas que sus alumnos efectúan; esto es desde realizar ejercicios de exámenes parecidos a la prueba original, hasta actividades de “repaso” unos días antes.

Otra situación que incluye al docente, tiene que ver con la gran responsabilidad que los discursos en el campo de educación y de los medios de comunicación dan al sujeto-docente como actor y responsable de los resultados en dicha prueba. Estas reflexiones dejan entrever al docente como figura clave en la comprensión de ENLACE, como fenómeno complejo, retomándolo como actor en la presente investigación y acercándome por medio de la pregunta. Aquí refiere Bachelard:

Ante todo es necesario saber plantear los problemas. Y dígame lo que se quiera, en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema el que indica el verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede hacer conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado (Bachelard, 1974:16).

Es a partir de este análisis cuando comienza a pensarse en las posibilidades de vislumbrar, desde la pregunta, la posibilidad de orientar la investigación hacia la complejidad del fenómeno evaluación. Hecho que se plantea con la pregunta, pues si bien se construye sólo como incipiente, se hace necesario, al dar trayectoria a la presente investigación:

¿Qué problemáticas enfrenta el docente ante ENLACE?

Esta pregunta parte de la observación sistematizada de un diario de campo. Tiene por objetivo generar un pensamiento reflexivo, permitiendo la toma de decisiones apoyadas en la observación. El diario de campo apunta a la observación sistemática, “como estrategia para representar aspectos de la realidad” (Wittrock, 1997:306). Al ser éste un hecho cotidiano se encuentra relacionado “con la teoría, las creencias, los presupuestos o experiencias previas de la persona que efectúa la observación. Dichos factores conforman el *marco de referencia* del observador e inciden en las decisiones tomadas, así como el proceso observacional” (Wittrock, 1997:306). De esta manera y vinculado a la prueba ENLACE, la disposición a tal tema surgió precisamente de la observación realizada en la institución, motivo de estudio.

Al observar que ENLACE, como fenómeno, entra en la vida cotidiana de los docentes, se plantean una serie de cambios para los involucrados: los alumnos al aproximarse la prueba, los docentes ante la incertidumbre de saber qué aplicarán a otro grupo, así como los resultados de sus alumnos, la observación de la que son parte, entre otras situaciones.

De esta forma, las primeras observaciones me llevaron a problematizar sobre la prueba ENLACE, pues retomando a Wittrock (1997:307), “cuando la observación se utiliza para responder a una pregunta formulada, (la observación) debe ser deliberada y sistemática” Para lo cual se acudió al diario de campo como herramienta o lente observacional; esto es, “como proceso de mediación en varios niveles: el nivel de observador como persona con prejuicios, creencias, formación y aptitudes, y el nivel del instrumento o herramienta utilizado para efectuar y registrar la observación” (Wittrock, 1997:307), lo cual permitió ahondar en la problematización, dentro del marco del diagnóstico pedagógico. En otras palabras, desde la mirada cualitativa la interpretación de esas observaciones se toma como primer referente de la realidad.

Fue a partir de esas primeras observaciones que se configuró el guion de la entrevista, pues según Wittrock (1997:309) “las observaciones son fenómenos que ocurren en un contexto o ambiente específicos”. Estos acercamientos permitieron plantear preguntas vinculadas a referenciar los cuestionamientos y relacionarlos a hechos observados, considerando criterios de selectividad como característica inevitable de un instrumento referido a un tema observacional particular. “No es posible registrar todas la facetas de la realidad con un solo sistema o instrumento, ni un único proyecto de investigación” (Wittrock, 1997:311). Intentar abarcar todas las situaciones referidas a ENLACE plantearía innumerables cuestionamientos, difíciles de responder por instrumentos que pretenden atender al campo cualitativo por sobre los aspectos cuantitativos. Por sí mismos se configuran como otro campo de estudio.

Para entender más claro esta investigación, de las formas en que los docentes están comprendiendo la prueba ENLACE, se retomaron elementos de selectividad referidos por Wittrock (1997:311), éstos son:

- La cuestión por estudiar.
- Un lugar donde efectuar la observación.
- Un fragmento de la realidad por observar dentro del lugar.
- Un instrumento o combinación de instrumentos para registrar y almacenar el segmento de la realidad de estudio.
- Procedimientos para observar (dónde colocarse, cuándo observar, en qué orden utilizar determinados instrumentos).
- Los sujetos que han de observarse o el contexto de observación.
- Los procedimientos de análisis apropiados para el problema estudiado y el registro obtenido.
- El método para comunicar los datos e información extraída del registro de la observación.

Cabe mencionar que la observación se encontró organizada a partir del diario de campo, mediante la sistematización de las aproximaciones al campo, en relación con la apertura de la institución. Tomando en cuenta los primeros indicios presentados en la prueba ENLACE, como un quehacer que requería ser estudiado debido a su importancia en la vida de los docentes, se buscaron los momentos propicios para el acercamiento a los actores. En general se consideraba la hora del recreo durante los periodos de clases, constituidos como los fragmentos de la realidad por observar. Por medio de dichas indagaciones se configuró la primera aproximación al *campo problemático* (Sánchez, 1993:4), referido al cruce de dificultades que dan forma al problema de estudio, el cual se construye y deconstruye en la problematización-interpretación realizada en el DP, a través de un análisis de lo observado y de las entrevistas posteriores, retomando a Bertely (2003), como medio para conocer la voz del docente.

Para hacer factible el acercamiento según el elemento de curiosidad que como investigador se tenía proyectada en el diseño sistemático de diario de campo, se estimaron algunos de los elementos más significativos planteados por Spradley (1980:240):

- El espacio, lugar donde se realiza la observación.
- Los actores, personas involucradas.
- La actividad, acciones realizadas en el contexto por las personas.
- Acto, una acción determinada.
- Acontecimiento, una serie de actividades que realiza la gente.
- Tiempo, secuencia en la que se producen las acciones en el transcurso del tiempo observado.
- Fines que las personas intentan cumplir.
- Sentimientos, emociones sentidas y expresadas.

Estos elementos se toman como forma de orientación para la observación sistemática; al mismo tiempo como una conformación de un contexto institucional, que atendiera los elementos que rodean a los docentes y permitiera la caracterización de los mismos.

En este primer planteamiento fue necesario pensar cómo dar respuesta a la pregunta inicial: ¿Qué problemáticas enfrenta el docente ante ENLACE? Para que con la documentación en diversos textos y a través de la mirada de diversos autores, se definiera el diagnóstico pedagógico como el método; esto dentro del paradigma cualitativo, que me llevaría a reflexionar en la prueba ENLACE con una mirada compleja y diversa. Esto debido a que es un método flexible que canaliza la intervención como una actividad no reductiva a la técnica, pues incluye a los sujetos y sistemas que comprende el diagnóstico.

De esa manera, el diagnóstico se fue construyendo al retomar la mirada del docente como una oportunidad de abrir el campo problemático y dar apertura a una necesidad personal de contribuir a través de la investigación al campo de la docencia conformado en la relación teoría-realidad¹ (Berger y Luckmann, 2008:50). Es decir, una propuesta que conceda la intervención en esta pequeña pero muy significativa porción de realidad, la escuela primaria, que para efectos de esta investigación y por motivos de privacidad, se ha establecido nombrar “Leandro Valle”.

Para dar cuenta de las esferas que envuelven la prueba, desde la mirada del docente, se requiere de la recuperación de la realidad expresada mediante el lenguaje como posibilidad de objetivación del mundo, de las situaciones vividas, interiorizadas y susceptibles de reflexión e interpretación, todas rescatadas de la entrevista. Al fin y al cabo fue una de las herramientas utilizadas en la recuperación de la oralidad subjetiva del docente, que se convierte en la forma en que expresa su mundo.

La expresividad humana es capaz de objetivarse, o sea, se manifiesta en productos de la actividad humana, que están al alcance tanto de sus productores como de los otros hombres, por ser elementos de un mundo común. Dichas objetivaciones sirven como índices más o menos duraderos de los procesos subjetivos de quienes producen, lo que permite que su disponibilidad se extienda más allá de la situación “cara a cara” en la que pueden aprehenderse directamente (Berger y Luckmann, 2008:50).

¹ En la presente investigación, la realidad es entendida, a partir de Berger y Luckmann, como el mundo originado en sus pensamientos y acciones, y sustentado como real para los actores.

Lo señalado en la entrevista, se convierte en una manifestación oral de los procesos subjetivos del docente respecto a lo preguntado, e incluso de aquello que a primera vista pareciera no existir y que sin embargo se está diciendo; esto es los signos y significados que ha formado el docente en torno a ENLACE. Estas recuperaciones, a final de cuentas, se convierten en elementos de un mundo común, de un mundo compartido en las construcciones cotidianas de la vida.

Al llevar cabo estas recuperaciones, se planteó el siguiente objetivo general para la investigación: recuperar la experiencia de ocho docentes de escuela primaria a través de la entrevista oral para interpretar cómo comprenden la prueba ENLACE a partir de la construcción de un diagnóstico pedagógico dentro del paradigma cualitativo. A través de la construcción de ejes que permitan delinear una problemática que permita contribuir con pautas reflexivas en torno al quehacer docente en la tarea de evaluar.

De este objetivo general se desprenden los objetivos específicos:

- 1) Enmarcar el diagnóstico pedagógico en el campo del paradigma cualitativo para configurar la relación con la Pedagogía y establecer ejes de análisis que recuperen reflexivamente el complejo entramado en torno al tema de ENLACE, mediante posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas.
- 2) Situar la prueba ENLACE como parte de una serie de políticas vinculadas a una concepción de sujeto que impacta directamente en el hacer diario del docente para ubicarlo en una realidad particular.
- 3) Interpretar la oralidad expresada por el docente en torno a la prueba ENLACE, al categorizar el dato empírico para dar forma al diagnóstico pedagógico y asimismo dé pie a la propuesta que contribuya al proceso formativo de los alumnos de la institución.
- 4) A partir de los hallazgos, proponer líneas de reflexión que permitan al docente identificarse en el proceso.

1.4 Diseño del proceso y recogida de información: posibilidad de comprensión

Describir el objeto de investigación construido desde lo social, requiere considerar las diferentes dimensiones que envuelven al sujeto, pues el diagnóstico pedagógico “da cuenta del entramado de relaciones que caracterizan la compleja dinámica de la situación escolar estudiada, inmersa en un proceso sociohistórico y con una postura teórica que le dé coherencia e identidad, con lo cual críticamente se logra comprender el origen, desarrollo y perspectiva de la problemática” (Arias y Marcos, 1994:46)

El abordaje de la realidad se determinó a partir de la configuración teórica, el estado del arte y las características que enmarcan la actual sociedad. Conjuntamente se enfocó en abordar el panorama contextual desde su influencia en el campo educativo. Asimismo el estado del arte envuelve en diferentes momentos el abordaje conceptual y teórico con distintos enfoques.

1.5 Construcción del estado del arte en torno a ENLACE

En fechas recientes, el tema de la evaluación educativa se ha vuelto fundamental en la puesta en marcha de acciones directas que impactan los procesos de formación de los alumnos. Al respecto se ha llevado a cabo una serie de análisis y, alternadamente, diversos autores han tomado posturas. Si bien, diferentes en cuanto al tema, la mayoría coincide en que es necesario considerar la prueba ENLACE como parte de un proceso formativo del alumno y además parte de un actuar del docente que lleva evaluar los resultados más allá de una simple cuantificación de alumnos, escuelas y docentes

La revisión de la literatura sobre el programa ENLACE, me remite el desarrollo de los siguientes puntos tratados en dichas investigaciones, realizadas en su mayoría en el nivel de licenciatura, resguardadas por el campo de la administración educativa, que imprime un enfoque que difiere de la mirada de la comprensión e interpretación que se pretende en la presente investigación, llevando con ello a ver la prueba ENLACE. También es pertinente decir que es necesario realizar un diagnóstico pedagógico que englobe no sólo las

temáticas mencionadas sino que las profundice y problematice como parte de una realidad. Por supuesto sin dejar de lado un actor vital de este proceso, el docente, actor olvidado en gran cantidad de investigaciones.

Si bien todos estos tópicos de la investigación que encuentran su relación frente a la categoría de evaluación, hacen necesario confrontar las diversas posturas para dar cuenta del abordaje que se ha dado al tema en cuestión. De ahí la necesidad de desarrollar cada uno de estos puntos en las siguientes líneas, sin dejar de lado que este análisis pretende justificar la pertinencia de la investigación.

1.5.1 Las políticas y acciones que en nuestro país giran en torno a la evaluación estandarizada

Este punto tratado en las investigaciones hace hincapié en las características del contexto mexicano, dado que se menciona que a nivel mundial y nacional los responsables de la gestión de los sistemas educativos buscan continuamente estrategias que permitan mostrar los mejores indicadores del logro educativo, con los que se están logrando las metas expuestas básicamente en una serie de discursos políticos que se concretan en el crecimiento económico y social.

Los logros de estos indicadores se han convertido en propósitos irrevocables de la escuela, desde el discurso político. Con este propósito, Quiroga Romo (2010) aborda las políticas educativas, el papel del Estado y del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, además del origen de ENLACE como parte del contexto nacional vinculado a los organismos internacionales en la construcción de políticas educativas y su nexos con implementación de evaluación estandarizada en México. Este autor en su estudio menciona la importancia que tiene el entorno social y cultural del cual es parte la institución. Es una investigación de corte descriptivo, en virtud de que los hallazgos presentados nos dan a conocer el papel del habitus y los capitales culturales como conceptos retomados para explicar la realidad en la implementación de la prueba ENLACE. Son, en esencia, elementos que debieran ser tomados en cuenta en el funcionamiento de

esta prueba, que es vista como resultado de una serie de decisiones internacionales. Situación que abre el camino al siguiente punto, cuyo propósito es la evaluación educativa y estandarizada en que se analiza el concepto de evaluación.

1.5.2 Los propósitos de la evaluación educativa y estandarizada

En este contexto evaluativo, se ha dicho que las pruebas masivas permiten comparar las mejoras de aprendizaje que se manifiestan casi obligatoriamente en una expresión numérica, con la finalidad de contrastar resultados nacionales, entre escuelas y alumnos. Es así que la evaluación es concebida como medio de acreditación de programas educativos que permiten el logro de la calidad educativa. El concepto de calidad de la educación no es claro, pero se ha adquirido mayor claridad, al establecerse una serie de indicadores formales.

Cruz Martínez (2009:834) realiza el abordaje teórico del concepto de evaluación desde el punto de vista de la administración educativa. Con esta perspectiva retoma a la evaluación de Tyler (1949) como el “proceso que tiene por objetivo determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos”. Su investigación es traspuesta por esta categoría, que la autora llama proceso que determina los avances realizados o el cumplimiento de los objetivos establecidos. En este sentido retoma entrevistas de los docentes para dar cuenta de la situación de la prueba ENLACE con base en los objetivos que ésta se propone acatar desde lo institucional y qué tanto se cumple según la apreciación del docente. Esta investigación es retomada como antecedente para conocer que en la prueba ENLACE no puede hablarse de un solo actor sino de varios actores y contextos.

De acuerdo con esta observación, es necesario complejizar las problemáticas de la prueba, debido a que una evaluación, tal como la ha establecido ENLACE, no debería funcionar como objeto inequívoco de verificación de logros, puesto que “la evaluación no es la panacea para lograr la calidad de la educación (pues) un reporte clínico no mejora la salud del enfermo, como tampoco un reporte de evaluación mejora el desempeño educativo. Es

sólo restablecimiento de una dinámica de trabajo pedagógico en el ámbito de la educación” (Díaz- Barriga, 2007).

Aun cuando resulta preciso reconocer que en la actual sociedad política, “la calidad (educativa) es sinónimo de la capacidad institucional para mostrar crecimiento en una serie de indicadores, lo que permite, de manera implícita, postular una ecuación: mejores indicadores formales igual a mayor calidad de la educación” (Díaz-Barriga, 2007). Por su parte, Hilario Macías (2010) plantea en su tesis de licenciatura el panorama del México neoliberal, las crisis económicas y su impacto en la educación a nivel de políticas educativas; también aborda las formas de evaluación en educación básica y sus consecuencias en el sistema educativo. Al señalar que ésta se desarrolla en el campo de la administración educativa, y en ella retoma, desde el punto de vista político, la alianza por la calidad de la educación, como parte de los cambios del sistema educativo.

Hilario Macías (2010) establece, como nueva propuesta, una actividad que permita la formación integral del alumno a través de un análisis descriptivo de la prueba ENLACE, análisis de reactivos, en relación con los planes y programas de estudio vigentes, colocando la prueba ENLACE como actividad que contradice la práctica pedagógica porque se sustenta en un modelo conductista que se creía ya superado; esto al pretender ubicar a los alumnos como objetos pasivos a los que hay que llenar a través de una relación unidireccional, la cual pretende construir bases de un “mercado escolar competitivo”. La prueba ENLACE se considera desde el punto de vista en que fue construida esta investigación, que se postra como un instrumento de control.

En este sentido el texto analizado, desde el abordaje teórico en que es realizado, trastoca un punto nodal para llevar a cabo la problematización de la realidad a través de las construcciones de significado de los docentes en torno a ENLACE, ya que se plantea el papel de la política educativa de las escuelas y sus repercusiones directas o indirectas respecto a la prueba.

1.5.3 Las pruebas masivas y su sentido didáctico

Aquí Padilla (2010) nos propone, en su tesis doctoral, el rescate del sentido didáctico de la evaluación para vislumbrarlo como una herramienta más del docente que le ayude a conocer el tipo de aprendizaje que sus alumnos han logrado desarrollar y, con base en esto, promover formas más significativas y apasionadas de aprender. Ello requiere de un punto de encuentro entre las dos lógicas: aprendizaje y procesos, mediante los que la evaluación se desarrolla, pues la didáctica rescata el sentido comprensivo y, en sí misma, la evaluación ENLACE responde a intereses particulares y utilitaristas.

Por otro lado se encuentra la investigación de Barriga Villa (2010) que se presenta el análisis de la evaluación en la escuela primaria en que se llevó a cabo el estudio. Al ser una tesis desarrollada en el marco de la administración educativa, la autora justifica realizar una especificación del campo de la administración educativa. Posteriormente se efectúa una contextualización y antecedentes de la evaluación en México. Documenta el qué y para qué de ENLACE, así como las especificaciones necesarias que dan el panorama de lo que implica esta prueba dentro de la administración educativa. De igual forma se resalta en la investigación un estudio de caso del método científico, a fin de introducir determinadas variables manipuladas por el investigador, con las que se obtiene una serie de datos primarios.

En el momento metodológico, llamado “interpretación de resultados”, se realiza una descripción lineal de los hallazgos, al aludir las características de los entornos y el tipo de actividades que se producen al interior de la escuela estudiada. También da a conocer los resultados que la escuela obtiene en la prueba y el logro o no logro de los objetivos planteados por la SEP. Dicha investigación es expuesta descriptivamente a partir del método elegido y no de propuestas con análisis crítico, pues lo que pretende demostrar el logro o fracaso en la obtención de mejores resultados en la prueba desde el punto de vista cuantitativo, dando prioridad a los aspectos técnicos que envuelven la prueba y dejando de lado los aspectos cualitativos incluidos en la prueba. En su investigación Barriga Villa (2010) describe la elaboración de reactivos, al retomar conceptos como evaluación,

evaluación educativa y evaluación del aprendizaje, en la que realiza una diferenciación entre éstas.

En otra investigación, López Hernández (2012) desarrolla su estudio en un segmento específico en la prueba, la asignatura de Español en segundo grado de secundaria, para referirse a los cambios que experimentó dicha prueba en la elaboración de los reactivos durante 2009, al modificarse, para convertir en una evaluación de tipo “práctica”. La autora describe el surgimiento de la prueba ENLACE y el desarrollo histórico de la misma. Para el análisis del proceso de elaboración de los reactivos en general del cuadernillo de evaluación, se deben dar a conocer las etapas y los agentes implicados en su conformación.

Asimismo centrar su atención en la relevancia política que la prueba tiene como agente de evaluación que rinde cuentas de forma fragmentada. Igual basa el análisis en la construcción de pruebas en las normas de construcción y tablas de especificación emitidas por la SEP, examinando las entrevistas aplicadas al personal de la Dirección General de Evaluación de Políticas Educativas (DGEP). El aporte de esta tesis es fundamentar y evidenciar las etapas de construcción que dan soporte al cuadernillo de evaluación ENLACE.

Sin embargo al ser una investigación cualitativa-descriptiva, deja claros vacíos referidos al análisis crítico que envuelven la prueba en sus diversos campos de intervención referidos a lo educativo. Al respecto se debe resaltar la importancia que tiene el trabajo al documentar la elaboración de dicha prueba a partir de las entrevistas a los constructores de la prueba, conocimiento que da un panorama de lo complejo de tomar en cuenta tantos aspectos en su conformación

1.5.4 Las diferentes nociones de evaluación

En conjunción con los planteamientos de la evaluación educativa, Santos Guerra (2004) nos habla de una metaevaluación que consiste en analizar el proceso de evaluación, esto es, evaluar el propio proceso de evaluación, ya que la evaluación *per se* debería tener una función retroalimentadora con frecuencia olvidada. Lo que resulta en irrepetibles

evaluaciones de las que poco o nada se rescata para generar conocimiento y, por tanto, mejora. Lo anterior ha permitido cometer innumerables errores. Como dice Santos Guerra (2004. p. 914), “cuando se evalúa mucho y se mejora poco, algo está fallando en el proceso”. Por tanto se requiere rescatar los componentes esenciales que permitan su reflexión: a quién sirve y a quién trata de beneficiar. Esto como parte de un proceso democrático de intervención, en el que los involucrados tengan posibilidad de ser partícipes activos.

No es lo mismo imponer una evaluación que emerja de la iniciativa de los protagonistas por una necesidad de mejora. Razón por lo que una evaluación requiere de analizar cómo se están utilizando los datos resultantes de la evaluación. Se aclara mejor con la siguiente pregunta: ¿Qué tratamiento se está dando a los datos obtenidos?. En función de que todas sus explicaciones se constituyen como el entramado invaluable que nos permite comprender el “cómo” del proceso.

A pesar de este razonamiento, los resultados se han vuelto de la cualificación del sujeto, y aun cuando se reconoce a los alumnos que han logrado niveles superiores a la media en diversas materias, no se sobrepasa el nivel de nombramiento para el logro de una comprensión del hecho a efecto de que un alumno logre o no alcanzar los resultados deseables.

1.5.5 Las prácticas de evaluación en contextos diversos del continente americano

Martínez Rizo (2009) cuestiona a partir de experiencias y evidencias de estudios empíricos realizados en distintos contextos al mexicano, la práctica de la reprobación en ese nivel educativo. El sentido de la evaluación educativa debe girar en torno a “evaluar para saber en qué nivel se encuentra un alumno, de manera que se le pueda ayudar para que avance, mas no para impedirle que siga estudiando” (Martínez, 2009:84).

Con estas investigaciones se hace necesario construir un estudio que profundice en las problemáticas en torno a ENLACE, debido a la proliferación de pruebas estandarizadas a gran escala que en México han tenido lugar en los últimos años. Igualmente retoma una

revisión de la literatura internacional, para reflexionar sobre las posibles consecuencias de ese fenómeno y explorar los avances de enfoques alternativos de evaluación.

Resulta evidente el desarrollo de concepciones relativas a la evaluación en el aula con propósitos formativos, y las síntesis de ideas actuales. Se subraya la importancia de que tales acercamientos pueden tender, por lo que se refiere, a la mejora de la calidad educativa. Ante esta expectativa es necesario avanzar en la dirección de sistemas de evaluación que combinen de manera más equilibrada la evaluación a gran escala y la evaluación en aula.

Como se observa, el papel de ENLACE, como política educativa, funciona como un tópico reiterado. Si bien las investigaciones no profundizan en el análisis crítico de la información, es importante decir, que al documentar el tema hay un vacío fundamental, pues no son retomados los docentes y alumnos como sujetos activos en la práctica de la prueba. Por lo que el tratamiento del tema de ENLACE desde la mirada de los docentes, sólo se justifica e incluso se hace necesario para abrir las puertas a la oralidad de las construcciones de significado a través de los docentes en las aulas.

Para aterrizar en una serie de prácticas que beneficien al educando en su proceso y al docente en sus prácticas, es preciso encontrar el punto nodal que justifique el hecho de abordar la voz del docente, pues éste se ha configurado como receptor que pone en práctica la serie de actividades que le son encomendadas y que, sin embargo, no ha sido tomado en cuenta para su configuración. Esta falta de atención nos lleva a pensar la importancia de comprender su construcción de significados en torno a la prueba ENLACE que permitan problematizar la realidad que vive, teniendo como propósito coadyuvar a sus prácticas.

En palabras de De la Garza (2004:812), el “propósito más importante de la evaluación consiste en responder a los requerimientos de información de las audiencias, particularmente, en formas que tomen en cuenta las variadas perspectivas de sus miembros”. Sin embargo al darse a conocer los resultados no lo hacen con las situaciones locales de los alumnos particularmente, éste es otro punto que pretende abarcar el estudio como punto de partida.

1.6 Aproximaciones al objeto de estudio: la prueba ENLACE como el pretexto para el trabajo de la evaluación

Con el objetivo de aproximarme de manera organizada al campo de investigación y considerando los tiempos laborales de la institución en que se desarrolla, se dividió en tres momentos la entrada al campo. Descritos de forma más amplia en el siguiente apartado. Aquí sólo se da cuenta de cómo fue el proceso de acercamiento a la problemática planteada.

El problema de investigación se origina de la necesidad de cuestionar una realidad. En ese sentido, como parte de mi desempeño laboral, puedo argumentar que la prueba ENLACE, evaluación que se realiza en distintos niveles y a escala nacional, se ha posicionado como un tema controversial y obligado de quien aborda el tópico de la evaluación en escuela primaria.

De esta manera la disposición a dicho tema surgió de la observación realizada en la institución, motivo de estudio. Al percatarme de que la prueba ENLACE como fenómeno que irrumpe en la vida cotidiana de los docentes, propone una serie de dislocaciones para los involucrados: los alumnos al aproximarse la prueba, los docentes ante la incertidumbre de saber los resultados que obtendrán sus alumnos.

Asimismo, la observación de la que son parte, las diversas opiniones que, como telaraña se van tejiendo en el hacer educativo, entre otras situaciones expuestas como el campo problemático que se fue construyendo a través de diversos cuestionamientos; por ejemplo: ¿cómo viven los docentes la prueba ENLACE en la escuela primaria?, ¿qué significa para ellos dicha prueba?, ¿qué sucede con la dinámica en la escuela antes, durante y después de la prueba? y ¿qué sucede con los resultados de la prueba?

Para un primer acercamiento a las posibles respuestas que estructuran el campo problemático se acudió al diario de campo, como herramienta que permitió la organización para sistematizar las aproximaciones en relación con la apertura de la institución; también al buscar los momentos propicios que permitieran el encuentro con los actores-docentes. En la mayoría de los casos fue durante el recreo en la escuela, ya estos momentos son espacios

en que los docentes aprovechan para realizar diversas actividades, desayunar, platicar con sus pares, trabajar con alumnos que requieren de su atención, etcétera.

En esas “pláticas”, a manera de entrevistas informales, los docentes comentaron una serie de aspectos sobre ENLACE, pues en la escuela primaria se dice mucho sobre el quehacer del docente frente a este proyecto; allí se pueden encontrar puntos de vista muy diversos y contradictorios. Por un lado encontramos a los docentes que comentan:

Yo no presiono a los alumnos, si en el momento les puedo ayudar, y facilitarles todo al contestar el examen lo hago, si no puedo pues tampoco les exijo (OB.1).

Por otro lado se puede encontrar a los docentes que mencionan:

Yo empiezo a preparar a mis alumnos desde el primer bimestre; les facilito copias con ejemplos parecidos para ir resolviéndolos poco a poco, para que ellos entiendan bien la pregunta. Y en cada tema que vemos les recuerdo que es un tema importante que puede venir en el examen de ENLACE (OB.2).

Son dos posturas en la que cada docente plantea su perspectiva y construye sus estrategias para la puesta en marcha de la prueba ENLACE. En las primeras observaciones se configura la idea central: problematizar la realidad que viven los docentes de la escuela primaria “Leandro Valle”, en torno a la prueba ENLACE, a través de los significados construidos desde la oralidad de los actores.

Pero ¿por qué hablar del docente de escuela primaria?

Para dar cuenta de la decisión del hablar docente, me remonto a los años cuando cursé la educación básica y, además, a una serie de momentos muy específicos. Esto es, cuando el examen representó una carga que cambiaría mi forma de comprender la idea de aprendizaje, pues me di cuenta de que el reconocimiento se otorgaba a los compañeros con mejores calificaciones en las materias. Es así que dichos resultados estaban muy influenciados por los puntos obtenidos en cada examen.

Entonces me preguntaba: ¿por qué algunos alumnos, yo incluida, presentábamos bajas calificaciones? A pesar de que, según recuerdo, no parecía desfavorable mi entendimiento

en los contenidos, y sin embargo a la hora de hacer el examen, algo pasaba que no comprendía, por lo que mis calificaciones en dichas pruebas eran un poco más que deficientes.

Cursando el quinto año de primaria, un docente comentó al grupo “que teníamos que esforzarnos más”, pues el examen representaba nuestra inteligencia y el trabajo del maestro, es decir, si se presentaba exámenes mal resueltos los padres se preguntarían: ¿qué hacen los alumnos durante todo el día en la escuela? Yo ahora, como docente de primaria me he cuestionado ¿por qué el examen resulta tan importante?, ¿por qué es necesario aplicar un examen? Al docente se le implica con un fuerte compromiso de que los discursos en el campo de la educación y de los medios de comunicación dan al sujeto-docente como actor y responsable de los resultados obtenidos en una prueba como ENLACE. Este compromiso involucra en muchos sentidos no sólo a lo educativo, sino también se encuentra asociado a la política y la vida social, como discurso de opinión de dominio público.

Tales observaciones me llevaron a concebir al docente como figura clave en la comprensión de ENLACE y al surgimiento de la pregunta que guía la investigación: ¿cuáles son las problemáticas que enfrenta el docente en torno a ENLACE? Lo que hizo necesario plantear diversas posibilidades de abordaje a partir del problema de investigación y del objeto de estudio.

En un inicio se pensó sustentar el estudio con una investigación-acción. La primera satisfacción que se busca es retribuir el apoyo del docente con una propuesta; sin embargo dicha elección se vio modificada con la construcción del estado del arte, que evidenció la poca producción generada en torno a la categoría² de evaluación y programa ENLACE. En su mayoría, los textos encontrados refieren a ENLACE como un producto a través de análisis de discurso y objetivos realizados a la prueba.

² La categoría atañe a los conceptos analizados y construidos dentro de la investigación como patrones emergentes, debido al volumen de información manejada, es necesario delimitarlas como conceptos clave que permiten la construcción teórica.

En dicha indagatoria constaté que no se abordaba al docente como parte del proyecto de prueba ENLACE y menos aún la importancia de sus significaciones. Ambas percepciones me llevaron a plantear la necesidad de construir un panorama complejo que considere las diversas construcciones sobre ENLACE, pues no es sólo una visión la que se ha construido de la prueba, ni es sólo una la problemática presente.

En los acercamientos a distintas metodologías se ubica al diagnóstico pedagógico como posibilidad, que permite construir un problema; es decir, como el método dentro del paradigma cualitativo que induce a pensar la prueba ENLACE con una mirada compleja y diversa. El diagnóstico, entonces, se fue construyendo al retomar la mirada-dimensión del docente como la posibilidad de abrir el campo problemático y dar apertura a una necesidad personal de contribuir al campo de la docencia; ello a fin de conformar en la relación teoría-realidad una propuesta que permita intervenir en esta pequeña pero muy significativa porción de realidad, la escuela primaria, donde se realiza la investigación.

En este sentido, me adentré en el hacer metodológico del diagnóstico pedagógico, que en sus inicios se pensó como semejanza de un diagnóstico médico, que busca los signos y síntomas del paciente. Es decir se planteó desentrañar las debilidades, fortalezas y áreas de oportunidad que permitieran la intervención. No obstante la investigación, ha trascendido la enumeración de estos puntos, colocando al DP como metodología que permita la construcción de dimensiones en que se visualice a ENLACE, como parte de un marco común a los docentes. En otras palabras: todo aquello que desde la oralidad del docente se considera un problema que tiene relación con ENLACE a partir de su significación.

En la construcción del DP se aglutinaron tres dimensiones, que en suma son: el contexto en que se ha desarrollado la prueba ENLACE; los significados de los docentes en torno a la prueba, y la base para la propuesta de intervención derivada de lo que en la problematización de la realidad de los docentes. A través de los significados del docente, son planteados como problema.

Referido al contexto que circunda a la prueba, se han desarrollado tres marcos interrelacionados: el panorama mundial, a nivel de políticas y recomendaciones, que han traspasado las prácticas en nuestro país a partir de los discursos dictados por organismos internacionales. Ello inducido por la globalización y el neoliberalismo como fenómenos sociales suscritos a una forma de pensamiento. Posteriormente se aborda cómo estos discursos han construido una manera de ver al sujeto y las intervenciones en nuestro país en el campo de la educación. Para después llegar a un tercer acercamiento en que se aterrizan estas prácticas como parte del quehacer del docente, que ve trastocados los espacios áulicos y las formas de pensamiento.

En el segundo momento se atiende a la construcción teórica de los significados, retomados de los docentes mediante la entrevista construida durante los periodos de observación. Dicha entrevista buscó recuperar la oralidad de ocho docentes de la escuela primaria, motivo de estudio, de forma sistematizada, con la finalidad de atender a esas primeras interrogantes surgidas en la observación, situación que va configurando la presente investigación, concebida a partir del conocimiento del panorama problemático que enmarca la prueba ENLACE por medio del DP.

Toda esta información se requiere atender para dar cuenta del entramado de relaciones que definen la compleja situación que posiciona al docente y a ENLACE, dentro de lo educativo vinculando estrechamente a las esferas de lo político y lo social. Para lo cual se deben tener presente los significados de los docentes en torno a ENLACE como objeto de estudio, que permite la figura de una propuesta de intervención, la cual será el tercer momento de abordaje del DP.

1.7 Análisis de la información e informe: interpretación y comprensión de la situación educativa

La finalidad del análisis tiene como función descubrir el mayor número posible de conexiones entre los datos. Las afirmaciones más sólidas son, entre ellas, las de mayor cantidad de datos anudados. Se pretende llevar a cabo en el ámbito del paradigma

cualitativo, la interpretación de la información obtenida y al mismo tiempo hacer visibles aquellas problemáticas que, desde el docente, envuelven la prueba ENLACE y las prácticas docentes. Todo lo anterior a partir de diversas referencias que permitan describir la realidad, a fin de comprenderla y explicarla.

Menciona Arias (1994) que el “análisis pedagógico se hace primero con cada uno de los referentes y dimensiones, después hay que involucrarlos a todos, relacionando las series de hechos que complementan o quebrantan ocasionando rupturas al momento de contrastar con los hechos reales”. Los momentos metodológicos exigen configurarse como eslabones de un mismo componente, disponiendo del acercamiento teórico en dimensiones extraídas a partir del análisis de la información.

1.8 Propuesta para la toma de decisiones/intervención: resignificación de la evaluación desde la práctica educativa.

De las necesidades del objeto de estudio, derivado del análisis de información, se sustenta una propuesta que permita el actuar con base en conocimiento de la situación. La propuesta encuentra sus apoyos en el pensamiento complejo de Edgar Morín (1990), con el propósito de atender la intrincada red de significados construidos en la interpretación. Así que hablar de la unificación de pensamientos sería hilarante, pues se dejarían de lado la diversidad de pensamientos construidos por los docentes. Por tanto, la complejidad busca ser comprendida a fin de proponer al docente la reflexión como forma de resignificar la evaluación en la práctica educativa.

CAPÍTULO II

ENLACE EN EL CONTEXTO GLOBAL, TRASCENDENCIA DE LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN

ENLACE es una expresión de la política educativa que se ha venido delineando en una época caracterizada por la vertiginosa explosión del conocimiento en constante cambio. De ahí que hablar ahora de evaluación se convierte en un tema enmarañado por otras cuestiones, como la exposición de resultados ante una sociedad vigilante. Por ello se ha venido debatiendo tanto la formación de los estudiantes como los métodos y prácticas mismas de los docentes, su efectividad y trascendencia al pretender responder a las necesidades de la sociedad.

Resulta claro que las actuales características educativas nos impulsan a ir más allá de las prácticas basadas en resultados “objetivistas” y cuantificables, que presentan una visión mecánica y reduccionista de la realidad. Por lo cual se necesita un enfoque más amplio, que permita superar las concepciones reduccionistas y dogmáticas de interpretar el mundo y la educación.

A este respecto es imperioso comenzar desde el contexto que envuelve la prueba, con el ánimo de conocer el panorama en que se ha desarrollado el discurso de la evaluación de la calidad educativa en nuestro país. La calidad de la educación es una aspiración constante de todos los sistemas educativos, compartida por el conjunto de la sociedad. Se ha convertido en uno de los principales objetivos de las reformas educativas de los países de Latinoamérica y el Caribe.

Es así que la calidad educativa se trata de un concepto con gran diversidad de significados, pero con frecuencia no coincidentes entre los distintos actores porque implica intereses ideológicos³. En este segundo capítulo se lleva a cabo el abordaje contextual como parte de

³ La política educacional y la ideología están íntimamente entrelazadas en una dialéctica permanente, entendiendo a la ideología, como el conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de

las etapas que configura el modelo de diagnóstico pedagógico, siendo este capítulo el que dará las pautas para comprender los usos y fines que a nivel de política educativa y social han modelado la prueba ENLACE, puesto que el mundo, sus divergencias y necesidades traspasan las prácticas diarias y permite conocer a fondo la perspectiva del programa de evaluación masiva mediante pruebas estandarizadas.

Del mismo modo se plantean los discursos que han penetrado el contexto global, nacional y que sin duda han configurado la concepción de alumno, docente y escuela. Este apartado tiene por objetivo dar cuenta de cómo esta configuración transfiere el acto educativo y al docente específicamente, sus prácticas y las formas en que las construcciones ideológicas impactan las escuelas. Al ser el docente el actor principal de la presente investigación, es preciso establecer las problemáticas y puntos en que se diseñan las formas de pensamiento que envuelven el conjunto de normas y reglamentos los cuales guían la educación en nuestro país y que están estrechamente ligados a la prueba ENLACE.

La investigación es en la escuela primaria que, como expliqué, para efectos de confidencialidad optaré por llamar “Leandro Valle”. Dentro de este contexto se contó con la participación y experiencia de 8 docentes que han participado al menos en una ocasión en la prueba, al ser éste el eje de análisis y el camino hacia donde se dirigen las miradas.

De esa manera, se abre el espacio para retomar los resultados de ENLACE en la escuela motivo de estudio, con la finalidad de situarnos frente las problemáticas que se están tejiendo como punto de partida, permitiendo hacer comprensible el discurso que circunda la prueba a nivel nacional, dado que los resultados obtenidos por la escuela no son distantes de los alcanzados a nivel nacional, lo que resulta en una clara desviación de aquello que se quiere alcanzar (mejores resultados y calidad educativa). Aunado al sinnúmero de actividades enfocadas a lograr dicho objetivo y obtención de resultados nacionales en los que la media no supera el nivel elemental en educación primaria.

una persona, colectividad o época, las ideologías son pensamientos de acción: no se cuenta con una ley de educación o con una planificación educacional sin una orientación ideológica.

Finalmente, como primer acercamiento a las conclusiones, se menciona que no se puede hablar del docente sin atender las concepciones que lo rodean, lo cual traspasa sus prácticas diarias al ser él quien lleva a la acción la serie de políticas y reformas que componen el espacio educativo.

2.1 Perspectivas internacionales de la prueba ENLACE en el contexto global, trascendencia de la evaluación en la educación.

Hablar de la Escuela “Leandro Valle”, no es tratarla como una institución aislada de cambios sociales. Por el contrario, tiene que ver con las características del contexto macrosocial que ha influido en la dinámica de esta pequeña institución educativa. Todas las acciones a gran escala incluyen a los sujetos, y tal es su alcance ya que “cada individuo antes de poder decidir su propia propuesta de vida, se encuentra inmerso en la inmanencia de su comunidad, en las coordenadas que configuran el pensar, sentir y actuar legítimo en su grupo humano” (Pérez, 2000:13).

Por tanto, se hace indispensable dar un breve recorrido analítico de los cambios recientes, a través de la toma de decisiones e implicaciones políticas que el discurso educativo tiene de fondo. En que el neoliberalismo y la globalización se tornan más que un discurso, una serie de acciones orientadas a modificar aspectos de la vida, involucrando, necesariamente, al sujeto.

La premisa fundamental del neoliberalismo para reorganizar la vida económica, social y cultural mundial es el libre mercado: el juego de la competencia entre la oferta y la demanda sin restricción alguna. Este principio resulta disparatado si se consideran las condiciones de asimetría de América Latina en relación con los países desarrollados, ya que la mitad de sus habitantes vive en situación de pobreza.

Dieterich (1996:60) afirma que la globalización expresa en nuestro tiempo “la necesidad expansionista de la sociedad burguesa”, primero en el colonialismo y luego en el imperialismo. En un ataque a la aplicación en América Latina de las concepciones de

capital humano, propias de las perspectivas economicista y organizacional, se señala que “es ciertamente demagógico sostener que la miseria latinoamericana sea el resultado de la deficiente educación del subcontinente, cuando hay una serie de variables determinantes de igual o mayor importancia” , como la deuda externa, la corrupción de las élites, el proteccionismo del primer mundo, la pobreza y extrema desigualdad, etcétera.

Uno de los principales argumentos es que desde la década de los ochenta la reforma educativa en la región ha estado orientada a “crear al trabajador adaptable que... encaje en cualquier “enchufe” empresarial regional, sin causar problemas en la generación de ganancias” Dieterich (1996:80). Las reformas educativas neoliberales para América Latina fueron impuestas desde las instancias internacionales como respuesta a los problemas de calidad de los sistemas educativos de la región.

Una de las acciones tomadas a partir de estos cambios políticos fue la prueba ENLACE, como parte del discurso demagógico que se gestaba en torno a la llamada “calidad educativa”. En un primer momento “los procesos que desataron la globalización presionaron por reformas que permitieran a los sistemas educativos adecuarse a los cambios y a las tendencias predominantes en los ámbitos económico y productivo” (Noriega, 2007:250).

Dentro de los principales ejes de las reformas educativas que impacta el actuar del docente es evidentemente la evaluación del rendimiento escolar como indicador de calidad. Estas evaluaciones, tanto nacionales como internacionales, se realizan como si la única variable necesaria fuera el aprovechamiento educativo, independientemente de las condiciones socioeconómicas del alumno. Pareciera que se guían desde el supuesto de que las clases sociales no existen, como tampoco la desigualdad económica y cultural entre los países desarrollados y no desarrollados.

“Las políticas públicas⁴ (Popkewitz, 2000:9) educativas en nuestro país, han sido orientadas para conciliar el sector educativo con el resto de las políticas públicas dirigidas al cambio estructural, vinculadas con la reforma del aparato del Estado, con el propósito de buscar la integración a bloques económicos”. Hasta el momento, los componentes de las reformas han sido: el retiro del Estado federal de la educación, mediante la descentralización administrativa y federalización.

Además el traslado del financiamiento, mantenimiento y equipamiento de las escuelas de educación básica fragmentados en apoyos, obtenidos mediante diversos programas implantados desde los inicios de las reformas y que con el paso del tiempo han diversificado la oferta; asimismo la privatización de la educación básica mediante la política de gratuidad con costos compartidos, atendiendo a la población marginal con los programas compensatorios, y lo más importante, una clara vinculación con el empresariado en todos los niveles educativos.

La globalización es una expresión de los intereses de grupos transnacionales que encuentran a sus representantes en los organismos multilaterales para la imposición de políticas públicas, incluyendo las educativas, aumentando la desigualdad y explotación. Estas reformas responden a solicitudes internacionales que, según acuerdos, se deben cumplir con ciertos estándares si quieren ser considerados parte de los grupos de los bloques económicos.

⁴ La construcción de estos discursos ha definido en gran medida el curso de la sociedad y la conformación del individuo dentro de ella. En un principio “las políticas tenían como propósito controlar no sólo el desarrollo institucional, sino también la construcción de un ‘yo’ capaz de funcionar dentro de las nuevas relaciones políticas implantadas por la democracia liberal y el capitalismo. La idea de que el Estado era capaz de administrar la libertad humana se plasmó en las nuevas instituciones asociadas por los historiadores estadounidenses con la Era del Progreso y el ‘Estado de bienestar’ como concepto” en Popkewitz, Thomas (2000). *El rechazo al cambio en el cambio educativo*. p.9., momentos en que era el Estado el encargado de aportar a la sociedad y cubrir las necesidades más básicas, sin embargo “Tal visión del progreso es una construcción histórica y un efecto de poder. El estilo de pensamiento práctico del progreso, su pericia, sus conocimientos y sus medios de cálculo surgen de distintas trayectorias históricas para estructurar el campo de posibles acciones y participaciones”.

Esta mirada neoliberal responde a formas de pensamiento irracional y al fenómeno de la globalización que pretenden la consecución de ciertos logros; una de las características de las políticas educativas es que se han gestado a partir del principio de la calidad educativa. El actual modelo económico, sociopolítico y cultural de la globalización responde a una política⁵ (Popkewitz, 2000) de renovada concentración del capital en las élites mundiales, llamados países de primer mundo.

Tocar el tema de la globalización no sólo significa la posibilidad de mover los capitales libremente, sino plantearlo como fenómeno social; igualmente implica tomar en cuenta cómo interviene la movilidad de las empresas en las sociedades locales, a esto se ha denominado “una espiral descendente de reducción de costos sociales”. Al respecto, Tedesco (2000:33) sostiene que las empresas se pueden colocar en los países donde el salario es menor y vender donde el costo de los productos es mayor por mucho al costo de producción, redundando en una situación particular en que el Estado ve disminuida su capacidad para tomar decisiones al definir su política monetaria, pues “al estar basada fundamentalmente en la economía y la expansión del mercado, la globalización rompe los compromisos locales y las formas habituales de solidaridad social y de cohesión con nuestros semejantes” (Tedesco, 2000).

La cohesión es marcada por recomendaciones que los diversos organismos Internacionales dan a los países que lo conforman, y es en este abanico de demandas económicas y sociales cuando surge la prueba ENLACE, dado que primero se buscó atender mediante un instrumento que posibilitara la toma de decisiones, plasmando un perfil de conocimientos básicos que se deberían abarcar para garantizar que los estudiantes contaran con el nivel deseable, objetivo, que como se tratará en las siguientes líneas, se ha visto desconcertado por diversos factores de tipo social, ideológico y técnico.

⁵ En ese sentido, la política es una práctica de gobierno llevada a cabo mediante el control de la conducta y los estándares que se aplican para la resolución de problemas”. ídem. p.8. La política viene a configurar el espacio de mediación entre lo social y aquello deseado para ella, por medio de esta se configuró un objetivo en la consolidación.

2.2 Organismos internacionales. Discursos que permean el entorno escolar

Los organismos internacionales aparecen como manifestaciones de los procesos de globalización y como agentes institucionalizadores⁶ (Chavoya, 2002:16). De ellos, el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y otros organismos sostienen una concepción reduccionista del capital humano dentro de la promoción de la economía de mercado a nivel global, enfatizando el rol de la educación en la formación de recursos humanos que permitan aumentar la competitividad internacional de las economías nacionales y la participación en la nueva sociedad del conocimiento.

Por consiguiente, es preciso comprender que para atender a las recomendaciones políticas de estos organismos, los países llevan a cabo una serie de procedimientos, puesto que un proyecto de educación se objetiva en una ley y después en decretos, órdenes y disposiciones que concretan los reglamentos y los programas. El conjunto de estas normativas no sale simplemente de las instituciones que las producen ni es una copia fiel que atienda a las características de los documentos emitidos por los organismos internacionales. Dichos organismos están sometidos de manera explícita o bien implícita a diversos tipos de presión social, las elecciones, los partidos, los sindicatos y, en mucho menos medida, las asociaciones de padres y alumnos, pero, en casi ningún caso los profesores. El peso de las definiciones se encuentra en el campo de los intereses económicos.

El impacto de estas recomendaciones, en la definición de políticas educativas, estriba tanto en su capacidad de movilizar expertos, convocar gobernantes, prestar asesores y legitimar las políticas en curso, como en financiar determinados programas y proyectos. Es decir, la influencia no proviene sólo del poder económico, sino también de la supuesta condición de expertos que es atribuida a estos organismos internacionales. La calidad y equidad de la educación es uno de los ejes ambiciosos y de más largo plazo que pretenden las reformas

⁶ Concebido como el resultado de las acciones de los individuos o los grupos traducidos en instituciones (normas y conductas) que no son fijas, sino que, también cambian o adquieren significados diferentes en diferentes contextos

actuales en curso, prácticamente común a todos los países, o por lo menos en su declaración de intenciones. Menciono esto ya que parecen evidentes las diferencias culturales y realidades económicas dispares que dificultan la realización de este eje.

De ese modo, un organismo internacional que empapa la toma de decisiones en las políticas públicas, educativas y sociales en el país es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos⁷ (OCDE, 1961). En su texto, *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*, plantea recomendaciones para el diseño, planeación, ejecución y monitoreo de políticas educativas en torno a la medición del aprendizaje, los estándares educativos y la evaluación docente, con base en las mejores prácticas internacionales; el documento subraya la importancia de la evaluación y el reconocimiento de los docentes y alumnos, “de esta manera, el examen aparece permanente como un espacio sobre determinado” (Díaz, 2001:13).

Los procesos de globalización contienen efectos amplios y profundos sobre los sistemas educativos. Éstos son afectados por mercados de trabajo cambiantes que imponen la “necesidad” de formar a las personas para adaptarse a las exigencias del empleo flexible. Así las escuelas, conformadas históricamente dentro del contexto de las políticas públicas nacionales, se ven empujadas a modelarse en función de las actitudes y prácticas del consumidor en un contexto de creciente influencia del mercado.

El discurso que implica una serie de formas de actuar y pensar que penetra el espacio áulico de los docentes de la escuela primaria “Leandro Valle”. Para los profesores la prueba ENLACE “es un programa que valora todos los aprendizajes esperados que pudiera haber adquirido un niño durante el año escolar... aunque se halla lejos por mucho del contexto

⁷ La OCDE, fundada en 1961, agrupa a 34 países miembros y su misión es promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. Son los encargados de medir la productividad y los flujos globales de comercio e inversión además de analizar y comparar los datos para predecir las tendencias futuras. Se han establecido normas internacionales en una amplia gama de cosas, desde la agricultura y el impuesto a la seguridad de los productos químicos.

real que está fuera de la escuela...” (D4/2013/011)⁸. Lo que hace visible la percepción del docente, al ver la prueba como agente externo a las necesidades de los alumnos.

Pruebas como ENLACE y PISA, colocan especial énfasis en la rendición pública de cuentas en que todos los actores implicados deben sentirse responsables y estar sujetos a que se publique la información en torno al aprendizaje de los alumnos y resultados educativos globales. Según el objetivo es dar a conocer y elaborar estándares claros como componentes clave, enfocados en el aprendizaje del alumno, en que atendiendo a escuelas y docentes, conseguir una mejora continua tomando la escuela como unidad básica de rendición de cuentas. Idea arraigada en algunos docentes y que transmiten al alumno, pues un profesor menciona:

Hemos estado platicando (recuerda charlas con los alumnos) de que le deben echar ganas, de que deben estudiar y que realmente sus calificaciones todo el mundo las puede ver en internet, ya que están muy a la vista de todos, entonces es obtener un buen resultado, pues es una motivación y es muy significativa, que no lo vean como algo simple... (D3/2013/010).

El testimonio nos indica una preocupación común entre los docentes al ser objeto de señalamiento social, donde se les expone a partir de los resultados obtenidos y a través de un examen estandarizado. Esto lleva a pensar la prueba como mecanismo evidenciado de obtención de parámetros que viene a atender un discurso externo, destacando la necesidad, desde el punto de vista eficiente, de elaborar un sistema que emplee no sólo diferentes formas de medir el avance del alumno, sino también diversas fuentes, en las que los resultados de pruebas estandarizadas, por ejemplo, sirvan como referencia cuantitativa.

Es el caso de ENLACE, evalúa a los alumnos con parámetros definidos en el alcance o no alcance de ciertos conocimientos, resultados publicados en la página oficial de la SEP. Se pueden consultar por entidad, escuela o incluso por alumno, lo cual debiera permitir identificar el desempeño del sistema según el objetivo creado para el programa.

⁸ A partir de este momento se integra al texto la oralidad del docente, el código da cuenta del instrumento utilizado para su rescate. De esta forma D- representa el número de docente entrevistado, 2013- el año en que fue entrevistado y los últimos tres dígitos refieren al párrafo al que pertenece el fragmento en el texto original.

Este sistema de evaluación es una corriente impulsada sobre todo por organismos internacionales, ejemplo lo encontramos en la Conferencia Mundial de Jomtien, Tailandia, celebrada en 1990 firmada entre el BM⁹ y la UNESCO¹⁰ frente a 155 representantes de la comunidad internacional y representantes de alrededor de 150 organizaciones, por el compromiso en la declaración de “Educación para Todos”. Plantea acelerar el progreso hacia la calidad de la educación primaria, además de reducir el analfabetismo para finales de la misma década. A partir de esta conferencia fue aprobada la Declaración Mundial sobre Educación para Todos UNESCO, 2013) en que las metas fueron nuevamente planteadas diez años después en Dakar, Senegal, donde se propusieron nuevamente seis objetivos establecidos con el propósito de llegar a satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos a más tardar en 2015.

El objetivo número 6 de dicha Declaración, indica que se hace necesario “mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas” (UNESCO, 2013). A su vez se instauran en nuestro país como en otros, los principios de la evaluación de programas y su financiamiento, marcados por elementos interdependientes.

La calidad de la educación se empieza a establecer tanto a partir de su definición con un sistema de evaluación (ya sea nacional o internacional) como de los resultados de dicha

⁹ México sufrido desde hace ya varias décadas, la intervención y la incidencia del BM en la toma de decisiones directa o indirectamente, trastocando diversos sectores, derivado de la condicionalidad de los préstamos otorgados que han influenciado no sólo el empobrecimiento de los recursos naturales, sino la falta de credibilidad en un sector productivo desprotegido y el freno al desarrollo de sus instituciones educativas para permitir la producción de conocimiento dirigido al crecimiento del país. Saxe, distingue dos periodos de intervención del BM en México, en la primera etapa se encuentra ubicada desde el lanzamiento del BM hasta mediados de la década de los 70, impulsando enormemente el esquema de desarrollo industrial por la vía de la “sustitución de las importaciones”. Un segundo momento se encuentra caracterizado por la entrada del fenómeno neoliberal puesto en marcha en los países ECP (Se habla de los ECC Estados Capitalistas Centrales y los ECP como los Estado Capitalistas Periféricos), derivado del refinanciamiento de la deuda adquirida por estos países durante la crisis de 1982.

¹⁰ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en inglés United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, abreviado internacionalmente como UNESCO, es un organismo especializado de las Naciones Unidas.

evaluación (depende se otorgue el financiamiento a instituciones). En este sentido la evaluación se torna instrumento de restricción educativa al fincar en sus resultados la toma de decisiones de diversa índole.

En esa tesitura, un evento trascendental que ha marcado los cambios en las políticas educativas y las acciones llevadas a cabo, ha sido la formación a principios de 1993 de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Fue establecida y oficialmente financiada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en sus siglas en inglés UNESCO), conformada por un amplio grupo de expertos en educación de diferentes países.

Esta comisión se encontró presidida por Jacques Delors, quienes discutieron temas centrados en una pregunta fundamental: ¿qué tipo de educación será necesaria mañana y para qué tipo de sociedad? Los resultados de los análisis se encuentran plasmados en el informe *La educación encierra un tesoro*, escrito por Delors (2008). En esta obra se establece a fondo las grandes modificaciones del curso del desarrollo humano en los albores del siglo XXI y asimismo sobre los nuevos imperativos que para la educación se desprenden.

Por su parte, Lahera (2006) hacer referencia sobre que las políticas conciernen al manejo de los asuntos públicos donde “una política pública de calidad incluirá orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales, y la previsión de sus resultados”. Son discursos que envuelven a la sociedad o grupo al que va dirigida la política.

Para este caso particular, la educación es el campo en que se ven definidas las políticas y tienen una serie de objetivos inteligibles a primera vista, pero son susceptibles de desprenderse hacia dichas políticas; por ejemplo, la necesidad de orientar a nuestro país a la formación de mano de obra calificada y atender con “eficiencia” el campo productivo orientado a satisfacer las necesidades de consumo de nuestra sociedad. Ésta a su vez está siendo configurada en términos de simplicidad por medio de las políticas, puesto que las

situaciones se hallan enmarcadas en el reduccionismo de las políticas como situaciones poco estimadas en su gravedad en el campo de la política.

Dicho discurso reduccionista viene a estar íntimamente ligado a la idea de que nos encontramos en una sociedad con cambios constantes que dan cuenta de la aparición de las nuevas formas de organización social, económica y política. Donde las crisis se manifiestan en las dificultades de funcionamiento de aquellas instituciones encargadas de la cohesión social, el Estado, la economía, la sociedad e incluso las identidades individuales y colectivas.

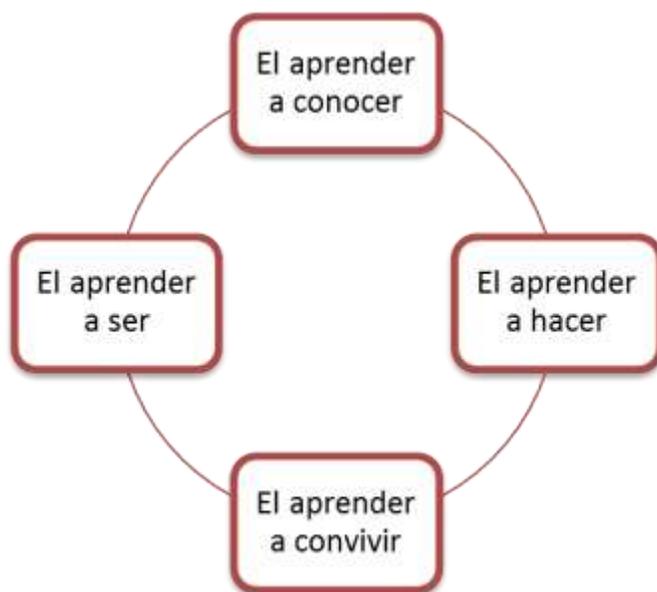
Tedesco (2000) añade que el conocimiento y la información vienen a reemplazar las variables de generación y distribución del poder representado, principalmente, por los recursos naturales, la fuerza y el dinero. “Si bien el conocimiento siempre fue una fuente de poder, ahora sería su fuente principal, lo cual tiene efectos importantes sobre la dinámica interna de la sociedad” (Tedesco, 2000:12).

Sin embargo, este discurso viene a responder a una necesidad por atender la importancia de la generación del conocimiento por parte de estratos sociales específicos en un país, más que generar las posibilidades abiertas para los sujetos con miras de un crecimiento que permita las oportunidades para los más desprotegidos o como menciona Lahera (2004:10): “Desde el punto de vista más instrumental, debe recordarse que las políticas públicas necesariamente representan algún tipo de simplificación de los problemas, característica de la que deriva su carácter operacional. Dicha simplificación puede tener un efecto negativo sobre una comprensión más amplia de los temas o problemas”.

En muchos de los casos pareciera que se olvida que dichas políticas se encuentran dirigidas a seres sociales no a máquinas, que toman como inequívocas las decisiones pronunciadas en las políticas. Para este caso, las políticas obedecen a la serie de programas promovidos por agentes internacionales que poco o nada toman en cuenta las características de las regiones a quienes dirigen las acciones.

En nuestro país se adoptó desde el discurso de la política y como medio técnico, base para la construcción del discurso que traspasa el currículo, la educación por competencias. Aquí se menciona la necesidad de cumplir con la misión de trascender de una educación “instrumentalista” a una educación “constructiva” que potencie las habilidades, capacidades, actitudes y valores de los alumnos. Ésta debe estructurarse en torno a cuatro principios básicos (Abajo señalados) del aprendizaje (Delors, 2008), que durante el transcurso de la vida serán pilares para la construcción significativa y autónoma del conocimiento:

Pilares de la educación



Delors, 2008

Lo anterior implica hablar de una escuela en y para la diversidad, no como una ilusión teórica que quede plasmada en el papel, sino como una práctica pedagógica obligatoria que sea parte del hacer diario del docente y de las acciones políticas. Tedesco (2000:15) nos propone como hipótesis en el texto antes mencionado, sostener que “una sociedad y una

economía basadas en el uso intensivo de conocimientos producen simultáneamente fenómenos de más igualdad y de más desigualdad, de mayor homogeneidad y mayor diferenciación”.

De la misma forma se plantea el aumento de la desigualdad como proceso complejo que parte de las actuales sociedades en que un factor fundamental es la organización del trabajo. Esta transformación provoca también la aparición de un fenómeno social: la *exclusión* de la participación de grandes sectores en los procesos productivos.

Antes había cierta seguridad de empleo al contar con estudios de nivel superior, lo que ahora se ha transformado en una necesidad por estar preparándose constantemente. Donde tener cierto grado de estudios se confiere a la educación la responsabilidad de atender los problemas sociales de desigualdad que se están gestando. Esto sin tomar en cuenta que no es la educación quien genera dichas desigualdades ni tampoco puede ser ésta el único medio de resolverlas.

Se observa, entonces, un traslado del origen de los problemas económicos, sociales y culturales al ámbito escolar, abandonando la búsqueda de soluciones sociales integrales y de justicia social. “En cierto sentido, cuando la sociedad no puede resolver problemas de orden económico (asignación de presupuesto), de orden social (justicia en la distribución de satisfactores), de orden psicopedagógico (conocer y promover los procesos de conocimiento en cada sujeto), transfiere esta importancia a una excesiva confianza de “elevar la calidad de la educación”, sólo a través de racionalizar el empleo de un instrumento: el examen” (Díaz-Barriga, 2001:13).

2.3 Contexto nacional. ENLACE como vía de mejora

En el presente se vienen a configurar una serie de cambios a partir de los intermediarios entre el nivel de discursos gestados mundialmente y los cambios realizados en el país a través de la política pública mexicana, pues no llegan directamente dichas exigencias y aquellos que construyen las políticas atienden a recomendaciones, las bajan en planes

concretos dependiendo de los sectores específicos en que se han de realizar los cambios. En suma, en estos países se entra en interdependencia, en términos de interpretación y posibilidad de llevar a cabo las modificaciones de quienes leen recomendaciones como ENLACE. Es una política que buscó atender a estas recomendaciones y la serie de reformas que se han puesto en marcha.

A partir de las enmiendas, se viene a configurar la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), la cual culmina con un ciclo de reformas curriculares en cada uno de los tres niveles que integran la educación básica. Inició en 2004 con la Reforma de Educación Preescolar, continuó en 2006 con la de educación secundaria y en 2009 con la de educación primaria. La cual pretende según lo expresa en el Plan de Estudios 2011, aportar “una propuesta formativa pertinente, significativa, congruente, orientada al desarrollo de competencias y centrada en el aprendizaje de las y los estudiantes” (SEP, 2011:10).

Políticas como RIEB, busca desde el discurso “articular esfuerzos en una política pública integral capaz de responder, con oportunidad y pertinencia, a las transformaciones, necesidades y aspiraciones de niños, niñas y jóvenes” (SEP, 2011:8) Influye en las prácticas al interior de la escuela y ha sufrido desde sus inicios grandes cambios principalmente derivados de las distintas políticas que han ejercido los actores del espacio político en nuestro país.

Dicha reforma tiene sus antecedentes en el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa Básica (ANMEB) iniciada en 1992, a través de la cual el nuevo federalismo consideró elevar la calidad del magisterio y reformar los contenidos curriculares. Para tal proyecto, trajo consigo una serie de cambios al docente en su actuar diario, desde las modificaciones que han sufrido tanto el currículo como las formas de concebirlo.

El ANMEB es considerado un parteaguas en la construcción de las nuevas políticas educativas, horadadas por un sinnúmero de exigencias internacionales que requieren ser nombradas para dar cuenta de una construcción social e histórica en nuestro país. Tales

peticiones son necesariamente tomadas en cuenta para caracterizar al sujeto actor de la presente investigación, el docente.

En nuestro país, las políticas particulares no son exclusivas de un periodo específico, pues todas se encuentran ligadas a las llamadas “políticas modernizadoras” introducidas desde 1983 por el gobierno de Miguel de la Madrid y definidas plenamente por el entonces presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), con quien se formalizó el proceso de descentralización educativa con la firma del ANMEB. En dicha reforma se establecieron cambios en el artículo tercero constitucional. Se destaca que durante su mandato (Salinas) las políticas educativas estuvieron orientadas hacia la reorganización del sistema educativo.

Su sucesor Ernesto Zedillo (1994-2000), continuó la línea de trabajo y a la par se determinó como propósito elevar la calidad de la educación, mediante la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa y el Programa de Instalación y Fortalecimiento de las áreas Estatales de Evaluación en 1996. “Con ambas iniciativas se impulsó la formación de profesionales técnicos locales expertos en evaluación, y se obtuvo información periódica sobre los niveles de avance educativo y sus factores asociados” (Cámara de Diputados, 2013). De este periodo sobresale el seguimiento del estudio Evaluación de Educación Primaria cuya información se utilizó para configurar una serie histórica de los niveles de avance en el sistema educativo. Por la estructura misma del ANMEB se derivan grandes políticas de Estado en tres ámbitos:



Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa Básica (ANMEB) 1992

En la conformación de estas líneas se consideran como actores educativos a docentes, estudiantes, directivos, supervisores y padres de familia. Lo anterior impactó en el docente al ver y experimentar los cambios que ha sufrido el plan de estudios.

El ANMEB representó una combinación de reformas de primera y segunda generación, como respuesta al movimiento más amplio de transformación de los sistemas educativos dados en distintas partes del mundo. Como menciona Margarita Zorrilla (2012), no son únicas de México estas reformas de Estado, ya que la descentralización se vivió en varios países de América Latina, en tal iniciativa se apuesta por una mayor autonomía de las escuelas. Para lo cual se optó por transferir el poder de decisión del nivel central (gobierno federal) a niveles intermedios (gobiernos estatales), postura que fija la toma de decisiones y la mediación de la gestión escolar y administrativa de las instituciones.

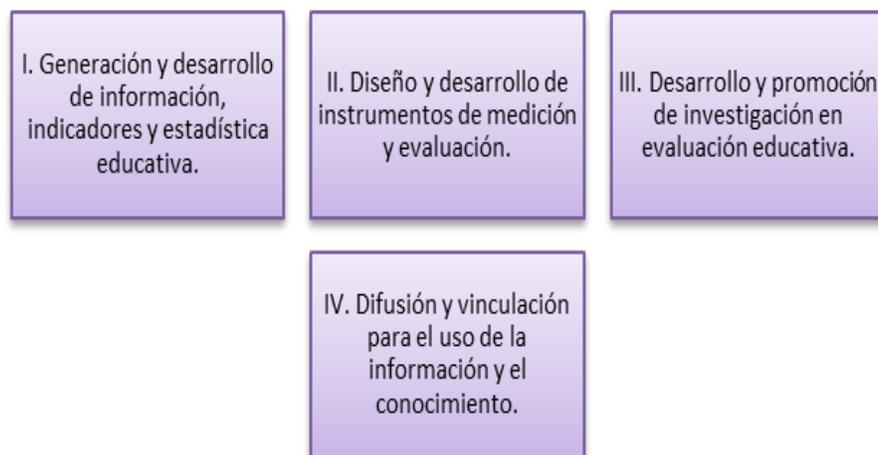
Tal acuerdo fue ratificado institucionalmente a nivel nacional al ser firmado tanto por la Secretaría de Educación Pública (SEP), gobernadores y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), culminando con una reforma al artículo tercero constitucional, que incluye la obligatoriedad de la educación secundaria y la promulgación de Ley General de Educación, aprobadas en 1993.

Cabe señalar que fue durante el sexenio de Vicente Fox Quesada (2000-2006), que en el Sistema Educativo Nacional en México se da una de las etapas de mayor prioridad en la evaluación, al crearse por decreto presidencial el 8 de agosto de 2002 el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2013). Se aplicaron evaluaciones internacionales y se estableció la prueba nacional ENLACE, (SEP, 2014b), con el la intención de lograr que el Estado brinde paulatinamente una educación de calidad; este modelo de evaluación se muestra como herramienta de aprendizaje que proporciona elementos informales para mejorar y posibilitar la calidad de la educación.

Además la prueba lleva por objetivo, generar y difundir información y conocimientos que permitan a las autoridades tomar decisiones pertinentes en cuanto a la evaluación, componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional en sus respectivos

ámbitos de competencia, así como en los niveles de educación obligatoria: preescolar, primaria, secundaria y educación media superior. Otro de los ámbitos estudiados es la formación inicial y continua de docentes, educación para adultos, educación continua, especial e indígena.

Entre sus principales funciones se encuentran:



(SEP, 2013c)

Estas funciones se vinculan con la actual concepción de la calidad en la educación, fundamentada en la Gestión de la Calidad Total (GCT), paradigma altamente exitoso en las empresas privadas. Desde este enfoque se han analizado las causas de la “ineficiencia” de las empresas públicas y de igual forma propuesto soluciones a las mismas. La idea radica en que para mejorar la calidad de los servicios y productos es necesario impactar a los centros públicos con la lógica del libre mercado.

La GCT tiene los siguientes componentes: liderazgo, estrategia, políticas, gestión personal, recursos, procesos y procedimientos (*plan-do-check-act*); incluye la satisfacción de las expectativas de los clientes (dígase alumnos, padres de familia y sociedad en general) y del personal (docentes, directivos, etcétera), además de la reingeniería de los procesos, el impacto en la sociedad y los resultados. No hay que olvidar que esta reingeniería surgió en

la década de los cincuenta como una propuesta para aumentar la tasa de ganancia ante el agotamiento del modelo industrial taylorista-fordista.

A partir de esta década (cincuenta) la evaluación educativa comenzaría a formar parte de discursos, acciones y estrategias de política educativa. De ahí que ENLACE se impulsó con la intención de medir de forma nacional y homogénea el desempeño docente y estudiantil en educación primaria, secundaria. En 2009 se integra la educación media superior, con el objetivo de vincular el logro del perfil de egresado de alumnos de educación básica a la evaluación y modificaciones que ésta conlleva con base en los resultados académicos obtenidos.

Con estas nuevas estrategias de educación, se determina el tipo de alumno que se desea formar en su paso por la escuela básica; dicho perfil de egreso debe responder a tres grandes razones: definir el tipo de ciudadano que se espera formar, ser un referente común para la conformación de los componentes curriculares y ser un indicador para valorar la eficacia del proceso educativo. Este perfil plantea los rasgos deseables que los estudiantes deberán mostrar al término de la educación básica; en general se menciona que el alumno será capaz de desenvolverse satisfactoriamente en cualquier ámbito de desarrollo social.

Al parecer todo indica la necesidad de una revisión profunda de la educación y de los procesos de intervención pedagógica. En donde también se ha cuestionado la práctica docente y la concepción del programa ENLACE, a fin de introducir la noción de formación de competencias en y para la vida en el alumno.

En 2014, de cara a los cambios que enfrentaba el país en cuestión de “evaluación”, se presentaron las recomendaciones que ofrece la OCDE (2014), ante ENLACE. Entre los argumentos destacan que a pesar de que ENLACE representó un gran avance en el campo de la educación, puesto que no era práctica regular el escrutinio en este sector, a la prueba se le agregaron nuevos objetivos y estímulos, como la publicación de *ranking* con los resultados de las escuelas; incentivos monetarios para maestros y directores asociados con

los resultados de los alumnos en la prueba, y el reconocimiento público para los estudiantes con los mejores resultados que pronto se convirtieron en un efecto negativo para el sistema educativo. Según este organismo, los principales elementos desfavorables fueron:

- Uso de horas de clase regulares para preparar la prueba ENLACE (enseñar sólo para el examen).
- Apoyo de los maestros a los estudiantes para responder el examen.
- Solicitar a los estudiantes de bajo rendimiento no presentarse a clases el día de la prueba.

Estas aseveraciones no fueron nuevas para la fecha de publicación de este informe, pues ya el Secretario de Educación Pública (2014), Emilio Chuayffet Chemor había publicado la cancelación de la prueba ENLACE. Entre las circunstancias que determinaron tal medida, se encuentran las antes mencionadas y la necesidad de otorgar al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) la facultad de llevar a cabo ese tipo de evaluaciones.

Derivado de las observaciones, la OCDE llamó a realizar un estudio más profundo sobre el impacto de ENLACE a revisar y clarificar sus objetivos, destacando la necesidad de reducir sus efectos negativos. La reciente reforma educativa en México es alentadora en este sentido. El INEE fue dotado de autonomía constitucional, por lo que tomó la importante determinación de realizar una investigación sobre la validez y pertinencia de ENLACE, a fin de fortalecer el sistema de evaluaciones estandarizadas en México.

Frente al panorama de ENLACE Axel Didriksson (2014), plantea cuatro preguntas en torno a la prueba, referidas a las vaguedades surgidas tras el discurso de su cancelación y la facultad otorgada al INEE para su planeación:

- a) ¿será suspendida hasta nuevo aviso?
- b) ¿Volverá a aplicarse porque es el mejor instrumento que se conoce para entender lo que pasa en la educación?

- c) ¿Se venderá a alumnos y profesores para que conozcan lo que cuesta resolver una prueba de opción múltiple, porque sólo cuando algo se paga mejora la calidad de las escuelas?
- d) ¿Será reconsiderada dentro de una nueva generación de pruebas ultramodernas y de alta eficacia, para volver a saber lo que ya se conoce sobre el sistema educativo?

Resaltando que la SEP ha descalificado dicha prueba, a pesar de que no ha señalado a los responsables de esa aplicación sesgada y corrupta. Más aún descalificó el quehacer docente, degradándolo frente a la sociedad y traduciendo la educación a indicadores de insuficiencia. Al respecto se dice: “Lo peor es que se ha realizado una reforma constitucional para asegurar que ésta degradación se perpetúe ahora en contra de las plazas laborales de los profesores, con más pruebas, pero ahora de factura más ’moderna’”.

2.4 Competencias para la vida. Objetivos docentes

A partir de configurar el perfil de egresado en educación, se plantean las competencias para la vida como ejes rectores para alcanzar por parte del alumno en su paso por la escuela primaria. Estas competencias se encuentran establecidas en el Plan de Estudios (SEP, 2011:42) identificadas como *Competencias para la Vida*, que es parte del perfil de egreso y que son los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se movilizan hacia la consecución de objetivos concretos.

Es decir el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir, discurso retomado de los pilares de la educación antes mencionados por Delors (2008), que han de manifestarse en el alumno de manera integrada y en situaciones comunes de la vida diaria y permiten visualizar un problema al poner en práctica los conocimientos y habilidades para su resolución.

Las competencias para la vida se resumen en cinco áreas del desarrollo humano, las cuales son:

- Comprende la habilidad lectora y busca la integración a la cultura escrita. Comunicación en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.
- Competencias para el manejo de información: consiste en identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; es decir, apropiarse de la información de manera crítica, así como utilizar y compartir información con sentido ético.
- Competencias para el manejo de situaciones: se refiere a aquel alumno que enfrenta el riesgo, la incertidumbre, plantea y lleva a buen término procedimientos; administra el tiempo, propicia cambios y afronta los que se presenten; toma decisiones y asume sus consecuencias; maneja el fracaso, la frustración y la desilusión; actúa con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.
- Competencias para la convivencia: su desarrollo requiere empatía, relacionarse armónicamente con otros, incluyendo la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.
- Competencias para la vida en sociedad: consiste en que el alumno decida y actúe con juicio crítico frente a los valores y normas sociales y culturales; asimismo proceda a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los 39 derechos humanos; participe tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combata la discriminación y el racismo, fomente la conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Las competencias tienen como fin último formar un ciudadano integral, que no sólo posea conocimientos y habilidades, sino también sea capaz de movilizar sus saberes en situaciones comunes y complejas de la vida diaria. Significa que como ciudadano actuará en consecuencia y tomará las decisiones pertinentes, acordes al contexto que lo rodea, con la finalidad de mejorar su entorno y propio actuar. Es importante saber cómo el docente vincula el perfil deseado, los contenidos curriculares y la vida diaria, objeto de esta

investigación. En forma particular, algunos docentes expresan que es “complicado” trabajar con base en competencias:

A veces sin darnos cuenta nos quedamos a nivel de contenidos y no de competencias. Y por ejemplo al ver un tema o hacer un proyecto o llegar a un producto es complicado porque las actividades todavía no van encaminadas a revisar procesos, es decir, que el niño aprenda por sí solo, a que el niño aprenda a prenderse de esos conocimientos, y esa idea aunque muy complicada de entender me parece muy buena (D4/2013/007).

De modo que es importante rescatar la idea de competencias como parte de un discurso hablado pero no siempre actuado. Como menciona Perrenoud (2008b) es necesario atender a las competencias a partir de su posibilidad de desarrollar en el individuo sus capacidades para hacer frente a una situación determinada. Pero dentro de la heterogeneidad se hace necesario que esta investigación —y como parte del diagnóstico pedagógico que pretende tejer el campo de las problemáticas en torno a ENLACE a partir de los significados del docente— configurar el contexto particular dentro de la institución motivo de estudio, esto para profundizar en las situaciones que los docentes presentan.

2.5 Escuela primaria. Características particulares e implicaciones docentes

El municipio de Nezahualcóyotl ubicado en el oriente del valle de México, que alguna vez fuera el lago de Texcoco, en su periferia, limitando con el municipio de Chimalhuacán, se encuentra precisamente en este sitio localizada la escuela primaria “Leandro Valle”. Como todas las escuelas públicas, es impactada por políticas impuestas por agentes externos, ya que el sistema educativo nacional y sus políticas se introducen en cada rincón de la escuela, y en el hacer diario de alumnos, docentes y padres de familia, agentes involucrados directamente en el quehacer educativo.

Esta escuela primaria fue el espacio donde realizaron las observaciones. Pertenece a una zona urbano-marginada, donde las actividades económicas son muy variadas; le circundan fábricas; se le considera una comunidad en su mayoría de clase media-baja, situación económica que influye en los procesos de aprendizaje de cada alumno y las prácticas escolares hechas y, en consecuencia, en los resultados de programas como la Evaluación

Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), la cual es una prueba del Sistema Educativo Nacional.

En la “Leandro Valle”, como en muchas escuelas, ha vivido este proceso desde la implementación de la evaluación ENLACE ya que siendo un programa con carácter nacional, cada año en diferentes fechas ha sido parte y ha dado a los alumnos la exigencia de vivir esta prueba.

Por tanto, la presente investigación pretende reconocer las problemáticas que enfrentan los docentes en la escuela primaria a partir del desmenuzamiento de un campo problemático en relación con dicho programa de evaluación. Como menciona Kalman (2004:167), “a partir de un conocimiento profundo de las particularidades de una situación, se descubren las pistas para conocer otras que pueden resultar fundamentales y dignas de tomarse en cuenta en otras investigaciones o programas educativos”. El análisis de un contexto particular no implica cerrar las puertas a las implicaciones que la institución tiene a partir de lo que a nivel de macrosistema se constituye y reforma.

La escuela primaria “Leandro Valle”, fue creada hace 20 años y sus actividades académicas se organizan en dos turnos independientes (matutino y vespertino). El presente estudio se realiza en el turno matutino, que cuenta con 14 grupos, e igual número de docentes frente a grupo, además de un encargado de servicios y el director de la escuela. La escuela primaria es la segunda de cuatro que pertenecen a la zona número 56, que es parte del V sector educativo, de la región de Nezahualcóyotl.

Como toda institución, cuenta con características muy propias de cada entorno. Por ejemplo, como la escuela se halla dentro de un fraccionamiento, los alumnos externos, que son la mayoría, el traslado para llegar a la escuela es de 15 a 30 minutos diarios; la colonia se encuentra en colindancia con el municipio de Chimalhuacán, acuden en gran parte pobladores de colonias aledañas.

Según comentarios de padres de familia que requieren trasladarse al fraccionamiento, lo hacen, entre otras razones, “porque el fraccionamiento es más seguro”, ya que cuenta con vigilancia en su única entrada. Además, al ser este muy pequeño, es difícil el acceso a personas ajenas a la escuela o al fraccionamiento, que les da cierta tranquilidad.

Esto pareciera contradecir la opinión del director de la escuela, pues menciona la dificultad de que esté dentro del fraccionamiento, por no contar con un medio que les permita darse a conocer, más allá de pláticas y recomendaciones entre padres de familia. El resultado es la baja de matrícula escolar que pone en riesgo la desaparición principalmente del turno vespertino y, por consiguiente, corra la misma suerte el matutino.

De acuerdo con los archivos de la escuela desde 2005 comenzó a disminuir la población estudiantil, dado que anteriormente contaba con tres grupos por grado y cada uno de alrededor de 35 a 45 alumnos, lo que resultaba una población de 500 a 550 estudiantes. A la fecha, se cuenta aproximadamente con 25 alumnos por grado, siendo en total 14 grupos con un total de 401 alumnos hasta el ciclo escolar 2012-2013. Dichos reducción de la población estudiantil encuentran explicación a partir de las facilidades de adquisición de vivienda a través de crédito en otras partes de la periferia del Estado de México, aunado a la búsqueda de empleos mejor remunerados en otras zonas.



Escuela "Leandro Valle". Tomada el 19 de febrero de 2014.

Para los padres de familia de la “Leandro del Valle”, la disminución resulta favorable, dado que acuden menos niños, en comparación con escuelas del Municipio de Chimalhuacán donde los grupos llegan a ser hasta de 45 alumnos. Aquí en cambio los grupos son de matrícula menor, lo que permite el mejor aprovechamiento de sus hijos. Un alto porcentaje de los padres de familia se encuentran laborando en fábricas; solo una minoría cuenta con una profesión. Las principales actividades laborales son poco reeditadas como el comercio informal, los oficios, el trabajo en fábricas del Estado de México o del Distrito Federal, en el transporte público, entre otros.

En estos hogares la disfunción familiar es un tema común. Al respecto los docentes comentan, que es habitual tener poblaciones de alumnos que viven sólo con uno de sus padres, lo que repercute en que el padre o madre a cargo del menor, salga a trabajar y se vea reflejado en la atención de necesidades básicas de los niños. En relación con dicha problemática, los docentes expresan que “muchas veces mandan a los niños sin desayunar” (OB01/2013/03). Aspecto que preocupa a los docentes, ya que esto merma el aprovechamiento académico y desarrollo físico de los alumnos.

2.5 Dinámica institucional: La Esc. Prim “Leandro Valle”

Por otro lado, dentro de la escuela se vive un ambiente basado en la toma de decisiones, en que la función del director escolar es fundamental, pues las acciones deben tener como objetivo “mantener y elevar la matrícula en cada ciclo escolar a través de la mejora de las prácticas educativas y proyección de logros a la comunidad” (Plan Anual de Trabajo 2013).

Un punto de encuentro y diálogo se abre en las reuniones de cada mes, con el nombre de Consejo Técnico Escolar. En estos encuentros se trabajan en temas propuestos, algunos por los docentes, otros por instancias superiores. Para los docentes este espacio no es sólo de tratamiento de temas selectos, sino de comunicación de inquietudes e intercambio de ideas sobre la práctica educativa. El ambiente de trabajo les permite a los docentes intercambiar ideas en otros espacios, como lo es el recreo, pues a pesar de asignarse áreas de vigilancia, se reúnen a comentar opiniones acerca de diversos temas.

Como se indicó al inicio, son ocho docentes de quienes serán retomadas sus experiencias, a través de la observación y entrevistas como instrumentos metodológicos. Esta recopilación de datos sirvió para dar cuenta de lo sucedido en la institución, así como las situaciones que enfrenta en su vida cotidiana con la prueba ENLACE. De esta recuperación se pretende abordar, ¿qué problemáticas sufren los docentes en torno a la prueba ENLACE? Y se cuestiona ¿qué características tiene el entorno institucional donde los docentes llevan a cabo sus prácticas educativas y sus implicaciones con la prueba ENLACE?

Para describir las características de los docentes de esta Institución, se realizó una investigación en el archivo escolar, en donde se obtuvieron los siguientes datos (cuadro 1), que permiten tener el perfil de cada uno de nuestros actores.

Cuadro 1. Datos generales. Docentes escuela Primaria “Leandro Valle”, Turno Matutino.

DOCENTE SEGÚN CÓDIGO	Edad	Años de servicio en institución	Grado de estudios	Institución de egreso	Otra carrera	Participaciones en Enlace
D1	29	3	Lic. en Pedagogía	Universidad Nacional Autónoma de México		1
D2	38	5	Lic. en Educación	Instituto Cultural de Derechos Humanos	Lic. en Derecho UNAM	4
D3	32	3	Lic. en Educación Primaria	Universidad Pedagógica Nacional		4
D4	45	5	Normal Básica	Escuela Normal Superior		4
D5	35	13	Normal básica	Preparatoria 1.		5
D6	30	5	Lic. en	Escuela Normal 1		4

			Educación Primaria			
D7	27	4	Lic. en Educación Primaria	Escuela Particular Normal Superior de Morelos		2
D8	41	8	Lic. en Psicología Educativa	Universidad Pedagógica Nacional		2

Elaboración propia

El grupo de docentes , cubren los grupos del ciclo escolar 2012-2013 que aplicaron la prueba (de 3°. a 6 °. respectivamente). La edad promedio de los docentes es de 34 años. En general la edad oscila entre los 27 años y 45 años. Docentes se ubican en la edad adulta joven, que comprende entre los 30 y los 60 años. En esta etapa el individuo alcanza la plenitud de su desarrollo biológico y psíquico (*Etapas de la vida*, 2013). Su personalidad y carácter se muestran relativamente firmes con todas las diferencias que pueden darse en la realidad y ejercen plenamente su actividad profesional y personal.

Los docentes tienen en promedio cinco años trabajando en la institución; son parte de la dinámica y realizan una serie de actividades derivadas de la experiencia que han tenido. Saben “cómo tratar a los padres de familia, y eso les da fortaleza dentro de la institución, al encontrar vínculos entre la forma de trabajo del docente y las necesidades de los padres de familia.

Muchos son los padres que se acercan a los docentes a solicitar algunas clase de apoyo, opinión e incluso consejo. Al respecto comenta una docente “a veces hasta de paño de lágrimas de las mamás servimos... (OB02/2013/05).

El docente cumple una función importante en la comunidad al identificarse con las necesidades que les expresan algunos padres de familia. De la formación profesional del grupo de docentes de la escuela primaria “Leandro Valle”, sobresale que el 50 % ha cursado la licenciatura en Educación Primaria, aunque no es la misma escuela de

procedencia. Dos de ellos egresaron de una escuela particular y dos más de escuelas gubernamentales; la diversidad de estas procedencias implica distintos enfoques de una misma carrera. Se plasma en los diferentes puntos de vista expresados por cada docente en las entrevistas en que participaron.

Dos de los docentes en estudio no cuentan con una licenciatura, en virtud de que provienen de escuelas normales, de las que egresaron hace aproximadamente 20 años, contexto en que los estudios cursados eran básicos e inmediatos al egresar de la normal. Por lo que son parte de las generaciones de Normal Básica, a quienes se daba la instrucción elemental para atender a las necesidades educativas de su contexto, sin el requisito del grado de licenciados.

Del grupo de docentes, dos cuentan con licenciatura afín a la educación, Pedagogía, egresada de la Universidad Nacional Autónoma de México y Psicología Educativa egresado de la Universidad Pedagógica Nacional. Lo que habla de la proporcionalidad de estas universidades en el campo de la educación básica.

Sólo una profesora cuenta con una carrera diferente al campo educativo, licenciatura en Derecho. Según sus palabras:

*Estudí la carrera en derecho por parte de la UNAM, y aunque estudié esa carrera no considero que tenga alguna relación con la docencia, (...)
(D2/2013/002).*

Dice no retomar ningún aspecto de su práctica en el campo de la abogacía en relación con su práctica docente. Por el contrario lo ve como aspectos separados pero que inciden en su práctica como docente de Universidad en que imparte clases en la Licenciatura en Derecho.

En promedio, los docentes entrevistados han participado entre una y cuatro veces en la prueba ENLACE, acumulado con ello experiencias del proceso evaluativo. El objetivo de las entrevistas tuvo que ver con el registro de sus opiniones, aportaciones y vivencias en la prueba.

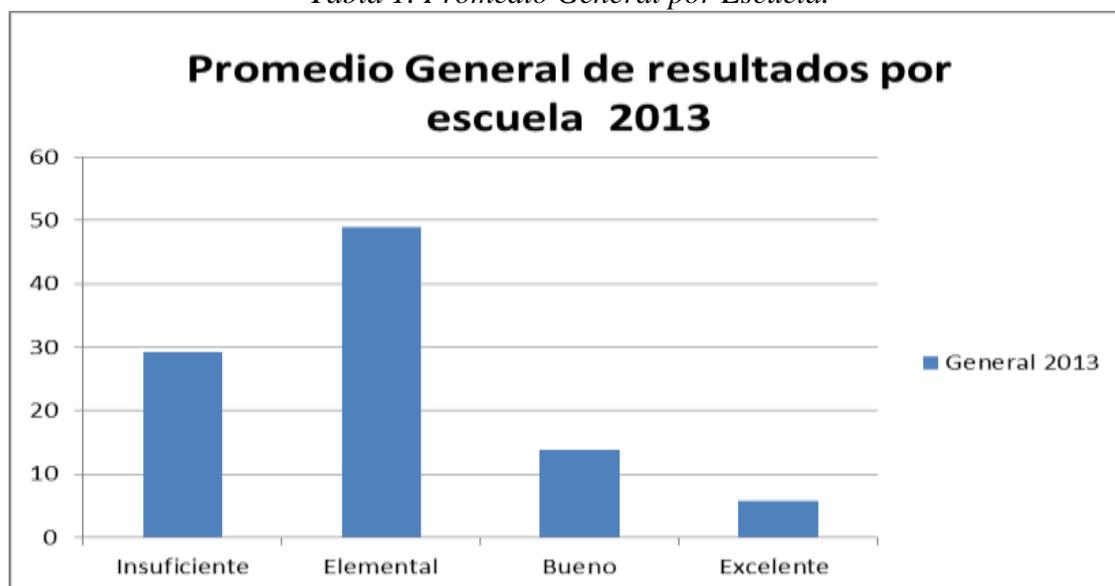
Para dar un panorama general de los resultados de la institución, en el siguiente apartado se aborda una breve descripción de lo que a nivel nacional, entidad y escuela han obtenido durante los últimos tres años.

2.7 El punto de encuentro: entre los resultados en la escuela primaria

La escuela primaria “Leandro Valle” se sitúa, a partir de las pruebas ENLACE, por debajo de la media nacional. Clasificación dada luego de las comparaciones realizadas a nivel nacional. Se considera que tiene un nivel de logro elemental de un 45.1 % de alumnos, en los resultados del 2013.

A nivel nacional, estos resultados no se encuentran distantes de la media nacional, pues aproximadamente el 50 % de los alumnos que presentaron ENLACE se ubican en el nivel elemental de logro académico en las materias de español y matemáticas. Esta comparación de resultados se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1. Promedio General por Escuela.



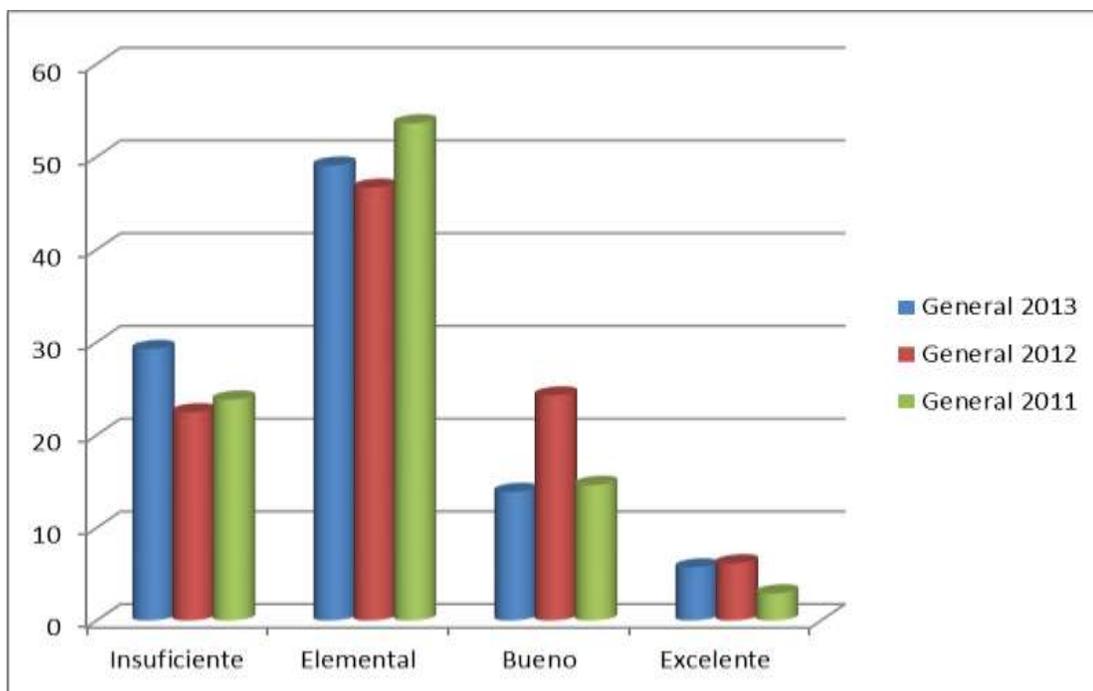
Elaboración propia

Pero, ¿cuáles son los resultados de la escuela primaria en cuestión? Esta pregunta nos lleva a reflexionar en su particularidad el grado de impacto de la prueba. El porcentaje de nivel de logro de los alumnos se presenta en mayor medida en el nivel de logro elemental, en el que se sitúa el 50 % aproximadamente de los alumnos. Estos porcentajes se han mantenido durante los tres años anteriores, es decir del 2011 al 2013. Pero ¿qué representan todos esos números? Desde el discurso de ENLACE la prueba se ha pensado con un propósito: “la mejora de la calidad educativa”. Expresada en términos de la prueba, se da a conocer su utilidad en las siguientes palabras:

La aplicación de ENLACE permite reunir información muy valiosa para identificar los aprendizajes que las alumnas y alumnos han construido con el apoyo de los docentes, lo mismo que para detectar aquellos que se les dificultan. Esta información es útil en tres niveles: el del aula, el del centro escolar y el de las áreas educativas. Gracias a la información que aporta ENLACE es posible seguir consolidando la educación de calidad que requiere México (SEP, 2013a).

Se supone que a partir de la aplicación y obtención de resultados de la prueba se plantea la “consolidación” de la educación. Los resultados de 2011 a 2013 en la escuela primaria son similares durante los tres años como se ve en la tabla 2. Esto nos lleva a preguntarnos, ¿cuáles han sido las repercusiones de obtener niveles de logro elementales a nivel nacional y estatal, más aún, qué sucede en la escuela primaria motivo de estudio?

Tabla 2. Resultados de escuela primaria por año.



Elaboración propia

Si bien uno de los objetivos de la prueba se apoyan en mejorar la “calidad de la educación”, los resultados muestran poca relación entre este discurso y la mejora de los resultados no sólo a nivel nacional, sino como caso particular lo que acontece en la institución estudiada. Y es que al mantener los resultados en nivel elemental sería importante preguntarse, ¿qué sucede con los resultados obtenidos? y ¿cómo repercuten los resultados en la institución? En las siguientes palabras, el docente expresa que “no sabría qué decir” respecto de lo que sucede con los resultados de ENLACE.

De los resultados, nosotros revisamos una parte pero en general a nivel de política, lo que sucede con esos resultados pues realmente no sabría decir qué es lo que sucede, algunos maestros, algunas escuelas que salen bien pues les dan un apoyo económico pero nada más. No se les retroalimenta. Los que están mal, han corrido rumores, que a los maestros que salen muy bajos en estas pruebas este año se les iba a mandar a cursos extra, pero realmente que yo sepa no se hace algo importante con los resultados. Solamente los manejan en los medios de comunicación “que nosotros ya salimos mal”, “que los maestros no saben”, “que no saben lo que hacen los maestros durante su tiempo porque no se ven resultados favorables”, pero algo que realmente enriquezca el proceso de aprendizaje de los alumnos, no sé. No nos dicen en qué nos afecta a nosotros directamente, no nos mandan un documento que formalice algo, ni tampoco dicen en qué les afecta o les beneficia los alumnos (D5/2013/019).

El desconcierto es parte de varios de los discursos orales de los docentes, pues desconocen el sentido de la prueba debido a la falta de acciones posteriores que les permitan retomarla para que retroalimente su práctica en la vida cotidiana. Sin embargo, salta a la vista lo importante que se vuelve la socialización de los resultados a la comunidad y el papel de los medios de comunicación que promueve en el docente un punto de vista poco claro de su papel en el logro de resultados favorables.

Los organismos nacionales e internacionales, son parte nodal de los objetivos e implicaciones en las reformas educativas y a su vez en el discurso que rodea las prácticas de evaluación y al docente mismo. Hablar de discursos políticos, reformas educativas y cambios sociales, tiene el sentido de dar cuenta del sujeto en sí mismo y las transformaciones que está sufriendo. Es importante considerar la globalización y el neoliberalismo como factores viales que tienen detrás una serie de implicaciones económicas y sociales, además de ser parte de la construcción del sujeto-docente y sujeto-alumno.

Los actores no son sujetos pasivos, sino activos, se encuentran atravesando conflictos, tensiones y relaciones de poder. Por tanto se hace necesario rechazar el uso de términos como sistemas de evaluación de aprendizajes estandarizados, a los que se considera funcionales en el modelo globalizador neoliberal.

En ese sentido, la sociedad del conocimiento y la información han caracterizado la configuración social de nuestra realidad. Ahora los alumnos y docentes se ven en la naturalidad de tener diversos medios de comunicación y “descomunicación”, por lo que el docente se ve en la necesidad de apropiarse de conocimientos a través de diversos medios más allá de acudir a una biblioteca, o leer un libro. Muchas de sus alternativas tienen que ver con el manejo de la computadora y la actualización diaria; en algunos de los casos más que ser un punto a favor, resulta ser una desventaja frente a un mundo en constante cambio, donde quien tiene el poder maneja los medios, la información y el conocimiento.

El desarrollo de políticas educativas en nuestro país, e incluso la configuración del discurso pedagógico, se encuentran supeditados a las condiciones socioeconómicas, dado que la serie de cambios responden a las necesidades del sistema. Un sistema de discursos unidireccionales en que poco se toma en cuenta al sujeto, a sus características y el entorno en que vive.

Cada institución está tejida por discursos propios del entorno macro y microsocioal; requiere ser entendida en su particularidad y en la forma en que los cambios son llevados al espacio áulico. Contextualizar el objeto de estudio permite comprender la complejidad que envuelve una prueba como ENLACE, así como mirar al sujeto inmerso como actor de los acontecimientos, como constructor de realidades y como una expresión del propio sistema que lo ha creado.

A este respecto Díaz-Barriga en entrevista con Carmen Aristegui mencionaba que se hace importante construir sistemas de evaluación centrados en la escuela, no en la estandarización, en vista de que encuentra mucha “timidez” en los planteamientos del INEE, al colocarse como el supervisor y aplicador de instrumentos de medición, dotando a la evaluación “pensamiento conservador mexicano que decía, pónganles exámenes, y corran a los que no pasen” (Díaz-Barriga, 2013).

La OCDE señala la importancia del INEE que, como se ha visto, no necesariamente plantea la posibilidad de cambio al paradigma de evaluación en nuestro país. Por el contrario, genera una serie de incertidumbres no sólo del destino de la evaluación sino del sistema educativo en su conjunto. Sobre todo al prestar atención a las recomendaciones de organismos con la OCDE, que parecieran buscar el crecimiento de nuestro sistema educativo, pero por otro lado realiza una serie de señalamientos aunados a los de otros organismos, que sitúan a nuestro país, como proveedor básico para el campo laboral.

En este segundo capítulo, con referencia al contexto, se presenta a ENLACE como una herramienta que me permite comprender al sujeto y sus prácticas. Conclusión que ha de reflejarse al momento de llevar a cabo el análisis de resultados en el trabajo metodológico.

CAPÍTULO III

ENLACE EN EL DISCURSO DEL DOCENTE

Evaluación implica una serie de factores que no sólo atañe al sujeto evaluado, sino a distintos actores y escenarios. No se puede hablar del docente, actor de esta investigación, y el discurso de evaluación, sin considerar las concepciones que lo rodean. En virtud de que en un mundo globalizado, la educación es vista como una esfera fundamental de cambio que se proyecta en la calidad educativa y, concretamente, en la evaluación, herramienta esencial para el logro de las metas educativas.

El presente capítulo muestra el punto nodal de la investigación en que se plantea problematizar los significados construidos por los docentes de la escuela primaria “Leandro Valle” en torno a la prueba ENLACE. Esta formulación se realiza con la finalidad de comprender al actor, para configurar un diagnóstico que dé fundamento a una propuesta de intervención desde los actores en este espacio. Para retomar la experiencia de los docentes se hace necesario el acercamiento al campo de forma sistemática; igualmente se recupera la observación a través del diario de campo y entrevista como herramientas que permitan la apreciación del fenómeno ENLACE a partir del discurso del docente.

Dicha intervención busca ser construida desde la voz de los actores. La idea de llegar a ese entendimiento toma como punto de partida la interpretación de la oralidad compartida en las entrevistas por los docentes. Es aquí donde radica la importancia de este capítulo, pues configura la intrincada red de problemáticas que vinculan al docente en su relación con la prueba y, a su vez, permiten configurar un problema de investigación que atiende a la voz de los sujetos.

Hablar de diagnóstico pedagógico, conlleva a abordar la realidad configurando el campo problemático. No sin entender que la realidad de los actores es compleja con distintas aristas. Así que pensar al docente como quien vive una sola problemática de un tema complejo como la evaluación en el campo educativo, es cegar la posibilidad de intervención, de reflexión y de ver al sujeto como ente social.

La construcción de este campo problemático debe realizarse mediante la interpretación sistematizada en que se llevó a cabo la construcción de categorías; es decir, partiendo de la oralidad compartida del docente y la problematización de la realidad plasmada en las entrevistas. Ésta se logra cuando en la construcción de las categorías saltan a la vista las problemáticas comunicadas por el docente y posteriormente se convierten en un problema de investigación al ser comprendidas como un todo que lleva a pensar a la evaluación como estandarizada: ENLACE es herramienta simplificada que aleja a docente y alumnos de un proceso tan complejo en el campo de lo educativo y que ha sido simplificado a través de diversos momentos históricos.

En las acciones que atañen a la prueba de ENLACE, los docentes se encuentran directamente involucrados, dentro de un contexto cada vez más mediatizado por las exigencias políticas de agentes externos que simplifican la educación a prácticas masificadas, tecnicistas con el implícito sello del pensamiento neoliberal. Lo cual se refleja al ver al docente como ejecutor, al alumno como receptor y la evaluación como herramienta de certificación y cuantificación.

3.1 Evaluación: detonante de prácticas en el campo de la educación

La evaluación es una categoría envuelta en formas de pensamiento, que ha sido trastocada por campos tan diversos como el político, económico y social. Por ello la prueba ENLACE como evaluación entona el objetivo de evaluar el logro educativo, al tiempo que es una herramienta que modela los discursos de esta esfera desde la política.

En términos generales, la evaluación se presenta diariamente al docente en situaciones y momentos diversos durante su práctica educativa. Debido a que se piensa que todo acto educativo lleva implícita la noción de evaluación como producto obligatorio, para comprobar si se están logrando los objetivos. A partir de la mirada cualitativa de la que parte esta investigación, se pretende abordar de manera interpretativa un recorrido reflexivo a través de las problemáticas que envuelven a ENLACE. Esto como pretexto para ver las

pruebas estandarizadas en la vida cotidiana, desde la voz de los docentes de la escuela primaria “Leandro Valle”.

Pero, ¿por qué abordar la vida cotidiana? La respuesta compete a una serie de factores que se abordarán, que van desde la forma en que ENLACE interviene en las acciones diarias, hasta la cultura de la evaluación que se ha formado a partir de los sentidos construidos en su práctica, recuperados a través de la entrevista, situada como herramienta del diagnóstico pedagógico.

Si bien ENLACE es una prueba dirigida para que el alumno, los resultados afectan no sólo a ellos, sino que implican directamente al docente al ser el interlocutor entre el currículo y el discente. Además es transmisor de sus significados en torno a la prueba ENLACE y llega incluso a ser depositario de los reconocimientos que de dicha prueba deriven. La prueba se posiciona como una evaluación que vincula a varios sujetos en torno a un mismo hecho, lo que da cuenta de un complejo entramado de discursos.

El conocimiento y la práctica profesional del docente deben abarcar todos los aspectos que definen la compleja red de intercambios en los que se mueve la actuación. Reducirse a la dimensión técnica o de gestión administrativa le convierte en un títtere ingenuo o cínico, al servicio de fuerzas externas (administración, políticos, clientes o capital) que ahogan su iniciativa en demandas contradictorias (Pérez, 2000).

Aquí la mirada docente refiere un intento por tener voz como sujeto, entendido desde lo multidimensional, que encara una prueba de evaluación como ENLACE desde distintas perspectivas.

Para hablar de evaluación hay que esbozar primeramente lo que se entiende por dicho concepto. Es habitual pensar que la evaluación es inherente a cualquier acción educativa, aludiendo a que “es natural pensar que después de una clase los estudiantes deben ser examinados para valorar si adquirieron el conocimiento expuesto” (Díaz-Barriga, 2001:12), sin embargo, no es así, la evaluación y el examen como instrumento no han sido tendencias siempre existentes (Díaz-Barriga, 2001:12).

El examen encuentra ligados sus antecedentes a la burocracia china al ser utilizado para elegir miembros de castas inferiores, siendo éste un instrumento de fragmentación, exclusión de cargos burocráticos y conformación de monopolios;: “si el examen no es un problema ligado históricamente al conocimiento, sí es un problema asignado por las cuestiones sociales, sobre todo aquellas que no pueden resolver”.

Ejemplo actual es la prueba ENLACE, que muestra signos hacia la calificación de las escuelas, docentes y alumnos al asignar, de acuerdo con los puntos obtenidos, un lugar en la lista expuesta al dominio público, dando como resultado la tipificación¹¹ (Luckmann, 2008) de los actores de la prueba al establecerse una relación con los logros académicos vistos ahora como formas de demostrar el nivel adquirido, a lo que llaman resultados de evaluación, es decir, a mejores resultados, mejores logros académicos.

El antecedente más cercano de evaluación, tanto en el ámbito educativo como en otras esferas de la vida moderna, puede encontrarse en la Revolución Industrial. La utilización de maquinaria para la producción en serie y la división del trabajo, trajeron grandes cambios no sólo en los volúmenes de producción, que se incrementaron sensiblemente, sino también en las concepciones de la vida, la organización y dinámica social. Es con esta nueva perspectiva que surgen los planteamientos de la administración y son adoptados rápidamente en las diferentes áreas de la vida social.

No obstante el uso tan generalizado, el término evaluación –específicamente en el campo del aprendizaje– conlleva una multiplicidad de significados con frecuencia poco claros por quienes lo emplean.

Tyler (1950) define la evaluación, como “el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educativos propuestos”. Dicho planteamiento permanece

¹¹ Las tipificaciones se entienden como las expresiones lingüísticas utilizadas por el “yo” para connotar la intencionalidad discursiva de su interpretación de la realidad. Lo cual se sustenta en la argumentación de Berger y Luckmann (2008). Donde el planteamiento define al desarrollo del “yo” a partir de las múltiples interrelaciones realizadas dentro de su entorno social. Dichas interrelaciones fundamentan la identidad reconocible vía los procesos de subjetivación y objetivación que realiza el sujeto.

vigente, a pesar de que sus bases son guiadas por modelos psicopedagógicos ya superados hace algunos años. Cronbach (1998) agrega un elemento importante en la concepción de la evaluación al definirla como “la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo”; es decir, plantea la evaluación como un instrumento que posibilita la toma de decisiones desde la recopilación sistemática de los datos.

Adicional la concepción de Tyler (1950) señala la posibilidad de emplear la evaluación como medio de retroalimentación. Aunado a dicho concepto, Cronbach (1998) contribuye con el elemento que actualmente se considera intrínseco “el objetivo de toda evaluación es tomar una decisión” (Casanova, 1978:32), más allá de exponer las deficiencias de un sistema.

En la evolución del concepto de evaluación se agrega la necesidad de estimar el objeto evaluado a partir de la definición de Scriven (1976; decir, de “integrar la validez y el mérito de lo que se realiza o de lo que se ha conseguido para decidir si conviene o no continuar con el programa emprendido” (María A., 1998).

Los autores aportan de forma significativa al término evaluación, al verla como un proceso, pues ésta es planteada al retomar los elementos que la integran y la función de la evaluación como agente de cambio y toma de decisiones.

“En los últimos diez años se ha dado un significativo impulso en México a la aplicación de pruebas masivas, técnicamente llamadas a gran escala. Si bien desde mediados de los setenta han operado estos instrumentos, hasta ahora los resultados se han difundido entre la sociedad” (Díaz-Barriga, 2010:584). A nivel nacional e internacional los responsables en la administración de los sistemas educativos están buscando de estrategias que evidencien indicadores de logro educativo.

Frente a este pensamiento se retoman las pruebas masivas¹² (Díaz-Barriga, 2006) con el objetivo de realizar comparaciones que permitan dar cuenta de mejoras en el aprendizaje a través de una expresión numérica, lo que permite las comparaciones al interior de un país o entre varios de ellos, la prueba ENLACE fue pesada en este sentido. “En este caso la técnica –los instrumentos técnicos de evaluación– por una parte posibilitan la realización de estas comparaciones y, simultáneamente, ocultan el problema de fondo: el desarrollo de procesos de aprendizaje en los estudiantes” (Díaz-Barriga, 2006). Según este investigador, la dinámica a la que responden este tipo de instrumentos tiene relación con varios elementos:

- 1) En primer término, el crecimiento de la matrícula de los sistemas educativos.
- 2) En segundo, el interés permanente de la escuela del Estado nacional para “comparar” los sistemas educativos. No podemos perder de vista que la educación comparada, como subdisciplina del campo, se empezó a conformar a finales del siglo XIX –a partir de las legislaciones que establecían la obligatoriedad del nivel básico de diversos países de Europa–, pues permitía analizar los contenidos en cada país; actualmente las pruebas nacionales e internacionales son instrumentos que permiten realizar esa comparación, ya no de los contenidos que forman el plan de estudios, sino de los resultados del esfuerzo educativo.
- 3) Finalmente, las pruebas masivas tienen un papel en las recientes discusiones sobre la calidad de la educación que reciben los estudiantes; por medio de ellas se busca

¹² La aplicación de estas pruebas masivas es el resultado tanto del desarrollo de la teoría de los *test*, como de la aplicación de las tecnologías de la información para el procesamiento de los datos. Lo que ha permitido realizar un conjunto de tareas técnicas referidas no solo a calificar y obtener medias de cada prueba, sino una serie de procesos estadísticos para determinar su confiabilidad, su índice de dificultad, su poder de discriminación. Esto es, para validar la medición del instrumento que será objeto de aplicación. En la actualidad, el empleo de la llamada teoría de la respuesta al *ítem* –con el apoyo en modelos matemáticos complejos basados en la determinación del coeficiente de regresión– constituyen un elemento fundamental que, junto con la informática, han modificado el manejo de los instrumentos de medición del aprendizaje, potencializando su uso. En cierto sentido se puede afirmar que, desde el punto de vista técnico, nos encontramos en una nueva fase de la teoría del test. *Vid.* Díaz Barriga, Ángel (2006). *Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas, RMIE*. pp. 583-615

reconocer los niveles de aprendizaje que están obteniendo y comparar en dichos exámenes la calidad de los sistemas educativos o de las instituciones escolares a través de los resultados de los estudiantes.

Al configurar el término evaluación desde una mirada utilitarista y permisiva que justifica la segregación de alumnos y docentes, se plantea que las pruebas masivas son herramientas para verificar y asumir que los resultados son confiables y acercan a la institución a medir la calidad de los procesos efectuados en el aula.

En la actualidad, el dúo: evaluación y calidad, se utiliza en la construcción de discursos. El papel preponderante que dan ambos a la educación en la configuración de la sociedad brinda a la evaluación centralidad en la recolección de resultados y la calidad viene a ser el ideal que todo sistema educativo pretende alcanzar, en tanto se han convertido en el principal y más eficaz instrumento del Estado para definir políticas e intervenir en la educación. La aplicación de políticas y prácticas de evaluación han adquirido significación creciente para delinear los proyectos estratégicos del sistema educativo y el papel de los actores dentro del proceso del mismo.

Desde siempre la educación se ha tornado de plataforma para políticos, empresarios, religiosos y demás áreas de la vida social, pues el ser humano desde sus inicios ha depositado en ella la responsabilidad de formar sujetos acordes a las características particulares de cada época. De esta manera la sociedad a la que hoy nos enfrentamos es cada vez más exigente y cuantificadora. Por ello Díaz-Barriga menciona:

Se ha establecido una premisa que resulta un tanto simple: las acciones de la evaluación constituyen un factor, el mejoramiento de la educación. Esto es, se atribuye un resultado mecánico al ejercicio de la evaluación. No es tan cierto, que a mejores indicadores o mejores índices de evaluación se corresponda un mejor trabajo en el campo de la educación (Díaz-Barriga, 2006).

Es decir, se piensa que el hecho de evaluar mejora los procesos educativos, lejos de flexibilizar la posición del docente frente a la evaluación, perpetúa formas de pensamiento cerradas a un método de evaluación tipificado como examen. Lo hace esquivando la

posibilidad de atender a un proceso tan complejo como la construcción de conocimiento de los alumnos, entonando la calidad educativa como el fin de la evaluación¹³ (Sistema Educativo Nacional, 2006).

Esta calidad se pretende abordar a partir de la formulación de Indicadores para el Sistema Educativo Nacional¹⁴ (2006). El INEE ha sostenido que la calidad del sistema educativo no sólo tiene que ver con los niveles de aprendizaje de los alumnos, sino también involucra la idea de que se requiere la coherencia entre los diversos elementos constituyentes del propio sistema. A partir de esto se dan a conocer los factores que desde la perspectiva institucional abarcan el complejo entramado de aquello que implica hablar de una educación de calidad descrito en los siguientes puntos:

- En primer lugar es relevante porque logra la congruencia del currículo impartido con las necesidades de la sociedad a la que sirve.
- Es pertinente porque dicho currículo también guarda correspondencia con las necesidades particulares de los alumnos a los que se dirige.
- Tiene eficacia interna porque establece coherencia entre las trayectorias escolares que se dan en los hechos y los objetivos encaminados a lograr que la más alta proporción de destinatarios acceda a la escuela y permanezca avanzando hasta su egreso con los ritmos previstos.
- Logra impacto en la sociedad dado que igualmente consigue una correspondencia adecuada entre sus efectos a largo plazo y el objetivo de conseguir la asimilación duradera de lo mismo que su traducción en conductas con valor social.

¹³ Retomar la evaluación como factor preponderante para la toma de decisiones en el sistema educativo nacional es una tarea inscrita en el documento Panorama educativo de México, Indicadores del sistema educativo nacional 2006.

¹⁴ Estos Indicadores son formulados por parte del INEE desde Diciembre del 2003 y tienen como propósito valorar en forma objetiva la calidad del sistema educativo nacional, en los niveles que le corresponden (Fracción I, del Artículo 3° del Decreto del Creación del Instituto) *Vid.* Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional (2006). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.*

- En busca de la equidad, ofrece apoyos especiales acordes con las necesidades específicas de quienes los requieren, para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes.

Pero, ¿cómo es que esta noción de calidad es atendida en una prueba como ENLACE? Si recordamos la prueba se diseñó con el propósito de informar el nivel de logro de los alumnos para llevar a cabo la toma de decisiones que permitan alcanzar la calidad del sistema educativo nacional. ¿Cómo una prueba masiva y estandarizada atiende con *pertinencia y equidad*? Pues la prueba se ha construido como igual para todo el país, no hace referencia a la diversidad de la que son parte los involucrados.

Siguiendo esta línea resulta importante decir que en muchos de los casos, el término evaluación es utilizado más para referir sólo a los aprendizajes de los alumnos, que los distintos procesos que ésta conlleva. Como menciona Padilla (2010:52), “la evaluación educativa se ha significado a partir de contenidos declarativos que poco toman en cuenta el contexto de los evaluados”. Se dice están “bien” o “mal”, según resultados parciales. Es el caso de ENLACE, es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados del país.

Según la Secretaría de Educación Pública, en su página oficial ENLACE, se aplica en educación básica a alumnos de tercero a sexto de primaria y los tres grados de secundaria, en función de los planes y programas de estudios oficiales en las asignaturas de Español y Matemáticas (ENLACE, 2013). En educación media superior: a jóvenes que cursan el último grado de bachillerato para evaluar las competencias disciplinarias básicas de los campos de comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas. Por lo que se entiende, la evaluación queda lejos de ser pensada como aquella que en palabras de Díaz-Barriga (2013), “implica adquirir múltiples evidencias tanto en el aprendizaje de los alumnos como en el desempeño de los docentes”, con el objetivo de retribuir al proceso educativo, pues ENLACE sólo se enfoca en los resultados del examen escrito.

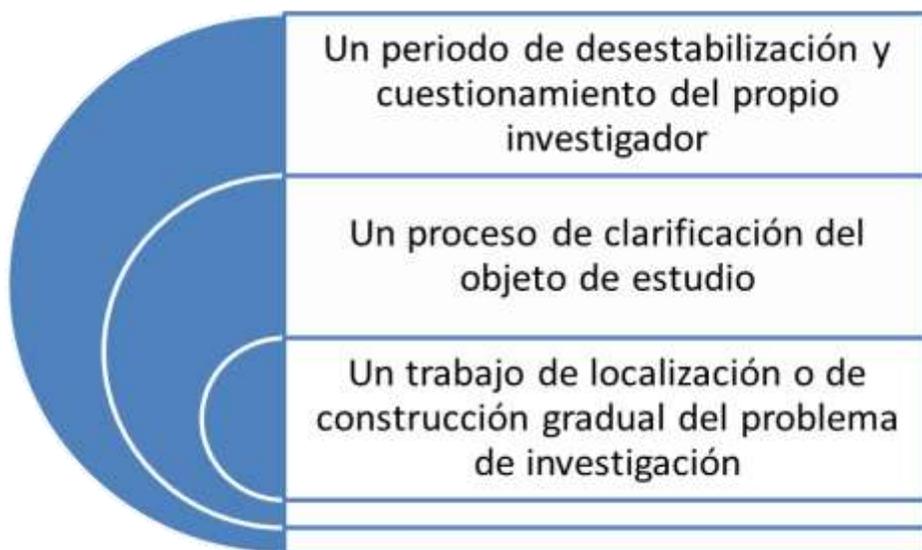
3.2 Hacia el problema de investigación. La situación de la prueba ENLACE

La investigación detenta la tarea de sembrar la duda en lo que se tiene preconcebido. Si bien el tema de la evaluación es planteado en muchos ámbitos de la vida social, política y educativa, entender a qué se refiere en cada esfera puede ser muy diverso. Mientras que para unos implica dar a conocer, para otros es una herramienta de toma de decisiones. La enunciación de un problema de investigación es fundamental para ubicarla en un espacio y tiempo determinados, pues conocerlo incluye también saber los alcances pretendidos.

El problema de la evaluación implica no sólo nombrar lo que sucede en el examen, sino profundizar en las rupturas y desequilibrios que atañen a la serie de problemáticas que se entretujan dando como posibilidad un problema de investigación.

Por ello es necesario primero identificar la problematización, aspecto que construye en la interpretación y el trabajo con el dato empírico. Problematizar es entendido como un acto complejo en el que se va visualizando lo que se busca investigar, según Sánchez (1993:3), ésta se caracteriza por elementos esenciales, los cuales son:

Elementos esenciales al problematizar



Elaboración propia, basada en Sánchez (1993:3)

El tema de la evaluación implica la mirada de la realidad, a través del cuestionamiento de las manifestaciones que llaman la atención del investigador. Por ejemplo, los bajos índices de aprobación de la prueba ENLACE, el estrés que se vivía de modo generalizado en los periodos de prueba en las escuelas primarias que se tuvieron la oportunidad de visitar. El sinnúmero de quejas que brotaban antes, durante y después de la prueba. Sin duda eran manifestaciones que llegaron a ser detonantes de incertidumbres y desconciertos entre propios y ajenos de la comunidad educativa, pero especialmente un punto nodal en el investigador.

Al cuestionar esta realidad una desestabilización se apoderó de las formas de pensamiento y construcciones que, como investigadora, daba por resueltas. El acercarme sistemáticamente a la realidad, reflexionando y cuestionando, develó un sinnúmero de situaciones que despejaron mis supuestos sobre lo que acontecía en torno a la evaluación, los docentes y alumnos. Al principio estaba la idea icónica de que los docentes rechazaban la prueba, que los resultados eran satanizados por los docentes, o que estos mismos no mostraban interés alguno.

Sin embargo es muy hipotético decir que esta situación de los docentes es o no un problema de investigación sin los fundamentos que sustente dicha construcción. Por lo que para el segundo asalto en la construcción de objeto de estudio se llevó a cabo un cuestionamiento más profundo y la construcción del primer campo problemático que contribuyó a clarificar el objeto, que dio como resultado reconocer que el objeto de estudio es la evaluación al tener como pretexto para su acercamiento la prueba ENLACE. Saltar a la vista aquellas problemáticas vinculadas a este hacer del docente, que además resulta ser un ejemplo vivido de la comunidad.

El problema de investigación corresponde a un vacío que requiere de un procedimiento sistemático para ser abordado. Por lo que para el tercer momento de la construcción del problema de investigación se retomó el diagnóstico pedagógico, para construir un problema, teniendo como base la mirada cualitativa, que se centró en la comprensión e interpretación del sujeto-docente. La presente investigación promueve la reflexión en torno

a la evaluación, la cual inicialmente surge como una problemática que involucra al investigador al ser parte de fenómeno educativo que le rodea, así como traspasar las fronteras de su implicación personal al cuestionar lo que se ha dado por hecho. Es decir se requiere construir conocimiento.

3.3 El problema de investigación. El quehacer de la evaluación

La prueba resultó en sí misma un descubrimiento y al mismo tiempo un desequilibrio en la construcción del quehacer de la evaluación, dado que está implica no sólo abordar lo educativo, sino también los aspectos sociales y políticos que se viven en nuestro país en determinado periodo. De esa manera, el planteamiento de un contexto resultó importante para lo que ahora será el nombramiento del problema de investigación. Dicha enunciación se resume en las siguientes líneas, a manera de focalizar todas las problemáticas encontradas en la interpretación.

3.4 La construcción del problema: navegando entre dilemas

El acercamiento metodológico para la construcción de las categorías se apoyó inicialmente en el cuadro propuesto por Bertely (2013), en él se llevó a cabo la construcción de categorías empíricas y se retomaron categorías teóricas que permitieran la construcción de conocimiento, lo que resultó en la organización de ejes que dan cuenta de esta problematización.

Construcción de categorías

Categoría empírica	Categorías del investigador		Categoría teórica
Lo que el docente nos da a conocer a través de su oralidad, rescatando aquello que se presenta como una problemática desde su voz.	Síntoma (Los indicadores no perceptibles a simple vista. Lo que el docente dice de su práctica)	Signo (Lo observable, posible empíricamente)	constructo teórico que me permite comprender la realidad que me comparte el docente

Bertely (2013)

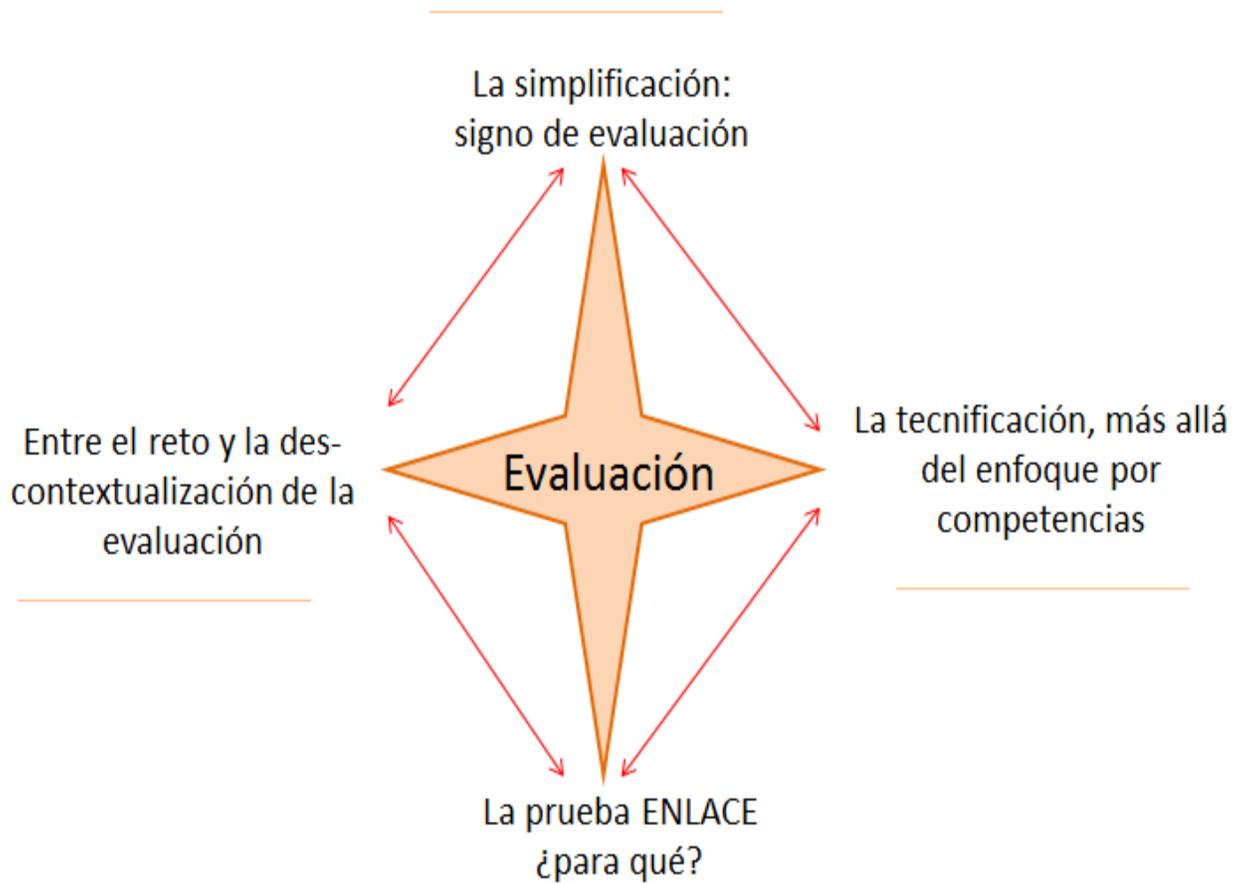
Este cuadro se ajustó a las necesidades de la investigación, lo que Bertely (2013:64) expone como un triángulo invertido, es retomando en este cuadro para la interpretación y configuración de categorías. La categoría empírica viene a ser la representación social inscrita en los discursos lingüísticos de los actores. La categoría del investigador, denominado signos y síntomas, son la fusión entre el horizonte significativo de quien interpreta y del sujeto interpretado.

Los síntomas resultan ser aquellos que a viva voz muestra el sujeto desconcierto, necesidades o situaciones que le produce problemáticas. Los signos son las expresiones que trascienden las palabras, las expresiones faciales o cambios en los tonos de voz en determinados momentos de las entrevistas; se sitúan como un foco rojo que movilizó al sujeto. En esta segunda categoría es cuando se crean las interrogantes que van dando cuerpo al problema que deriva en la tercera categoría, la teórica. Estas producciones conceptuales de autores que me permiten crear redes relacionadas con el objeto de estudio en construcción.

Estas construcciones, que relacionan lo empírico con lo teórico, tienen por objetivo el diseño de categorías de interpretación que son organizadas en cuatro ejes y que trataré más adelante.

Las categorías de evaluación y calidad vienen a constituirse como esenciales en el desarrollo de esta investigación al ser referentes en torno a ENLACE. Sin embargo, éstas al configurarse se desarrollarán a través de múltiples discursos a partir de la oralidad del docente.

Ejes de análisis construidos a través de la interpretación



Elaboración propia

Para atender las necesidades y problemáticas que el docente presenta, se exponen las categorías derivadas del análisis y conjuntamente la organización encontrada a partir del trabajo de campo, que están relacionadas con la evaluación y calidad como hechos que se encuentran involucrados por una serie de factores, entre los que destaca una red de focos rojos como la simplificación de la evaluación. Se halla en dos sentidos, por un lado se encuentra la *simplificación* del proceso de evaluación y del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como si estos dos grandes núcleos se encontrarán separados de las construcciones sociales y las problemáticas que cada sujeto enfrenta en su vida diaria.

Otra de las categorías fuertemente trabajadas es la de la *tecnificación*; aquí vemos una relación al reducirse la evaluación y suponer que es necesario poner a todos los sujetos en la misma línea de partida; esto sin tomar en cuenta las necesidades de su medio o pensar que a través de la evaluación se logrará alcanzar el estándar deseable. Atiende además a normalizar la idea de que el docente es responsable y el sujeto está obligado a modificar su práctica al ser él quien logra los resultados de su desempeño, teniendo como medio la prueba.

En el tercer eje de trabajo se comienza la problematización a partir de una pregunta detonante, *ENLACE... ¿para qué?* Significa que a través de los testimonios el docente expresa la poca claridad que encuentra entre su práctica diaria y la prueba. Menciona que la imposición le lleva a pensarla como una evaluación sin relación con el currículo que atiende, llevando a una segunda categoría de este eje nombrada el *desencuentro*, por considerar que el docente no está allí en la prueba, no atiende a su voz y sus necesidades; por tanto sus referencias para el trabajo en el aula son distantes y difusas.

El cuarto eje lleva por título “*entre el reto y la descontextualización*”, Una de las problemáticas que el docente expone es la falta de posicionamiento frente a la prueba, al no atender a la diversidad de los alumnos, a su conocimiento y en consecuencia sus necesidades educativas y sociales.

3.4.1 La *simplificación*: signo de evaluación

La educación pública en nuestro país está inmersa en el campo de la política, al configurarse a través del Estado. Por consiguiente la calidad de los procesos educativos requiere de los esfuerzos a los que están obligados sus actores, principalmente poderes públicos, órganos de gobierno y autoridades; además de las instituciones, docentes, organizaciones gremiales, expertos, padres de familia y la sociedad en su conjunto.

Uno de los principales objetivos por los que fue pensada la prueba ENLACE, ha sido el logro de la *calidad educativa*. No obstante, hablar de ella como categoría, es verla como

parte de un discurso político que penetra en los espacios educativos. Por ello es retomada, por la emergencia de este discurso en el rescate oral que se hace, en la construcción de significados de los docentes. En que “calidad educativa” implica desde las políticas, que ésta existe a medida que los educandos adquieren conocimientos, asumen actitudes y desarrollan habilidades y destrezas con respecto a los fines y principios establecidos en la Ley Fundamental¹⁵.

Sin embargo, hablar de “calidad educativa” desde la voz del docente no se refiere, sólo al desarrollo de habilidades y destrezas, pues se rebasa la formalidad de lo académico y se trasfiere el término “calidad” a la demostración y certificación del trabajo del docente, a la *simplificación* de su hacer, dicho en términos de Morín teniendo como medio los resultados obtenidos en la prueba ENLACE.

El paradigma de la simplificación se caracteriza por la abstracción y la confianza plena en la lógica como manera efectiva de comprobar la verdad intrínseca del conocimiento. El acercamiento simplificador es incapaz de entender la conjunción de lo uno y lo múltiple, “unifica abstractamente anulando la diversidad sin concebir la unidad” (Morin, 1990:30); es decir, pensar la evaluación como un todo mediante el cual se obtienen resultados del calificado como suficiente o bajo desempeño de los alumnos; borra la posibilidad de atender a la compleja red que se teje para la apropiación de aprendizajes, reduciendo el proceso a la demostración de éstos en una sola prueba.

Significar la “calidad educativa”, permite reconocer el papel de la escuela a partir de la serie de reformas educativas que vienen a plantearse desde una corriente de pensamiento eficientista, y la evaluación es retomada como el eje rector para la toma de decisiones.

¹⁵ De la concepción integral del precepto constitucional se desprende que la educación proporcionada obligadamente por el Estado, es aquella que corresponde a los fines que en el mismo precepto se mencionan: desarrollar armónicamente las facultades del ser humano, fomentar el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia.

Educación tiene que ver no sólo hablar de la situación de los sujetos, aun cuando Aristóteles reflexiona que el ser humano es eminentemente un ser político, es quien “posee la palabra” como lenguaje que permite construir la sociedad, “no hay lenguaje al margen del pensamiento ni pensamiento al margen del lenguaje [...] la acción para ser tal se ubica dentro del marco que le da sentido y éste corresponde a alguna configuración discursiva” (Buenfil, 2013:9). A partir del lenguaje, el ser humano se ha construido como ser social y la política ha tenido un papel protagónico en ese hacer. La idea de política salta a la vista al ser una noción indudablemente asociada a la raza humana.

En este sentido se retoma a la política como aquella que “concierna a las diversas formas existentes en que tal demarcación se funda: luchas, articulaciones, antagonismos, acuerdos, conflictos y consensos, disensos y solidaridades temporales o parciales, mediante los cuales se decide que incluyen las identidades, proyectos y formas de convivencia social” (Buenfil, 2013:10). La política es el espacio en que lo humano se debate, se configura; pero ésta no es ajena a las subjetividades construidas por y en los sujetos. Por el contrario, la política se debate en el lenguaje y es aquí donde sobresale la noción de *lo político* como discurso, “empleado para estudiar los procesos más elementales de conformación y disolución de las estructuras sociales y políticas” (Treviño, 2013:3).

El papel de lo político se toma como aquel registro que da cuenta del cambio, de la transformación de los quehaceres sociales, construidos a través de la política negociada por el lenguaje como un proceso de interacción de los sujetos, con el otro y para sí. Estas relaciones se han construido colmadas de consensos y disensos que enmarcan los entornos sociales. Dichas divergencias son en todo caso necesarias para lograr codificaciones democráticas “pero que siguen marcadas por diferentes problemas de desarrollo y equidad” (Treviño, 2013:3).

La evaluación en el terreno de la política se ha configurado desde arriba, pensada con base en las necesidades externas al país y posturas teóricas que se van posicionando a través del desarrollo del pensamiento: “los sistemas de ideas que norman la pedagogía, la niñez, el

rendimiento educativo, la participación y las políticas educativas, son constructos sociales y efectos de poder” (Popkewitz, 2000:29). Estos efectos planteados desde el poder administrativo del gobierno, llevan a los sujetos-docentes a pensarse como parte de una prueba que les es ajena, como lo comparte el siguiente docente

Los resultados nos deberían servir para saber en qué se está fallando, qué aspectos debe retomar uno con más cuidado al trabajar con los niños. Qué contenidos faltan fortalecer o a lo mejor puede pasar que algún contenido no lo viste, pero eso no lo puede saber si los resultados de la prueba ENLACE no te muestran los contenidos en los que salieron mal, porque te dice que salieron 18 buenas en Español y luego 20 buenas en Matemáticas. Es necesario saber cómo es que están saliendo los niños, pero por contenidos. De esa manera nosotras sabríamos cómo mejorar. Sería importante que nos tomaran en cuenta para elaborar la prueba, o que nos informarán más sobre ella (D6/2013/020).

Ser tomado en cuenta es una necesidad que expresa el docente, la prueba ENLACE como parte de un sistema de razón¹⁶ (Popkewitz, 2000:29) que gobiernan las políticas en busca de configurar efectos democráticos en la sociedad. Establece una serie de mecanismos que lleven los disensos a su menor expresión, o eso se ha planteado como ideal en México. A propósito, se ha generado una serie de políticas¹⁷ (Treviño, 2013:4) en el campo educativo que han propuesto una modelación de los sujetos. Sin embargo poco se ha tomado en cuenta el sentido democrático de las decisiones, pues las políticas se han impuesto a partir de intereses economicistas más que de una visión integral del sujeto. Al no encontrar los docentes las lógicas de actuación de dicha prueba, respecto a la realización de la misma y su relación con los contenidos, ven a la prueba lejos de la realidad educativa.

¹⁶ Los principios que ordenan y clasifican lo "visto", aquello de lo que habla, y en consecuencia, aquello sobre lo que se actúa. El análisis de las políticas es, el de "la razón" a través de la cual se formulan las teorías, programas y debates. De este modo, se analiza la política contemporánea acerca de la equidad y la democracia en educación, como discursos políticos que se vuelven "razonables" en la trama o en el tejido de las diferentes prácticas. (Popkewitz, 2000)

¹⁷ Entendiendo a las políticas como los "cursos de acción, como despliegues específicos de la gubernamentalidad en dispositivos normativos, prescriptivos que proponen un modelo de realidad y que disponen identidades y sensibilidades sociales". (Treviño, 2013:4) Este campo de las políticas es impregnado de discursos trascendentales en la configuración del sujeto y su relación en la sociedad. Dichas relaciones son transformadas y reconfiguradas indudablemente por los discursos que de ella se desprenden al ser un campo de lucha constante entre los diversos sectores de la sociedad, aunque no por ello resulta en una construcción de lo político alejado de antagonismos.

El término calidad surge en la actualidad como una noción ubicada; de ella no se puede evocar una sola manera de pensarla. Lo interesante es que estas palabras “calidad educativa” fijan una posición y ordenan una forma de acontecimiento de los actores, tornando en naturales y normales las acciones que se han racionalizado. En consecuencia, retomar la evaluación como un modo simplificador para dar a conocer las apropiaciones de los alumnos se encuentra con un reduccionismo de lo complejo a lo simple, mutilando los hechos o fenómenos de los que intenta dar cuenta.

En otras palabras, el término calidad educativa, ha sido promovido por una política educativa particular, de simplificación de la evaluación, asociada a la ideología imperante, convertida en universal, ordenando y construyendo el discurso educativo, y que torna la prueba. Más que un proceso, la evaluación se ha tomado como una forma de certificación que lleva al docente a construir la necesidad de “fortalecer” el trabajo realizado en su práctica profesional, al hacer mención que “de esa manera nosotras sabríamos cómo mejorar. Esto es, un pensamiento simplificador es incapaz de detectar y estudiar las realidades significativas construidas en el hacer diario de la evaluación; en que el docente la piensa como el resultado de su esfuerzo dejando de lado el proceso complejo del que es parte él y el alumno, sin llevarlo a cuestionar los resultados ofrecidos por la prueba. Pensando en la necesaria implementación de acciones estratégicas para resolver las problemáticas que le arroja la prueba.

Popkewitz (1998:70) refiere que “la normalización del currículo escolar opera ahora de manera que incluya o excluya determinadas formas de ser, con independencia de quien sea el afectado”. A todo esto resulta “normal” pensar que el docente requiere cambiar sus acciones enmarcando el fracaso educativo, como fracaso del docente. Esta *normalización* del hecho educativo hace impensable la mirada de fondo en lo que conlleva hablar de evaluación, sería revertir o cambiar el estado general de las cosas, desde una mirada compleja, donde resulta indispensable la toma de conciencia de este hecho simplificador de los procesos de evaluación.

(Es) complejo todo aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple. [...] La complejidad no sería algo definible de manera simple para tomar el lugar de la simplicidad. La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución (Morin, 1990).

Hablar de evaluación enmaraña la complejidad de los procesos, por lo que hace necesario decir que la simplificación de la misma ha de ser superada a través de una mirada que atienda los significados construidos en torno a ella.

La *simplificación* trastoca la evaluación no sólo cuando se ve como simple algo tan complejo como el aprendizaje, sino también es a través de esta forma de ver las cosas que el docente construye la evaluación como un manera en que se comprueba su trabajo pero, a la vez, ha sido una prueba de la que desconoce los procesos que ésta implica y sus repercusiones al mencionar que “sería importante que nos tomarán en cuenta para elaborar la prueba, o que nos informarán más sobre ella” . Salta a la vista una construcción de la prueba disuelta como marco de referencia para el trabajo de los resultados que esta misma otorga al docente.

Un docente que desconoce la prueba, su impacto y posibilidades de enriquecimiento o discusión a través de y en torno a ella, pues “el saber incluye formas de comprender, de optar, de sensibilidad ante el mundo y de disposición con respecto a él”¹⁸ (Popkewitz, 1998).

En este desconocimiento de la prueba, un discurso que no se deja de lado es la calidad educativa, cuando se refiere al “mejoramiento” y la necesidad de saber “en qué se está fallando”. Como se menciona en párrafos anteriores, la calidad se ha dispuesto como parte de un sistema de razón, configurado en las actuales políticas (Lahera, 2004:10), situando

¹⁸ Se podría decir que el papel de las políticas por estar fincadas en la democracia más que en la distribución del poder entre unos cuantos, es la posibilidad de bienestar que tienen los actores de la sociedad en su conjunto, tomando en cuenta: “el bienestar no es la suma de las utilidades agregadas, sino las libertades de las que efectivamente dispone el individuo, utilizando los derechos y oportunidades que están a su alcance” *Vid.* Lahera, E. (2004). Es decir, más allá de pensar al bienestar como la posibilidad de tener un auto, una casa, o grandes lujos, el bienestar debe estar traducido en la posibilidad del sujeto de actuar libremente, en respeto con el otro, y no sobre el otro.

una normalización del desconocimiento, expresado por otro docente de la siguiente forma y guardando cierta relación con los objetivos de la prueba ENLACE:

Evaluar el nivel académico y evaluar más que nada y sobre todo las prácticas docentes, porque si un alumno contesta tiene buen nivel académico quiere decir que el maestro hizo bien su trabajo... (D2/2013/017).

Aun cuando está dirigido a evaluar a alumnos de los distintos niveles y grados, el docente expresa la estrecha relación que pareciera guardar su práctica diaria con los resultados que obtiene en la prueba. Sin embargo, una lectura más profunda nos muestra un discurso utilizado por diferentes actores políticos, económicos y sociales. El pensamiento del “buen nivel académico”, si bien podría parecer de lo más común y casi necesario, plantear la idea de “hacer bien su trabajo”, en estas palabras se esconde un común denominador, la idealización de sujetos, a través de la noción de calidad educativa.

Retomaré a Díaz-Barriga (2001) cuando se alude a la calidad como “sinónimo de capacidad institucional para mostrar crecimiento en una serie de indicadores, permite de manera implícita, postular una ecuación: mejores indicadores formales igual a mayor calidad de la educación”, pues bien se alude al nivel académico como indicador de calidad.

Sin embargo, las formas de pensamiento de los docentes respecto de la prueba no suelen encontrarse con referencia al sentido que da Díaz-Barriga (2001:57) al término calidad, más que ser una serie de indicadores, el docente asocia los resultados de la prueba a su desempeño, y como posibilidad de cambiarlo, “si aún se tiene la oportunidad”, pasar por alto otra cara de la *simplificación* del hacer docente a través de la evaluación:

Bueno pues, como ya te mencioné anteriormente, para mí son importantes (los resultados). Pero comencé por checar los resultados del año pasado, pues tiene que ser anterior al grado que tú estás tomando, eso para saber en qué situación están los niños que ya dejaste, en qué debe uno de retroalimentarlos, trabajar más los contenidos si se tiene aún la oportunidad, en qué me debo de enfocar para lograr que los niños mejoren en sus resultados. Es muy importante y también te permite a ti como docente reflexionar sobre qué tan buen o qué tan mal desempeño tienes, qué resultados estás entregando a la comunidad y a los padres de familia y pues, en general, se toma para todo el proceso desde que tú empiezas a planificar, ya que debes ver en qué debes de apoyarlos más (D2/2013/029).

La docente se coloca frente a la prueba con una idea central, reflexionar su desempeño; tiene que ver con una preocupación que hace explícita por situarse en su papel de docente frente a la comunidad de la que es parte. Asocia su desempeño a los resultados que obtiene, sin dejar de lado una noción de calidad enmarcada en el discurso tejido desde las instituciones nacionales e internacionales. Díaz-Barriga (2001) apunta: “hasta el momento no se ha encontrado la fórmula institucional que asocie la calidad a los aspectos cualitativos de la formación, del proceso de aprendizaje y de los elementos pedagógicos que se encuentran de manera intrínseca en el trabajo educativo”.

En consecuencia, los sistemas educativos impulsan el discurso de la calidad desde la *simplificación* de los procesos, enunciando los aspectos formales por sobre los procesos académicos sustantivos, dígase la retroalimentación que se pueda dar en las relaciones de aprendizaje. Desde el pensamiento neoliberal suscrito al desarrollo productivo, no sólo en términos laborales sino también referidos al campo educativo. La calidad viene a dar importancia significativa al término “eficiencia”, definiéndolo como una optimización de recursos en función de los logros. El siguiente testimonio exterioriza cómo vivió la prueba ENLACE, durante su estancia laboral en la dirección de la escuela:

Yo que viví la parte administrativa en la dirección en años pasados. Yo veo que es más que nada hacer una estadística, ver qué escuela es mejor, qué escuela está más arriba, qué escuela digamos que sí se aplica. Incluso existen estímulos, por ejemplo a los maestros que salen más arriba en ENLACE, es un estímulo económico, yo veo ENLACE como una prueba estándar para calificar si una escuela es buena o mala, cuando realmente no arroja ningún valor, realmente enfocado al aprendizaje de los alumnos (D1/2013/012).

La afirmación de esta reflexión lleva a plantear a la prueba como herramienta de *verificabilidad* del lugar que ocupa la escuela a nivel nacional en el marco del aprovechamiento escolar planteado por ENLACE. El nivel de logro alcanzado está definido por la capacidad del alumno de contestar un determinado número de preguntas, pero ¿cómo se asocia el resultado con la idea de calidad educativa? Los resultados permiten entonces la contrastación entre quien obtuvo un mejor nivel de aprovechamiento y la escuela que se vio más desfavorecida.

ENLACE se encuentra, a partir de la realidad que vivió está docente, enfocado más a la demostración de optimización y logro de aprendizajes, a su *verificabilidad*, centrando a los actores en la burocratización, e incluso en la persecución de apoyos económicos más que en la reflexión que dicha prueba pudiera dar como eventual oportunidad de trascender una herramienta como lo es el examen. Está claro que a una situación que diversifique las formas de concebir la evaluación.

La prueba ENLACE se posiciona más que como una evaluación de proceso, es planteada como un examen que comunica a la comunidad a través de diversos medios (masivos generalmente: televisión, radio e impresos, como ejemplo de práctica del poder). Dicho sea de paso, están cargados de una forma de pensamiento hegemónica, la escuela; a través de sus resultados se enmarca como escuela eficaz, escuela en la que se está respondiendo a las exigencias de la sociedad, sin embargo saber a qué se refieren cuando hablan de “ver qué escuela es mejor”, lleva a pensar los desencuentros de esta definición.

Es a partir de esos postulados donde el docente encuentra que la prueba le definirá los aspectos en que “debe” poner especial atención para la consecución de objetivos académicos, al ser el responsable de entregar resultados a la comunidad de la que es parte. Sin embargo, se puede afirmar que los docentes enuncian en diversos testimonios su preocupación y disposición por mejorar su condición respecto a los resultados obtenidos. Se postula como un marco de referencia que alude a un compromiso social que abre el campo a la proposición de nuevas formas de configurar sistemas de razón desde los docentes, pues como se menciona:

Uno de los puntos donde la política educativa adquiere concreción es el problema del examen. La nueva política educativa –de corte neoliberal– responde a los postulados de racionalidad que impone la coyuntura de crisis económica. Sus fundamentos conceptuales los expresa a través de nociones como calidad de la educación del sistema educativo (Díaz-Barriga, 2001).

Es decir, la prueba ENLACE es una herramienta que ha de trascender la simplificación como ejercicio de poder, y recuperarse desde el docente y el sistema educativo de forma reflexiva. Como oportunidad parte de una evaluación, alude a una posibilidad del sujeto de

realizar un análisis de su trayectoria y proyectarse hacia el futuro con el conocimiento de aquello que le fortalece, no sólo en la situación academicista sino en las oportunidades que provee su entorno.

En este sentido, las políticas deberían abrir la posibilidad de dar bienestar al conjunto de la sociedad, caso contrario de nuestra actual sociedad, en que se encuentra intensamente marcada la desigualdad en las oportunidades de acceso al bienestar. Aquí vale decir, al estar latentes los problemas de seguridad personal, el acceso a la educación y las características del empleo que ocupan aquellos que no viven bajo la etiqueta efímera o no, del desempleo.

3.4.2 La *tecnificación*, más allá del enfoque por competencias

ENLACE ha sido una herramienta de evaluación esgrimida por los actores que le han dado diversas caras según los objetivos que se desean alcanzar. Si bien ha sido utilizada como un arma de represión e intimidación en contra de profesores y alumnos, su trascendencia supera el ejercicio del poder, pues ésta se ha situado en el centro de los debates. Ha llevado a pensar a los profesores, como se expondrá en las siguientes líneas, la idea de que sólo a través de la demostración de números y medidas es que existe un rigor, una *tecnificación*, sentido que se monta a la evaluación y que se piensa, les permitirá el logro de las *competencias* necesarias para la vida del alumno. Lo que lleva a plantear ¿qué implican las competencias para el docente en el marco de referencia de ENLACE?, y ¿qué relación guardan (competencias y ENLACE) con la práctica docente?

El enfoque por competencias y la prueba ENLACE, herramientas de evaluación, se han configurado como tema controversial en el campo de lo educativo, al estar fuertemente dirigidas al ideal del sujeto, al ser las competencias aquello que se desea desarrollar en el sujeto. Como se trabajó en el eje anterior, se ha *normalizado* la idea de que a través de un examen, como ENLACE, se demuestre la calidad educativa o el buen trabajo realizado por un docente.

Sin embargo, hablar de evaluación y ENLACE implica hacerlo del discurso de las competencias, el cual ha guiado el proyecto educativo y las consecuentes reformas, que de fondo están vinculadas a las recomendaciones políticas de agentes externos para nuestro país. Según Perrenoud (2008), la competencia es la “capacidad (del alumno) de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones”, habilidades, actitudes y valores que le permitan utilizar sus conocimientos, vivir en sociedad y respetar su entorno, en suma, intervenir en su mundo para transformarlo.

Las competencias son el tema en *boga* de la reforma educativa en México, lenguaje presente en el hacer del docente, donde se encuentra no sólo la apropiación de un discurso impuesto sino también su preocupación por empatarlo con una lectura de la realidad al expresar de ENLACE lo siguiente:

Pues es un programa que valora todos los aprendizajes esperados que pudiera haber adquirido un niño durante el año escolar, yo lo he revisado y valora precisamente esos aprendizajes que son procedimentales, actitudinales y cognitivos (guarda silencio y reflexiona). Aunque está lejos por mucho del contexto real que está fuera de la escuela, yo he revisado el examen, me agrada como está planteado y cómo llevan al niño a desarrollar procesos, para que en el examen se verifique qué está aprendiendo el niño. Realmente procesos o solamente memorización. Y entonces me parece que van acordes pero no con la realidad que estamos viviendo dentro de las escuelas; son cosas muy diferentes, ya que muchas de las ocasiones los niños tienen muchas otras preocupaciones. No le pueden tomar la importancia necesaria a un examen ya que en muchos de los casos tienen otro tipo de problemas y esos problemas no son tomados en cuenta en ese examen (D4/2013/011).

El enfoque por competencias se encuentra presente en estas líneas, ya que cuando se habla de “esos aprendizajes que son procedimentales, actitudinales y cognitivos” se enuncia el contenido del Plan de Estudios, que precisamente refiere a este enfoque como línea para la construcción de los programas que fungen como guía en el trabajo del docente con los contenidos.

La docente expresa una noción de competencias que lleva a verificar los conocimientos adquiridos a través de la prueba, *tecnificando* un proceso sumamente complejo. El problema no es abarcado con todas sus aristas mediante una prueba de medición simple como lo es ENLACE. Nótese que se imprime especial énfasis en la palabra conocimientos,

posicionando por sobre una visión integral de los aprendizajes, como apropiación de herramientas fundamentales para la vida, y siendo el conocimiento el objetivo principal de la prueba al generar una escala nacional en la demostración de éstos. Sin embargo, reducir la evaluación a la verificación deja de lado la articulación con el enfoque por competencias.

Una competencia es “una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (Díaz-Barriga, 2001). Desde la mirada de la docente, la noción de competencia apunta más a una noción informativa y *tecnificada* que formativa.

Entendiendo la *tecnificación* como un acto mediante el cual se llevan a cabo una serie de acciones técnicas simplificadas hacia los métodos, en lugar de profundas elaboraciones de sentido: “en el fondo, la evaluación es el verdadero mensaje: los alumnos trabajan para ser evaluados correctamente y los profesores para que sus alumnos cumplan un buen papel” (Díaz-Barriga, 2001).

ENLACE, desde la visión de la docente, es una prueba que en su construcción se reduce a evaluar conocimientos. En relación con el programa basado en competencias encuentra un punto de choque, según Perrenoud (2008b:11) “es imposible evaluar las competencias de manera estandarizada. Es necesario dejar atrás la prueba escolar clásica como paradigma evaluativo, renunciar a organizar un “examen de competencias” poniendo a todos los “competidores” en una misma línea de partida”.

El examen se ve configurado, desde la noción de ENLACE que se presenta como una herramienta tecnificada de veracidad de los conocimientos que el alumno adquirió, arraigando el pensamiento de que el examen es un resultado, definiendo una relación esquemática entre causas y efectos. No obstante, siguiendo con el argumento de la docente, es significativa la importancia dada, al reconocer que si bien la prueba es una herramienta que permite verificar el conocimiento de un alumno, también deja claro que no es posible evaluar dejando de lado las características que envuelven al sujeto. Este sujeto inmerso en problemáticas diversas configuran su hacer en la escuela, al decir:

Muchas de las ocasiones los niños tienen muchas otras preocupaciones. No le pueden tomar la importancia necesaria a un examen ya que en muchos de los casos tienen otro tipo de problemas y esos problemas no son tomados en cuenta en ese examen (D4/2013/011).

Refiere entonces a los sujetos que participan en ENLACE, concretamente a los alumnos evaluados, y desde esta perspectiva el sujeto es visto como ente que vive una relación particular con su entorno. Que vive la vida con factores que le son problemáticos a encarar; alumnos que viven un entorno de violencia, segregación familiar en la mayoría de los casos, con una disposición incierta frente al rol de la escuela.

La escuela no puede por tanto entenderse como un mecanismo objetivo de precisión, independiente del contenido de las tareas y del sentido de las interacciones, porque la eficacia de tales interacciones sociales está mediada por el sentido que los sujetos conceden a las tareas y relaciones en las que se implican (Pérez, 2000:157).

Es decir, la docente incluye la importancia de conocer el conjunto de situaciones que enfrenta un alumno, y que se vuelven invisibles al aplicar una única prueba a una población sumamente diversa.

En este sentido, no se puede decir que las nociones de competencia y evaluación no tengan puntos de encuentro, a partir de la lectura de Perrenoud (2011:103):

Es verdad que las competencias se evalúan, pero de acuerdo a situaciones que, según el caso, hacen que algunos sean más activos que otros [...] cada cual hace ver ampliamente lo que sabe hacer, actuando y razonando en voz alta, tomando iniciativas y riesgos. Esto permite para fines formativos o certificativos, establecer balances de competencias individualizados”.

En otras palabras, no se puede hablar de una evaluación sin conocimiento de la situación de los individuos, no se puede *tecnificar* el proceso de evaluación en el campo educativo y dar por hecho que todos vivimos las mismas situaciones y tenemos la posibilidad de desarrollar las mismas competencias. La tarea de evaluar en competencias ha de ser atendida no sólo por los agentes directamente involucrados, los docentes, sino también por los gestores de

estas políticas de evaluación, en relación con los discursos que se han retomado para la conformación del currículo¹⁹ (Camarena, 2009:22).

Lo expuesto arriba lleva a superar la tecnificación del hacer evaluativo y contraer reflexiones sobre la importancia de ver la evaluación como parte de un todo y asimismo retomar los contextos en que estas acciones son llevadas a cabo. Todo al recuperar el complejo entramado que se teje donde los sujetos han de ser necesariamente inmiscuidos en los procesos mediante prácticas de reflexión.

Decir que la prueba funge el papel de verificador de conocimiento adquirido, cierra las puertas a la posibilidad de ver a los sujetos como seres ubicados en un espacio-tiempo determinados: “dichas pruebas nunca podrán sustituir el trabajo del maestro” (Martínez, 2004:10). La evaluación debe incluir los aspectos del currículo y los niveles cognitivos más complejos tomando en cuenta las circunstancias de cada niño, permitiendo retroalimentar oportunamente al alumno para mejorar en sus aprendizajes pertinentemente, a través de las “prácticas educativas”²⁰ (García, 2008) que el docente práctica.

El modelo predominante de enseñanza en la escuela primaria, es la centrada en el docente, hay que desentrañar cómo reconocen los docentes su práctica²¹ (Hernández, 2002:3). Frente a ENLACE resulta relevante cuando a esta prueba se le imprime el peso de la verificación

¹⁹ Puede entenderse por currículum el “proceso racional –forma y sentido- donde se designan y norman las formas en que los diferentes actores deben certificar, legitimar, enseñar y aprender en el sistema escolar. Situación estructurada siempre a una definición de lo que es el *ser* y una designación de lo que *debe ser*. Es un lugar en el saber, donde los sujetos al recibirlo lo hacen suyo” (Camarena, 2009:22).

²⁰ La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. *Cfr.* García Cabrero, Benilde (2008). “Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión”. *Revista electrónica de investigación educativa*. Consultado el 19 de enero de 2014 en <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/200>

²¹ Se puede afirmar que tanto los significados adquiridos explícitamente durante su formación profesional como los usos prácticos que resultan de experiencias continuas en el aula, configuran los ejes de la práctica del profesor. “La práctica docente se encontrará fuertemente influida por la trayectoria de la vida del profesor, el contexto socioeducativo donde se desenvuelva, el proyecto curricular en el que se ubique, las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan, así como las condiciones bajo las que se encuentre la situación escolar” *Vid.* Díaz Barriga, Frida y Hernández, Gerardo (2002).

de logro de la enseñanza, lenguaje asumido desde lo institucional por los docentes al priorizar el deber ser de la prueba como herramienta de demostración. El siguiente docente relaciona la prueba ENLACE con su práctica diaria al realizar ejercicios de reproducción de pruebas parecidas a ENLACE:

Mira yo consigo con otros compañeros de años atrás los cuadernillos que se utilizaron para ENLACE y con el material que yo ya tengo, y que de antemano sé que les puede ayudar a comprender de mejor manera los contenidos vistos en clase o incluso a desarrollar sus habilidades, porque en ocasiones no sólo se trata de que ellos aprendan un conocimiento, sino que también, por ejemplo aprendan a trabajar con sus compañeros, a trabajar en equipo, a desenvolverse mejor. Por ejemplo, cuando se les pide que expongan algo, pues no sólo se califica que ellos traigan sus láminas o que usen algún tipo de recurso, también se les califica cómo se desenvuelve, qué es lo que dice, en qué es lo que nos dice, en cómo se expresan frente a sus compañeros. Los materiales que consigo los meto como ejercicios prácticos, por ejemplo, si estamos dentro de Matemáticas meto ejercicios de matemáticas, si vemos Español, ejercicios de español, de Formación Cívica y Ética, pues tiene que ver mucho con los valores, me enfocó mucho en el modo en el que se plantea la pregunta, la leemos y analizamos y entonces vamos decidiendo en grupo, por qué estamos subrayando esa respuesta y no otra.

Lo que me interesa es que ellos razonen lo que se les está preguntando; se tomen el tiempo para contestar una pregunta y analicen. Porque muchas de las veces ellos tienen el conocimiento, pero no tienen la habilidad para saber qué es lo que les está diciendo la pregunta, no se detienen, no analizan, contestan mal. Por ejemplo formación cívica y ética las preguntas del examen parecen todas correctas, pero siempre va a estar la respuesta correcta, en donde va a estar la palabra que les va a ayudar a saber que esa es la respuesta correcta y que todas las demás son las equivocadas, pero es lo que deben aprender a razonar, ya que muchas de las veces por eso se confunden (D5/2013/014).

Resulta interesante ver cómo se soslaya la preocupación que tiene el docente por establecer una relación entre la prueba ENLACE y las actividades como parte de las tareas académicas. Su angustia se traduce en *tecnificar* la prueba a través de la realización de actividades diarias que la asemejen, pero no en dar una respuesta sólo porque sí, sino en potenciar la disertación entre los compañeros del grupo como vía de análisis de posibilidades y generación de incertidumbre que permitan dar certeza a la respuesta obtenida. No reduce la prueba a una cascada de respuestas sino plantea el vínculo entre el contenido visto y la condición que permita el encuentro entre las posturas del grupo.

En este sentido, el docente alude a su práctica en relación con ENLACE, como un ejercicio de análisis que posibilita el encuentro de formas de pensamiento, involucrando los

programas de estudio planteados desde lo institucional, acotándolos a las necesidades de un grupo de alumnos. Desde el aula el docente busca empatar el objetivo de la prueba con su hacer diario mediante la *tecnificación* en su resolución; esto a partir del argumento de que “deben aprender a razonar”, implicando a los alumnos en la resolución de la prueba como proceso racional obligado. Debido a que el alumno demuestra sus conocimientos a través de la prueba, es necesario incorporar las relaciones causa-efecto en los razonamientos que lo lleven a mostrar “la habilidad para saber qué es lo que les está diciendo la pregunta” y encontrar la “respuesta correcta”.

La prueba ENLACE se ha presentado como componente que ha contribuido a consolidar la fragmentación del conocimiento en la enseñanza al dar mayor peso a los resultados obtenidos; acrecentando con ello la brecha entre un aprendizaje para la vida, desde la lógica de las competencias y los propósitos educativos expuestos con el discurso formal.

El discurso oficial menciona los rasgos deseables del nuevo maestro y son definidos en términos de competencia. “Se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela” (SEP, 2014). El docente anterior atiende a estas competencias cuando habla de buscar material extra para que el alumno lo resuelva al atender a las características de ellos, pues considera necesario enfocar su práctica a determinadas áreas expresando su necesidad de mostrar a los alumnos vías de resolución de la prueba.

La *tecnificación* empuja a entender la prueba como un producto que demuestre el logro de objetivos, siendo ésta una forma en que el alumno se evidencie. Se busca que a través de realizar actividades ligadas a ENLACE, repetición constante, se logren los resultados, cerrando la evaluación a formas tradicionales que sirven para confirmar saberes o ignorancias que aportan poco o nada a la capacidad de desarrollo crítico del pensamiento. Una propuesta de intervención tiene el compromiso de traspasar las barreras de la *tecnificación* y la simplificación de la evaluación para retomarla como herramienta que

contribuya a una práctica reflexiva del docente, como un proceso en que los involucrados la vean como un espacio de transformación.

3.4.3 ENLACE..., ¿para qué?

En este eje se busca problematizar la realidad que viven los docentes en torno a ENLACE, pues a pesar de ser una prueba implementada en los centros escolares en un periodo determinado (marzo en los primeros años de aplicación, y junio en los dos últimos años de aplicación), no pasa inadvertida durante todo el ciclo escolar.

La incógnita ENLACE ¿para qué?, atiende a la necesidad creada, de tejer la serie de posibilidades latentes que el docente expresa como significados en su vida cotidiana, como sujetos educativos. Algunos docentes “preparan” todo el año a los alumnos para llenar el examen, otros no lo toman directamente en sus planificaciones, aunque saben que están trabajando temas que “pueden” venir en la prueba, mientras que para otros es una actividad que no significa nada.

El primer apartado atiende a esta enunciación de “no significa nada”, en que se busca dar cuenta de ENLACE en la vida del docente como actividad, que como se verá, ha sido impuesta desde las instancias que configuran los planes y programas. Y de fondo atienden más a las exigencias de un mundo globalizado que a la mejora de procesos educativos a través de esta herramienta de evaluación, noción atravesada por la categoría de calidad educativa, y que para algunos docentes resulta incongruente con las necesidades que se requieren atender en la escuela primaria.

En el segundo apartado de este eje se problematiza la idea expresada por docentes, la prueba es una forma de evidenciar el trabajo realizado por el docente en su quehacer educativo, en la que se “desenredan” las diversas caras que toma la evaluación a partir de cómo el docente se *asume* frente a ella, y cómo ésta interpela a un modo de actuación.

-“ENLACE no significa nada”: el vacío en la vida cotidiana²²

Plantear ENLACE como actividad masiva y con fines de homogenización abre la interrogante vinculada a la relevancia que tiene para el docente la prueba en su vida cotidiana en los espacios áulicos. Tiene que ver con referirse a sujetos en contextos y problemáticas particulares; por tanto, ver la prueba desde lo cotidiano cuestiona la *normalización* de la evaluación, la masificación de la prueba y busca configurar los desafíos que le presentan al docente.

Esta prueba como práctica impuesta al docente desde campos tan distintos como la política y la educación, al ser parte de un discurso del aparato gubernamental, se construye forzosamente en ellos como parte de su quehacer. “Cuando las reformas educativas decididas, diseñadas y desarrolladas desde la administración, se convierten en propuestas y exigencias burocráticas, derivan en meros simulacros formales que nada cambian la realidad de los intercambios del aula aunque modifiquen el lenguaje y la jerga profesional” (Pérez, 2000:172).

En este sentido, la prueba se presenta al docente como actividad impuesta que debe ser atendida en los espacios áulicos. Se advierte que ENLACE para la siguiente docente no representa una actividad relevante en su vida cotidiana, por lo que se torna un *vacío* expresado en las siguientes palabras:

Para mí, ENLACE no tiene ningún significado a nivel escuela o a nivel institución, porque es una prueba estándar a nivel mundial en la cual no se toma en cuenta el aprendizaje del alumno; como yo te comentaba la evaluación es personal y la prueba ENLACE no lo toma así. La prueba ENLACE es un estándar que se basa en un programa, en un programa estandarizado donde no ven realmente los recursos de la escuela, del alumno, es a nivel general, para mí solamente arroja puntos, estadística numérica, no se ve el desempeño del alumno. El programa actualmente nos pide competencias y ENLACE no puede evaluar competencias porque una competencia son situaciones que se generan en un contexto real y ENLACE no lo hace. Así ENLACE te pide conceptos y pues el programa no maneja conceptos (D1/2013/009).

²² “La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente”. (Berger y Luckmann, 2008:34).

La prueba ENLACE en su vida cotidiana se presenta como actividad *alejada* de su mundo próximo²³ (Berger y Luckmann, 2008:38), no le representa interés ni tampoco una necesidad por interactuar con esta prueba. Contrariamente considera que ENLACE es atendida como una actividad burocratizada, un *vacío* que no es llenado frente a la necesidad de dar a conocer un panorama de los logros obtenidos a escala nacional. Idea que responde a formas de pensamiento hegemónicas, alimentadas por demostrar el logro de los objetivos deseados. Siguiendo con la idea, retomo a Berger y Luckmann (2008), quienes refieren: “en este mundo de actividad (la) conciencia está dominada por el motivo pragmático, o sea que mi atención a este mundo está determinado principalmente por lo que hago, lo que ya he hecho o lo que pienso hacer en él”, pero si el *vacío* de la prueba no es relevante, cómo saber a dónde dirigir los esfuerzos.

ENLACE se muestra como una situación que no forma parte de las actividades que la docente lleva a cabo en su vida cotidiana, pues “no se toma en cuenta el aprendizaje del alumno (...) no se ve el desempeño del alumno” (D1/2013/009), o sea ENLACE es una actividad sin significado. Al no plantearse un significado del porqué de la prueba, los objetivos y las buenas intenciones se diluyen quedando un *vacío* al que no se le da respuesta. Este *vacío* lleva a pensar la prueba como una acción ajena a sus prácticas diarias por encima de sus actividades. Es poco necesaria para llevar a cabo sus reflexiones, por lo que su relación con las necesidades del alumno, se presentan fuera del contexto inmediato a éste.

La siguiente docente alude a este *vacío* en la relación pragmática para la que está pensada la prueba:

De los resultados, nosotros revisamos una parte, pero en general a nivel de política lo que sucede con esos resultados pues realmente no sabría decir qué es lo que sucede. Algunos

²³ La realidad de la vida cotidiana se encuentra organizada alrededor de lo que Berger y Luckmann nombran “aquí” del cuerpo y “ahora” el presente, expresando la relación espacio-tiempo, lo que se presenta en el “aquí y ahora” es aquello a lo que presto atención. Esto significa que la realidad de la vida cotidiana es experimentada en grados diferentes de alejamiento y proximidad. “lo más próximo a mí es la zona de la vida cotidiana directamente accesible a mi manipulación corporal. Esta zona contiene el mundo que está a mi alcance, el mundo en el que actúo a fin de modificar su realidad, o el mundo en el que trabajo”

maestros, algunas escuelas, que salen bien, pues les dan un apoyo económico, pero nada más, no se les retroalimenta a los que están mal. Han corrido rumores que a los maestros que salen muy bajos en estas pruebas este año se les iba a mandar a cursos extra, pero en mi experiencia y lo que me han comentado algunos compañeros de otras escuela, no se hace algo importante con los resultados; solamente los manejan en los medios de comunicación, “que nosotros ya salimos mal”, “que los maestros no saben”, o cosas como que “no saben lo que hacen los maestros durante su tiempo” porque no se ven resultados favorables pero algo que realmente enriquezca el proceso de aprendizaje de los alumnos ¡no!. No nos dicen en qué nos afecta a nosotros directamente, no nos mandan un documento que formalice algo, ni tampoco dicen en qué les afectó o les benefició a los alumnos (D5/2013/019).

La docente explica en sus palabras un desencuentro con la prueba, un desconocimiento que abre una brecha entre lo que el sujeto vive en su calidad de pasivo frente a la prueba y la relación de actividad obligatoria en que ésta ha sido impuesta. ENLACE se presenta, entonces, como una *zona limitada de significad*²⁴o (Berger y Luckmann, 2008:40). Impulsada por un vacío en los discursos que esta actividad de evaluación provee al docente al considerarse fuera de las necesidades que la prueba toma en cuenta al presentar resultados, que desde lo formal se muestra a ENLACE como posibilidad de análisis, pues en la plataforma de dicho programa se expone:

La aplicación de ENLACE permite reunir información muy valiosa para identificar los aprendizajes que las alumnas y alumnos han construido con el apoyo de los docentes, lo mismo que para detectar aquellos que se les dificultan. Esta información es útil en tres niveles: el del aula, el del centro escolar y el de las áreas educativas. Gracias a la información que aporta ENLACE es posible seguir consolidando la educación de calidad que requiere México (SEP, 2013c).

Sin embargo, las “herramientas” propuestas no son claras y mucho menos atienden a las particularidades que permitirían a los docentes darles un sentido en relación con sus prácticas y su contexto, que les haga posible llenar ese *vacío*. Pues apuntan a las generalidades, donde los docentes son espectadores en la configuración de las necesidades de los educandos, mientras que las propuestas giran en torno a análisis de la prueba como producto, como elemento que se esgrime ante la sociedad.

²⁴ Las zonas limitadas de significado, “se caracterizan por desviar la atención de la realidad de la vida cotidiana... el desplazamiento hacia una zona limitada de significado es de índole mucho más extrema... se produce un cambio radical en la tensión de la conciencia”

En el documento de apoyo para el uso pedagógico de resultados ENLACE (Dirección General de Políticas, 2013) se establecen los pasos que se deberán seguir para la reflexión y divulgación de los resultados. No obstante, más que un trabajo de participación que aglutine espacios de intercambio y socialización de situaciones pedagógicas, este documento refiere a un procedimiento de tipo lineal, llevando a plantear qué respuesta debe ser, con la intención de “relacionar el propósito de cada una de esas preguntas con los temas, ejes o bloques” (SEP, 2013b), buscando “promover” que las acciones presentadas en una determinada situación educativa “satisfactoria” puedan ser transferidas a una no tan satisfactoria, pero siempre en relación con los resultados obtenidos. Dicho sea de paso, son reflexiones que un docente realiza sobre prácticas del grado anterior, dejando de lado los procesos que primero realizó. Sin embargo, este pensamiento de aprender a contestar la prueba está muy presente en los docentes, como lo indica la siguiente recuperación de oralidad:

En mi caso personal, yo me enfoqué más con los niños de tercero el año pasado, en cómo tenían que resolver el examen, porque era su primer año de ENLACE. Y tenían que enfocarse más en los óvalos, ya que no se aplican así en primero y segundo. Es difícil porque por ejemplo a nosotros nos exigen que tú tienes que seguir un programa, yo me enfoco en mis planeaciones de acuerdo al programa, en preparar a los niños para resolver un examen de óvalos y de opción múltiple basándome en el programa, y cuando ya veo el examen de ENLACE traía muchos conceptos, los cuales yo no manejaba con los alumnos (D1/2013/010).

De esta forma ENLACE se convierte en un nuevo plan de estudios, utilizado al interior de los espacios áulicos como una forma de configurar el conocimiento, más que una reflexión de los procesos. La construcción de la prueba se estructuró como modo de señalar cuantitativamente los conocimientos adquiridos. Es alrededor de esta prueba que giran los contenidos, las prácticas y el aprendizaje²⁵ (SEP, s/f), colocando a la evaluación como “una forma más determinante que los programas en el desarrollo de una enseñanza” (Díaz-Barriga, 2001). De esta forma la representación de ENLACE se orienta a una prueba de óvalos, que debe ser atendida en cuanto a sus aspectos técnicos, enseñándoles (o más bien

²⁵ En la página oficial de ENLACE se menciona que los resultados obtenidos aportan elementos que contribuyen a establecer programas de tutorías focalizadas e implementar programas de formación y actualización de maestros. Entre otras acciones.

adiestrándolos) en el correcto llenado de los óvalos, más que en lo que pudiera representar el aprendizaje para el alumno.

Es necesaria la reflexión respecto a romper la noción de evaluación y acreditación, pues “la escuela trabaja por mucho tiempo en un *circuito cerrado* y se interesa más en el éxito, en los exámenes o la admisión en el ciclo de estudios siguientes, que en el desarrollo de los saberes escolares en la vida” (Díaz-Barriga, 2001). Por tanto, pensar el examen como vía de mejora de los procesos en el aula, lleva a perpetuar las consideraciones cada vez más marcadas entre los sujetos que logran “buenos” resultados y los que obtienen el nivel de “insuficiencia”, en términos de ENLACE.

3.4.4 La prueba ENLACE como *parámetro* para ver el trabajo

ENLACE ha sido construida por los docentes de distintas formas, mientras para unos es una prueba sin significado al no retribuirle al proceso de aprendizaje; para otros es la necesidad por adiestrar en el llenado de óvalos. En las siguientes recuperaciones de oralidad se muestra muy marcada la postura de significar ENLACE como la demostración del trabajo en el aula, al “esperar que a través del examen se obtenga un conocimiento ‘objetivo’ sobre el saber de cada estudiante” (Díaz-Barriga, 2001:13). Todo esto se relaciona con el trabajo docente; por ello se plantea la pregunta: ¿qué significa para usted la prueba ENLACE?

Un compromiso con el alumno y con mi trabajo porque yo sí tomo en cuenta el resultado de ENLACE, no lo veo como: “Ay! Mi alumno sacó seis o cinco” sino “yo saqué un 6 o un 5 de calificación con mis alumnos”. Entonces es el verdadero parámetro que yo tengo para ver mi trabajo, cómo es que ha funcionado. Si mi grupo en total saca un tres o cuatro, quiere decir que no estoy funcionando como docente, profesionista de la educación, porque mis alumnos no están logrando ciertos propósitos indicados en esa prueba. No es lo que ellos sacan, sino lo que yo estoy obteniendo en esa prueba (D2/2013/012).

El cometido que vincula la docente a través de la prueba con sus alumnos es una tarea que le forja una responsabilidad. Se *asume* como responsable, previendo que en su trabajo reside la totalidad de los resultados, sin tomar en cuenta que los factores que intervienen en una práctica pueden ser tan diversos como complejos:

Cualquier método pedagógico está activando procesos individuales y colectivos cargados de valores, provocando múltiples efectos primarios y secundarios, explícitos o tácitos, a corto, a mediano y a largo plazo, (...), que debido al carácter creador del individuo y de los grupos humanos, los procesos educativos cuanto más ricos e interesantes son, más imprevisibles se vuelven los resultados; y que por último, la evaluación rigurosa y objetiva de los resultados inmediatos y observables en educación, no logran detectar sino una mínima parte de los efectos reales de los procesos educativos que se manifiestan de forma muy diversa, compleja y prolongada a través del tiempo (Pérez, 2000:153).

Es decir, el aprendizaje es mucho más complejo de lo que una prueba pudiera decir. El desempeño de los estudiantes no es sólo con relación a lo que atañe a la triada docente-alumno-contenidos y la forma en que cada sujeto se *asume* en su rol, como si fueran una burbuja en la que no se comprenden otros problemas. El alumno configura su vida cotidiana a partir de factores de corte social, familiar económico, cultural, psicológico, pedagógico y organizacional, y no sólo al trabajo del docente en el aula, que asemeja el desempeño con una evaluación punitiva.

Donde el docente se *asume*, visualizado por las instancias institucionales en palabras de Díaz-Barriga (2001:591), “un consumidor tangencial de esta información y no como un importante destinatario” al no fortalecer instrumentos de integración de aprendizajes, más que de asociación pregunta-respuesta.

A través de la evaluación pareciera plantearse que “la tarea de la educación en este contexto no es provocar la transformación de la mente de los estudiantes, sino proveer al sistema con las mercancías que necesita en términos de información y habilidades” (Pérez, 2000:137). La docente *asume* que la evaluación es una muestra de logro de los propósitos que enmarcan su trabajo, al mencionar que “no es lo que ellos sacan, sino lo que yo estoy obteniendo en esa prueba”, transparentando que el compromiso adquirido es el de acentuar en los alumnos la información necesaria, demostrable en dicha prueba.

La escuela no puede fungir el papel de único agente educador, pues se hace necesario pactar la relación y apoyo entre la escuela y la sociedad, las problemáticas sociales y la escuela no son ajenas entre sí. Tedesco (2000:63) como parte del discurso oficialista, enmarca la serie de reformas que se han suscitados en nuestro país. Menciona que “la

formación básica y universal deberá ser capaz de dotar al conjunto de los ciudadanos de instrumentos y competencias cognitivas para el desempeño activo”. Para ello se debe tomar en cuenta la construcción del sentido de solidaridad y formación, en el que el papel de la escuela encuentra la necesidad de ser definida a partir de su capacidad de preparar a la sociedad para el uso consciente, crítico y activo de la información y el conocimiento.

Pero la prueba no considera, desde la perspectiva del docente, a los individuos que conforman el grupo evaluado, con necesidades que requieren ser atendidas; diversos en sus actuaciones y en sus formas de construir su conocimiento, de las relaciones interpersonales que modifican los objetivos institucionales. Tal situación lleva a pensar el examen no sólo como técnica “educativa”, sino como espacio social en el que se depositan expectativas de diversa índole. La siguiente docente *asume* que la prueba es la manifestación del logro del trabajo realizado:

Te digo que es tu trabajo, tú te das cuenta si de veras has logrado los propósitos del curso y ves que no hay niños que tengan el nivel de insuficiente. Te das cuenta (de) que trabajaste muy bien, porque el niño logra comprender lo que se le preguntó, a lo mejor no logra un excelente, pero sí un bueno o un regular, pues eso quiere decir que estás entregando un buen trabajo (D2/2013/028).

En este sentido se ve al examen como la forma de “darse cuenta” de qué trabajo se ha realizado con los alumnos, aludiendo al examen como producto, más que como herramienta que permita la reflexión y retroalimentación del trabajo, al relacionarlo con la noción de que el examen es la respuesta a todos los males, así como la solución a los mismos. Asumiendo una forma tradicional en los procesos de aprendizaje, pues han sido concebidos sólo como una acumulación de información verificable, donde el examen como mecanismo de control del docente sobre el alumno que le permite dirigir los procesos de apropiación, es decir, el “trabajo del docente”, hacia el alumno.

Reproduciendo una forma de evaluación que no toma en cuenta las potenciales de un sujeto a partir de diferentes esquemas de referencia, con parámetros establecidos, sin detenerse en los sujetos evaluados, dejando poco clara la relación que los criterios guardan con la herramienta utilizada. De igual manera asociando una calificación punitiva que

generalmente se encuentra vinculada a una calificación de aprobación o reprobación, que, aunque no es el caso de ENLACE, sí refiere una contrastación entre quién obtuvo el nivel de logro deseado y quién no.

Marcando una tendencia a centrarse más en los errores que en las posibilidades, que el alumno pudiera tener en un marco de referencia más amplio. Por ejemplo, formas de evaluaciones más flexibles, pues una evaluación tradicional se inclina a castigar los errores sin asumir éstos como motores de reflexión, que pudieran permitirse para el aprendizaje.

3.4.5 Entre el reto y la descontextualización de la evaluación

El desarrollo de este eje se encuentra organizado en dos momentos, corresponden a dos problemáticas que emergen de las entrevistas a los docentes: los retos y la descontextualización. Esto implica la resolución de la prueba ENLACE, que encuentra su articulación con las categorías y ejes hasta ahora construidos como parte del diagnóstico pedagógico, al situarse como problemáticas que posibilitan la comprensión de aquello que preocupa y ocupa al docente.

El presente desarrollo se dirige a las categorías de la ansiedad, como reto que imprime en la práctica de los docentes una característica particular: enfrentar el tiempo como factor que condiciona las actividades educativas, y en un segundo momento la *descontextualización* como ese no encontrarse en las acciones emprendidas por el sujeto en la evaluación.

3.4.5.1 Reto: el conocimiento que antecede a la prueba

La evaluación, así como se caracteriza a ENLACE, es utilizada para enfatizar el valor del utilitarismo. Principios propios de la empresa privada, campo del que se traslada la evaluación al discurso educativo. Relacionando los resultados al “rendimiento” que los alumnos y docentes muestran en su desempeño escolar y exaltando los “beneficios de ser un buen maestro”.

Aun no siendo conscientes de las implicaciones que comporta la aceptación de esta perspectiva tecnicista y pragmática, la mayoría de las escuelas y docentes viven dentro de una cultura que prioriza el valor y el culto de la eficiencia simplista (Pérez, 2000).

Dicho pensamiento pone cuantitativamente el énfasis en la rendición de cuentas. Dejando de lado tal vez los logros que pudiera alcanzar aquel docente que proyectó metas diferentes ante la situación educativa presentada; por ejemplo, cuando no se logró atender a ENLACE como prioridad en las prácticas. Como lo expresa el docente al manifestar que uno de los principales retos que ha enfrentado para la aplicación de la prueba ENLACE ha sido alcanzar un equilibrio en los conocimientos de los alumnos, manifestando:

Los conocimientos que anteceden a esa prueba. Cuando ya realiza la prueba muchas veces no tienen el conocimiento anterior de lo que se está realizando; por ejemplo yo cuando empiezo a trabajar con un grupo me doy cuenta de que hay muchos temas que no vieron el ciclo anterior; entonces uno tiene que dedicarle tiempo y a veces es demasiado, para más o menos lograr que el grupo encuentre un estado de equilibrio de los conocimientos. Por ejemplo, en la escuela se maneja mucho que los grupos se mezclen porque los papás eligen al maestro con el que quieren estar. Uno encuentra alumnos que tienen conocimientos muy bien, otros niños que les faltó desarrollar mucho sus habilidades e incluso niños que ni siquiera lograron tener una maduración adecuada. Entonces no saben leer bien, no saben escribir bien, no saben las operaciones, y hay niños que saben todo eso, saben más, entonces no hay un equilibrio en el grupo. Cuando uno ya logró equilibrarlos, empieza a trabajar con los contenidos y cuando se da uno cuenta ya te comió el tiempo, entonces no tienen todos los conocimientos o las habilidades para contestar el examen de ENLACE o cualquier otro examen...” (D5/2013/012).

Las palabras del docente enuncian una ansiedad por responder a los tiempos y modelos de enseñanza, enfocándose en el deber ser de acuerdo con los contenidos propuestos para el ciclo que emprende. Sin embargo disloca sus tareas al priorizar como actividad que los alumnos “encuentren un estado de equilibrio con los conocimientos”, teniendo una serie de incertidumbres y agobios, pues expresa, “cuando uno ya logró equilibrarlos, empieza a trabajar con los contenidos, se da cuenta que ya te comió el tiempo”. El ritmo del tiempo como factor de premura, que mide y cuantifica las actividades de los docentes, que les apresura, que choca incesantemente con los objetivos del docente, abrumándolos. “Dentro de los sentimientos más constantes del profesorado en la actualidad es su sensación de agobio, de saturación de tareas y responsabilidades para hacer frente a las nuevas

exigencias curriculares y sociales que presionan la vida diaria de la escuela” (Pérez, 2000:174).

La evaluación se convierte, así, en una herramienta detonante de incertidumbres y ansiedad, que pregonan el docente, que le ocupa, que le disgusta en su hacer, pues no logra los objetivos del curso. Y “*entonces no tienen todos los conocimientos o las habilidades para contestar el examen de ENLACE o cualquier otro examen...*”, asumiendo una responsabilidad frente al otro. Al alumno, “no se puede evaluar sino lo que *grosso modo* se ha enseñado, sin lo cual el fracaso está asegurado” (Perrenoud, 2011:101).

También se plantea la necesidad de buscar estrategias que le permitan al docente atender a los proyectos curriculares; las exigencias son cada vez mayores, no sólo se toman en consideración las situaciones que el alumno presenta, sino las que el entorno le demanda, al haberse fincado en la educación una gran responsabilidad, ésta ha sido depositada en el docente. Al ser los resultados de ENLACE de dominio público, la sociedad es vigilante y esa presión redundan en el docente en torno al discurso de rentabilidad escolar. No es otra cosa que la matización ideológica de las políticas neoliberales que “provoca claramente la devaluación de la tarea educativa; sitúa al docente a merced de los vientos revueltos del mercado y provoca su insatisfacción y ansiedad profesional, pues le aboca a desvirtuar la función educativa” (Pérez, 2000:177).

El docente expresa ansiedad por cubrir los vacíos educativos, necesidades de conocimiento o desarrollo de habilidades que los alumnos tienen al momento de iniciar el ciclo escolar, pero también presenta la incertidumbre de no haber logrado ver los contenidos por los tiempos establecidos, sabedor, de que la prueba ENLACE se presentará y él no habrá cubierto los contenidos para que los alumnos encaren la prueba, tornándose en un círculo de insatisfacciones frente a las exigencias presentadas. “Los docentes encuentran dificultades para responder profesionalmente a las demandas insistentes de cambio y renovación. Cuando el profesional docente se siente incapaz de afrontar exigencias del cambio, la renovación se convierte en crisis y frustración” (Pérez, 2000).

Las estrategias de pruebas de medición son introducidas por el Estado para controlar el desempeño global de su sistema. “La base de estas estrategias de evaluación, tanto en el ámbito local como en el nacional, es un supuesto histórico de amplia aceptación acerca de la administración social²⁶ (Thomas, 2000)”. Aunque pareciera que esa administración lleva al docente más que a un mejor entendimiento de su práctica, a una insatisfacción de la misma “en favor de un simulacro entendido como la primacía del rendimiento académico sobre los contenidos disciplinares” (Pérez, 2000).

Es necesario entonces despojarse de las prácticas en que el docente es receptor y ejecutor, para reconstruir su rol y colocarse en el centro del acto educativo, a fin de ver los aprendizajes como apropiaciones. “Necesitamos recuperar el aula como espacio de reflexión, debate y conformación de pensamientos originales” (Díaz-Barriga, 2001). Es decir, pensar la evaluación como herramienta que permita al docente desgarrar de su hacer la incapacidad de atender pragmáticamente a los tiempos, como estado de alienación que le separa de un hacer reflexivo, que le agobia y atormenta; que le asume como ejecutor de proyectos educativos ajenos. Es aquí, en lo ajeno, donde se encuentra la categoría de descontextualización, cerrando el espacio de oportunidad de pensar la prueba ENLACE como parte de un proceso de evaluación trascendente.

3.4.5.2 Descontextualización social: diferentes situaciones en el aula.

No se puede hablar de una sola forma de evaluar, hablar de evaluación educativa supone entenderla como un caleidoscopio, con distintas caras de la realidad educativa. Son muchos los factores que se ven entrelazados, las necesidades y proyectos políticos, las características sociales y los encuentros y desencuentros dados según la concepción para los actores educativos: docentes, alumnos, administrativos y padres de familia. La evaluación

²⁶ La administración social del individuo (referido a aquello que esperaba lograr en las formas de apropiación del conocimiento) hizo que se prestara atención a las formas en las cuales el poder se desplazó de los asuntos relacionados con la organización social (viendo a la sociedad como un todo complejo) hacia la autodisciplina del individuo (tomando en cuenta a los individuos como parte de eso pero definidos a partir de ciertas particularidades), es decir, se planteó la posibilidad de intervenir en los procesos de apropiación de los individuos

no está incorporada de modo sistemático al desarrollo del sistema, a la vida de los centros o a los diversos programas que se llevan a cabo.

Por lo tanto no constituye un quehacer habitual si se hace referencia a la totalidad de los ámbitos que deben ser evaluados” (Casanova, 1998:33). Entonces, hablar de evaluación no implica hacerlo de una acción única, sino de una serie de efectos que comprendan y retroalimenten a los sujetos. Sin embargo ENLACE se ha construido desde la mirada de la verificación y demostración, más que desde la retroalimentación y la comprensión de los hechos sucedidos en el acto educativo.

Pero qué importancia puede tener el discurso de ENLACE, desde la mirada de la calidad educativa, como factor que busca ser atendido en la actual sociedad, para un alumno con carencias en su entorno o un docente que reconoce esas carencias y, partir de ellas, hace una lectura del alumno en su contexto. La experiencia de la siguiente docente marca a partir de su oralidad la importancia del entorno en el desarrollo de la práctica educativa y las posibilidades de “lograr buenos resultados”.

No es lo mismo una escuela de aquí (Nezahualcóyotl) que una escuela de Polanco; no es lo mismo una escuela de este estado que una escuela de por ejemplo Oaxaca. Siempre las necesidades van a ser diferentes y eso es lo que necesitan tomar en cuenta por qué es fundamental la situación económica como lo expliqué hace un momento: No podemos comparar a un niño que tiene todo en casa con otro niño que no tiene las mismas oportunidades, no es igual, no se puede decir que sea lo mismo y la verdad es que yo no lo puedo evaluar igual (D3/2013/032).

La escuela primaria en que están inmersos los docentes aquí entrevistados, pertenece al municipio de Nezahualcóyotl. Con un entorno que expresa la necesidad de ver cubiertas sus principales prioridades, comida y techo. Los docentes hacen evidente la prioridad de la comunidad y la insatisfacción de un medio social desfavorable que impacta en la escuela.

La docente sostiene que ENLACE deja de lado una serie de factores económicos y sociales que influyen al sujeto. Basta decir que la globalización se ha tornado un fenómeno social que irrumpe en las prácticas de la vida cotidiana de los sujetos, dejando de lado posibles compromisos locales que permitieran la atención a las necesidades sociales, para dar

prioridad a las lógicas del mercado; por el contrario ha transformado los sistemas de interacción entre los actores al promover la individualización y la mecanización de los sujetos en campos de acción muy específicos. Lo que además repercute en la organización social que hace diferenciar a los alumnos por la situación económica presentada y del mismo modo lleva al docente a caracterizarlo a partir de sus posibilidades de acceso económico, cerrando aún más la barrera entre pobres y “económicamente capaces”.

Esta situación ha dado como resultado que el examen se convierta en una herramienta de cuantificación, buscando dar cuenta de lo que sucede a niveles macrosociales, soslayando las particularidades de los sujetos y las instituciones. Cabe resaltar que la prueba ENLACE, al dar a conocer los resultados, ubica a las escuelas en pobreza como marginadas o en alto grado de marginación. Sin embargo, no se atiende más allá de esas palabras el entorno de la escuela, pues las recomendaciones para el trabajo docente e institucional es el mismo, que en escuelas sin estas características.

La caracterización de escuela marginada no es como parte de un enfoque que permita reconocer la escuela primaria “Leandro Valle” en sus peculiaridades. Retomando su alegato ambiguo en su expresión, no detalla a qué se refiere con esta tipología ni la forma en que se ha etiquetado. En definitiva, ENLACE es un examen que desorienta la instrumentación de acciones enfocadas a los contextos que evalúa.

En cierto sentido, cuando la sociedad no puede resolver problemas de orden económico (asignación de presupuestos), de orden social (justicia en la distribución de satisfactores), de orden psicopedagógico (conocer y promover los procesos de conocimiento en cada sujeto), trasfiere esta importancia a una excesiva confianza de “elevar la calidad educativa”, sólo a través de racionalizar un instrumento: el examen (Díaz-Barriga, 2001:13).

El examen ENLACE responde a generalidades, ocupando insistentemente a los docentes de mostrar los resultados deseados, suscribiendo la constante exigencia de impersonalizar las necesidades presentes en el aula, como lo muestra la siguiente docente en su respuesta respecto a la prueba:

Yo ya la vi, y a mí el diseño me parece bien, las preguntas me parecen bien elaboradas, bien pensadas, revisa en lo que ya te dije, actitudes, aprendizajes y conocimientos, a mí la prueba me parece bien hecha bien pensada, es lo que puedo decirte por el diseño de la prueba, pues no tengo yo ningún problema; creo que el problema viene cuando aplicas la prueba, cuando en los resultados no se toma en cuenta el entorno donde vive el alumno o la forma o las problemáticas que presenta el docente en su grupo. Por ejemplo cuando se encuentra uno con ciertas situaciones de aprendizaje, por qué no toman en cuenta cuando un niño tiene problemas de aprendizaje, con problemas de comprensión lectora, a todos los niños se les evalúa de la misma manera. Entonces ahí sería una problemática muy fuerte (D4/2013/023).

La docente configura la idea de concebir los resultados en relación con el lugar geográfico del evaluado. Pero no solo eso, reflexiona la importancia de ubicar al sujeto que se encuentra detrás de los resultados, buscando un sentido entre el deber ser, los contenidos que son evaluados en la prueba, y lo que es, la realidad que viven los alumnos.

Hasta ahora solamente se ha evaluado el aprendizaje de los alumnos a través de resultados obtenidos por éstos, haciendo invisible en primer lugar, el hecho de que esos resultados no dependen exclusivamente de lo que hagan o dejen de hacer los alumnos, sino que están influidos por el correcto funcionamiento del resto de los elementos: actuación del profesor, organización del centro, regulación legal, etcétera y sobre todo por las circunstancias del sujeto evaluado.

Es claro en la docente al pronunciar que “no toman en cuenta cuando un niño tiene problemas de aprendizaje, con problemas de comprensión lectora, a todos los niños se les evalúa de la misma manera”.

En el Programa Nacional 2001-2006 se pone como principal prioridad la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales al aula regular (SEP, 2002), situación que no es atendida por ENLACE, pues la prueba expone los resultados de un grupo de sujetos, no las particularidades de cada uno de los que integran sus gráficas de resultados. Se excluye la idea de que tal alumno obtuvo x o y resultado por contar con estas necesidades, lo cual se presenta como exigencia de la docente.

En segundo lugar, porque lleva a una concepción de evaluación como instrumento de poder absoluto, y no como instrumento de mejora. Deja en manos de agentes políticos y burocráticos la toma de decisiones con respecto a los resultados, convirtiendo así el proceso evaluador en un “arma arrojadiza”, en un elemento de autoridad (más exactamente, de autoritarismo) y control, sin tener en cuenta el derecho a la participación y a la crítica por parte de los alumnos (Casanova, 1998).

Pareciera que no se tiene conciencia de la dificultad que implica obtener buenos resultados educativos con grupos de alumnos que provienen de un medio social desfavorable, lo cual resulta en la toma de medidas simples y correctivas ante la situación. Prevaleciendo el imaginario de que la evaluación impactará en mejorar la calidad de la educación, por lo tanto, es necesario aplicar pruebas masivamente y dar soluciones generales.

CAPÍTULO IV

CONCLUSIONES: HACIA LA REFLEXIÓN DE LA EVALUACIÓN EN EL MARCO DE ENLACE. VOCES Y MIRADAS DE LA COMPLEJIDAD

La calidad de la educación es un área en la cual México se encuentra aún en los últimos niveles de logro de los países que forman parte del grupo de la OCDE, esta organización ha realizado un sin número de estudios, tal como planteo en el segundo capítulo. Estos retomamos los logros obtenidos a partir de la aplicación de ENLACE, para elevar el nivel educativo en nuestro país. Sin embargo es necesario apuntar, que los resultados esperados no fueron los deseados, como parte de una política educativa.

La mayoría de los países miembro de la OCDE, aplican pruebas estandarizadas para distintos fines, por ejemplo, para identificar el desempeño del sistema en su conjunto con fines de diagnóstico vinculados a los esfuerzos de la mejora (como en México), para la rendición de cuentas (como en los Estados Unidos de América y el Reino Unido), para incentivar a los maestros y a las escuelas (como en Chile). Sin embargo los hallazgos en las investigaciones por parte de la OCDE a ENLACE, muestran una prueba plagada de anomalías entre las que destacan que la validez queda en entredicho si no se ponen a prueba de manera adecuada; el contenido y las demandas cognitivas diseñados cuidadosamente pueden ser superficiales; la alineación con el contenido y con el currículum puede ser débil. Puede fomentar que sólo se enseñe para la prueba debido a los incentivos económicos que representa y otras conductas no deseables; transferencia limitada de conocimientos y habilidades a escenarios aplicados.

La presente investigación difiere de algunos puntos detectados por la OCDE, por ejemplo que el docente se enfoque en percibir un sueldo mayor debido a los resultados de la prueba, ya que al ser poco clara la relación de los resultados de la prueba y la evaluación del docente este beneficio económico queda desfasado por el desconocimiento. Sin embargo al

entrevistar a los docentes se hace evidente su necesidad de responder de forma eficiente a los resultados deseables. La intención de esta investigación fue la acercarse a los involucrados, conocer cómo viven la prueba y a partir de este conocimiento reflexionar el tema de la evaluación en nuestro país como ya que se centran las miradas en el docente y los resultados que este obtiene en su grupo. A partir de lo dicho por la OCDE y lo encontrado en esta prueba, a continuación se desahogan una serie de reflexiones en torno al papel del docente en la evaluación y el cambio necesario en la forma de mirarla.

Evaluar debiera significar un acto de contrastación, que permita obtener los elementos para la comprensión de lo que sucede en el proceso educativo, más que de explicitar los vacíos por sobre las fortalezas de los individuos sin sobrepasar la mera enunciación. Hasta el momento se puede decir que ENLACE es una prueba alejada de la vida en las aulas, un programa impuesto que atiende a necesidades de orden económico. El docente no tiene clara la relación de la prueba en su práctica, resultando en la insatisfacción de los procesos que desde lo institucional se plantean.

Tanto los significados adquiridos explícitamente durante su formación profesional, como los usos prácticos que resultan de experiencias continuas en el aula [...] configuran los ejes de la práctica del profesor. La práctica docente se encontrará fuertemente influida por la trayectoria de la vida del profesor, el contexto socioeducativo donde se desenvuelve el proyecto curricular en el que se ubique, las opciones pedagógicas que conozca o se le exijan, así como las condiciones bajo las que encuentre la situación escolar (Díaz-Barriga y Hernández, 2002:3).

Es decir, hablar de ENLACE y su relación con la práctica docente es atender a la particularidad de los sujetos, comprender que la trayectoria de ellos se ve fuertemente involucrada en las acciones practicadas en los espacios áulicos. Construir la idea de que la imposición de una herramienta cambiará las formas de actuación de un sujeto, resulta al evidenciar una problemática aún no resuelta, es decir, querer solucionar algo tan complejo como los procesos de aprendizaje a través de una prueba tan estrecha como ENLACE, tan inflexible y desarticuladora, minimiza a los sujetos, exponiéndolos como números, sin resolver la realidad vivida en los espacios institucionales.

Por otro lado, es loable, señalar, a partir de lo mencionado en estos ejes derivados de la interpretación, que la prueba no guarda conexión con las necesidades contextuales presentes en las diversas situaciones en el aula y que lejos de configurar a ENLACE como una evaluación formativa, se piensa a la evaluación como una herramienta al servicio de la educación como estándares.

Al ser empleada con el objetivo de utilizar los resultados para la mejora del proceso educativo desde la visión cuantificadora de los sujetos, pensando la enseñanza y el aprendizaje como procesos mecánicos, donde el docente es reproductor del currículo implantado a partir de los requerimientos de un mundo globalizado y eficientista. En este sentido, se alude a una prueba que deja poco clara la relación con el docente, más aún no encuentra concordancia con su práctica diaria. Al definir el sinnúmero de políticas que involucran a sus personajes clave, operaciones que dejan de lado la acción democratizadora que permita a los docentes conocer las lógicas de construcción y la forma en que se logra la consecución de la tan nombrada calidad educativa.

La evaluación y la calidad guardan estrecha relación con la mirada con las que se le defina y la falta de entendimiento como categorías polisémicas y multidimensionales es una de las primeras consideraciones que se han de llevar a cabo para una propuesta de intervención. Como parte del DP se tiene por objetivo desarrollar una propuesta de intervención a partir de las problemáticas planteadas en la problematización del dato. Como un primer acercamiento a la configuración de esa propuesta se ha planteado la siguiente pregunta de intervención:

¿Qué características debe contener una propuesta que permita al docente, apropiar la evaluación estandarizada a su hacer en el aula?

Se hace necesario superar la tradición de pensar a la evaluación como proceso que parte del establecimiento de objetivos, recopilación de datos y su comparación. Mediando los discursos que los docentes han interiorizado, creando un efecto en cascada que ha agobiado a los actores educativos, ensimismándolos en la idea de que evaluar, desde ENLACE,

permite emitir un juicio respecto al alumno que sabe o al maestro que realiza un buen trabajo.

Una diferencia fundamental separa la evaluación del juicio: la evaluación se orienta necesariamente hacia una decisión que es preciso tomar de una manera fundada; el juicio no supone que se tome ninguna decisión, se queda solamente en el orden de la constatación, de la opinión; dicho de otra forma, en la categoría de una afirmación relativa, lo que, por desgracia, resultan ser la más de las veces las evaluaciones de los equipos docentes (Casanova, 1998:31).

Es necesario reflexionar a ENLACE como ejemplo de prueba, que pretende dar cuenta de una situación educativa, en que imperan las acciones certificadoras, más que las nociones de evaluación como conjunto de procesos que permiten colocar la mirada en los puntos nodales para retroalimentar el ciclo educativo. Desde este punto de vista, la educación es aquella que debe transformar al sujeto, entendido éste como un ente activo de los cambios que broten en su entorno. Hablando entonces de una educación que propicie el crecimiento social y la mirada de un sujeto próximo a las acciones que le son encomendadas.

La evaluación “debe rebasar la práctica de medir con indicadores simplistas conocimientos y ejecuciones complejas, (...) Esta práctica representa una limitada construcción psicológica de lo que es el aprendizaje complejo, tanto como un inadecuado entendimiento de lo que significan los logros académicos en los ámbitos personal y social” (Díaz-Barriga, 2007:204). La complejidad está en todo, y las actuales prácticas de evaluación parecen que han perdido de vista este hecho fundamental. La complejidad que enmaraña la apropiación de conocimiento no puede ser resultado de una única acción, por lo que no se puede utilizar una herramienta mediocre de selección de respuestas.

El docente como agente interno del proceso tiene en sus manos la posibilidad de revalorar su quehacer en el campo de la educación y su actuar en la evaluación. Las políticas educativas y sus acciones, “reflejan una miope concepción administrativa de la evaluación, pues los datos que genera no tienen capacidad para influir, retroactiva y significativamente, sobre lo que los estudiantes aprenden” (Díaz-Barriga, 2007:205). Cuando los docentes la encuentran como una práctica vacía que no les retribuye y no alimenta el conocimiento y la reflexión de la práctica, los procedimientos y prácticas que se presenten como soluciones

serán infructuosas y, más aún, darán resultados que desalentarán al propio docente, a los estudiantes y al sistema educativo.

Es necesario transitar de un sistema de evaluación de poder y control a un sistema que satisfaga demandas de la vida real, aun cuando existe un manual que por título lleva *Apoyo para el uso Pedagógico de Resultados ENLACE*. El documento pretende llevar de la mano al docente y guiarlo para conocer la prueba y aplicar estrategias dentro del grupo para su resolución. Es muestra clara de una visión aislada del currículo pues descontextualiza a los sujetos cuando se señala que evaluación educativa, tiene como fin legítimo contribuir a la mejora de la enseñanza; pero ¿cómo es que busca está mejora? Esto se da ejemplificando la prueba, retomando alguna pregunta y justificando la respuesta que debería elegirse estableciendo el propósito de la pregunta (véase cuadro, anexo 1). Sin embargo esto no sobrepasa la enunciación de la respuesta, incluso se encuentra el cuadro que indica la respuesta por grado, materia y nivel de dificultad, lo que resulta irrisorio si el propósito es crear reflexión en el docente, ¿qué se entiende entonces por mejora del aprendizaje?

De aquí se presentan otros cuestionamientos: ¿cómo es que el docente puede reflexionar en torno a la complejidad que envuelve el proceso de evaluación si de entrada los apoyos que se le ofrecen se muestran aislados? ¿La simplificación de este quehacer vuelve a la prueba vacía? ¿De qué le sirve al docente conocer el nivel de dificultad cuando primeramente se hace necesario reflexionar en torno a lo particular de los sujetos evaluados. Esto se torna más difícil, cuando la prueba te dice que según el nivel de dificultad de la respuesta y la asertividad de los alumnos son los términos en los que se encuentran, pues por ejemplo, nos muestran por grado, materia y aspecto a evaluar por campo lo que el alumno debe tener como conocimiento o habilidad (véase cuadro, anexo 2). Es importante conocer aquello que se pretende alcanzar, pero ¿cómo tornar ese conocimiento como algo que signifique para el docente?

Las categorías de evaluación y calidad son un producto de la actividad humana que está situada histórica y culturalmente. Hablar de construcción de significados atiende a la vida cotidiana de los sujetos que los construyen y se ven empapados de las formas de

pensamiento que los permean. La concepción que de evaluación se tenga pesará mucho sobre las prácticas que al respecto se lleven a cabo, es decir, cuando el docente evoca en su palabra que la prueba le sirve para darse cuenta “si de veras has logrado los propósitos del curso y ves que no hay niños que tengan el nivel de insuficiente, te das cuenta que trabajaste muy bien” (D2/2013/028). Uno de los pensamientos expresados es que la prueba permite evidenciar los aprendizajes del alumno y el trabajo del docente. Sin embargo, fueron diversas las voces que plasmaron en torno a ENLACE.

Estas reflexiones llevan a proponer que se hace necesario generar en el pensamiento del docente un desequilibrio que le lleve a cuestionar la opinión que ha construido en torno a ENLACE. La opinión para Bachelard (1994:16) es aquella que, “traduce necesidades en conocimientos. Al designar a los objetos por su utilidad, ella se prohíbe a conocerlos”, por lo que es menester desequilibrar al docente a través de la pregunta como detonante de reflexiones.

Pensar en dar una lista finita de acciones concretas para llevar a cabo evaluaciones en el aula es incongruente con un sentido complejo de las realidades que vive. Por el contrario bosquejar a través de la pregunta el desequilibrio es integrar al docente reflexivamente, para “un espíritu científico, ya que todo conocimiento es una respuesta a una pregunta”. En este sentido se trata de construir desde la pregunta, proceso que se inició desde el momento en que en la investigación se ha acercado al docente a plantearle preguntas como, ¿qué significa para usted ENLACE?, ¿qué es evaluación? o ¿cuál considera que es la finalidad que persigue ENLACE? Estas palabras tuvieron eco al ser resueltas con un sinnúmero de posibilidades, lo que da cuenta de miradas distintas respecto a un complejo entramado de significados en torno a ENLACE que, a sí mismo, involucran los sentidos de la educación.

Las diversas realidades educativas son hechos de extrema complejidad que no pueden ser abordados por procedimientos simplificados que orillen a los sujetos a sentirse ajenos, cuando el docente evoca que para él “*la prueba no significa nada*”. Entonces se establece una frontera entre lo que propone el docente o desearía hacer y las propuestas de la prueba. “A veces una idea dominante polariza al espíritu en su totalidad” (Bachelard, 1994:16).

Los métodos estereotipados y unificadores no están respondiendo a las necesidades de un mundo complejo, dejando de lado la enorme riqueza que deriva de la comprensión de los procesos como parte de un todo que grita por ser escuchado, pues el campo problemático aquí plasmando con respecto a la prueba ENLACE, busca ser un documento portavoz de diversas realidades sensibles en la vida cotidiana de los sujetos.

A través de la cual se plantea la idea de pensar que la evaluación se acerca al hacer del docente cuando se derrotan las fronteras que el tiempo ha impuesto, pues “llega un momento en que el espíritu prefiere lo que confirma su saber a lo que lo contradice, en el que prefiere las respuestas a las preguntas. Entonces el espíritu conservativo domina, y el crecimiento espiritual se detiene” Bachelard (1994:17). En este sentido contraponerse al pensamiento dominante es ingresar a un estado de opciones, complejizar el idea que se tiene de evaluación es at *Alumnos de la Escuela Primaria “Leandro Valle”* horizontes.



Parafraseando a Santos (1993), poner en marcha procesos de evaluación resulta, pues, necesario para saber cómo se está trabajando: si se cumplen las previsiones, con qué ritmo,

a qué precio, con qué efectos secundarios. La evaluación es un quehacer imprescindible para conocer y mejorar lo que se hace. No basta poner en funcionamiento programas y acciones excelentemente concebidos, es necesario retomar la evaluación como práctica de reflexión.

Se propone revalorar a la evaluación y verla como un ejercicio de toma de decisiones que retome el papel del docente; lejos de ser ejecutor hace imprescindible reconocerlo como actor y concebirlo como aquel que interviene en su hacer a través de lo que el medio le brinda; es decir, entender que existen factores externos al sujeto, unidos a una desvalorización social de su hacer. Sin embargo, el docente tiene herramientas fundamentales, su flexibilidad de pensamiento y preocupación por y en el acto educativo. Los procesos de socialización que vive el docente, se manifiestan en palabras como las siguientes:

Mira, yo consigo con otros compañeros de años atrás los cuadernillos que se utilizaron y con el material que yo ya tengo y que de antemano sé que les puede ayudar a comprender de mejor manera los contenidos, o incluso a desarrollar sus habilidades porque en ocasiones no sólo se trata de que ellos aprendan un conocimiento, sino que también por ejemplo aprendan a trabajar con sus compañeros, a trabajar en equipo (D5/2013/013).

No es sólo la calificación lo que le interesa al docente sino también lo que vive el alumno y cómo estas características no son retomadas por un instrumento como ENLACE. Métodos estereotipados como el examen no pueden recoger la riqueza de la actividad educativa. De ahí la conveniencia de que la evaluación sea realizada mediante métodos diversos, adaptables y sensibles a la complejidad.

El pensamiento práctico del docente, que va a regir sus modos de interpretar e intervenir sobre la realidad concreta del aprendizaje en el grupo de estudiantes, se forma en redes de intercambio de significados a través de los mitos, rituales, perspectivas y modos de pensamiento ideológico que dominan en la institución escolar (Pérez, 2000:193).

El pensamiento práctico del docente se construye en los intercambios de la vida cotidiana, en la presencia de la cultura de la vida en la escuela. Es de aquí, de esta cultura que se tiene la posibilidad de deconstruir esquemas de pensamiento que le permitan el intercambio situándose en el complejo entramado de las interacciones. La primera invitación a reflexionar se proyecta hacia lo institucional, que sitúe como prioritaria la facilitación de la

reflexión, a través de la inmersión consciente del hombre en el mundo que le rodea, que le implica. Una realidad cargada de una serie de intercambios sociales y valorales, expresiones simbólicas, escenario e implicaciones políticas.

La reflexión, a diferencia de otras formas de conocimiento, supone un análisis y una propuesta totalizadora que captura y orienta la acción. En esta perspectiva, la reflexión es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia (Pérez, 2000:194).

Como aquel que teniendo todas las piezas de un rompecabezas, decide crear una figura diferente a la que se muestra en la caja, injerencia que invita a reflexionar el material que se porta en las manos. Se retoma a Pérez (2000) para invitar a reflexionar la práctica docente en torno a la evaluación:

5.1 Reconstruir las situaciones donde se produce la acción

Instigar a redefinir la situación problemática, ya sea atendiendo a las características de las situaciones antes ignoradas o reinterpretando y asignando nuevo significado a las características ya conocidas. Es decir, reflexionar en torno a la importancia de la evaluación en el acto educativo, cuestionarse ¿para qué evalúo?, ¿a quién contribuye la evaluación?; después de realizada la evaluación, ¿qué sucederá en mi práctica educativa? La evaluación entonces implica el acto de investigar, reconocer los logros de los elementos y sujetos involucrados y redes de interacción con el objeto de conocimiento, la evaluación.

Decir que no se puede hacer nada porque no sólo depende del docente, no es una opción, asumirse en este rol, ya que sería cerrar todas las puertas. Por el contrario, se pretende con la reconstrucción reflexiva de los procesos de la evaluación intercambiando en los procesos cotidianos situaciones que le permitan al docente comprender la complejidad de la práctica educativa. Es necesario diferenciar el término evaluación de la acreditación. De este parámetro que sitúa a los sujetos en referencias predeterminadas, no porque no pueda ser parte de la evaluación, sino que la evaluación ha de significarse como parte de un proceso amplio que diversifica las metas y acciones por llevar a cabo.

5.2 Reconstruirse a sí mismos como docentes

Este proceso de reflexión conduce también a que el profesor adquiera conciencia de las formas en que estructura sus conocimientos, sus afectos y sus estrategias de actuación. Es repensar la profesionalización docente, alejarse del concepto clásico como la posesión del que conoce, el experto en el dominio de habilidades, incitar a pensarse como “un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña por que aprende, interviene para facilitar y no imponer” (Pérez, 2000). En pocas palabras, apropiarse de sus intercambios, fortalecerlos y construir una cultura de la colaboración, pues como ellos lo comparten, se esfuerzan, intercambian pero no logran mejorar sus resultados y crear redes que le permitan configurar aprendizajes que a través de la experiencia les permitirá ayudarse y reconocerse en ese otro que también es docente, que en su particularidad puede aportar a mí práctica.

Existe un común construido en torno a la idea de evaluación, que es evidenciar una situación, pues el docente comparte: “tú te das cuenta si de veras has logrado los propósitos del curso... te das cuenta (de) que trabajaste muy bien, porque el niño logra comprender lo que se le preguntó... pues eso quiere decir que estás entregando un buen trabajo” (D2/2013/028). Esta idea puede ser enriquecida en la construcción de una cultura de la colaboración, que atienda a sobrepasar la cultura burocrática que en términos de Pérez (2000:171):

Supone una imposición sin sentido (este vacío presente en la evaluación) que se acepta como prescripción autoritaria (tal como el docente supone a ENLACE), que acumula actuaciones artificiales con el único propósito de rellenar papeles o cumplir expedientes sin la menor incidencia en la modificación de la práctica, o peor aún, provocando el rechazo (como algunos docentes lo hacen respecto a ENLACE) y quemando las posibilidades de construir procesos espontáneos de cooperación deseada”. Las intervenciones marcadas con corchetes retoman la oralidad del docente en la interpretación.

Sobrepasar esta idea de la evaluación, como parte de la cultura burocrática, hace necesario que el docente se asuma como parte de los cambios necesarios, con miras a la

profesionalización, promoviéndose en la transformación cualitativa hacia prácticas innovadoras que enriquezcan la creatividad. Esto es, actividades que tiendan tanto a aspectos de formación como a ejercicios de su práctica.



Profesora de la Escuela Primaria "Leandro Valle".

El pensar a la evaluación con un sentido vigorizante que le enriquezca como sujeto-docente, que le lleve a repensar sus procesos e intervenir donde así lo considere. Una evaluación que le sitúe en un punto de partida y no en uno de llegada, pues como proceso, la evaluación le permite vislumbrar un ¿para qué?, y proyectarse en un ¿cómo? Para lo cual se retoman dos puntos clave en este ejercicio de profesionalización, la configuración y reconocimiento de un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos que le contribuyan a construirse en el ejercicio reflexivo de la evaluación. Y como solicitud hacia lo institucional, una autonomía en el trabajo que desempeña, aspecto imprescindible en la reconstrucción de la cultura de evaluación que envuelve al sujeto en su complejidad como acto educativo, y en su particularidad al tratarse de sujetos con una historia propia.

Como mencionaba un docente, “en los resultados no se toma en cuenta el entorno donde vive el alumno... no toman en cuenta cuando un niño tiene problemas de aprendizaje” (D4/2013/023). Se pasa por alto la urgencia de atender a la descontextualización desde lo

institucional y reconocer que una afirmación genérica sobre un aspecto evaluado no ayudará a mejorar un sistema educativo.

Es imprescindible tener presente que el cambio en la educación será posible en tanto haya mayor conciencia de los problemas de funcionamiento de la educación por parte de los docentes y cuenten con una mejor formación para enfrentar las deficiencias. El objetivo final de la evaluación debe quedar en manos de los docentes (Díaz-Barriga, 2006)

Es decir, la evaluación y su sentido implica a los docentes directamente y su discurso, y la reflexión como acercamiento que permite que lo complejo de la evaluación se convierta en eje rector en los procesos educativos. La noción de discurso es que éste no se halla exclusiva o primariamente vinculado al habla o la escritura, sino que hace referencia a cualquier práctica social significativa (la educación es una práctica social). Discurso es equivalente a la producción social de significados. No hay acción que no esté vinculada a la significación (Laclau, 2006). Es necesario retomar el discurso de los involucrados y no dejar toda la responsabilidad al docente, pues existe un sinnúmero de situaciones que exceden las decisiones de éste.

Los discursos de los docentes y sus prácticas en torno a la educación se reconfiguran frente a la realidad que se construye. Una realidad que se va articulando en torno a datos que han ido simplificando la idea de evaluación, alejándola de la posibilidad de ser vislumbrada como un proceso. En esta investigación nos alejamos del dato como fotografía que da cuenta de un hecho específico y aislado, y buscamos el proceso de relaciones que construyen al otro y su contexto.

Hablar de cambiar la forma en que es vista la evaluación, como dato disfrazado de proceso, no refiere a las formas en que el discurso de un docente impacta en su escuela, sino nos lleva a pensar a nivel macrosocial. Aunque el contexto de uno, no es el de todos, la construcción de un sujeto habla de su historia, la sociedad y sus relaciones con otros sujetos. Por lo que para cambiar la premisa que ha construido la idea de evaluación en los docentes, se debe atender a repensar en el todo y sus partes. Al respecto Morin (1990)

menciona que “todo lo que el individuo es, lo es en su existencia concreta dentro del proceso histórico-social, del cual es a la vez soporte y producto. El individuo es inteligible a medida en que sea inteligible el proceso social en que se desenvuelve su existencia”. Al hacer manifiesta la situación que vive el docente de una escuela en particular, se busca abrir miradas a otras vivencias²⁷, hacia otras construcciones en torno a la evaluación. Como se ha hecho patente aquí, existen otros sujetos, en otras escuelas con otras construcciones discursivas que se han visto trastocadas por el devenir histórico y política del que ha sido parte la evaluación.

La presente investigación llama a la intervención en el campo de la evaluación desde el uso de datos como parte de un proceso; ello sin observar los datos como únicos e inequívocos que dan cuenta de una realidad, priorizando a los sujetos como parte ineludible de toda reconstrucción. Morin (1990) menciona que “el proceso de fragmentación del saber/poder tiende a conducir, si no es combatido [...], a una transformación total del sentido y la función del saber: el saber ya no está hecho para ser pensado, reflexionado, meditado, discutido por los seres humanos, lo que aclara su visión del mundo y su acción en el mundo, sino que es producido para ser almacenado en los bancos de datos y ser manipulado por las potencias anónimas” (Morin, 1990:90). Reparar en el dato como parte de un todo que necesita ser visto, nombrado y tomado en cuenta para una reflexión. El dato de permitir la revaloración en el proceso y los involucrados han de ser parte de ese círculo de discusión. Los datos no son nada si están desprovistos del entorno del que son parte, de los sujetos y sus condiciones.

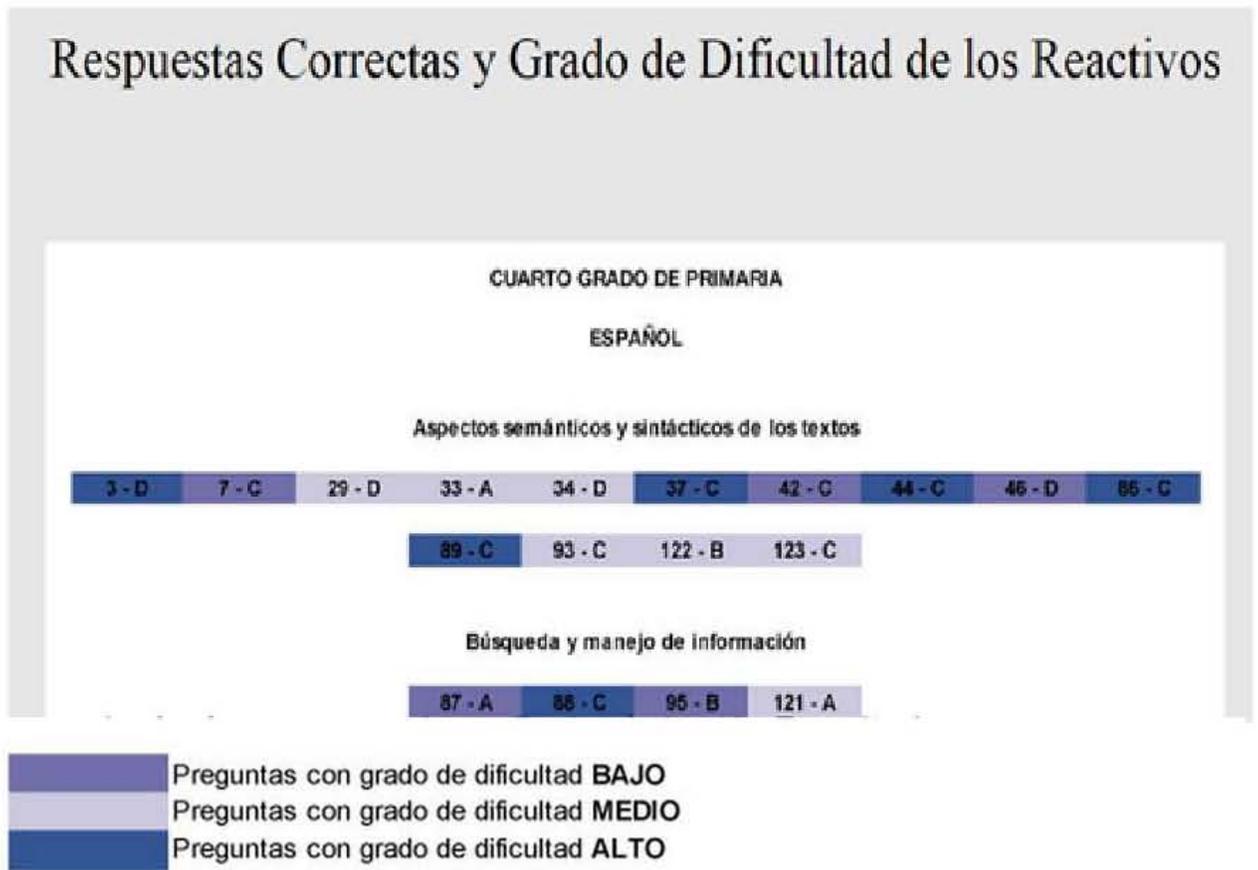
Como conclusión diré que en la intervención pedagógica se hace necesario respetar la condición de los sujetos y apoyarlos desde su hacer diario y sus necesidades. Todas estas reflexiones llevan a pensar la presente investigación como una forma de reflejar aquellos vicios, límites, defectos e incertidumbres que conlleva la evaluación. Las políticas actuales retoman los proyectos, en su mayoría descontextualizados, y los implantan a nuestro país, sin profundizar en las problemáticas propias de la situación educativa que estamos

²⁷ “Al hablar de las vivencias, me refiero a todas aquellas situaciones que influyen o marcan la apropiación del significado, el cual tiene su relación dentro del proceso biográfico de constitución e identidad de los sujetos”

viviendo. Para tal motivo se hace necesario el cambio en la forma de ver la enseñanza. Es decir trascender la enseñanza prescriptiva y normativa que busca regular las formas de pensamiento y conducta de los sujetos para atender a un proceso de enseñanza y aprendizaje, en el que no sólo el alumno aprende y el docente enseña. Por el contrario, es un proceso de intervención en ambos sujetos que no termina en las paredes de un salón.

ANEXO 1

Respuestas Correctas y Grado de Dificultad de los Reactivos



Tomado de: *Apoyo para el uso Pedagógico de Resultados ENLACE*

Conocimientos y Habilidades que Evalúan los Reactivos de la Prueba por Grado de Dificultad

ESPAÑOL CUARTO GRADO DE PRIMARIA			
Aspectos sintácticos y semánticos de los textos	Bajo	Medio	Alto
	Al redactar una carta de invitación a un evento artístico, precisará el contenido del mensaje.	Dado un texto expositivo breve sobre ciencia, tecnología, humanidades o artes, realizará la paráfrasis de un fragmento seleccionado.	Dado un croquis con indicaciones o leyendas, reconocerá la sílaba tónica en palabras.
	Al redactar las instrucciones de un instructivo para elaborar una manualidad, empleará la coma para listar elementos.	Diferenciará la rima consonante de la asonante en textos populares rimados, como adivinanzas y coplas.	Al redactar las instrucciones de un instructivo para elaborar una manualidad, usará verbos en infinitivo.
	Dada una narración indígena mexicana breve, identificará el guión largo como marca de apertura del diálogo.	Aplicará las reglas para el uso del acento diacrítico al escribir trabalenguas, juegos de palabras o textos populares rimados.	A partir de un reporte de entrevista breve, relativo a un tema de salud, diferenciará el discurso directo del indirecto.
		Al elaborar un texto monográfico acerca de un grupo indígena, inferirá la ortografía de palabras derivadas.	Al redactar el reporte de una entrevista, relativo a un tema de salud, aplicará comillas al citar textualmente al informante.
		Al elaborar un texto monográfico acerca de un grupo indígena, usará el punto y seguido para separar las oraciones de un mismo párrafo.	Dada una narración indígena mexicana breve, identificará su desarrollo: inicio, desarrollo y desenlace.
		Al escribir una invitación para asistir a un recital de poesía, separará adecuadamente las palabras al final de renglón usando guión corto.	
	Al diseñar una entrevista, relativo a un tema de	Dado un texto monográfico acerca de un grupo	Al redactar el reporte de una entrevista, relativo

ANEXO 2

Apoyo para el uso pedagógico de resultados ENLACE

REFERENCIAS

- (s.a.) (s.f.). *Etapas de la vida*. Consultado el 9 de septiembre de 2013 en http://coespomor.gob.mx/dinamica_vida_pareja_entorno_familiar/Etapas_vida.pdf
- Altuve, G., Germann, J. (2008). *Un análisis curricular basado en las funciones de la administración*, *Redalyc*, pp. 5-10, Consultado el 28 de marzo de 2013. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25701602>
- Arias, O. y Marcos D. (1994). “El diagnóstico pedagógico”, en *Metodología de la Investigación IV, Antología*. México, UPN-SEP.
- Bachelard, G. (1974). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo, México, Siglo XXI*.
- Batanáz, L. (1996). *Investigación y diagnóstico en educación: Una perspectiva psicopedagógica*, España, Aljibe.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*, Argentina, Amorrortu.
- Bertely, B. M. (2013). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Paidós
- Buenfil, R. N. (2013). “Ver las huellas y el horizonte desde el Análisis político del discurso”, *Conferencia Magistral en Educación, politicidad y subjetividad. 10 Años del Programa de Análisis político de Discurso e Investigación*, Evento celebrado en el DIE del Cinvestav del 23 al 25 de octubre de 2013.

- Dirección General de Políticas. (2013). Apoyo para el uso pedagógico de resultados ENLACE, DGEP en <http://www.dgep.sep.gob.mx/BrowAES/APOYOS12/Pedagogico2012/UP2012-3.asp>
- Cámara de Diputados (2013). *Evaluación en Educación Básica*, consultada el 23 de diciembre 2013 en http://www.diputados.gob.mx/cesop/Comisiones/2_educacion.htm
- Camarena, O. E. (2009). *Investigación y pedagogía. Construcción de una práctica académica en el Colegio de Pedagogía*, México, Gernika.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*, México, SEP.
- Cronbach, L. J. (1963). “Course improvement through evaluation”, de Casanova, Ma Antonia (1998), *La evaluación educativa. Escuela básica*, México, SEP.
- Chavoya, P. M. (2002). *Institucionalización de la investigación en la Universidad de Guadalajara*. México, Universidad de Guadalajara.
- Delors, J. (2008). “La educación encierra un tesoro”. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, España, Santillana ediciones UNESCO.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, Á. (Comp.) (2001). *El examen, texto para su historia y debate*, México, Plaza y Valdés.

_____ (2005). *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación, Cercanías y desencuentros*. Conferencia para el Congreso Nacional de Investigación Educativa, Sonora.

_____ (2006). *Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas*, *RMIE*, 11(29).

_____ (29 de agosto de 2013). “Ley del servicio profesional docente”, *CNN Noticias*. (C. Aristegui, Entrevistador) en <https://www.youtube.com/watch?v=Gh1y7iI77Ro>

Didriksson, A. (2014). “Vaguedades en la educación”, *Proceso digital*, Consultado el 16 de mayo de 2014 en <http://www.proceso.com.mx/?p=365134>

Dieterich, H. (1996). Globalización, educación y democracia en América Latina. En N. Chomsky y H. Dieterich, *La sociedad global: educación, mercado y democracia*, Buenos Aires, Eudeba.

Fernández, F. S. (1990). “Diagnóstico curricular y dificultades de aprendizaje” en *Psicothema*, 2 (1). Consultado el 9 de julio de 2014 en <http://www.psicothema.com/pdf/642.pdf>

García, C. B. (2008). “Análisis de la práctica educativa de los docentes: Pensamiento, interacción y reflexión”, *Revista electrónica de investigación educativa* 10, Consultado el 19 de enero de 2014 en <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/200>

Granados, P. (1993). “Aportaciones del diagnóstico pedagógico a la gestión de la calidad de los centros educativos”, en *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 4 (5).

INEE (2013). ¿Qué es el INEE?, consultado el 25 de mayo de 2013 en <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/que-es-el-inee>

Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. La experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*, México, Siglo XXI.

Lahera, E. (2004). “Política y políticas públicas”, *CEPAL, serie Políticas Sociales 95*, consultada el 12 de octubre de 2010 en http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/19485/sps95_lcl2176p.pdf

_____ (2010). “Política Social y líneas estratégicas de desarrollo para la localidad primera de Usaquén, para el periodo de gobierno 2012–2015 de la administración local.” Escuela Superior de Administración Pública ESAP, consultada el 12 de octubre de 2010 en http://www.eclac.org/publicaciones/xml/5/19485/sps95_lcl2176p.pdf

Mardones, J. M. y Ursua N. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, México, Ed. Fontamara.

Marí, M. R. (2001). *diagnóstico pedagógico, Un modelo para la intervención psicopedagógica*, España, Ed. Ariel.

Marín, G. M. A. y Buisán, S. C. (1986) “Tendencias actuales en el diagnóstico pedagógico”, en Marí Mollá, R. (2001) *diagnóstico pedagógico, Un modelo para la intervención psicopedagógica*, España, Ed. Ariel.

MARTÍNEZ González, Raquel A. (1993). *diagnóstico pedagógico. Fundamentos teóricos*. España: Universidad de Oviedo.

- Martínez, R. F. (2004). “¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (IX).
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*, España:, Gedisa.
- Noriega, M. (2007). *En la globalización, dos generaciones de reformas educativas en AL: Modelos, significados y sujetos*, consultado el 6 de noviembre de 2013 en <http://www.redalyc.org/pdf/270/27037212.pdf>
- OCDE (s.f.). “Más allá de Enlace, un análisis de la OCDE”, *Mejores políticas para una vida mejor*. Consultado el 25 de noviembre de 2014 en <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/masalladeenlaceun analisisdelaocde.htm>
- _____ (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México. OECD Publishing*, consultado el 12 de noviembre de 2013 en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- Padilla, M. R. A. (2010). “El sentido didáctico de las pruebas a gran escala: 1 caso de enlace”, *Tesis para la obtención del grado de Doctora en Pedagogía*, México, UNAM
- Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional (2006). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Fecha de consulta 07 de junio de 2014 en <http://www.oei.es/quipu/mexico/01-panoramaweb.pdf>
- Pérez, Á. I. (2000). *Cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.

Perrenoud, P. (2008a). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*, Buenos Aires, Colihue, Alternativa Pedagógica.

_____ (2008b). *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Graó.

_____ (2011). *Construir competencias desde la escuela*, México, J.C. Sáez.

Popkewitz, T. S. (1998). “La historia en la pedagogía. La pedagogía como historia”, *La vasija*. II (I), México.

_____ (2000). “El rechazo al cambio en el cambio educativo. XXII (89-90)”, México, *Perfiles Educativos*.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Argentina, Paidós.

Ruiz, O. J. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana*. Bilbao, Universidad de Deusto

Sánchez, P. R. (1993). “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación”, *Perfiles educativos* (61), México, UNAM.

Santos, G. M. A. (1993). “Los abusos de la evaluación”. *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, España, Aljibe.

Saxe-Fernández, J. (2003). *Banco mundial y desnacionalización integral en México*, México, UNAM.

SEP (s.f.). “Los rasgos deseables del nuevo maestro”, *Perfil de egreso*, consultado el 18 de junio de 2014 en http://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/lepri/perfil_egreso

_____ (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. En <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/ProgNal.pdf>

_____ (2011). *Plan de Estudios 2011*, México, SEP.

_____ (2012). *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares*, consultado el 22 de marzo de 2013 en http://www.enlace.sep.gob.mx/que_es_enlace/

_____ (2013a). *Resultados ENLACE 2013. Educación Básica*, consultada el 16 de enero de 2014 en <http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/>

_____ (2013b). *Apoyo para el uso pedagógico de resultados Enlace*, en <http://www.dgep.sep.gob.mx/Brow-AES/apoyos12/Pedagogico2012/UP2012-3.asp>

_____ (2013c). “Aplicación”, <http://enlace.sep.gob.mx/ba/aplicacion/>

_____ (2014). “03 febrero 2014. Palabras del Secretario de Educación Pública, durante la Conferencia de Prensa celebrada en el Auditorio Miguel Hidalgo, de la misma Institución”, *Dirección General de Comunicación Social*. Consultado el 21 de julio de 2014 en <http://www.comunicacion.sep.gob.mx/index.php/discursos/enero-febrero-2014/388-03-febrero-2014-palabras-del-secretario-de-educacion-publica-durante->

la-conferencia-de-prensa-celebrada-en-el-auditorio-miguel-hidalgo-de-la-misma-institucion

SEP (2014b). “Aplicación”. *Enlace 2014*, consultado el 23 de septiembre de 2013 en <http://enlace.sep.gob.mx/ba/aplicacion/>

Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*, México, FCE.

Torres, R. M. (1998) (S/D)

Treviño, E. (2013). “Lo político y la noción de desarrollo social: Disenso y reformas en democracia”, *Ponencia presentada en Educación, politicidad y subjetividad. 10 Años del Programa de Análisis político de Discurso e Investigación*, Evento celebrado en el DIE del Cinvestav del 23 al 25 de octubre de 2013.

Tyler, R. W. (1950). “Basic principles of curriculum and instruction” en De la Garza Vizcaya. *La evaluación educativa. Revista Mexicana de investigación Educativa* IX(23). México.

UNESCO (s.f.). “Historia”. *Educación*, consultado el 09 de Marzo de 2013 de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement>

_____ (s.f.). “Los seis objetivos EPT”. *Educación*, consultado el 09 de Marzo de 2013 en <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>

Wittrock, M. C. (1997). *Enfoques, Teorías y Métodos: La Investigación de la Enseñanza I*, México, Paidós Ibérica.

Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, España, Paidós.

Zorrilla F. M. (2002). “Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2). Consultado el 08 de marzo del 2013.

En

<http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>