



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

HACIA LA AUTORREFLEXIÓN.
EVALUACIÓN CURRICULAR DE LA LICENCIATURA
EN COMUNICACIÓN DE LA FES ACATLÁN:
UNA PROPUESTA METODOLÓGICA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN COMUNICACIÓN

PRESENTA:
HÉCTOR ISRAEL PIÑA CAMACHO

ASESOR:
LIC. JORGE PÉREZ GÓMEZ



NOVIEMBRE, 2009



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.

Si aún fuera costumbre dedicar las obras a alguien, yo no sabría a quién dedicar ésta. No le conviene a nadie: es demasiado locada para la gente seria, y demasiado seria para los locados; es demasiado libre para la gente decente, y demasiado decente para quienes no reparan en delicadezas; demasiado atrevida para los santurriones, y no lo bastante para los incrédulos. Se opone demasiado a los prejuicios como para agradar a quienes viven bajo su yugo [...] Concibe proyectos, mas ve claro que no merece la pena tomarse la molestia de ejecutarlos. Es alegre, negra; ligera, torpe; acaso vacía antes que profunda; nueva y del montón, trivial y elevada, clara y oscura, consoladora y desoladora. Asevera pero duda al instante. ¡Ah, pobre obra mía!

Príncipe de Ligne

ÍNDICE

	Página
I. Introducción	6
1. Entorno de la educación superior	20
1.1. Macrocontexto Global y Educación	23
1.1.1. Posmodernidad	24
1.1.2. Globalización	42
1.1.3. Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento	62
1.2. Contexto Económico-Social de México y las Políticas de Educación y Evaluación de la Educación Superior en el periodo neoliberal	71
1.2.1. Características económico-sociales (1988-2004)	72
1.2.2. Políticas de Educación (1989-2003)	86
1.2.3. Políticas de Evaluación de la Educación Superior (1989-2003)	101
1.3. Microcontexto Institucional	113
1.3.1. UNAM: Filosofía, historia y estructura	113
1.3.2. FES Acatlán: Breve reseña histórica	123
1.3.3. Licenciatura en Comunicación de la FES Acatlán: Caracterización	131
2. Marco Referencial de la Evaluación Curricular	146
2.1. Teoría de los intereses constitutivos de saberes	149
2.1.1. Ciencias empírico-analíticas e Interés técnico	149
2.1.2. Ciencias histórico-hermenéuticas e Interés práctico	150
2.1.3. Ciencias críticas o de la acción e Interés emancipatorio	151
2.2. El paradigma de la complejidad	152
2.2.1. El pensamiento simple	153
2.2.2. Orden, desorden y organización	153
2.2.3. Sistema abierto	154
2.2.4. Información	155
2.2.5. Autoorganización	155
2.2.6. Complejidad	156
2.2.7. Razón, racionalidad, racionalización	158
2.2.8. Tres principios	159
2.2.9. Hacia el pensamiento complejo: la reforma del pensamiento	159
2.2.10. Complejidad y Educación: los saberes necesarios	163

2.3. Enfoques teóricos del currículum	172
2.3.1. Currículum Técnico o como producto	173
2.3.2. Currículum Práctico o como proceso	175
2.3.3. Currículum Emancipador o como praxis	177
2.3.4. Currículum Complejo o como multidimensión	179
2.4. Enfoques de Evaluación Curricular	185
2.4.1. Evaluación Técnica o para el control	188
2.4.2. Evaluación Hermenéutica o para la comprensión	189
2.4.3. Evaluación Crítica o para la acción	190
2.4.4. Evaluación Compleja o para la autoorganización	191
3. <i>Sustratos, conflictos y alternativas metodológicas</i>	197
3.1. Enfoque cuantitativo vs Enfoque cualitativo	199
3.1.1. Panorama histórico del debate metodológico	201
3.1.2. Diseño y estrategias de investigación social	207
3.2. Alternativas metodológicas	211
3.2.1. Alternativas instrumentales	213
3.2.2. Alternativas epistemológicas	215
3.3. Una posible solución al debate excluyente	217
3.3.1. Realidad social, dato simple y dato complejo	219
3.3.2. La metodología (realista) como sistema adaptativo complejo	221
3.3.3. Operacionalización del dato complejo	225
3.4. Las técnicas de investigación social	227
3.4.1. Técnicas de investigación: posibilidades y límites	229
3.4.2. Criterios de evaluación de las técnicas de investigación social	240
3.5. Socioanálisis	242
3.5.1. La Asamblea	248
3.5.2. Desventajas e inconvenientes	272
3.6. Lógicas de investigación, socioanálisis y dato complejo	276
4. <i>Elementos implicados e imbricados</i>	283
4.1. Relaciones conceptuales	285
4.1.1. Contexto y desafíos educativos	286
4.1.2. Ciencias, currículum y evaluación curricular	301
4.1.3. Paradigmas metodológicos	307
4.2. Proyecciones conceptuales	309

4.2.1. El cambio en la universidad	309
4.2.2. El pensamiento paradójal	317
4.2.3. Utopía	319
4.2.4. Teoría de la prospectiva	323
5. Propuesta metodológica de evaluación curricular	327
5.1. Nivel estratégico	329
5.1.1. Objetivos	330
5.1.2. Principios teórico-metodológicos	330
5.1.3. El método	338
5.2. Nivel táctico	340
5.2.1. Articulación del Sujeto Colectivo	343
5.2.2. Definición del Objeto de estudio	354
5.2.3. Selección de las Técnicas de investigación	359
5.2.4. Producción de la Información	373
5.2.5. Interpretación de la Información	376
5.2.6. Uso de la Información	380
II. Conclusiones	383
III. Fuentes	386

INTRODUCCIÓN

El mundo de finales del siglo XX y principios del XXI se caracteriza por encontrarse inmerso en una profunda crisis en todos sus ámbitos y niveles. Parece no haber salida alguna. Las ideas simples ya no son capaces de ofrecer respuestas satisfactorias a los problemas que encara (y provoca) el hombre contemporáneo. Los grandes proyectos que sustentaron la vida humana durante más o menos mil quinientos años, llámense cristianismo o razón científica, poco a poco se han disuelto en medio de una realidad compleja, para dar paso a un momento histórico cada vez más caótico y contradictorio, multidimensional y entrelazado.

En el ámbito cultural, hoy nos enfrentamos a un sistema en donde ya no funcionan los metarrelatos que cohesionaron alguna vez a los individuos y pueblos de occidente. La verdad absoluta resultó tan sólo una ilusión y, por lo tanto, su madre, la racionalidad cartesiana, está cada vez más desacreditada. Como consecuencia, las grandes utopías han desaparecido de la conciencia humana en donde sólo quedan pequeñas, a veces efímeras, verdades. A esto algunos le llaman posmodernidad. Hay que agregar, además, el cada vez más constante contacto entre dichas verdades pequeñas o culturas distintas y hasta opuestas. Vivimos en un mundo globalizado y multicultural. Y el contacto no ha sido poco conflictivo; sobran hechos para ejemplificar tal circunstancia.

En el sistema social, su eje fundamental, las instituciones, atraviesan por intensas dificultades que desembocan en una incapacidad por cumplir sus funciones. El Estado ya no es capaz (ni quiere serlo) de asegurar empleo, salud y educación a toda su población. Quienes dirigen las instituciones se empeñan en conservar políticas tecnocráticas e instrumentales, caracterizadas por visiones simplistas y reduccionistas, que nada pueden hacer frente a la creciente complejidad de la realidad social. Por ello, los individuos desconfían o confían muy poco en sus instituciones sociales, con lo que se abren grietas significativas en el cuerpo de lo social, a veces resanadas con

fenómenos como la drogadicción, la violencia o los medios electrónicos de comunicación masiva.

El sistema político ya no es un espacio de reflexión donde se proponen y discuten ideas y acciones para conducir la vida de un país. Ahora, la retórica y el diálogo han sido reemplazados por el espectáculo y la mercadotecnia: la democracia es sólo un fenómeno de mercado. El juego político no se gana con argumentos, sino con costosos *spots* televisivos combinados con un amplio compromiso con los dictámenes de las instituciones crediticias internacionales y las empresas e industrias multinacionales. A esto hay que sumar los crecientes índices de corrupción que cometen las clases políticas, y el consecuente aumento proporcional de desconfianza por parte de la ciudadanía hacia ellas. Por otro lado, existe un énfasis importante en el reconocimiento de las minorías y sus derechos humanos.

La economía actual está regida por el pensamiento neoliberal encarnado en instituciones como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el grupo de tecnócratas que dirigen los gobiernos. Sus principios fundamentales son, en primer lugar, dejar hacer, dejar pasar, y, en segundo término, adelgazar al Estado. En otras palabras, se pretende abrir las fronteras al intercambio comercial a través de la eliminación de los aranceles y el establecimiento de acuerdos comerciales entre países; asimismo, se busca reducir la participación del Estado en la economía y aumentar la inversión privada en sectores estratégicos como el energético, la educación y las telecomunicaciones, en aras de una supuesta eficiencia y productividad máximas.

Por tales motivos, el mundo de lo económico está cada vez más globalizado y se le hace frente ya no de manera aislada, sino por medio de bloques; se comercia en y a través de ellos. Por supuesto, no todas las naciones poseen las mismas condiciones de desarrollo, por lo que la competencia se torna desigual. El resultado, mala distribución de la riqueza o concentración de la misma en una minoría: pobreza y desempleo.

En el ámbito científico, los principales cimientos que sostenían su edificio se han disgregado. Se trata de una profunda crisis en las formas de ser, de pensar y de hacer ciencia. Una de las principales causantes de tal estado, ha sido la propia evolución científica, principalmente aquella que se suscitó en el siglo XX. En el caso de las ciencias exactas o duras, las teorías de la relatividad y cuántica, los principios de indeterminación y de indecibilidad, las teorías del caos y de las catástrofes y las ciencias de la complejidad han puesto en entredicho los supuestos de la ciencia clásica que dominó durante aproximadamente cuatro siglos.

En las ciencias sociales el escenario no es distinto, ya que aumentan los discursos contra el positivismo *comtiano* (incluso desde su surgimiento hubo voces, como las de la fenomenología y la hermenéutica, que opusieron la comprensión de significados a la explicación de hechos, aunque tuvieron poco éxito) que abogan por una concepción y práctica científica más dinámicas y complejas: desde Karl Popper hasta Morín, sin olvidar a Khun, Feyerabend y la Escuela Crítica, entre otros. Ante este panorama se pretende optar por un eclecticismo epistemológico, teórico, metodológico y disciplinar.

De manera paralela a esta crisis, la relación entre ciencia y tecnología se ha consolidado cada vez con más fuerza y estima por parte de la clase política y empresarial, de tal manera que las ciencias y disciplinas con un perfil altamente tecnológico-técnico son las que reciben el mayor apoyo económico del Estado y de la iniciativa privada, bajo el supuesto de que son las únicas que hacen competitivos y eficientes a los mercados.

En este contexto de profunda crisis y creciente complejidad están mutando, inevitablemente, las formas de pensar de la cultura occidental, es decir, los mecanismos subjetivos y objetivos bajo los cuales se produce y difunde la información y el conocimiento. ¿Y cuál es el medio para realizar los dos mecanismos mencionados? La educación. Está de más mencionar que en la medida que el mundo se transforme, la

educación deberá reformarse para satisfacer las demandas y necesidades que planteadas por la realidad: a un mundo complejo corresponde una educación compleja.

Habrà de considerar a la educación como un sistema complejo y auto-organizado, con elementos y relaciones específicas en su interior y contactos constantes que mantiene con su entorno. El acto educativo está cruzado por diversas esferas, tanto globales como locales, las cuales influyen directamente en él. En la medida en que su entorno sufra alteraciones o cambios, se verá obligado a realizar determinadas operaciones para adaptarse a éste. En suma, cualquier reforma propuesta en el sistema educativo, deberá realizarse con la participación de los propios actores de la educación, sin dejar de lado las características específicas que distinguen a cada uno de los sistemas atravesados en él: histórico, cultural, social y político.

En el caso concreto de México, para hacer frente a los retos presentados por el actual contexto global, se han abierto algunas líneas de reflexión e investigación en el ámbito educativo, especialmente vinculadas con el nivel superior o universitario, tales como la planeación educativa, la formación de los profesores y la evaluación y modificación del currículum. Es en esta última línea en la que este trabajo centra su atención. En primer lugar, porque es la unidad básica de los centros educativos y de la que dependen los demás elementos; en segundo lugar, es a la que se le han dedicado grandes esfuerzos económicos e intelectuales en nuestro país y, por último, es la causa de grandes polémicas, debido a su concreción en políticas de evaluación con un enfoque neoliberal.

Bajo la óptica neoliberal, al currículum se le ha concedido un carácter únicamente técnico: como modelo planeado para controlar el ambiente educativo con máxima eficacia y como contenidos en donde los objetivos juegan un papel central, ya que su cumplimiento servirá para mostrar la calidad del centro escolar. Asimismo, la evaluación del currículum con procedimientos neoliberales será, también, técnica; será sólo un elemento de control y será impuesta desde el exterior, estará alejada del proceso de enseñanza-aprendizaje y se planteará en términos cuantitativos.

Sin embargo, el amplio predominio de las concepciones neoliberales en el terreno de la evaluación curricular no sólo obedece a fenómenos, lógicas y modas internacionales, sino también a las características particulares del devenir histórico occidental y de nuestro país, especialmente las que conforman las tres últimas décadas de políticas educativas.

Después de las represiones estudiantiles de octubre de 1968 y de junio de 1971, la década de los setenta se caracterizó por una enorme politización de la sociedad, lo que desembocó en fenómenos como los de la guerrilla y el sindicalismo universitario. Para atemperar la efervescencia política y resarcir los excesos de autoritarismo de los años inmediatos anteriores, el gobierno mexicano realizó una serie de concesiones y encausamientos de demandas político-sociales: aparente libertad de expresión, amplio apoyo a la cultura y al arte y fomento de programas de asistencia social, en los que, por supuesto, estaba incluida la educación, particularmente la educación universitaria.

Es en esta década cuando el sistema de educación superior sufre un vasto crecimiento. Esto se debió más a concesiones políticas que a un intento real por generar universidades de calidad, de tal manera que las políticas educativas estuvieron regidas por cuestiones como la democratización de las universidades, los grandes montos en el financiamiento estatal y el establecimiento de sindicatos universitarios. Fue hasta mediados de la década de los ochenta, después de la crisis económica, cuando aparecieron en la agenda temas como la calidad y la pertinencia del currículum universitario.

Después de la crisis de 1983, la forma de dirigir la economía tomó un rumbo distinto: quedó atrás el Estado proteccionista para dar paso a un Estado que procuraría la economía de mercado. A partir de entonces, lo primordial para el gobierno mexicano fue reducir el déficit público, aumentar las exportaciones y reducir la inflación. Esto se tradujo en la reducción de los gastos sociales del Estado, en donde la educación estuvo incluida.

A esas alturas, las universidades se encontraban en una especie de descomposición estructural. Por un lado, la matrícula de primer ingreso se había congelado hacía 1989 y, por otro, las relaciones al interior de las escuelas estaban deterioradas gracias a su excesiva burocratización y administraciones clientelares. Lo anterior, combinado con las limitaciones financieras, llevó a la educación superior pública mexicana a un estado de franco estancamiento que motivó el descontento por parte de la sociedad.

Con la llegada de Carlos Salinas a la Presidencia de la República, el gobierno profundizó las políticas neoliberales aplicadas desde un sexenio atrás. Sin embargo, y a diferencia del gobierno que le antecedió, la administración de Salinas de Gortari volvió a poner énfasis en el tema de la educación, con la particularidad de que se le consideraría, de aquí en adelante, base del desarrollo económico.

Se apoyó decididamente a las universidades, en especial a las tecnológicas. Pero no se trató de un financiamiento como en las épocas anteriores, es decir, no se invirtió sin exigir nada a cambio. El financiamiento se condicionó a parámetros como calidad, eficiencia y transparencia. Fue entonces cuando se abrió la discusión de temas como la evaluación de las instituciones, la evaluación curricular, la formación de profesores, la productividad de los mismos, la descentralización de las grandes universidades, así como la rendición de cuentas de las instituciones a la sociedad. En síntesis, la evaluación de la educación superior y su modernización se colocaron en el centro de la mesa de debate.

En el sexenio de Ernesto Zedillo continuaron las políticas educativas del periodo anterior. A lo sumo, cabe resaltar la creación de centros nacionales de evaluación, como es el caso del Ceneval. Actualmente, las políticas educativas mantienen la visión neoliberal de la evaluación educativa.

La evaluación de programas académicos con un enfoque neoliberal se sustenta bajo los siguientes presupuestos: a) el currículum universitario de calidad debe ser funcional; b) la calidad del currículum universitario se mide por la congruencia con las demandas del mercado; c) la evaluación del currículum universitario es la única vía de financiamiento; d) en la idea de calidad, se desecha el currículum humanista y con compromiso social; e) el Estado debe reducir su participación, y f) la educación es concebida como un producto más del mercado.

Durante el proceso de *neoliberalización* educativa, han surgido opiniones que formulan serias críticas a sus presupuestos, pues sostienen que la evaluación curricular realizada bajo criterios únicos de calidad, eficiencia y competencia, basados en la simple adecuación a las demandas del mercado, cancela temas fundamentales en la tradición de la educación pública mexicana, tales como el fomento de la participación y el trabajo grupal, la concepción de una universidad pública hecha para enseñar a pensar, así como el compromiso de las universidades con los grandes sectores sociales.

Bajo esta lógica, el secretario técnico del Consejo de Planeación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Armando Labra, anunció que el eje de desarrollo de la máxima casa de estudios para el periodo 2004-2007 sería la vocación social, con lo cual se intentaría restituir la vigencia de los compromisos de Estado para contribuir a la solución de los grandes problemas nacionales. Con esta postura, la UNAM se aleja de las pretensiones del gobierno y de algunos rectores anteriores, quienes buscaron que la institución adoptara sin cortapisas las políticas neoliberales.

Ante todas las situaciones mencionadas, es ineludible realizar una transformación profunda del campo de la evaluación curricular que incorpore las problemáticas contextuales que lo afectan, interprete prácticas curriculares específicas, genere ideas orientadoras y produzca aplicaciones. Se trata de redefinir el objeto de estudio, nutrirse de otras disciplinas sin perderse, retomar conocimientos clásicos e

innovadores, diseñar una metodología apropiada para la intervención, utilizar técnicas e instrumentos con supuestos claros y adecuados, abandonar posturas metodológicas simplistas y articular la teoría con la práctica. Asimismo, se abre la posibilidad y la necesidad de llevar a cabo evaluaciones curriculares que –sin dejar de lado los contextos globales y nacionales– recuperen la vocación humanista y social de la UNAM y de las universidades públicas del país en general.

A esta coyuntura se empata el objetivo que la Universidad se ha planteado en su último periodo: realizar evaluaciones curriculares en sus distintas licenciaturas al menos cada cinco años.

Por ello, el presente proyecto tiene por objeto diseñar una propuesta metodológica para la evaluación curricular de una de las licenciaturas ofrecidas por la UNAM: la Licenciatura en Comunicación de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Ya es tiempo de generar modelos capaces de arrojar información valiosa sobre la calidad y pertinencia del actual currículum.

Ahora bien, ¿cómo se procedió para llevar a cabo el diseño de la propuesta metodológica?

Como primer paso, en el capítulo I, se describió el entorno a nivel macro y micro. En el contexto macro-global se resaltaron los fenómenos históricos, culturales y sociales que caracterizan al mundo moderno: posmodernidad, globalización y sociedad de la información. En el contexto macro nacional, se identificaron las políticas educativas y de evaluación al nivel superior desarrolladas en tres de los últimos sexenios y parte del de Vicente Fox, y el contexto económico-social en el que se desarrollan. En el contexto micro se apuntaron los elementos filosóficos y estructurales sobre los que descansa el funcionamiento de la UNAM; así como una breve reseña histórica de la antes Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) y ahora Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, y de la planeación, diseño e implantación de la Licenciatura en Comunicación que en ella se imparte.

En el siguiente capítulo se realizó una revisión y análisis conceptual en torno a las nociones de currículum y evaluación curricular. Para ello, fue retomada la Teoría de los Intereses Constitutivos de Saberes de Habermas, la cual sostiene que a cada interés social le corresponde un tipo de ciencia. Para él, existen tres intereses fundamentales: 1) Interés de control: pretende controlar al máximo el medio social y el natural; 2) Interés de comprensión: busca la comprensión de los significados que construye el ser, para que éste se integre armónicamente con el mundo en que vive; 3) Interés para la acción: pretende que las personas tomen conciencia de las condiciones estructurales y superestructurales en las que están inmersas para que, posteriormente, tomen acciones para transformar el mundo en que viven.

Con la Teoría de los Intereses Constitutivos es posible clasificar las concepciones de currículum, ya que éstas tienen, inevitablemente, una raíz epistemológica que descubre su interés. Así, se puede hablar de tres clases de currículums: técnicos, hermenéuticos y críticos. A cada uno de ellos le corresponde un tipo de evaluación; dependiendo de la concepción que se tenga del currículum variará la idea de evaluación curricular.

También, se consideró conveniente rescatar las ideas de vanguardia en el pensamiento contemporáneo como las que propone el discurso de las ciencias de la complejidad –principalmente el construido por Edgar Morin, pues es él quien ha aportado elementos explícitos al campo de la educación– para aplicarlo al campo de la educación, del currículum y de evaluación curricular. El interés de la postura compleja es dar cuenta del funcionamiento de los sistemas complejos adaptativos, fruto de la regularidad y la aleatoriedad. La ciencia derivada es aquella que ve a la realidad social como un sistema complejo: multidimensional, caótico, indeterminado, indecible y articulado con procesos reversibles e irreversibles. Desde esta perspectiva, se puede hablar de un currículum complejo y su correspondiente tipo de evaluación.

En el tercer capítulo y para fines metodológicos, se revisaron los enfoques que componen el sustrato metodológico de la investigación social, es decir, el enfoque cualitativo y la visión cuantitativa de la práctica de investigación. El primero ve a la realidad social como un conjunto de hechos sociales objetivables, concretos y susceptibles de ser medibles y analizados en términos matemáticos. La segunda, sostiene que la realidad social es construida a través de un proceso de interacción, la cual se lleva a cabo en un proceso constante de interpretación y reflexión de significados. También, se examinaron las alternativas propuestas para superar la dicotomía metodológica simple. Por lo tanto, se echó mano de la epistemología de la complejidad, la cual rompe los planteamientos simplistas e instrumentales desde los supuestos de partida.

A esta salida se le denomina Dato Complejo y en dos aspectos básicos: la concepción del dato como unidad básica de información del proceso metodológico que se manifiesta de modo claro, visible y medible, y la noción de complejidad en el sentido de multidimensionalidad interrelacionada desde el nivel epistemológico. Así, el dato complejo queda configurado como la unidad de información con la fuerza suficiente para recabar de manera operativa la multidimensionalidad del mundo social, y como el elemento que invita a diseñar un marco metodológico flexible, abierto, amplio, dinámico, abierto, creativo y realista, es decir, complejo.

Ante tal panorama, surge la pregunta por el cómo y con qué: ¿cómo se lleva a cabo la correspondiente operativización de las concepciones teórico-metodológicas? ¿Cuáles son las técnicas e instrumentos adecuados que posibilitan la recolección de información compleja? Prácticamente las que hasta hoy existen, las mismas técnicas utilizadas por los enfoques cualitativos y cuantitativos, sólo que antes de echar mano de ellas deberá realizarse una revisión y un cuestionamiento de sus supuestos para dejar atrás posiciones excluyentes y totalizadoras. Por ese motivo, en el mismo capítulo IV se revisaron las distintas técnicas con la intención de establecer sus alcances y limitaciones en la investigación social.

Hasta el capítulo III se revisaron los conceptos que, en apariencia o a primera vista, guardan escasa relación con el objeto de estudio o cuyo vínculo es poco explícito. Las preguntas que surgen son, por ejemplo, ¿cuál es la relación entre posmodernidad o globalización con una metodología de evaluación curricular? ¿Qué relación guardan los objetivos institucionales con la metodología? ¿O qué es lo que vincula a la modernidad con una evaluación técnica? Preguntas como éstas pretendieron resolverse en el capítulo IV. En él se construyó, en primer lugar, un modelo para mostrar dichas relaciones, luego se realizó un resumen de los capítulos anteriores con el objetivo de hacer más fácil el manejo de la información y las conexiones entre los distintos conceptos y, al final, se comentaron las relaciones entre todos los conceptos clave en este trabajo.

Con el recorrido anterior, se tuvieron, finalmente, las condiciones para llegar a la concreción de la propuesta metodológica de evaluación curricular en el capítulo V. Como se trata de un caso muy específico (la Licenciatura en Comunicación de la FES Acatlán), se finalizó con un programa que indica las fases del proceso evaluativo y sus correspondientes unidades de análisis, actividades, técnicas e instrumentos de recogida de información. Todo ello no sin antes establecer de manera clara, al principio del capítulo, los principios o presupuestos teórico- metodológicos en los que deberá asentarse el modelo de evaluación.

Las preguntas de investigación que guiaron este trabajo construido durante los cinco capítulos fueron las siguientes:

- ¿Cuáles son los presupuestos teórico-metodológicos más adecuados para sustentar el diseño de una propuesta metodológica de evaluación curricular dirigida a la Licenciatura en Comunicación de la FES Acatlán?
- De otra manera: ¿En qué principios teórico-metodológicos deberán descansar las unidades de análisis, las actividades, las técnicas y los instrumentos de

investigación de una propuesta metodológica de evaluación curricular dirigida a la Licenciatura en Comunicación de la FES Acatlán?

- ¿Cuáles son las implicaciones del contexto histórico-social y sus distintas dimensiones en el desarrollo del currículum y su evaluación?

Ahora bien, por qué y para qué diseñar una propuesta metodológica de evaluación curricular para una licenciatura en comunicación. A continuación se hará una breve exposición de los motivos sociales e institucionales de este trabajo.

La creciente realidad compleja y dinámica que caracteriza al mundo contemporáneo exige a los sistemas de educación superior pública adaptarse a ella, mediante la formación de individuos capaces de actuar reflexiva, crítica y creativamente, sin olvidar su vocación social. Por lo tanto, el currículum (vaso comunicante entre la institución educativa y el entorno) merece pensarse (diseñarse), repensarse (evaluación) y actualizarse con relativa frecuencia.

La UNAM en su programa de trabajo para el periodo 2003-2007 plantea once puntos u objetivos fundamentales, de los cuales al menos dos mantienen un vínculo directo con la evaluación curricular: el punto número seis del programa se refiere a la creación de nuevas carreras y actualización de todos los programas y planes de las licenciaturas; en el punto número uno se propone ampliar la participación de la comunidad en los cuerpos colegiados en cualquier proceso, como el de evaluación. Además, la UNAM plantea que cada seis años deberán revisarse los planes y programas de estudios. Así, las propuestas que coadyuven a la consecución de tales objetivos son oportunas.

El currículum universitario para el cual se pretende diseñar la propuesta metodológica de evaluación, por ser relativamente nuevo, no ha sido evaluado en ninguna ocasión, por lo que resulta indispensable y urgente realizar propuestas en este sentido, con la intención de fortalecer a la licenciatura.

De igual modo, es legítimo preguntarse ¿qué tiene que hacer un comunicador en el campo de la evaluación curricular, especialmente un comunicador egresado de la FES Acatlán? ¿Qué justifica su participación en dicho ámbito? ¿Cuáles son los motivos disciplinares que motivan su incursión en el área curricular?

La Licenciatura en Comunicación de la FES Acatlán posee una estructura curricular muy particular y diferenciada de cualquier licenciatura en comunicación o similar hallada en México, pues es una de dos que cuenta con una preespecialización en Investigación y Docencia, encargada de formar investigadores y docentes para la disciplina comunicativa. El perfil de egreso de los alumnos que cursan la preespecialidad versa de la siguiente manera (Plan de Estudios de la Licenciatura en Comunicación de la FES Acatlán):

El egresado está capacitado para efectuar Investigaciones teóricas o de teoría aplicada [...] [con] métodos y técnicas de probado rigor científico [...] En el ejercicio profesional de la docencia, el egresado puede planear, producir, administrar y evaluar productos de tecnología educativa.[...] También podrá desempeñarse como docente.

La formación profesional que posee un egresado de la Licenciatura en Comunicación de la FES Acatlán lo acredita para realizar investigaciones académicas o aplicadas en el ámbito de la docencia, cabe señalar, en comunicación. Su paso por la preespecialidad le permite contar con conocimientos, habilidades y actitudes para actuar en el terreno de lo educativo. De esta manera, está capacitado teórica y metodológicamente para realizar la presente investigación.

Además, la evaluación curricular, muy probablemente, derivará en la modificación de la licenciatura. Para ello, tendrían que replantearse los conocimientos, las habilidades y actitudes que en ella se fomentan. En el fondo último de la evaluación son trastocados el saber y la práctica comunicativa y la relación que mantienen entre ambos. En otras palabras, la evaluación del currículum propiciará discusión y posible reformulación de los niveles epistemológico, teórico, metodológico y técnico de la

disciplina de la comunicación. Y aunque no se llegará a la aplicación de la metodología, el diseño es un primer paso hacia su realización.

Por último, se trata únicamente de una propuesta metodológica porque uno de los principios teóricos que debe regir el proceso de evaluación curricular expuesto, es aquel que plantea que cualquier proceso evaluativo (planeación, diseño, aplicación y metaevaluación) deberá llevarse a cabo con la participación de los propios actores a evaluar. Por lo tanto, se atentaría contra dicho principio si se aplica de manera unilateral una metodología de evaluación.

Asimismo, porque si acaso se aplicara la propuesta de evaluación, se le tendría que dar otro rumbo metodológico para no faltar al principio de participación a través de la recolección de la opinión de los evaluados sobre esta propuesta, antes (en la planeación y diseño) y después de terminada (una metaevaluación). Todo ello aumentaría la inversión de tiempo y recursos materiales que no se poseen en demasía. Además, el nivel administrativo-burocrático colocaría toda una cantidad de trabas (trámites) que prácticamente impedirían llevar a buen término la evaluación.

El objetivo general es diseñar una propuesta metodológica de evaluación curricular para la Licenciatura en Comunicación de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Pero no se trata de presentar una estrategia metodológica acabada y *cuasi* perfecta. Únicamente se pretende aportar pequeños elementos que se sometan a revisión y, a la vez, desaten un clima de discusión sobre la importancia de la evaluación curricular en la Licenciatura en Comunicación de la FES Acatlán desde la perspectiva de pensamiento complejo.

CAPÍTULO I

ENTORNO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Galería de grabados. MC Escher

- **Hölderlin:** La tormenta / dobla las ramas. / Y canta el cuervo.
- **Walter Benjamín:** Esta tormenta es la que llamamos progreso.
- **Julio Cortázar:** ¿Qué hacer ya con el puro entendimiento, con la altiva razón razonante? Desde los eleatas hasta la fecha el pensamiento dialéctico ha tenido tiempo de sobra para darnos sus frutos. Los estamos comiendo, son deliciosos, hierven de radiactividad. Y al final del banquete, ¿por qué estamos tan tristes, hermanos de mil novecientos cincuenta y pico?
- **Wolfgang Iser:** Hace falta un pathos distinto: el sobrio detenerse en la diversidad de la realidad y las realidades. Uno se dispone a operar dentro de esta diversidad (y no contra ella) y a buscar soluciones.
- **Lyotard:** El saber posmoderno [...] hace más útil nuestra sensibilidad ante las diferencias, y fortalece nuestra capacidad de soportar lo inconmensurable. No encuentra su razón en la homología de los expertos, sino en la paralogía de los inventores.
- **José Lezama Lima:** Procuremos inventar pasiones nuevas, o reproducir las viejas con pareja intensidad.
- **Gramsci:** El único entusiasmo justificable es el acompañado por una voluntad inteligente, una laboriosidad inteligente, una riqueza inventiva de iniciativas concretas.
- **Deleuze:** Pensar es crear. Crear es resistir.

1. ENTORNO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El campo del currículum es sumamente complejo y contradictorio porque en él convergen proyectos culturales, modelos político-económicos, filosofías institucionales, problemas epistemológicos y conceptuales y posturas metodológicas-técnicas. Toda construcción y evaluación curricular está atravesada por las situaciones históricas, culturales, sociales y académicas en que se realiza.

Por ello, toda propuesta de evaluación debe considerar las condiciones que le rodean; se han de tomar en cuenta –según Angulo (1994: p. 306)–, el contexto diacrónico (planteamientos educativos y evaluativos hechos) y el contexto sincrónico (características político-educativas y sociales del momento).

Así, antes de abordar conceptualmente el campo del currículum y la evaluación curricular, es necesario hacer una revisión de las características del entorno del currículum y de la educación en general; con ello se busca entrever las problemáticas que el mundo contemporáneo le plantea. Se habla en plural porque no hay sólo un problema, sino muchos e interrelacionados, contradictorios y complementarios. Ibarra Colado (2001: p. 38) afirma que no hay una “última instancia” ni cosas que “son o no son” y que:

El mundo de hoy es mucho más que el espejo de la economía, es también cultura, poesía, religión, es constitución del ser, es forma y poder, es palabra y artefacto, es complejidad organizada y, por ello, movimiento y desorden. Y es todo esto porque es mucho más (Ibarra, 2001: p. 38).

Debido a la enorme complejidad del mundo, tal vez algunos pliegues queden fuera al intentar comprenderlo. Sin embargo, en este primer capítulo se hace un esfuerzo por reconocer de forma mínima el tejido del entorno de la educación y del currículum. Se revisarán algunos de sus hilos y nudos, de sus problemas, crisis y posibilidades.

Este capítulo está dividido en tres apartados que tocan de manera amplia las problemáticas contemporáneas: macrocontexto global y educación; contexto económico-social de México y las políticas de educación y evaluación de la educación superior en el periodo neoliberal, y microcontexto institucional.

En el macrocontexto global se abordan temas como la posmodernidad, la globalización y la sociedad de la información y del conocimiento; todo en relación a la educación. Se eligieron estos tres tópicos porque son los que con más frecuencia los investigadores resaltan como relevantes para pensar y re-pensar la educación.

El contexto económico-social de nuestro país es revisado porque ha determinado de manera importante las políticas educativas de los últimos 15 años. Es por ello que en este apartado se incluyen dichas políticas junto a las políticas específicas de evaluación de la educación y a la evaluación curricular llevada a cabo en nuestro país.

En el microcontexto se abordan las características institucionales porque éstas determinan normativamente y valorativamente el proyecto de evaluación curricular: historia, filosofía y estructura de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y la licenciatura en Comunicación de la FES Acatlán.

1.1. MACROCONTEXTO GLOBAL Y EDUCACIÓN

En seguida, se revisarán las características históricas, culturales y económico-sociales que enmarcan y trastocan el mundo de la educación: posmodernidad, globalización y sociedad de la información. Lo que aquí se intenta caracterizar son aquellos problemas que no solamente aquejan a nuestro país, sino al planeta entero. Son transformaciones globales que de una u otra manera influyen en los procesos locales y que a su vez son influidas por los localismos.

1.1.1. POSMODERNIDAD

No es posible presentar una caracterización precisa y acabada de la posmodernidad porque no existe tal; hay muchas y muy distintas visiones sobre este término. Además, sería una falta de comprensión del tema presentar un aparato conceptual acabado sobre dicho término por la contradicción que ello implica. “Se puede hablar de tal término más como un concepto operativo que como un concepto analítico” (Urdanibia, 1994: p.42). Dicho término indicaría un cambio de condición histórica-cultural, la señal de que el mundo ya no es el mismo.

Cabe diferenciar las condiciones de existencia de las aportaciones conceptuales que se han hecho sobre ella. Independientemente de la visión que se tenga, “la cosa designada con el término “postmodernidad” está ahí, la afirmemos o la neguemos. El mundo ha cambiado” (Ibáñez, 1986: p. 28). No son los teóricos quienes han inventado el quiebre histórico actual, “sino que es la posmodernidad misma la que posibilita que haya posmodernos” (Sádaba, 1986: p. 166).

1.1.1.1. La cosa Posmodernidad

No obstante que la posmodernidad es un fenómeno que aún nadie ha definido con precisión y que tenga que pasar todavía más tiempo para esto, sí hay algunos acuerdos en los síntomas que presenta el fenómeno o las condiciones existenciales del mundo contemporáneo. Antes de presentar algunos conceptos sobre la cosa posmodernidad, es necesario ver cuáles son dichos síntomas.

Para Casullo, por ejemplo, los síntomas están formados por una serie de crisis y escenas emergentes que comienzan con la llamada crisis del sistema capitalista (1999: p. 196):

- *Crisis del sistema capitalista*: No se trata la crisis planteada por el marxismo, sino de un replanteamiento como tantos otros que en su historia ha tenido el capitalismo.

- *Crisis del Estado de Bienestar*: Se trata de la crisis del tipo de Estado que se configuró a partir de la crisis del 29. Era un Estado interventor, organizador, regulador y protector de lo social, lo político y lo económico. Procuraba, mediante políticas públicas, garantizar el empleo, la seguridad social y la educación a toda la población.
- *Crisis del proyecto político e ideológico alternativo al sistema capitalista*: Nacionalismo, socialismo y comunismo se vieron en crisis por la caída y desaparición del mundo socialista encabezado por la ex Unión Soviética, pues ésta había sido la primera alternativa concreta al capitalismo.
- *Crisis de los sujetos sociales históricos*: El sujeto social, político y económico que el marxismo definió como el protagonista del cambio revolucionario, la clase obrera, ha perdido fuerza política y sindical durante los últimos años, cualitativa y cuantitativamente.
- *Crisis de la sociedad del trabajo*: En un sentido amplio, se trata de la crisis de un modelo sociocultural. En el capitalismo industrial, el crecimiento económico se basa en el crecimiento de las fuerzas de producción. Había que invertir en fábricas, en industrias y en fuerza de trabajo: crecimiento en trabajo y trabajo en crecimiento. Hoy el crecimiento se da por especulación financiera.
- *Crisis de las formas burguesas de lo político y la política*: Es una consecuencia de las crisis descritas anteriormente. Los partidos políticos del siglo XIX y principios del siglo XX tenían entre sí una clara diferenciación en programas y horizontes. A consecuencia de la crisis de los proyectos alternativos al capitalismo, de la sociedad del trabajo y de la clase obrera, los partidos políticos de hoy no ofrecen propuestas

de fondo diferenciadas. Más aún, las políticas ahora son dictadas por el capitalismo mundial. La clase política ha devenido en una especie de administradora de las políticas diseñadas por la clase económico-financiera.

- *Emergencia de un tiempo cultural de revolución tecnológica:* La informatización del mundo económico vino a desorganizar el proceso de producción clásico o fordista. Tipos, categorías y niveles de trabajo han pasado de una lógica lineal y progresiva a un modelo parecido a una red. El tiempo y espacio de producción también han cambiado radicalmente. El tiempo es un tiempo atemporal real, es decir, hay distintos tiempos de producción que se dan de manera simultánea. El espacio de producción no tiene que localizarse en el mismo punto geográfico. A esto hay que agregar el poder del capital financiero para fluir mundialmente, a través de las nuevas tecnologías, sin que el Estado pueda intervenir.
- *Instrumentación cultural:* Los dueños del capital tienen en sus manos la producción y distribución de mensajes que conforman la cultura. Pero no se trata de la cultura ilustrada, sino de la cultura de consumo: cultura de la moda, de los aparatos electrónicos, etcétera. Este tipo de cultura se ha convertido en un elemento importante para la construcción de la identidad, de un modo globalizado y homogeneizante.

Según Casullo, lo que hay en el fondo es un agrietamiento del sistema cultural de la modernidad. Sus razones, sus capacidades para dar cuenta del mundo están en crisis. La modernidad está “desfondada por su propia ilusoriedad en las formas en que representó la verdad, lo real, los sujetos, la conciencia, la historia” (Casullo, 1999: p. 202). Pero, ¿cuáles son esas formas desfondadas, en crisis? No se abundará mucho en la respuesta a esta interrogante; definir la modernidad demanda más espacio y tiempo del que aquí se cuenta. Sin embargo, sí conviene –para entender la ruptura– señalar los puntos de convergencia entre los distintos autores que han tratado de conceptualizar la modernidad.

La modernidad es el periodo histórico-cultural en el que se trató de organizar el mundo a través “de la centralidad de la razón con base científico técnica” (Casullo, 1999: p. 204), con la exclusión de cualquier explicación de carácter religioso o mágico. El mundo moderno estuvo encantado e iluminado por la razón. En ella “tenían sentido la historia individual de cada uno y la historia colectiva del conjunto” (Ibáñez, 1986: p. 32).

La historia era protagonizada por el hombre al realizar tareas con el fin de alcanzar progresivamente la emancipación individual y social, “que se desarrolla sobre la base de un proceso cada vez más pleno de apropiación y reapropiación de los fundamentos” del mundo (Vattimo, 1994: p.10). Fundamentos expresados en términos científico-técnicos: matematizables.

En síntesis, la modernidad se sustenta en una serie de convicciones que empiezan a afianzarse con vigor ya en siglo XVII: a) la creencia absoluta en la exclusividad de la razón para conocer la verdad, debiéndose sospechar de todo conocimiento venido de la fe, de la tradición o de la intuición; b) la aspiración a que tales conocimientos se traduzcan en fórmulas de tipo físico-matemático para alcanzar un máximo nivel de objetividad; c) lo real, además de matematizarse, debe ser susceptible de experimentación; d) el postular la libertad incondicionada del hombre para elegir su destino; e) el creer que la infelicidad humana deriva del empañamiento de la razón por las supersticiones; f) el antropocentrismo: la superioridad absoluta del hombre sobre las otras especies vivas, y g) el pensar que la democracia es la mejor forma de construir una sociedad (Roa, 1995: 20-21).

En general, se acepta que las convicciones de la modernidad están en crisis. La reflexión que se hace sobre las razones por las que dichas convicciones están en crisis y, más aún, sobre su posible solución es lo que diferencia a los distintos discursos sobre la posmodernidad. “Para unos resultará que la modernidad es un proyecto muerto [...] mientras que, para otros, será un proyecto inacabado” (Urdanibia, 1994: pp.44-45). Por lo tanto, la palabra (que no la cosa) posmodernidad para unos es necesaria y, para otros, simplemente no es justificable su existencia.

1.1.1.2. El término Posmodernidad

Para los que piensan que la modernidad es un proyecto incompleto –como en el caso de Habermas–, es ineludible regresar la mirada a los inicios de la modernidad y retomar la subversión y radicalidad que caracterizaba al sujeto de entonces y, de esta manera, “relanzar el espíritu utópico” (Urdanibia, 1994: p. 56). Para Habermas –según Casullo–, actualmente no existen respuestas al para qué, al por qué y al cómo, por lo que hay que discutirlos profundamente, pero sin dejar de “apostar a la razón, a su capacidad crítica y de criticarse a sí misma” (Casullo, 1999: 206).

En el grupo de los que afirman la palabra “posmodernidad” existen dificultades para alcanzar consensos en las concepciones y propuestas. Estas son algunas concepciones sobre lo posmoderno.

Lypovetsky, a quien se le ubica en una visión pesimista, define la posmodernidad como “la democratización del hedonismo” (Lypovetsky, 2002: p.105). En la posmodernidad –dice Lypovestky– hay una distensión de la disciplina ascética burguesa al tiempo que una extensión del proceso de personalización moderno. (2002: p.113). Para este autor, en la posmodernidad existe un:

Advenimiento de una cultura extremista que lleva la lógica del modernismo hasta sus límites más extremos. En el curso de los años sesenta el posmodernismo revela sus características más importantes con su radicalismo cultural y político, su hedonismo exacerbado (Lipovetsky, 2002: p.105).

Por otro lado, Lyotard afirma que la cultura moderna se ha visto afectada después de la segunda guerra mundial. La transformación principal es la crisis de los grandes relatos que explicaban, organizaban, guiaban y daban sentido al mundo en la modernidad, dando paso a la “pluralidad de relatos no totalizadores [...] que sirven circunstancialmente” (Casullo, 1999: p. 210). Lyotard define a la condición posmoderna de la siguiente manera:

Se tiene por “posmoderna” la incredulidad con respecto a los metarrelatos [...] La función narrativa pierde sus funciones, el gran héroe, los grandes peligros, los grandes periplos y el gran propósito. Se dispersa en nubes de elementos lingüísticos narrativos, cada uno de ellos vehiculando consigo valencias pragmáticas sui generis (Lyotard, 2000: p. 10).

Otro autor, Vattimo, centra el debate sobre la posmodernidad en el papel de los medios de comunicación. Para él, la palabra posmodernidad tiene sentido cuando está ligado al hecho de que la sociedad en que vivimos es una sociedad de la comunicación generalizada, la sociedad de los medios de comunicación” (Vattimo, 1994: p.9), ya que fueron estos quienes posibilitaron que la multiplicidad de discursos fluyera en la sociedad, erosionándose, así, el discurso central o totalizante.

Son también los medios de comunicación e información, los que introdujeron un tiempo distinto al moderno, un tiempo no lineal ni progresivo. Y si no hay progreso, no hay novedad que recupere y se apropie de fundamentos: no hay superación a través de lo nuevo. En la posmodernidad se diluye “la categoría de lo nuevo, como experiencia del fin de la historia, en lugar de presentarse como un estadio diferente (más avanzado o más retrasado; no importa) de la historia misma” (Vattimo, 1994: p.12). Además, con la multiplicación de los medios de comunicación y el aumento de difusión de información, no se contribuye a formar individuos más conscientes de sí, más ilustrados, sino una sociedad más compleja y caótica.

En general, la posmodernidad es el desencanto por el discurso totalizante de la racionalidad científica que dominó durante cuatro siglos sobre otros discursos. Lo que unifica a los discursos sobre la posmodernidad es que la razón moderna está en crisis, es decir, se aceptan los síntomas de crisis de los que hablábamos anteriormente. “Todos rechazan el monoteísmo de la razón [...] Habría una especie de revuelta de las razones contra la razón” (Sádaba, 1986: p. 168).

Para los teóricos, la modernidad fue por mucho una ilusión. “La postmodernidad es la realidad, frente al sueño moderno” (Ibáñez, 1986: 54). Dura realidad: no hay relatos con fundamento, origen, trascendencia o causa ulterior o absoluta. Vivimos una época dibujada por “la incertidumbre, el escepticismo, la diseminación, las situaciones derivantes, la discontinuidad, la fragmentación, la crisis...” (Urdanibia, 1994: p. 68). ¿Cómo despertar de ese sueño? ¿Es posible encantar otra vez este mundo? ¿Cómo? La respuesta depende de cómo se conciba la posmodernidad.

Para Nigri hay dos tipos de versiones posmodernas (1986: p.126): a) las concepciones sofisticadas que aceptan “el pluralismo de los lenguajes, la función indiferenciada de los juicios”, y, b) las concepciones banales y pesimistas que colocan en la base “la total disgregación del lenguaje recibido, de sus sentidos y significados”. En una línea similar, Foster (1988: p.12) enuncia un posmodernismo de resistencia “como una contrapráctica no sólo de la cultura oficial del modernismo, sino también de la falsa normatividad de un posmodernismo reaccionario”. El primero persigue deconstruir críticamente la tradición; el segundo, construir un “pastiche *pop*”.

Urdanibia (1994: p.42-44), por su parte, habla de un posmodernismo sensible y *anamnésico* y de un posmodernismo frívolo y *cool*. El primero pretende “analizar con seriedad los tiempos que nos ha tocado vivir. El segundo toma como bandera el todo vale, se reduce a pura pose y banalidad: “¡nada importa verdaderamente, seamos indiferentes!”. El posmodernismo sensible se aleja de cualquier “restauración ecléctica y nostálgica del pasado y de sus valores”; mientras que el posmodernismo frívolo acepta con resignación “los simulacros y efectos de superficie en un mundo nihilista y cínico” (1994: p.66).

Así, para la visión banal, pesimista, frívola, *pop*, *cool*, nihilista y cínica, no hay salida posible, nos encontramos en la absoluta nada. Para ellos, no hay proyecto ni utopía válida. El pasado o lastima o sólo es nostalgia y el futuro no existe. Sólo hay presente y es efímero. Hay que vivirlo individualmente y como mejor se pueda, con resignación y estatismo: placer y hedonismo. ¿Qué hay más allá del placer? Ellos dirán

que nada y tendrán razón pues –como nos enseñó Freud– después del principio del placer está el principio de muerte. Además, si “todo vale” sin más ni más, asistiríamos a una fragmentación irreconciliable de lo social, dando lugar a “comunidades de todo tipo. En lugar de clases sociales, presenciaríamos la reaparición de tribus”. (Castells, 1999: p. 386). Es decir, la muerte de la sociedad por el retorno al mundo tribal.

Por el contrario, algunos autores plantean que las concepciones posmodernas sensibles y anamnésicas, de corte lyotardiano, dejan ver una nueva posibilidad para habitar este mundo/mundos, que no está sustentada ni en el nihilismo absoluto ni en el retorno nostálgico al mundo seguro de la razón, tampoco hallan la salida en los consensos simulados ni en la emancipación como autoconciencia perfecta y verdadera. Se trata de una (as) posibilidad (es) construida (s) “entre la seguridad y el riesgo, entre la unidad del conocimiento y la multiplicidad de perspectivas, entre las esperanzas y las incertidumbres, como destrucción creativa que intenta escapar definitivamente de su jaula de hierro” (Ibarra, 2001: 31)

Para Urdanibia, las pretensiones de Lyotard no son regresar al pasado para gozar nuevamente de lo perdido, sino mirar atrás para revisar la infancia y situarnos críticamente en el momento actual: movimiento anamnésico. “La vuelta atrás, en este caso, tomará como empeño interrogar a la modernidad para situarnos en la nueva situación con la ventaja de haber aprendido de los errores” (1994: pp. 56-57).

La nueva situación exige aprender a con-vivir desde los juegos de lenguaje diferenciados, pues -aunque poseen inseguridad relativa- no caen en los simulacros en que llegan a caer los consensos hechos mediante la razón moderna totalizante. Sí hay ética y justicia en esta postura, pero no es trascendental ni universal: puedo realizar las jugadas de lenguaje que sean convenientes para mí pero sin dejar de reconocer el poder de otros lenguajes. Los dos poderes se mantienen en una cierta inestabilidad. No es lucha bruta ni unión imposible, sino acercamiento diferenciado”. (Sádaba, 1986: p. 173).

Para llegar a esta idea y práctica, Lyotard afirma que:

El reconocimiento de heteromorfismo de los juegos de lenguaje es un primer paso en esta dirección. Implica, evidentemente, la renuncia al terror, que supone e intenta llevar a cabo su isomorfismo. El segundo es el principio de que, si hay consenso acerca de las reglas que definen cada juego y las jugadas que se hacen, ese consenso debe ser local, es decir, obtenido de los jugadores efectivos, y sujeto a una eventual rescisión. Se orienta entonces hacia multiplicidades de meta-argumentaciones finitas (Lyotard, 2000: p. 118)

Para Vattimo, es el caos generado por la multiplicidad de mensajes de los medios de comunicación el que da pie a nuevas esperanzas de emancipación. Pero no se trata de la emancipación anhelada por los Ilustrados o por los idealistas alemanes, sino de una emancipación “que tiene en su propia base, más bien, la oscilación, la pluralidad y, en definitiva, la erosión del mismo principio de realidad” (Vattimo, 1994: p. 15).

Si desaparece la lógica basada en un principio único y excluyente, los pequeños discursos, los localismos diferentes, los dialectos, quedan liberados. Ello no significa el caos absoluto, la desaparición de toda regla ni la espontaneidad irracional. “Consiste más bien en el compendioso efecto de desarraigo que acompaña al primer efecto de identificación [...] Vivir en este mundo múltiple significa hacer experiencia de la libertad entendida como oscilación continua entre pertenencia y desasimiento”. (Vattimo, 1994: pp. 17-19)

Los términos que sobre posmodernidad se han hecho han surgido desde y para el contexto de los países industrializados. Las situaciones que describen, ¿estarán ocurriendo también en los países del tercer mundo?

1.1.1.3. Posmodernidad y América Latina

Cuando se piensa en la relación Posmodernidad-América Latina, cabe hacerse algunas preguntas: ¿la cosa posmodernidad existe también en los países en

desarrollo? Si existe, ¿es igual que en los países de primer mundo? ¿Los términos sobre lo posmoderno concebidos en países desarrollados pueden aplicarse a las condiciones por las que atraviesa el tercer mundo?

Las posiciones sobre lo posmoderno en América Latina están quizá más divididas que en Europa o Estados Unidos. Algunos sostienen que las concepciones elaboradas en el primer mundo no son las pertinentes para pensar, desde Latinoamérica, nuestras cuestiones sociales, ya sea porque las problemáticas de nuestro contexto son muy distintas o porque –y esta es la postura más radical– ni siquiera hemos llegado a la modernidad.

Las preguntas a esta última postura serían las siguientes: ¿Qué significa la llegada de la modernidad? ¿Acaso cumplir con todo su programa sin problemas ni contradicciones? Si es así, ¿en Europa llegó la modernidad? ¿No serán la dependencia y la pobreza del tercer mundo una forma específica y contradictoria de entrar a la modernidad?

Para De Alba (1995: pp. 179-180), “no se trata [...] de considerar que en América Latina la modernidad no ha alcanzado aún su apogeo, o que solamente ha llegado a algunas zonas de la sociedad”, pues el subdesarrollo es una forma particular de producción del mundo moderno. En América Latina, la modernidad no es un punto de llegada sin contradicción, “sino la particular forma de su inclusión en la división internacional del trabajo, de la riqueza y de la cultura”.

Si bien la visión de los teóricos posmodernos está atravesada por un contexto de primer mundo y habría que adaptar sus aportaciones a nuestro contexto latinoamericano, “consideramos que incluso sin proponérselo han venido a hacer aportaciones teóricas importantes que sobrepasan los márgenes y límites de toda índole de tales países” (De Alba, 1995: p. 144)

En términos generales, América Latina comparte con el primer mundo muchos de los síntomas posmodernos, aunque también existen diferencias, mas no por ello se debe afirmar que a nuestros países no llegó la modernidad y, por lo tanto, tampoco la condición posmoderna. La diferencia principal radica en que en nuestro contexto “las miserias, injusticias, diferencias sociales, [...] son mucho más patéticas, dolorosas, históricas, difíciles de resolver, que en el resto de ese primer mundo” (Casullo, 1999: p. 203).

¿Aún es posible resolver las diferencias históricas en un mundo posmoderno? La educación fue el principal espacio donde se vaciaba la responsabilidad de la resolución. Era la educación la encargada de llevar a cabo la realización de programas que procuraban llevar a las sociedades hacia la consecución de los ideales modernos. Si los ideales se han diluido y la pobreza y la miseria siguen, ¿cómo resolverlas? Lo que está en el fondo es la legitimación de la educación: si la escuela ha perdido el programa homogéneo de la Ilustración, ¿cuál debe ser ahora su función? ¿La escuela en este contexto será capaz de resolver problemas sociales? A continuación, pues, las relaciones que existen entre la condición posmoderna y la educación.

1.1.1.4. Posmodernidad y Educación

Pensar la relación existente entre posmodernidad y educación es posible y necesario, principalmente por dos razones. En primer lugar, los principios sobre los que descansaba la legitimidad del discurso educativo se han erosionado al entrar en crisis los supuestos de la modernidad, a partir de los cuales se concebía y administraba la educación. En segundo lugar, los discursos posmodernos “están afectando las formas específicas de pensar y de producir conocimientos en el campo de las ciencias sociales y humanas” (De Alba, 1995: p. 129).

La educación moderna configuró su programa a partir de los ideales de la modernidad. Su función era emancipar al individuo y a la sociedad a través de la razón. Además, cumplía con la tarea de preparar cuadros profesionales que sostuvieran en

orden al Estado y que lo llevaran al progreso. “La escuela se constituyó en uno de los instrumentos para lograr la utopía de la modernidad”. (De Alba, 1995: p. 205).

Sin embargo, su función cayó en contradicciones como la modernidad misma. Al ser uno de los principales medios, si no es que el más importante, para la construcción de los Estados Nacionales, adoptó estrategias homogenizadoras, lo que derivó en la eliminación de la pluralidad y en “el control y el sometimiento del hombre” (De Alba, 1995: p. 207), más que en su emancipación. La educación moderna pasa por una etapa de crisis: su concepción y formas de organización para la emisión y transmisión de saberes entran también en crisis. Ahora, ¿desde dónde puede legitimarse el discurso educativo? ¿Cuál es el conocimiento a administrar y cómo hacerlo?

Ante esta disyuntiva, De Alba (1995: pp. 207-208) señala que existen dos posibles caminos para la educación:

- Reorientar críticamente su tarea pero sin alejarse del “programa de utopía para la que fue conformada: la emancipación del hombre”.
- “Redefinir su rol y su actuar desde una perspectiva posmoderna”, previa aclaración sobre cómo puede construirse un proyecto educativo desde una condición e interpretación bajo posmoderna.

Es ineludible reconocer la complejidad por la que atraviesa hoy la educación, principalmente a la educación superior. Esto implica ir más allá de la visión simplista del mundo moderno, dejar atrás las ideas que afirman una realidad universal y única. El reto surgido de aquí es modificar no sólo cuestiones operativas y administrativas, sino también replantear la concepción misma sobre la educación. Es decir, revisar, sí, el diseño, pero desde los fundamentos y legitimación.

Aún no existen modelos educativos reflexionados y diseñados desde y para una condición posmoderna. Esto no significa que la educación no esté tomando un rumbo

distinto al que siguió durante la modernidad. Claro que camina en otra dirección (incluso hay una tendencia dominante: la eficientista-mercantil), pero no es posible determinar hasta qué punto es reflexionado o producto de una inercia simplista.

No obstante esto, sí hay amplias reflexiones que esbozan las posibles rutas que pudiera tener la educación. Unas hacen énfasis en el modo de afrontar la incertidumbre. Otras miran hacia la pluralidad y la educación multicultural. Algunas, como las de Lyotard, la piensan en términos de juegos de lenguaje. Antes de llegar a las propuestas reflexivas que se han hecho, revisemos de qué se trata la tendencia eficientista-mercantil.

La educación ejercida bajo la égida de la eficiencia es aquella que pone el énfasis en los sistemas expertos y en las nuevas tecnologías de la información. Sus funciones las delinea únicamente a partir de las fuerzas impersonales del mercado, es decir, de las demandas de las grandes empresas y e instituciones crediticias internacionales. Este tipo de educación ve en el determinismo económico el motor de la historia y su razón de ser; por lo tanto, hay que satisfacer eficaz y eficientemente lo que él pida, y para ello se echa mano de las nuevas tecnologías.

Esta visión -técnica y simplista- es la que mantiene la hegemonía en los programas educativos nacionales e internacionales. Tal dominio obedece a las transformaciones tecnológicas que se sucedieron a partir de fines de los años cincuenta.

“Hoy en día no se puede negar la existencia dominante de la tecnociencia, es decir, de la subordinación masiva de los enunciados cognoscitivos a la finalidad de la mejor performance posible, que es el criterio técnico” (Lyotard, 1996: p. 14). La producción y distribución del conocimiento son enormemente afectadas por el uso de las tecnologías de la información. “Todo lo que en el saber constituido no es traducible de ese modo [en cantidades de información] será dejado de lado” (1996: p. 15).

La traducción consiste en superar el valor de uso para adquirir valor de cambio. El conocimiento ya no es, como en la modernidad, un fin en sí mismo, sino un medio para hacer eficientes a los sistemas. El productor de conocimiento de hace uno o dos siglos se preguntaba: ¿es verdadero o falso? ¿Es justo o no? Ahora las preguntas son ¿Para qué sirve? ¿Es vendible? Hay un deslizamiento del por qué al para qué. “El saber es y será producido para ser vendido y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado” (Lyotard, 1996: p. 19).

¿Quién está en condiciones de adquirir este conocimiento? Quien tenga el poder en el sistema: las grandes empresas, los “decididores”, les llama Lyotard. Por lo tanto, se produce el saber que se puede y desea comprar. Así, el saber se ha convertido en el principal capital para la producción de bienes y servicios, principalmente en este último sector. El capital intelectual ha desplazado al capital industrial. Hoy un producto no depende tanto de los insumos materiales sino de la información y conocimiento que se le inyecta.

Esta situación ha orillado a las instituciones de educación superior a modificar sus relaciones con la empresa y el mercado. Este cambio consiste en dejar de generar y difundir conocimientos desde la lógica de la formación del espíritu, de la importancia política o la regeneración de la fuerza productiva, para poner en circulación conocimientos “según las mismas redes que la moneda [...] para convertirse en conocimientos de pago/conocimientos de inversión [...] con vistas a optimizar las actuaciones de un programa” (Lyotard, 1996: p. 19). De ahí que se pretenda dejar de lado la universidad pública para dar paso a la universidad-empresa.

Lyotard reflexiona sobre esta situación a partir de la Teoría de los Juegos de Lenguaje, y encuentra que lo que está en el fondo de este giro en la concepción del saber son los enunciados llamados performativos. Son estos quienes dan legitimidad a al discurso educativo técnico. Pero, ¿qué son los juegos de lenguaje y los enunciados performativos?

Para Lyotard, existen diversas categorías de enunciados. La posibilidad de poder ser determinadas “por reglas que especifiquen sus propiedades y el uso que de ellas se pueda hacer” es un juego de lenguaje” (Lyotard, 2000: p. 27). Por lo tanto, no hay juegos de lenguaje sin reglas. Pero éstas no son reglas trascendentales, sino que “forman parte de un contrato explícito o no entre los jugadores”. Además, en los juegos de lenguaje, las jugadas son los enunciados en sí mismos.

Una categoría de enunciado es el performativo. Este tipo de enunciado encuentra su origen en la ciencia clásica, en el positivismo, en las teorías de la información y en el pensamiento sistémico de primer orden. Es decir, en la racionalidad científico-técnica de origen moderno.

A los enunciados performativos los caracteriza la correlación directa entre su enunciación y el efecto producido en el referente. Es decir, no hay discusión, no tiene que someterse a verificación. El destinatario los acepta sin chistar. No hay tiempo perdido entre la enunciación (input) y el efecto (output): eficiencia. A cada input le corresponde un output. En el sistema hay un grupo de “decididores” que determina cuál es el interés/el sentido del sistema, cuáles son las reglas para el juego: la homología de los expertos. Y tanto enunciador como destinatario deben adaptarse (adaptar sus intereses) a esas reglas, para que el sistema funcione eficientemente.

Sin embargo, se puede escapar al juego performativo mediante otras posibilidades o jugadas: enunciados con los que se puede responder aún a las jugadas performativas. Una jugada es un desplazamiento que provoca el desplazamiento del otro: una contra jugada. Pero si ésta sólo es reactiva, será un tanto inconveniente, pues lo más probable es que el adversario la tenga como un enunciado previsto o programado y, al final, lo único que se logra es perfeccionar su juego.

Por ello, las contrajugadas “valiosas” son las inesperadas por el otro. “De ahí la importancia que tiene el intensificar el desplazamiento e incluso el desorientarlo, de

modo que se pueda hacer una jugada (un nuevo enunciado) que sea inesperada” (Lyotard, 2000: p. 39).

¿Hasta dónde es posible desorientar o jugar con enunciados inesperados? ¿Cuál es el límite que las instituciones o sistemas establecen? Aún cuando el sistema se proponga un límite, éste nunca queda claro, pues el límite es “el resultado provisional y el objeto de estrategias de lenguaje que tienen lugar dentro y fuera” del sistema (Lyotard, 2000: pp.40-41). Claro, como se mencionó antes, hay reglas, pero éstas son acuerdos, no leyes trascendentales. Por lo tanto, hay la viabilidad de presentar jugadas inesperadas que desestabilicen al sistema. Estas jugadas son lo que Lyotard llama paralogía.

La paralogía es un enunciado cuyos rasgos son la imaginación y la invención. En ella “el recurso de los grandes relatos está excluido [...] el pequeño relato se mantiene como la forma por excelencia”. (Lyotard, 2000: 109). Su poder desestabilizador está en su capacidad para proponer nuevas normas, nuevas reglas para el juego. Ésta sería la regla para este tipo de enunciados (incluso aquí hay reglas): generar otras ideas o enunciados inesperados, desestabilizar, confundir. “La única legitimación que hace concebible, a fin de cuentas, una demanda tal, es dar nacimiento a ideas, es decir, a nuevos enunciados” (2000: p. 116).

En los sistemas sociales el asunto es mucho más complejo, pues en ella se superponen, se entretajan y cortan enunciados de todo tipo, a los que Lyotard llama heteromorfos, pues hay denotativos, prescriptivos, técnicos, performativos, etcétera. “No hay ninguna razón para pensar que se puedan determinar metaprescripciones comunes a todos esos juegos de lenguaje” (2000: p. 116).

Así que la solución que propone es el reconocimiento del heteromorfismo de enunciados, el pacto de reglas, a nivel local, por los jugadores efectivos, y la rescisión temporal de las normas. “Se orienta entonces hacia multiplicidades de meta-argumentaciones finitas, o argumentaciones que se refieren a meta-prescriptivos y

limitadas en el espacio-tiempo” (2000: p. 118). La paralogía es, pues, una jugada hecha sobre una textura diferenciada y articulada. Aunque, dice Lyotard, no existen las jugadas alternativas puras al sistema, siempre conviven con la finalidad del sistema.

Desde esta perspectiva, se abre la posibilidad de construir una alternativa distinta, mas no pura, a la legitimación de la educación por medio de enunciados preformativos. Desde aquí es posible construir un proyecto educativo distinto, que acepte la pluralidad de los discursos, construido por los mismos sujetos del sistema desde un nivel local, abierto y flexible: dinámico. Es posible construir un proyecto que atienda las necesidades de nuestro propio contexto y de nuestra sociedad.

Es posible un proyecto que, sin dejar de mirar hacia contextos más amplios y sin evadir por completo las exigencias del mercado y de las multinacionales, sí las reciba crítica y reflexivamente, para no caer en lógicas simplistas y reduccionistas. El reto está en construir por nosotros mismos un modelo propio, desde abajo, desde la localidad y los espacios vitales, desde la diversidad y no desde la retórica única y la adopción automática.

El problema sustancial es discutir lo que somos y lo que se debe enseñar en nuestras escuelas, es decir, nuestra identidad. El problema de la educación en un mundo complejo y caótico no es solamente formar individuos que atiendan las demandas del mercado. El problema es otro y menos simple. Lo que está en juego es nuestra capacidad de tener alguna libertad sobre nuestra vida y el futuro.

Construir una propuesta educativa propia, como una jugada paralógica, demanda reflexionar la educación más allá de la modernidad, transformar la visión que de ella tenemos y, por tanto, la manera de gestionarla. Resulta pertinente pensar a la educación como un sistema complejo de relaciones que atraviesan la institución, sus mecanismos, sus sentidos y sus sin-sentidos (Ibarra, 2001: p. 26). Relaciones que vinculen los niveles cultural, cognitivo, local y organizacional.

En otras palabras, ver a la educación desde una perspectiva distinta a la moderna requiere concebirla como un sistema abierto y complejo, que a partir del reconocimiento de su realidad particular –de su propia identidad–, se interrelacione con mundos más amplios. Entonces se rescata la idea de educación que no excluye las necesidades sociales y las necesidades subjetivas del hombre; más aún: ellas son el fundamento de los proyectos educativos.

La educación, desde una perspectiva posmoderna, puede ser pensada:

Abandonando el absolutismo del discurso analítico, su lógica lineal y progresiva, para estar en capacidad de restituir al sujeto y reconocer la complejidad de sus relaciones, permeadas por contingencias y eventos que se producen en el contexto (Ibarra, 2001: p 29).

Asimismo, la condición posmoderna abre la posibilidad de ver a la educación como un sistema polimorfo que surge del encuentro y desencuentro de la multiplicidad de sentidos, que exige “reconocerla en la diferencia, rechazarla como unidad totalitaria, como resultado de una única literalidad que conduce a la universalidad, restituyendo los localismos, las historias particulares, las realidades sumergidas” (Ibarra, 2001: p. 30); con lo cual lo estático da paso al dinamismo, a la re-construcción continua.

Pero, ¿cómo traducir esta nueva visión en términos de administración de la educación? ¿Cómo realizar una reconstrucción en términos concretos? La ingeniería pedagógica y la rutina no son los procedimientos dominantes. Pensar desde la posmodernidad impediría proporcionar una receta infalible en cualquier contexto, pero sí se pueden señalar algunas líneas generales para orientar la gestión. Para Villalobos (<http://www.istmoenlinea.com.mx/articulos/23108.html>) la educación en la actual condición debería tener los siguientes rasgos.

- Educación pluridimensional para el estudiante.
- Fin del docente y del discente unidimensionales.

- Formación más integral e interdisciplinaria para el docente y el alumno.
- Mayor integración de los contenidos educativos.
- Aumentar la articulación entre la educación curricular y extracurricular.
- Dar más tiempo para el trabajo e iniciativa personal del estudiante.
- Mayor integración de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Restablecer el equilibrio entre la formación humanista y científica; entre la intelectual y afectiva; entre la artística y tecnológica.
- Mayor profesionalización del docente universitario y de la formación universitaria de los estudiantes.

La posmodernidad no es el único fenómeno contemporáneo que plantea retos y cambios concretos a la educación, también la globalización –estrechamente vinculada a ella- forma parte del contexto que determina las nuevas formas de producir y transmitir conocimientos.

1.1.2. GLOBALIZACIÓN

“Globalización” es un término muy usual cuando se trata de describir, analizar o comprender el contexto económico y cultural contemporáneo. No obstante, las posiciones frente a él son variadas. Algunas veces se le ve como un fenómeno característico de finales del siglo XX. Otras veces se dice que no tiene nada de nuevo, que surgió desde los inicios del capitalismo y continuó en la época del colonialismo. Otras miradas señalan que detrás de él no hay más que otra palabra más precisa, “imperialismo”. Para unos es un fenómeno inevitable; para otros esto es ideología pura. Ante este conjunto de pliegues no pretendemos hacer un análisis semántico del término. Lo más conveniente para este trabajo es hacer el intento por caracterizar al fenómeno y señalar los retos que plantea a la educación.

1.1.2.1. ¿Qué es la globalización?

La globalización –según Didou (2000: p. 17)– es el resultado de las políticas económicas y comerciales llevadas a cabo a partir de los años ochenta en combinación con el uso de las nuevas tecnologías de la información. El fenómeno incidió de manera directa en el aumento en la circulación internacional de los flujos financieros, las inversiones y las mercancías, y en la creciente importancia del sector terciario en la producción de la riqueza. Aunque la globalización tuvo sus orígenes en el plano económico, poco a poco impactó en los ámbitos cultural, político y social.

Para Juárez (2000: p. 24), la globalización se caracteriza por “el crecimiento acelerado de las empresas multinacionales, la flexibilización productiva y comercial”, la crisis del Estado de Bienestar y el adelgazamiento de las estructuras y funciones estatales. El punto de partida de este fenómeno se encuentra en las crisis (inflación y recesión) de los años setenta.

López (2001: p. 17) presenta un concepto sobre la globalización que puede aplicarse a cualquier dimensión de ésta, ya sea económica o cultural, política o social. Para él, lo que caracterizaría a la globalización:

Es una tendencia del espíritu humano [...] que comporta la aproximación intelectual a la realidad desde una óptica que revaloriza el papel de las relaciones entre los objetos, está atenta a las conexiones causales múltiples y de carácter circular entre ellos y admite la generación de diferentes niveles organizativos y órdenes de realidad (López, 2001: p. 17).

Algunos autores no se limitan a dar una definición de globalización; también hacen un análisis crítico de los discursos sobre ella. Martínez (2001: pp. 47-49), por ejemplo, señala que hay tres maneras de hablar sobre el fenómeno de la globalización: la ideológica, la política y la real.

La ideología de la globalización afirma que ésta es inevitable, que quien se oponga a ella quedará marginado y excluido del desarrollo. La globalización, para la

ideología, presenta vastas oportunidades de desarrollo siempre y cuando se enfrente con ideas y políticas que fomenten la competitividad en el mercado.

La política de la globalización sería el conjunto de acciones que buscan expandir la dimensión real de la globalización, echando mano, cuando es necesario, de la ideología de la globalización. Aquí se ubican las políticas neoliberales recomendadas desde los centros crediticios internacionales: apertura de los mercados nacionales y privatización de los bienes del Estado.

Finalmente, Martínez, aunque crítico, acepta que hay una dimensión real de la globalización. Para él, lo que se globaliza son los componentes del capitalismo: las relaciones sociales de producción, las actividades económicas de producción, la distribución y el consumo. De esta manera, los pueblos se articulan sobre la base capitalista. Por lo tanto, la globalización conlleva, “dado su carácter capitalista, unos límites y autonegaciones de tal magnitud que puede poner en peligro la supervivencia del propio mundo” (Martínez, 2001: p. 49).

Por otro lado, James Petras (2001: p. 31) en una postura más radical, sostiene que la globalización es una ideología utilizada para justificar la desigualdad y polarización social y la transferencia de los recursos del Estado al capital. Al término globalización opone el de “imperialismo”, con el cual resalta las relaciones desiguales que existen entre los Estados y sus mercados.

Para Petras, la situación actual, o lo que llaman globalización, sólo consiste en el aumento de flujos de capital, el cual se dio gracias a la crisis de los Estados nacionalistas y a la disposición de la clase política para abrir los mercados. Sin embargo, en esencia no hay nada nuevo, pues los cambios sólo se han dado en términos cuantitativos.

En términos cualitativos, actualmente las relaciones entre las naciones (flujos de capital, comercio y mercancías) siguen tan desiguales como en el pasado (imperialista).

Desde este punto de vista, “lo que se describe como globalización es [...] una continuación del pasado con base en la profundización y la extensión de las relaciones de explotación de clase hacia áreas previamente fuera de la producción capitalista” (Petras, 2001: p. 35).

En este trabajo se coincide en algunos aspectos (los cuales se abordarán más adelante) de los análisis críticos que hacen Martínez y Petras, principalmente con aquellos que se refieren a la política neoliberal y al papel de las naciones latinoamericanas en el intercambio global. Sin embargo, hay un punto de su visión que este trabajo no comparte. Los dos autores limitan el fenómeno de la globalización al mundo de lo económico. En ningún momento hablan del fenómeno como un evento multidimensional, que abarca no sólo a la economía, sino también a la cultura, a lo político, lo social y ecológico. Para los dos, globalización es economía.

Debido a esta visión parcelada plantean alternativas que son reduccionistas: dar reversibilidad a la globalización, retraerse a lo local; incluso, luchar por el socialismo. Los modelos de Estados y naciones cerradas son inviables en estos tiempos. Con esto último tampoco se quiere naturalizar la forma de producción capitalista ni negar las desigualdades existentes, ni mucho menos soslayar las terribles consecuencias de las políticas neoliberales. Pero tampoco el regreso nostálgico es la mejor solución; ya no se diga posible.

Es precisamente de la integración irreversible del mundo de donde pueden surgir alternativas distintas al dogma neoliberal; “en ese proceso es donde surge la necesidad de formular las mejores estrategias de desarrollo; las estrategias de la flexibilización y la modificación estructural de la forma Estado-nación” (Juárez, 2000: p. 25). Proceso que trasciende el ámbito económico hacia otras esferas.

1.1.2.2. Esferas de la globalización

Aunque la economía constituye una de las principales dimensiones de la globalización, existen otros ámbitos en los cuales también hay una interrelación global. La globalización trasciende la esfera económica. Hay otras dimensiones entrelazadas de manera causal. Para López (2001: p. 18) existen cuatro esferas fundamentales: la económica, la política, la cultural y la ecológica.

Esfera Ecológica

Esta dimensión de la globalización no tiene su origen en la internacionalización de los flujos financieros a través de las tecnologías de información, sino en los riesgos que las sociedades se generan a sí mismas; riesgos condicionados por la riqueza, la pobreza y los conflictos bélicos y la interacción de estos elementos (López, 2001: p. 23). No todos los países son pobres ni todos son ricos, tampoco todos tienen capacidad bélica, pero lo que sucede en un país o en una región del planeta afecta a mediano o largo plazo al resto de las naciones.

Los riesgos condicionados por la riqueza que generan las naciones desarrolladas son aquellos derivados del progreso técnico industrial. La contaminación del medio por desechos tóxicos-industriales es un ejemplo de este tipo de riesgo.

Los riesgos generados en países pobres están vinculados con la necesidad y la corrupción. Ejemplos de ello son la tala desmedida de los bosques y selvas, el empleo de las tecnologías desechadas por el primer mundo, las cuales, generalmente, causan efectos indeseables para el medio ambiente.

Los riesgos vinculados con los conflictos bélicos existen por la acumulación de arsenales con armas nucleares, químicas y biológicas con un alto potencial de destrucción masiva. A ello se agrega el terrorismo local e internacional con posibilidad de acceder a este tipo de armas.

Paralelamente, aparecen sectores de la sociedad que adquieren autoconciencia de los daños ecológicos que el hombre inflige al medio del que él mismo forma parte. Algunos movimientos ecológicos trabajan a nivel global.

Esfera Cultural

Para López (2001: p. 22), la esfera cultural en la dinámica de la globalización se refiere a la:

Convergencia progresiva de símbolos culturales y de formas de vida cuyos vehículos son las industrias multinacionales de la cultura y de la comunicación, los avances en las infraestructuras de la información y en su explotación y la mundialización del comercio de productos y servicios.

¿Qué es lo que se globaliza en términos culturales? ¿Qué es aquello que genera una cierta tendencia homogenizadora? En términos generales, los símbolos que dominan los flujos de los medios de comunicación masiva son los que forman la llamada cultura pop. El asunto es complejo, ya que, si bien existe tal mundialización, la influencia no es absoluta ni genera un fenómeno de homogenización exhaustiva.

Muestra de ello son los movimientos en defensa las identidades locales. Algunos han sido apoyados por los gobiernos nacionales y se han convertido en grandes movimientos, como en el caso de Francia y Canadá. En otros casos, la defensa de la identidad local desembocó “en la constitución de agrupaciones que funcionaban en las escalas más micro de lo local o de lo tribal, principalmente en las grandes urbes” (Didou, 2000: p. 18).

La influencia y los reajustes se realizan en un movimiento dialéctico: “lo global influye en lo local, genera reajustes en su seno y promueve tendencias homogenizadoras; e inversamente, lo local propaga su influencia de la mano de lo global que facilita el encuentro y la difusión de las culturas locales” (López, 2001: p. 22).

Esfera política

Dentro de la esfera política existe una discusión acerca de cuál debe ser el papel de los Estados-Nación en un mundo globalizado: ¿Debe cambiar? ¿Hacia dónde? ¿Hasta su desaparición? Según Martínez (2001: pp. 52-53), hay dos posturas en torno a esta debate. La primera postura arguye que el “Estado-nación, tal como fue parido, desarrollado y madurado por el capitalismo, ha llegado a su vejez” y su muerte es inevitable, pues hoy es solamente un obstáculo para el desarrollo mundializado.

Una segunda postura sostiene que el Estado ha sido, es y seguirá siendo necesario, incluso para proteger al capital nacional y multinacional. Para esta postura, “el Estado es la estructura que asegura el mercado al capital y le protege de la competencia indeseada de otros capitales”. Además de que los ámbitos no mercantiles, como los sociales o jurídicos, demandan la intervención del Estado.

López (2001: p. 20), desde la primera postura, sostiene que en la esfera política la globalización presenta:

La pérdida de protagonismo de los estados-nación, el debilitamiento de su poder y la disminución de su soberanía [...] en la medida en que sus límites se hacen progresivamente más permeables y difusos (López, 2001: p. 20).

El Estado-nación se desvanece debido a su imposibilidad por controlar la movilidad de los flujos de capital, a su imposibilidad por determinar el valor de su moneda y a la necesidad de diseñar políticas conjuntamente con las empresas multinacionales y otros Estados.

Desde esta tendencia se arguye “el carácter mundial de los problemas, desligándolo [al Estado] de la reproducción económica y de la reproducción de la fuerza de trabajo (privatizaciones de empresas y de seguros sociales), haciéndolo incompetente en la regulación monetaria y financiera” (Martínez, 2001: p. 53).

Ello no significa que las naciones y sus identidades también estén condenadas a muerte, pero sí presentan un “reajuste de escala que tiende a redescubrir el espacio comunitario y sus ventajas”, (López, 2001: p. 21) a partir de un relajamiento de la identidad nacional que operaba el Estado.

Para Petras (2003: p. 67) –a quien podemos ubicar en la segunda postura–, el Estado-nación:

Nunca ha jugado un papel más decisivo, ni intervenido con mayor vigor e impacto para conformar los intercambios económicos y la inversión en los ámbitos local, nacional e internacional. Es imposible concebir la expansión y la cada vez más profunda participación de los bancos y corporaciones multinacionales sin la previa intervención política, militar y económica del Estado-nación (Petras, 2003: p. 67).

Así como es posible que el Estado sea la pieza central en la eliminación de los controles y limitaciones sobre los flujos extranjeros en la globalización, también es posible “identificar las tremendas potencialidades del Estado como un centro para formar alternativas de organización económica” (Petras, 2003: p. 69). Sin negar el poder que tiene el capital financiero y las consecuencias mundiales de sus movimientos, esta postura cree que desde el Estado puede construirse una política que atienda la producción y los mercados internos, sin que ello signifique aislarse del sistema global.

Desde el Estado pueden organizarse las alternativas para que sus localidades se inserten en el juego global de una manera distinta. Son los Estados quienes pueden actuar conjuntamente con su contexto, especialmente con el que comparten problemáticas y necesidades (como es el caso de los Estados Latinoamericanos), para afrontar la competencia mundial.

¿Cuál es el problema que se presenta cuando la primera postura pide la disipación del Estado? El problema radica en que sin la presencia de una instancia pública que regule y proteja los asuntos públicos, aquellos individuos que no estén en condiciones de competir/sobrevivir con sus propios capitales (culturales, sociales,

económicos, educativos), porque estos o son nulos o son ínfimos y no tienen capacidad económica para incrementarlos, no tendrán otro fin que la desaparición: darwinismo social. A esto le apuesta el neoliberalismo.

Esfera económica

La esfera económica de la globalización se caracteriza por el libre intercambio de bienes y servicios y la circulación de capitales sin restricciones. López (2001: pp. 18-19), menciona que “la globalización es el conjunto de proceso que hacen posible la concepción, el desarrollo, la producción, la distribución y el consumo de procedimientos, productos y servicios a escala internacional, a través de medios mundialmente accesibles”.

Para López (2001: p. 24), la economía es el núcleo del proceso de globalización. Esto se debe a “la consolidación del mercado como institución económica fundamental, la eclosión de las tecnologías avanzadas de la información y de las comunicaciones” y a la relación existente entre esos dos elementos.

Es la apertura de los mercados nacionales y su consiguiente desarrollo de mercados internacionales uno de los elementos que “ha contribuido decisivamente a generar un escenario global para los flujos de capitales, de bienes y de servicios” (López, 2001: p. 28). El otro punto de anclaje son las nuevas tecnologías de la información, pues han “permitido la interconexión entre agentes sociales y económicos en lugares remotos, ha estimulado la deslocalización del capital y del trabajo y ha hecho posible, en fin, la mundialización de la economía” (2001: p. 28).

Sin embargo, para Petras (2003: p. 61) la apertura y las nuevas tecnologías no son el origen. Ahora son el elemento principal, mas no el punto de inicio de la globalización. Mercado y tecnología no pueden ser la génesis en tanto fuerzas abstractas e impersonales. De tras de esos elementos hay crisis y reajustes llevados a cabo mediante decisiones políticas.

La apertura de los mercados obedece a la crisis económica de los años 70 y a la crisis del Estado nacionalista. En este sentido, fueron “cuatro los factores que precedieron y contribuyeron al “gran impulso”: una crisis de sobreacumulación; una reducción de las ganancias que resultó de las relaciones entre el trabajo y el capital; la intensificación de la competencia capitalista internacional; el crecimiento masivo de los mercados financieros como un resultado de la desregulación” (Petras, 2003: p. 59-60).

Lo que llaman globalización es un reajuste del capitalismo ante una crisis que no hubiera sido posible sin la intervención del Estado, sin la decisión de la clase política dominante. Detrás del mercado y la tecnología están las decisiones de la clase dominante que impulsaron las políticas de desregulación. No es el cambio tecnológico sino “las cabezas de los estados imperiales las que establecen el contexto o el marco para los intercambios globales. Dentro de ese contexto, las principales formas de transacción y de organización del movimiento del capital se encuentran” las nuevas tecnologías de la información (Petras, 2003: p. 36).

Ahora bien, la tecnología no es usada de la misma manera en todos los sectores productivos, es decir, el nivel (cuantitativo) de uso y los beneficios obtenidos son mayores en ciertas actividades que en otras, siendo la financiera la más beneficiada. A través de la tecnología, la ingeniería financiera toma decisiones, reformula flujos, ajusta acciones y obtiene reportes de manera inmediata, en tiempo real. Sin embargo, sería un error “negar los otros usos múltiples de la alta tecnología para el reordenamiento en los patrones de trabajo y consumo” (Petras, 2003: p. 62); aunque otro error sería no admitir que su uso es más constante para las clases dominantes, principalmente las financieras.

Así la situación, otro error sería sostener que la globalización en su vertiente económica (aunque funcione a nivel mundial) “alcance, por igual, a todos los procesos económicos del planeta, [...] a todos los territorios, [...] a todas las personas” (López, 2001: p. 19). Además, el grado de integración de un sector económico o de un país

“depende, críticamente, de su posición particular con respecto a la división internacional de trabajo” (2001: p. 19).

A pesar de que en el discurso la clase política afirmaba que con la apertura de los mercados “las economías más fuertes iban a entrenar las menos desarrolladas en una espiral de desarrollo compartido” (Didou, 2000: p. 21-22), en lo real, la integración desigual entre los países ocasionó que los costos y los beneficios se distribuyeran de la misma manera: desigualmente; “por tanto, no modificaron sustancialmente su posición ni en el orden global, ni en el subregional”. Sólo abrieron nuevos nichos de competitividad, a costa de agravar la crisis en los sectores más tradicionales” (2000: p. 21-22).

¿Qué nichos se abrieron? ¿Cuáles son los sectores que más se integraron? Ya hemos dicho que el capital financiero es el que ha alcanzado mayor nivel de globalización gracias al uso de las nuevas tecnologías. Entonces, ¿qué sectores productivos se han integrado en menor medida? ¿Cuáles son las consecuencias? Y, ¿cómo afecta la división internacional del trabajo en esta integración desigual?

Cuando empezamos a hablar de la globalización mencionamos que Martínez afirma que “lo que se globaliza son los componentes del capitalismo” (2001: p. 49), es decir, las relaciones sociales de producción, la producción misma (actividades económicas), la distribución y el consumo. Pero cabe aclarar que no todos los elementos se globalizan al mismo nivel. “Asistimos [...] a una globalización de la producción sin globalización (en el mismo nivel) ni de la distribución ni del consumo capitalista” (Martínez, 2001: p. 60).

Actualmente, si bien se invierte en cualquier parte del mundo para producir los componentes de un producto en diversas partes del mundo y luego vender en cualquier parte del mundo, ello no significa que el consumo y el beneficio de las ganancias sean los mismos en cualquier parte del mundo. Todo lo contrario.

“La competencia en el capitalismo global implica [...] la minimización del tiempo de trabajo individual incorporado en las mercancías [...], y esto es posible por la diferenciación salarial Internacional” (Martínez, 2001: p. 60). En suma, se produce en cualquier parte, pero el valor de la mano de obra que produce no es el mismo en cualquier parte, tiene menos valor el trabajo en un país subdesarrollado que en uno de primer mundo, por lo que la capacidad de adquisición es desigual.

Otro elemento que se globaliza es la relación social capitalista, es decir, se globaliza la producción sin dejar atrás la división internacional del trabajo. En otras palabras, no se produce de todo en todas partes. A la región periférica del capitalismo se ha utilizado para atender el sector manufacturero (no olvidemos la diferenciación del valor del capital variable), dejando en manos de los países centrales los sectores terciario y financiero.

En consecuencia, se expande la asalarización en las zonas periféricas del capitalismo “por un lado, y los procesos de privatización y de fusiones, compras, participaciones, etc. protagonizados por las grandes corporaciones [...], por otro, son una realidad” que agudiza la concentración y centralización mundial del capital (Martínez, 2001: p. 59).

Las ganancias, en su mayoría, son apropiadas por las clases dominantes de los países desarrollados a través de las inversiones, el comercio y los servicios y el capital financiero. Aumentan su riqueza, pero lo hacen basándose en la “baja en los costos del trabajo y en una depresión de los estándares de vida y de las condiciones de trabajo” de los países del tercer mundo (Petras, 2003: p. 57).

Martínez (2001: p. 61) dice al respecto que:

“El resultado de esta globalización deformada por la estructura centro-periferia es que se refuerza la explotación mundial de los recursos, medios de producción y fuerza de trabajo mundiales, [...] la distribución asimétrica del excedente mundial a través de los mercados de bienes y servicios y financieros sigue haciendo que el centro se apropie de una parte muy significativa del excedente producido en la periferia” (Martínez, 2001: p. 61).

El producto bruto global de 1998 se repartió de la siguiente manera: la Unión Europea, 29.3%; Estados Unidos, 25.2%; Japón, 17.4%. El 71.9% de la riqueza mundial se reparte entre dos naciones y un bloque económico. En 1997 la riqueza neta de las 10 personas más ricas del mundo era de alrededor de 133,000 millones de dólares: 1.5 veces superior que el ingreso nacional conjunto de todos los países definidos por la ONU como menos adelantados. En 1997, alrededor de 358 personas poseían más riqueza que la que tenía para entonces la mitad de la población mundial (Juárez, 2000: p. 27).

En el caso de México, siete hombres poseían en el año de 1999 una fortuna de 20,400 millones de dólares, cantidad que es similar al ingreso anual percibido por todos los mexicanos, que, de acuerdo con la Encuesta Ingreso-Gasto elaborada por el INEGI, suma 22,600 millones de dólares al año.

A pesar de estos efectos tan drásticos en la economía mundial, ¿es posible pensar a la globalización como un fenómeno que plantea oportunidades, especialmente para los países subdesarrollados? Sí, si reconocemos, en primer lugar, que la globalización es un fenómeno complejo en el cual la economía no es la única dimensión, y si, en segundo lugar, admitimos que las políticas públicas juegan un papel de suma importancia.

En tanto la política facilitó la apertura de los mercados, ella puede afrontar las actuales condiciones económicas con programas (posibilidades) a la altura de su complejidad, dejando atrás el simplismo de los mecanismos neoliberales que insertaron

a América Latina en el sistema mundial, los cuales “no han sido los más convenientes para los pueblos de esas naciones. Por el contrario, los términos de la inserción han sido dictados por los propios países industriales [...] en detrimento de las economías de los países atrasados” (Juárez, 2000: p. 30).

En el fondo de la concentración de la riqueza, de la exclusión, del darwinismo social, está el neoliberalismo y su simple y ramplona visión del mundo. En el fondo están los principios que rigen a esa doctrina: poner en función de la ganancia de las multinacionales todos los adelantos científicos y tecnológicos; llevar la competencia al extremo entre empresas desiguales; la tendencia a la liberación total de los mercados; dejar la orientación de la economía a la mano invisible del mercado; privatizar la economía y flexibilización de las regulaciones estatales para favorecer la inversión privada” (Juárez, 2000: p. 28-29).

El problema y error, entonces, es afrontar un fenómeno complejo con mecanismos simplistas. ¿Qué características tendría la alternativa o alternativas al neoliberalismo, especialmente para las zonas marginadas, como América Latina?

1.1.2.3. Alternativa Latinoamericana

La salida a la grave situación latinoamericana parece poco clara, es cierto. Pero también es cierto que –sin abogar por la reversibilidad de la globalización– es posible construir un camino distinto al impuesto por las políticas neoliberales. El rechazo es a esta manera de enfrentar los retos de la globalización, no al proceso inevitable de la globalización.

Para Juárez (2000: p. 34), la mejor alternativa es construir “un proyecto de integración con características latinoamericanas [...] de índole y alcances comunitarios [...] para una inserción activa, creativa, con nuestra propia identidad y determinante dentro de un inevitable proceso de interdependencia mundializante”.

Aunque no hay una propuesta totalmente delineada, sí hay elementos constitutivos, tales como la vigilancia de la sociedad civil sobre los gobiernos; reglas mínimas para los flujos de capital financiero; apoyo real a la industria nacional y al mercado interno; indexación de los salarios a los ritmos de la inflación para alentar el mercado interno; renegociación de la deuda externa y la cooperación cultural entre las naciones, entre otros puntos.

El centro del proyecto alternativo latinoamericano de identidad cultural, abierto al mundo y construido mediante la cooperación cultural, política y económica entre las distintas naciones, aprovecharía las posibilidades que otorgan la educación, la información y el conocimiento en un mundo globalizado. La globalización puede ser una oportunidad para resolver los problemas de nuestras naciones si se “opera sobre la base de una población bien instruida” (López, 2001: p. 46). En este sentido, la educación se convierte en uno de los apoyos fundamentales para enfrentar los retos de la globalización. La educación debe ser el centro de cualquier política de acción comunitaria/global/comunitaria.

1.1.2.4. Globalización y Educación

A la educación se le coloca en un lugar estratégico para enfrentar los retos que la globalización en todas sus esferas presenta a las sociedades; de tal manera que la visión clásica sobre ella deberá transformarse para colaborar en la solución de dichos retos. En este sentido, López (2001: p. 67-80) delinea una serie de desafíos que la educación deberá enfrentar en el actual momento histórico; los divide en desafíos de naturaleza política o social y desafíos de naturaleza económica o tecnológica.

Desafíos de naturaleza política o social

La globalización enfatiza los compromisos que la educación tiene con el individuo, con lo social y lo común. Deberá contribuir al equilibrio entre la autonomía y la cooperación, entre independencia e identidad, entre individuo y comunidad. A

continuación consideramos los desafíos que en los ámbitos de lo social y lo político – según López (2001: p. 68)– se le presentan a la educación.

- *Agregar un nivel satisfactorio de cohesión social:* El conocimiento, como elemento fundamental en la globalización, hace que la inclusión y participación de los individuos dependa de sus competencias y habilidades en materia de información y conocimiento. Por ello, la educación deberá asegurar que el mayor número de personas adquiera y desarrolle las capacidades necesarias para insertarse en la nueva sociedad.
- *Facilitar la asunción efectiva del acervo común:* En la globalización, por una lado, los medios masivos de comunicación tienden a difundir una cultura light, superficial, de consumo y, por otro, se acentúa la ley del máximo beneficio, es decir, de lo instrumental, de lo funcional y útil, de la ganancia en el menor tiempo posible. El peligro está en que la experiencia humana se simplifique, dejando de lado todo aquello que no cabe en la medida de lo funcional y técnico, excluyendo las visiones plurales y sustantivas, como el pensamiento, la reflexión, el arte y el humanismo. De ahí la necesidad de que la educación vincule al individuo con la orientación humanística del conocimiento y el acervo común que se ha producido a partir de él.
- *Incrementar el stock de capital social:* La globalización y la enorme competencia que trae consigo han provocado un reajuste en todas organizaciones, principalmente en las empresariales. El principal cambio está en revalorar al individuo sin dejar de promover el trabajo cooperativo. La manera de hacerlo es incrementar el capital social. Éste se entiende como un conjunto de valores informales que permiten el funcionamiento del grupo o comunidad. Se trata de la formalidad y la honestidad, las cuales generan confianza entre los miembros de la organización. La educación sería uno de los caminos para promover el capital social a los estudiantes, quienes, en última instancia, son miembros de una comunidad y serán miembros de organizaciones laborales.

- *Promover la convergencia política en materia educativa:* La educación es un sector que trabaja en el corto, mediano y, sobre todo, largo plazo y que, además, afecta a todos los sectores e individuos de la sociedad. El desarrollo de una nación depende en mucho del nivel de su sistema educativo. Cualquier país que quiera enfrentar los retos de la globalización deberá invertir y trabajar en materia educativa. De ahí la necesidad y urgencia de establecer, entre los distintos sectores sociales y políticos, acuerdos mínimos en materia de política educativa con responsabilidad política y no por meros oportunismos circunstanciales. El retraso de esta convergencia mantendrá desordenado al sistema, al país, con graves consecuencias para las generaciones del presente y del futuro.

Desafíos de naturaleza económica o tecnológica

En la globalización, la dependencia entre la economía, información, conocimiento y tecnología, inevitablemente conducen la mirada hacia la educación y la mirada de ésta hacia la economía. Por lo general, algunos académicos tienden a considerar el mundo de los negocios como un mundo impuro; tal posición “casta” defiende un tipo de educación humanista alejada por completo del mundo laboral.

Sin embargo, si queremos aprovechar la condición y las posibilidades de la educación en el mundo global, no debemos dejar de atender las conexiones entre la educación y la economía global basada en las habilidades para generar, organizar y aplicar el conocimiento. Apreciar el vínculo tampoco significa formar individuos únicamente desde una perspectiva técnica. Humanismo y competencias laborales pueden convivir y entremezclarse en una institución educativa.

¿Cuáles son los retos que –según López (2001: p. 80-96)– la economía y la tecnología plantean a la educación?

- *Lograr un elevado nivel de cualificación para todos:* Actualmente, el desarrollo tanto de países y organizaciones como de individuos está vinculado directamente con el

capital intelectual que se poseen. La generación de riqueza depende del manejo del conocimiento y la información en el proceso de producción. Por lo tanto, las naciones y los individuos con menor cualificación en este sentido sufrirán un deterioro en su calidad de vida. La posibilidad de que las naciones e individuos aprovechen la etapa globalizadora depende de su nivel de formación. Bajo esta condición, la educación tiene el reto de garantizar al mayor número posible de individuos, los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para integrarse y desenvolverse en el sector productivo.

- *Mejorar la eficacia del sistema educativo:* Para cumplir los retos que hemos descrito anteriormente, la educación debe mejorar sus propios mecanismos de organización, que van desde la asignación de recursos al sistema educativo hasta el proceso de enseñanza aprendizaje, pasando por la administración de los centros escolares. En la mejora de la educación deben participar todos los agentes involucrados: el Estado, los directivos, docentes e investigadores, alumnos, empleadores y la sociedad civil.

- *Mejorar la gestión de las instituciones educativas:* La globalización está muy cerca del desorden, del caos y la incertidumbre. Ante un mundo complejo, la manera de caminar en él debería ser igualmente compleja. Las instituciones no pueden permanecer como sistemas cerrados e inflexibles; deben convertirse en sistemas abiertos y autoorganizados. La posibilidad de transitar de un estado a otro está en la gestión que se realice. Pero no se trata de la gestión promovida por el neoliberalismo, aquella que la reduce a máxima eficiencia en el menor tiempo posible, sin importar los medios ni los asuntos éticos. Se trata de un tipo de gestión que va más allá de lo instrumental para colocarse como valor estratégico, “consiste en un conjunto de procesos de carácter metacognitivo, en el sentido de que suponen la aplicación del conocimiento a diferentes formas de conocimiento vinculadas a la obtención de resultados” (López, 2001: p. 84).

- *Elevar el grado de flexibilidad del sistema educativo:* La globalización ha incorporado a los sistemas sociales y económicos dinamismo temporal y multidimensionalidad espacial. Por esta razón, los sistemas educativos deben trabajar hacia su flexibilización; no pueden enfrentar situaciones en constante cambio con estructuras excesivamente rígidas, pues estarían condenadas al fracaso. A un mundo dinámico corresponde una búsqueda constante de soluciones: estructuras cambiantes y flexibles. La flexibilidad requerida en la educación tiene como fin asegurar el ingreso y la permanencia al mayor número posible de individuos, ya que, en un mundo globalizado, a mayor número de excluidos en el sistema educativo, corresponde un mayor número de excluidos sociales. La flexibilidad educativa supone una concepción de la educación abierta y dinámica, en constante evaluación y aprendizaje organizacional.
- *Concebir como un continuo el trinomio educación-formación-empleo:* Desde una perspectiva tradicional, se suelen separar educación, formación y empleo. La primera es entendida como la adquisición de una serie de competencias que permiten al individuo insertarse en el sector laboral. La segunda se relaciona con la socialización, formada ésta por el conjunto de valores, de conocimientos básicos y de capacidades cognitivas que permiten interpretar el mundo. Por último, el empleo era otro espacio de aprendizaje más o menos estable que no requería que los trabajadores regresaran a las aulas universitarias. Sin embargo, actualmente las divisiones entre esos tres conceptos se han vuelto imperceptibles, pues hoy los objetivos de la educación son compartidos por la formación y por las necesidades de las organizaciones laborales. Estos son algunos de los conocimientos, habilidades y actitudes compartidos: conocimientos teóricos y formas de pensamiento avanzado, capacidad comunicativa oral y escrita, habilidad para trabajar en equipo, para resolver problemas, para organizar y aplicar el conocimiento, para actuar en situaciones de incertidumbre y para abrir la forma de pensamiento hacia posiciones no cartesianas y métodos no deductivos.

- *Potenciar la educación científica, la alfabetización tecnológica y la gestión de la información:* Como ya mencionamos, las nuevas tecnologías de la información juegan un papel sustancial en la era de la globalización; por lo tanto, es necesario que los Estados garanticen a sus estudiantes y ciudadanos en general el acceso a ellas. Paralelamente, la educación (junto a la enseñanza de conocimientos y habilidades de lectura y escritura tradicional y habilidades matemáticas) tendría que instruir a la población en el uso eficaz de las mismas. Para explotar al máximo las nuevas tecnologías, se debe ir más allá de la capacitación técnica (aprendizaje mecánico de paqueterías informáticas), desarrollando las destrezas necesarias para procesar información, de modo que ésta pueda aplicarse a la resolución de problemas. No se trata de saber presionar una tecla, sino de saber explotar las posibilidades de las nuevas tecnologías para procesar y generar información útil en la solución de problemas.
- *Desarrollar mecanismos adaptativos de la formación profesional a la nueva realidad:* El tiempo acelerado que caracteriza a la globalización económica está provocando constantes desajustes en los perfiles de los puestos de trabajo, es decir, en las competencias requeridas para participar en las organizaciones laborales. Ante esta realidad, es necesario que las instituciones educativas adapten sus perfiles de formación a los cambios dinámicos de la comunidad.

Los retos anteriores, cabe aclarar, fueron pensados por un autor de un país desarrollado para un país desarrollado. Y si bien el fenómeno de la globalización hace que los países subdesarrollados compartan circunstancias y desafíos con países de primer mundo, es necesario que los primeros se piensen también desde lo local, mirando sus características particulares y, a partir de ahí, asimilar reflexivamente los retos globales que los atraviesan.

La cuestión no es fácil, pues muchas veces los requerimientos internacionales no son compatibles con los locales (Didou, 2000: p. 31). Sin embargo, recordemos que la relación causal entre lo global y lo local es circular. Lo global opera, también, a partir de

los flujos de lo local hacia fuera. Así, el desequilibrio, el caos, ruido, desorden que proviene de lo global puede reducirse mediante la actuación de lo local, ello precisa movimientos reflexivos que conviertan las amenazas en oportunidades.

En este contexto, las instituciones educativas de los países del tercer mundo, como México, deben reflexionar sobre el tipo de individuo que desean y deben formar: individuos sólo con formación técnica y sin capacidad de autoorganización, fácilmente sustituibles, cuyo trabajo será mal remunerado y que nos mantendrán como país manufacturero, conservando nuestra posición en la actual división internacional del trabajo, o individuos con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para insertarse en (o, ¿por qué no?, crear por sí mismos) áreas que requieren cualificaciones relacionadas con el trabajo intelectual (manejo flexible del conocimiento), áreas en donde se presenta el mayor crecimiento.

El dilema es seguir formando mano de obra barata o capital intelectual que trabaje en las organizaciones con las herramientas necesarias para enfrentar un mundo globalizado desde su ámbito local y con una cultura humanística, pero con la capacidad suficiente para producir y procesar información como lo exige la llamada por Castells sociedad de la información.

1.1.3. SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

La sociedad de la información se caracteriza por “la implantación intensiva y extensiva de las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones en los ámbitos fundamentales de la vida social y económica” (López, 2001: p. 31). En esta sociedad, tanto la generación de riqueza como el ejercicio del poder dependen de las tecnologías de la información y de la capacidad que se tenga para manejarlas (Castells, 1999: p. 370).

Para Castells (1999: pp. 369-370), esta nueva sociedad tiene sus orígenes a finales de la década de los 60 y mediados de los años 70. Son tres los eventos

históricos los que dan pie a la construcción del nuevo escenario: la revolución de la tecnología de la información, la crisis económica tanto del capitalismo como del estatismo y los movimientos sociales y culturales como el feminismo, el ecologismo o la defensa de los derechos humanos.

Cada uno de estos hechos generó una nueva estructura social, un nuevo tipo economía y una nueva cultura: la sociedad red, la economía informacional global y la cultura de la virtualidad. En todas ellas subyace una lógica, la lógica de las acciones sociales e instituciones en interdependencia.

Otros autores distinguen entre Sociedad de la información y Sociedad del Conocimiento. Consideran a esta última una etapa más desarrollada que la primera. “Se caracteriza porque el conocimiento constituye el recurso básico para los individuos, para la economía y para la sociedad en su conjunto” (López, 2001: p. 31). Los insumos clásicos como el capital, los recursos naturales y la mano de obra no desaparecen, pero pasan a segundo plano. Para hacer la diferenciación entre ambas clases de sociedades hay que distinguir entre información y conocimiento.

La información sólo es un conjunto de datos ordenados para referirse a un hecho. “El conocimiento supone un ulterior nivel de elaboración de la información y requiere de la intervención humana” (López, 2001: p. 31). La información puede arrojarse con la utilización de procesadores electrónicos; el conocimiento necesita de las estructuras del pensamiento humano porque supone relaciones, conexiones, evaluaciones y hasta intuiciones que los ordenadores no son capaces de realizar. Lo cierto es que entre ambas categorías los límites son algo borrosos: para generar conocimiento es necesaria la información; para generar información se requiere de ciertos conocimientos.

Ahora bien, aquí surge una interrogante: ¿Acaso no el conocimiento ha estado presente desde que somos humanos? ¿No ha sido el conocimiento el que ha permitido la evolución de las sociedades? Si es así, ¿por qué hablar de una nueva sociedad? La

diferencia está en el uso que ahora se da al conocimiento y su relación con la sociedad. El uso singular del conocimiento radica en su intensidad, su fluidez y su reflexividad.

La intensificación consiste en el aumento de “la incidencia del conocimiento, vinculado a las tecnologías avanzadas, en el ámbito económico” (López, 2001: p. 33), en la revalorización del saber aplicado y en el incremento de expectativas en la relación ciencia-tecnología-innovación como motores del crecimiento. Actualmente, el conocimiento posee gran fluidez porque el desarrollo de los canales ha permitido que tenga amplia difusión.

La reflexividad se manifiesta, en primer lugar, “por el grado de autoconciencia que la sociedad ha adquirido de que [...] nos hallamos ante un nuevo panorama en el cual el conocimiento y la información son protagonistas” (2001: p. 35), y, en segundo lugar, por la relación causal circular que existe entre el conocimiento y la aplicación del mismo, es decir, por la retroalimentación que opera de la aplicación al conocimiento en sí para generar nuevos conocimientos.

Se trata de una transformación estructural en las relaciones de producción, de poder y de experiencia. En cuanto a las primeras, a pesar de seguir en pie el capitalismo, ha habido un cambio social y técnico en el proceso de producción, el trabajo y el capital; en consecuencia, las relaciones de clase también se han visto modificadas. En el plano del poder, lo característico en esta sociedad –según Castells– es la crisis por la que atraviesan el Estado y la democracia política. Las relaciones de experiencia transitan de un modelo de relación social guiado por estereotipos a un modelo guiado por la experiencia real de la relación.

Las siguientes son las características de los elementos de las relaciones de producción (proceso de producción, trabajo y capital) en la sociedad de la información (Castells, 1999: pp. 375-380):

- *Proceso de producción:* Los elementos esenciales del proceso son la productividad y la competitividad. El primero se logra mediante la innovación; el segundo, mediante la flexibilidad organizacional. Ambos elementos se llevan a cabo mediante las tecnologías de la información y la capacidad cultural para utilizarlas. Así, la empresa de hoy adquiere una nueva forma de organización y gestión a partir de la adaptabilidad externa y la coordinación interna. Castells llama a este tipo de empresa la “empresa red”. Es una empresa horizontal que ha dejado atrás el *fordismo* como proceso de producción. Los insumos de un producto pueden procesarse al mismo tiempo y en distintos lugares del planeta.

- *Trabajo:* En la sociedad de la información, el trabajo se diferencia según las características que tenga el trabajador. Para Castells, existen dos tipos de trabajador: el trabajador genérico y el trabajador autoprogramable. El punto que los separa es la capacidad de acceso a la educación superior y, por tanto, la capacidad para incorporar información y conocimientos a sus actividades laborales y a su organización. El trabajador genérico acata órdenes, realiza una actividad específica, sin capacidad de autorregularse ante los cambios del entorno, pues no tiene la posibilidad de incorporar información a su actividad. Esto no quiere decir que este tipo de trabajadores no sean necesarios, lo son, pero colectivamente; individualmente son reemplazables con facilidad. Por el contrario, el trabajador autoprogramable es aquél que “posee una educación suficiente para reprogramarse hacia las tareas en cambio constante del proceso de producción” (1999: p. 375).

- *Capital:* Como en el capitalismo industrial, el capital es apropiado por los titulares de los derechos de propiedad, es decir, los accionistas de las empresas y las familias propietarias de grandes empresas. Sin embargo, cada vez está adquiriendo mayor importancia la aparición de pequeños empresarios en el área de servicios, cuyos principales activos son su cerebro y su capacidad para generar y utilizar información y conocimiento. El último nivel de apropiación es el que caracteriza a la época informacional. Se trata de los mercados financieros

globales. Es una forma de apropiación antigua, pero ahora son la forma de acumulación más importante. Ello obedece a las condiciones tecnológicas en las que opera el informacionalismo. Con las nuevas tecnologías de la información, el mercado financiero global tiene la posibilidad de superar el espacio y el tiempo y, así, localizar oportunidades para invertir en cualquier lugar del planeta y en tiempo real.

- *Relaciones de clase:* Hay tres rasgos característicos de las relaciones de clase en la sociedad de la información. En primer lugar, existe una tendencia a aumentar la desigualdad y la polarización social. En segundo término, prevalece una escisión entre el individuo en sí y el individuo trabajador-consumidor. Por último, el trato en el trabajo es cada vez más individualizado. La desigualdad es alimentada por la diferenciación que existe entre los trabajadores autoprogramables y los trabajadores genéricos. Estos circulan discontinuamente en trabajos ocasionales y mal remunerados, por lo que carecen de importancia como productores de riqueza (a nivel individual) y, por lo tanto, también como consumidores. Además, tienen pocas posibilidades de luchar colectivamente, pues el trato es cada vez más individualizado, aún para los trabajadores autoprogramables. La polarización sólo podrá combatirse mediante políticas públicas que emprendan acciones conscientes y sostenidas para garantizar el acceso a la información y el conocimiento al mayor número posible de individuos.

La desigualdad en el acceso al conocimiento no sólo se da al interior de las sociedades, sino también entre las naciones. La producción y difusión del conocimiento se mundializa desigualmente: no hay libre acceso, circulación y difusión en todas las naciones para facilitar su desarrollo.

Por ejemplo, en América Latina existen alrededor de 150,000 investigadores (3.5% de total del planeta), mientras que en EUA hay casi 1 millón de científicos (25% del total mundial). De los 150 millones de personas que están involucradas en

investigación, el 90% se ubica en los 7 países más industrializados. Del total de usuarios de Internet, el 91% habita en los países de la OCDE.

La desigualdad en la generación y propagación del conocimiento se traduce en desigualdad económica entre individuos y entre naciones. Por lo tanto, la educación constituye la posibilidad más importante para no quedar al margen del sistema mundial. Pero, ¿qué tipo de educación? ¿Cuáles deberán ser sus características generales? ¿Cómo lograr las reformas necesarias?

1.1.3.1. Sociedad de la información, Sociedad del Conocimiento y Educación

Existe una clara tendencia dominante para re-pensar la función de la educación ante el nuevo tipo de sociedad en que vivimos: la visión neoliberal. Esta postura ve en la educación y el conocimiento sólo un instrumento del mundo laboral que genera valor agregado de competitividad a los productos y servicios que demanda la economía de mercado. Es una visión economicista y pragmática que privilegia el *Know how* o conocimiento técnico y las demandas del mercado y las multinacionales y sepulta el conocimiento humanista y la función social. Esta visión sólo favorece la polarización social, ya que pone a las instituciones educativas al servicio de los intereses económicos dominantes y descuida los sectores sociales más desfavorecidos.

En este contexto es necesario plantear alternativas que –sin negar las condiciones de la sociedad de la información y los aportes teóricos a propósito de ella– sean pertinentes para nuestras propias necesidades y problemáticas. La pertinencia puede entenderse –según Villaseñor (2000: p. 17)– como el papel que la educación debe desempeñar en relación con lo que la sociedad espera de ella. Para Villaseñor (2000: p. 18), una propuesta educativa pertinente y alternativa a la visión neoliberal deberá enmarcarse en tres lineamientos:

- *No perder de vista el carácter internacional del conocimiento.* Son necesarios los vínculos con instituciones de otros rincones del planeta para generar conocimientos y formar profesionales.
- *Tomar en consideración las tendencias dominantes.* Ello no significa adoptar una forma de pensamiento único inadaptado a las condiciones histórico-culturales y a las necesidades concretas del sistema social.
- *Tener claro a quién deberá servir el sistema educativo.* En países subdesarrollados la respuesta es clara: a los sectores sociales más desfavorecidos. Por inteligencia y por ética, nuestras instituciones educativas no deben limitarse a satisfacer las demandas del sector laboral.

De estos tres lineamientos se desprenden atribuciones íntimamente ligadas para una visión alternativa (Villaseñor, 2000: pp. 19-20):

- Abrir las instituciones de educación a los distintos sectores sociales, para lograr un flujo permanente entre los actores educativos y los actores de otras esferas. El contacto con el mundo laboral está incluido, pero no es el único ni el eje central de la planeación educativa. Aunque se prepara a los estudiantes para trabajar en dicho mundo, la educación no puede reducirse a la mera cualificación de insumos humanos.
- Concebir a la educación como un proceso que dura toda la vida. El aprendizaje constante ayuda a que la sociedad tenga presencia permanente en las aulas. No obstante, se debe cuidar que la educación no sea vista sólo como un mero corredor entre las instituciones escolares y la vida laboral, pues ello supondría una formación orientada sólo al *know how*. Por el contrario, la educación a lo largo de toda la vida requiere que el estudiante también aprenda a “aprender a conocer” y a “aprender a ser”, con el fin de adquirir autonomía y pensamiento crítico.

- Atender la creciente demanda de educación y superar los rezagos existentes en la materia, de tal manera que se supere la subordinación que países como el nuestro mantienen respecto a países con poblaciones con mayor posibilidad de acceder a la educación.

Las políticas de administración de los centros escolares son los criterios o mecanismos concretos para operar los lineamientos generales antes descritos; Villaseñor (2000: pp. 21-23) propone algunos puntos específicos para alcanzar la pertinencia.

- Logro de eficiencia y eficacia respecto a los objetivos que las propias instituciones se plantean. Para ello pueden realizarse ejercicios de evaluación constante. El objetivo de las evaluaciones sería la mejora de la calidad educativa (planteada a partir de la pertinencia y el logro de objetivos decididos por los mismos actores educativos), mas no el condicionamiento de recursos financieros mediante la aplicación de criterios externos.
- Uso eficiente de los recursos financieros. Esto implica el acceso a la información sobre la aplicación de los mismos y la rendición de cuentas de los administradores. Esto no significa que la administración de los recursos sea guiada por los criterios de rentabilidad manejados por las empresas privadas ni que exista un Estado auditor que evalúe mediante esos criterios de rentabilidad y desde realidades ajenas a la que vive una escuela.
- Cumplimiento cabal, por parte de docentes e investigadores, de las obligaciones académicas contraídas y preparación académica y pedagógica constante, sin que se haga mediante los llamados estímulos económicos de productividad e indicadores meramente cuantitativos, pues ello genera exclusión y obstáculos para trabajar en equipo.

- Introducción de la interdisciplina como nueva forma de organización académica para afrontar la complejidad de la construcción del conocimiento y de los problemas sociales. Los programas disciplinarios no tendrían por qué desaparecer pero sí deberían aparecer cada vez más los programas interdisciplinarios.
- Búsqueda de formas alternativas de financiamiento, como la oferta de servicios académicos a instituciones privadas o públicas. La consecución de recursos no debe ser motivo para que el Estado evada su responsabilidad como principal proveedor de recursos para la educación de la sociedad. Tampoco es conveniente que la investigación esté supeditada a las peticiones de la iniciativa privada. Y, por último, la búsqueda de recursos no debe conducir a concebir al estudiante como un cliente o consumidor y a la educación como cualquier producto que compra quien tiene poder adquisitivo.
- Instauración de nuevos procedimientos de participación para que los distintos actores educativos (alumnos, docentes, investigadores, trabajadores y autoridades) tengan la posibilidad de conducir en conjunto el rumbo de la institución educativa.
- Incremento del uso de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la investigación y en la administración de los centros escolares, sin llegar a la sobredeterminación tecnológica con reformulaciones meramente pragmáticas.
- Es necesario amalgamar las circunstancias histórico-culturales con los problemas sociales concretos, tanto del contexto global como de las condiciones locales.

En suma, es ineludible re-pensar las funciones de la educación en el marco de la Sociedad de la Información. Pero es aún más urgente afrontar las complejidades de la sociedad contemporánea mediante concepciones y acciones igualmente complejas, lo que supone mirar hacia discursos distintos al del mundo laboral.

La educación no puede reducirse a un proceso de manufactura dirigido por el mercado y las empresas privadas. Hay problemáticas y sectores sociales que no pueden dejarse de atender, principalmente en países subdesarrollados como el nuestro. Para ello, cualquier reforma educativa deberá tomar en cuenta las características histórico-culturales-sociales específicas de nuestra nación y no adoptar acríticamente modelos generados desde los países dominantes o desde instituciones crediticias internacionales.

Villaseñor (2000: p. 23) sostiene que la búsqueda de escenarios educativos alternativos a las visiones neoliberales de la Sociedad de la Información y del Conocimiento:

De ninguna manera nos conduce a la negación de esas realidades, ni a un desprecio por muchas de las orientaciones y políticas que han ido apareciendo en los últimos años; simplemente, nos conduce a buscar una orientación diferente a la que han tratado de poner en práctica dichas políticas. Se plantea también una Sociedad del Conocimiento, pero con pertinencia en su sentido más amplio, y sin visión de pensamiento único (2000: p. 23).

1.2. CONTEXTO ECONÓMICO-SOCIAL DE MÉXICO Y LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERIODO NEOLIBERAL.

En este apartado se incluyen las características económico-sociales que ha tenido nuestro país desde el sexenio de Carlos Salinas hasta los primeros años de gobierno de Vicente Fox. Se ha elegido este lapso de tiempo porque durante éste han tenido lugar las llamadas políticas neoliberales.

El periodo elegido (1988-2004) comienza con el quiebre respecto a la política nacionalista (algunos la llaman populista o demagógica) practicada en los sexenios anteriores. Esta transformación en la concepción de la economía y las finanzas públicas trajo cambios significativos para la educación, especialmente para la educación

superior; entre ellos la implantación de sistemas de evaluación, acreditación y financiamiento. Es por ello que es en este mismo apartado en donde se abordan las políticas educativas y de evaluación.

Además, al final se incluye un breve recuento de las experiencias en evaluación curricular que ha habido en nuestro país.

1.2.1. CARACTERÍSTICAS ECONÓMICO-SOCIALES (1988-2004)

Por décadas, en el ámbito internacional México fue llamado “el milagro económico” por la estabilidad que alcanzó después de la Revolución de 1910. La legitimidad del sistema estaba anclada en la estabilidad económica que le trajo la sustitución de importaciones: en veinte años (1950-1970) el crecimiento per cápita promedio fue del 6% anual y la inflación se mantuvo siempre por debajo del 5% anual.

En materia política, el sistema no tenía la misma estabilidad. Un suceso en 1968 evidenció que nuestro país no gozaba de plena armonía como lo creía el mundo y la misma familia revolucionaria. Serían los estudiantes (la clase media) quienes pondrían en entredicho la legitimidad de la clase gobernante al exigir libertades que en México no se tenían. El movimiento estudiantil fue reprimido y terminaría con una matanza en Tlatelolco el 2 de octubre del mismo año.

Ante esa respuesta del gobierno, muchos jóvenes no encontraron más camino que el de la lucha armada. Junto con campesinos, en los años setenta formaron grupos guerrilleros que operaron desde Monterrey hasta el sureste mexicano. Una vez más, la respuesta fue la desaparición forzada, la represión. Sin embargo, el gobierno de entonces (el de Luis Echeverría) también optaría simultáneamente por el populismo como medio para atemperar la crisis política.

El excesivo gasto público del populismo aunado a los problemas estructurales del modelo económico generados por los cambios internacionales, generó la primera de

varias crisis económicas que seguirían hasta finales del siglo XX. En septiembre de 1976, “el gobierno se vio obligado a llevar a cabo una devaluación del 40% del peso en su relación con el dólar y a aceptar las condiciones de los organismos financieros internacionales” (Bizberg y Meyer, 2003: p. 23), a los cuales solicitó ayuda financiera para salvar al país.

Hasta ese año de 1976, la política de endeudamiento externo, déficit fiscal y de economía cerrada parecía haber terminado; sin embargo, continuarían durante el siguiente periodo presidencial, ya que el precio del petróleo se disparó de 14.30 dólares por barril en 1979 hasta 33.60 dólares en 1981 y, además, en ese mismo periodo se descubrieron reservas de hidrocarburos en el sureste mexicano. Esta situación animó al gobierno a anunciar la época de la “abundancia petrolera”, que prometía gran desarrollo a pesar de la escasez de capitales.

Para 1981, hubo sobreproducción mundial del crudo y ahorro energético de los países consumidores, por lo que bajó repentinamente el precio del petróleo. Como consecuencia, los capitales se fugaron, la inflación llegó al 100% y hubo una nueva devaluación en 1982. “La nueva situación dejó a México con una enorme deuda externa que, entre 1972 y 1982, creció de 20 mil a 90 mil millones de dólares” (Bizberg y Meyer, 2003: p. 23). El gobierno responsabilizó a la banca por permitir la fuga de divisas y procedió a nacionalizarla.

Miguel de la Madrid inició su sexenio en plena crisis económica y política. La devaluación deterioró la legitimidad del régimen y su capacidad para administrar el país. Pronto vinieron las consecuencias políticas. En Chihuahua, algunos empresarios se agruparían en las filas del PAN para contender contra el PRI en las elecciones municipales y estatales. En la elección para la gubernatura del estado, el PRI montó un aparato de corrupción para imponer a su candidato. Tras presiones sociales e internacionales, la elección se repitió, pero volvió a triunfar el representante del PRI.

En lo económico, fue en ese periodo (1982-1988) cuando la política neoliberal hizo acto de presencia. El gobierno de De la Madrid comenzaría por eliminar los aranceles con el Acuerdo General de Aranceles y Comercio y propuso un modelo de país basado en las exportaciones, en la captación de capitales extranjero y en el uso de mano de obra barata. La nueva política económica fue ineficaz y tuvo consecuencias negativas.

Tras la entrada de grandes manufactureras extranjeras al país, muchas pequeñas y medianas empresas cerraron y la llamada economía informal aumentó. La inflación no disminuyó como se esperaba “y en 1987 alcanzó 120%, mientras los aumentos salariales quedaron muy rezagados: en 1988 el salario real era 40% menor que en 1980” (Bizberg y Meyer, 2003: p. 25).

El descontento de un sector de los empresarios y el rechazo a la nueva política neoliberal que comenzaba a ganar intelectuales y políticos, enfrentaron al régimen a una enorme crisis política. Los primeros se agruparon en el Partido Acción Nacional para apoyar a un empresario agrícola de nombre Manuel Clouthier en su candidatura presidencial.

Al mismo tiempo, la Corriente Democrática del PRI, con Cuauhtémoc Cárdenas (ex gobernador de Michoacán) y Porfirio Muñoz Ledo (ex presidente del PRI) a la cabeza, decidió abandonar las filas de su partido y aliarse a la vieja izquierda nacional para formar el Frente Democrático Nacional (FDN). Éste presentó a Cárdenas como candidato a la presidencia de la República.

Las elecciones terminaron con un enorme escándalo: el sistema informático “se cayó” y los resultados tardaron varios días en salir a la luz pública. Las cifras oficiales dieron la victoria a Salinas de Gortari con el 50.71% del total de la votación; el FDN obtuvo el 30.59% y el PAN el 16.79%. La población tenía la certeza de que las elecciones habían sido un fraude.

El nuevo sexenio comenzó con una fuerte falta de legitimidad del nuevo mandatario.

1.2.1.1. El quiebre definitivo (1988-1994)

Para Bizberg y Meyer (2003: p. 26) el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari puede definirse como el uso “de los poderes del presidencialismo autoritario para recuperar legitimidad, acelerar los cambios económicos y rehacer la coalición gobernante, sin modificar las formas políticas de gobernar, es decir, sin cambiar la naturaleza íntima del sistema, su autoritarismo”.

Desde la estructura de poder que mantenía el sistema, Carlos Salinas reformó la Constitución para llevar a cabo todo tipo de reformas, principalmente económicas.

En el periodo presidencial de Salinas se modificó, por ejemplo, el artículo 27 constitucional para poner fin al reparto de la tierra y permitir la privatización del ejido; la banca volvió al sector privado, y las relaciones con las iglesias, principalmente la católica, se restablecieron. Las reformas fueron apoyadas por el PAN por dos razones: no estaban lejos su ideología de derecha y dieron su voto a favor a cambio de que se les reconocieran sus victorias electorales: Baja California, Chihuahua, Guanajuato y bastantes municipios.

Sin embargo, hay dos hechos que marcan a esta etapa de la historia nacional. Por un lado, la firma, en 1993, del Tratado de Libre Comercio de la América del Norte (TLC) y, por otro, la aparición en la escena nacional del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). El segundo hecho mostró la crisis del sistema político. El primer evento reflejó la política económica a seguir.

Para aumentar su legitimidad, Salinas echó a andar desde el inicio de su gobierno un programa social con el objetivo final de proporcionar bases sociales a su proyecto político y de arrebatarse la fuerza que la izquierda había acumulado en las

elecciones anteriores. El Programa Nacional de Solidaridad, con presupuesto de 2 mil millones de dólares anuales y con una estructura de miles de comités distribuidos en todo el país, atendió las zonas más marginadas del país mediante obra pública: construcción de caminos, puentes, escuelas, hospitales, viviendas, drenaje y luz eléctrica, y la distribución de becas económicas y alimenticias.

La estrategia funcionó. En las elecciones intermedias de 1991 el PRI obtuvo el 61.5% de los votos, mientras que la izquierda agrupada en el Partido de la Revolución Democrática (cuyo origen fue el FDN) obtuvo tan sólo el 8.2% de la votación total (Bizberg y Meyer, 2003: p. 27).

En el sector económico, al inicio del sexenio se firmó el Pacto para la Estabilidad y el Crecimiento Económico (PECE) en el que se discutían y acordaban los precios, los salarios y el tipo de cambio. Se señaló que el punto clave para el desarrollo de la economía estaba en la capacidad del gobierno para regresar los capitales que habían salido del país. “Se calculaba entonces que, entre 1983 y 1988, los recursos transferidos al exterior equivalían a casi 6% del PIB anual” (Bizberg y Meyer, 2003: p. 247).

Para atraer capitales nuevos y repartir otros se llevaron a cabo una serie de acciones:

- *En 1990 se reprivatizó la banca.* Las instituciones bancarias regresaron a manos privadas, aunque no a las antiguas dueñas, sino que pasaron a manos de personas cercanas al círculo del poder político.
- *En 1993 se firmó el TLC.* Salinas logró convencer al Congreso de los Estados Unidos para que se firmara el Tratado de Libre Comercio, lo que significó el mayor logro político y económico del presidente mexicano: el punto esencial de la “revolución tecnocrática” (Bizberg, 2003: p. 27).

- *Reducción o adelgazamiento del Estado.* El gobierno de Salinas cerró, vendió o casi regaló las empresas del Estado. De las 1,155 empresas que en 1983 tenía el gobierno, para 1988 se habían cerrado 526, 130 se vendieron y 496 estaban en proceso de venderse o cerrarse (Bizberg y Meyer, 2003: p. 248). Las ganancias por estas operaciones fueron de 25,000 millones de dólares.
- *Se inició un programa de desregulación* con el que se pretendía simplificar los trámites burocráticos necesarios para la actividad económica.
- *Disminuyeron los subsidios del Estado.* Para 1988 representaban el 4% del PIB; 1.5% menos con respecto a 1977.

Gracias a estas medidas, en septiembre de 1991 regresaron a México capitales por 15,000 millones de dólares, por lo que en el periodo de 1988 a 1993 la economía creció en promedio 3% anual.

Otro objetivo fundamental para el gobierno salinista fue disminuir la inflación, de 52% al inicio de su administración. Para ello se disminuyó el déficit público mediante el control de las tasas de cambio, los salarios, las finanzas públicas y la reducción monetaria. En 1993 la inflación se redujo hasta el 8% (Bizberg y Meyer, 2003: p. 249).

No obstante los logros en materia macroeconómica, la inestabilidad en el ámbito sociopolítico y errores en el mismo sector económico provocaron el estancamiento de la economía y la devaluación progresiva de la moneda que, acumulada para el año de 1994 alcanzó un 29%. Asimismo, los capitales (llamados capitales golondrina por ser meramente especulativos) nuevamente abandonaron el país debido a la inestabilidad política que estalló en 1994. Ese mismo año, el PIB se redujo en 6.2% (Bizberg y Meyer, 2003: p. 250).

Los capitales venidos a México fueron invertidos en su mayoría en la bolsa de valores y no en el sector industrial. Por otra parte, el peso se mantuvo mucho tiempo

sobrevalorado por lo que la generación de empleos disminuyó. El costo que se paga por reducir la inflación es la desaceleración de la economía: disminución del crecimiento, deterioro de los salarios reales, disminución del ingreso per cápita, pobreza, desempleo, subempleo. En otras palabras, el ciudadano común vio disminuido su nivel de vida pese (¿o por?) a la mejora de las cifras macroeconómicas. Esto, naturalmente, tuvo efectos sociales y políticos.

El primero de enero del último año de gobierno apareció en la escena pública el EZLN. Cerca de nueve mil hombres sorprendieron al gobierno con la toma de varios municipios de Chiapas. Ese día la organización guerrillera, en voz del indígena José Pérez Méndez, declaró: “Quiero que haya democracia, que ya no haya desigualdad. Yo busco una vida digna, la liberación así como dice Dios” (Krauze, 1997: p. 470).

En marzo del mismo año, el candidato del PRI a la presidencia de la República, Luis Donald Colosio, fue asesinado en la ciudad de Tijuana; dos semanas después de pronunciar un discurso que marcaba su distanciamiento con Carlos Salinas. En ese discurso, Colosio reconocía un México desigual, pobre, aún parte del tercer mundo; también declaró que él sí llevaría a cabo la reforma política y la separación gobierno-PRI (Krauze, 1997: p. 478).

Ernesto Zedillo Ponce de León suplió a Colosio en la candidatura. En septiembre del mismo 1994, José Francisco Ruiz Massieu, secretario general del PRI, también fue asesinado. Dos años después, el hermano de Carlos Salinas, Raúl Salinas, fue acusado de ser el autor intelectual de dicho asesinato.

Debido a la crítica situación política y económica del país, Salinas se vio obligado a aceptar la creación del Instituto Federal Electoral (IFE) y con ello quitarle al gobierno y del PRI el manejo de las elecciones. Las irregularidades presentadas en las elecciones federales de 1994 fueron considerablemente menores a las de años anteriores. Pese a la crisis y a la creación del IFE, el PRI ganó las elecciones presidenciales por decimosegunda ocasión con 48.77% del total de los votos.

Zedillo recibió el gobierno en medio de una severa crisis económica y política: nueva huída de capitales, devaluación, divisiones sociales, demanda democrática, desencanto, desánimo y desconfianza social.

1.2.1.2. De la crisis al blindaje macroeconómico (1994-2000)

Desde el inicio de su sexenio, Ernesto Zedillo rompió relaciones con el grupo formado alrededor de Carlos Salinas. Una muestra de ello son las acusaciones de asesinato, corrupción y narcotráfico contra el hermano del ex presidente, Raúl Salinas. Otro ejemplo es la desaparición del PROGRESA y el deslinde de responsabilidades de la crisis de 1994. También se distanció de los grupos corporativos de PRI, cuyos intereses eran afectados por la economía de mercado. No obstante esta situación, Zedillo logró mantener hasta el final de su sexenio el suficiente control sobre la dirigencia de su partido para imponer a su sucesor.

Durante el gobierno de Zedillo hubo notables contrastes. Por un lado, la macroeconomía se estabilizó, aunque a nivel micro la crisis continuó. Los medios de comunicación se abrieron a casi cualquier forma de pensamiento al tiempo que la impartición de justicia seguía siendo ineficiente. Se hizo una nueva reforma al IFE para dotarla de independencia real y por primera vez el jefe de gobierno del Distrito Federal fue electo por vía electoral.

Por otro lado, el conflicto en Chiapas seguía sin resolverse y los índices de delincuencia se dispararon notablemente. En las elecciones de 1997, por primera vez en la historia del México postrevolucionario, el Congreso de la Unión no contó con la mayoría absoluta del partido oficial. El gobierno “rescató” a la banca con 467 mil millones de pesos sin investigar previamente los malos manejos y corrupciones por parte de los banqueros.

Como ya se mencionó, las cifras macroeconómicas se estabilizaron durante el gobierno de Zedillo (Bizberg y Meyer, 2003: p. 250):

- El ahorro interno se incrementó de un 15% del PIB en 1994 al 20% en el año 1999.
- La deuda pública externa en 1994 equivalía a 126% del total de exportaciones; en 2000 equivalía al 56%.
- Mientras que en 1994 las reservas eran de 6,000 millones de dólares, en el año 2000 se contaba con 32,000 millones.
- El déficit público del gobierno equivalía a 1.15% del PIB, muy por debajo de la media latinoamericana que era de 9.5%.

No obstante las cifras macroeconómicas alentadoras, la microeconomía, la que refleja el bienestar de la población, sufrió cada vez más de claros deterioros. Por ejemplo, la Organización Internacional del Trabajo calculó que para afrontar el crecimiento de la población económicamente activa, el cual era de 3.9% anual, se deberían de crear por lo menos 1.3 millones de empleos al año. Sin embargo, en 1999 sólo se crearon 340,000 plazas. En el año 2000, de los 45 millones de personas en edad de trabajar, más de 4 millones estaban en desempleo abierto y más de 7 millones trabajaban en el sector informal (Bizberg y Meyer, 2003: pp. 256-257).

Uno de los costos por reducir la inflación es el deterioro de los salarios y, en consecuencia, del poder adquisitivo de la población. Mientras el precio de la canasta básica aumentó de 130.7 pesos a 403 pesos de 1994 a 2000 (497%), el salario sólo aumentó 248.1% (La Jornada, 2 de septiembre de 2000). Para poder adquirir la totalidad de la canasta básica se requería de un ingreso de por lo menos diez salarios mínimos. Pero el 66% de la población ganaba entre uno y tres salarios mínimos, y el 13% entre 4 y 5 salarios (Bizberg, 2003: p. 260).

Al inicio de la administración de Zedillo, éste reconoció, a través de la Secretaría de Desarrollo Social, un total de 40 millones de pobres, 55% de ellos en pobreza extrema y el restante 45% en pobreza moderada. Seis años más tarde (2000), la misma dependencia contabilizó 6 millones de pobres más, es decir, 46 millones (La Jornada, 2 de septiembre de 2000).

Lo que aquí queda de manifiesto es que en nuestro país la desigualdad social se ha incrementado. Esto también se expresa en la distribución de la riqueza. A finales de la década de los noventa, el ingreso per cápita anual del 20% de la población más pobre era de 1,500 dólares, contra 20,000 dólares del 20% más rica. En 1996, por cada 100 pesos que circulaban en la economía, 55 se quedaban en manos del 20% de los hogares mexicanos, mientras que el 80% se apropiaba sólo de 45 pesos (Bizberg y Meyer, 2003: p. 260).

Junto a la crisis de la microeconomía aparecieron en los síntomas que daban cuenta de que el autoritarismo no había desaparecido del todo, a pesar de las reformas hechas al IFE y de la pluralidad del Congreso. Los crímenes políticos del sexenio de Salinas no fueron aclarados del todo. En el caso del asesinato de Luis Donaldo Colosio se consignó a un autor material, Mario Aburto, pero contradicciones en las investigaciones generan la sospecha de que Aburto no actuó solo.

Además, el asesinato de José Francisco Ruiz Massieu se le atribuyó a Raúl Salinas de Gortari, quien fue sentenciado a 27 años de prisión. La investigación de la muerte del cardenal Posadas Ocampo se cerró con la conclusión de que se trató de un accidente en medio de un enfrentamiento entre bandas de narcotraficantes, pero la arquidiócesis de Guadalajara afirma que se trató de un hecho planeado.

Otros ejemplos de autoritarismo político durante el sexenio de Zedillo son las matanzas de Acteal, Chiapas y el caso de Aguas Blancas, Guerrero.

En diciembre de 1997, en el paraje de Acteal murieron 45 indígenas tzotziles de la comunidad de desplazados Las Abejas a manos de un grupo paramilitar vinculado al PRI, mientras la policía del Estado se limitó a observar la agresión.

Por otro lado, en junio de 1995, en el poblado de Aguas Blancas un grupo de policías estatales asesinaron a 17 campesinos con la justificación de que éstos habían iniciado la agresión; sin embargo, un video demostró que la acusación era falsa y que las armas encontradas a los campesinos fallecidos había sido “sembradas” por la misma policía.

En este mismo tono autoritario, el gobierno de Zedillo no respetó los acuerdos de San Andrés sobre derechos y cultura indígena firmados por la Cocopa y el EZLN como principio para restablecer la paz en Chiapas, lo que provocó el rompimiento del diálogo. Para reanudar las negociaciones, la Cocopa elaboró una iniciativa de ley sobre derechos indígenas, pero el gobierno la rechazó por considerar que escindía la unidad nacional. Más tarde los zapatistas también rechazarían la iniciativa de ley que el gobierno envió al Congreso. A partir de entonces, el número de soldados en la zona aumentó a 40 mil y 136 indígenas serían asesinados por grupos paramilitares en todo el sexenio (La Jornada, 2 de septiembre de 2000).

Con el objetivo de acabar con el sistema autoritario y derrotar al PRI en las elecciones presidenciales, el PRD y el PAN iniciaron las negociaciones para establecer una alianza electoral. Jamás se concretó la coalición y cada partido contendió por su lado. El 2 de julio de 2000 el PAN ganó las elecciones con Vicente Fox Quezada como candidato con el 42.52% de la votación. Francisco Labastida, representante del PRI, obtuvo el 36.1% del total de los votos, y el PRD con Cuauhtémoc Cárdenas logró el 16.64%. El Congreso nuevamente quedó sin que un partido tuviera la mayoría absoluta.

Vicente Fox tomaría el gobierno de un país dividido políticamente y con serios rezagos sociales, pero con estabilidad macroeconómica e innegables avances democráticos.

1.2.1.3. El cambio... que no llegó (2000-2004)

La reforma política llevaba gran trecho avanzado: por fin México había llevado a cabo elecciones transparentes. Sin embargo, para el gobierno de Vicente Fox había una serie de retos igual de importantes. Según Bizberg (2003: p. 31), los desafíos para el país eran los siguientes:

Encontrar la forma de gobernar a pesar de que el presidente no contaba con mayoría en el congreso ni de los gobiernos estatales, crear o reconstituir casi todas las instituciones para hacer de ellas las propias de un verdadero estado de derecho, recuperar y sostener un ritmo de crecimiento económico aceptable tras casi dos décadas de virtual estancamiento, diseñar y poner en marcha una serie de políticas sociales que disminuyeran efectivamente las grandes y crecientes distancias entre las clases sociales y las regiones, encontrar el sustituto adecuado al nacionalismo revolucionario como núcleo de un proyecto nacional adecuado a la etapa de la globalización.

Analistas políticos coincidieron entonces en que México necesitaba una serie de reformas estructurales del Estado. En este sentido, Fox creó una Mesa para la Reforma del Estado, con Porfirio Muñoz Ledo al frente, para establecer los principales lineamientos de dichos cambios. Sin embargo, la división en el Congreso y la falta de un debate real entre las fuerzas políticas no permitieron que las reformas se lleven a cabo; además de que el gobierno de Fox desistió en muchas de ellas, con lo que prolongó y profundizó las políticas neoliberales iniciadas hace veintidós años.

De tal manera que el cambio por el que la ciudadanía votó no se vislumbraba a cuatro años de haber iniciado el gobierno de Vicente Fox. No salieron adelante ni la reforma energética, ni la reforma fiscal, ni la reforma laboral, ni la reforma del sistema de impartición de justicia, ni las reformas económico-sociales.

Cuatro años después de haber iniciado el gobierno de Vicente Fox, la situación económica-política-social era poco alentadora. Fox llegó a su cuarto informe de gobierno entre protestas de los trabajadores del Seguro Social por las recientes

reformas, y paros de los trabajadores de Telmex y del Sindicato Mexicano de Electricistas. Llegó después de una multitudinaria marcha en protesta por el proceso de desafuero que se pretendió seguir en contra del jefe de Gobierno del Distrito Federal, Andrés Manuel López Obrador (quien casualmente aparecía en todas las encuestas como el político con más aceptación y posibilidades de llegar a la presidencia en el 2006).

El cuarto informe se dio en medio de una marcada división y estatización del Congreso (por intereses políticos inmediatos más que por diferencias en programas – ideas– para la nación a mediano y largo plazo) que desde entonces mantiene al país lejos de reestructurarse.

Vicente Fox se comprometió a hacer que la economía creciera 7% anualmente. Sin embargo, los tres primeros años de gobierno el crecimiento fue prácticamente de 0%. En el 2004 la economía tuvo un “crecimiento raquítico que apenas roza 3% para el producto interno bruto” (Milenio, 30 de agosto de 2004). Aunque la inflación se redujo 50% de 2000 a 2001 (de 8.9% disminuyó a 4.4%) mediante los llamados “cortos” monetarios, la creación de empleos fue insuficiente y aumentó el desempleo. Ese año el desempleo creció de 2.97% a 3.74% con respecto a 2003 (La Jornada, 2 de septiembre de 2004). Aquel año, se crearon 269 mil 12 plazas (La Jornada, 2 de septiembre de 2004); cifra lejana al millón de nuevos empleos necesarios para satisfacer la demanda.

Los ingresos del gobierno siguió dependiendo del sector energético. El país apenas recauda 13% del PIB vía impuestos (Milenio, 30 de agosto de 2004). El 53% del gasto público proviene de la Comisión Federal de Electricidad y de Petróleos Mexicanos (La Jornada, 2 de septiembre de 2004). A pesar de depender de las empresas energéticas, el gobierno invierte en ellas menos de la mitad de lo que ellas generan al fisco (Milenio, 30 de agosto de 2004).

Aunque la inversión total fue en 2004 30% mayor que en el mismo periodo del sexenio anterior, la mayor inversión provino del sector privado. El 75% de la inversión

en la industria petrolera fue de origen privado; incrementándose ésta en 165% durante el sexenio. En el sector eléctrico la inversión privada creció 85%, mientras que la inversión pública disminuyó 20% (La Jornada, 2 de septiembre de 2004). Durante la administración de Vicente Fox, las empresas energéticas estatales se convirtieron en simples administradoras de contratos de todo el proceso de producción, ya sea por los llamados Contratos de Servicios Múltiples o por los Pidiregas.

La inversión privada también jugó un papel importante en la educación durante ese sexenio. En el periodo 2000-2001 existían 195 mil 536 escuelas públicas, y 25 mil 544 privadas. Para el periodo 2003-2004, las públicas llegaron a 198 mil 55, mientras que las privadas se situaron en 29 mil 417.

La inversión pública también disminuyó en el campo de la investigación científica hasta el 2004, al descender 3% respecto al año 2000 (La Jornada, 2 de septiembre de 2004). Pese a que México aceptó invertir 1% del PIB en ciencia y tecnología cuando ingresó a la OCDE y a que los legisladores establecieron por ley que a finales del sexenio la inversión correspondiera con ese 1%, en 2004 el gobierno sólo gastó 0.38% del PIB; fue el gasto más bajo desde 1995 (Proceso, 30 de agosto de 2004).

En los primeros cuatro años de gobierno de Vicente Fox, no se cumplieron con poco más de la mitad de las recomendaciones hechas por la Comisión Nacional de Derechos Humanos. Los homicidios de mujeres en Ciudad Juárez no fueron aclarados. El secuestro aumentó considerablemente. El narcomenudeo y, en general, los delitos contra la salud proliferaron en diversas ciudades del país.

Pese a que el gobierno ha destinado hasta 2004 poco más de 40 mil millones de pesos al ámbito de la seguridad, cada año se denunciaron alrededor de 1.5 millones de delitos. En junio, después de la marcha ciudadana contra la inseguridad, el gobierno asignó mil millones de pesos adicionales al Sistema Nacional de Seguridad Pública. Sin embargo, especialistas como Arturo Arango, del centro de análisis e investigación

Fundar, afirman que la mayor parte de la inversión en seguridad fue y es absorbida por la burocracia (Proceso, 30 de agosto de 2000).

Los analistas más optimistas confían en que la nueva Legislatura del Congreso se ponga de acuerdo para llevar a cabo las reformas estructurales necesarias, y que el nuevo gobierno tenga mayor margen de actuación. De cualquier forma, se fue un sexenio más con los mismos pendientes de hace veinte años.

1.2.2. POLÍTICAS DE EDUCACIÓN (1989-2003)

Durante los últimos años ha habido continuidad en los planteamientos de las políticas educativas adoptadas. Domina la concepción neoliberal de la educación: el Estado interviene lo menos posible para que el mercado actúe sobre la educación, la cual deberá satisfacer los requerimientos del sector económico. Desde el gobierno de Miguel de la Madrid arrancó la adopción de este corte políticas y, por supuesto, el gasto público en materia educativa disminuyó, lo que se tradujo en la caída de los salarios de los trabajadores en este ámbito, en la disminución del gasto en infraestructura educativa, en la incapacidad del gobierno de satisfacer la demanda de educación.

1.2.2.1. La modernización educativa (1988-1994)

La política educativa durante el sexenio de Carlos Salinas se llamó Política de Modernización Educativa. El proyecto educativo estaba enmarcado en un proyecto económico-político más amplio que pretendía generar las condiciones necesarias para expandir el capital y reestructurar la dinámica económica de México. La educación era considerada como estratégica para alcanzar mayor competitividad y productividad. Por ello, el Plan Nacional de Desarrollo consideraba necesarias más educación y capacitación, principalmente tecnológica, para la fuerza de trabajo. Durante este sexenio hubo un incremento notable del gasto público en el sector educativo. En 1988 el gasto era del 3.7% del PIB, mientras que para 1994 era ya de 6.1% del PIB.

Los objetivos en materia educativa del gobierno de Salinas de Gortari fueron los siguientes (Guevara, 2002: pp. 96-97):

- Proporcionar primaria a toda la población.
- Reformar pedagógicamente la secundaria, el nivel medio y la educación superior, vinculándolas con las necesidades sociales y comunitarias.
- Fomentar la investigación científica y tecnológica innovadora y de calidad en las universidades.
- Mejorar la calidad de la educación vinculándola con los objetivos de desarrollo nacional.
- Elevar el nivel de escolaridad de la población.
- Descentralizar la educación.
- Apoyar la participación de la sociedad en materia de educación.
- Depurar los contenidos curriculares y los métodos de enseñanza.
- Integrar la educación preescolar, primaria y secundaria en un modelo de educación básica.
- Mejorar la formación de profesores y fomentar la actualización de los mismos.
- Crear la carrera magisterial.
- Mejorar la infraestructura física de las instituciones educativas.

- Revisar, fortalecer y diversificar los libros de texto para niños y jóvenes.

En la educación básica, el gobierno de Salinas reformó los artículos 3° y 31 constitucional, estableciendo como obligatoria la educación secundaria. También, se aprobó una nueva Ley General de Educación. En general, el gobierno tuvo como propósitos y acciones reorganizar el sistema escolar, reformular los contenidos y revalorizar la función docente (Guevara, 2002: p. 99).

El presupuesto educativo se ejerció por estado, aunque los más pobres de ellos recibían apoyos especiales. Sin embargo, la Secretaría de Educación Pública fue la institución encargada de diseñar los planes de estudios de todo el país. Además, se sustituyó el sistema de áreas, practicado desde los años setenta, por los programas por asignatura; asimismo, se incluyeron nuevas materias como la educación ambiental y la educación para la salud. También, se incrementó el salario de los profesores de educación básica de 1.5 a 3.3 salarios mínimos y se estableció la carrera magisterial con el objeto de elevar el nivel de ingreso de los maestros mediante un sistema escalafonario.

Durante el gobierno de Carlos Salinas se consideró a la educación tecnológica como estratégica para satisfacer las necesidades de producción y garantizar la competitividad en la economía global. De tal manera que el presupuesto asignado a este sector fue de 37 billones de pesos en 1992, 58.5% más en términos reales que en 1988. Además, en el mismo 1992 se contrató un crédito con el Banco Mundial por 189 millones de dólares para apoyar la infraestructura científica y tecnológica (Guevara, 2002: p. 101).

Como parte del aliento a la educación tecnológica, se diseñó el Programa de Apoyo a la Ciencia, al cual se le asignaron 150 millones de dólares. También, diseñó el Conacyt para realizar las funciones relacionadas con la ciencia y la tecnología que hasta entonces llevaba a cabo la Secretaría de Programación y Presupuesto.

La nueva dependencia actualizó el padrón de excelencia con el objetivo de otorgar becas a estudiantes de posgrado. También se establecieron programas de enlace entre la institución y la industria, ya sea mediante apoyos económicos o a través de proyectos desarrollados de manera compartida.

En 1992 fue creado el Comité Nacional de Concertación para la Modernización educativa con la finalidad de eficientar la aplicación de los recursos asignados al desarrollo tecnológico, mediante la identificación de las necesidades y prioridades de acuerdo con la demanda de proyectos, principalmente de las grandes empresas.

Sin embargo, el apoyo en materia de educación tecnológica fue distribuido desigualmente, dando preferencia a las llamadas escuelas de “excelencia” y a las universidades tecnológicas creadas durante el sexenio, dejando de lado instituciones como el Instituto Politécnico Nacional (Guevara, 2002: p. 103).

Debido a la firma del TLC, fue necesario revisar y evaluar el sistema de educación superior. El gobierno de Salinas consideraba indispensable vincular a la educación superior con el desarrollo económico, además de ver en ella un espacio para la producción de tecnología. Los objetivos para la educación superior fueron (Guevara, 2002: p. 104):

- Descentralizar la educación superior.
- Desconcentrar la matrícula en algunas carreras.
- Vincular a la educación superior con las necesidades sociales.
- Revisar la planeación de la educación superior.
- Promover el desarrollo del personal docente.
- Definir las políticas de posgrado.
- Modernizar los institutos tecnológicos.
- Destinar mayores recursos a la educación superior.

No obstante estos objetivos, en 1994 el gasto en educación superior absorbió el 13.45% del total del presupuesto educativo, mientras que en 1989 absorbió 16.7%. Además, la canalización de los recursos se realizó a programas muy específicos, seleccionados mediante un sistema de evaluación, que se abordará más adelante.

1.2.2.2. Política educativa 1994-2000

Durante el gobierno de Zedillo se dio continuidad a las políticas educativas llevadas a cabo en el sexenio anterior, sin evaluar sus problemas y limitaciones. Aunque hay que reconocer algunos esfuerzos en el área. Para el año 2000 la escolaridad promedio de la población mayor de 15 años era de 7.8 años y el número de analfabetas era de 10%. En el mismo año, la matrícula nacional era de 29.7 millones de estudiantes, 3.3 millones de alumnos más que en 1994. El gasto en educación en el año 2000 fue de 218,030.9 millones de pesos, 23% más que en 1994. Así, el gasto público en educación alcanzó el 4.2% del PIB (Guevara, 2002: p. 108).

En el año 2000, la matrícula de la educación básica fue de 23.4 millones de alumnos, 5.5% más respecto a 1994. Del total de la matrícula, 63.2% pertenecían a la primaria, 22.3% cursaban la secundaria y 14.5% educación preescolar. La educación primaria tuvo ese año una eficiencia terminal de 84.5%, 8.6% más que en 1994. Asimismo, la matrícula en la secundaria creció 19% en el 2000. Durante el ciclo escolar 2000-2001, 2.5 millones de estudiantes de educación básica recibieron apoyo de parte del Programa de Educación, Salud y Alimentos (Guevara, 2002: p. 110).

También se diseñaron distintos programas de apoyo a la planta docente:

- Programa Nacional para la Actualización Permanente.
- Talleres de Actualización.
- Centros de maestros de autoaprendizaje y trabajo colegiado.
- Programa para la transformación y fortalecimiento académico de las escuelas normales.

La educación para adultos se federalizó con la creación de 19 organismos estatales del Instituto Nacional para Adultos. En el ciclo 1999-2000 se matricularon 1.3 millones de estudiantes, de los cuales 377,000 ingresaron a los cursos de alfabetización, con una eficiencia terminal del 59%. Se calcula que en el 2000, 90% de la población mayor de 15 años sabía leer y escribir. También se creó el Proyecto para Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación, a través del cual se diseñaron 353 tipos de competencia laboral. En el periodo 1999-2000, 213,000 personas recibieron algún tipo de capacitación (Guevara, 2002: pp. 111-112).

En el ciclo 2000-2001, la educación media superior presentó un incremento de 28% en la matrícula respecto al ciclo 1994-1995. Del total de alumnos de la educación media superior en el ciclo 1999-2000, 54% se localizó en el bachillerato general, 27.6% en bachillerato tecnológico y 13% en educación profesional técnica (Guevara, 2002: p. 112). En el periodo de Zedillo se descentralizó el sistema Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. También se creó el examen único de selección de la educación media superior para la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, no sin generar descontentos entre los jóvenes aspirantes, pues comúnmente son ubicados en escuelas en contra de su voluntad.

Durante el sexenio de Zedillo, el presupuesto de la educación superior sufrió un incremento de 19.3% respecto a 1994. También, la matrícula de este nivel educativo se incrementó 46% durante todo el sexenio. La matrícula de posgrado fue la que más se incrementó, al pasar de 66,000 alumnos en 1994 a 126,700 en el año 2000. Pero fue la licenciatura la que concentró más alumnos (80.8%).

El apoyo de la administración de Zedillo se dirigió hacia la educación tecnológica, y el mayor crecimiento lo presentó la educación privada. De tal manera que de las 106 instituciones de educación superior que se crearon en el sexenio, 69 fueron institutos tecnológicos y 37 universidades tecnológicas. La matrícula de los institutos tecnológicos pasó de 217,263 estudiantes en 1994 a 299,116 en el año 2000. Y la matrícula de las

universidades tecnológicas alcanzó 40,000 estudiantes en el 2000, 38,000 más que en 1994.

En contraste, el presupuesto que se destinó a la ciencia y tecnología durante el gobierno de Zedillo fue de apenas el 0.5% del PIB. También hubo una serie de reformas en este rubro, tales como la creación del Programa de Conocimiento e Innovación, “mediante el cual se pretende generar, promover y difundir el conocimiento, para fortalecer el desarrollo científico y la innovación tecnológica” (Guevara, 2002: p. 114).

Según cifras oficiales, durante este gobierno el gasto en materia de ciencia y tecnología creció 24.6%. También se incrementó el número de becas otorgadas en un 22.5%, concediéndose 29,153 becas por año. El número de investigadores del SIN creció 32.7% al pasar de 5879 investigadores en 1994 a 7800 en el año 2000. De éstos, el 84% poseía grado de doctor, mientras que en 1994 sólo el 63% tenía este nivel. Además, se repatriaron 1300 científicos en seis años (Guevara, 2002: p. 115).

Guevara González (2002: pp. 116-118) señala las contradicciones de las cifras oficiales de educación en el gobierno de Zedillo:

- Los datos que se presentan en los distintos informes de gobierno no coinciden.
- Las cifras de la Secretaría de Hacienda y de la Secretaría de Educación Pública se contradicen.
- El gasto que el gobierno toma en cuenta sólo es el de la SEP y no el gasto total federal (es el indicador más importante desde la descentralización educativa).
- A precios constantes de 1993, el gasto total en educación sólo creció 8% y no el 22% que afirmó el gobierno.

- El gasto en educación se vio afectado por la inflación, y el aumento de la población. Así, durante la administración de Zedillo, el gasto total federal en educación por alumno en el año 2000 fue de \$2489, \$64 menos que lo que gastó el gobierno de Salinas en 1994. Ahora bien, si se revisa este gasto por alumno a partir del nivel escolar, la situación se matiza: en 1999 el gobierno gastó \$1774 por alumno de educación básica, mientras que en 1994 el gasto fue de \$521; en 1994 la inversión por alumno de educación media superior fue de \$2904 y para el año de 1999 la inversión fue de \$2180. La disminución más importante en el gasto se dio en la educación superior: mientras que en 1994 se gastaron \$10,208 por alumno, en 1999 la inversión fue de \$5477; es decir, hubo una reducción real del 47% en el gasto en educación superior.

1.2.2.3. La Revolución Educativa 2001-2004

Aún no existen análisis sistemáticos que aborden las políticas educativas seguidas durante los cuatro años que lleva el gobierno de Vicente Fox. Lo único que hay son cifras dispersas que se refieren al gasto del gobierno federal por año, a la creación e implementación de nuevos programas, a las reformas a la estructura de la SEP, reformas a la Ley General de Educación, entre otros aspectos.

De cualquier forma, lo cierto es que las políticas y el gasto en educación llevadas a cabo durante los primeros cuatro años de gobierno se alejan de las promesas de campaña (como aquella en la que se proponía duplicar el gasto educativo hasta alcanzar el 8% del PIB) y se acercan a la continuación de las políticas neoliberales de los gobiernos anteriores.

En el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2000-2006, el gobierno federal se refería a la educación como “la primera y más alta prioridad para el desarrollo del país, prioridad que habrá de reflejarse en la asignación de recursos crecientes para ella y en un conjunto de acciones que la hagan cualitativamente diferente y transformen el sistema educativo” (2001: p. 48). El apartado 4.12 del capítulo 4 del PND (2001: pp. 69-

71) abordaba los objetivos de la educación. Según el PND, los principales objetivos educativos eran:

1. *Educación para todos*: Lograr el 100% de cobertura en educación básica y acercarse a la cobertura en educación superior que tienen los países de la OCDE. También, diversificar y ampliar la capacitación, el adiestramiento y la certificación en diversos ámbitos de conocimiento; para llevar a cabo dichos procesos se plantea crear una institución descentralizada del Estado.
2. *Educación de calidad*: Se concibe como la unión y equilibrio de la formación intelectual, artística, afectiva, social y deportiva, así como la formación basada en valores como la solidaridad, la ciudadanía y la competitividad.
3. *Educación de vanguardia*: Se entiende como la introducción de las nuevas tecnologías de información y de conocimiento para acercar el conocimiento a la población.

El PND apenas esquematizaba las políticas educativas a seguir durante el sexenio, sin mencionar los medios, los recursos y las estrategias a seguir. En el Plan Nacional de Educación (PNE) se hacían más específicas algunas de estas cuestiones, sobre todo especificaciones cuantitativas, aunque todavía estaban ausentes elementos programáticos particulares.

Por ejemplo, se reafirmaba alcanzar el 8% del PIB en el gasto educativo y se precisaba que ese porcentaje debería alcanzarse con la participación conjunta del Estado y de la iniciativa privada; sin embargo, no se precisaba cómo se haría crecer la participación privada ni qué se haría exactamente con el aumento del gasto público.

En el PNE se reiteraba el objetivo de ampliar la cobertura en todos los niveles educativos. Se proponía la creación de un modelo de educación básica de 10 años (un año de preescolar; seis de primaria y tres de secundaria). Asimismo, se buscaba

ampliar en 50% la educación básica para grupos considerados como vulnerables, aumentar en 100% la cobertura en educación inicial indígena y lograr “que el 95% de niños indígenas de seis años ingresen a la escuela primaria” (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2001: comunicado 63).

Para la educación media superior también planteaba la ampliación de la cobertura; el objetivo era aumentar en 12% el nivel del año 2000. También proponía la creación -en la estructura de la SEP- de una coordinación especial que atendiera las necesidades del mencionado nivel educativo. Además, se hablaba de un proceso de reestructuración curricular, así como del incremento de 50% el presupuesto de este nivel.

En el nivel superior, el gobierno esperaba aumentar la cobertura en casi un millón de estudiantes. Sin embargo, “en el diseño de reforma del nivel superior son más bien escasas las propuestas diseñadas para la atención de una demanda escolar” en aumento y con un sistema que mantiene problemas para retener a los estudiantes que ingresan a él (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2001: comunicado 63).

Además de la ampliación de la cobertura educativa, el PNE pretendía impulsar el federalismo en educación, la gestión institucional y la participación social en educación. Para ello sostenía que había, además de incrementarse el gasto, de establecerse un acuerdo nacional en torno al proyecto educativo del país entre todos los actores involucrados: escuelas, profesores, alumnos, padres de familia, gobiernos estatales y municipales, poder legislativo y demás sectores de la sociedad. “Es necesario actualizar el pacto social en torno a la educación superior, de manera que el esfuerzo gubernamental se multiplique a través de las acciones y los compromisos de las instituciones y de los individuos” (PNE, 2001: p. 185).

Pese a las expectativas generadas por el nuevo gobierno, el poder Ejecutivo propuso para el año 2001 un presupuesto educativo de 245.7 mil millones de pesos. El gasto propuesto apenas aumentó tres centésimas del PIB con respecto al año 2000, “al

pasar de 3.97% a 4.01%” del PIB (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2001: comunicado 47).

Cabe mencionar que desde 1994 el gasto se ha mantenido en 4% en promedio. Este monto está muy por debajo de lo prometido durante la campaña de Vicente Fox y también de lo propuesto por el equipo de transición. Si se observa el gasto por alumno, el aumento también se observa mínimo: en el año 2000 el gasto por alumno fue de \$8,937; en el 2001 la cantidad propuesta es de \$9,285 por estudiante.

Del total del presupuesto propuesto, 65.3% sería destinado a la educación básica y 14% a la educación superior (en el año 2000 los porcentajes captados por la educación básica y la superior fueron de 69.95 y 19.9%, respectivamente); no se aclara hacia dónde se dirige exactamente el resto del porcentaje.

Poco más de 2,500 millones de pesos sería destinados a nuevos programas: el Consejo Nacional para la Educación Permanente, el Sistema Nacional de Becas y Créditos Educativos, el Fondo Nacional de Créditos de Sostenimiento para la Educación, Educación Apoyada en la Tecnología, el Programa Nacional de Escuelas de Calidad y el de Evaluación de la Educación.

Una vez que el Presupuesto de Egresos de la Federación llegó al Congreso, éste realizó una serie de modificaciones e incrementó el presupuesto en 22,246 millones de pesos. De este monto, a la educación le correspondieron 1,400 millones de incremento y 3,000 de reasignaciones. “Mientras en la propuesta original del Ejecutivo se preveía un gasto educativo total de 245.7 mil millones, los legisladores aprobaron un presupuesto de 249.9 mil millones” (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2001: comunicado 47).

El presupuesto para la educación planteado por el Ejecutivo para el año 2002 apenas aumentó alrededor de 9 mil millones de pesos con respecto al año 2001. “La propuesta del gobierno federal planteó un gasto total para el sector educativo de 258.7

mil millones pesos” (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2002: comunicado 69). Nuevamente, el gasto educativo no aumentaría más de cuatro puntos porcentuales y se mantendría ocupando el 4.5% del PIB.

La distribución del presupuesto quedaría de la siguiente manera: 66.3% para la educación básica; 10.2% para la educación media superior; 12.6% para la educación superior; 1% para el postgrado; 1.7% para educación de adultos, 3.6% para ciencia y tecnología y 0.76% para programas especiales o innovadores (educación permanente, becas, tecnologías educativas, evaluación educativa) (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2002: comunicado 69). Hay una clara disminución del presupuesto de la educación superior al pasar del 14% en 2001 a 12% en el año 2002; también la ciencia y la tecnología sufrió un recorte de más de 4 mil millones de pesos.

Por segunda ocasión, el Congreso modificó la propuesta inicial del Ejecutivo al canalizar, entre aumentos y reasignaciones, 15,037.5 millones de pesos más al presupuesto educativo; para sumar un total de 273,752.9 mil millones de pesos. A diferencia del 2001, el Congreso no especificó la distribución del incremento por funciones o niveles, sino por ramos: alrededor de 9 mil millones de pesos para el gasto de la SEP (ramo 11); cerca de 2 mil millones a la educación básica, normal, tecnológica y de adultos (ramo 25), y poco más de 4 mil millones al ramo 33 (entidades federativas y municipios) (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2002: comunicado 69).

A dos años del gobierno de Fox, los logros eran “más bien modestos respecto a gasto público en educación, cobertura de sistema e indicadores de trayectoria” (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2002: comunicado 85), aunque algunos de los programas nuevos empezaban a arrojar resultados. El gasto educativo del gobierno federal se mantuvo en 4.5%, pero el gasto total federal aumentó a 5.5% -con la participación del 1% por parte de los estados y municipios-, 0.5% más respecto al año 2000.

El Programa de Escuelas de Calidad ya tenía para entonces 10 mil escuelas registradas. El Compromiso Social por la Calidad de la Educación se firmó el 8 de agosto de 2002. El Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica ya distribuía útiles y paquetes escolares a las escuelas ubicadas en zonas marginales. El programa Oportunidades distribuyó 3 millones de becas en la educación básica en el ciclo 2001-2002. El número de becas en la educación media superior pasó de 30 mil en el año 2000 a 265 mil en 2001. Entre el año 2001 y 2002 se otorgaron 100 mil becas en el nivel superior.

El 26 de noviembre de 2002 la Cámara de Diputados reformó el artículo 25 de la Ley General de Educación para que el Estado invierta por ley el 8% del PIB en educación. Los ocho puntos porcentuales deberían alcanzarse gradualmente en el año 2006. La reforma también indica que el 1% de ese 8% deberá ser invertido en ciencia y tecnología por las instituciones de educación superior. El 1% del PIB en el 2002 representaba alrededor de 60 mil millones de pesos; en ese mismo año, la inversión que las instituciones de educación superior hicieron en ciencia y tecnología fue de 16 mil 500 millones (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2002: comunicado 90). La iniciativa entró en vigor en el año 2003.

El 4 de noviembre de 2002 el Ejecutivo mandó a la Cámara de Diputados el Presupuesto de Egresos para el 2003. En él se proponía un gasto educativo de 267 mil 452 millones de pesos, lo que según el documento significaba un aumento real de 1.6% (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2003: comunicado 91). Sin embargo, existen distintas cifras oficiales sobre el gasto hecho en educación durante el 2002: los legisladores aprobaron para ese año 273,752.9 millones de pesos; el segundo informe de gobierno señala un gasto de 277,038 millones de pesos y el Diario Oficial señala un gasto de 282,687 mil millones de pesos.

Cualquiera que haya sido la cifra, no hay ningún incremento, pues todas son superiores a la propuesta para el 2003. Si a eso le agregamos la cifra de inflación de ese año (5.7%) el supuesto aumento de 1.6% queda anulado.

La distribución del presupuesto educativo que el documento muestra está hecha por ramos: ramo 11 (SEP) 104,404.5 millones de pesos; ramo 33 (entidades federativas y municipios) 152,404.5 millones de pesos; ramo 25 (educación básica, normal, tecnológica y de adultos) 21,392.7 millones de pesos; ramo 38 (CONACYT) 7,935.8 millones de pesos. Nuevamente hay una inconsistencia en las cifras, ya que la suma de los ramos rebasa los 267,452 millones de pesos propuestos.

Los legisladores nuevamente realizaron modificaciones y adicionaron 6 mil 240 millones de pesos al presupuesto educativo: 3,540 millones para el ramo 11 y 2,700 millones para el ramo 25. Con el aumento de los legisladores, el presupuesto quedó en 273,692 millones de pesos; cifra inferior a la del año 2002.

Hubo para ese año regresiones importantes. Por ejemplo, la partida para ciencia y tecnología tuvo una disminución de una centésima del PIB respecto al año anterior, al pasar de 0.43% al 0.42%, con todo y la reasignación de 300 millones de pesos que hizo el Congreso (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2003: comunicado 91). Para haber alcanzado la meta del 8% se necesitaban 30,000 millones de pesos más.

Según el tercer informe de gobierno, uno de cada cuatro pesos que gasta el Estado corresponde a la educación, es decir, el 27.7% del gasto programable. Sin embargo, el aumento respecto al año 2000 es de apenas 8 décimas. Como proporción del PIB, el gasto en educación ha presentado un aumento del 0.47% de 2000 a 2003 y del 0.17 entre el 2001 y el 2003 (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2003: comunicado 107).

La educación media superior mantenía hasta el 2003 cifras negativas con todo y los esfuerzos realizados por el gobierno. A pesar de las más de 400,000 becas otorgadas en el nivel medio superior, “sólo el 51.5% de la población en edad de cursar la educación media superior (jóvenes de 16 a 18 años) reciben la atención educativa”

(Observatorio Ciudadano de la Educación, 2003: comunicado 108), además de que la eficiencia terminal es de sólo el 60%.

Hasta el año 2003, la educación superior presentaba una población estudiantil cercana a los 2.2 millones de jóvenes, lo que representa un incremento de 4.2% (89 mil 716 alumnos) en su matrícula con respecto al 2002. De esos casi 90 mil, 61,296 pertenecen al sistema de educación pública. De estos últimos, 57,421 pertenece a la licenciatura, cifra que creció 4.6% respecto al año anterior; 3 puntos porcentuales menos que el crecimiento de la educación privada.

El crecimiento de la matrícula pública se debe a la creación de 26 nuevas instituciones de educación superior: "Ocho universidades tecnológicas, ocho institutos tecnológicos, tres universidades politécnicas y nueve universidades públicas" (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2003: comunicado 108). Además, se apoyaron proyectos de ampliación de universidades ya existentes.

El presupuesto educativo para el 2004 presentó un crecimiento de 2%. Los recursos del ramo 11 aumentaron 0.5%; los del ramo 25, 17%; el ramo 33, 1.8%. Para el ramo 38 (Conacyt), el gasto disminuyó 8%. El gasto de ese año representó el 4.38% del PIB (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2004: comunicado 115).

Hay aspectos importantes a resaltar en la política educativa de esos cuatro años de gobierno de Vicente Fox:

- El presupuesto respecto al PIB se mantiene alrededor del 4%, cifra lejana al 8% que se propuso el gobierno (este porcentaje incluye la inversión privada) y mucho más distante todavía del 8% que la Ley General de Educación (LGE) obliga al Estado a aportar.
- El crecimiento más dinámico lo presenta la educación privada.

- El gobierno sigue dando prioridad a la educación tecnológica.
- La actual administración no tiene interés en invertir en ciencia y tecnología ni en cumplir el gasto de 1% al que la Ley General de Educación obliga.

Pese a las modificaciones que el Congreso hizo a la LGE, a dos años de terminar este sexenio, la política educativa no cambió de rumbo y siguió bajo la óptica neoliberal. Discurso y acciones se contradicen.

1.2.3. POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (1989-2003)

Como ya se ha mencionado antes en este capítulo, la crisis económica de 1983 provocó cambios radicales en las políticas públicas del gobierno mexicano. Para enfrentar la crisis, la administración de Miguel de la Madrid se propuso disminuir el déficit público, reducir la inflación y reorientar el sector productivo hacia el exterior. Esto se tradujo la disminución del gasto social, incluido el correspondiente a la educación: menos inversión pública en educación superior y deterioro del valor real del salario de los académicos.

A este panorama hay que agregar dos problemas internos de las instituciones de educación superior (IES). Por un lado, la demanda de nuevo ingreso se estancó en los años 80. Por otro, las relaciones institucionales de las universidades se vieron desquiciadas, ya que la burocracia tuvo problemas para adaptarse a la crisis económica.

A finales de la década de los 80, las IES públicas atravesaban por un desprestigio académico, administrativo y financiero, por lo que comenzaron a discutirse temas como la calidad y pertinencia de la educación superior.

El gobierno de Carlos Salinas volvió a apoyar financieramente a las IES, pero lo “haría sobre la base de resultados en la calidad y transparencia pública en el manejo de

fondos” (Kent, 2002: p. 279). A partir de entonces, la posición del gobierno respecto a la educación superior cambió de rumbo: el tema de la evaluación y la calidad educativa se haría presente y hasta inevitable. Para Kent, hay una serie de tópicos que adquirirían carta de naturalización:

La necesidad de evaluar las instituciones; la obligación de mostrar a la sociedad los resultados de su labor; el impulso a la competencia entre las instituciones e incluso entre las públicas y las privadas [...]; la evaluación periódica de profesores e investigadores; la revisión del concepto de definitividad en el puesto; la vinculación del salario de sus profesores a su productividad; la separación de los bachilleratos de las universidades, y el ofrecimiento de estímulos fiscales a empresas que contratasen servicios de las universidades (Kent, 2002: p. 280).

En México –según Villaseñor (2003)– pueden distinguirse tres etapas en el desarrollo de la evaluación superior: *a*) implantación de estas políticas (1990-1996), *b*) fortalecimiento y potenciación de las mismas (1996-2000), y *c*) ejercicio consolidado de ellas (2000-2002). En general, los procesos de evaluación han tenido homogeneidad durante los sexenios de Carlos Salinas, Ernesto Zedillo y Vicente Fox.

1.2.3.1. Implantación (1990-1996).

La evaluación como política se dio en México desde que el Poder Ejecutivo determinó “que la educación debería asumirse bajo la óptica del rendimiento productivo de la misma” (Villaseñor, 2003). En el Plan Nacional de Desarrollo del gobierno de Salinas de Gortari se sostuvo que el mecanismo para modernizar las instituciones de educación superior (IES) era la evaluación vinculada al financiamiento. La evaluación sería la encargada de realizar un cambio cualitativo de las mismas. Esta visión ha dominado hasta la actualidad.

Para organizar la evaluación de las IES se creó, en noviembre de 1989, la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA). Fueron dos los objetivos de la CONAEVA (Mendoza, 2002: p. 264):

- Impulsar la evaluación de la educación superior mediante criterios generales.
- Proponer políticas y acciones que permitan corregir deficiencias y mejorar las condiciones de la educación superior.

A partir de estos objetivos fueron desarrollados una serie de lineamientos generales:

- Articular un proceso de evaluación de la educación superior.
- Dar continuidad al proceso de evaluación.
- Proponer criterios y estándares de calidad para la educación superior.
- Atender cinco líneas de evaluación: desempeño escolar; proceso educativo; administración educativa; política educativa e impacto social de los egresados y los servicios.

Para cumplir con lo anterior, la CONAEVA propuso tres líneas de acción (Casillas, 1995: p. 42):

1. La autoevaluación institucional.
2. La evaluación interinstitucional por medio de comisiones especiales.
3. La evaluación del sistema general de educación superior.

Los propósitos últimos de la evaluación serían: mejorar, fortalecer y reformar las IES; proponer programas especiales y prioritarios para solucionar los problemas urgentes, formular acciones concretas para áreas específicas en las IES. La evaluación

–según Mendoza (2002: p. 271)– “se consideró como el análisis valorativo sobre la organización, el funcionamiento y los resultados de los procesos académicos y administrativos”.

En 1990 comenzó a funcionar el Programa de Becas al Desempeño Académico, administrado por cada una de las IES. En ese mismo año se creó el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), con el objetivo de apoyar financieramente proyectos que impulsaran reformas institucionales.

En 1991 se crearon nueve Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES) para realizar el diagnóstico de planes y programas de licenciatura, por área de conocimiento y por función, así como de los servicios de apoyo. “Las tareas desempeñadas por estos comités se centran en: evaluación diagnóstica, acreditación y reconocimiento, dictaminación y asesoría” (Casillas, 1995: p. 53). Los referentes que componían la metodología de evaluación eran: evaluación de la planeación académica, evaluación del proceso y de los resultados del programa, evaluación del proceso académico y sus insumos y la evaluación de la administración académica.

El mismo año, el CONACYT creó el Padrón de Excelencia para los Programas de Posgrado, con el fin de proporcionarles recursos a partir de la evaluación y sus resultados.

En 1993, se diseñó el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) con el objetivo de evaluar el aprendizaje de los estudiantes, certificar la calidad profesional y llevar a cabo los procesos de admisión de bachillerato, licenciatura y postgrado. “De los resultados de estas tareas se espera contar con información que permita valorar el desempeño de los estudiantes” (Casillas, 1995: p. 54).

Para Villaseñor (2003):

“La característica principal de todas estas evaluaciones ha sido su relación vinculante con la entrega de recursos económicos, como un mecanismo para provocar su aceptación, lo cual difícilmente se puede decir que no conlleve un cierto grado de coacción. No sería aventurado señalar que se trataba —y se sigue tratando— de una visión conductista de la evaluación que busca inducir comportamientos académicos y sociales predeterminados”.

Las evaluaciones realizadas durante este periodo tuvieron algunas deficiencias:

- Se confundió la evaluación con la verificación del cumplimiento de requisitos formales, por parte de la institución o por parte de los individuos.
- No se tenía una noción precisa y operativa del concepto de Calidad Académica, sino que ésta se identificaba más con la obtención de resultados predefinidos que con la observación y comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje para la docencia.

No obstante las deficiencias en la evaluación, la relación entre las IES y el Estado se modificó a partir de ella. El Estado pasó de ser un impulsor de las medidas académicas y sociales tomadas por las instituciones a ser un Estado Evaluador, un Estado que vigila el cumplimiento de objetivos técnico-instrumentales previamente establecidos; “en realidad comenzaba a entablar una vigilancia que, en los hechos, se convertía en un control de las acciones” (Villaseñor, 2003).

En este sentido, la evaluación tuvo la perspectiva de una educación superior cuya razón de ser era convertirse en un factor de rendimiento productivo del país insertado en la globalización neoliberal. En consecuencia, la supuesta función social de la evaluación fue la de ser un mecanismo para generar un cambio cualitativo en las IES, a partir de las demandas del mercado laboral. Aunque no se cumplieron los objetivos planteados, los impulsores de este tipo de evaluación sí lograron insertar en el imaginario colectivo que las evaluaciones eran imprescindibles e inamovibles.

1.2.3.1. Fortalecimiento (1996-2000)

En este periodo se dieron ligeros cambios cualitativos en la política de evaluación. Los programas de estímulos académicos se extendieron y se reglamentaron. El CENEVAL aplicó evaluaciones y extendió certificados de calidad a un mayor número de programas de licenciatura. Los Exámenes Generales de Calidad Profesional (EGCP) se convirtieron en los Exámenes Generales de Egreso de la Licenciatura (EGEL). El problema fue que con la sustitución de los sistemas de titulación de las universidades públicas por exámenes de acreditación se lesionó la autonomía de las mismas.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) crearon el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) con el objetivo de reorganizar las IES, a partir de “las líneas políticas de educación superior que se fueron fraguando, de manera relevante, desde los órganos directivos de la ANUIES” (Villaseñor, 2003). Este organismo se encargó de evaluar la aplicación que las IES hacían de las políticas de la ANUIES. También asignó recursos de acuerdo al cumplimiento de las líneas antes establecidas.

De acuerdo a un convenio de PROMEP firmado con la SEP, en 1998 los recursos otorgados a las IES a través del FOMES, “ya no se aplicarían a cambios institucionales generales sino a las propuestas presentadas por las dependencias académicas” (Villaseñor, 2003). Las IES que quisieran obtener recursos extraordinarios a través del FOMES, tenían que firmar obligatoriamente el acuerdo.

Por otro lado, los CIEES continuaron con su trabajo durante este periodo, aunque hubo modificaciones en sus actividades, “ya que se centraron en evaluaciones para la acreditación de los programas y ya no tanto para el diagnóstico de tipo académico” (Villaseñor, 2003). El cambio obedeció a los compromisos que las IES firmaron en el PROMEP. Éste fue el programa más relevante de estos años.

Entre 1997 y 1998, la ANUIES propuso dos programas que tenían como objetivos acordar entre las distintas universidades un modelo de evaluación y relacionar éste con las formas de financiamiento. Los programas fueron el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Media Superior y Superior, y un nuevo esquema de financiamiento para las IES. El sistema de evaluación estaba “centrado principalmente en la verificación de resultados cuantitativos de diversas variables de desempeño” (Villaseñor, 2003).

Durante este periodo, se consolidaron los sistemas de evaluación, lo que permitió dar el paso hacia la acreditación. Así, ya no sólo se evaluó a las instituciones, sino que se les entregó constancia de que los programas académicos cumplían con los criterios de calidad –a partir de los parámetros establecidos por instancias oficiales–. En este periodo, según Villaseñor (2003), “la política de evaluación tiende a transformarse en una política de *aseguramiento* de una determinada manera de practicar la calidad académica, y de orientar social y económicamente a las IES”.

En esta etapa, se logró definir un concepto de calidad educativa, cuyos indicadores fueron construidos a partir de las necesidades que tiene el sector productivo en una economía de mercado. Desde la perspectiva oficial, estos indicadores eran la única forma de asegurar que los profesionistas se insertaran en el mercado de trabajo y la única vía para tener empresas competitivas.

La evaluación fue concebida, entonces, como una auditoría productiva y conductista, puesto que se vio en ella el mecanismo que transformaría a la educación superior en uno de los factores más importantes en el rendimiento productivo del país. De esta manera, la función social de la educación se vio trastocada.

1.2.3.1. Consolidación (2000-2002)

En este periodo, no hubo cambios cualitativos en las políticas de evaluación porque la visión sobre la función de la educación superior ya había sido delineada durante los dos sexenios precedentes, lo cual se observa en la consolidación de la relación evaluación-acreditación-financiamiento.

La característica principal de las políticas de evaluación en este periodo es el refinamiento de “los sistemas de centralización de los mecanismos de aseguramiento y [...] las interacciones entre ellos” (Villaseñor, 2003), para ello fue creado el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).

El PIFI tiene como objetivo centralizar las acciones de evaluación en instituciones más que en programas de apoyo. La centralización abarca tres niveles: instituciones, dependencias académicas y programas académicos. Con esto se pretende que todo funcione bajo el mismo concepto de calidad.

Toda institución que quiera obtener financiamientos no regularizables, deberá ser acreditado por algún proyecto amparado por el PIFI:

- COPAES
- CIES
- Procesos de gestión ISO 9000
- PROMEP
- Padrón de posgrado nacional (PIFOP)
- CIEES
- Comités de evaluación SEP-Conacyt

Para Villaseñor, (2003), detrás del objetivo del PIFI no está la academia, sino el control institucional, “que no existan desviaciones de la calidad ya prefijada como la necesaria para que las IES cumplan la función social” asignada. El PIFI controla datos

de superación académica del profesorado, la relación de los procesos de desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos, la actualización de los planes y programas de estudios, entre otras cosas.

Dicha función ha sido delineada durante los últimos 15 años de políticas educativas. Algunos autores sostienen que se ha transitado de un Estado planeador a un Estado evaluador. Otros sostienen que el tránsito ha sido directamente de la burocratización anárquica a la evaluación. Para otros, la evolución ha sido de la planeación a la auditoría y de ahí al control. “Ahora no sólo se está frente a un Estado evaluador, sino ante un auditor o contralor, y finalmente ante un Estado controlador” (Villaseñor, 2003) que vigila que las IES cumplan con los criterios de calidad, en su versión neoliberal.

1.2.3.4. La evaluación curricular en México

Existe una diferencia entre la evaluación institucional y la evaluación curricular. Hasta ahora sólo hemos hecho un recuento de la primera; sin embargo, es necesario hacer lo mismo con la segunda. Aunque es hasta el siguiente capítulo donde abordaremos las cuestiones teórica-conceptuales, es conveniente revisar qué es lo que se ha hecho en nuestro país en el campo de la evaluación curricular.

Actualmente, en nuestro país existen dos posturas sobre la evaluación curricular. Están quienes sostienen que es imposible estudiar la totalidad del currículum, por la complejidad que éste implica. Se oponen a esta visión quienes abogan por estudiar la totalidad a través de diversas investigaciones simultáneas (Díaz, 1995: p. 320). Para llegar a este debate tuvieron que darse antes una serie de reflexiones sobre el campo en cuestión.

Es en los años 80 cuando la evaluación curricular se conforma como un campo de estudio independiente, gracias a la conexión de los discursos del currículum y de la evaluación, y a la construcción de un objeto de estudio vinculado a la dinámica interna

de los procesos educativos enmarcados en determinadas condiciones históricas, culturales y sociales.

El investigador Díaz Barriga describe y analiza el trabajo realizado en el campo de la evaluación curricular en México. El estudio abarcó 150 trabajos hechos entre 1978 y 1992, los cuales pueden clasificarse en reflexiones y experiencias.

Reflexiones

- Las reflexiones epistemológico-teóricas, a partir de 1981-82, realizan críticas a la perspectiva empírico analítica de la evaluación curricular, abogan por la utilización de paradigmas cualitativos y consideran al campo como algo diferenciado del diseño curricular (Díaz, 1995: p. 323).
- Las propuestas metodológicas abordan distintos tópicos: lo político y lo social, relaciones de poder, participación, influencias disciplinarias, métodos, entre otros. No todas poseen el mismo nivel de profundidad. Pocas son las que abren nuevas líneas de debate y reflexión. Algunas hacen referencia a distintos modelos elaborados por instituciones encargadas de promover la evaluación.
- También hay ideas críticas hechas a finales de los 80 y principios de los 90 sobre la evaluación académica, institucional y curricular.

Experiencias

- Del total de experiencias, la educación superior abarca el mayor número de fichas, las cuales se distribuyen en las áreas de la salud, ciencias exactas y educación y humanidades. Las fichas de postgrado pertenecen en su mayoría al área de educación.

- De las instituciones, es la UNAM la que posee el mayor número de trabajos con el 50.54%, le siguen la Universidad de Guadalajara y la Universidad Autónoma de Chapingo (Díaz, 1995: p. 325).
- La mayoría de las fichas pertenecen a instituciones ubicadas en el Distrito Federal y Área Metropolitana.
- La mayoría de las experiencias en evaluación curricular se realizaron en la segunda mitad de los años 80.
- En general, todas las experiencias son realizadas por grupos académicos institucionales, pero no todos son estudios hechos por expertos en investigación educativa.
- Los medios de difusión van desde la publicación en libros y revistas especializadas hasta los foros, seminarios y encuentros de especialistas.

CLASIFICACIÓN	FICHAS	PORCENTAJE
Reflexiones	59	39.33
-Epistemológico-teóricas	5	3.33
-Metodológicas y/o modelos	52	34.66
-Ideas críticas	2	1.33
Experiencias	91	60.66
-Educación Básica	4	2.66
-Bachillerato	6	4.00
-Educación Superior	63	42.00
-Postgrado	18	12.00

Según Díaz Barriga (1995: pp. 327-330), existen tres posturas teórico-metodológicas en las evaluaciones curriculares realizadas en México:

1. La primera postura está sustentada en una metodología cuantitativa. Pretende evaluar los resultados por medio de la medición de ciertos indicadores: “deserción, aprobación y reprobación, eficiencia terminal, titulación, relación

ingreso-egreso”, grado de adecuación del perfil profesional del egresado con respecto a las demandas del mercado laboral, etcétera. Esta postura mantiene un estrecho vínculo con la evaluación institucional promovida desde el gobierno.

2. La segunda postura tiene dos objetivos. En primer lugar, busca conocer la coherencia que mantienen entre sí los componentes del plan de estudios (objetivos, contenidos y sus formas de estructuración y distribución, técnicas de enseñanza y evaluación). En segundo lugar, se pretende encontrar la coherencia que el plan de estudios mantiene con las características y necesidades sociales y económicas externas (exigencias del mercado profesional, perfil de egreso). En general, se busca la coherencia interna del plan de estudios y la coherencia de éste con el entorno.

3. La tercera postura ve a la evaluación curricular “como un proceso integral, sistemático y participativo”. Utilizan una amplia gama de indicadores para dar cuenta de los procesos, las relaciones y los comportamientos de los actores vinculados con el proceso curricular (plan y programas de estudios, práctica educativa, aprendizaje, etcétera). A esta visión le interesa “conocer los procesos y factores que median entre las especificaciones formuladas en el plan de estudios y los resultados obtenidos” a través de las interpretaciones hechas por estudiantes y profesores. Para todo ello utilizan una metodología cualitativa y participativa.

En general –según Díaz Barriga (1995: p. 330) –, “el concepto dominante sobre la evaluación [...] sigue siendo el de una actividad técnica orientada a la toma de decisiones”. Además, la mayoría de las evaluaciones responden a exigencias de carácter coyuntural, ya sea de carácter institucional (financiero) y/o político.

1.3. MICROCONTEXTO INSTITUCIONAL

Esta es la última parte del primer capítulo. Aquí se tocan los rasgos institucionales que afectarían a un proceso de evaluación curricular en una universidad como la UNAM-FES Acatlán. Por pertenecer a una institución autónoma, la licenciatura en Comunicación de Acatlán tiene orígenes, principios, normas y finalidades organizacionales ineludibles. Cualquier diseño, evaluación y reforma curricular debe considerar lo que la institución exige en su marco normativo e ideológico. Por ello, aquí revisaremos los rasgos históricos, filosóficos y estructurales de la UNAM, en primer lugar; luego, de la FES Acatlán y, por último, de la licenciatura en comunicación.

1.3.1. UNAM: FILOSOFÍA, HISTORIA Y ESTRUCTURA

La Universidad Nacional Autónoma de México se creó formalmente en 1910. Sin embargo, sus antecedentes se remontan a la Colonia; época en que se funda la primera universidad en la Nueva España: La Real Universidad de México, la cual fue diseñada a partir del modelo de la Universidad de Salamanca. A pesar de que se pretendía que la nueva universidad se rigiera bajo los mismos estatutos que aquella, en la práctica su funcionamiento fue distinto.

1.3.1.1. Antecedentes

El 12 de septiembre de 1551 el rey español Felipe II firmó la cedula real que fundó la Real Universidad de México, aunque fue inaugurada el 25 de enero de 1553 por el virrey Luis de Velasco y fue hasta el 5 de junio del mismo año que iniciaron los cursos. La creación de la Universidad tuvo dos grandes objetivos: 1) formar un clero novohispano “que consolidara la presencia católica sin la constante asistencia de eclesiásticos españoles” y 2) preparar administrativos “para acrecentar las capacidades de la burocracia media de la Colonia” (Piñeira, 2002: p. 17).

A finales del siglo XVIII la institución comienza a llamarse Real y Pontificia Universidad de México. Para entonces, la Universidad contaba con una facultad menor o la facultad de artes (tenía una función similar a la del bachillerato actual y la cual era precedida por el estudio del latín y su literatura), y cuatro facultades mayores: facultad de medicina, facultad de derecho civil o leyes, facultad de derecho eclesiástico o cánones y la facultad de teología.

En 1810, con el estallido de la guerra de Independencia, la Universidad es afectada económicamente y se ve obligada a cerrar temporalmente sus facultades. Los dirigentes políticos del país ya independizado pugnaban por un modelo de universidad acorde con los nuevos tiempos y con el pensamiento liberal. La nueva visión pretendía identificar “los principios de la educación con los principios del Estado, junto con un espíritu laico y una amplia promoción de la instrucción” (Piñeira, 2002: p. 19).

El carácter conservador de la Universidad y su resistencia a las reformas laicas llevaron a los liberales a cerrarla en 1833 y a crear nuevas instituciones. El presidente Valentín Gómez Farías decretó su clausura por considerarla inútil, irreformable y pernicioso. En su lugar se fundaron la Dirección de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios de la Federación y seis instituciones públicas en el Distrito Federal: estudios preparatorios, estudios ideológicos y humanidades, de ciencias físicas y matemáticas, de ciencias médicas, de jurisprudencia y de ciencias eclesiásticas.

En 1834, durante el mes de noviembre, se expidieron nuevos planes de estudio para las facultades de la Universidad y ésta reanudó nuevamente sus funciones hasta 1856, año en que el gobierno la clausuró mediante la Ley de Desamortización. Dos años más tarde el presidente Félix Zuloaga derogó el decreto y la Universidad volvió a funcionar. Nuevamente, en 1861, Benito Juárez cerraría las puertas de la Universidad. Durante la invasión francesa se reabrió, pero en 1865 Maximiliano mandó cerrarla. La Universidad “vivió durante la primera mitad del siglo XIX una serie de continuas clausuras y reaperturas que terminaron por minar su obsoleta estructura” (Piñeira, 2002: p. 20).

Con la hegemonía de los liberales encabezados por Benito Juárez, la Universidad quedaría cerrada y, así, descartada del sistema de educación pública. Su lugar lo ocuparía la Escuela Nacional Preparatoria, creada con el decreto de la Ley Orgánica de Instrucción Pública el 2 de diciembre de 1967. Los estudios impartidos en la Preparatoria eran los siguientes: Jurisprudencia, Medicina, Cirugía y Farmacia e Ingeniería. También formaron parte de ella el Observatorio Astronómico, la Academia Nacional de Ciencias y Literatura y el Jardín Botánico. La nueva institución estaría sustentada en el positivismo.

En 1881 Justo Sierra envió un proyecto a la Cámara de Diputados con el fin de reabrir la Universidad, pero la propuesta fue rechazada por los prejuicios que identificaban a la institución con el conservadurismo y la reacción.

1.3.1.2. La Universidad actual

En 1910, Justo Sierra, entonces secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, envió nuevamente al Congreso el proyecto que pretendía revivir la Universidad; la iniciativa fue aprobada el 26 de mayo de 1910. La nueva Universidad se caracterizaba por ser laica, por depender del Poder Ejecutivo Federal –específicamente del ministerio de Instrucción Pública–, por recibir subsidio público y por ser dirigida por un rector nombrado por el presidente.

La Universidad Nacional de México inició formalmente sus actividades el 26 de septiembre de 1910. Estuvo compuesta por la Escuela Nacional Preparatoria, la Escuela Nacional de Medicina, la Escuela Nacional de Ingenieros, la Escuela Nacional de Jurisprudencia, la Escuela Nacional de Bellas Artes y la Escuela de Altos Estudios. La nueva institución buscaba “capacitar a la sociedad en su intento de enfrentar y resolver, con mayores posibilidades de éxito, el reto que significaba el siglo XX” (Piñeira, 2002: p. 22).

A los dos meses de haber iniciado las actividades de la Universidad estalló la Revolución Mexicana. A pesar de que fueron tiempos difíciles para la institución, se mantuvo en funciones y crecimiento. En diciembre de 1914 se incorporaron a la Universidad la Escuela Nacional Odontológica y la Biblioteca Nacional. En 1916 se creó la Escuela Nacional de Industrias Químicas y la Escuela de Veterinaria se desprendió de la Escuela Nacional de Agricultura. Ese mismo año la Universidad comenzó a cobrar una cuota de cinco pesos a los estudiantes.

La constitución de 1917 creó el Departamento Universitario y de Bellas Artes y decretó que la Universidad pasaría a formar parte de éste. La comunidad universitaria protestó y comenzaron a escucharse las voces que pedían la autonomía. También en 1917 la Escuela Nacional Preparatoria paso a manos del gobierno del Distrito Federal.

En 1920 José Vasconcelos es nombrado rector de la Universidad por el presidente Adolfo de la Huerta. Vasconcelos es el autor del lema y el escudo universitarios. “El lema significa la concepción universalista de la integración de la raza latinoamericana, de donde resulta la fuerza del espíritu” (Piñeira, 2002: p. 23). Durante el periodo de Vasconcelos se reintegró la Preparatoria a la Universidad, se creó la Escuela de Verano, el Departamento de Intercambio y el Departamento de Extensión Universitaria.

Este último tuvo un papel relevante durante el rectorado de Alfonso Puneda, pues sirvió como vínculo con las clases populares: a través de él se realizaron tareas de alfabetización y se llevaron a cabo consultas gratuitas en fábricas, talleres y zonas populares. Hasta antes del periodo de Puneda (1924-1928) las Escuelas Nacionales tenían cierta autonomía, pero dicho rector llevó a cabo reformas para centralizar académica y administrativamente la Universidad, con el fin de unificar las distintas instituciones que pertenecían a ella.

En 1929 ocurrieron una serie de enfrentamientos entre la Federación Estudiantil Mexicana y las autoridades de la Universidad. El motivo fue la demanda de los alumnos

por tener representatividad en el Consejo Universitario. En mayo del mismo año, los estudiantes protestaron por un nuevo plan de estudios en la Escuela Nacional Preparatoria y por un nuevo sistema de exámenes en la escuela de Jurisprudencia. Después de una negociación fallida entre los alumnos y el secretario general de la Universidad, Daniel Cosío Villegas, los estudiantes iniciaron una huelga de dos meses que culminaría con la promulgación de la Ley Orgánica de la Universidad, el 10 de junio de 1929.

La Ley Orgánica dotaba de una relativa autonomía a la Universidad. La terna de candidatos a la rectoría seguiría siendo propuesta por el presidente de la República. Además, éste tenía el derecho de vetar cualquier resolución del Consejo Universitario. La Universidad no tenía un patrimonio propio. Y el rector tenía que presentar un informe anual al presidente, al Congreso y a la Secretaría de Educación Pública. Además de estas ataduras al Estado, la Ley Orgánica hizo explícitas las tareas primordiales de la Universidad: docencia, investigación y extensión de la cultura.

La Escuela de Altos Estudios se convirtió en la Facultad de Filosofía y Estudios Superiores. En 1929 se incorporó el instituto de Biología y el de Geología. Se creó el Instituto de Investigaciones Sociales en 1930. Poco después surgen la Escuela Nacional de Música, la de Comercio y Administración y las escuelas de Medicina, Derecho y Ciencias Sociales se transforman en facultades.

En 1933 se dio en el país un debate educativo. Un sector proponía establecer en el país una educación de corte socialista; otra parte se inclinaba por la libertad de cátedra. En la Universidad la postura socialista estuvo encabezada por Vicente Lombardo Toledano y la libertad de cátedra era defendida por Antonio Caso. Finalmente se impuso la libertad de cátedra.

La confrontación ideológica y política dentro de la Universidad provocó que el Estado promulgara una ley con la que se desligaba de toda relación con la institución “y dejaba que la universidad, con sus propias orientaciones, bajo su exclusiva y absoluta

responsabilidad y con sus propios elementos pecuniarios y morales, respondiera ante el país” (Piñeira, 2002: p. 25). Únicamente se le entregaron paulatinamente 10 millones de pesos como subsidio y patrimonio. La Universidad obtuvo, así, la autonomía total, pero dejó de ser nacional.

En esa época el rector era Manuel Gómez Morín. Durante su periodo se creó el primer estatuto general de la Universidad, con el que se definieron las formas de ejercer la autoridad. Es ahí donde se plasmó que las autoridades de los universitarios son los mismos universitarios. Es por ello que durante ese periodo se le dio gran importancia a los órganos colegiados. Cada escuela contaba con su propio consejo, formado por el director y representantes académicos y estudiantiles, para decidir todas las cuestiones académicas. Además, la terna para rector ya no sería propuesta por el presidente, sino por los mismos universitarios.

La ley de 1933 generó en la Universidad una severa crisis económica. Antes de la promulgación de dicha ley, el presupuesto anual de la institución era de 4 millones de pesos. Después de la promulgación, la Universidad sólo contaba con los intereses anuales de los 10 millones de pesos que le habían sido otorgados; los intereses ascendían a 600 mil pesos anuales. La situación se agravó a tal grado que en 1934 el Consejo Universitario decidió suspender los cursos en la Universidad por insuficiencia de recursos. El rector solicitó ayuda al gobierno federal pero éste no cedió con el argumento de que debía cumplirse la ley.

La Universidad remontó su crisis y continuó su crecimiento. En 1935 se fundó al Servicio Médico Universitario y se estableció la Preparatoria Nocturna. En 1936 se transformó el Departamento de Ciencias Físicas y Matemáticas en Escuela Nacional de Ciencias Físicas y Matemáticas. En 1937 empezó a funcionar Radio Universidad. En 1938 se crearon la Facultad de Ciencias, el Instituto de Física, Matemáticas y Geografía. En 1939 se creó la Imprenta Universitaria. En 1940 inició sus funciones el Instituto de Derecho comparado. En 1941 se fundaron los institutos de Química y de

Investigaciones Económicas y el Laboratorio de Estudios Médicos y Biológicos. En 1943 se fundaron los Departamentos de Investigación Científica y Humanidades.

En 1944 la Universidad atravesó nuevamente por una crisis. Esta vez se puso en duda la legitimidad de las formas de gobierno. El presidente de la República se vio obligado a intervenir y dejar temporalmente la dirección de la Universidad en manos de un grupo de ex-rectores, quienes posteriormente nombraron a Antonio Caso como rector. Éste presentó al Congreso una iniciativa para reformar la Ley Orgánica, la cual fue aprobada en 1945. En ella se reafirmaron la libertad de cátedra y la autonomía universitaria. También se delinearon sus objetivos:

“impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores y profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad, organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender, con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura” (Piñeira, 2002: p. 27).

Con esta Ley la Universidad recuperaba su carácter Nacional.

La matrícula en 1945 era de 23 mil alumnos. Para 1950 el alumnado se incrementó 7%. A pesar de presentar un crecimiento menor, la Universidad se vio obligada a aumentar sus instalaciones. Gracias al apoyo del Estado a la institución, en 1950 se colocó la primera piedra de lo que sería la Ciudad Universitaria. Su construcción se llevó a cabo durante el periodo presidencial de Miguel Alemán. La inauguración fue en 1953. Nabor Carrillo era el rector en el momento en que los planteles del centro histórico se trasladaron a Ciudad Universitaria.

Para entonces había 4,400 profesores. Para cuando entró el rector Ignacio Chávez la población estudiantil estaba compuesta por 60 mil personas. Durante su rectorado se amplió a tres años el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria; se estableció el examen de ingreso; se crearon los estatutos para investigadores, personal docente y personal administrativo. A partir de esos estatutos se abrió la posibilidad de organizar el sindicalismo universitario.

En 1966 Javier Barros Sierra comenzó su rectoría. Durante ésta se reformaron todos los planes de estudio universitarios; se establecieron los cursos semestrales y se crearon las materias optativas. Para entonces, la Universidad contaba con siete facultades, ocho escuelas nacionales, la preparatoria y dieciséis institutos de investigación. La matrícula era ya de 79 mil alumnos.

Después del movimiento estudiantil, la universidad quedó afectada moralmente. A esto hay que agregar que la población se había disparado. Para sacarla de tal crisis, los nuevos rectores y el gobierno de Luis Echeverría implementaron un plan de descentralización administrativa y crecimiento infraestructural.

El rector Pablo González Casanova creó el Colegio de Ciencias y Humanidades y el Sistema de Universidad Abierta; además, la Escuela Nacional Preparatoria aumentó sus planteles a nueve. El rector Guillermo Soberón creó cinco unidades de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales: Iztacala, Acatlán, Aragón, Cuautitlán y Zaragoza.

Paulatinamente, Ciudad Universitaria también creció. Se dedicaron áreas especiales a los institutos de investigación; se crearon el Centro de Investigación sobre Fijación de Nitrógeno, el Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos, el Centro Universitario de Comunicación de la Ciencia, el Centro de Ciencias de la Atmósfera y el Centro Cultural Universitario. En el periodo de rectoría de Octavio Rivero Serrano, se puso en marcha el programa "Justo Sierra", mediante el que se trabajaba conjuntamente con el sector público en investigaciones clínicas, tecnológicas y energéticas. Por ello se crean la dirección de Innovación Tecnológica y el Centro de Estudios sobre Norteamérica. Además, se crearon centros de investigación al interior de la República.

Con Jorge Carpizo en la rectoría de la Universidad, fueron designados terrenos especiales a los institutos de investigación en humanidades. Pero los sucesos más

importantes durante su periodo son la publicación del documento “Fortaleza y debilidad de la UNAM” y sus respectivas consecuencias. Con dicho documento se justificaron una serie de reformas que afectaban los reglamentos de pagos, de ingreso y de exámenes. La comunidad estudiantil se manifestó en contra de las modificaciones y ello derivó en una huelga. Poco después, el Consejo Universitario suspendió las reformas y determinó que debían discutirse en un Congreso Universitario.

Las pretendidas reformas de Carpizo obedecen a la visión neoliberal de la educación que por aquellos años comenzaba a dominar en todos los niveles y sectores. Sin embargo, la comunidad estudiantil y docente lograron suspender las iniciativas. Para entender mejor el marco nacional puede el lector acudir a la segunda parte de este capítulo.

Durante la rectoría de José Sarukhán la Universidad adquirió una gran cantidad de equipo tecnológico; “los equipos de computación en la universidad crecieron de 1,400 en 1988 a 13 mil en 1992”; también, se adquirió la supercomputadora CRAY [...] que en 1992 enlazaba 2 mil computadoras” (Piñeira, 2002: p. 30). También se diseñaron mecanismos de reconocimiento al personal docente con el objetivo de fortalecer académicamente a la Universidad.

Fue hasta 1990 cuando se realizó el Congreso Universitario. En él participaron 846 delegados de directores, profesores, investigadores, estudiantes y empleados administrativos. Hubo once mesas de discusión donde se abordaron problemas de la Universidad. Algunos de los acuerdos tomados ha incidido en la estructura y funcionamiento de la institución; otros simplemente no se ha llevado a cabo.

Francisco Barnés de Castro sustituyó a Sarukhán en la rectoría. Su plan de reforma de la Universidad volvió a modificar el Reglamento General de Pagos, lo que fue cuestionado por la comunidad universitaria. Después de que el Consejo Universitario realizó las modificaciones al reglamento en abril de 1999, la comunidad estudiantil inició una huelga que duró hasta febrero del 2000. El rector Barnés presentó

su renuncia, y el 19 de noviembre de 1999 Juan Ramón de la Fuente tomó el cargo. El 24 de noviembre de 2003 de la Fuente inició un segundo periodo que culminará hasta el 2007.

En febrero del 2004, el secretario técnico del Consejo de Planeación de la Universidad, Armando Labra, declaró que el Plan de Desarrollo 2003-2004 de la institución “tendrá por sello distintivo su vocación social, con lo cual se marcará clara distancia respecto a algunas rectorías de las dos décadas anteriores, que hicieron “su esfuerzo” para que en la universidad se asimilaran las políticas neoliberales”. En este contexto, la Universidad pretender restituir “la vigencia de los compromisos de Estado” (La Jornada, 23 de febrero de 2004). Para ello, el rector, Juan Ramón de la Fuente, propuso once puntos básicos para su programa de trabajo:

1. Ampliar la participación de la comunidad en los cuerpos colegiados.
2. Incrementar las becas para estudiantes de escasos recursos y buen desempeño académico.
3. Fortalecer los programas de apoyo a la docencia y la investigación.
4. Incorporar nuevas tecnologías para fortalecer la enseñanza continua y a distancia.
5. Impulsar la descentralización académica y administrativa.
6. Generar nuevas carreras y actualizar todos los programas y planes de las licenciaturas.
7. Incrementar la matrícula en los posgrados.
8. Revisar el marco jurídico institucional (Estatuto del Personal Académico).

9. Vigorizar Radio Universidad y TV UNAM.

10. Reforzar la seguridad en las instalaciones universitarias (erradicar el porrismo).

11. Continuar gestiones para incrementar el presupuesto universitario y consolidar una política de Estado para el financiamiento de la educación superior pública en México.

Para los próximos años, la UNAM deberá tener una oferta educativa más abierta, flexible, novedosa y multidisciplinaria, que rompa las fronteras creadas entre facultades, escuelas, centros e institutos; esto fue lo que declaró Juan Ramón de la Fuente poco después de iniciar su periodo de rectoría (La Jornada, 23 de febrero de 2004).

Las palabras anteriores guardan una estrecha relación con el fin para el que se crearon las escuelas nacionales descentralizadas, como el caso de la ahora llamada Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

1.3.2. FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN: BREVE RESEÑA HISTÓRICA

En la década de los años 70, se disparó la demanda de espacios en la educación media superior y superior. Esto aunado a la centralización del país ocasionó que Ciudad Universitaria se saturara rápidamente sin poder ampliar proporcionalmente la capacidad de las escuelas y facultades. En marzo de 1973, se declaró que a la Universidad Nacional Autónoma de México le sería imposible atender ella sola toda la demanda. Por lo anterior, el Poder Ejecutivo encargó a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) un estudio sobre la situación para tomar las medidas más adecuadas.

Fueron dos las medidas tomadas para atender la creciente demanda de educación media y educación superior. Por un lado, entre 1973 y 1974 se fundaron el Colegio de Bachilleres y la Universidad Autónoma Metropolitana. Por otro, surgieron los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) y en febrero de 1974 el Consejo Universitario aprobó la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), ambas modalidades pertenecerían al bachillerato y al nivel superior, respectivamente, de la UNAM. Estas medidas ayudarían, además, a “acercar los planteles educativos a los lugares en que viven estudiantes, profesores y trabajadores” (Pérez, 1979: p. 231).

1.3.2.1. Orígenes

Además de obedecer a la necesidad de atender la demanda educativa, la creación de la ENEP obedeció a un proyecto pensado desde la rectoría de Pablo González Casanova e implementado en el periodo de Guillermo Soberón, el cual buscó descentralizar administrativamente la UNAM y promover la interdisciplinariedad en la misma. El Programa de Descentralización tuvo como objetivos (Pérez, 1979: p. 232):

1. Aumentar la capacidad en estudios de licenciatura.
2. Realizar innovaciones educativas, tanto en los métodos de enseñanza como en la organización académica.
3. Restablecer las condiciones del trabajo académico mediante el equilibrio de los recursos académicos y el número de alumnos.

Para atender la demanda de licenciatura –como ya dijimos– se crearon nuevas unidades universitarias distribuidas por toda la zona metropolitana. La ubicación de las nuevas escuelas se eligió a partir de los siguientes criterios: zonas de mayor expansión del área metropolitana, mayor porcentaje de procedencia de los alumnos de la UNAM y zonas con recursos físicos y materiales suficientes para prestar servicios educativos.

Bajo estos criterios, la zona noroeste fue la primordial (STUNAM, 1978: p. 14). Las ENEP tendrían una capacidad de 15 a 20 mil alumnos.

Para llevar a cabo la innovación educativa, se propuso que los planes de estudio “deberían ser más flexibles y contemplar la interdisciplina, la integración entre la teoría y la práctica, así como la vinculación entre la investigación y la docencia” (STUNAM, 1978: p. 18). Para ello, las ENEP adquirieron una organización departamental. Un departamento es una agrupación de materias comunes que da servicio a distintas licenciaturas.

Se pensó que el sistema departamental arrojaría varias ventajas: creación de salidas profesionales novedosas; nivel de calidad homogéneo en las distintas disciplinas; mejor aprovechamiento de las instalaciones; más participación docente, y nuevas formas de cooperación académica con las escuelas y facultades (STUNAM, 1978: p. 18).

La organización material de las ENEP también pretendía ser innovadora y se caracterizaba por contar con la siguiente estructura (STUNAM, 1978: p. 23):

- Un Director y un Consejo Técnico como máximas autoridades.
- Un programa de estudios profesionales encargado de supervisar el desarrollo de las licenciaturas por medio de coordinaciones y comités de carrera.
- Un programa de estudios de postgrado que supervisaría especialidades, maestrías y doctorados a través de una coordinación general.
- Un programa de investigación a nivel interdisciplinario que, por un lado, impulsaría la vinculación docencia-investigación y, por otro, respondería a las necesidades del país.

- Divisiones y departamentos académicos que organizan el trabajo de los programas de estudio profesionales, de postgrado y de investigación.
- Unidades de apoyo académico: servicios escolares, bibliotecas, centros de metodología y apoyo educativo, extensión universitaria y actividades deportivas y recreativas.
- Unidades administrativas que apoyarían las funciones sustantivas: presupuesto, personal y mantenimiento.

En general, a esta forma de organización se le llamó matricial, la cual

Se sustenta en la diferenciación del trabajo académico, que implica la atención de los estudiantes, la organización de la labor de los profesores, la observación, dirección y revisión de los planes y programas de estudios de postgrado y de tareas de investigación (STUNAM, 1978: p. 29)

En este contexto y bajo estos presupuestos, en 1974 es inaugurada la ENEP Cuautitlán y en 1975 las unidades Acatlán e Iztacala. Dos unidades más comenzarían sus funciones en la zona oriente del Valle de México en 1976 y 1977: Aragón y Zaragoza.

1.3.2.2. De ENEP a FES Acatlán

El 8 de noviembre de 1974 el Consejo Universitario aprobó la creación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán en el municipio de Naucalpan, al noroeste del área metropolitana, sobre un terreno de 300,000 m². El 17 de marzo de 1975 el rector Guillermo Soberón la inauguró; ese día inició sus actividades formalmente.

Las carreras que se impartieron desde el primer día fueron: Arquitectura, Filosofía, Historia, Lengua y Literatura Hispánica, Pedagogía, Periodismo y

Comunicación Colectiva, Derecho, Actuaría, Economía, Sociología, Ciencias Políticas y Administración Pública, Relaciones Internacionales e Ingeniería Civil. Las carreras a impartir se eligieron de acuerdo a la demanda.

Cabe mencionar que los estudiantes de la primera generación de Derecho iniciaron sus estudios en la entonces ENEP Cuautitlán y al inaugurarse Acatlán fueron reubicados en ésta. También, la carrera de Ingeniería Civil había sido inicialmente planeada para impartirse en Cuautitlán. Además, los primeros planes de estudio fueron lo que se impartían en Ciudad Universitaria; pero para 1979 ya se habían revisado y reformado 10 planes (Pérez, 1979: p. 232).

Al inaugurarse, la ENEP Acatlán contaba con las siguientes instalaciones: cuatro edificios de aulas (A5, A6, A7 y A8), en dos de ellos había oficinas; la unidad académica I; el edificio de mantenimiento I; dos áreas de estacionamiento y un kiosco de alimentos (Bejar, 1981: p. 24).

En 1976 se construyeron otros dos edificios para aulas (A3 y A4) y se inició la construcción de otros dos (A1 y A2). En ese año también se inició la construcción del edificio de talleres y laboratorios y de una tercera área de estacionamiento.

En 1977 se construyó un segundo kiosco de alimentos, la unidad académica II y se inició la construcción de una cuarta área de estacionamiento y dos edificios de aulas más (A9 y A10).

Para 1978 se construyeron los edificios A11 y A12. El segundo fue destinado a aulas y el primero fue asignado a la planta docente de medio tiempo y tiempo completo. También se levantó el edificio de mantenimiento II, un gimnasio de acondicionamiento físico general y dos kioscos más de alimentos.

En 1979 se construyeron el edificio de investigación, el edificio de apoyo a la docencia (talleres culturales, sala de exposiciones y auditorio), la bodega general y el

comedor para estudiantes. En 1980 se construyeron la tienda UNAM y el edificio de gobierno.

El Centro de Idiomas Extranjeros (CEI) inició sus actividades el segundo semestre de 1975; ese semestre se impartieron clases de inglés, francés e italiano a 396 alumnos. En agosto de 1977 el CEI ya atendía a 3,300 alumnos. El 21 de enero de 1980 fue creado el departamento de alemán.

La participación de la comunidad en la ENEP Acatlán se lleva a cabo mediante el funcionamiento de distintos órganos colegiados. En sus inicios, Acatlán contaba con los siguientes órganos colegiados (Bejar, 1981: pp. 70-75):

- *Consejo Técnico:* Se instaló en 1975. Sus objetivos son estudiar y dictaminar las iniciativas dirigidas al rector por el director del plantel. Lo integran el director de la escuela, como su presidente; el secretario de dirección, como su secretario; consejeros técnicos representantes de profesores (1 por disciplina); y dos consejeros técnicos representantes de alumnos.
- *Consejo de Planeación:* Se instauró en 1979. Tiene como objetivos proponer, ejecutar y evaluar un plan integral para conseguir los objetivos generales de la institución. Está formado por el director de la escuela, el jefe de planeación, los coordinadores de los programas de estudios profesionales, de postgrado y de investigación, los secretarios de la dirección, del personal académico, servicios administrativos y servicios de apoyo académico.
- *Consejo del Programa de Estudios Profesionales:* Se creó en 1976. Su fin es formular, coordinar y normar los criterios para la modificación, actualización, aprobación y desarrollo de los planes y programas de estudio; la supresión, transferencia y creación de nuevas carreras. Está integrado por un coordinador general y los coordinadores de programas específicos.

- *Consejo del Programa de Investigación:* Fue creado en 1979. Su función es coordinar, reglamentar, supervisar y evaluar la investigación en la institución.

- *Comités de Programa:* Se encarga de deliberar y aprobar las medidas académicas relacionadas con la formación de profesionales. Sus acuerdos deben estar en el marco de las disposiciones generales del Consejo Técnico, del Consejo de Planeación y del Consejo de Estudios Profesionales. También tienen como funciones evaluar los planes y programas de estudio y hacer recomendaciones al Consejo Técnico para que modifique los mismos. Están integrados por el coordinador del programa, el secretario técnico del programa y los jefes de departamento académico afines a la carrera.

- *Comité del Programa de Investigación:* Se fundó en 1980. Tiene como objetivos estudiar y evaluar los proyectos de investigación del Consejo de Investigación; proponer medidas académicas para solucionar los problemas en las actividades de investigación. Lo integran el coordinador del centro de investigación, los responsables de los distintos grupos de trabajo y un secretario técnico.

Desde el 2001, la dirección de la escuela está a cargo de Hermelinda Osorio. El Plan de Desarrollo 2001-2005 que la dirección de entonces propuso para la ENEP Acatlán, plantea que la misión de ésta es formar “profesionales, docentes e investigadores comprometidos con el cambio y la innovación para la construcción de una sociedad más justa, culta y productiva” (Alcántara, 2003: p.22). La visión de Acatlán es ser la mejor opción en el entorno inmediato en cuanto a la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. Ello se logrará mediante:

- Un proyecto académico consolidado.
- Una oferta educativa innovadora, multidisciplinaria y flexible que responda a las necesidades sociales, a los avances científico-tecnológicos y a las transformaciones del campo laboral.
- Una comunidad renovada y atenta a la dinámica del cambio permanente en nuestra Universidad.
- Profesores idóneos para utilizar los métodos de enseñanza más adecuados para cada nivel y sistema.

- Investigadores vinculados a la docencia, generadores de nuevos conocimientos científicos y de soluciones a problemas de su entorno.
- Difusores de la cultura abiertos a toda manifestación de ésta e identificados con la comunidad interna y externa cercana.
- Alumnos comprometidos con su formación integral y con los valores universitarios.
- Personal administrativo y de intendencia al servicio de las funciones sustantivas.
- Una infraestructura y procesos que coadyuven a la formación integral del profesionista.
- La capacidad para extender nuestros servicios a la comunidad.
- Un ambiente propicio para la convivencia y colaboración entre alumnos, docentes, investigadores, empleados y trabajadores.
- Un intercambio y cooperación con instituciones de alto prestigio, tanto nacional como internacional.

Sus principios rectores la hacen una institución pública, nacional y autónoma, y “se caracteriza por la multidisciplinareidad, su vinculación con el entorno y sus propuestas y acciones innovadoras” (Alcántara, 2003: p.22).

- *Por su carácter público:* Ofrece servicios a toda persona que cumpla los requisitos y garantiza su permanencia en la ENEP Acatlán. Además, rinde cuentas a la Nación.
- *Por su carácter nacional:* Abre sus puertas a estudiantes de todo el país y dirige sus investigaciones, principalmente, a los grandes problemas nacionales.
- *Por su carácter autónomo:* Utiliza responsablemente su libertad para enseñar, investigar y organizarse.

En la actualidad, la antes ENEP Acatlán ofrece 16 licenciaturas de: Diseño Gráfico, Arquitectura, Filosofía, Historia, Lengua y Literatura Hispánica, Pedagogía, Enseñanza en Inglés, Comunicación, Sociología, Ciencias Políticas y Administración Pública, Relaciones Internacionales, Derecho, Economía, Actuaría, Matemáticas Aplicadas a la Computación e Ingeniería Civil. También imparte las maestrías en Derecho, Economía, Docencia en Educación Media Superior y Estudios México-Estados Unidos y el doctorado en derecho.

También, en el 2004 Acatlán desarrollaba 45 proyectos de investigación a través del Programa de Investigación, en el que participaban 48 profesores. Las temáticas de los proyectos abarcan: historia, lingüística, filosofía, derecho, literatura, comunicación y cultura, educación, seguridad social, estudios urbanísticos, arquitectura, multiculturalismo, estudios de género, economía, finanzas públicas y metodología de las ciencias sociales. De la investigación realizada en dicho programa hasta 2004, habían surgido poco más de 350 productos entre libros, revistas y cuadernos de formación docente.

Hasta ese mismo años, la planta docente de Acatlán estaba compuesta por alrededor de 1500 profesores, de los cuales 61 tenían doctorado; 224, maestría; 12, especialización. Además, 18 pertenecían al Sistema Nacional de Investigadores (NotiFES Acatlán, 5 de marzo de 2004).

El 5 de marzo 2004 el Consejo Universitario otorgó a la unidad multidisciplinaria Acatlán el carácter y denominación de Facultad de Estudios Superiores.

1.3.3. LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN DE LA FES ACATLÁN: CARACTERIZACIÓN

El programa de Periodismo y Comunicación Colectiva inició funciones desde la inauguración de la entonces llamada Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, el 17 de marzo de 1975. A partir de entonces han existido tres planes de estudio: Periodismo y Comunicación Colectiva, plan 1975; Periodismo y Comunicación Colectiva, plan 1983; Comunicación, plan 1998.

1.3.3.1. Periodismo y Comunicación Colectiva, plan 1975

La primera licenciatura del programa de Periodismo se llamó Periodismo y Comunicación Colectiva. Tenía una duración de 10 semestres y constaba de un total de

380 créditos, de los cuales 350 eran obligatorios y los 30 restantes eran de carácter optativo. Las materias que el alumno tenía que cursar sumaban 56. Para obtener el título el alumno debía acreditar la traducción de un segundo idioma, realizar el servicio social, elaborar una tesis y aprobar el examen profesional.

Según el perfil profesional delineado por este plan de estudios, el periodista es un profesional “que tiene por finalidad comunicar, analizar y enjuiciar con veracidad y públicamente noticias y opiniones” a través de los distintos medios de comunicación (Dirección General de Orientación Vocacional, 1976: p. 82). El ejercicio periodístico – según el documento– es un servicio social y comunitario, pues el profesional de esta disciplina cubre la necesidad de información que toda sociedad tiene.

El egresado de este plan de estudios estaba capacitado para producir, emitir y analizar mensajes en medios de comunicación tales como agencias informativas, diarios, revistas, libros, radio, cine y televisión. También podía desempeñarse en oficinas de prensa o de relaciones públicas. El egresado podía –según el perfil profesional de este plan de estudios–:

- Manejar los medios y las técnicas de comunicación colectiva.
- Aplicar los métodos de la investigación en comunicación colectiva.
- Juzgar la sociedad dentro de un marco de referencia sobre la teoría y el cambio político, social y económico y valorar el papel que desempeña la comunicación colectiva.
- Examinar los fenómenos sociales desde las perspectivas cuantitativa y cualitativa.
- Examinar los acontecimientos y transmitirlos con veracidad a la sociedad.
- Participar activamente en el cambio social.

- Organizar y dirigir grupos dedicados a la comunicación colectiva (Dirección General de Orientación Vocacional, 1976: p. 82).

En este plan de estudios se puede observar el énfasis social que se hace sobre comunicación. Asimismo, existe una clara tendencia a colocar a la comunicación como una disciplina de corte técnico-instrumental. Esta postura también puede verse en el tipo de materias que conforman el plan. Del total de asignaturas, 5 eran de carácter teórico; 6 de orden metodológico; 24 técnicas y 21 son contextuales. Este plan funcionó por casi ocho años.

1.3.3.2. Periodismo y Comunicación Colectiva, plan 1983

El 14 de abril de 1983 el Consejo Universitario aprobó un nuevo plan de estudios que otorgaba el título de Licenciado en Periodismo y Comunicación Colectiva. La licenciatura se cursaba en 9 semestres y constaba de dos ciclos. Un ciclo básico que duraba 6 semestres y un ciclo de preespecialización de 3 semestres. A partir de séptimo semestre el alumno debía optar por una de las cuatro preespecialidades existentes: Investigación y Docencia, Comunicación Persuasiva, Periodismo Electrónico y Periodismo Escrito.

En el primer ciclo se cubrían 280 créditos obligatorios; en el segundo, 50 obligatorios más 16 optativos, dando un total de 346 créditos distribuidos en 47 materias. Para obtener el título, el alumno debía cubrir la totalidad de los créditos, comprobar la comprensión de un segundo idioma, realizar el servicio social, elaborar una tesis y presentar el examen profesional.

El perfil profesional delineado por este plan de estudios planteaba que los egresados podían:

- Evaluar los procesos de comunicación en sus distintos niveles, a través de la aplicación de teorías, métodos y técnicas acordes con las circunstancias sociales, económicas y políticas.
- Desarrollar una capacidad de análisis que le permita explicar la estructura y la dinámica de los procesos sociales y comunicativos.
- Conocer el adecuado manejo de la lengua y de los distintos lenguajes de los medios.
- Emplear con precisión los medios de comunicación asumiendo un compromiso social con el público al que se dirige (Dirección General de Administración Escolar, 1992: p. 36).

En este plan de estudios siguió presente el perfil técnico-instrumental de la comunicación; sin embargo, la situación se matiza de acuerdo a la preespecialidad. En el ciclo básico había 4 materias teóricas, 8 metodológicas y 14 contextuales. La preespecialidad de Investigación y Docencia contaba con 2 materias teóricas, 3 metodológicas, 2 técnicas y 1 contextual.

En Comunicación persuasiva había 3 teóricas, 1 metodológica, 4 técnicas y ninguna contextual. Los alumnos de Periodismo Electrónico cursaban 1 asignatura teórica, 6 técnicas, 1 contextual y ninguna metodológica. Periodismo escrito tenía únicamente 5 materias técnicas y 3 contextuales. En cuanto a las asignaturas optativas, 1 era contextual, 1 teórica, 1 metodológica y 4 técnicas. Este plan de estudios fue sustituido 1998.

1.3.3.3. Comunicación, plan 98

En 1998 comenzó a funcionar un nuevo plan de estudios. Dicho plan cambió de nombre a la licenciatura y surgió con la finalidad de atender las necesidades sociales,

las políticas institucionales de la UNAM, las demandas del mercado laboral del comunicador y los avances teóricos, metodológicos y técnicos de la disciplina (Alcántara, 2003: p. 24).

Después de revisar las opiniones de la comunidad, de examinar planes de estudio de otras universidades y de analizar el mercado laboral, el comité de programa y representantes de docentes y estudiantes propusieron el plan de estudios de la Licenciatura en Comunicación. Ésta tiene una duración de 9 semestres y está compuesto por dos ciclos, uno básico (6 semestres) y otro de preespecialización (tres semestres).

El primer ciclo consta de 30 materias y 218 créditos. El segundo ciclo está compuesto por 15 asignaturas, 12 obligatorias y 3 optativas, que suman 106 créditos. El total de créditos de la licenciatura es de 324. Las preespecialidades existentes son: Investigación y Docencia, Comunicación Organizacional, Medios Electrónicos y Periodismo Escrito.

Alcántara, (2003: p. 24), menciona que los objetivos generales de la licenciatura en Comunicación son ofrecer:

- Una formación científico-técnica derivada de la adquisición de los conocimientos y habilidades para participar de manera eficaz y eficiente en la solución de problemas de su disciplina.
- Una formación humanística que le posibilita reflexionar acerca de las repercusiones de su ejercicio profesional, para asumir responsabilidades y compromisos sociales que su práctica conlleva.
- Una formación creativa que propicia su inserción en el campo profesional y además le permite participar en la transformación de distintos procesos comunicativos y sociales, por medio de la incorporación y articulación permanente de los avances científico-tecnológicos con las necesidades

sociales de comunicación presentes y futuras, en los ámbitos regional, nacional e internacional.

- Una formación universal acorde con el perfil genérico de un egresado de la UNAM, la cual supone la adopción de una actitud crítica, plural, comprometida y positiva.
- Una formación inter y multidisciplinaria que propicia su apertura a las aportaciones y propuestas de otros ámbitos de la actividad científica o profesional, y garantizar su disposición y capacidad para incorporarse a equipos de trabajo con profesionales de otras disciplinas.

Los objetivos específicos planteados por el plan de estudios son los siguientes:

1. *Didáctico*: Proporcionar a los estudiantes experiencias de enseñanza-aprendizaje que incidan en su formación, vinculadas a la resolución de problemas del país desde el punto de vista de la mediación sociedad-comunicación-cultura.
2. *Científico*: Contribuir a la construcción crítica de los saberes de la comunicación, desde perspectivas inter y multidisciplinarias que esclarezcan la dinámica sociedad-comunicación-cultura, y aporten teorías, métodos y técnicas para su estudio, crítica y transformación, y que incidan en la profesionalización y comprensión de las prácticas comunicativas emergentes.
3. *Social*: Contribuir a la vinculación y compromiso de los comunicadores con la resolución de problemas de la sociedad y la cultura del país y la zona de influencia de la FES Acatlán, a través de prácticas comunicativas que contribuyan al mejoramiento social.

Perfil de Egreso General

El egresado de esta licenciatura:

1. Tendrá sólida formación teórica, metodológica y técnica, y compromiso hacia la preservación de la cultura y los valores nacionales, previa reflexión ética.
2. Contará con perspectivas inter y/o multidisciplinarias para conocer, explicar, operar y evaluar los procesos comunicativos humanos; con un grado de preespecialización (teórica, metodológica y técnica) en las áreas del saber comunicativo; con posturas críticas y reflexivas (epistemológica, ética y políticamente fundamentadas) sobre la realidad mexicana y su entorno regional e internacional.

El egresado de la licenciatura en Comunicación de la ahora FES Acatlán tendrá, además, un grado de especialización en áreas y problemáticas específicas. Los perfiles por preespecialidad son los siguientes:

- *Comunicación Organizacional:* El egresado podrá investigar, diagnosticar, proponer, administrar, producir y evaluar las acciones comunicativas de diversos tipos de organizaciones que necesiten mejorar su comunicación, imagen y funcionamiento.
- *Investigación y Docencia:* El egresado podrá conocer las técnicas de enseñanza tradicional y podrá planear, producir, administrar y evaluar productos de tecnología educativa aplicados tanto en el aula, como en presentaciones, conferencias, asesorías y cursos de capacitación. Además, podrá realizar investigaciones de rigor académico y de investigación aplicada.
- *Medios Electrónicos:* El egresado desarrollará habilidades para cada etapa de producción de los medios electrónicos (preproducción, producción, postproducción) y aplicará técnicas de producción estandarizada de bajo costo y alta calidad.

- *Medios Escritos:* El egresado podrá ejercitar las prácticas de periodismo escrito, y también en sus aplicaciones a los medios informativos electrónicos. También podrá investigar, planear, diseñar, administrar y producir proyectos de producción editorial.

Contenidos

En cuanto a contenidos, es necesario advertir que el Plan de Estudios establece cuatro áreas de conocimiento: teórica, metodológica, técnico instrumental y contextual. El objetivo es mantener un equilibrio en cuanto a la coherencia, la secuencialidad y peso teoría-práctica.

- *Teórica:* Comprende los contenidos pertinentes a los saberes propios de la comunicación en su génesis, en su estudio y en su estado actual, es decir, abarca aquellos conocimientos abstractos y formales propios de la comunicación como ciencia para fundamentar su explicación y estudio. El ciclo básico cuenta con cuatro materias de contenido teórico.
- *Metodológica:* Conjunto de conocimientos, lógica y argumentación pertinentes para el abordaje riguroso de las interacciones, procesos y fenómenos comunicativos, comprende los conocimientos-informaciones pertinentes a una explicación científico-racional de la comunicación como saber. Son seis las asignaturas metodológicas en el ciclo básico.
- *Técnico-instrumental:* Se configura por las explicaciones y aplicaciones de técnicas e instrumentos propios de la producción-reproducción de procesos comunicativos, o bien aplicar las prácticas y ejercicios profesionales de la comunicación. Hay siete materias técnicas-instrumentales en el ciclo básico.
- *Contextual:* Contenidos que explican el saber comunicativo en relación con otros saberes (biofísicos, históricos, políticos, económicos, culturales) específicos. Es

decir, aquellos conocimientos que permiten situar el aprendizaje de la comunicación como profesión científico-humanística. El ciclo básico tiene doce materias contextuales.

La distribución de contenidos depende también de la preespecialidad. En Investigación y Docencia hay cuatro materias teóricas, dos metodológicas, cuatro técnicas y dos contextuales. Comunicación Organizacional cuenta con tres materias teóricas, tres metodológicas, cinco técnicas y una contextual. Medios electrónicos tiene una asignatura teórica, una metodológica, siete técnicas y tres contextuales. Finalmente, Periodismo Escrito está formada por una asignatura teórica, una metodológica, siete instrumentales y tres contextuales.

Modalidades Didácticas

Las metodologías de trabajo pedagógico son mencionadas en el Plan de Estudios de la licenciatura en Comunicación de la FES Acatlán, con el nombre de modalidades didácticas:

- *Cursos Monográficos:* Tienen como referencia las teorías, los conceptos, las leyes y los principios enunciados, planteados o descubiertos por los autores e investigadores de la comunicación. La metodología de los cursos monográficos se basa en promover la reflexión, la investigación teórica y de campo, en donde el docente promueve los aprendizajes, discute con los alumnos, analiza y sintetiza las discusiones. La evaluación se basa en el dominio de los conceptos, en la transferencia y relación de unos sistemas conceptuales a otros.
- *Talleres:* Tiene como objetivo el manejo y uso de técnicas e instrumentos, las rutinas que se validan en la práctica comunicativa y por el mismo estudiante con las que se modifican los diferentes entornos. Su metodología se basa promover las prácticas constantes, el ejercicio de las habilidades conductuales para

obtener la eficiencia, la velocidad, la creatividad, la precisión, la asunción de actitudes y las posibilidades prácticas.

- *Seminarios:* Su referencia es la comprobación de la hipótesis que se desprende de las leyes, teorías y principios teóricos, por lo cual la metodología de los seminarios se da en la comprobación, reflexión, discusión, crítica, diseño, producción y creación de los métodos que se prueban en los talleres. La evaluación se efectúa considerando la flexibilidad y originalidad de los métodos que diseñan los alumnos guiados por los docentes.
- *Prácticas:* Tratan la aplicación directa en el entorno profesional de la producción y reproducción de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes adquiridos en la escuela. Se denominan Prácticas Profesionales y se ofrecen a cada preespecialidad. El estudiante de prácticas profesionales se relaciona con su entorno laboral y su desempeño representa también la imagen institucional. La evaluación se realiza considerando tanto la responsabilidad mostrada por el practicante como por la relevancia y pertinencia institucional del ejercicio.

Los tipos de contenido se cruzan con las modalidades didácticas, estableciendo una modalidad para cada tipo de contenido y un tipo de evaluación para cada cruce. Si bien en la licenciatura cada profesor establece las características del proceso de evaluación de su asignatura o grupo, existen algunas continuidades que pueden señalarse mediante el siguiente cuadro:

PRÁCTICAS DOCENTES EN LA LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN DE LA ENEP ACATLÁN			
		Modalidades Didácticas	Estrategias de Evaluación
ÁREA BÁSICA	A. Teórica	Curso	- Ensayos - Exámenes - Participación – discusión - Controles de lectura
	A. Metodológica	Curso – Taller	- Diseño y aplicación de proyectos de investigación - Trabajos de investigación
	A. Técnico Instrumental	Taller	- Exámenes - Realización de productos comunicativos - Prácticas de campo

	A. Contextual	Curso	<ul style="list-style-type: none"> - Ensayos - Controles de lectura - Participación – discusión - Exposiciones - Exámenes
PREESPECIALIDAD	A. Teórica	Seminario	<ul style="list-style-type: none"> - Ensayos - Propuesta pedagógica - Propuesta didáctica - Participación – discusión
	A. Metodológica	Seminario Taller	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño, aplicación y presentación pública de proyectos de investigación - Controles de lectura - Artículos - Participación – discusión - Elaboración y presentación pública de un plan de estudios
	A. Técnico Instrumental	Taller	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño, aplicación y presentación pública de proyectos de investigación - Elaboración de clases modelo bajo un determinado enfoque psicopedagógico - Elaboración de productos de comunicación educativa - Diseño y aplicación de clases modelo
	A. Contextual	Curso	<ul style="list-style-type: none"> - Controles de lectura - Participación – discusión - Exposiciones

Fuente: (Hernández y Piña, 2003: p. 12)

Los siguientes son cuadros que resumen y permiten comparar las características de los tres diseños curriculares que la carrera de comunicación ha tenido en la FES Acatlán:

PLAN	FECHA DE APROBACIÓN	SEM	CRÉDITOS			MATERIAS	PREESPECIALIDADES
			Ob	Op	T		
Periodismo y Comunicación Colectiva.	1975	10	350	30	380	56	-----
Periodismo y Comunicación Colectiva.	1983	9	330	16	346	47	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación y Docencia - Comunicación Persuasiva - Periodismo Electrónico - Periodismo Escrito
Comunicación	1998	9	300	24	324	45	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación y Docencia - Comunicación Organizacional - Medios Electrónicos - Periodismo Escrito

PLAN	PERFIL PROFESIONAL		
	Conocimientos	Habilidades	Actitudes
1975	<ul style="list-style-type: none"> Juzgar la sociedad dentro de un marco de referencia sobre la teoría y el cambio político, social y económico. 	<ul style="list-style-type: none"> Manejar los medios y las técnicas de comunicación colectiva. Aplicar los métodos de la investigación en comunicación colectiva. Examinar los fenómenos sociales desde las perspectivas cuantitativa y cualitativa. Organizar y dirigir grupos dedicados a la comunicación colectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> Participar activamente en el cambio social. Transmitir con veracidad los acontecimientos a la sociedad.
1983	<ul style="list-style-type: none"> Conocer el adecuado manejo de la lengua y los distintos lenguajes de los medios. 	<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar una capacidad de análisis que le permita explicar la estructura y la dinámica de los procesos sociales y comunicativos. Evaluar el proceso de comunicación en sus distintos niveles, a través de la aplicación de teorías, métodos y técnicas acordes a las circunstancias sociales, económicas y políticas. 	<ul style="list-style-type: none"> Emplear con precisión los medios de comunicación asumiendo un compromiso social con el público al que se dirige.
1998	<ul style="list-style-type: none"> Tendrá sólida formación teórica, metodológica y técnica. Contará con perspectivas inter y/o multidisciplinarias. Tendrá un grado de preespecialización (teórica, metodológica y técnica) en las áreas del saber comunicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Podrá conocer, explicar, operar y evaluar los procesos comunicativos humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> Tendrá compromiso hacia la preservación de la cultura y los valores nacionales, previa reflexión ética. Tendrá posturas críticas y reflexivas (epistemología, ética y políticamente fundamentadas) sobre la realidad mexicana y su entorno regional e internacional.

PLAN	MATERIAS				
	Ciclo Básico				
	Cont.	Teo.	Met.	Tec.	Tot.
1975	21	5	6	24	56
1983	17	4	8	8	37
1998	12	4	6	8	30

PREESPECIALIDAD	PLAN 1983				
	MATERIAS-CICLO PREESPECIALIDAD				
	Cont.	Teo.	Met.	Tec.	Tot.
Investigación y Docencia	1	2	3	2	8
Comunicación Persuasiva	-----	3	1	4	8

Periodismo Electrónico	1	1	-----	6	8
Periodismo Escrito	3	-----	-----	5	8

PREESPECIALIDAD	PLAN 1998				
	MATERIAS-CICLO PREESPECIALIDAD				
	Cont.	Teo.	Met.	Tec.	Tot.
Investigación y Docencia	2	4	2	4	12
Comunicación Organizacional	1	3	3	5	12
Medios Electrónicos	3	1	1	7	12
Periodismo Escrito	3	1	1	7	12

Planta Docente

La planta docente de la licenciatura en Comunicación de la FES Acatlán hasta noviembre de 2003 estaba formada por un total de 152 profesores (Alcántara, 2003: p. 28). Puede caracterizarse de manera general y cuantitativa el perfil de la planta docente a partir de tres clasificaciones: por sección, por categoría y por nivel de estudios.

Por sección, los profesores se encuentran distribuidos de la siguiente manera: el 32% de los profesores pertenecen a la sección de teoría; 26% a la de metodología. Los profesores del área técnico-instrumental son mayoría: 42% pertenece a la sección de géneros y medios.

PROFESORES POR SECCIÓN	
SECCIÓN	CANTIDAD
Teoría	49
Metodología y Seminarios	39
Géneros y Medios	64
TOTAL	152

Fuente: (Alcántara, 2003: p. 28)

Por grado máximo de estudios, la planta docente tiene las siguientes características (en porcentajes redondeados): 1% es pasante de doctorado; 2% es pasante de licenciatura; 2% tiene el grado de doctor; 20% tiene maestría; 25% es pasante de maestría; y el 50% tiene nivel licenciatura.

PROFESORES POR GRADO DE ESTUDIOS	
GRADO	CANTIDAD
Pasante de Licenciatura	3
Licenciatura	76
Pasante de Maestría	38
Maestría	31
Pasante de Doctorado	1
Doctorado	3
TOTAL	152

Fuente: (Alcántara, 2003: p. 28)

Por categoría, los profesores se encuentran distribuidos de la siguiente manera: 0.6% es técnico académico; 12.5% es profesor de carrera; y el 86.8% es profesor de asignatura.

PROFESORES POR CATEGORÍA	
CATEGORÍA	CANTIDAD
Asignatura A Definitivo Ordinario	15
Asignatura A Interino Ordinario	108
Asignatura A por Art. 36	3
Asignatura B Definitivo	6
Asociado B Tiempo Completo Definitivo de Carrera	5
Asociado C Tiempo Completo Definitivo de Carrera	3
Técnico Académico Asociado C Tiempo Completo Definitivo	1
Titular A Tiempo Completo Definitivo de Carrera	6
Titular B Tiempo Completo Definitivo de Carrera	3
Titular C Tiempo Completo Definitivo de Carrera	2
TOTAL	152

Fuente: (Alcántara, 2003: p. 29)

En general, la evolución de la carrera de comunicación de la FES Acatlán muestra una clarificación de los límites de la disciplina, sin perder cerrarse hacia la multidisciplinaridad. También, se observa el balance cada vez más equilibrado entre las disciplinas teóricas, metodológicas, técnicas y contextuales, al transitar de una concepción técnica a una concepción más integral.

Hemos visto que la realidad social es un universo caótico, tejido de contradicciones, accidentes y contingencias. Es una realidad compleja. Por lo tanto, el discurso educativo, el currículum y la evaluación curricular deberían atenderla con esquemas distintos a los tradicionales. Evaluar un currículum supone pensar la realidad

social en sus sentidos y sin-sentidos, en sus constantes y en sus excepciones, en su orden y su desorden, en sus coherencias y en sus antagonismos.

Esto implica pensar al currículum mismo y a su evaluación desde perspectivas no lineales ni reduccionistas, que también reconozcan sus limitaciones y hasta su imposibilidad para abarcar la totalidad de lo real. Ibarra Colado (2001: p. 25) nos dice al respecto:

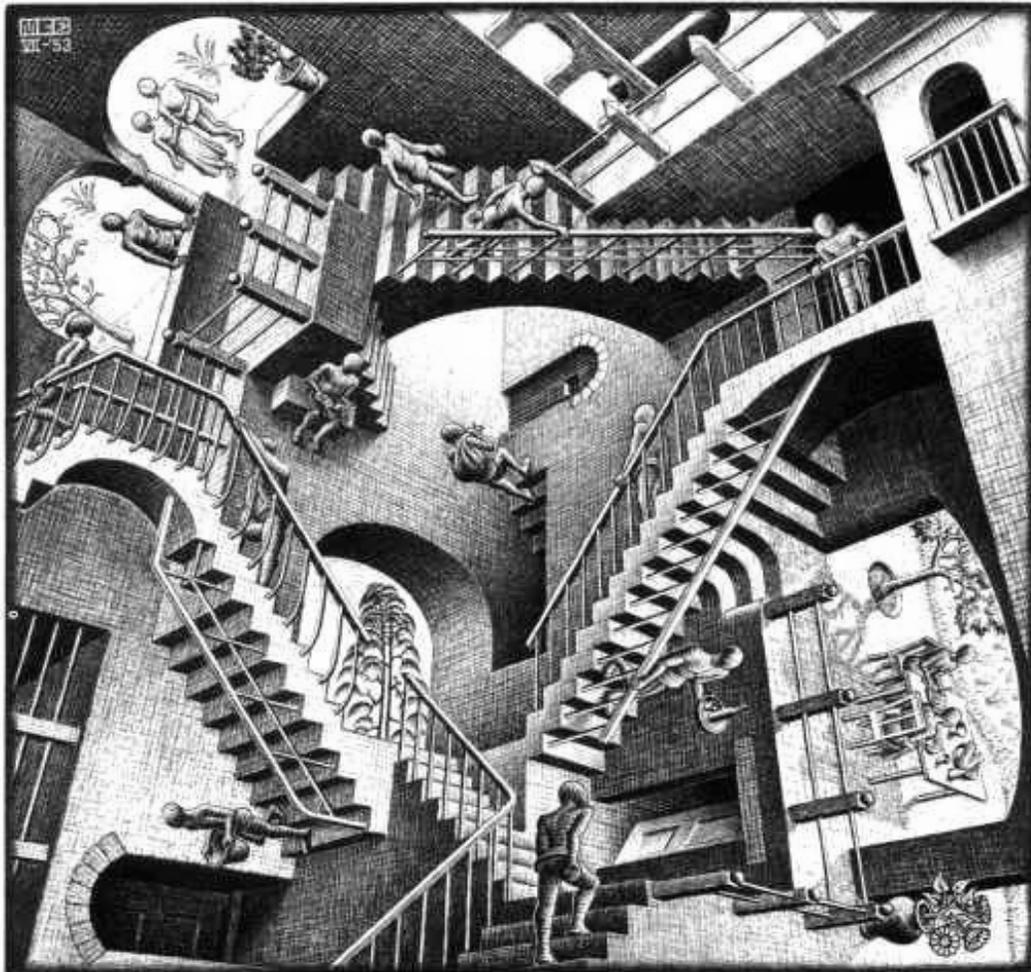
Estos debates nos han mostrado la creciente complejidad de la realidad social, además de la necesidad de transitar hacia concepciones también más complejas; el conocimiento debe reconocer su naturaleza siempre parcial e inacabada, atendiendo la necesaria pluralidad de aproximaciones, y la apertura al diálogo y la confrontación.

La complejidad creciente del mundo contemporáneo no puede enfrentarse con la visión simplista del neoliberalismo, cuya racionalidad instrumental trae más consecuencias perversas para una sociedad como la nuestra –entiéndase con graves problemas de pobreza y desigualdad– que soluciones. Además, cualquier evaluación y reforma curricular debe respetar los principios de la Universidad Nacional y su vocación social.

Por lo tanto, debe repensarse el concepto de evaluación curricular a partir de las características del entorno de las instituciones educativas, de los nuevos aportes epistemológicos y las concepciones vanguardistas de lo social. Si el mundo ha cambiado, no pueden estancarse las concepciones teóricas sobre el currículum.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR



Relatividad. MC Escher

- **René Thom:** Personalmente, no me gusta mucho la visión monoteísta del mundo. Prefiero la visión politeísta, infinitamente más cerca de la realidad. Se funda en la idea de conflicto, según la cual en lo real están funcionando principios formadores o informadores, oponiéndose constantemente. Esta visión es mucho más fructífera que la de un universo monoteísta y racional en la que todo está establecido de una vez por todas.
- **Marcel Proust:** La vida es un poco más complicada de lo que se dice, e incluso las circunstancias. Hay una necesidad perentoria de mostrar esa complejidad.
- **Popper:** Descubrimos [...] que allí donde creemos estar sobre un suelo fijo y seguro, todo está en realidad concebido de una manera endeble e inestable.
- **Heinrich Zimmer:** Sus gestos espontáneos y llenos de gracia, precipitan la ilusión cósmica; sus brazos y piernas al viento y su torso balanceándose producen –y realmente son en sí mismos- la continua creación –destrucción del universo, con la muerte equilibrando el nacimiento, la aniquilación equilibrando a toda creación.
- **Julio Cortázar:** Pequeña historia tendiente a ilustrar lo precario
de la estabilidad dentro de la cual creemos existir,
sea que las leyes podrían ceder terreno a las excepciones,
azares o improbabilidades, y ahí te quiero ver.

2. MARCO REFERENCIAL DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR

Detrás de cualquier postura teórica existe una posición epistemológica. Luego entonces, detrás de cualquier concepción teórica sobre el currículum y su evaluación hay una particular concepción del conocimiento y de la realidad. Encontramos distintas nociones de currículum y evaluación; dependiendo de las perspectivas epistemológicas y teóricas de las que se parta, el currículum adquirirá determinado significado.

“La diversidad no sólo es sintáctica, también es semántica; es decir, con diversidad de sentidos y significados” (Díaz, 1995: p. 317). La consecuencia de esta multiplicidad de sentidos es una multiplicidad de posibles objetos a ser evaluados: contenidos educativos, procesos en la práctica cotidiana, aspectos sistémicos o productos de los procesos. En suma, el objeto a evaluar dependerá del sostén epistemológico y de los intereses sociales y académicos del evaluador y de la institución evaluada.

Para clasificar las distintas posturas que se han establecido a propósito del currículum, autores como Kemmis echan mano de la teoría de los intereses constitutivos del saber de Habermas. Asimismo, Juan Fernández Sierra utiliza dicha teoría para clasificar los tipos de evaluación curricular.

En este trabajo se utilizarán los autores mencionados para describir las nociones de currículum y de evaluación curricular. Sin embargo, se revisarán antes las concepciones *habermasianas*, para, después agregar otra visión epistemológica necesaria para entender a las sociedades contemporáneas: el paradigma de la complejidad, en la vertiente que Edgar Morin ha desarrollado, pues es él quien se ha acercado a los temas educativos.

Bajo la mirada del pensamiento complejo se hará un bosquejo, que no un tratado *cuasi* acabado, de las nociones de currículum y evaluación curricular.

2.1. TEORÍA DE LOS INTERESES CONSTITUTIVOS DEL SABER

Para Habermas (2001: p. 168), cualquier enunciado teórico es relativo al marco referencial en el que se crea y expresa. De tal manera que la pretensión objetivista característica del positivismo es mera ilusión, “se desmorona”: detrás de cada saber existe un interés que proviene del sistema de referencia que lo enmarca. Hay una conexión entre los planteamientos lógico-metódicos y los intereses sociales que los guían. La ciencia no es un campo aislado ni blindado ante el lenguaje, cultura e ideologías de la sociedad en la que se construye.

Existen –según Habermas– tres tipos de saberes con sus respectivos intereses. A las ciencias empírico-analíticas les corresponde un interés técnico. Las ciencias histórico-hermenéuticas tienen un interés práctico. Y, por último, las ciencias críticas o de la acción poseen un interés emancipatorio.

2.1.1. CIENCIAS EMPÍRICO-ANALÍTICAS E INTERÉS TÉCNICO

El sistema referencial de las ciencias empírico-analíticas impone condiciones para la elaboración de enunciados teóricos y para su posterior comprobación. En este tipo de ciencias, las teorías deberán ser hipotético-deductivas, para permitir la construcción de hipótesis susceptibles de ser comprobadas. Se trata de proposiciones capaces de hacer predicciones bajo condiciones establecidas. “El saber empírico-analítico es, por tanto, posible saber pronóstico” (Habermas, 2001: p. 169). La pertinencia de tales pronósticos depende de su aplicación a la realidad.

La aplicación se lleva a cabo mediante el control de las condiciones iniciales (experimentos) para evitar –según esta visión– la intervención subjetiva y para garantizar claridad objetiva. Para Habermas, lo cierto es que los enunciados que derivan del control inicial, no reflejan los hechos en sí, sino el éxito o fracaso de las operaciones, pues los hechos están descontextualizados y reconstruidos artificialmente.

A partir de estas características, Habermas interpreta que el interés que guía de las ciencias empírico-analíticas es la “seguridad informativa y ampliación de la acción de éxito controlado” (Habermas, 2001: p. 170). Se trata de un interés cognitivo por el control técnico de las construcciones lógicas.

La mayoría de las evaluaciones educativas y curriculares practicadas en México están ancladas –aunque sus promotores lo ignoren la mayoría de las veces– en este tipo de ciencias y su interés técnico instrumental. De ahí la necesidad de los neoliberales por controlar los procesos mediante indicadores construidos en condiciones ajenas a las que cotidianamente atraviesa una escuela concreta. En el capítulo anterior se observó cómo, por ejemplo, se quiere controlar cierta noción de calidad a partir de la asignación de recursos.

Sin embargo, también se mencionó que existen experiencias de evaluación que optan por el camino comprensivo de las técnicas cualitativas.

2.1.2. CIENCIAS HISTÓRICO-HERMENÉUTICAS E INTERÉS PRÁCTICO

A diferencia de las ciencias de carácter instrumental, el sistema referencial de las ciencias histórico-hermenéuticas no exige el control de las disposiciones iniciales, ni enunciados hipotético-deductivos, ni la contrastación de éstos con los resultados de los experimentos. Son la comprensión de sentido y la interpretación de textos las que posibilitan el acceso a la realidad en este tipo de ciencias.

Habermas hace una crítica a este tipo de saber. Según él, cuando las ciencias histórico-hermenéuticas dan como evidentes los hechos del espíritu para construir una teoría pura, se están olvidando del momento previo a la comprensión, es decir, de “la situación inicial del intérprete, a través de la cual el saber hermenéutico siempre está transmitido” (Habermas, 2001: p. 170). El sentido encontrado sólo adquiere sentido en la medida en que aclara el sentido del sentido inicial.

Hay, como se ve, una intención de aplicar el sentido de la tradición a la propia situación. A este tipo de saber lo guía “el interés de conservar y ampliar la intersubjetividad” de una posible comprensión orientadora de la acción” (Habermas, 2001: p. 171). Se trata de transmitir y utilizar la comprensión del sentido para el logro de un consenso que dirija las acciones. A esto Habermas le llama el interés práctico del conocimiento.

No se interpreta desde la nada, sino desde una red de significados y sentidos previa a la que se construirá con la interpretación. No obstante, este tipo de ciencias no realiza un esfuerzo de segundo orden: una interpretación de la interpretación. Por lo tanto se prolongan las concepciones tradicionales del sistema de referencia con un afán práctico.

Desde este tipo de ciencias no se llegan a vislumbrar las relaciones de dependencia ideológica en tanto no se hace una interpretación del sistema de referencia, es decir, en tanto no se reflexionan ni critican las condiciones iniciales de las prácticas científicas.

2.1.3. CIENCIAS CRÍTICAS O DE LA ACCIÓN E INTERÉS EMANCIPATORIO

Las ciencias de la acción, al igual que las ciencias empírico-analíticas, pretenden un saber nomológico; sin embargo, van más allá. Si bien buscan captar elementos invariables de la acción social, también es su intención –y quizá es la principal– captar las “relaciones de dependencia, ideológicamente fijadas, pero en principio susceptibles de cambio” (Habermas, 2001: p. 172). En otras palabras, intenta hacer una crítica de las ideologías.

Para las ciencias críticas, las condiciones iniciales invariables son irreflexivas, pero es necesario su conocimiento para trascender la conciencia irreflexiva. De tal manera que lo que otorga validez a los enunciados críticos “se puede explicar en

términos del concepto de autorreflexión” (Habermas, 2001: p. 172). Mediante ésta, se busca que el sujeto se libere de poderes dados: hay un interés cognitivo emancipatorio.

Hay un interés por la autonomía que libere al sujeto de las formas coercitivas dadas en las relaciones y acciones sociales. Mediante la autorreflexión, la ciencia crítica pretende despojar al conocimiento de las distorsiones hechas en el proceso de dominación y por las relaciones de poder, por la ideología. Según Kemmis (1988: p. 88), la ciencia crítica o de la acción:

Intenta crear las condiciones mediante las que las relaciones sociales distorsionadas existentes puedan ser transformadas en acción organizada, cooperativa, una lucha política compartida en donde las personas traten de superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas.

Si bien este tipo de ciencias repara en las relaciones de poder dadas en el sistema social y el sistema de referencia, no abandona la perspectiva causal-lineal de la ciencia (el saber nomológico). De al manera que, aunque crítica, esta visión se mantienen aún en la visión simplista del universo con explicaciones de primer orden, precisamente aquellas que el pensamiento de la complejidad intenta superar.

2.2. EL PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD

La complejidad no sólo es un conjunto de enunciados provenientes de una vertiente de la ciencia, sino la característica de la misma vida cotidiana. Ya el romanticismo, la literatura de finales del siglo XIX y principios del XX y las vanguardias estéticas captaron esa característica desde el cosmos (sumamente complejo) del sujeto. Por otro lado y al mismo tiempo, los científicos del siglo XIX veían al mundo sólo como una máquina perfectamente determinada y accesible mediante el método correcto. Así, abogaron por un mundo y un método perfecto, ordenado absolutamente, inmortal y eterno (¿acaso otro Dios?): un paradigma simple, un pensamiento simple.

2.2.1. EL PENSAMIENTO SIMPLE

Un paradigma es un conjunto de nociones básicas que gobiernan los discursos de determinada disciplina. El paradigma de la simplicidad es, fundamentalmente, aquel que busca el orden y rechaza el desorden. El orden se reduce a una ley general y universal. Si bien este paradigma voltea a ver la multiplicidad, no concibe que ésta exista en la unidad. El paradigma simple “o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción)” (Morin, 2004: p. 89).

Detrás de la intención por simplificar todo el universo, incluyéndonos a nosotros mismos, está la necesidad de seguridad. Ante la ausencia de la hipótesis “Dios” en las explicaciones científicas, los científicos sólo buscan en el orden y en sus leyes la eternidad, perfección y universalidad perdida.

Sin embargo, hay que reconocer que el paradigma simple ha conducido al descubrimiento de grandes leyes generales, de grandes continuidades y, también, al reconocimiento del desorden y la entropía en el mundo físico (en las moléculas que producen calor, por ejemplo) y a su relación con la transformación, la energía y la degradación (segunda ley de la Termodinámica, por ejemplo).

2.2.2. ORDEN, DESORDEN Y ORGANIZACIÓN

El orden y el desorden son dos nociones que han acompañado al universo desde su aparición. El cosmos está organizado pero tiende a la desorganización; más aún, surgió de esta última. A partir de una explosión se formaron soles, estrellas, galaxias y planetas. La misma relación se da en el cuerpo humano: las células mueren constantemente (desorden) para dar paso a otras nuevas (orden), de la muerte nace la vida.

Para Morin (2004: p. 93), “la agitación, el encuentro al azar, son necesarios para la organización del universo. Podemos decir que el mundo se organiza

desintegrándose”. Por lo tanto, es necesario concebir a la realidad como la unión entre orden y desorden. La organización surge de la relación orden y desorden. El caos, el azar, la entropía son elementos fundamentales para generar organización.

Que un sistema esté organizado no significa que escape a la relación entre orden y caos. “La complejidad está allí donde no podemos remontar una contradicción y aún una tragedia” (Morin, 2004: p. 95). Por lo tanto, mirar el mundo desde el paradigma de la complejidad significa aceptar el caos, la desarmonía y la tragedia como nociones necesarias para generar un tipo de orden y organización que no trasciende las contradicciones.

2.2.3. SISTEMA ABIERTO

Se dice que un sistema es abierto cuando mantiene intercambios energéticos e informáticos con el entorno. Todos los sistemas tienden a degradar la energía y a desintegrarse organizacionalmente, a desequilibrarse, por lo tanto necesitan extraer del entorno la energía suficiente para seguir viviendo. Un sistema es abierto “cuando su existencia y el mantenimiento de su diversidad son inseparables de interrelaciones con el entorno” (Morin, 1984: p. 233).

Un sistema abierto se caracteriza por un flujo con el exterior en estado de constante desequilibrio. “Sin ese flujo, habría un desorden organizacional que conllevaría una decadencia rápida” (Morin, 2004: p. 43). A partir de ese desequilibrio en el intercambio con el exterior, el sistema consigue un estado de equilibrio para sí. Esto es posible adquiriendo autonomía respecto al entorno, es decir, clausurando los límites. Una vez hecha esta operación, el sistema está en condiciones de mantener sus estructuras y de cambiar constantemente sus elementos. “Es su apertura lo que permite su clausura” y es su clausura lo que permite su equilibrio.

2.2.4. INFORMACIÓN

Según Morin (2004: p. 47), hay poco que decir acerca de la información, “pero tampoco podemos prescindir de ella”. Es un concepto de enorme riqueza pero aún muy incompleto.

Para la Teoría de la Información se trata de la transmisión de un mensaje o de la probabilidad o improbabilidad de aparición de una unidad elemental. Para la Cibernética, la información tiene un carácter organizacional, pues es a través de ella (en forma de programa) que se ordenan ciertas operaciones.

En genética, el ADN es información, memoria, mensaje y programa que organiza la reproducción de las células. En física, la información está directamente relacionada con la entropía, pues se descubrió que ésta crece de manera inversa a aquélla en todo sistema. En suma, hay una estrecha relación entre organización e información; ésta es necesaria para que la primera se dé.

El concepto de información “es una noción crucial, un nudo gordiano pero, como el nudo gordiano, entreverado, inextricable”. Sin embargo, es un concepto necesario; por ello más que huirle hay que profundizar en él. Para Morin, el concepto de información no es un concepto terminal ni elucidado sino un concepto punto de partida.

2.2.5. AUTOORGANIZACIÓN

La visión determinista del mundo expulsa al sujeto. En un mundo mecánico en donde todo está dado por leyes universales, no son necesarias ni la conciencia ni la autonomía del sujeto. Por el contrario, si concebimos un mundo en donde el azar y el caos son necesarios para la organización, podemos hablar de sistemas que se autoorganizan. Es decir, a partir de la entropía, los sistemas definen sus propios sentidos y finalidades.

Para Edgar Morin (2004: p. 97), el término “sujeto” significa desplazarse al centro del propio Yo, al núcleo de nuestro propio mundo. Esta operación sólo puede ser hecha por nosotros mismos. A pesar de que se trata de un evidente egocentrismo, es un egocentrismo complejo, pues jamás se trata de un movimiento solitario; a nuestro centro también van las personas que tenemos en nuestro entorno. “Nuestro egocentrismo puede hallarse englobado en una subjetividad comunitaria más amplia; la concepción de sujeto debe ser complejo”.

Un sujeto complejo es aquel que es autónomo a la vez que dependiente. Un sujeto complejo se autoorganiza porque posee capacidad de autonomía al tiempo que mantiene dependencia con el entorno.

2.2.6. COMPLEJIDAD

Según Edgar Morin (2004: p. 99), hay muchos tipos de complejidad, aunque se puede hablar de dos en términos generales. Hay complejidades relacionadas con el desorden y, también, hay complejidades vinculadas a las contradicciones lógicas. La complejidad toma en cuenta:

Por una parte, al mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr una certeza, de formular una ley, de concebir un orden absoluto. Y recupera, por otra parte, algo relacionado con la lógica, es decir, con la incapacidad de evitar contradicciones (Morin, 2004: p. 99)

La visión compleja, a diferencia del pensamiento simple, no ve en las contradicciones errores que deben ser eliminados, sino elementos profundos de la realidad que no pueden ser nombrados a partir de la lógica.

Ahora bien, tomar en cuenta las contradicciones y ligarlas a otras contradicciones y a las no contradicciones para tener una visión multidimensional, no significa –aunque en el fondo se pretenda– lograr la completud. Es imposible eliminar la incertidumbre; es imposible el conocimiento total. “La totalidad es la no verdad” (Morin, 2004: p. 95). Es imposible tener un saber montado en la certidumbre absoluta y en la completud total.

Así, para Edgar Morin (1984: pp. 342-347) lo complejo a nivel epistemológico se reconoce por los siguientes rasgos:

1. *La necesidad de asociar el objeto a su entorno:* Entre más autónomo sea un sistema, más depende de su entorno.
2. *La necesidad de unir el objeto a su observador:* Las estructuras del conocimiento son construidas por el sujeto. Las características que le atribuimos a determinado objeto están mediadas por la noción de objeto, por las representaciones del sujeto y éstas a su vez dependen del lenguaje y la cultura del sujeto. El objeto y la representación que se tenga de él depende el ojo del observador, el cual está inserto en una especie de ojo cultural.
3. *El objeto es un sistema, es una máquina:* Es un sistema en tanto que el objeto es más que un todo y menos que la suma de las partes que lo constituyen. En tanto es un todo organizador por medio de retroacciones y regulaciones es una máquina.
4. *El elemento simple se ha desintegrado:* No existe esa partícula elemental que desde siempre la ciencia se empeñó en encontrar. No hay fundamento, no hay ley suprema y universal. Sólo hay compuestos, incertidumbres y contradicciones. Sólo hay una relación aleatoria entre orden y desorden. He ahí la posibilidad de organización.
5. *La confrontación con la contradicción:* La contradicción es un signo de error para la lógica simple. En la visión compleja, la contradicción es señal de una realidad profunda que la lógica humana quizá no llegue a comprender. La realidad rebasa a la inteligencia humana por su complejidad, por sus contradicciones inherentes. Hay que aprender a dialogar con la contradicción, lo inconcebible y lo indecible, “en el juego entre lo claro y lo oscuro”.

2.2.7. RAZÓN, RACIONALIDAD, RACIONALIZACIÓN

Morín (2004: pp. 101-102) hace distinción entre los términos razón, racionalidad y racionalización. Esas dos últimas no tienen un límite claro entre ellas, pero sí un origen único, la razón.

La razón está relacionada con la voluntad que tiene el ser humano por dar forma y coherencia y lógica a todos los aspectos del universo

Aunque es parte de la razón, en la racionalidad hay dos elementos muy importantes: la autocrítica y el diálogo. Si bien la racionalidad es un proceso en el que se crean estructuras lógicas para aplicarse al mundo, se reconoce que el sistema lógico creado es inacabado, insuficiente, incapaz de incluir en él la totalidad de lo real, “pero tiene la voluntad de dialogar con aquello que lo resiste”.

En la racionalización, a diferencia de lo que ocurre en la racionalidad, sí existe una intención de incluir la totalidad de la realidad en el sistema de proposiciones lógicas, y cualquier elemento que contradiga al sistema es descartado, anulado, descalificado.

Es difícil reconocer la frontera entre la racionalidad y la racionalización, debido a la tendencia que tenemos para descalificar aquello que subvierta nuestra lógica: error, caos, desorden. Ante límites tan borrosos, la única forma de evitar la racionalización (delirio de coherencia absoluta) es estando alerta a través de la razón autocrítica y de la lucha contra la canonización de la razón, “que es, sin embargo, nuestro único instrumento fiable de conocimiento, a condición de ser no solamente crítico, sino autocrítico” (Morín, 2004: p. 103).

2.2.8. TRES PRINCIPIOS

Edgar Morin (2004: pp. 105-108) establece tres principios de la complejidad: el principio dialógico, el principio de recursividad organizacional y el principio hologramático.

- *Principio dialógico*: Orden y desorden son términos antagónicos, pero a la vez complementarios. Se excluyen al tiempo que su encuentro genera organización y complejidad. El principio dialógico permite que la dualidad se de en medio de la unidad. “Asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas”.
- *Principio de recursividad organizacional*: Se dice que un proceso es recursivo organizacionalmente porque la causa es efecto y el efecto también es causa de aquello que lo produce. Este principio echa abajo la causalidad lineal (a toda causa corresponde un efecto), ya que todo producto penetra sobre el productor “en un ciclo en sí mismo auto-constitutivo, auto-organizador y auto-productor”.
- *Principio hologramático*: En un holograma la parte está en el todo y el todo está en las partes. Una parte contiene la información de la totalidad y viceversa. Este principio va más allá de la simplificación o del holismo. Este principio también destruye el pensamiento lineal. Por lo tanto, “podemos enriquecer el conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes” en un desplazamiento recursivo.

2.2.9. HACIA EL PENSAMIENTO COMPLEJO: LA REFORMA DEL PENSAMIENTO.

Durante siglos, el mundo occidental ha estado dominado por el pensamiento simple, el pensamiento de la disyunción y la reducción, el que separa y aísla, el que aleja la ciencia de las humanidades, el que condena a las humanidades a la

introspección y lanza a la ciencia al exterior, sin posibilidad de complementación. Es un pensamiento lineal y reduccionista, delirante e iluso, brutal y mutilador, metafísico y absurdamente coherente, lógicamente absurdo. Este pensamiento, si bien fue formulado por Descartes, es producto (y productor) de condiciones histórico-sociales.

La reforma del pensamiento derivará en un pensamiento que tome en cuenta y haga frente al contexto, a lo complejo y a la incertidumbre, a lo indecible e imprevisible, a la interdependencia e interacciones, a la discontinuidad, el desequilibrio y el caos.

El pensamiento complejo “proviene del conjunto de nuevos conceptos, de nuevas visiones, de nuevos descubrimientos y de nuevas reflexiones que van a conjuntarse y reunirse” (Morin, 2004: p. 110). Distinción, conjunción e implicación serán algunos de los principios del pensamiento complejo. Orden y desorden, causa y efecto, unidad y multiplicidad serán distinguidas, conjuntadas e implicadas entre sí.

Para llevar esto a cabo se precisa necesaria una reforma del pensamiento. Para Edgar Morin (2002: p. 122), el pensamiento reformado:

Reemplazará la causalidad unilineal y unidireccional por una causalidad en bucle y multirreferencial, corregirá la rigidez de la lógica clásica por medio de una dialógica capaz de concebir unas nociones a la vez complementarias y antagónicas, complementará el conocimiento de la integración de las partes en un todo, mediante el reconocimiento de la integración del todo en el interior de las partes.

Según Morin (1999: pp. 189-190), el pensamiento complejo es un pensamiento:

- Que une lo separado y compartimentado sin dejar de respetar la diversidad.
- Multidimensional.
- Organizador o sistémico que reconoce la relación del todo con las partes.

- Ecologizado, que mira al objeto de estudio en sus relaciones con su medio.
- Capaz de generar estrategias flexibles, que permitan modificar o anular acciones emprendidas.
- Capaz de reconocer su incabamiento y capaz de dialogar con la incertidumbre.

La reforma del pensamiento puede darse bajo la guía de siete principios interdependientes entre sí (Morin, 2002: pp. 123-127):

1. *Principio sistémico u organizativo*: Enlaza el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo. El todo es más que la suma de las partes; tiene cualidades distintas a las partes aisladas.

2. *Principio hologramático*: La parte está en el todo, pero el todo también está en las partes.

3. *Principio del bucle retroactivo*: La causa actúa sobre el efecto y el efecto sobre la causa. Se trata de una retroalimentación que permite que los sistemas se autorregulen. El bucle retroactivo negativo permite “reducir la desviación y así estabilizar el sistema”. Bajo su forma positiva, el bucle funciona como amplificador e inflacionista de los procesos del sistema.

4. *Principio del bucle recursivo*: Va más allá del bucle retroactivo, pues aquí causa y efecto son al mismo tiempo efecto y causa de lo que los produce. El producto es productor de aquello que los produce. El productor es producto de aquello que producen.

5. *Principio de autonomía/dependencia (auto-eco-organización)*: Los sistemas con capacidad de autoorganización son sistemas que constantemente se autoproducen (con cierto gasto de energía) para mantener su autonomía y límites con el entorno. Este proceso requiere energía, información y organización proveniente del entorno. Por lo tanto, a pesar de la autonomía con respecto al entorno, los sistemas necesitan siempre de éste.

6. *Principio dialógico*: Este principio permite unir dos nociones que se excluyen entre sí pero que al mismo tiempo es imposible considerarlas disociadamente en una misma realidad. “Permite asumir racionalmente la inseparabilidad de unas nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo”.

7. *Principio de la reintroducción del conocedor en todo conocimiento*: Este principio aboga por la restauración del sujeto en el proceso de conocimiento, ya que éste no es más que una traducción-reconstrucción-interpretación realizada por un espíritu-cerebro en un espacio y tiempo determinados.

Para Edgar Morin (2002: p. 127), la reforma del pensamiento:

Es de naturaleza no programática sino paradigmática, porque concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento [...] Es necesario que comprendamos que nuestra lucidez depende de la complejidad del modo de organización de nuestras ideas.

Pero, ¿qué mecanismo concreto permitirá reformar el pensamiento? ¿Cuál de todas las herramientas que ha producido el pensamiento simple en nuestras sociedades puede servir para reformar ese mismo pensamiento? ¿Cuál es la relación entre el pretendido cambio y el tema central de este trabajo: la evaluación curricular? Para responder estos cuestionamientos es necesario conocer el vínculo entre el pensamiento complejo y la educación, en general.

2.2.10. COMPLEJIDAD Y EDUCACIÓN: LOS SABERES NECESARIOS

En su libro titulado “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, Edgar Morin plantea que existen problemas olvidados o ignorados que el hombre debe afrontar en el siglo XXI. Tales problemas deberían ser tratados por la educación del futuro. Los siete saberes que necesitan ser abordados en el ámbito educativo son:

1. *Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión:* La educación debe enseñar que el conocimiento siempre está en riesgo de caer en el error y la ilusión. Existen los errores de percepción, los errores intelectuales y la ilusión de la razón.

Un conocimiento no es la copia perfecta de lo real; sólo es una traducción, una codificación que hace la mente después del proceso de percepción, de ahí que el error se dé desde la percepción. El conocimiento codificado en idea, presupuesto o teoría tampoco es una copia exacta, en tanto está mediada por el lenguaje. En éste –por más control racional que se ejerza– están imbuidos nuestros valores, nuestra visión del mundo, nuestra subjetividad; así que miedos, fobias y hasta perversiones provocan riesgos de error.

Algunos creen que mediante la razón puede eliminarse el lado emocional del sujeto, pero esto sólo sería posible con la eliminación del sujeto mismo y, en su sentido, también la razón quedaría eliminada. Es una ilusión someter completamente las emociones a la razón. La relación entre ambas es necesaria (dialógica), no es conveniente el sometimiento, sino la relación en bucle. La razón puede atrofiarse si existe un déficit de afectividad o, incluso, puede cometer actos de barbarie.

Así, la educación debe esforzarse en identificar el origen de los errores y las ilusiones humanas (Morin, 2001: pp. 21-22).

2. *Los principios de un conocimiento pertinente:* El saber occidental tiene como principal característica la especialización; ahora, incluso, la hiperespecialización.

Nuestro conocimiento está dividido, fragmentado, desunido, simplificado cuando, paradójicamente, los problemas que hoy enfrentamos son de orden global, planetario, contextual, complejo.

Ante este escenario, es urgente re-ligar y reorganizar el conocimiento. Para ello, es necesario que se reforme el pensamiento, pues es éste quien reconsiderará la pertinencia de los conocimientos. Dicha reforma deberá ser, más que pragmática, paradigmática; más que superficial, profunda. Un pensamiento reformado, que genere conocimientos pertinentes para nuestra era, deberá tomar en cuenta el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo.

Para que un texto adquiera sentido es insuficiente leerlo aisladamente, siempre es necesario leerlo en el contexto en donde se escribe y en donde se lee. De tal forma que cualquier conocimiento aislado, sin relación alguna con su entorno y con otros conocimientos, es un conocimiento sin pertinencia, insuficiente para enfrentar las problemáticas actuales.

Lo global va más allá de lo contextual, es más amplio. “Es el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera interretroactiva u organizacional” (Morin, 2001: p. 36). Esto quiere decir que la parte está en el todo y el todo está en las partes. Cualquier alteración de una de las partes altera al todo y cualquier modificación del todo afecta a las partes. El todo organizador de nuestra era es –según Morin– el planeta tierra.

Un conocimiento pertinente reconoce lo multidimensional para insertar sus informaciones. Lo multidimensional es lo diverso unido; los elementos de una misma unidad re-ligados. Una sociedad, por ejemplo, no sólo está formada por la dimensión económica, también la atraviesan lo psicológico, lo histórico, etcétera; para construir un conocimiento pertinente sobre ella deberán tomarse en cuenta todas sus dimensiones.

La multidimensionalidad interrelacionada lleva a la unidad compleja. Todo conocimiento deberá afrontar lo complejo, entendido éste como una unidad de elementos que están tejidos, interrelacionados, interdependientes. Así, complejidad es unidad al tiempo que multiplicidad. Cualquier objeto de conocimiento está ligado a otros elementos, al contexto, a lo global.

Para Morin (2001: p. 37), la educación debe formar inteligencias generales, aptas “para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto con una concepción global”.

3. *Enseñar la condición humana*: Los humanos compartimos un mismo hogar: el planeta. Estamos –como dice Morin- en la misma aventura. Por lo tanto, es necesario conocer aquello que todos compartimos: nuestra condición humana. Ésta es sumamente compleja, de tal manera que no sólo somos seres racionales o emotivos, sociales o psicológicos, somos eso porque somos más que eso.

Para alcanzar a comprender la multidimensionalidad de la condición humana debemos aprovechar conocimientos (como los de la biología, las ciencias de la tierra, la ecología) aparecidos durante el siglo XX y que sitúan de manera novedosa al humano dentro del universo. Pero esos conocimientos están separados, habría que reunirlos en una concepción global que nos permita comprender tanto nuestra condición cósmica como física, terrestre y humana, sapiens y demens: complexus.

Tenemos condición cósmica porque somos parte de esa expansión y autoorganización del universo que comenzó con el caos y el desorden de una explosión. Las partículas que ahora forman nuestro cuerpo nacieron al poco tiempo de haber aparecido el cosmos. La vida apareció como resultado de la explosión, del nacimiento y muerte de varios soles, de torbellinos, de metamorfosis moleculares del cosmos.

También compartimos una condición física. Las moléculas que nos forman surgieron cuando la tierra estaba en plena convulsión. Somos resultado de la conjunción de sustancias químicas, de descargas eléctricas, de la formación del sol, del carbono de éste.

Somos dependientes de la biosfera de la tierra. Surgimos de ella y pertenecemos a ella. Después de la explosión de un sol y el nacimiento de otro, hace cinco mil millones de años, la tierra nació, comenzó su proceso de autoorganización en medio del caos: convulsiones telúricas, eléctricas. En esta tierra nacimos, en su biosfera.

Pero también estamos alejados de ese cosmos y de esa tierra; nos hemos autoorganizado como homínidos primero, y después como humanos. Hemos atravesado por un proceso de transformaciones físicas-estructurales y también hemos creado el lenguaje, la cultura, lo social, el saber, los mitos. “Nuestro pensamiento y nuestra conciencia, los cuales nos hacen conocer este mundo físico, nos alejan otro tanto” (Morin, 2001: p. 50).

Como humanos no sólo tenemos una dimensión, no sólo somos razón. El humano es racional al tiempo que delirante, trabajador y lúdico, empírico, también imaginativo, económico pero dilapidador. Somos homo sapiens sin haber asesinado al homo demens. En fin, vivimos prosaica y poéticamente, como diría hace un par de siglos Hölderlin.

Por lo anterior, “una de las vocaciones esenciales de la educación del futuro será el examen y el estudio de la complejidad humana” (Morin, 2001: p. 57), de la condición humana. De aquí se derivaría no sólo la conciencia de nuestra identidad común, sino también la conciencia de la existente y necesaria diversidad humana.

4. *Enseñar la identidad terrenal:* Para enfrentar los problemas de este nuevo siglo, al ser humano le hace falta reconocer que vive la era planetaria. Para Morin

(2001: p. 61) este es un problema vital. En la era planetaria la Tierra “es un todo que se alimenta de ingredientes múltiples, conflictivos, de crisis; los engloba, los aventaja y de regreso los alimenta”.

Es necesario mirar hacia la complejidad del proceso planetario: tanto la diversidad como la unidad. Ésta no posee un centro que organice, por lo que el pensamiento que mire lo planetario deberá ser policéntrico, “capaz de apuntar a un universalismo no abstracto sino consciente de la unidad/diversidad de la humana condición” (Morin, 2001: p. 62). La educación deberá formar este tipo de pensamiento en la era planetaria para formar una identidad terrenal.

La identidad terrenal es la conciencia y el sentido de pertenencia a la Tierra, a nuestro mundo interdependiente y limitado, a nuestra Tierra-Patria. Todos estamos en este mundo y compartimos problemas de vida y muerte. Somos una comunidad con el mismo destino de finitud. Por ello –dice Morin (2001: p. 71)–, debemos aprender a estar-ahí, aquí, en este planeta. La educación deberá formar para aprender a aprender a vivir, compartir, comunicar, comprender como seres con identidad planetaria.

La educación deberá formar en los sujetos (Morin, 2001: p. 71):

- La conciencia antropológica que reconoce la unidad en la diversidad humana.
- La conciencia ecológica para abandonar la aspiración a dominar a otras especies y a la Tierra misma: compartir la misma esfera.
- La conciencia cívica terrenal que alienta la responsabilidad y solidaridad humana.

- La conciencia espiritual aunada al cambio paradigmático de racionalidad, con el fin de tener la capacidad de criticarnos, de autocriticarnos y de comprendernos.

La intención de fondo al crear una identidad terrenal es resistir a la muerte, mantener la supervivencia de la especie humana en el planeta, de su unidad y de su diversidad, del género humano y de la etnia, de la comunidad, de la nación.

5. *Enfrentar las incertidumbres*: El hombre descubrió en el siglo XX que la idea de un progreso lineal de la historia era sólo una ilusión. No hay progreso asegurado ni punto fijo para arribar. La idea sobre el futuro queda derribada. No hay futuro en términos de certeza; el futuro queda abierto.

La historia, caótica y desordenada, nos ha demostrado con bifurcaciones, accidentes, imprevisibilidades, enredos y rupturas que “la aventura incierta de la humanidad no hace más que perseguir en su esfera la aventura incierta del cosmos” (Morin, 2001: p. 78).

La historia nos hizo tomar conciencia de la incertidumbre que abraza a los seres humanos. Ahora el hombre debe aprender a vivir y a con-vivir en un mundo cambiante, ambivalente, relativo y ligado. Así el mundo, la educación debe enseñar al sujeto a caminar por una vereda borrosa y sin rumbo determinado. También, la educación debe prestar atención a las incertidumbres que tejen lo real y el propio conocimiento de lo real.

La educación debe enseñar a los humanos a ser realistas, pero no en el sentido simple de la palabra. Se trata de otro realismo más complejo. Este nuevo realista sabe que la realidad no es más que su idea de la realidad. Es decir, que el conocimiento que tiene de la realidad sólo es una interpretación de la misma, por lo que siempre aquél queda con huecos. Hay partes de lo real que no podemos ver, mucho menos prever. A eso es a lo que se le llama incertidumbre:

Una vez más nos llegan incertidumbres sobre la realidad que impregnan de incertidumbres los realismos y revelan, de pronto, que aparentes irrealismos eran realistas (Morin, 2001: p. 80)

A la incertidumbre de lo real hay que agregar la incertidumbre del proceso de construcción del conocimiento sobre lo real. La incertidumbre del conocimiento se da, como señalamos anteriormente, en la percepción, en las construcciones lógicas, en la razón derivada en racionalización y en la imposibilidad de ser absolutamente consciente de lo que sucede en nuestra mente.

La educación debe enseñar que no hay definiciones cerradas ni marcos acabados. Sin embargo, también debemos aprender que el conocimiento es la mejor posibilidad para “navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas” (Morin, 2001: p. 81).

6. *Enseñar la comprensión*: Paradójicamente, el mundo actual está cada vez más interconectado por las tecnologías de la información y la comunicación al tiempo que las incomprensiones entre las culturas siguen siendo muy frecuentes, causando, muchas veces, tragedias humanas. El problema de la comprensión es crucial entre los humanos, tanto en su nivel planetario como individual. Los encuentros entre culturas son muchas veces violentos. Las relaciones interpersonales están marcadas por malos entendidos y agresividad. Por ello, enseñar la comprensión debería ser una de las finalidades de la educación. “Enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad” (Morin, 2001: p. 89).

Para Morin (2001: p. 90), hay dos tipos de comprensión:

- **Comprensión intelectual u objetiva**: Significa asir el objeto en su conjunto (texto y contexto) y explicarlo, es decir aplicarle todos los medios de conocimiento para llegar a comprenderlo.

- Comprensión humana intersubjetiva: Va más allá de la explicación; ésta resulta insuficiente cuando la comprensión es de sujeto a sujeto. Implica, necesariamente, procesos de identificación, empatía y proyección; el *ego alter* se vuelve *alter ego* cuando percibimos a otro en condiciones que nosotros estuvimos alguna vez.

La educación para la comprensión se enfrenta a varios obstáculos, tanto intelectuales como socio-culturales. Entre los primeros se encuentran el ruido que lleva toda información, la polisemia de la palabra, la ignorancia de los ritos y costumbres del otro, la incomprensión de los valores del otro, la frecuente imposibilidad de comprender visiones del mundo distintas a la nuestra; en suma, la frecuente imposibilidad de comprender otra estructura mental.

Entre los obstáculos socio-culturales están el egocentrismo, el etnocentrismo y el sociocentrismo, los cuales se caracterizan por “considerarse el centro del mundo y considerar como secundario, insignificante u hostil todo lo extraño o lejano” (Morin, 2001: p. 90).

Los obstáculos anteriores pueden librarse mediante la introspección y la interiorización de la tolerancia; ambas ancladas en la conciencia de la complejidad humana. No podemos reducir al otro a un solo rasgo de personalidad. Somos multifacéticos, seres poliexistenciales con un amplio elenco de personajes que vagan entre el delirio y lo real, entre el deseo y la angustia, la bondad y la perversión. Si mediante la introspección nos reconocemos en la complejidad, sabremos comprender que un criminal no sólo es un criminal abstracto.

7. *La ética del género humano*: La ética humana (antropoética) debe concebirse desde el bucle que forma la tríada individuo-sociedad-especie, es decir, desde la visión compleja de la condición y la conciencia humanas. Para Morin (2001: p. 101), la antropoética supone la decisión de:

- Asumir la compleja condición humana.
- Lograr la humanidad en nosotros mismos, en nuestra propia conciencia.
- Asumir el destino humano compartido.

Asimismo, la antropeútica exige asumir la misi3n antropol3gica (tambi3n dibujada por Morin) caracterizada por:

- Trabajar por la humanizaci3n de la humanidad.
- Obedecer la vida, guiar la vida.
- Conseguir la unidad planetaria a trav3s de la diversidad.
- Respetar la diferencia con el otro, as3 como la identificaci3n.
- Desarrollar la 3tica de la solidaridad.
- Desarrollar la 3tica de la comprensi3n.
- Desarrollar la 3tica del g3nero humano.

La antropeútica tiene la aspiraci3n de lograr la conciencia y la ciudadan3a planetarias. Comprende la apuesta a lo incierto, a la individualidad y a lo que va m3s all3 de 3sta: democracia, ciudadan3a terrestre, humanidad.

La democracia es un sistema de organizaci3n pol3tica constituido por la diversidad, la pluralidad, la competencia, los antagonismos, pero tambi3n por el consenso, el acuerdo, la tolerancia y la uni3n. La democracia permite la relaci3n entre el individuo y la sociedad “donde los individuos y la sociedad pueden entre s3 ayudarse, desarrollarse, regularse y controlarse” (Morin, 2001: p. 102).

Por otro lado, la delimitaci3n geogr3fica del planeta tierra impone un principio de hospitalidad universal que invita a no ver a los otros habitantes como enemigos, sino como compaÑeros de un mismo hogar, al que Morin llama la Tierra-Patria. Esta comunidad terrestre permite relacionar al individuo con la especie humana. Pero no se trata de la noci3n meramente biol3gica y abstracta de especie humana. Se trata de una

noción de Humanidad que comparte una misma Patria: la Tierra, y un mismo destino: la amenaza de muerte (Morin, 2001: p. 107).

Ante un proyecto que nos lleva a la destrucción no sólo de la especie, sino de la Tierra misma, conviene oponer la idea de Humanidad como noción de “comunidad de destino y sólo la conciencia de esta comunidad la puede conducir a una comunidad de vida”, a una solidaridad planetaria del género humano.

Hasta aquí las relaciones que establece Edgar Morin entre el pensamiento complejo y la educación. Ahora cabe preguntarse si los enfoques teóricos sobre la educación que existen actualmente y su mecanismo práctico: el currículum, permiten alcanzar los siete saberes antes descritos. ¿No será acaso necesario cambiar ante el enfoque teórico del currículum y su respectiva evaluación? Antes de responder esta pregunta habría que revisar cuáles son las visiones que hay sobre el currículum y la evaluación curricular.

2.3. ENFOQUES TEÓRICOS DE CURRÍCULUM

El campo del currículum es uno de los más debatidos en el área de la educación desde que en 1918 aparecieron las primeras apreciaciones sobre el término en el libro *The Curriculum* de Bobbit. A partir de entonces, se han acumulado gran cantidad intentos de conceptualización; Zais, Conran, Beauchamp, Tyler, Tañer y Stenhouse aparecen como algunos de los autores más importantes.

Según Angulo y Nieves (1994: p. 18), el término currículum es utilizado con frecuencia de diferentes maneras: “1) para indicar un plan para la educación de los alumnos/as; y 2) para identificar un campo de estudio”. Para Pérez (2000: p. 86), hay una clara diferenciación cuando se habla de currículum: como campo de estudio o área de conocimiento; y como fenómeno de la realidad educativa.

Como campo de estudio y como fenómeno de la realidad, el currículum necesita de una teoría, que lo dote de significado, identifique los elementos, establezca relaciones entre los mismos y desarrolle procesos de valoración. Además, son necesarios los enunciados teóricos “por cuanto ha de facilitar la selección de los contenidos, apoyados en criterios ético-ideológicos, en la pertinencia epistemológica de la ciencia objeto de estudio y en su significación cultural” (Pérez, 2000: p. 84).

Aquí se utilizará la teorización sobre el currículum hecha en 1988 por Kemmis y extendida al campo de la evaluación curricular por Félix Angulo; ambos autores se basan en la teoría de los intereses constitutivos del saber de Habermas revisada anteriormente en este mismo capítulo.

También, se esbozará una concepción de currículum, con su respectiva evaluación, desde una postura epistemológica de la cual no da cuenta la teoría habermasiana: el paradigma de la complejidad. Cabe señalar que este es un acercamiento que el trabajo se arriesga a llevar a cabo porque se considera que el pensamiento complejo tiene posibilidades para enfrentar el mundo contemporáneo y sus problemas.

Si se aceptan los planteamientos –ya revisados– de Jürgen Habermas (teoría de los intereses constitutivos del saber) y de Edgar Morín (pensamiento complejo), es posible hablar de cuatro tipos de currículum: currículum técnico o como producto; currículum práctico o como proceso; currículum emancipador o como praxis (Angulo, 1994: p. 208) y, finalmente, currículum complejo o como multidimensión.

2.3.1. CURRÍCULUM TÉCNICO O COMO PRODUCTO

Este tipo de currículum encuentra su origen epistemológico e interés social en las ciencias empírico-analíticas con su respectivo interés técnico descrito en la primera parte del capítulo.

El interés técnico buscaría controlar las variables y condiciones de la enseñanza, además de regular a priori la actividad docente. También intentaría encontrar las regularidades en ella para diseñar preceptos (hipotético-deductivos) generales de intervención educativa.

El tipo de currículum que se deriva de esta visión es un modelo que busca controlar el ambiente de enseñanza-aprendizaje y que prescribe la práctica docente. Persigue, casi con obsesión, “la eficacia, o sea, un modelo curricular por objetivos o currículum como producto” (Angulo, 1994: p. 298). El producto “se refiere al contenido de la educación o [...] a la suma total del contenido” (Angulo y Nieves, 1994: p. 20)

Nada importa como la redacción clara de los objetivos, los cuales determinarán los contenidos, la manera de presentarlos y la forma de valorarlos. Ni el profesor ni los alumnos participan en la construcción de los objetivos. Éstos son redactados por personas externas (de manera vertical) a la institución educativa. Incluso, se intenta diseñar un tipo de currículum “a prueba de profesores [...] y de estudiantes, centros y hábitat en el que se ponen en práctica” (Angulo y Nieves, 1994: p. 300).

Se asigna al currículum el estatus de instrumento eficaz para la intervención educativa. Su función es justificar con supuesta objetividad la práctica de procedimientos “encaminados a optimizar la eficaz relación entre métodos de enseñanza y objetivos de aprendizaje” (Pérez, 2000: p. 99); en otras palabras, el currículum técnico se plantea en términos de medios-fines.

Este modelo curricular mantiene estrechos vínculos con las demandas del ámbito empresarial y, a la vez, se le acusa de sustentarse en la psicología conductista. En general –escribe Pérez (2000: p. 100)–, desde esta perspectiva:

- Las finalidades y presupuestos son externos a la escuela.
- Se delimita a priori el proceso y las variables.

- Los objetivos se formulan en términos operativos.
- Los conocimientos son de tipo prescriptivo.
- Se separa teoría y práctica.
- Existe una diferenciación de roles profesionales entre profesor y experto.
- Se atiende a los procesos de enseñanza más que a la formación.

Pese al esfuerzo por introducir elementos del constructivismo y de la educación por competencias, en general la evaluación educativa y curricular impulsada en nuestro país desde el gobierno neoliberal, como se revisó en el capítulo anterior, pertenece a esta visión técnica y, por lo tanto, a la epistemología de las ciencias empírico-analíticas. Sin embargo, existen, aunque pocas, experiencias pensadas desde otro enfoque práctico o como proceso.

2.3.2. CURRÍCULUM PRÁCTICO O COMO PROCESO

El interés que persigue comprender el mundo y actuar en él a través del consenso entiende al currículum como “un proceso en el que alumnos y profesores interactúan con el fin de comprender y dar sentido al medio social y natural” (Angulo y Nieves, 1994: p. 208). El enfoque práctico supera la tradición técnica del currículum “mediante la aplicación a casos particulares de realidades educativas generales” (Pérez, 2000: p. 91).

Esta concepción curricular ve en las prácticas educativas prácticas sociales, en las que existe pluralidad valorativa y mediación interpretativa de los sujetos participantes, en las que intervienen su cultura, sus afectos, su modo de interpretar el

significado de las cosas: procesos de significaciones, intenciones y percepciones subjetivas que develan la particular forma de comprender la realidad.

Desde esta visión el campo curricular corresponde al campo de la práctica y se resuelve, “no acudiendo a plataformas teóricas preexistentes” (Pérez, 2000: p. 92), sino a la deliberación de significados construidos por los actores del proceso educativo. En este tipo de currículum:

- El alumno tiene un rol activo.
- Al profesor le interesa más el proceso de aprendizaje que el de enseñanza, entendido aquél como un proceso de construcción de significados. El proceso de enseñanza-aprendizaje se formula en términos de construcciones simbólicas y significativas.
- No hay separación entre quienes diseñan el currículum y quienes lo llevan a la práctica.
- Los profesores participan activamente en el diseño y la evaluación del currículum. El profesor es considerado agente curricular y no como un mero transmisor de conocimientos.

En este tipo currículum los objetivos y los medios para llegar a ellos son pensados bajo la concepción que se tenga sobre la naturaleza y el bien de la humanidad y la sociedad: hay un sentido ético, no sólo cognitivo, de la práctica (Kemmis, 1988: p. 65).

Por lo tanto, los contenidos no están establecidos de antemano ni son inamovibles, pues lo que importa no son los contenidos en sí, ni los contenidos aislados, sino los contenidos como elementos con capacidad para que el alumno adquiera la habilidad para interpretar y construir sentidos.

Esto es precisamente lo contrario a lo que México hace con sus instituciones educativas directa o indirectamente. En el caso del nivel bachillerato o nivel técnico superior, los planes y programas de estudio y su respectiva evaluación son diseñados desde el centro: La Secretaría de Educación Pública, sin consultar a los ejecutores. A las universidades, por ejemplo, aunque son autónomas les condiciona la asignación de ciertos recursos al cumplimiento de indicadores diseñados desde el exterior, manteniendo el control y las relaciones de poder.

2.3.3. CURRÍCULUM EMANCIPADOR O COMO PRAXIS

Para Pérez (2000: pp. 94-95), la perspectiva crítica en educación ha pasado por distintos puntos de interés en su desarrollo, pero es de uso común la distinción de tres fases: los años setenta (fase de reproducción); años ochenta (fase de emancipación) y años noventa (fase de autocrítica):

- *Primera fase:* Se abordan los procesos de exclusión del conocimiento como concreción de las relaciones de poder internas y externas a la escuela. Se ve al sistema social y al sistema educativo como realidades homogéneas y se condiciona el cambio de éste al cambio del primero. También, se ve en la escuela un proceso de reproducción social de las diferentes clases sociales. En esta fase se sostenía que la cultura dominante imponía sus criterios a los más autocomplacientes.

- *Segunda fase:* Se clarifican los fines emancipatorios y se presentan como alternativa a la concepción positivista. Se reconstruye la teoría del currículum partiendo de la transformación de la práctica educativa. Se intentan superar los reduccionismos de la primera fase (el reduccionismo economicista y el reduccionismo que ve al profesor como incapaz para generar la emancipación).

- *Tercera fase:* Se caracteriza por la autocrítica, se propone valorar en qué medida el análisis dialéctico de la realidad ha logrado solucionar los problemas educativos a los que se ha orientado, para ello incorpora criterios ideológicos, históricos y axiológicos en los procesos de elaboración del conocimiento. Intenta configurarse como una perspectiva participativa y holística en la elaboración del conocimiento, y reconocer la subjetividad, partiendo de los conocimientos de los sujetos.

El interés social que tiene como principal objetivo la emancipación a través del estudio y la develación de la ideología, buscaría en el campo de la educación formar individuos responsables y autónomos, conscientes de las relaciones de poder, “de modo que las personas puedan descubrir las falsas ideas en las que se asientan las concepciones socio-culturales y sus consiguientes modelos de comunicación” (Pérez, 2000: p. 94). Para conseguir la emancipación, estudia las condiciones socio-históricas que obstaculizan la aparición de la conciencia crítica.

Desde la postura crítica se puede concebir el currículum como praxis. El currículum es un proceso que integra tanto el diseño, como la práctica y la evaluación (Angulo y Nieves, 1994: p. 208). También, desde esta perspectiva puede entenderse el currículum como un espacio de autorreflexión y de organización para cambiar la escolarización y lograr la emancipación de los sujetos.

A través del currículum emancipador o como praxis, padres de familia, estudiantes, profesores y ciudadanos en general pueden construir “críticas de la educación actual y, simultáneamente, sumarse a la lucha histórica, social y política para transformarla” (Kemmis, 1998: p. 94).

Esto es posible porque el currículum es “como un subsistema social en el que funcionan procesos y contenidos, relaciones y métodos que no pueden comprenderse sin los presupuestos ideológicos que lo fundamentan y de alguna manera lo codifican” (Pérez, 2000: p. 105).

Desde la postura emancipadora, Pérez (2000: p. 91) sostiene que:

- El currículum debe estudiarse desde una visión holística.
- El alumno es el protagonista en la construcción del conocimiento.
- Es importante reconstruir el currículum partiendo de la realidad de la escuela, situándola en los contextos sociohistóricos en donde se reproduce.

A pesar de que la postura crítica incorpora ya nociones como entorno, subjetividad y la importancia de lo local, no deja atrás la unidimensionalidad del pensamiento. Se habla de la transformación de la realidad (una) para generar una nueva condición (una) a través de un solo camino (tan sólo uno). No reconoce las contradicciones de la multidimensión. Por esta razón es ineludible dar el salto hacia a través de un quiebre epistemológico en el campo del currículum.

2.3.4. CURRÍCULUM COMPLEJO O COMO MULTIDIMENSIÓN

Al observar históricamente los aportes teóricos hechos en el campo del currículum, caemos en la cuenta de que es posible dividir en tres los periodos del desarrollo conceptual: etapa de los modelos de planificación racional (1920-1950), etapa de los enfoques prácticos y de proceso (1960-1975), y etapa de reconceptualización y teoría crítica (1975-1990) (Pérez, 2000: p. 90). Cada uno de los periodos se asocia, respectivamente, a los tipos de currículum que hemos descrito con anterioridad: currículum técnico, currículum práctico y currículum emancipador.

Esto no significa que en México los cambios obedezcan al devenir teórico. Basta mirar los planes de educación de los últimos tres sexenios para afirmar que la planificación racional (positivista, conductista y técnica) no se ha extinguido en el país.

Por otro lado, si se mira con detenimiento las características de dichas concepciones curriculares, se sabe que en un periodo no se descarta por completo la aportación de la postura anterior. Así, por ejemplo, el currículum práctico acepta que es en la etapa de planificación racional donde se abre el debate acerca de lo curricular, pero va más allá al reconocer la dimensión dinámica del currículum y al proponer métodos comprensivos para su abordaje.

Por su parte, el currículum emancipador retoma de la etapa de los enfoques prácticos y de proceso, el reconocimiento del sujeto como elemento activo, pero critica la ausencia de contextualización de las interpretaciones hechas por los sujetos.

Tales periodos y concepciones pueden ser explicados a partir de la teoría de los intereses constitutivos de Habermas, la cual funciona como base para dilucidar los planteamientos epistemológicos subyacentes en cada y una de las posturas. En otras palabras, la teoría habermasiana sirve de base para construir una metateoría de la teoría curricular que explica el desarrollo del sustento epistemológico de esta última.

Es necesario reconocer que la teoría de los intereses constitutivos sale bien librada al explicar las posturas curriculares elaboradas hasta los años noventa. Pero, como ya se mencionó, actualmente la postura crítica emancipatoria está en proceso de autocrítica, en el que se pone en tela de juicio la eficacia del método dialéctico para enfrentar los problemas curriculares.

El problema es que la teoría de Habermas no da cuenta de una postura epistemológica que trascienda la posición de crítica, por lo que tendría dificultades al intentar explicar los problemas actuales en el campo del currículum y se vería en apuros al enfrentarse a las recientes reflexiones acerca del currículum como fenómeno.

En este contexto, Pérez (2000: p. 98) reclama –a través de una cita de Berstein– “la necesidad de planteamientos epistemológicos y metateóricos para explicar las bases y supuestos en los que se apoyan teorías y metateorías” actuales. Es en esta fisura

metateórica donde el pensamiento complejo representa la posible salida o, si se quiere, el probable relevo epistemológico. Dicho pensamiento ofrece la posibilidad de entender el currículum como fenómeno y de contribuir al desarrollo de este campo de estudio. Ahora bien, ¿por qué hacer tal afirmación?

Hay un elemento común en las tres concepciones curriculares presentadas hasta ahora: las tres posturas ven a la realidad de una manera simplista; ya sea como realidad objetiva, ya sea como realidad que solo posee elementos dinámicos (inabordables mediante el número) o ya sea como realidad modificable mediante movimientos dialécticos mecanicistas. Ninguna de las tres posturas acepta la multiplicidad y ni la contradicción, muchas veces irresolubles. Es aquí donde está el potencial de la epistemología de la complejidad para abordar los problemas curriculares.

Lo que sigue es preguntarse cómo el pensamiento complejo podría concebir al currículum. Antes de iniciar el planteamiento, cabe hacer una aclaración. Lo que aquí se presenta como respuesta a la pregunta anterior es sólo una primera aproximación, no una propuesta acabada. Tendría que pasar más tiempo y trabajo para que las reflexiones, discusiones e investigaciones otorguen el rigor necesario a la concepción compleja del currículum.

Sin embargo, este trabajo corre el riesgo de asumir esta postura, apenas esbozada, porque con ello dará un primer, muy pequeño pero primer paso hacia la construcción de una nueva forma de ver el currículum.

El currículum visto desde la perspectiva del pensamiento complejo es algo más que la suma de sus componentes: las partes están en él como totalidad y él está en las partes. No hay centro ni unidades fundamentales; todas mantienen entre sí relaciones de interdependencia, algunas de ellas pueden estar en constante contradicción.

No hay regularidad total ni aleatoriedad absoluta, sino un diálogo entre ambas. Este tipo de currículum está organizado a partir de la relación entre el orden y el desorden que hay en su interior y a partir del diálogo con el orden y el desorden proveniente del entorno.

El currículum multidimensional es inacabado, insuficiente, incapaz de incluir en sí mismo la totalidad de lo real. En tanto sistema abierto, siempre está en constante cambio, en continua mutación. Es un currículum flexible que mantiene cierta regularidad. Esta postura restablece al sujeto participante en la acción educativa como el traductor-constructor-reconstructor-interprete del conocimiento y, por tanto, del currículum mismo.

El currículum complejo sería, básicamente, un sistema; un sistema que es más que la suma de sus elementos, pero en el cual cada elemento es de suma importancia. Además, es un sistema abierto capaz de autoorganizarse y, por lo tanto, de mantener límites con el entorno sin dejar de depender de él.

El currículum mantiene interrelación con su entorno, lo que le permite definir sus funciones y estructuras, es decir, su autonomía respecto al exterior. A diferencia del currículum técnico, aquí el currículum mantiene cierta independencia organizacional respecto al exterior. Y, a diferencia de la visión práctica, aquí el currículum se mantiene en contacto consciente con el contexto.

Este tipo de currículum se reestructura (autoorganiza) mediante el intercambio de información con el entorno. Está abierto a él; depende de él en tanto requiere información del exterior para poder modificarse. Así, un currículum complejo está contextualizado, es dependiente, de alguna manera, del entorno histórico-social-político-económico.

Las relaciones que mantiene con el entorno son retroactivas y recursivas. El currículum complejo es efecto pero también causa del entorno: es producto de lo que

produce. El efecto sobre el entorno se da a partir de que el currículum posee sus propios elementos y procesos, los cuales otorgan autonomía, pero también posibilidad para inferir en el contexto.

El currículum complejo es multidimensional porque dentro de sus límites existen diversas realidades en contradicción. No es sólo constante, como sostenía la postura técnica, pero tampoco es únicamente un proceso dinámico. Es cierto que la regla es la excepción, pero por mínimas que sean, existen.

Pérez (2000: p. 88) nos dice que la teoría del currículum “tiene como objeto no sólo el diseño y construcción curricular, como realidad estática, sino también los procesos a través de los que se desarrolla, se modifica y se reconstruye”. El currículum es aleatoriedad al tiempo que continuidad:

“Tendríamos que aceptar [...] que un currículum es una y otra cosa, que su análisis, su teorización, su innovación y su discusión no puede prescindir de ninguna de las acepciones y de ninguna de sus proyecciones, y que la indagación y mejora racional del mismo, depende tanto de la profundización en cada acepción como de la profundización en los intersticios en los que unas se enlazan con las otras” (Angulo y Nieves, 1994: pp. 28 y 29).

Se entiende por dialogicidad la aceptación de la contradicción entre unidad y diversidad, lo decible y lo indecible, el orden y el desorden, y entre las regularidades y lo aleatorio.

Hay un plan de estudios que determina objetivos constantes a seguir (orden), pero también hay sujetos y relaciones entre sujetos (desorden) que median la percepción y ejecución de esos objetivos: el proceso y el resultado pocas veces son lo que refiere el planteamiento inicial si no se cuenta con una estrategia flexible.

Es importante la organización de los contenidos, pero también lo es la mediación e interacción de los profesores, alumnos, autoridades y sujetos pertenecientes al

entorno. Es importante el producto, pero no como posibilidad única e inamovible: hay siempre incertidumbre y alternativas posibles.

El currículum es una realidad compleja: multidimensional y contradictoria, implica que su análisis no se puede limitar a los contenidos culturales organizados, es necesario analizar también la dimensión dinámica. El currículum complejo es capaz de asumir fenómenos contradictorios en él, pero necesariamente inseparables.

Bajo la óptica de la complejidad en el currículum:

- Los principios son definidos desde la escuela sin olvidarse del contexto.
- Hay constantes mínimas (plan y programas) que conviven con lo aleatorio (procesos cotidianos).
- Los conocimientos son producto de la construcción subjetiva.
- Todos los elementos tienen roles activos.
- Quienes construyen el currículum y sus ejecutores son los mismos.

Finalmente, es posible hablar de tres dimensiones curriculares desde la visión de la complejidad. Estas categorías son meramente una propuesta formulada a partir de los conceptos de la epistemología.

1. *Dimensión Ecológica:* Comprende lo que ocurre en nuestro país, en el globo terrestre y en la institución educativa a la que pertenece el currículum. Aquí se identifican y describen aquellos eventos mundiales que obligan a la educación y, por lo tanto, a cualquier currículum a modificarse y a evolucionar. Deben considerarse diversas esferas como la ecológica, la cultural, la política, la económica y la social. Estas mismas esferas deberán revisarse para el ámbito nacional. La institución

también es parte del entorno curricular, puesto que la historia, la filosofía, la estructura y los objetivos de la organización educativa en donde se desarrolla el currículum condicionan a éste y a su evaluación. El entorno puede reflejarse en números, lo mismo que en significados.

2. *Dimensión Regular*: Se caracteriza por ser un espacio liso y plano donde se encuentran lo homogéneo y unidimensional. Lo que aquí acontece y se hace se puede cifrar. Con ello quedan representados los elementos de manera simétrica y lineal, medible y tangible, ordenada y reversible, regular e instituida generándose, así, unidad conceptual. En ella dimensión ocurren los hechos, la aritmética y el espacio-tiempo lineal. Se trata, en pocas palabras, del plan y programas de estudio del currículum.
3. *Dimensión Incidental*: Está formada por un espacio plegado de símbolos, articulado a través de ejes de significación, de discursos, de lo que se dice y se expresa. Los ejes representan las relaciones entre los elementos de la estructura de significación y hacen referencia a lo interrumpido e irregular, fragmentado y caótico, inestable y azaroso. Representa la negación de la regularidad universal, por lo que se convierte en una dimensión de la particularidad, de procesos más que de estatismos, de semánticas, de subjetividad y no linealidad. Hace referencia a lo imprevisible y aleatorio y a la interpretación.

De cada concepción curricular se desprende un tipo de evaluación. La teoría curricular incluye la valoración del currículo en determinado momento. ¿Cómo valorar? ¿Con qué criterios e instrumentos? Antes que todo, ¿qué otorga valor a un proyecto curricular? Las respuestas dependen del enfoque de evaluación curricular.

2.4. ENFOQUES DE EVALUACIÓN CURRICULAR

Para entender qué es la evaluación curricular, es necesario definir el primero de sus términos: evaluación. Para Angulo y Nieves (1994: p. 284):

Evaluar es formular un juicio sobre la actuación de un individuo o grupo de individuos o un curso de acción, un programa o una realidad educativa, en cuyo caso podemos hablar, con propiedad, de evaluación educativa y no sólo de evaluación a secas.

Los mismos autores (Angulo y Nieves, 1994: pp. 285-286) proponen dos acepciones del término evaluación, una acepción amplia y otra estrecha.

- *Acepción estrecha:* Proceso para conocer y valorar el servicio educativo y sus componentes a través “de la repercusión de dicho servicio en individuos o grupos de individuos receptores del mismo”. El juicio se realiza sólo a partir de pruebas cuantitativas aplicadas a los estudiantes.
- *Acepción amplia:* Por la complejidad que implica enjuiciar el servicio educativo y por la complejidad de las instituciones mismas, la valoración atiende “acciones, decisiones, propuestas, experiencias, circunstancias, opiniones, y juicios tanto individuales como colectivos”.

Es muy importante aclarar que la evaluación no es el conjunto de información en sí; el juicio hecho necesita de información, pero no es ésta en sí. “Formular un juicio deberá ser entendido como un proceso social de construcción, articulado en el diálogo, la discusión y la reflexión, entre todos los involucrados en la práctica educativa” (Angulo y Nieves, 1994: p. 296). Sólo de esta manera la evaluación representará un proceso de aprendizaje”.

Según Díaz Barriga (Díaz, 1995: p. 319), la evaluación curricular sirve para reformar los planes y programas de estudio: “para adecuarlos, en términos de un proyecto educativo, a la situación actual, a los avances científico-tecnológicos y a los retos de carácter social, político y cultural que enfrentamos en este fin de siglo”. También, la evaluación curricular parte del interés por conocer y comprender lo que sucede en y con el currículum.

La evaluación del currículum es uno de los aspectos que causa más polémicas en el ámbito educativo por su importancia e impacto en otras áreas. Si bien es imposible y reduccionista afirmar que es el elemento central, si podemos decir que su relevancia es enorme en tanto funciona como guía, como dispositivo reflexivo que revisa, pone a prueba y reorienta a los demás elementos del proceso educativo.

La evaluación curricular es “un factor capaz de producir información sistemática y veraz que reorienta sus elementos y estructura” (Angulo y Félix, 1994: p. 299). La evaluación es un dispositivo que revisa y valida el funcionamiento del sistema llamado currículum. Es un elemento muy influyente en el rediseño y desarrollo del currículum.

Pero la relación de causalidad no es univariante, pues la forma de concebir el currículum también determina la forma de concebir el tipo de evaluación. Como se sabe, no es posible hablar de un solo tipo de currículum ni de una sola intencionalidad detrás de él. Esto provoca la existencia paralela de numerosas visiones y modelos para su evaluación. Las características de la evaluación curricular dependerán del concepto de currículum que asumamos.

Por lo tanto, en este trabajo se utilizará la clasificación de evaluación curricular hecha por Félix Angulo, ya que parte de la teoría de los intereses constitutivos del saber de Habermas y de la clasificación del currículum hecha a partir de ésta. También, se usarán los planteamientos del pensamiento complejo para dibujar otro tipo de evaluación.

Se revisarán cuatro tipos de evaluación curricular: evaluación técnica o para el control, evaluación hermenéutica o para la comprensión, evaluación crítica o para la acción y evaluación compleja o para la autoorganización.

2.4.1. EVALUACIÓN TÉCNICA O PARA EL CONTROL

La evaluación curricular para el control es de corte técnico y eficientista, propone modelos aplicables a infinitos casos y la teoría está supeditada a los propósitos técnico-instrumentales. Se busca –afirma Díaz (1995: p. 320)– validar científicamente y “objetivamente” las decisiones que se tomarán en relación al currículum.

Bajo la concepción técnica del currículum, se entiende la evaluación como un dispositivo de control, como un mecanismo de adaptación de todos los elementos del currículum a los objetivos diseñados vertical y externamente. “Para conseguir esta cadencia jerárquica, las evaluaciones externas objetivizadas son el elemento esencial” (Angulo y Félix, 1994: p. 300).

Las evaluaciones son pruebas cuantitativas aplicadas a los alumnos; con ellas no sólo se evalúa a los alumnos, sino también a los docentes y a los centros educativos. A partir de las calificaciones obtenidas por los estudiantes se valora el trabajo académico y al centro educativo en general. De tal manera que en el proceso evaluativo tanto alumnos como profesores tienen un papel pasivo.

Aunque las pruebas sean diseñadas por los profesores, éstas deberán obedecer a los lineamientos impuestos desde el exterior, como sucede en algunas instituciones mexicanas. También puede darse el caso de que la aceptación de la imposición sea inconsciente, pues los profesores no ponen en duda los objetivos previamente redactados.

La evaluación curricular técnica deja de ser un instrumento de reflexión de la comunidad que pone en práctica el currículum, para convertirse únicamente en un medio de control de la situación y en un mecanismo de reproducción. A esta evaluación no le interesan los elementos que no pudieron preverse con los objetivos, los excluye. De esta manera, se aleja de las situaciones concretas aparecidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la parte metodológica, se pretende la objetividad, por lo que quedan fuera todos los aspectos que no pueden ser observables y cuantificables. “El enfoque cuantitativo-experimental se centra fundamentalmente en la medición y en su comparación con criterios y estándares previamente establecidos” (Díaz, 1995: p. 321).

En suma, es una evaluación externa, vertical, excluyente, cuantitativa, reproductiva, de control y alejada del proceso de enseñanza-aprendizaje. El sentido de esta evaluación radica en “valorar el producto, en que éste se ajuste al *eidós* que guía la preparación” (Angulo y Félix, 1994: p. 301).

Este tipo de evaluación deriva del currículum técnico, por lo que tiene su raíz epistemológica en las ciencias empírico-analíticas. Como se observa, detrás de cada enfoque evaluativo hay una particular visión del conocimiento, de la manera de producirlo y, en última instancia, una visión del mundo, de la realidad. De tal manera que practicar cierto tipo de evaluación curricular supone adoptar una posición epistemológica sobre la educación.

2.4.2. EVALUACIÓN HERMENÉUTICA O PARA LA COMPRENSIÓN

La evaluación hermenéutica es un conjunto de juicios que se hacen acerca de las bondades de los procesos curriculares. Para emitir dichos juicios es indispensable que se esté cerca del la enseñanza-aprendizaje, es decir, hay una coincidencia entre diseñador, ejecutante y evaluador del currículum. El interés práctico que está detrás de este tipo de evaluación demanda que sean los propios practicantes (profesores y alumnos) quienes realicen los juicios (construcciones de sentido). Es posible tomar en cuenta opiniones externas, pero no deberán convertirse en las referencias centrales.

La evaluación curricular para la comprensión –según Angulo y Félix (1994: p. 303)– tiene las siguientes características:

- No hay escisión entre diseñador, ejecutante y evaluador del currículum.
- No hay separación entre evaluación y desarrollo del currículum.
- No es externa.
- El objetivo de la evaluación es el perfeccionamiento de los procesos educativos.
- Todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje son sujetos activos y responsables: todos los significados y sentidos construidos tienen importancia.
- Los objetivos sólo tienen estatus de hipótesis a comprobar en la práctica.
- La evaluación no tiene relación con pruebas cuantitativas y externas.

A esta visión le interesa la construcción de significados y sentidos, los procesos, el devenir, lo inestable, pero deja de lado las pequeñas continuidades y la relación retroactiva con el entorno.

2.4.3. EVALUACIÓN CRÍTICA O PARA LA ACCIÓN

Las evaluaciones curriculares críticas comienzan a realizarse en los años ochenta. Son impactadas por la corriente crítica –principalmente la escuela de Frankfurt– y otros discursos que incorporan el carácter subjetivo-participativo y sociohistórico de las evaluaciones. Esta postura intenta pensar y poner en práctica alternativas a las visiones técnica y hermenéuticas.

La evaluación crítica es un juicio sobre la calidad de los procesos educativos, elaborado individual o colectivamente, con libertad, igualdad, autonomía, autorreflexión, capacidad crítica. Es un juicio negociado participativa y colaborativamente entre los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: “destaca la comprensión de

los significados que los sujetos protagonistas le atribuyen a sus experiencias” (construcción intersubjetiva de la realidad) (Díaz, 1995: p. 321). Es un juicio que en sí mismo es un acto de aprendizaje y de formación, debido a la relación dialéctica entre reflexión y acción que lleva implícita.

La evaluación crítica no se concibe como una etapa separada o, mejor dicho, desligada totalmente del diseño y la aplicación del currículum. Es impensable una evaluación externa, pues entraría en contradicción con el interés emancipador: es necesario liberarse de las evaluaciones impuestas desde el exterior.

Para Angulo y Nieves (1994: p. 304):

La acción no es algo azaroso, sino que es la consecuencia de la reflexión crítica y aquella a su vez es sometida al análisis continuo. Se evalúa para decidir la práctica y se actúa como fruto de la evaluación.

La evaluación desde una perspectiva crítica va más allá de la comprensión, pues se compromete a la acción: no desea quedarse en el entendimiento hermenéutico, desea también intervenir para transformar la realidad educativa.

2.4.4. EVALUACIÓN COMPLEJA O PARA LA AUTOORGANIZACIÓN

Antes de esbozar las características que debe tomar la evaluación compleja o para la autoorganización es conveniente hacer un recuento de algunos aspectos antes mencionados.

- 1) En primer lugar, cabe recordar que la evaluación curricular es un juicio valorativo hecho sobre el currículum, juicio entendido como un proceso social de construcción hecho mediante la reflexión y el diálogo.

- 2) En segundo lugar, la evaluación del currículum (el juicio valorativo) dependerá de la concepción que los sujetos implicados tengan sobre el currículum, la educación (y la disciplina, en casos particulares) y el mundo.
- 3) Finalmente, la evaluación curricular es un procedimiento que permite producir información útil para reorientar el currículum.

Una vez mencionados estos tres presupuestos, hay condiciones para preguntarse qué rasgos deberá poseer una evaluación desde la mirada de la complejidad.

La evaluación curricular compleja puede ser un proceso mediante el cual se obtiene información, tanto del entorno como del propio currículum (autorreflexión), que sirva para reestructurar (reorganizar) el currículum. La reestructuración se lleva a cabo mediante la construcción de juicios de valor hechos por los sujetos implicados (hay una necesidad perentoria de unir al sujeto con el objeto observado) en el acto educativo a través de la reflexión y el diálogo.

Los juicios de valor (la evaluación) no son posibles sin la existencia previa de un marco de referencia. El asunto es preguntarse desde dónde se está evaluando, por qué y para qué. Es aquí donde entra en juego la concepción que los sujetos tengan sobre el currículum, sobre lo que es y debiera ser la educación, los límites epistemológicos de la disciplina a evaluar y el mundo mismo.

En esta propuesta de evaluación curricular se asume esta apenas esbozada concepción compleja del currículum, así como las conclusiones a las que se llegó en cada uno de los apartados del primer capítulo, y las reflexiones hechas por Edgar Morín en torno a la educación.

En una evaluación compleja deben asumirse las visiones de los diversos actores, así sean múltiples y contradictorias. Al tomarse en cuenta, por ejemplo, las demandas

del mercado laboral, no quiere decir que se pierda autonomía respecto al entorno, puesto que tales demandas serán procesadas a partir de la interacción con las necesidades y demandas de alumnos, docentes, autoridades, de la disciplina, es decir, de sus propios principios y mecanismos de funcionamiento.

Todos los juicios, así se contrapongan, entrarán en contacto, en relación dialógica, para permitir que los mismos sujetos construyan e interpreten su realidad curricular. Asimismo, los juicios deberán hacerse sobre todos los objetos curriculares. “Todos los objetos de evaluación debieran integrarse” (Díaz, 1995: p. 318) en la evaluación. Díaz Barriga (1995: p. 320) nos dice que la evaluación curricular deberá ser tan extensa como sea posible:

“Esto es, se intenta considerar todos los elementos que afectan y comprender el objeto a evaluar. Se pretende obtener una visión más amplia e integral de lo que está sucediendo en un currículum, analizando no sólo los resultados sino también los procesos educativos”.

En otras palabras, para que la evaluación sea efectiva, deberán tomarse en cuenta todos los juicios sobre todos los elementos: conocer el todo a través de los juicios que los sujetos hagan sobre cada una de los elementos curriculares y del entorno. Sólo así podrá considerarse al proceso evaluativo como un proceso aprendizaje que reoriente el currículum: a saber, autorreflexión y autoorganización.

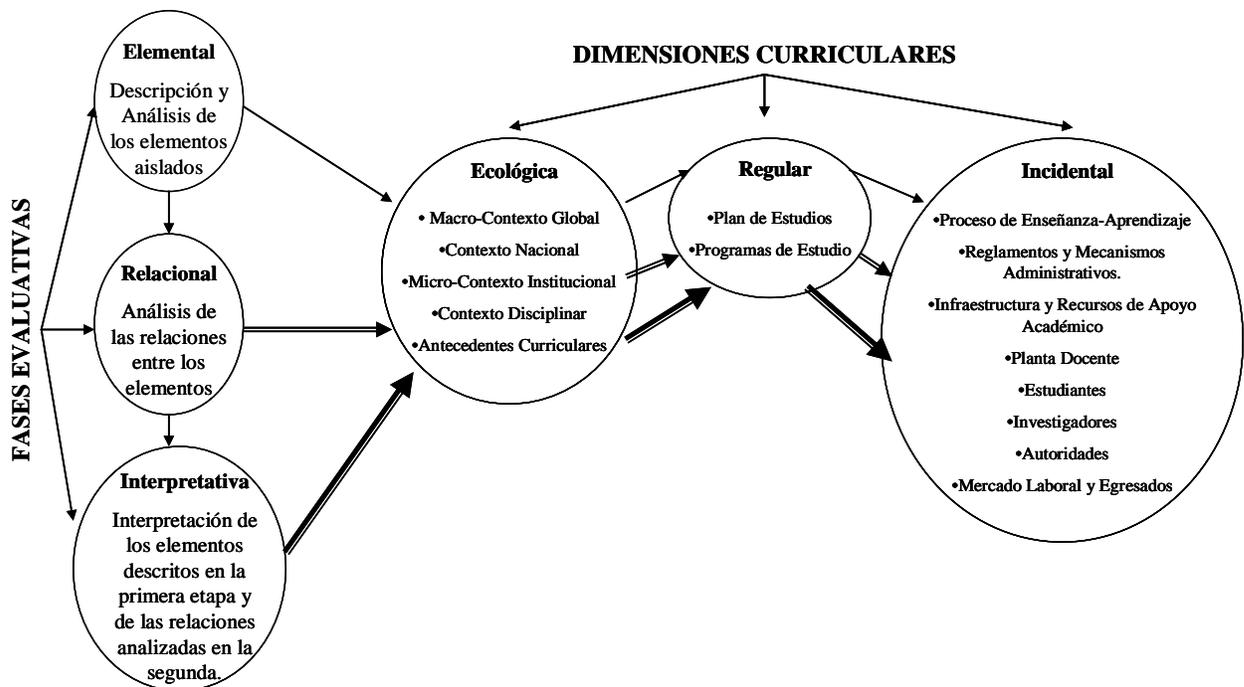
Las propuestas metodológicas de evaluación curricular tienden cada vez más hacia la complejización de ellas mismas y de su objeto de estudio, mediante “la complementariedad entre lo cuantitativo y lo cualitativo, ya que se requiere una comprensión más amplia del objeto a evaluar, esto hace complejas las propuestas teórico-metodológicas” (Díaz, 1995: p. 321).

Después de revisar los planteamientos del pensamiento complejo es posible comenzar a esbozar las fases de una evaluación para la autoorganización. A partir de

los aportes de la epistemología de la complejidad se puede hablar, en general, de tres fases:

1. *Fase Elemental:* En esta fase se describirán y analizarán todos los elementos curriculares por separado. Para ello se echará manos de distintas técnicas de investigación, de acuerdo a las necesidades y demandas de cada elemento.
2. *Fase Relacional:* Aquí se analizarán e interpretarán las diversas relaciones entre todos los elementos. Una vez que se cuenta con la descripción y análisis de cada uno de ellos, se confrontarán entre todos.
3. *Fase Interpretativa:* En esta fase se realiza una interpretación de todos los elementos descritos en la primera etapa. La interpretación es realizada por todos los involucrados en el proceso de evaluación. Este ejercicio se realiza en términos probabilísticos: esta compuesta por diversas interpretaciones alternativas.

En el siguiente modelo se enlazan las dimensiones del currículum complejo mencionadas anteriormente con las fases de la evaluación para la autoorganización.



Cada fase se aplica sobre cada dimensión. Como se observa, se ve en el currículum una unidad multidimensional, compuesta de elementos contradictorios pero unidos, mismos que están relacionados a su vez con el entorno. Lo regular y lo incidental se mantienen retroactivos entre sí mismos y con lo que hay más allá de sus límites.

Es necesario reiterar que se trata de un primer acercamiento teórico que deberá ser modificado y nutrido en la práctica. Para ello es necesario construir principios metodológico-técnicos que hagan inteligible esta aún vaga por naciente teorización.

Toda evaluación curricular posee una dimensión metodológica que aborda los problemas relacionados con los métodos a utilizar; las respuestas a los mismos se han buscado y encontrado en las diversas metodologías de investigación social con todo y sus principios y procedimientos. Por lo tanto, no hay una metodología única en el campo de la evaluación curricular; “está en proceso de construcción en función del

objeto a evaluar e incorpora los avances teóricos, metodológicos e instrumentales de las ciencias sociales” (Díaz, 1995: p. 322).

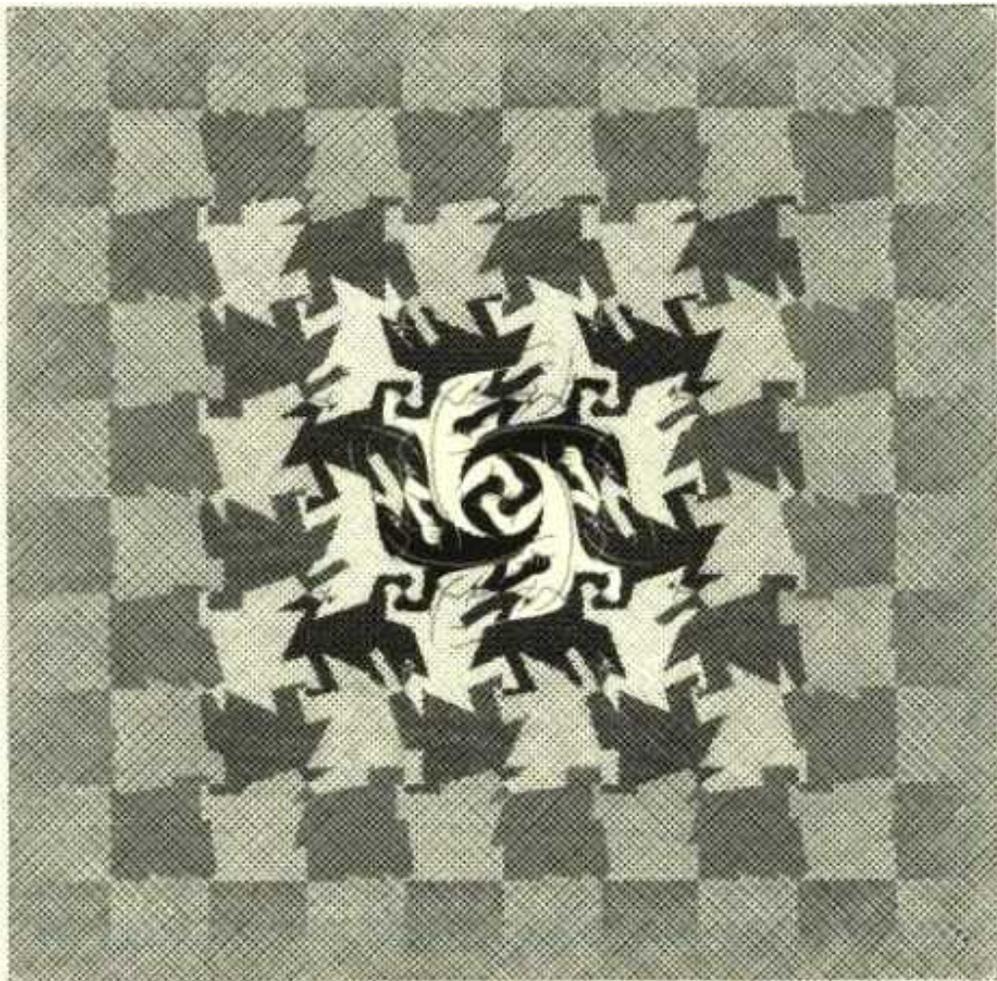
Se observa que las metodologías de evaluación curricular se han desplazado de las visiones unilaterales a las pluralistas, con múltiples métodos y perspectivas. La evaluación ha transitado de los métodos cuantitativos (evaluación técnica) a los métodos cualitativos (evaluaciones hermenéutica y crítica) para procesar sus datos. En la actualidad, los evaluadores apelan por el uso combinado de ambos: la diversidad de aproximaciones se convierte en la posición más socorrida.

“Se plantea que es necesario asumir la evaluación como un quehacer de investigación” (Díaz, 1995: p. 322); por lo tanto, es necesario e ineludible conocer los planteamientos de las diversas metodologías de la investigación social: la evaluación curricular puede considerarse como tal en función de los supuestos teórico-metodológicos “desde los que responde a cuestiones más profundas que afectan a qué investigar, por qué y para qué” (Pérez, 2000: p. 99).

Eso es lo que en el siguiente capítulo se intentará abordar.

CAPÍTULO III

SUSTRATOS, CONFLICTOS Y ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS



M.C. Escher. *Evolución*

- **E.M. Cioran:** Todo lo que se puede clasificar es perecedero. Sólo sobrevive lo que es susceptible de diversas interpretaciones.

- **Eurípides:** Los dioses nos crean muchas sorpresas: lo esperado no se cumple y un dios abre la puerta a lo inesperado.

- **William Blake:**

Para ver un mundo en un grano de arena
y un cielo en una flor silvestre,
sostén el infinito en la palma de tu mano,
la eternidad en una hora.

- **Edgar Morín:** No se puede seleccionar un problema número uno, al que todos los demás quedarán subordinados: no hay un solo problema vital sino muchos problemas vitales, y es esta intersolaridad compleja de los problemas, antagonismos, crisis, profesos descontrolados y crisis generalizada del planeta lo que constituye el problema vital número Uno.

- **Julio Cortázar:** Aprender la unidad en plena pluralidad, que la unidad fuera como el vórtice de un torbellino y no la sedimentación del matecito lavado y frío.

- **Goethe :**

Cuando contempléis la naturaleza,
mirad el detalle y la cosa entera:
nada está adentro ni nada está fuera.
Captad, pues, en seguida y en un vuelo
el sagrado y público secreto.

Saludad la apariencia verdadera,
disfrutad de la diversión severa:
nada vivo es algo UNO,
lo vivo siempre es MUCHO.

3. SUSTRATOS, CONFLICTOS Y ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS

En la historia de las Ciencias Sociales, la historia particular de la metodología es un asunto de gran importancia. Por metodología se entiende la descripción y análisis de los métodos de investigación. Incluye la descripción, el análisis y la valoración crítica. A la metodología le interesa más el proceso de investigación que los resultados.

Un método es el camino para llegar a un fin. Los métodos de investigación constituyen la vía para llegar al conocimiento científico; son un procedimiento o conjunto de procedimientos que sirven para alcanzar los fines de la investigación. Los distintos métodos de investigación son aproximaciones para la recogida y el análisis de datos que conducirán a ciertas conclusiones que podrán derivar en decisiones o implicaciones para la práctica.

La historia de los métodos en las Ciencias Sociales “podemos describirla como una guerra entre la explicación causal y comprensión estructural” (Delgado y Gutiérrez, 1999: p.73). El debate metodológico se ha desarrollado a partir de la confrontación entre dos métodos, algunos afirman, irreconciliables: “la tradición positivista y explicativa a partir de Durkheim enfrentada a la tradición comprensiva, la *verstehende soziologie* de Weber” (Jorge, 2002: p. 65), identificadas, respectivamente, con los métodos cuantitativo y cualitativo.

3.1. ENFOQUE CUANTITATIVO VS. ENFOQUE CUALITATIVO

El método cuantitativo tiene su génesis en la teoría positivista del conocimiento que persigue la descripción y explicación de los eventos, fenómenos, o procesos del mundo o sistema social, de tal manera que se consigan las máximas generalizaciones objetivas posibles. Asimismo, insiste en el conocimiento sistemático, medible, comparable y comprobable.

Dicho método es fiable y válido mientras se acepte que el mundo social constituye un sistema de irregularidades empíricas, objetivas, observables, medibles y predecibles. Para Brunet y Valero (1998: p. 206), la postura cuantitativa “concibe la existencia de un único método (el de las ciencias naturales y exactas), general a todas las ciencias y el énfasis lo pone en la explicación, en la contrastación empírica y en la medición objetiva de los fenómenos sociales”.

El método cualitativo aboga por la comprensión de las situaciones sociales. “El surgimiento de lo cualitativo representa una crítica a la representación conservadora de los sujetos sociales estereotipados por el código analítico de la encuesta, empezando por las formaciones lingüísticas y los discursos sociales” (Arteaga, 2002: p. 7).

El modelo cualitativo está sustentado en los saberes que proporcionan las ciencias del hombre más que en la descripción instrumental de las ciencias formales. Se trata de un paradigma culturalista. Asimismo, es calificada como un tipo de investigación humanista, fenomenológica, interaccionista o comprensiva. La postura cualitativa “concibe la especificidad de las ciencias sociales y el énfasis se pone en el lenguaje y en los aspectos micro de la vida social” (Brunet y Valero, 1998: p. 206)

En seguida un cuadro que resume las características entre los métodos cuantitativo y cualitativo:

	PARADIGMA CUANTITATIVO	PARADIGMA CUALITATIVO
BASE EPISTEMOLÓGICA	Positivismo, funcionalismo.	Historicismo, fenomenología, interaccionismo simbólico.
ÉNFASIS	Medición objetiva (de los hechos sociales, opiniones o actitudes individuales); demostración de la casualidad y la generalización de los resultados de la investigación.	El actor individual: descripción y comprensión interpretativa de la conducta humana, en el propio marco de referencia del individuo o grupo social que actúa.
RECOGIDA DE INFORMACIÓN	Estructurada y sistemática.	Flexible: un proceso interactivo continuo, marcado por el desarrollo de la investigación.
ANÁLISIS	Estadístico, para cuantificar la realidad social, las relaciones causales y su intensidad.	Interpretacional, socio-lingüístico y semiológico de los discursos, acciones y estructuras latentes.
ALCANCE DE RESULTADOS	Nomotética: búsqueda cuantitativa de leyes generales de la conducta.	Ideográfica: búsqueda cualitativa de significados de la acción humana.

Fuente: (Brunet y Valero, 1998: p. 207)

Para Delgado y Gutiérrez (1999: p.69), la oposición cuantitativo/cualitativo muestra la asimetría de dos cadenas:

- Cuantitativo: Números-Exterior-Explicación-Faticidad.
- Cualitativo: Palabras-Interior-Comprensión-Virtualidad.

Diversos autores coinciden en que la raíz de este debate está la dicotomía explicación/comrensión, cuya historia se remonta hasta el pensamiento griego platónico y aristotélico y a las posturas derivadas. Así, pues, es necesario revisar la historia de la confrontación cuantitativo/cualitativo hasta arribar a los planteamientos actuales para, después, profundizar en las características de los métodos a propósito de su diseño y estrategias.

También, se abordarán las propuestas para superar la eterna dicotomía. Y para finalizar, se describirán de manera breve las características de las técnicas de investigación de cada método.

3.1.1. PANORAMA HISTÓRICO DEL DEBATE METODOLÓGICO

Algunos autores ubican el origen del debate metodológico en el momento de aparición de las Ciencias Sociales. Sin embargo, otros autores (Delgado y Gutiérrez, 1999: p.53) señalan que las relaciones cuantitativo/cualitativo tienen una historia más remota y aún no cerrada. Para ellos, el inicio del debate está en la Grecia clásica. En seguida se muestran los momentos clave en la historia de este dilema metodológico.

3.1.1.1. Formalismo Platónico vs. Sustantivismo Aristotélico

En la confrontación filosófica que existió entre Platón y Aristóteles es posible ubicar el inicio del debate cuantitativo/cualitativo, “polémica que originariamente estaba

centrada en torno a la confrontación entre las visiones más “formalista” y más “sustantivista” defendidas por ambos filósofos” (Delgado y Gutiérrez, 1999: p.54).

Platón abogaba por un acercamiento a las cosas mediante la abstracción, el formalismo o idealismo. Aristóteles, por el contrario, defendía un acercamiento empírico o sustantivo al mundo. Para el primero, el elemento último de las cosas no era la materia sino la forma, la idea expresada en términos matemáticos. En Platón se encarna el primer intento por matematizar la naturaleza. Aristóteles consideraba que el idealismo platónico era estático y reduccionista, por lo que propuso un acercamiento concreto y sensible a la naturaleza.

Así, los dos filósofos iniciaron el debate filosófico que serviría de base para “enmarcar las distintas aproximaciones y desarrollos que [...] podemos denominar e inscribir como perspectivas cualitativas y cuantitativas” (Delgado y Gutiérrez, 1999: p.54).

3.1.1.2. Baja Edad Media

Durante la baja edad media sucedieron cambios socioculturales muy importantes. Por un lado, la naciente burguesía –el tercer estado– adquiría cada vez más relevancia social y poder económico. Por otro, la Iglesia Católica, a través del Obispo de París, aceptó la existencia del cero: el vacío, en otras palabras. El tercer estado comenzaría a utilizar el cero en su contabilidad.

Estos acontecimientos cambiarían las relaciones cualitativo/cuantitativo. “En la medida que se admite y se acepta el vacío, que la Naturaleza es vacía, es como se puede desarrollar una concepción plenamente formal de la misma, sin ningún tipo de contenido” (Delgado y Gutiérrez, 1999: p.56).

Si la naturaleza es vacía, sólo puede tenerse una concepción formal (matemática) de ella, sin sustancia. Por lo tanto, la forma es ontológica y lógicamente

anterior a la sustancia; ésta sólo es un derivado de la primera de tal manera que el vacío sólo puede entenderse a través de formas y no de contenidos. Para llegar a esta conclusión y al consecuente dominio creciente de la visión cuantitativa tuvieron que pasar años de lucha contra el aristotelismo, que había dominado desde la época clásica.

El aristotelismo veía un mundo demasiado estriado para la concepción formalista. En el universo de Aristóteles no había homogeneidad ni superficies lisas; existían seres diferenciados y autónomos. Era un mundo demasiado complejo y diferenciado. “Por todo ello era un mundo demasiado lleno y poblado como para poder ser reducido y subsumido en el unidimensional espacio euclídeo, en el espacio liso, homogéneo e isótropo de la Ciencia Clásica” (Delgado y Gutiérrez, 1999: p.57).

Para Delgado y Gutiérrez (1999: p.60):

La perspectiva cualitativa va a ser progresivamente inscrita, a la luz de este paradigma científico-formalizable-matematizable dominante, como una perspectiva no científica, como una perspectiva no rigurosa y subjetiva mientras que, por el contrario, la perspectiva cuantitativa va a ser progresivamente proclamada como la única científica.

3.1.1.3. Newton vs. Leibniz

Científicos como Kepler y Galileo “desarrollaron las condiciones epistemológicas que posibilitaron la matematización del mundo” (Delgado y Gutiérrez, 1999: p.57), pero sería Newton quien convertiría en teoría y cultura dominante la formalización de la naturaleza.

Galileo vivió todavía una época en donde el espacio aristotélico estaba presente en las concepciones del universo, por lo que sus aportaciones no están separadas del todo de esta visión. Galileo pudo describir matemáticamente cómo caían los cuerpos, pero sobre un espacio sustantivo; logró arrancar de la física la causalidad aristotélica, pero no pudo ofrecer otro tipo de causalidad.

“Sería Newton quien habría inventado el nuevo tipo de causalidad que permite pasar de la descripción matemática a la explicación matemática” (Delgado y Gutiérrez, 1999: p.61). El éxito teórico de Newton no se dio sobre un modelo cualitativo de la naturaleza, sino sobre otro modelo de matematización representado por Leibniz. Éste, si bien defendía la matematización, creía que debía respetarse la complejidad multidimensional de la naturaleza: llena, diversa y no vacía.

Newton, por su parte, veía un tipo de naturaleza vacía y plana, cuantitativa, extensiva, descualitativizada y universal. De esta manera, el científico legaba una teoría útil a la nueva burguesía: la naturaleza era vacía y estúpida, por lo tanto había que dominarla, controlarla y ponerla al servicio del espíritu humano. Newton encontró un mundo cualitativo, pero dejó “un mundo puramente cuantitativo y matemático que sustituía la concreción del mundo físico por fórmulas matemáticas” (Delgado y Gutiérrez, 1999: p.62).

3.1.1.4. Hobbes vs. Boyle

De manera paralela a los cambios socioculturales y teóricos, ocurrieron cambios de carácter técnico-instrumental, los cuales tenían por objeto extender los sentidos humanos, como los telescopios que Galileo usó para observar la bóveda celeste. Es en este contexto de desarrollo tecnológico donde tiene lugar el debate desarrollado entre Hobbes y Boyle.

Se puede ubicar a Hobbes del lado cualitativista y a Boyle del lado cuantitativista, aunque “la materialización de ambas perspectivas se inscribe ya en un horizonte de plena matematización” (Delgado y Gutiérrez, 1999: p.63). Hobbes defendía un tipo de naturaleza llena pero con argumentaciones puramente matemáticas, ya que consideraba a éstas como las únicas válidas y científicas.

Boyle, por su parte, abogó por un tipo de naturaleza vacía, para ello no utiliza argumentaciones matemáticas, sino que se dedica a producirla mediante la tecnología experimental. Mediante los instrumentos desarrollados hasta entonces creó una metodología experimental: a las argumentaciones matemáticas opone los experimentos de laboratorio. De esta manera, Boyle creó la metodología científica cuantitativa que da cuenta de los hechos de la naturaleza y en la cual se basarían los primeros científicos sociales.

3.1.1.5. Explicación vs. Comprensión: el debate a partir de la aparición de las Ciencias Sociales

La división y forma de las ciencias sociales actuales tiene su origen en la discusión metodológica que apareció con el nacimiento de las mismas ciencias sociales. “Desde sus orígenes, ellas se vieron enfrentadas a un dilema: adoptar los objetivos y los métodos de las ciencias naturales, tratando de homologar sus éxitos” (Mardones y Ursua, 1999: p.17) o buscar una autonomía, es decir, sus propios procedimientos, justificados por la diferencia de sus objetos de estudio.

En el cuadro que se presenta a continuación, se realiza un boceto histórico de tal dilema.

DEBATE HISTÓRICO SOBRE LOS PROCEDIMIENTOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES		
Contexto	Posturas	
Finales del siglo XIX. Todavía se sienten los estragos de la Revolución Francesa. La sociedad entra en crisis y el hombre no contaba con herramientas (teóricas y prácticas) para organizar su mundo social. Se vio en la necesidad de reflexionar la sociedad para encontrar estabilidad: el surgimiento de las ciencias sociales echaba raíces.	Positivismo Decimonónico VS Hermenéutica	
	<table border="1"> <tr> <td> Pretende hacer ciencia social siguiendo la tipificación ideal de la física-matemática, acentuando la relevancia de las leyes generales para la explicación científica y tratando de subsumir bajo el mismo y único método a todo saber con pretensiones científicas. </td> <td> Rechaza las pretensiones del positivismo. La manifestación de lo singular es comprendida como una manifestación o expresión de lo interior en cuanto se retrotrae al interior. La comprensión viene a representar la concepción metodológica de las ciencias sociales. </td> </tr> </table>	Pretende hacer ciencia social siguiendo la tipificación ideal de la física-matemática, acentuando la relevancia de las leyes generales para la explicación científica y tratando de subsumir bajo el mismo y único método a todo saber con pretensiones científicas.
Pretende hacer ciencia social siguiendo la tipificación ideal de la física-matemática, acentuando la relevancia de las leyes generales para la explicación científica y tratando de subsumir bajo el mismo y único método a todo saber con pretensiones científicas.	Rechaza las pretensiones del positivismo. La manifestación de lo singular es comprendida como una manifestación o expresión de lo interior en cuanto se retrotrae al interior. La comprensión viene a representar la concepción metodológica de las ciencias sociales.	
Período comprendido entre las	Racionalismo Crítico VS Teoría Crítica	

<p>dos guerras mundiales. Resurge la lógica tras un estancamiento que data desde 1350. Durante las dos guerras, también se fundó el Instituto de Investigación Social en Frankfurt, Alemania.</p>	<p>La ciencia deja un saber absolutamente seguro para ser conjetural. La ciencia no es posesión de la verdad, sólo un convencionalismo crítico. También hay un monismo metodológico. Toda explicación científica adopta la forma de un esquema lógico básico constituido por teoría y condiciones iniciales. La explicación es causal.</p>	<p>No niega la observación, pero sí su primacía como fuente de conocimiento. No niega la necesidad de atender los hechos, pero sí la pretensión de llamarlos realidad. El método es único, pero no hay monismo metodológico. La sociedad no puede concebirse como objeto. La sociedad es algo también subjetivo.</p>
<p>Desde 1942 la corriente positivista trata de precisar el modelo o teoría de cobertura legal: esquema lógico básico. La diferencia es que ahora se intenta llevar al entendimiento de la historia.</p>	<p>Explicación VS Comprensión</p>	
<p>Explicación causal. Una ley es una implicación universal (todos los A son B) o bien una correlación probabilística. Es decir leyes que explican la correlación uniforme entre fenómenos. El científico hace ciencia objetiva. Se presupone un lenguaje objetivo y universal.</p>	<p>En las ciencias sociales el verdadero interés es comprender los fines y motivos por los que acontece un hecho.</p>	

Fuente: Mardones y Ursua, 1999: p.17

Este cuadro reduce al máximo los pensadores y las escuelas que han participado en este debate. Aún así, da un panorama que permite entender el origen y el devenir histórico de las distintas formas de pensar las ciencias sociales y sus distintas metodologías. Sin embargo, el debate no termina aquí, pues hay nuevas aportaciones hechas por la ciencia moderna (física, biología, química, cibernética) que repercuten en la forma de pensar y hacer ciencia social.

3.1.1.6. Las nuevas aportaciones científicas

La ciencia del siglo XX trastocó el debate cuantitativo/cualitativo; el mayor afectado fue el paradigma dominante. Aunque en las ciencias sociales el paradigma hegemónico es la visión boyleana, en las ciencias naturales esto quedó atrás con la enunciación de dos principios fundamentales: el Principio de Incertidumbre de Heisenberg y el Principio de Relatividad de Einstein. Ambas aportaciones “transformaron las bases del paradigma clásico desde el punto de vista de las relaciones sujeto/objeto [...] y desde el punto de vista de la existencia de un único centro de coordenadas” (Delgado y Gutiérrez, 1999: p.67).

Las aportaciones de posteriores científicos representan una corriente que revisa los planteamientos clásicos y crea una tercera cultura, una alternativa a los paradigmas simplistas y definitivos, un paradigma que recupera “la vida, la complejidad, la organización, la producción, los procesos, lo real y lo social” (Delgado y Gutiérrez, 1999: p.67). En otras palabras, el caos, el desorden, el ruido, la entropía, lo inesperado, las contingencias.

Un buen ejemplo en este nuevo debate es el problema de la luz. Para un cuantitativista la luz está compuesta por corpúsculos. Para un cualitativista la luz es una onda. Sin embargo, las nuevas aportaciones científicas sostienen que la luz es ambas cosas, onda y corpúsculo, que existe una complementariedad entre lo discreto y lo continuo. Si se realiza la analogía entre los binomios onda/corpúsculo y cualitativo/cuantitativo, las ciencias sociales no sólo se ven obligadas a repensar las relaciones entre explicación y comprensión, sino también sus diseños y estrategias de investigación.

3.1.2. DISEÑO Y ESTRATEGIAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

La investigación social, ya sea cualitativa o cuantitativa, es un proceso compuesto por distintas fases y etapas. Las unidades que se presume integran el proceso de investigación se aglutinan en un diseño. También, “se seleccionan los métodos (estrategias) para producir y procesar nuevos datos” (Piñuel y Gaitán, 1998: p. 25).

Algunos autores contraponen el diseño tradicional o cuantitativo al diseño emergente o cualitativo. “La diferencia principal entre ambos se halla [...] en la especificidad del plan original de investigación” (Valles, 2003: p.76). El diseño cuantitativo queda acabado antes de iniciar la investigación. El diseño cualitativo se configura durante la recolección de los datos.

Para Brunet y Valero (1998: pp.231-232), el diseño y la estrategia cuantitativa está orientada a comprobar una hipótesis o la existencia de una teoría previamente formulada. Por otro lado, los diseños cualitativos pretenden descubrir, captar y comprender significados.

En las siguientes tablas se describen las fases de los diseños cuantitativo y cualitativo.

DISEÑO CUANTITATIVO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir el origen de la investigación concreta 2. Establecer las hipótesis derivadas 3. Especificar las variables 4. Determinar el diseño a emplear para la práctica de la prueba (verificación de hipótesis) 5. Delimitar el campo de observación 6. Obtener la muestra necesaria correspondiente 7. Elegir las técnicas de observación adecuadas 8. Señalar el modo de tratamiento de los datos obtenidos 9. Clasificar dichos datos 10. Proceder al análisis de los mismos 11. Extraer las conclusiones pertinentes 12. Exponer los resultados.

Fuente: Delgado y Gutiérrez, 1999: p.76

DISEÑO CUALITATIVO
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fase de reflexión <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Identificación del tema y preguntas a investigar 1.2. Identificación de perspectivas paradigmáticas 2. Fase del planteamiento <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Selección de un contexto 2.2. Selección de una estrategia 2.3. Preparación del investigador 2.4. Escritura del proyecto 3. Fase de entrada <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Selección de informantes y casos 3.2. Realización de entrevistas y observaciones 4. Fase de recogida productiva y análisis preliminar 5. Fase de salida del campo y análisis intenso 6. Fase de escritura

Fuente: Valles, 2003: p.79

Los diseños cuantitativos son en esencia tácticos; los cualitativos, estratégicos. “La táctica es la actividad de preparar y conducir individualmente los encuentros [...], mientras que la estrategia es la actividad de combinarlos” (1999: p.76). Para entender esta diferencia a continuación se presenta un cuadro comparativo entre ambos diseños.

	DISEÑO CUANTITATIVO - TÁCTICO	DISEÑO CUALITATIVO - ESTRATÉGICO
ENCUENTROS	Supone una radicalización del componente táctico (preparar y conducir individualmente los encuentros).	Es un mundo de estratagemas (combina los encuentros para alcanzar el objetivo).
PUNTO DE PARTIDA	El punto de partida es el primero de una serie de pasos sucesivos (siendo cada uno responsable del siguiente); prefigura el punto de llegada; es un punto privilegiado, en él todo se decide.	El punto de partida es una tarea entre otras (siendo todos los puntos corresponsables); no es diferente al resto de tareas a realizar; es un punto participe entre otros.
DETERMINANTE	Las hipótesis iniciales y arbitrarias marcan el desarrollo secuencial.	Son los objetivos los que marcan el proceso de investigación.
APERTURA	Tiene un carácter cerrado, en la medida en que la rutinización es parte de su apuesta formal.	Es abierto, tanto en la selección de participantes en la producción del contexto situacional como en los que concierne a la interpretación y análisis.
SECUENCIALIDAD	Su modelo es algorítmico, pues admite la existencia de una serie de instrucciones no equívocas susceptibles de ser formuladas, transmitidas y seguidas correctamente.	Se caracteriza por la invención, por dar cabida siempre a lo inesperado, por obturar toda rutina, puesto que las técnicas de investigación social se aplican a una realidad siempre cambiante.
CRITERIOS DE SELECCIÓN	Los criterios de selección son de representatividad estadística. La probabilidad de selección de cada unidad debe estar determinada con precisión (muestra estadística).	Los criterios de selección son criterios de comprensión y pertinencia, se pretende incluir a todos los componentes que reproduzcan mediante su discurso relaciones relevantes (muestra estructural).
CAMPO	Parte del supuesto de un campo homogéneo y continuo, por lo que el método estructurante siempre prima sobre el objeto.	Supone un campo heterogéneo y discontinuo, pues el objeto prima sobre el método estructurado.
MECANISMO	Adopta un criterio lógico; entre las premisas y las conclusiones se constituye un estrecho conjunto de relaciones regladas. Pretende gestionar las relaciones intemporales entre variables.	Se pretende la determinación dialéctica del sentido, mediante la operación de desentrañar significados.
HABLANTE	Cada hablante es un individuo y en cuanto tal, equivalente e intercambiable, ordenados a nivel estadístico.	El hablante es un agente social que ocupa un lugar en la estructura social.

Fuente: Delgado y Gutiérrez, 1999: pp. 74-78

Para Brunet y Valero (1998: p.238), existen cuatro diferencias esenciales entre los diseños cuantitativos y cualitativos:

1. *Interpretación versus explicación*: El paradigma cualitativo interpreta los sentidos que los actores sociales construyen mediante la intuición, la experiencia y la identificación personal, es decir, el conocimiento subjetivo que se construye por medio del contacto con el entorno. El paradigma cuantitativo pretende la explicación causal de los fenómenos para predecir lo que sucede en el entorno y, así, controlarlo; propone “un sistema de crítica pública, negociación y falsación” (Brunet y Valero, 1998: p.238) en la obtención de conocimientos.
2. *Datos cualitativos versus datos cuantitativos*: Los datos cualitativos son aquellos que recogen los significados construidos por los actores sociales, reflejados en sus definiciones, acciones y en su marco de referencia. Los datos cuantitativos son mediciones (valoraciones numéricas) de los hechos sociales.
3. *Conceptos sensibilizadores versus conceptos definitivos*: En la visión cualitativa prevalece la base empírica sobre la teórica. Los conceptos sensibilizadores son abiertos, flexibles y funcionan como un marco general y una guía para los casos empíricos. Los conceptos definitivos son aquellos que la mirada cuantitativa pretende; son conceptos formales, rigurosos y operacionales, con ellos se busca “acabar con la opacidad, la ambigüedad y la contradicción” (Brunet y Valero, 1998: p.238).
4. *Generalización versus verificación de teorías dentro del contexto de verificación*: La visión cuantitativa busca comprobar y justificar teorías. La visión cualitativa pretende construir teorías relacionadas con la práctica. En el diseño cuantitativo la teoría precede a la práctica. En el diseño cualitativo la teoría se construye durante la práctica.

Para Brunet y Valero (1998) no existe una separación definitiva e irreconciliable entre ambos diseños y, por lo tanto, entre las características anteriores. Por ejemplo, muchas veces el conocimiento que construyen los actores sociales llega a ser

conocimiento explícito y compartido por la comunidad científica. Otro ejemplo: aunque los cualitativos pretendan alejarse de la conceptualización *a priori* echan mano de la percepción, y ésta implica abstracción, es decir, simplificación (conceptualización) de la realidad. Como puede observarse, ambas perspectivas (cualitativa y cuantitativa) no están del todo separadas.

No se trata sólo de un problema y necesidad de corte metodológico y técnico, también hay un problema epistemológico: si retomamos el ejemplo “crepúsculo/onda”, podemos sostener que la realidad (la luz) es compleja; por lo tanto, no podemos casarnos con un diseño simplista y limitado para estudiar un objeto complejo.

La ciencia social [...] opera mediante el establecimiento de códigos binarios, clasifica la realidad hasta reducirla a códigos [...] Los códigos dirigen la mirada, pero sólo son capaces de mostrar al mismo tiempo que limitan y constriñen. Logran reducir la complejidad observacional del sujeto sólo a costa de un correlativo sacrificio de la realidad. De un todo completo emergen dos mitades. Pero la realidad, el mundo, se resiste a la partición (Bericat, 1998: p.11).

En este sentido, “diversas son las voces que [...] propugnan una complementariedad evidente de ambas perspectivas [...] y que responde a las limitaciones de ambos enfoques para satisfacer, por sí solos, las necesidades epistemológicas de un análisis adecuado y completo de lo social” (Jorge, 2002: p.69)

Ahora bien, cabe preguntarse, ¿cómo resolver la confrontación cualitativo/cuantitativo para dejar atrás el simplismo y resolver las limitaciones epistemológicas, teóricas, metodológicas y técnicas?

3.2. ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS

La división metodológica cuantitativo/cualitativo (ejemplo de código binario en las ciencias sociales) “no logra reducir la realidad a sus categorías sino a costa de una insatisfactoria simplificación” (Bericat, 1998: p.12). La investigación social revela las deficiencias del uso de los métodos por separado. Incluso las revisiones críticas que los

cualitativistas han hecho sobre el cuantitativismo han derivado en un acto dogmático y excluyente.

La dicotomización radical de ambos enfoques, en cuanto pretenden una absolutización excluyente, en lugar de reconocer sus respectivas limitaciones y mutua complementariedad (por deficiencia), tiende a concluir –por ambas partes– en el refugio de un metodologismo estéril (Delgado y Gutiérrez, 1999: p.88)

Brunet y Valero (1998: p. 215) señalan que en esta radicalización polarizadora existen efectos perversos: “1) la desviación cosificadora, a-histórica y naturalizadora de lo social; 2) el oscurecimiento del problema de la articulación de las metodologías con los fenómenos sociales”, y 3) la reducción a un proceso de captura “neutra” de lo real.

Para Bericat (1998: p.22) también existen consecuencias de la división dicotómica: en primer lugar, en la ocultación de otras posibilidades metodológicas; en segundo lugar, en la aplicación acrítica y convencional de las metodologías por parte de los investigadores.

Es evidente el fracaso de la división inconmensurable entre el método cualitativo y cuantitativo. Para resolver este problema es necesario repensar la división binaria. Existen ya propuestas para escapar a las limitaciones que impone tal problema; algunas atienden el nivel técnico, otras el metodológico y, muy pocas, el nivel epistemológico. A estas últimas se les llama alternativas epistemológicas; a las primeras, alternativas instrumentales.

	PLANTEAMIENTO INSTRUMENTAL	PLANTEAMIENTO EPISTEMOLÓGICO
DEBATE CUANTITATIVO/ CUALITATIVO PLANTEAMIENTO	Cuestión metodológica	Cuestión epistemológica
DEBATE CUANTITATIVO/ CUALITATIVO RESOLUCIÓN	Resolución instrumental <ul style="list-style-type: none"> • Integración: Complementación, combinación, triangulación. • Diseños multimétodo 	Una sola concepción epistemológica de la realidad social como realidad compleja y multidimensional. <ul style="list-style-type: none"> • El dato complejo • Construcción y operacionalización del dato complejo • Metodología y técnicas de investigación del dato complejo.

Fuente: Jorge, 2002: p.80

3.2.1. ALTERNATIVAS INSTRUMENTALES

Las alternativas instrumentales aceptan las limitaciones de la división irreconciliable y excluyente en los métodos de investigación social, pero sólo intentan resolver la dificultad en su nivel metodológico-técnico.

Algunas de estas posturas sostienen que los métodos son del todo incompatibles, que no es posible un acercamiento entre las raíces epistemológicas y que se deberá optar por una de ellas, sacrificando a la otra. Incluso se llega a sostener una diferenciación jerárquica, es decir, se afirma que un método es más valioso que el otro, que sólo es un elemento auxiliar. A esta actitud Bericat la denomina *lógica de distinción*.

Para Bericat (1998: p.13) también existen otras estrategias duales que no sacrifican ninguno de los polos, “acaba haciendo algo, mostrándose como exponente cabal de las paradojas pragmáticas”. Aquí se valoran las posibilidades y limitaciones de cada método, se reconoce el ámbito al que se circunscribe cada uno. A esta lógica se le llama *lógica de convivencia*. Según el autor, hay tres posibles caminos en esta vertiente:

- Estrategia de oscilación: utiliza los dos métodos (cualitativo/cuantitativo) sucesivamente.
- Estrategia de compartimentación: utiliza los dos métodos en espacio-tiempos sociales diferenciados.
- Estrategia de compromiso: utilizar ambos métodos a la vez.

En el marco de la *lógica de convivencia* caben otros dos tipos de actitudes o lógicas: la *lógica segregacionista* y la *lógica de integración*. La primera, aunque acepta

la posibilidad de convivencia, no acepta ningún tipo de síntesis o fusión, “tanto los métodos como los resultados se consideran valiosos pero inconmensurables” (Bericat, 1998: p.30). La segunda, por el contrario, cree posible la fusión metodológica complementaria.

Bericat (1998: p.31) también muestra otra clasificación, hecha por Gareth Morgan (1983), sobre las posibilidades para hacer frente a la dicotomía cuali-cuanti:

- *Supremacía*: Establece una sola postura metodológica como la mejor.
- *Síntesis*: Busca combinaciones que potencien las fortalezas y minimicen las debilidades de ambas posturas.
- *Contingencia*: A partir de las características del objeto y del contexto se selecciona la postura que mejor se adapte.
- *Dialéctica*: Aprovecha las diferencias para construir nuevos modos de aprehender la realidad social
- *Todo vale*: No hay combinación, por absurda que sea, que no arroje conocimientos sobre la realidad social.

Si bien es cierto que los diseños multimetodológicos y las prácticas de integración representan un avance en la investigación social, al simbolizar el punto de partida de la superación de la dicotomía clásica, se quedan sólo en un nivel instrumental, ya que sus esfuerzos superan el plano metodológico.

“El éxito que los diversos autores obtienen en el cumplimiento de esta meta, esto es, las soluciones que alcanzan, es obvio que distan de ser óptimas, dejando amplios márgenes para la crítica [...] pero aquí lo importante es señalar [...] como importantes sociólogos vienen trabajando en pos de este objetivo” (Bericat, 1998: p.32).

Casi todas las propuestas de integración para superar la dicotomía metodológica –como afirma Jorge Sierra (2002: p.80)– se enfocan más en el aspecto técnico que en el epistemológico, sin resolver el origen del problema, es decir, la complejidad de lo social. Así se sacrifique una perspectiva o se integren ambas, “se niega la complejidad de la sinergia social que nunca puede analizarse a partir de la exclusión ni de la adición de perspectivas” (2002: p.80).

3.2.2. ALTERNATIVAS EPISTEMOLÓGICAS

Para Delgado y Gutiérrez (1999: p.89) las diferencias metodológicas son de facto, por lo que las concesiones que se otorgan mutuamente son en este mismo nivel técnico-instrumental; intentan “llegar a un entendimiento que permita la no renuncia de los fundamentos básicos de ambas posturas” (Jorge, 2002: p. 67).

En la contraposición tecnológica entre métodos cuantitativos y métodos cualitativos de análisis de la realidad social tiende, en definitiva [...] a reducir la cuestión a una acrítica división instrumental del trabajo entre técnicas cuantitativas y prácticas cualitativas (Delgado y Gutiérrez, 1999: p. 89).

En este contexto, la solución apunta a la revisión epistemológica de las ciencias sociales, “que encamine a establecer de modo más preciso la naturaleza real de los fenómenos sociales” (Jorge, 2002: p. 75). “Mediante la crítica de sus pretensiones de absolutización de su forma específica de conocimiento, ambas perspectivas deben ser definidas, de modo consecuente, por sus límites epistemológicos” (Delgado y Gutiérrez, 1999: p.89).

Así, pues, el error está en negar la complejidad del objeto, de la naturaleza de lo social.

Un objeto, en fin, de una complejidad inimaginable (y para colmo de males compuesto de individuos que hablan, de animales ladinos), que impone la penosa obligación de examinarlo por arriba y por abajo, por dentro y por fuera, por el antes y por el después, desde cerca y desde lejos; pensarlo, contarlo, medirlo, escucharlo, extenderlo, comprenderlo, historiarlo, describirlo y explicarlo; sabiendo además que quien mide, comprende, describe o explica lo hace necesariamente, lo sepa o no, le guste o no, desde posiciones que no tienen nada de neutras. Y si no ha de negarse el objeto, sino afirmarse en su excepcional especificidad, ello implica afirmar también una epistemología pluralista que responda a su complejidad, a la variedad de sus facetas (Brunet y Valero, 1998: p.216)

Bericat (1998: p. 29) propone resolver el problema epistemológico mediante el llamado pluralismo cognitivo. A un objeto complejo “corresponde necesariamente un planteamiento epistemológico que he venido calificando de pluralismo cognitivo”. Este pluralismo epistemológico impone, también, un pluralismo metodológico.

En este mismo sentido, Brunet y Valero (1998: p.216) llegan a la conclusión de que lo propio de la epistemología de las ciencias sociales es el pluralismo cognitivo “que diversifica los modos de aproximación, descubrimiento y justificación en atención a la faceta o dimensión que se estudia” (1998: p.216).

Al imperialismo metodológico y a las soluciones de facto, es necesario oponer modelos de análisis en principio diferenciados y parciales en correspondencia con la complejidad multidimensional de la realidad social, y determinados por la existencia y exigencias de problemas epistemológicos heterogéneos.

Una heterogeneidad epistemológica radical que, en principio, se encuentra conformada por la contraposición entre la dimensión simbólica de los procesos sociales (como ámbito o universo de significatividad y el sentido fundantes de lo cualitativo), frente a una dimensión fáctica (como campo de los objetos mensurables propio de lo cuantitativo). Y que, por ello mismo, exige e impone necesariamente (también en principio) la existencia y desarrollo metodológico en permanente proceso autocrítico de modelos de representación y análisis de la realidad social conformados por criterios epistemológicos de pertinencia, validación e inferencia radicalmente diferentes (Delgado y Gutiérrez, 1999: p.91)

Para Jorge Sierra (2002: pp.78-80), la heterogeneidad epistemológica hay que buscarla en el punto de partida de ambos enfoques. Este punto es la concepción unidimensional de la realidad. “Ambas parten de lo que podríamos denominar dato simple, cuando no simplista”. Las propuestas hechas hasta ahora no han puesto la mirada en este punto de partida (dato simple), por lo que han resultado poco exitosas. Si cambiaran los supuestos de partida, el método sufriría inevitables cambios.

“En este sentido, muchos hablan ya de una tercera cultura entendida ésta como un nuevo paradigma, que en su concepción global, y de manera genérica, se viene aplicando en la resolución de problemas que reflejan aspectos y dicotomías de tipo cuantitativo/cualitativo en toda la ciencia” (Jorge, 2002: p.79).

La propuesta de Jorge Sierra es dar un giro de timón y articular un nuevo punto de partida: el dato complejo. Esta es una nueva propuesta para superar los problemas de la dicotomía cualitativo/cuantitativo de forma sintética con conceptos como caos, no linealidad, fractales y complejidad.

3.3. UNA POSIBLE SOLUCIÓN AL DEBATE EXCLUYENTE

Durante los últimos años, investigadores como Prigogine y Morin han desarrollado la llamada tercera cultura. Se trata del desarrollo de reflexiones y estudios sobre un paradigma al que se le conoce como Complejidad. Esta teoría no sería posible

sin la formulación de teorías anteriores a ella propuestas desde distintas áreas (Jorge, 2002-, p.81).

1. *Teoría de sistemas*: Creada por Bertalanfy para estudiar los organismos biológicos, y extendida por Luhmann a los sistemas sociales; ambos estudian los procesos de información y autorregulación de los sistemas respecto a su entorno.
2. *Cibernética*: Fundada por Norbert Wiener con la idea de mostrar que una teoría basada en el principio de retroalimentación puede explicar no sólo el funcionamiento de las máquinas, sino también de los sistemas biológicos y sociales.
3. *Teoría de la información*: Fue enunciada por Claude E. Shannon y pretendía dotar de un método capaz de cuantificar el contenido de información de un mensaje.
4. *Teoría de las catástrofes*: Teoría matemática fundada por Rene Thomas para explicar y comprender una gran variedad de fenómenos, desde la metamorfosis de una oruga hasta el derrumbe de una civilización.
5. *Teoría del caos*: Se centra en el estudio de los sistemas matemáticos bifurcados y con sensibilidad a las condiciones iniciales.

El paradigma de la complejidad, a pesar de ser acusado de tener pretensiones omniabarcadoras, presenta una novedosa forma de concebir la realidad; su intención última es la de:

La intención última que guía estos estudios, es la de construir una teoría unificada de los sistemas complejos adaptativos. Esta construcción parte de la hipótesis de que es posible el descubrimiento de unos principios generales que rigen el funcionamiento de estos sistemas [...] se conciben como sistemas fruto de aleatoriedad y la regularidad, que manejan flujos de información ofreciendo respuestas cada vez más adaptadas y exitosas respecto a su medio y a su propio funcionamiento (Jorge, 2002: p.82)

Un sistema complejo adaptativo existe en condiciones medias entre el orden y el desorden, la regularidad y la aleatoriedad, normalidades y azares. Para Jorge Sierra, el paradigma de la complejidad es una alternativa muy prometedora para:

- a) Superar modos de pensamiento y prácticas metodológicas decimonónicas, dualistas, deterministas, parciales, mecanicistas y reduccionistas, como las reflejadas en el enfrentamiento cuantitativo/cualitativo.
- b) Estudiar lo social. “La realidad social sería uno de los múltiples sistemas complejos adaptativos situados entre la regularidad y el caos” (Jorge, 2002: p.84)

Bajo las características de este paradigma, lo más adecuado es dejar atrás visiones reduccionistas que sólo arrojan datos simples sobre la realidad social, para dar paso al desarrollo y articulación de lo que Jorge Sierra denomina dato complejo.

3.3.1. REALIDAD SOCIAL, DATO SIMPLE Y DATO COMPLEJO

Como ya se mencionó, para el paradigma de la complejidad el mundo de lo social es un sistema adaptativo complejo porque la realidad social:

- *Es multidimensional*: está compuesta por diferentes aspectos que se superponen en ella.
- *Es caótica e indeterminada*: sus estructuras y procesos no sólo se caracterizan por la regularidad, también por el azar y el caos.
- *Está articulada*: en ella se relacionan y superponen múltiples dimensiones, regulares y azarosas.

En suma, “la realidad social es un sistema temporal dinámico expresable en figuras que combinan cualidades, relaciones y dimensiones” (Jorge, 2002: p.78). Bajo

estas características, la investigación social no puede llevarse a cabo bajo perspectivas lineales y deterministas, es decir, mediante datos simples. Hay que transformar este tipo de dato a un dato complejo. El dato simple se deriva de una concepción unidimensional de la realidad por parte de la dualidad número/significado. Es una visión limitada y maniquea de lo social, que en un sentido u otro padecen las posturas cuantitativa y cualitativa.

Para los cuantitativos el mundo se compone de hechos sociales objetivables, con características concretas y susceptibles de ser medidos matemáticamente. Para los cualitativos la realidad se configura a partir de la interacción que se produce y reproduce constantemente. “En función de esta concepción limitada, el input de información de cada una de estas perspectivas es en ambos casos un dato simple, unidimensional, que se centra en una determinada concepción de la realidad social” (Jorge, 2002: p.87).

El dato complejo asume una realidad social multidimensional; ve en ella hechos y procesos, aritmética y semántica; la ve como resultado de procesos objetivos y subjetivos, lineales y no lineales que se imbrican en contextos espaciotemporales dinámicos.

Para Jorge Sierra (2002: p.87), el dato complejo se caracteriza por dos aspectos esenciales. Por un lado, es la unidad básica de información (input) de un nuevo proceso metodológico; por otro, la noción de multidimensionalidad interrelacionada. Así, “el dato complejo queda configurado como unidad de información y materia prima, capaz de recoger y reflejar las distintas dimensiones que configuran lo social”.

La noción de dato complejo abarca en sí mismo dos términos: dato y complejo. Un dato es algo medible, real y tangible. Lo complejo es algo que se compone de diversos elementos unidos, enmarañados. La idea de dato hace referencia a la postura cuantitativa; la idea de complejidad, a la postura cualitativa.

En el concepto de dato complejo tienen cabida ambas perspectivas, lo que lo hace fructífero, pues no sólo se trata de algo cuantificable o únicamente cargado de significado. En síntesis, el dato complejo se caracteriza por sus propiedades:

Para reflejar la complejidad y riqueza de la realidad social de una manera operativa, [...] tiene como cualidad fundamental la de recoger todos los aspectos de lo social, no sólo aquellos que reflejen regularidades [...] Sus características no son sólo fruto de la naturaleza de su concepción, sino que también vienen condicionadas por los mecanismos para su obtención real (Jorge, 2002: pp.89-90)

Este nuevo concepto de dato complejo como unidad que refleja la complejidad de lo social deberá, en consecuencia, condicionar la metodología de investigación, la cual tendrá que adaptarse a la concepción y características del mismo. Dicha concepción, también deberá definir los procedimientos e instrumentos que permitan obtener datos de esta naturaleza.

“Admitidas estas premisas, y derivada de toda esta concepción relacionada con los aspectos de información y complejidad, podría ser interesante desarrollar la idea de una metodología como sistema complejo adaptativo” (Jorge, 2002: p.90), una metodología realista, abierta y ecléctica.

3.3.2. LA METODOLOGÍA (REALISTA) COMO SISTEMA ADAPTATIVO COMPLEJO

La revisión de los aspectos anteriores tiene por objeto desarrollar una propuesta metodológica flexible y amplia: realista. Este modelo debe servir para articular el proceso de investigación con la construcción del dato complejo. El punto nodal está en el flujo de información.

El procesamiento buscaría extraer regularidades en el objeto de investigación. “Pero lo característico y esencial de esta noción, es que durante este proceso de detección de regularidades, éstas se van combinando simultánea y constantemente,

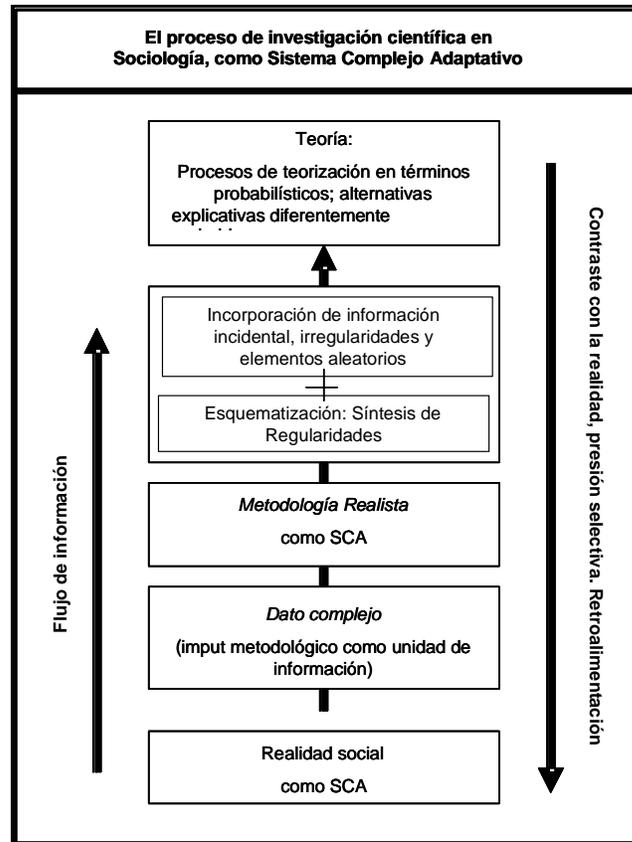
con la información desechada en esta secuencia de esquematización (Jorge, 2002: p.90).

De esta manera –tomando en cuenta tanto patrones como irregularidades en un proceso continuo e interactivo–, los flujos de información estarían compuestos por datos complejos que reflejarían distintas dimensiones de lo social. Como resultado de la combinación de regularidades y azares (datos complejos), se pueden obtener modelos alternativos, en términos probabilísticos, de explicación e interpretación de lo social que actúen concretamente sobre el objeto.

En síntesis, una metodología como sistema adaptativo complejo posee las siguientes características:

1. Parte de una visión de realidad multidimensional y articulada que condiciona los datos de investigación en esta dirección: compleja.
2. De esta realidad se extraen los datos complejos, base del flujo de información del sistema.
3. Obtiene regularidades en los flujos de información y las combina, simultánea y constantemente, con los elementos irregulares.
4. Produce esquemas alternativos: diferencialmente probables en la explicación y comprensión de lo social.
5. Dichos esquemas probabilísticos se contrastan con la realidad para seleccionar sólo los más adecuados.

En el siguiente esquema se representan las fases del proceso de investigación social como sistema adaptativo complejo:



Fuente: Jorge, 2002: p.91

En un intento por profundizar más en el proceso de investigación bajo una metodología realista, Jorge Sierra compara las características de aplicación entre lo que supuestamente debe hacerse, las prácticas ritualistas y la aproximación realista, es decir, lo que sería conveniente hacer desde el paradigma de la complejidad.

El siguiente cuadro es el esquema básico para el desarrollo de una metodología realista: flexible, con sentido de la multidimensionalidad y complejidad de lo social:

ESQUEMA BÁSICO PARA EL DESARROLLO DE UNA METODOLOGÍA REALISTA			
Contexto básico de la aplicación del método científico en sociología	Ideal normativo (lo que "debe" hacerse)	Práctica metodológica (lo que normalmente se hace: práctica ritualista)	Aproximación realista (lo que sería conveniente hacer)
Contexto del proceso de investigación Gustos, prejuicios y	"Neutralidad afectiva" (Weber y el problema de la objetividad)	Ocultación y justificación de los prejuicios del investigador presentes de un modo u otro en su actividad investigadora.	Explicitar el punto de partida y sus elementos objetivos y subjetivos

preferencias del investigador Convenciones de la comunidad científica			
Tradiciones Paradigmas	Sacralización de los paradigmas tradicionales (desarrollo de la ciencia normal)	Sacralización de paradigmas tradicionales que se transforma en ideología científica	Eclecticismo Epistemológico. Actitud crítica y creativa.
Teorías específicas	Acumulación teórica por evidencias coherentes con la teoría. Anulación de teorías por evidencias contradictorias	Se defiende la acumulación teórica y el proceso de falsación, pero se construyen y “encajan” los datos y evidencias para hacerlos coincidir con la teoría.	Eclecticismo teórico. Teoría probabilística que admite alternativas explicativas diferencialmente probables. Evidencias contradictorias no anulan la teoría y evidencias coherentes no la confirman en términos absolutos.
Construcción de hipótesis	Forma canónica (Si... entonces), determinista y causal.	Escasez, parquedad y ambigüedad en la formulación de hipótesis.	Perspectiva exploratoria: hipótesis que se encuentran implícitas en los datos. Varias formas de hipótesis derivadas: -Igualdades y equivalencias. -Interrelaciones -Argumentos
Proceso de observación	Observación participante (Antropología)	Ni observación ni participante: medidas indirectas de la realidad	Aprender a observar, L'espectater engagé (Aron)
Obtención de datos	Procesos de medición tradicional bajo los supuestos de isomorfismo, creación de medidas, índices e indicadores. Datos = cifras	Datos = cifras triviales	Datos complejos como síntesis y reflejo de la multidimensionalidad y complejidad de lo social
El análisis	Análisis = divisibilidad, confirmación ad nauseum	Análisis = “trocear”, el todo como la suma de las partes	Analizar = explorar, descubrir las reglas simples que emergen de la coexistencia de regularidades y sucesos aleatorios aparentemente caóticos, en un contexto multidimensional.
Interpretación y predicción	Verstehende Soziologie (Weber)	Interpretación sin límites, que va más allá de las comprobaciones y evidencias, sobreinterpretación. Interpretación con pretensión determinista, causal, lineal y anacrónica	Interpretación en función de criterios de evaluación de las evidencias en el marco de una teoría probabilística. Interpretación con reglas y límites a controlar la sobreinterpretación.

Teoría	Teoría = explicación y predicción	Teoría = comentarios sobre la teoría existente y especulación	Teoría probabilística: explicaciones diferencialmente probables. Explicaciones parciales referidas a contextos espacio-temporales concretos. Narraciones argumentales verosímiles basadas en evidencias.
---------------	-----------------------------------	---	--

Fuente: Jorge, 2002: pp.93-94

Esta propuesta metodológica –metáfora de la complejidad social– supone la adopción de un nuevo marco referencial, lo que implica no sólo nuevos conceptos operativos, sino una nueva forma de ver el mundo, nuevas estructuras de pensamiento que modifican la práctica de investigación social.

Algunos ven en esta propuesta sólo como un silogismo derrotero o seductor. Otros pensadores como Edgar Morín, Luhmann, Maturana, Prigogine y Varela, ven en el estudio de los procesos dinámicos y contingentes en contextos caóticos, algo necesario y esencial para describir y comprender los fenómenos.

En este proceso, el elemento narrativo es de suma importancia. “La naturaleza nos cuenta unas historias. Esto supone un cambio radical de los términos de la ciencia, que ya no habla en función de leyes sino de probabilidades, de *posibilidades diferencialmente probables*” (Jorge, 2002: p.95).

En aras de hacer más fructífera la relación teoría-empiría, desde esta perspectiva probabilística, se hace necesaria la revisión de los aspectos que guíen la operacionalización del dato complejo.

3.3.3. OPERACIONALIZACIÓN DEL DATO COMPLEJO

Como ya se mencionó, es indispensable una aproximación a la operacionalización del dato complejo, pues “sus características no sólo son fruto de su concepción en tal sentido, sino de los mecanismos para su obtención y consideración

real” (Jorge, 2002: p.107). Pues bien, el problema está en conocer cuáles son esos mecanismos e instrumentos para obtener un dato complejo. Así, las preguntas a realizarse son las siguientes:

- ¿Cuáles son las proposiciones concretas que posibilitan la construcción de datos concretos?
- ¿Cuáles son los instrumentos para observar la realidad que sirven para obtener datos complejos?
- ¿Qué formas de ver el mundo se han de remover para formar un dato complejo?

La respuesta a estas interrogantes es múltiple y tajante: sirven parcialmente las técnicas y los instrumentos actuales. Parcialmente, porque habrá que revisar los supuestos que las sostienen. “La problemática en torno al uso de determinadas técnicas [...] no está en los instrumentos en sí, sino en los supuestos que guían y aconsejan su utilización y su modo de utilización [...] parece que el fin en sí mismo es la utilización de estos modelos, independientemente de su real adaptación al estudio de los fenómenos sociales” (Jorge Sierra, 2002: p.108).

Muchas veces el investigador suele eludir la complejidad asociada a la elección de la técnica de investigación. Otras tantas la selección es a priori al problema y al objeto de estudio. Los motivos pueden ser distintos, ya sea por ideología, por orientaciones transmitidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje o por influencias de escuelas, comunidades científicas y maestros:

Los investigadores, o aplican su particular orientación metateórica a cualquier objeto de estudio, o seleccionan el objeto en función de su adaptabilidad a la perspectiva con la que suelen trabajar [...] los investigadores también muestran elevados grados de adscripción a determinadas técnicas que conocen o estiman de un modo general más convenientes (Bericat, 1998: pp.20-21)

Habrá que revisar las distintas técnicas de investigación, sus supuestos, sus alcances y limitaciones en su utilización y aplicación. La operacionalización del dato complejo deberá de criticar y superar supuestos y técnicas reduccionistas y excluyentes. Enseguida se presentan los posibles criterios para su articulación y construcción:

1. Criticar los supuestos metodológicos en la aplicación de las diferentes técnicas.
2. Incluir, desarrollar y utilizar las técnicas de análisis exploratorio.
3. Atender los aspectos metodológicos antes que los técnicos.
4. Interpretar los supuestos en función de los supuestos de cada técnica.
5. Desarrollar una metodología que articule y supere las diferentes posiciones metodológico-técnicas.
6. Utilizar las aportaciones del metanálisis como elemento funcional y generalizado.
7. Si es posible, diseñar simulaciones informáticas “ad hoc” para el estudio de lo social.

Para los criterios anteriores es necesario conocer toda la gama de posibilidades instrumentales con las que cuentan las ciencias sociales. Por esta razón el siguiente apartado abordará, aunque sea brevemente, los supuestos y alcances de técnicas de investigación.

3.4. LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

Las técnicas, dentro del proceso de investigación, tienen un carácter operativo y de acción concreta. “El método no basta ni es todo; se necesitan procedimientos y medios que hagan operativos los métodos. A este nivel se sitúan las técnicas” (Ander-

Egg, 1995: p.42). Para Rojas Soriano (1981: p.63), la técnica “es un conjunto de reglas y operaciones para el manejo de los instrumentos que auxilia al individuo en la aplicación de los métodos”.

Es evidente la relación entre método y técnica. El método es el camino o procedimiento general, un conjunto de operaciones globales. Mientras que la técnica es un dispositivo práctico y concreto que está incluido en el método. “La técnica debe adecuarse al método que se utiliza, lo cual supone la existencia de una ligazón entre ellos” (Rojas, 1981: p.63).

Como ya se señaló, la selección de una técnica de investigación es un asunto de gran complejidad, contrario a lo que suele pensarse. En muchas ocasiones, los investigadores cometen errores o vicios en la selección de una técnica. Eligen una técnica porque:

- El uso de la técnica es un fin en sí mismo.
- La selección de la técnica es *a priori* al problema y objeto de estudio.
- La selección del objeto se hace en función de su adaptabilidad a la técnica.
- Se usa la técnica por ideología.
- Se usa la técnica por orientaciones transmitidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (influencia de escuelas o comunidades científicas).

La técnica debe seleccionarse y aplicarse de manera conciente, de tal forma que logre adaptarse al objeto de investigación y no a la inversa. Las técnicas, “cuando no son utilizadas de forma rutinaria, llegan a ser verdaderos instrumentos de ruptura con el conocimiento espontáneo para la construcción del conocimiento científico” (Ander-Egg, 1995: p.42).

No todas las técnicas pueden aplicarse a todos los objetos, ni tampoco un objeto es abordable por una sola técnica. Además, no todas las técnicas tienen los mismos alcances y limitaciones.

Los que obran como si todos los objetos fueran apreciables por una sola y misma técnica, o indiferentemente por todas las técnicas, olvidan que las diferentes técnicas pueden contribuir, en medida variable y con desiguales rendimientos, al conocimiento del objeto sólo si la utilización está controlada por una reflexión metódica sobre las condiciones y los límites de su validez, que depende en cada caso de su adecuación al objeto (Bourdieu citado por Rojas, 1981: pp.63-64).

Ahora bien, la adaptación de la técnica al objeto no sólo es un asunto metodológico y procedimental, también es un asunto profundo y reflexivo: es cuestión de los supuestos que sostienen y guían el uso de las mismas. Para conocer cuál es el alcance y terreno de aplicación de una técnica hay que reconocer primero esos supuestos. Jesús Ibáñez (citado en Brunet y Valero, 1998: p.179) dice al respecto:

Las técnicas de investigación social son artefactos contruidos a lo largo del proceso capitalista, destinados a cumplir funciones que se le presentan al capital en sus tareas de extorsión, acumulación y control [...] Para recuperar el sentido que producen y detectar las fuerzas que reprimen, en su uso concreto para finalidades teóricas y/o prácticas, es necesario un rodeo arqueológico: los elementos de la práctica técnica han sido extraídos de dispositivos prácticos de control social, lo mismo que los elementos del discurso teórico han sido extraídos de formaciones ideológicas discursivas, y en ambos casos su efecto ideológico se perfila en el proceso de su génesis, al destacarse de esos dispositivos y formaciones (Jesús Ibáñez citado en Brunet y Valero, 1998: p.179)

3.4.1. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN: POSIBILIDADES Y LÍMITES

Así, pues, es necesaria la revisión de los supuestos de las técnicas de investigación social. Por un asunto de espacio, en este trabajo no podrá profundizarse demasiado. Sin embargo, sí se revisarán algunos aspectos de las distintas técnicas a través de la siguiente tabla.

TÉCNICA	TIPO DE TÉCNICA	USOS Y APLICACIONES	TIPO DE DATOS	POSIBILIDADES	LÍMITES
<p align="center">ANÁLISIS DE CONTENIDO</p> <p>(Ander-Egg, 1995: pp.329-336)</p>	Cuantitativa	Sirve para fijar la extensión relativa que especifica referentes, actitudes o temas contenidos en un mensaje o documento. Así, se utiliza para investigar el contenido manifiesto de una comunicación; es una técnica de recopilación de información. Hace referencias a partir de lo dicho, lo escrito o de materiales con expresiones no lingüísticas. Se ha aplicado en investigaciones sobre el proceso mediante el cual se transmiten significados y se producen efectos de una persona a otra.	Cuantitativos. Para esta técnica, en lo que los hombres dicen o escriben se expresan sus intenciones, sus actitudes, si interpretación de la situación, sus conocimientos y sus supuestos tácitos sobre el entorno. Arroja ideas, significados, temas o frases.	Se pueden obtener información y elementos exploratorios que permiten el inicio de la comprensión, es decir, ayuda a construir otras operaciones de investigación.	Es considerada un procedimiento demasiado estricto y unilateral. No basta con tener en cuenta la función connotativa de la palabra, es necesaria la función denotativa del contexto. Un análisis profundo exige tomar en cuenta el contexto y esta técnica no lo hace, por lo que se queda en la superficie.
<p align="center">ANÁLISIS SEMÁTICO BASADO EN IMÁGENES (ASBI)</p> <p>(Galindo, 2000: pp.384-429)</p>	Cualitativa	Hay dos procesos elementales en la técnica. En el primero paso se realizan entrevistas a partir de la muestra, identificación y asociación de imágenes. En la segunda etapa, se desempaca el trabajo de campo para insertarlo en un marco teórico. Estos dos procesos del ASBI lo hacen útil para	El sujeto hace enunciados interpretativos del mundo (dota de significado a los objetos) que más tarde organizan y representan su mundo, y así captarlo como la visión real de las cosas. ASBI intenta captar y relatar esta creación de la vida diaria por nuestros ambientes simbólicos, y cómo ésta	Proporciona una riqueza de interpretación que puede contribuir al arte de decir buenas historias sociológicas, que mantienen al agente social dentro de sus paisajes en tanto lo hace. Al echar la red de imágenes de la manera más amplia, el objeto de estudio estará ampliamente cubierto por	Debido a que la técnica está basada en imágenes, el tema o sujeto a estudiar tiene que ser representable visualmente. Cuando se tiene demasiado material, no es fácil conducir el estudio. Aún no ha sido posible trabajar el lenguaje no verbal y abundar más en la complejidad de la

		explorar la relación entre la organización simbólica y las formas de organización social. Los temas que es posible abordar pueden ser tan generales como sea necesario.	se relaciona con las estructuras sociales, que a la vez forman el mundo social del sujeto.	los comentarios. La riqueza de esta técnica radica en el hecho de que se permite al entrevistado responder libremente y se obtiene no sólo lo que la gente dice sino también cómo lo organizan en estructuras y categorías.	interacción humana. No es capaz de pronosticar las interacciones futuras, es decir, el tratamiento no es generalizable.
DELPHI (Gaitán y Piñuel, 1998: pp.140-143)	Cualitativa	Técnica exploratoria para un campo de estudio poco conocido o de previsión incierta. Puede utilizarse para desarrollar una construcción teórica relativa a un área de estudio o para hacer una aproximación aplicada al diseño definitivo de una investigación.	Se recurre a Delphi como fuente de datos para especificar variables y dimensiones, ítems, indicadores y categorías.	Permite seleccionar a los expertos de una determinada disciplina o línea de investigación. Es útil para objetos de estudios grandes. Permite recoger perspectivas multidisciplinares. Los canales de comunicación son flexibles y accesibles. Posibilita una mayor atención e intimidad para la lectura y reflexión del cuestionario y las respuestas. Bajo costo económico y alto rendimiento en la obtención de datos.	Depende de la capacidad de síntesis y abstracción del investigador. Requiere de la disponibilidad de los expertos colaboradores. Nunca se sabe realmente si el experto fue quien contestó el cuestionario. Se requiere de un tiempo extenso e indeterminado para concluir el ejercicio.
ENCUESTA (Galindo, 2000: pp.33-42)	Cuantitativa	Es una herramienta importante para el estudio de las relaciones sociales. Organizaciones de diversa índole la usan para conocer el comportamiento de sus grupos de interés y tomar decisiones sobre ellos.	Arrojan datos de carácter estratégico y de carácter específico o táctico. Los primeros son de carácter exploratorio; no proponen conclusión alguna. Los segundos son de naturaleza concluyente, es decir, proponen una	Es útil en una gran variedad de campos y aplicaciones. El protocolo de esta técnica permite comparar resultados entre áreas, países y aplicaciones. En los últimos años ha mostrado gran desarrollo tecnológico, lo cual ha	No se conoce a los sujetos entrevistados, por lo que se ignora si están o no dispuestos a colaborar. Se le acusa de poca versatilidad por la estructura cerrada de sus preguntas y respuestas. La fase de muestreo es de gran complejidad.

		<p>Por su flexibilidad, puede usarse en estudios exploratorios, para tener un primer acercamiento al fenómeno; descriptivos, para retratar con precisión las características del fenómeno observado; explicativos, para describir la frecuencia con que ocurre un fenómeno asociado a otro; y/o causales, para marcar una relación causal entre las variables. Se aplica en los campos de la mercadotecnia, los medios de comunicación y la publicidad, la opinión pública, la salud, la cultura y sociedad, las organizaciones y la demografía.</p>	<p>conclusión. También, proporcionan información para el desarrollo, evaluación o seguimiento de proyectos. Con la encuesta es posible conocer valores, necesidades, gustos, intereses, conocimientos, actitudes e imágenes, opiniones, intenciones, conductas, usos y hábitos y aspectos demográficos. Asimismo, se pueden obtener datos exploratorios, descriptivos, explicativos y/o causales.</p>	<p>impactado a los destinatarios de la información. Ofrece resultados con gran velocidad. Los usuarios pueden comprender con facilidad el método de trabajo y las implicaciones de los procedimientos. Proporciona resultados con un alto índice de costo/eficiencia.</p>	<p>Aplicar la misma encuesta a todos los sujetos, sin mirar sus circunstancias sociales y personales específicas, aptitudes y actitudes, provoca la falta de comprensión y el falseamiento de las respuestas.</p>
<p>ENTREVISTA PROFUNDA (Valles, 2003: pp.196-202)</p>	<p>Cualitativa</p>	<p>Tiene usos exploratorios preparatorios; funciones de descubrimiento. Se aplica como contraste, ilustración o profundización de información obtenida mediante otras técnicas. Así, puede aplicarse usarse para reconstruir acciones pasadas, estudiar representaciones sociales personalizadas, y estudiar la interacción</p>	<p>Datos biográficos, archivos orales. Opiniones y representaciones, sistemas de valores asumidos, imágenes y creencias, códigos y estereotipos cristalizados, rutas y trayectorias particulares. Los datos pueden contrastarse con datos obtenidos mediante otras técnicas.</p>	<p>Riqueza informativa en las palabras y enfoques de los entrevistados, es intensa, holística y contextualizada. Tiene la posibilidad de indagar por derroteros no previstos en un contexto flexible, directo, personalizado y espontáneo. Es flexible, diligente y económica. Sirve como contrapunto cualitativo en investigaciones</p>	<p>Requiere mucho tiempo para su aplicación. Tiene problemas de reactividad, fiabilidad y validez, es decir, la información que se produce depende en gran medida de las habilidades del entrevistador y de las condiciones de la entrevista. No se observa o participa dentro del escenario natural de la acción. Carece de las</p>

		entre constituciones psicológicas personales y conductas sociales específicas.		cuantitativas. Es eficaz en el acceso a información difícil de obtener. Es íntima, cómoda y no superficial.	ventajas de la investigación grupal.
ESCALAS (Gaitán y Piñuel, 1998: pp.237-238)	Cuantitativa	Son instrumentos para predecir la conducta de los sujetos. Se usan cuando se quiere conocer las actitudes y opiniones de las personas.	Las escalas de un solo ítem arrojan actitudes acerca de un solo tema. Las escalas de varios ítems son aptas para realizar mediciones de aptitudes más complejas; se utilizan como cuestionarios para preguntar a los sujetos acerca de diversas proposiciones, juicios, patrones y respuestas inconscientes sobre un tópico u objeto de estudio.	Se presentan como las que ofrecen mayores posibilidades en el uso de juicios, siempre que se correlacionen con la actitud que se estudia.	La exigencia al sujeto para responder y dar cuenta de sus actitudes es alta. Suele suceder que el sujeto tiende a dar respuestas socialmente aceptables. En tanto el sujeto se ve "obligado" a responder a temas sin previa reflexión, las actitudes son inestables. Hay una diferencia entre lo que se dice y lo que se hace.
ETNOGRAFÍA (Galindo, 2000: pp.346-357)	Cualitativa	Es un oficio descriptivo y potente. Describen las pautas culturales y de comportamiento de un determinado grupo. Hace confluír subjetividad y objetividad cuando se está entre extraños y cuando se relata a desconocido y conocidos. Toda situación social puede ser percibida y descrita en el detalle. La mirada y la percepción del etnógrafo marcan la guía del registro y la descripción. Penetra a todos los campos de las	Es un itinerario de exploración. Proporciona descripciones. Arroja datos fenomenológicos y hermenéuticos, estos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados. Los significados son los que requieren de atención especial. El lenguaje sustantivado enmarcado espacial y temporalmente es la base del registro de observación. Es decir, de los datos registrados por	Es la gran perspectiva descriptiva de todas las técnicas de investigación social. Por tener un siglo de existencia ha depurado los instrumentos y la atención en el oficio. Depende menos de instrumentos de registro y medición que otras técnicas de investigación. La técnica se puntualiza con el uso de instrumentos tecnológicos. Además de su gran capacidad de lectura y descripción, posee fuerza expresiva	El oficio depende del observador, he ahí su gran riqueza pero también su gran limitación. El investigador requiere de mucho tiempo para aprender la técnica y sólo mejorará con los años de experiencia, es un ir venir, un vaivén en la percepción atenta y crítica. De la formación del investigador depende todo, de su cultura de investigación y qué tan experimentado esté. La interpretación del investigador a veces

		ciencias sociales y del comportamiento, incluso a las emergentes ciencias de la comunicación. En general, la etnografía es una ruta a seguir, una forma de conocer y relacionarse con lo otro.	la percepción se pasa a la reflexión lingüística, al sentido. Los datos pueden convertirse en la posibilidad de entender al otro, un componente, entre otros, de la configuración de la nueva convivencia de lo múltiple y plural.	en la exteriorización textual de lo configurado sobre la impresión. Tiene un carácter holístico, pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar a partir de ellas las complejas conexiones que afectan al comportamiento y las creencias.	responde a compromisos con sectores externos al fenómeno estudiado.
GRUPO DE DISCUSIÓN (Valles, 2003: pp.280-307)	Cualitativa	Primero fue utilizada en estudios de mercado, como una forma simulada del proceso de toma de decisiones en el consumo. En el ámbito académico ha servido para preparar diseños cuantitativos o cualitativos o para corroborar o profundizar en los resultados de algún estudio. También se usa para adquirir mayor información de algún fenómeno del que se tiene poca información.	Capta representaciones ideológicas, valores, formaciones imaginarias y afectivas, motivaciones y actitudes dominantes en un determinado estrato, clase o sociedad.	Poseen economía y rapidez en comparación con la entrevista. Son muy flexibles, pues pueden usarse en el estudio de una gran variedad de temas, con personas diversas y en diversos entornos. La interacción grupal es una de sus ventajas, pues de esta manera hay efectos como la seguridad y la espontaneidad en grupo, es una simulación de la interacción discursiva social.	Es artificial, pues los escenarios son recreados y no hay observación directa de los ambientes naturales del desarrollo de la acción. Tienen problemas (clásicos) de sesgo, comparabilidad y deseabilidad. La interacción grupal a veces se vuelve ortodoxa y muy formal.
HISTORIA DE VIDA (Valles, 2003: pp.245-255)	Cualitativa	Tiene el interés de comprender el curso de la vida de las personas, grupos o instituciones. También se utiliza para formular generalizaciones	Arroja información histórica extraída de documentos personales y datos de casos específicos. A veces también se obtienen datos estadísticos.	Permite un conocimiento a fondo de la cronología y los contextos de surgimiento y desarrollo de la acción social y de los puntos de vista de los individuos. Por su	Hay un problema de control con la veracidad de la información obtenida ya sea por documentos o entrevistas. Existe el peligro de la seducción

		analíticas de corte histórico. Se usa para sugerir variables y cuestiones nuevas que hagan avanzar un área de estudio. Para comprender el lado subjetivo de procesos institucionales.		naturaleza permite la utilización de distintas técnicas. Compensa el "objetivismo" con los elementos internos, encubiertos y reflexivos del comportamiento y la experiencia social.	del buen relato que puede comprometer la validez y representatividad de la técnica. Suele fetichizarse la técnica y creer que ya se cuenta con toda la información. Se requiere de un tiempo considerable. Hay una gran dependencia respecto a los casos de los que se obtiene la información principal. También depende de la calidad del escucha, del análisis e interpretación del relato por parte del investigador, de la organización de la narración y la tensión entre la memoria individual y colectiva.
INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL (Valles, 2003: pp.110-131)	Cualitativa / Cuantitativa	Se utiliza para recopilar, ordenar y generar información histórica, psicológica y biográfica dentro de una estructura social. Se usa también para formular adecuadamente problemas de investigación, para contextualizar las investigaciones. También se aplica en estudios comparativos. En ella se echa mano de documentos como informes oficiales, prensa	Datos primarios, son elementos de observación obtenidos intencionalmente por el investigador. Datos secundarios de datos primarios, son análisis de información realizada previamente por otros investigadores. Datos secundarios, son informaciones que están recogidas o publicadas por diversas instituciones o revistas con fines muy variadas.	Bajo costo en una gran cantidad de material informativo. No reactividad, no habrá que preocuparse por las reacciones que causa el investigador en las personas en otro tipo de investigaciones. Exclusividad, el contenido de ciertos materiales tienen un carácter único. Historicidad, la información recuperada permanece en el tiempo si alguien la archiva.	Selectividad en la producción, registro y conservación, es decir, la información recuperada ya fue mediada antes por otras personas. Naturaleza secundaria, la información recabada a veces es producida con propósitos distintos a las del investigador. Interpretación múltiple o lejana al contexto donde se produjo la información. La información muchas veces es oficial o

		escrita, documentos personales como cartas, diarios, memorias, autobiografías; documentos audiovisuales como fotografías, pinturas, esculturas, arquitectura, videos; también datos estadísticos.			socialmente producida.
OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE (Ander-Egg, 1995: pp.195-208)	Cualitativa	Se utilizan los sentidos para observar hechos y realidades sociales presentes y a los sujetos en el contexto real en donde desarrolla normalmente sus actividades. Estudia fenómenos existentes naturalmente o producidos espontáneamente y no provocados artificialmente. Se utiliza con un objetivo bien determinado. El investigador toma contacto con la comunidad pero permanece ajeno a la situación que se observa. Esta técnica es apropiada para el estudio de reuniones, manifestaciones, congresos, asambleas. Puede ser un punto de partida para impregnarse de los problemas que plantea la realidad y	Los datos se basan en lo percibido por los propios sentidos del investigador. Abarcan todo el ambiente (físico, social y cultural). Se registran indicios y percepciones a partir de pequeños detalles e impresiones múltiples que ayudarán a comprender el todo. Se registran referencias, expresiones, opiniones, hechos, croquis, actitudes. Se trata de datos exploratorios y descriptivos.	Es posible obtener información independientemente del deseo y la capacidad de proporcionarla por parte de las personas del grupo a estudiar. Los fenómenos son analizados con un carácter de totalidad, y aunque no sea posible aprehender todos los resultados de las interrelaciones, es un procedimiento que estudia los fenómenos de manera contextual. Los fenómenos se estudian sin intermediarios, con lo que se evita el sesgo de los informantes. Los fenómenos se estudian en el momento en que ocurren, con lo que se evita la deformación del recuerdo o la inseguridad expresiva.	La proyección del observador sobre lo observado; el observador no es una máquina sino un sujeto que mira desde su biografía. La posibilidad de hacer comprobaciones fácticas es muy limitada. Es posible que el observador influya sobre la situación que es motivo de investigación. Existe el peligro de hacer generalizaciones y extrapolaciones no válidas a partir de observaciones parciales o no representativas del conjunto.

		sugerir hipótesis.			
OBSERVACIÓN PARTICIPANTE (Valles, 2003: pp.159-168)	Cualitativa	Se usa cuando se conoce poco sobre los fenómenos que hay que estudiar. También, cuando hay grandes diferencias entre los puntos de vista de los miembros de un grupo y de los ajenos a él. Es utilizada cuando el fenómeno a estudiar se oculta a la luz pública.	Arroja datos exploratorios, descriptivos y los que están orientados a la generación de interpretaciones teóricas.	Se acerca a la realidad social de modo directo, entero y en su complejidad, sin artificios ni simplificaciones y en el momento en que acontecen los fenómenos a estudiar. Se aproxima al punto de vista de los estudiados, compartiendo o exponiéndose a sus experiencias cotidianas. También, se puede contrastar lo que se dice o escribe con lo que se hace. Se puede redefinir y reencauzar la indagación durante la obtención de datos.	Esta técnica encuentra sus limitaciones cuando el fenómeno a estudiar no es observable directamente porque su nivel de profundidad es elevado. Las historias ocurridas antes del inicio de las observaciones pueden llevar al investigador a hacer interpretaciones erróneas. Depende en gran medida de los informantes en aquellos lugares donde los ojos y oídos del observador no pueden llegar; esta situación es, a veces, fuente de sesgos. Puede haber efectos reactivos de los observados durante el estudio. El investigador puede convertirse en nativo, es decir, perder el distanciamiento intelectual y la perspectiva del observador.
SEMÁNTICA DIFERENCIAL (Ander-Egg, 1995: pp.339-343)	Cuantitativa	Se utiliza para medir el significado de los conceptos. Consiste en la medición del significado psicológico que para un individuo tienen las cosas y los conceptos. Cualquier concepto puede ser	Arroja el significado psicológico que los individuos tienen sobre un concepto o cosa.	No es afectada por la naturaleza del objeto que es motivo de medición o por el tipo de persona que utiliza la escala. Es fácil de administrar. Puede ser aplicada a diferentes fenómenos. Puede ser útil para	No se reconoce que la selección de los adjetivos utilizados para calificar el concepto devienen del marco referencial y subjetividad del investigador. Existe la posibilidad de que el individuo elija los

		evaluado mediante esta técnica.		ayudar a la elaboración de escalas.	adjetivos socialmente valorados.
SOCIOMETRÍA (Ander-Egg, 1995: pp.317-322)	Cuantitativa	Permite describir las atracciones y rechazos que existe entre los individuos de un grupo, es decir, sirve para estudiar el tipo de relación social que existe entre los individuos de un grupo. Se usa con finalidades terapéuticas; con el propósito de estudiar la personalidad de líderes y solitarios; y con el objeto de obtener información sobre las relaciones internas de un grupo considerado como un todo.	Los datos que se obtienen proporcionan información sobre la posición de los individuos en un grupo, de los subgrupos entre sí y dentro de agrupaciones mayores. Lo que importa es obtener índices sintéticos que permitan caracterizar grupos.	Abre perspectivas para el conocimiento de los grupos y para la acción dentro de ellos. Permiten estudiar la percepción de los individuos como parte de una estructura de relaciones grupales. Muestran facilidad y versatilidad en su aplicación.	Es necesario encontrar una actitud favorable y comprensiva dentro del grupo, lo cual no es siempre posible. Refleja las elecciones del momento, elecciones que pueden ser muy circunstanciales. Supone estabilidad en las interrelaciones grupales. El conocimiento de los resultados puede perjudicar la atmósfera grupal.
TEST (Ander-Egg, 1995: pp.291-296)	Cuantitativa	Permiten apreciar una característica psicológica o el conjunto de la personalidad de un individuo. Permite, a partir del comportamiento observado en el individuo, la determinación de comportamientos futuros. Exploran la parte intelectual y psicomotriz de la personalidad; aprecian la eficacia del individuo y su capacidad de adaptación. Exploran, también, aspectos no intelectuales de la personalidad, como la afectividad o la voluntad.	Son datos sobre la conducta de los individuos, sin intención de explicar causas o consecuencias, sino más bien datos que se limitan a describir el comportamiento en la dimensión que persigue en sus objetivos (inteligencia, aptitudes, personalidad, etcétera) conforme a un encuadre situacional o genético. Arroja, en general, datos exploratorios y descriptivos.	Son fáciles de administrar. Aunque no son explicativas, tienen la posibilidad de recabar datos de los sujetos que no podrían ser obtenidos a través de otras técnicas. Algunos test tienen la posibilidad de no provocar reactividad en los sujetos, pues no son intrusivas.	Presentan dificultades para saber utilizarlos en función de algo, es decir, requieren de una gran preparación y experiencia para prepararlos, aplicarlos e interpretarlos correctamente. Es una técnica que debe ser utilizada complementariamente con otras. La aplicación de los test dentro de las ciencias sociales se está en etapa de estudio y desarrollo, por lo que hay todavía mucho que experimentar y discutir. A veces las

		En general, exploran el conjunto de la personalidad de una manera global. Los test son utilizados fundamentalmente en el campo de la psicología.			interpretaciones son proyecciones del propio investigador.
--	--	--	--	--	--

Como pudo observarse, el investigador social cuenta con un catálogo amplio de opciones técnicas. La elección de cada una de ellas en una investigación depende, en primer lugar, de su adecuación al objeto de estudio. Además de esto, Galindo (2000: p.353) afirma que un investigador evalúa las opciones técnicas a partir de los recursos y las energías con las que cuenta.

La decisión por una alternativa sencilla y simple debe ser resultado de esa evaluación, se trata de optar por lo justo, por lo más conveniente. Y, aún así, el camino decidido no es definitivo, sobre la marcha puede haber ajustes, agregados, cambios de diversa magnitud, todo en bien del mejor aprovechamiento de las situaciones y circunstancias concretas del trabajo (Galindo, 2000: p.353).

Las técnicas de investigación social pueden evaluarse antes, durante o después del proceso de investigación. Las preguntas son, ¿cómo evaluar?, ¿a partir de qué parámetros concretos?, y ¿todas las técnicas se evalúan bajo los mismos criterios?

3.4.2. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL

Entre los investigadores que adoptan posiciones cuantitativistas existe la práctica de evaluar sus técnicas de investigación. Por el contrario, “no todos los investigadores cualitativistas buscan criterios alternativos con los que evaluar su trabajo” (Valles, 2003: p.101). Esta es una de las cuestiones más disputadas entre ambos modos de hacer investigación. Valles (2003: p.102), citando a Hammserley, ubica tres posiciones básicas de los investigadores cualitativos frente a este debate:

1. Están aquellos quienes aplican los mismos criterios de evaluación de la investigación cuantitativa a los estudios cualitativos.
2. Hay quienes afirman que los criterios empleados por los investigadores cuantitativos deben redefinirse y, de ser posible, cambiarse por unos más acordes a la investigación cualitativa.

3. Otros rechazan cualquier tipo de criterios de evaluación por la naturaleza de la investigación cualitativa.

Pese a estas posturas un tanto radicales, existe cada vez más una tendencia, tanto en investigadores cuantitativos como cualitativos, en empeñarse por mejorar los estándares de calidad de la investigación social. “Se tome el camino que se tome, la disciplina metodológica acaba siendo una exigencia de cualquier acto de investigación” (Valles, 2003: p.103).

Es clara la necesidad de establecer criterios de calidad en la investigación social, se trate de la postura que se trate; sin embargo, no pueden valorarse con la misma regla, pues se trata de estrategias y tácticas distintas. Respecto a esto, Valles (2003: p.104) propone puntos de correspondencia y referencia en los criterios de calidad.

CUANTITATIVOS	CRITERIOS DE REFERENCIA	CUALITATIVOS
<p>Validez interna</p> <p>Se obtiene mediante el control <i>a priori</i> de las técnicas, con lo que se pretende identificar las variables no explicativas y perturbadoras, la relación engañosa entre variables, así como las alternativas explicativas posibles y de relación entre variables.</p>	<p>VERACIDAD</p>	<p>Credibilidad</p> <p>Tiene que ver con el uso que se haya hecho del conjunto de recursos técnicos: duración e intensidad de la observación, triangulación de datos, métodos e investigadores, acopio de documentación propia del contexto, discusiones con colegas, revisión de la información y la interpretación con las personas estudiadas, registro de cuadernos de campo y diarios de investigación.</p>
<p>Validez externa</p> <p>Se logra a través de la capacidad de generalizar o inducir de la información recogida mediante las técnicas empleadas (muestreo, selección de unidades de análisis, elección de prototipos ejemplares y casos modales o teóricos).</p>		<p>GENERALIZACIÓN</p>

Fiabilidad		Dependibilidad
Se alcanza cuando las técnicas, siendo repetidas en varias ocasiones sobre un mismo fenómeno, arrojan resultados equivalentes.	CONSISTENCIA	Se opera mediante una especie de auditorias externas; para ello, el investigador debe mostrar documentos tales como guiones, transcripciones y todos aquellos documentos que muestren el desarrollo intelectual de la investigación.

Fuentes: (Gaitán y Piñuel, 1998: p.314) y (Valles, 2003: p.103)

Hay una técnica de investigación que no se mencionó en la tabla anterior. Tal técnica representa una alternativa epistemológica por sus presupuestos y alcances. Esa técnica da cuenta de las constantes y alcanza el desorden para comprender las diversas posibilidades interpretativas. Desde su concepción fue pensada como una alternativa a la dicotomía metodológica, una técnica que va más allá de las continuidades y del discurso pero que también es ambas.

Se trata del socioanálisis creado por el sociólogo español Jesús Ibáñez.

El socioanálisis representa un ruptura epistemológica porque “pone en juego en su proceso los componentes semióticos de las prácticas significantes, articula en su campo las dimensiones micro y macro, y se abre a los acontecimientos y a las crisis” (cita de Ibáñez, 1989, en Brunet y Valero, 1998: p. 369). Esta técnica contempla los hechos pero se abre a las crisis y la pluralidad de sentidos: he allí, en la concepción de la totalidad, el quiebre epistemológico y su potencia lógica y práctica.

3.5. SOCIOANÁLISIS

Una parte de la sociología francesa, contraria a la representada por Comte, ha utilizado un par de conceptos para entender lo social como un sistema alejado del equilibrio: instituido e instituyente. El primero se refiere a las formas de lo social que son codificadas institucionalmente. El segundo, a las crisis de lo social. Ambos conceptos reflejan el constante cambio de lo social, el vaivén continuo, el movimiento. En ocasiones lo instituyente se muestra con gran fuerza, como es el caso de las

revoluciones. Otras veces es casi imperceptible, lo cual no quiere decir que no esté ahí, sino que está latente y actúa en lapsos de tiempo más amplios.

Es René Lourau el autor de dichos conceptos, los construyó echando mano de la dialéctica: lo instituido corresponde al momento de la “universalidad (el de la unidad positiva del concepto), siendo su contenido los sistemas de valores, modelos culturales, sistemas normativos, aparatos ideológicos ya existentes”; lo instituyente se refiere al momento de la “particularidad (momento que expresa la negación del momento precedente puesto que la universalidad lleva en sí misma una contradicción, siendo su contenido el conjunto de determinaciones materiales y sociales)” (Delgado y Gutiérrez, 1999: pp. 81-82).

Lo instituido y lo instituyente son conceptos básicos del socioanálisis que han germinado especialmente en los campos de la pedagogía y la psicoterapia. Fueron Lourau y Lapassade quienes comenzaron a diseñar y aplicar socioanálisis en Francia. Incluso un ejercicio que desarrollaron con estudiantes de sociología derivó en el movimiento estudiantil 22 de marzo, origen del mayo del 68, movimiento instituyente que irrumpió con gran fuerza en lo instituido. Los conceptos fueron acuñados en el mismo país para estudiar instituciones sociales como sistemas en movimiento o alejados del equilibrio.

Definición

Para Lapassade (1998: p. 165) el socioanálisis es definido “como una puesta en situación de intervención del análisis institucional”, un estudio de la institución en el aquí y el ahora, es decir, en acto y “no puede significar nada más que el análisis de su institución” (Lourau, 1977: p. 156).

Es un estudio *in vivo* con el que se recoge la institución con el que, más que explorar, se construye la red que configura la institución. “La institución es recolectada, no producida” (cita de Ibáñez, 1989, en Brunet y Valero, 1998: p.371), por lo que

requiere de la presencia del conjunto o institución, más que de su representación; “es el análisis institucional en *situación* [...] cuya unidad es concreta y donde la institución investigada está presente” (Delgado y Gutiérrez, 1999: p, 79).

Es necesario distinguir entre la institución social y la institución analítica. En el socioanálisis debe entenderse el término institución en su sentido originario. Esto quiere decir que la institución en juego durante el análisis no es la institución social en sí, pues ésta representa una noción estática del término. La institución analítica es aquella construida por las relaciones subjetivas de sus integrantes *in vivo*. Así que el socioanálisis sólo proyectará (construirá) la institución social sobre la institución analítica. “En socioanálisis nunca se conocerá, en definitiva, sino a la institución socioanalítica misma” (Lourau, 1997: p.163).

Antes de continuar con los principios del proceder de un socioanálisis, es necesario abundar más sobre la noción de institución. Por ésta no debe entenderse la institución clásica, es decir, la institución estática, la institución cliente, como puede ser la iglesia, la escuela o alguna empresa. No. La institución debe entenderse “en sentido estricto y activo, en sentido de fundación y lugar originario” (Lourau, 1977: pp. 161-162).

Se trata de la acepción original del término: fundación. Fundación constante, dinámica, más cerca de una trama que de la línea recta. Y como tal, sólo es posible penetrarla en situaciones inestables, en crisis. El socioanálisis pretende, en última instancia, penetrar esa red y, desde ahí, disparar la transformación o, en otras palabras, fundar otra institución.

Principios procedimentales

1. El socioanálisis ***dibuja la institución mediante la construcción de una red que está hecha, fundamentalmente, de lenguaje***: es una red de comunicación, de componentes semióticos y prácticas significantes. Estos elementos surgen en la interpretación o, mejor dicho, en la diversidad de interpretaciones; cada una de éstas

está compuesta por conversaciones y juegos de lenguaje. Lo que llamamos institución es una madeja de conversaciones articulada por regularidades y elementos aleatorios que, al interaccionar en todas direcciones, generan más de una interpretación; éstas, a su vez, generan niveles organizativos en la misma institución.

2. La creación de la red es posible porque **desaparece la dicotomía clásica entre investigador y objeto de investigación**. Para el método cuantitativo, el sujeto debe ser expulsado del proceso de investigación, ni siquiera conciben una relación sujeto-objeto; este último es el único posible. El método cualitativo incorpora al sujeto, éste es imprescindible en la construcción de conocimiento; sin embargo, hay separación sujeto-objeto. En el socioanálisis no hay separación entre sujeto y objeto. De ahí que se trate de un análisis *in vivo* y en presencia de la misma institución.

3. Asimismo, **no existe una separación de instancias dentro de la institución**, de ahí que se hable de una red. A diferencia del analista que separa niveles e instancias, la transversalidad del socioanálisis corta esas divisiones, al enlazar el análisis y la implicación que sintetiza la instancia objetiva y la imaginaria (Delgado y Gutiérrez, 1999: p. 414). Sí existen distinciones, pero se conciben inseparables. El socioanálisis persigue la implicación entre lo instituido y lo instituyente, entre los elementos continuos y los aleatorios.

4. El socioanálisis distingue entre las nociones de orden y desorden. Analizar una institución “exige distinguir las situaciones aparentemente estables de las metaestables” (Verruga, 2004), pero **se dará prioridad a lo instituyente, a los momentos de crisis**, porque sólo ahí se observan las paradojas y contradicciones de la institución. No será posible acceder a las profundidades y densidades de lo social sino a través de las crisis, de los quiebres del orden instituido. “Las únicas situaciones en las que la ciencia social puede tomar conciencia clara del espesor de lo social así como de su complejidad son las crisis” (Morin, 1994: 162-168).

5. El socioanálisis **sólo puede practicarse si se socavan los propios fundamentos de la institución** (el orden instituido). Lo instituido reprime aquellas fuerzas caóticas en aras de un orden y supervivencia. Lo instituido coarta la potencia instituyente. Cuando éste emerge, las represiones colectivas e históricas brotan a la superficie de la institución. Con el socioanálisis se intenta obtener “el equivalente (artificial) de lo instituyente que se lanza a hablar cuando se despeja la represión” (Lourau, 1977: p. 151), cuando se agrietan los cimientos.
6. El socioanálisis **es realizado por encargo de la propia institución**. “La selección de la institución responde a un requerimiento puntual (de la dirección o respaldada por la dirección) que, a su vez, responde a una demanda (de transformación o reforma de la institución). La producción y el consumo de la investigación quedan así determinadas” (Brunet y Valero, 1998: p. 371).
7. **No se limita a estudiar lo instituido de la institución, pero sí se limita a una sola institución**. “El análisis institucional en acto no puede significar nada más que el análisis de su institución” (Lourau, 1977: p. 156). No hay límites, se extiende a todas las direcciones, pero dentro de la institución. Sin embargo, sí se toman en cuenta las relaciones con el entorno institucional, no es un análisis aislado.
8. El potencial del socioanálisis **va más allá del nivel semántico del lenguaje y llega hasta el plano pragmático**; además, ambos planos se atraviesan en todas direcciones (vertical, horizontal y transversalmente). Como en la entrevista o el grupo de discusión y a diferencia de la encuesta, se libera el orden del decir, éste no está definido *a priori* por alguien externo al sistema. Sin embargo, en el socioanálisis se libera, además, una instancia eliminada por otras técnicas como el grupo de discusión: el orden del hacer. Sólo desde este nivel es posible promover la acción y las reformas.

Consideraciones sobre el socioanálisis y la asamblea

El socioanálisis da pie a una ruptura epistemológica pues rasga la dicotomía metodológica clásica (cualitativo/cuantitativo). El socioanálisis es, entonces, una técnica compleja e innovadora, pues enlaza e implica las dimensiones objetiva e imaginaria y construye una red formada por estructuras conscientes y acontecimientos inconscientes, por elementos regulares e irregulares. Además, como ya se mencionó, con él se libera el orden del hacer. He ahí su potencia lógica y práctica para generar la ruptura epistemológica: en la construcción de una red, y no en el reflejo de una dicotomía.

En la ruptura, el fundamento teórico-metodológico y el catálogo instrumental tradicional se devaluarán y, en consecuencia, el investigador advertirá una mengua de su saber y, en el fondo, de sus mecanismos de pensamiento. Será necesario cambiar el tipo de pensamiento ante tal ruptura, pasar de un pensamiento dicotómico y simple, a un pensamiento que se atreva a saber que no sabe porque se piensa a sí mismo. “Es un pensamiento reflexivo, de segundo orden, pues deja de prestar atención al objeto y permite que entre en escena el proceso de observación mismo (Verruga, 2004).

No obstante su potencia, el socioanálisis no es una técnica revolucionaria, sólo es reformadora. Revoluciona el ámbito metodológico, sí; pero se limita a reformar instituciones. En una revolución no caben ni el rigor ni los instrumentos ni el control, y el socioanálisis, en tanto instrumento sistemático, no puede renunciar al rigor metodológico, por lo que no desaparece la figura del experto, del investigador, que es quien lo garantiza. Si bien se pasa de un pensamiento de primer orden a un pensamiento reflexivo, no desaparece el investigador ni su equipo; en otras palabras, el control. Es una reforma porque el cambio es controlado por un equipo contratado por las elites, por el poder instituido.

Aunque jamás desaparece del todo la verticalidad organizacional, ésta está determinada por la propia estructura de la institución. En este sentido, es posible

sostener la relación entre la perspectiva dialéctica y la noción de autopoiesis. Los que pertenecen a la institución forman parte del proceso de investigación, por lo que es la misma organización la que extrae información de sí misma para, posteriormente, inyectarse neguentropía y, así, liberar y expandir energía sobre sí misma (darse forma). En el socioanálisis son los propios actores quienes se informan de sí mismos (plano semántico) para darse forma a sí mismos (plano pragmático).

Además, los analizadores derivados de las crisis institucionales no son contruidos por los investigadores que desatan el proceso de investigación. Las crisis y los analizadores preceden a la presencia de los investigadores y al socioanálisis mismo. Lo único que sucede es que durante el análisis emergen y se hacen palpables, pero eso no significa que su origen esté en el proceso de investigación. Ésta es otra razón para sostener que la perspectiva dialéctica constituye una ruptura epistemológica cercana al pensamiento de segundo orden.

No existe ningún manual que indique puntualmente cómo aplicar un socioanálisis, entre otras razones, porque el manual representaría una contradicción con sus presupuestos en tanto en éste nada está prescrito ni proscrito. Como afirma Lourau, “necesitamos construir el análisis institucional a partir de la práctica” (1977: p. 156). Lo que sí sabemos es que el socioanálisis se lleva a cabo mediante la asamblea. La asamblea es al socioanálisis lo que el cuestionario a la encuesta.

3.5.1. La Asamblea

Como ya se mencionó, fue Jesús Ibáñez quien habló del socioanálisis. Él sentó los supuestos epistemológicos y esbozó la técnica de la asamblea. Si bien Ibáñez no la desarrolló como el grupo de discusión, sí dio las bases metodológicas para que futuros investigadores la desarrollasen. En cierta ocasión, Alfonso Ortí le recriminó a Jesús Ibáñez que en sus veinte años de concepción y análisis de la perspectiva dialéctica había desarrollado muy poco sus implicaciones y aplicaciones operativas. Ibáñez le

contestó: “Tiene toda la razón. No he construido la llamada perspectiva dialéctica, pero aquí apporto materiales para construirla. A ver quién se anima” (Ibáñez, 1990: p.22).

El socioanálisis opera mediante la asamblea como técnica de investigación –no como dispositivo de agitación–, como una solución operativa para conocer la realidad social. A través de ella deben atenderse los diferentes niveles de investigación planteados por la perspectiva dialéctica. La asamblea es el instrumento con el que se concreta el socioanálisis y se asegura la participación de los sujetos que forman parte de la institución.

Si no existe un modelo definido de socioanálisis, mucho menos de asamblea. No hay manuales exactos ni instrucciones precisas. Y no las hay porque esta técnica es una técnica en proceso que se construye bajo la idea de autonomía. Se abundará después en este punto. Por el momento sólo se menciona que las fases presentadas más adelante son sólo un esquema básico que deberá modificarse a partir de la intervención del sujeto concreto y de la práctica misma. “Buena parte de su diseño no puede definirse de antemano, porque se trata de un diseño en proceso, es decir, reconstruido a partir de la propia praxis que se va generando en la comunidad” (Floradori, 2005).

Pero, ¿qué se entiende por asamblea?

Definición

Ésta es la definición de Lourau (1977: p. 152):

La asamblea general es el sitio de ejercicio de una soberanía popular, colectiva e instituyente. Es, quizá, el elemento fundamental de nuestro principio de autogestión [...] Lo instituido contra lo instituyente, el silencio del poder y la autocensura contra la expresión colectiva de un deseo.

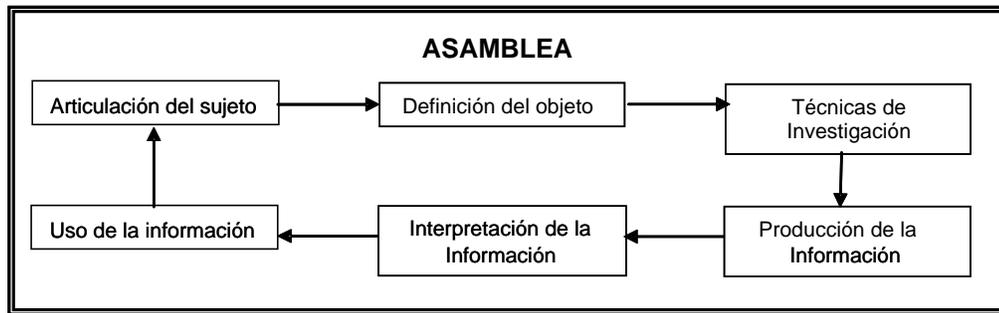
En la asamblea surgen las contradicciones, lo discontinuo, lo aleatorio: lo instituyente. La asamblea es, entonces, un grupo, no un bloque. “La asamblea es la situación de interacción verbal que genera enlaces –conexiones– más fuertes entre los participantes, y potencia y amplifica la fuerza de esos enlaces: una asamblea puede terminar en posición activa, continuada por una manifestación o movida similar” (Cita de Ibáñez, 1989 en Brunet y Valero, 1998: p. 371).

Aquello que con otras técnicas se acallaría, en la asamblea sale del lugar de la represión. Sin embargo, lo instituyente no sólo debe emerger como catarsis; también debe alcanzar la catálisis. De la semántica a la pragmática. De lo informático a lo energético. La asamblea es, pues, una técnica liberadora, aunque sólo sea reformadora.

Para Pereda, de Prada y Actis (2003), una asamblea se lleva a cabo en cuatro fases: 1) articulación del sujeto colectivo; b) definición del objeto; c) procedimientos o técnicas de investigación, y 4) evaluación. Sin embargo, aquí se propone otro modelo construido a partir de las reflexiones hechas en este capítulo y en los anteriores. Las fases que se desarrollarán son las siguientes:

- 1.- Articulación del sujeto colectivo.
- 2.- Definición del objeto.
- 3.- Procedimientos y Técnicas de investigación.
- 4.- Producción de la información.
- 5.- Interpretación y triangulación de la información.
- 6.- Uso de la información.

Puede parecer que estas etapas otorguen linealidad a la asamblea, pero no debe verse de esa manera. Aunque se intenta definir el sujeto y el objeto en los primeros momentos, las fases deben entenderse como instancias imbricadas en constante aparición, de tal manera que se forma una especie de círculo.



Fases

1) Articulación del sujeto colectivo.

Una vez que las autoridades de la institución –o un grupo de ésta abalado por aquéllas– reconocen la necesidad de llevar a cabo el socioanálisis, se solicitan los servicios de los Analistas. El primer objetivo será determinar quiénes participarán en el proceso de investigación y cómo lo harán.

La respuesta a la primera interrogante es clara: participarán quienes estén involucrados en los problemas a abordar. En el caso de este estudio, las personas afectadas son aquellas que están implicadas en la ejecución e impacto del currículo. Serán ellas quienes decidirán cómo intervendrán. Es decir, participarán bajo el principio de autogestión, pero será una autogestión mediada: la base participará sin satanizar las aportaciones de los técnicos y éstos no harán de su saber el único criterio válido. “Se quiere evitar el *sesgo profesionalista*, que limita la competencia a los "técnicos", pero también el *sesgo basista*” (Pereda, de Prada y Actis, 2003).

La autogestión en el socioanálisis es un nuevo modelo de análisis, mas no una propuesta de organización social, por eso es que la asamblea no interesa aquí como instrumento político. Pero, ¿qué significa entonces la autogestión? Lourau (1977: p.164) responde de esta manera:

No se trata de instituir un redil, una robisonada ni un “islote de socialismo”. Decimos, por el contrario, que “autogestión” es aquí un analizador construido, lo cual significa que se la ha escogido con fines de análisis y no para proponer un modelo ni un contramodelo de sociedad. No se trata de instituir una pedagogía social, o una nueva forma de educación política. Simplemente se trata de extraer todas las consecuencias de un análisis institucional de la intervención [...] Se propone la autogestión para alterar el orden establecido del dispositivo analítico tradicional y para que se vuelva, precisamente, un dispositivo analizador.

La autogestión permite vías de reflexión y de acción autónomas. De ahí que se diga que el socioanálisis es una técnica que libera los órdenes del decir y del hacer en la investigación. La asamblea hace sus reflexiones y toma sus decisiones en el marco de su autonomía y a partir de sus necesidades e intereses. Así, la idea de autogestión está estrechamente relacionada con los conceptos de autoorganización y autopoiesis.

En tanto los sujetos participan en las decisiones sobre la forma de producción del saber (aunque no lo produzcan directamente) y sobre la utilización del mismo en las reformas de su institución, la asamblea es estratégica y tácticamente autopoietica: ella misma delinea sus propios objetivos, estructura, mecanismos de funcionamiento, formas de participación y decisiones: límites.

La relación del socioanálisis con el pensamiento complejo se abordará más adelante.

Si bien –como se mencionó antes– es necesario tomar en cuenta las relaciones de la institución con el exterior, la asamblea es conformada por sujetos pertenecientes a la misma institución. En caso de que algún agente externo participe en ella, será decisión de los mismos agentes internos y porque sea determinante para el funcionamiento interno.

En esta fase se realiza la primera sesión de la asamblea, lo cual no quiere decir que antes de ella no exista actividad. Por lo tanto, el sujeto colectivo se articula

principalmente antes de y durante la primera asamblea, aunque en todo el proceso sufre modificaciones. A continuación las principales actividades de esta fase.

- a) *Formación del Grupo Promotor.* Los Analistas contactarán a personas que formen parte de la comunidad involucrada para formar un grupo de promoción y animación. La participación en el grupo deberá ser voluntaria. No es necesario que los integrantes tengan experiencia en este tipo de actividades. Sin embargo, sí deberán recibir entrenamiento por parte de los Analistas o investigadores para que aprendan a plantear la problemática general y conozcan el objetivo del socioanálisis.

Los promotores tendrán la función de crear un clima de participación y reflexión. Mediante dinámicas como visitas personales, foros abiertos o diversos medios de comunicación se disparará la discusión. Se trata de generar ruido en la institución a través de información y de cuestionamientos que desencadenen dudas, incluso confusiones, y para disparar la reflexión y la participación. No hay un límite en su número ni son definitivos, lo mejor es que el grupo se vaya nutriendo durante el proceso. Los promotores serán, a fin de cuentas, los animadores del socioanálisis, los que comienzan a levantar el polvo y a invitar a participar en el proceso que se avecina.

- b) *Autodiagnóstico.* Una vez que los integrantes de la institución están informados del proyecto y sus fines, el Grupo Promotor, junto con la gente que se haya sumado hasta entonces, diseñará, organizará y llevará a cabo talleres para el autodiagnóstico. Por éste deberá entenderse un proceso no sólo de difusión y explicación del socioanálisis y sus objetivos, sino también y, sobre todo, un proceso de recolección de ideas y sugerencias; en este caso, sobre la evaluación curricular.

Deberá procurarse la participación de la mayoría de los miembros de la institución. Aquí se cede la palabra a los involucrados. Por medio de talleres, el Grupo

Promotor recogerá las ideas (percepciones, representaciones y opiniones) que la comunidad tenga sobre el problema en cuestión. También se acopiarán recomendaciones sobre los métodos de trabajo, las formas de participación, de comunicación y de retroalimentación y sobre la composición y mecanismos de funcionamiento de la Asamblea. El objetivo último de esta actividad es presentar a los Analistas un mapa del problema elaborado por la misma comunidad y diseñar a partir de él un anteproyecto de investigación.

- c) *Redacción del anteproyecto de investigación.* El Grupo Promotor en conjunción con los Analistas elaborarán el anteproyecto de investigación. Para ello echarán mano de la información recolectada en el autodiagnóstico, sin descartar las aportaciones de los propios Analistas. Las características formales-estructurales del anteproyecto serán las mismas que las de cualquier proyecto de investigación social. No se trata de un proyecto definido ni acabado, es sólo una propuesta inicial que dará forma a los planteamientos hechos por los sujetos involucrados y que más adelante se verá modificado, principalmente durante la primera sesión de la asamblea.
- d) *Convocatoria y Elección para Asamblea.* Hasta aquí ya están las condiciones para conformar la Asamblea, sólo faltaría definir los términos en los que se hará, para tal fin se diseñará y, posteriormente, lanzará una convocatoria. El diseño lo harán los Analistas y el Grupo Promotor, pero deberán contar con el aval de las autoridades. Es un momento delicado y complicado porque es necesario contar con el apoyo del poder para satisfacer las necesidades materiales y logísticas sin que ello represente controlar la asamblea. “La dificultad estriba en *extender la demanda hasta llegar a constituir un sujeto colectivo lo más amplio y representativo posible, donde los afectados por los problemas tengan el mayor protagonismo*” (Pereda, de Prada y Actis, 2003).

En la convocatoria se especificarán los requisitos para ser elegible, los mecanismos de elección de los representantes, el número de los mismos y sus

atribuciones, la composición de la Asamblea, sus funciones y objetivos. También se especificarán los requisitos para participar como elector. Las fechas deberán señalarse con puntualidad, incluso la correspondiente a la primera sesión de la asamblea. Los Analistas y el Grupo Promotor serán los encargados de organizar y vigilar las elecciones.

e) *Instalación de la Asamblea (1ª sesión)*. Una vez que se realizaron las elecciones y la Asamblea quedó constituida, los representantes elegidos se reunirán en una primera sesión con tres objetivos básicos:

- Definir la forma de participación: La Asamblea decidirá su forma y nivel de participación. Puede participar sólo en el momento inicial y terminal del socioanálisis: no participa en el trabajo intermediario. En tal caso, en la primera sesión define junto con los Analistas lo que quiere, por qué lo quiere, para qué y cómo lo quiere. Al final, ya producido el saber, toma las decisiones sobre posibles reformas a la institución. También, puede participar en todo el proceso, desde el momento inicial hasta el momento en que se decide qué hacer con la información producida, pasando por la fase de producción del trabajo. Estas son las dos formas de colaboración, pero cada situación concreta permite una gama de posibilidades entre estas dos (Delgado y Gutiérrez, 1999: p. 415).
- Formar el Equipo Técnico: Es necesario conformar un equipo encargado de las cuestiones metodológico-técnicas de la investigación, no sólo para aprovechar los recursos humanos de la propia institución, sino también para darle un verdadero carácter autogestivo y autopoietico a la práctica de investigación. No todas las instituciones cuentan con personas capacitadas para desempeñar este rol, así que miembros del grupo de Analistas deberán integrarse al equipo para apoyar en aquellas tareas que las personas afectadas no pueden hacer por sí mismas. Este Equipo Técnico se formará únicamente si la Asamblea ha decidido participar durante todo el proceso

socioanalítico. Pero si se ha optado por participar sólo al inicio y al final del proceso, el equipo técnico lo formarán sólo los Analistas.

- Establecer la forma de comunicación y formar la Comisión de Comunicación: El pleno de la Asamblea sólo es una parte del socioanálisis. Igual de importante que ella es todo el movimiento que se genera a su alrededor: en los pasillos, en los espacios públicos, en todo lugar donde la conversación y la acción tiene lugar. Es en esos espacios donde surgen las vibraciones que llegan hasta el pleno porque es allí, en las relaciones cotidianas, donde lo instituyente y lo instituido se mezclan todos los días con naturalidad. Es por ello que el pleno debe recoger dichas interrelaciones y devolverles todo lo que suceda en la Asamblea: sus discusiones, reflexiones, ideas, sugerencias, planteamientos, posiciones, desacuerdos y pactos.

El pleno deberá acordar los medios de comunicación que crea más pertinentes, de acuerdo a las características particulares de la institución en cuestión. Pueden utilizarse el periódico mural, el folleto, el boletín o la comunicación interpersonal a través de conferencias, reuniones o visitas. Cualquiera que sea el medio que se elija, lo más importante es que se trate de un proceso de comunicación, no de un mero acto informativo. Lo importante no es sólo que la comunidad se entere de lo que ha sucedido, sino también que exista la retroalimentación. La comunicación así entendida, es el mecanismo mediante el cual los miembros del pleno captan las opiniones y representaciones (discursos y posiciones) de sus representados. En este sentido, se trata de un proceso de sensibilización y de incremento de la complejidad.

Como primer acto comunicativo, la asamblea difundirá el mapa del problema que elaboró el Grupo Promotor con los resultados obtenidos por el autodiagnóstico realizado previamente. Para ello realizará una síntesis y elegir el medio de comunicación más adecuado. La difusión de este mapa no

sólo pretende otorgar horizontalidad a la información. También servirá para que el objeto de investigación asome la cabeza y comience a tomar forma a partir de los analizadores históricos de la institución que profundizarán la reflexión en la comunidad. Más adelante se explica qué es un analizador y cuál es su importancia en el socioanálisis.

La Asamblea es una constante aparición. Esto quiere decir que la articulación del sujeto si bien representa la primera fase, no es un sujeto acabado, sino un sujeto en proceso. Es un sujeto que emerge constantemente, no queda definido por completo desde el inicio de la investigación: está en permanente transformación al tiempo que algunos rasgos van reforzándose. Es un sujeto que se reinventa a cada paso, no sólo en las sesiones del pleno, sino sobre todo en el debate y reflexión que genera a su alrededor, en los pasillos o en conversaciones informales y en las negociaciones entre distintas posiciones. Y si el sujeto está en proceso, el objeto no deberá correr una suerte distinta, en tanto son uno mismo.

2) Definición del objeto.

Definir el objeto significa ponerle límites: tener claro cuál es el centro de la investigación y hasta dónde llega el estudio. Significa quitar la paja hasta llegar a los ámbitos y dimensiones que queremos abordar. Significa volverlo aprehensible, tangible, operativo. La perspectiva distributiva, por ejemplo, define su objeto a partir de propuestas teóricas ya elaboradas. En el caso de la Asamblea, el objeto se define por medio de analizadores.

¿Qué es un analizador? Es un fenómeno social que puede convertirse en un concepto operativo de la intervención socioanalítica. Es un concepto concreto que se forma a partir de la experiencia de los sujetos implicados en la investigación. Según Delgado y Gutiérrez (1999: p. 81):

Por analizadores entenderemos tanto sujetos libres no fijados, como las estructuras de condensación simbólica en los cuales se hace mención a la contradicción [...] Tal analizador estaría construido por estructuras inherentes a toda objetivación concreta de lo real en el proceso de intervención del sujeto.

El concepto de analizador es un signo, el mayor, de la ruptura epistemológica del socioanálisis. “El concepto de analizador es, ante todo y fundamentalmente, el signo de un vuelco epistemológico” (Lourau, 1977: p.167). El quiebre consiste en aprovechar la experiencia, así sea contradictoria y paralela, de los sujetos de la institución, de tal manera que éstos se convierten analistas y analizados al mismo tiempo.

Escapar de los indicadores cuantitativos significa escapar a la homogeneidad y uniformización. Un indicador supone adaptarse a categorías preestablecidas desde el centro y desde lo instituido. Un indicador rechaza o, mejor dicho, elimina todo aquello que escape a su máquina de análisis estadístico. No acepta el desorden ni la contradicción, mucho menos aquel desorden surgido de la experiencia del propio sujeto. Por el contrario, con un analizador “se desestimará la homogeneidad positivista de las distintas designaciones de la *institución* [...] y se abordará entonces el análisis dialéctico del concepto de “institución” (Delgado y Gutiérrez, 1999: p. 81).

Los analizadores son los que permiten llevar a cabo el socioanálisis en todas las direcciones: redes anteriores y posteriores a la Asamblea. Las contradicciones surgen desde aquí. Un analizador borra los espacios euclídeos al formarse desde experiencias divergentes, aunque se originen en los mismos fenómenos sociales. A través de los analizadores, pues, se define el objeto de estudio de un socioanálisis.

Los analizadores se obtienen mediante lluvias de ideas “recogidas de los diferentes ambientes posibles, y llevadas a aterrizar con analizadores históricos, para luego construir otros analizadores nuevos, y a experimentar por la negociación de los sectores implicados e implicables” (Delgado y Gutiérrez, 1999: p. 419).

Las actividades realizadas para definir el objeto dependen de la forma de participación que se haya elegido en la primera sesión de la Asamblea. Si se optó por participar sólo al inicio y al final de la intervención, las actividades para construir los analizadores serán planeadas y ejecutadas por el Equipo Técnico formado sólo por los Analistas. Si la Asamblea determinó participar durante todo el proceso, los analizadores serán construidos en una segunda sesión plenaria, no sin antes haberse sensibilizado al mundo/mundos de los representados.

A continuación se presentan una serie de actividades para construir los analizadores en una segunda sesión; es decir, para definir el objeto vía Asamblea. Las actividades serán:

- a) *Presentar y discutir el anteproyecto*: Durante esta segunda sesión se presentará el anteproyecto de investigación que los Analistas y el Grupo Promotor elaboraron con anterioridad a partir del autodiagnóstico realizado en una fase previa. La finalidad será evaluarlo, sancionarlo y negociarlo. Luego de esto, se lanzará un nuevo proyecto ya con las correcciones hechas. Es un momento de reflexión colectiva del que surge, además, un producto: el proyecto formal y propio. Éste deberá incluir un cronograma que contemple las actividades a realizar, su duración e interrupción. No es posible agotar en una sesión de tres días, ni aun de tres meses, el trabajo del análisis, que de todas maneras quedará inconcluso (Lourau, 1977: p.165), así que las fechas dependerán de los recursos temporales y materiales de la institución. Este primer momento de reflexión detonará otro muy importante para el socioanálisis: la construcción de los analizadores. No puede entenderse un proyecto de investigación mediante el socioanálisis sin la construcción de los analizadores.

- b) *Construir los analizadores*: Son construidos a partir de la experiencia de los integrantes de la Asamblea. Es un momento de reflexión muy importante. Se pretende emerger aquellos eventos o fenómenos que para la comunidad fueron o son importantes y determinantes en el problema abordado. Todos los participantes

aportan su respectiva experiencia sin superponer unas sobre otras. Como se dijo antes, se comienza con una lluvia de ideas, así emerge lo instituyente.

Es una acción similar a la realizada en una sesión psicoanalítica. En ésta, el sujeto verbaliza lo primero que viene a su mente: en la primera imagen se asoma el inconsciente. Sucede lo mismo en la asamblea: el sujeto colectivo trae a su memoria los eventos históricos que para él son determinantes, sin planes determinados. Así surgirán los analizadores, pero es necesario organizarlos, sistematizarlos.

Como se observa, es un movimiento entre lo instituyente y lo instituido: emerge lo instituyente para ser ordenado, pero es un orden propio, no es un orden *a priori* ni homogéneo. Las contradicciones serán visibles y para ello se precisa el diálogo y la negociación. Este binomio es necesario para sistematizar lo histórico: se organizan los analizadores, se crean categorías, dimensiones, rasgos y elementos del objeto que deberán abordarse porque el colectivo los considera significativos. De esta manera se define el objeto de investigación. A cada analizador le corresponderá una o más técnicas de investigación.

Por involucrar diversas visiones e intereses, las contradicciones serán la característica principal de esta actividad. Por lo tanto, el diálogo y la negociación son muy importantes en esta fase. Pese a la dificultad que representa, debe hacerse un esfuerzo por construir los analizadores en una sola sesión (la segunda) de la Asamblea. Esto demanda sensibilidad e inteligencia a los miembros del pleno. Quizá pueda argumentarse que es muy poco tiempo para conciliar intereses, pero si no se hace un esfuerzo, lo mismo podrá decirse de un lapso de diez sesiones.

Es en esta etapa donde el socioanálisis puede colapsarse. El poder, los intereses y privilegios son muchas veces insalvables. Asimismo, un analizador representa la posibilidad de autorreflexión: en él se refleja la comunidad y, por lo tanto, es revisada por todos. Pocos son los que aceptan auto-mirarse y dar el salto a un pensamiento de segundo orden.

3) Procedimientos y técnicas de investigación.

En la misma sesión de la Asamblea en la que se construyó el objeto de investigación (2ª sesión) se elegirán las técnicas de investigación. Debe aprovecharse que acaban de acordarse los analizadores de la investigación para definir las técnicas de investigación más pertinentes para abordarlos. La última actividad de esta segunda sesión será asignar la producción de la información.

a) *Elegir las técnicas de investigación*: La Asamblea puede echar mano de otras técnicas de investigación, sean cualitativas o cuantitativas, para cubrir los diferentes niveles de investigación y cumplir con los objetivos propuestos. El uso de las técnicas no es indiscriminado, es necesario imprimirle la visión del socioanálisis y reflexionar previamente sus alcances y limitaciones.

No podemos decir que una técnica es mejor que otra, tendremos que ver la pertinencia desde el punto de mira. La pertinencia de una técnica es una prescripción del objeto. Es el objeto el que determina la pertinencia (Cabezas, 1997: p.286)

Durante el socioanálisis no se cuenta con el tiempo para que la colectividad se convierta experta en las técnicas de investigación social, pero para ello están los Analistas, quienes sí deben ser expertos en la materia.

La Asamblea “supone la implantación de estructuras metodológicas complejas producidas con el amplio combinado de técnicas a veces no dialécticas pero en un orden tal que las convierte en supuestos 'analizadores' con un contenido provocador e interactivo” (Fernández y Ron, 2005). Se parte de unidades mínimas para poder captar su complejidad, lo cual no quiere decir que se conciben como unidades aisladas, sino como unidades que adquieren significado en su relación con otras unidades. “Técnicamente, en este caso, se está más preocupado por la ‘triangulación’ de entrevistas, grupos, etc., a los que llegar, que por la simetría de la asamblea promotora (siempre relativa)” (Delgado y Gutiérrez, 1999: p. 416).

Para Delgado y Gutiérrez (1999: p.419):

Lo importante es cubrir lo más posible el espacio social y las redes existentes, para ver dónde están los puntos fuertes, nudos o focos de la actividad considerada, así como dónde están las rupturas y desconexiones.

Si la realidad social no es simétrica, tampoco puede serlo una metodología de investigación; si lo social es un proceso, también debe serlo una estrategia metodológica. Si la entendemos como proceso, y no como plan finalista, no se programa primero y luego se ejecuta rígidamente lo programado, sino que se ejecuta al tiempo que se planifica, en procesos que se retroalimentan. Sin embargo, debe procurarse contar con un paquete de técnicas previamente justificadas, de lo contrario se corre el riesgo de perder rigor metodológico y de nunca concluir el socioanálisis.

- b) *Asignar la producción de la información*: La asignación de esta tarea depende de la forma de participación que se decidió en la primera sesión de la Asamblea. Si se eligió sólo participar al inicio y al final del proceso, el Equipo Técnico se encargará de construir los instrumentos, levantar y organizar la información. Si se optó por participar en todo el proceso, esta actividad se realizará en Comisiones de Investigación coordinadas por el Equipo Técnico. En este segundo caso, la repartición de las actividades y/o técnicas pueden utilizarse diversas estrategias. Por ejemplo, a cada Comisión se le encarga un analizador en particular y, por lo tanto, deberá aplicar la o las técnicas que la Asamblea eligió para ese analizador. También, pueden formarse las Comisiones por técnica de investigación; de esta manera cada Comisión abordaría uno o más analizadores, dependiendo de lo antes determinado. Hay otras posibilidades: analizador/técnica, más de un analizador, por grupos de analizadores, etc. La elección dependerá del tamaño y de los recursos materiales de la Asamblea.

4) Producción de la información.

Se comentó ya que se puede echar mano de toda la gama de técnicas de investigación social, siempre y cuando se les imprima la visión socioanalítica. En otras palabras, no importa tanto la técnica en sí, aislada, sino su aplicación. “La clave no está tanto en las técnicas como en el diseño de las “triangulaciones” que cubran los contrastes de los grupos formales y de los diversos sectores informales” (Delgado y Gutiérrez, 1999: p. 417).

El despliegue de diversas técnicas y sus triangulaciones abre un panorama amplio de las ideas y prácticas de la organización. De esta manera se abarca lo más que se pueda el espacio social y las redes que lo tejen, sus conexiones y rupturas, los consensos y disensos. Sin embargo, debe partirse de unidades mínimas para facilitar el trabajo de recopilación.

“Estas técnicas permiten captar mejor lo ‘integral’ de estos procesos, arrancando desde unidades descentralizadas, que por ser más pequeñas permiten mejor captar sus diferentes componentes tan complejos” (Delgado y Gutiérrez, 1999: p. 405). Cabe recordar que estas unidades mínimas no surgen de la nada, sino de los analizadores contruidos en la segunda sesión del pleno de la asamblea.

La asignación del trabajo de recopilación de información en comisiones –que también se hizo en la segunda sesión plenaria– obedece no sólo a cuestiones operativas y criterios eficientistas. Obedece, sobre todo, al carácter participativo que debe imprimírsele a la aplicación de las técnicas. Si bien existe un Equipo Técnico, éste se limita a señalar, sugerir y reparar carencias técnicas.

Con las comisiones de investigación se pretende otorgar horizontalidad y descentralización a la producción del saber y autonomía cognitiva y pragmática a la organización. De ahí que sea preferible que los miembros de la organización participen

en todo el proceso. Sin embargo, esto dependerá de los recursos humanos, materiales y, sobre todo, del tiempo que se tenga para finalizar el socioanálisis.

Si los miembros de la organización participan en esta fase intermedia, las actividades concretas de esta fase son las siguientes:

- a) *Construcción de los instrumentos*: Se necesitarán algunas reuniones entre el Equipo Técnico y cada una de las Comisiones de Investigación, para construir los instrumentos que le corresponden a cada comisión. Esto requiere de una pequeña capacitación por parte del Equipo Técnico y/o los Analistas sobre aspectos metodológicos y técnicos de la investigación social. Cabe señalar que tampoco debe aspirarse a formar expertos en metodología, pues es prácticamente imposible. Por otro lado, es importante mantener la comunicación entre las diversas comisiones, pues no se trata de trabajos aislados, así que todos los equipos deben estar enterados del trabajo de todos los equipos.

- b) *Recopilación de la información*: El socioanálisis, en general, es una irrupción, una curvatura de las dimensiones de la institución. El levantamiento y producción de información representan el momento cumbre de ese quiebre, pues el tiempo requerido para llevar a cabo esta actividad desajusta los planes instituidos. Es, en otras palabras, un atentado contra la división del trabajo y las relaciones de poder. Sin embargo, como se trata de una técnica reformadora –no revolucionaria–, es necesario contar con un cronograma bien definido, para no disipar a la institución en el ejercicio. Dicha planificación y administración del tiempo deberán hacerla en coordinación todas las Comisiones de Investigación.

Está claro que no es posible prever todo lo que vendrá ni contar con un plan rígido y acabado, pero debe procurarse cumplir en tiempo y forma para otorgarle rigor metodológico al proceso, sobre todo si alguna comisión depende de otra para iniciar con la recopilación. En suma, antes de extraer la información deberá construirse

entre todas las comisiones una especie de mapa que refleje la estrategia general en la que cada instrumento y cada paso estén señalados.

Los Analistas y/o el Equipo Técnico estarán atentos y listos para asesorar en cualquier momento y contingencia, no sólo técnica, sino también política. ¿Por qué política? La recopilación de información como parte del socioanálisis, en el fondo lo que busca es recoger/reconstruir los distintos discursos (teóricos, políticos y sociales), sus posiciones respecto a la problemática abordada y las relaciones (de coincidencia y desacuerdo) que mantienen entre sí.

- c) *Organización de la información*: Una vez concluido el trabajo de campo, es necesario procesar y sistematizar la información y los resultados obtenidos con cada técnica aplicada. Esta actividad se llevará a cabo en cada una de las Comisiones de Investigación con auxilio del Equipo Técnico; también deberá fijarse una fecha para concluirla.

Es posible hablar de dos niveles organizativos. El primer nivel se refiere a la transcripción y el acomodo del material producido para identificar en una lectura exploratoria cuáles son las distintas posiciones o tópicos representativos en los discursos producidos: ¿qué se dijo?

El segundo nivel corresponde a la organización analítica del contenido; con ella se descubrirán las posiciones en una lectura de mayor profundidad que la anterior. Se trata de clasificar las posiciones, es decir, de hallar el encadenamiento lógico de los tópicos: ¿cómo se dijo? Puede echarse mano de cuadros o matrices para mostrar las distintas posiciones y discursos sobre el problema en cuestión.

Ambos niveles representan un resumen de los resultados del trabajo de campo, cuya función es dar paso a la siguiente fase de la asamblea: la interpretación. Antes de llegar a ésta es importante comunicar los resultados a las demás comisiones y a la comunidad en general.

5) Interpretación de la Información

La interpretación es un momento de gran importancia en el socioanálisis, en él se juega la peculiaridad de la técnica. Es aquí donde se le imprime la visión dialéctica y compleja a los instrumentos que pertenecen a otras perspectivas epistemológicas y metodológicas. Es en este momento cuando el dato complejo se configura. Se repara en los resultados constantes, pero sobre todo en los irregulares. A partir de estos se configuran distintas posibilidades: los probables escenarios surgen de la triangulación y las redes tejidas.

Es posible hablar de dos etapas de interpretación durante la ejecución de una asamblea. La primera se hará por Comisión de Investigación y la segunda en el plenario, para llevar a cabo los cruces.

- a) *Interpretación por Comisión de Investigación*: Esta actividad se realizará al interior de cada una de las comisiones a propósito de los resultados que arroje cada técnica sobre cada analizador. Es necesario que se identifiquen las distintas posturas observadas en la información obtenida sobre cada uno de los analizadores. Dichas posturas deben relacionarse con la posición que ocupa el constructor del discurso. Puede existir el caso de personas que ocupen mantengan más de un discurso e incluso contradictorios entre sí.

Luego entonces se habla de los distintos discursos que hay no sólo entre distintas posiciones, sino también entre una misma posición ocupada en la organización. Ésta no sólo se refiere al lugar formal que ocupa en la estructura, pues se habla de discursos y éstos pueden agrupar a personas de distintas posiciones. Todo ello servirá para construir una red de visiones, un mapa social del problema, que se ampliará con la siguiente interpretación a nivel colectivo.

b) *Interpretación colectiva o triangulación (3ª asamblea)*: Esta actividad se realiza en el pleno de la última sesión de la asamblea. Se trata de una lectura más amplia y profunda de los resultados. Incluye el trabajo que se realizó ya en cada una de las comisiones investigadoras, pero la apuesta ahora es integrar los resultados entre sí y con el contexto del problema.

La finalidad es tejer sentidos a partir de la triangulación de las interpretaciones que cada comisión hizo sobre los resultados que arrojó cada técnica sobre cada analizador. Lo importante es cruzar los analizadores, sus técnicas y los respectivos resultados para dotarlos de sentido: es un el nivel semántico. Se trata de construir una red de interpretaciones probabilísticas más que definir causalidades lineales. Tampoco debe caerse en el error de complejizar en extremo las relaciones porque no sólo sería inmanejable, sino también se terminaría por dibujar un espacio liso de tantos cruzamientos.

Aquí surgen las contradicciones: el espacio no es euclídeo; la interpretación, tampoco. La interpretación en el socioanálisis es un rizoma, no una simetría: es un dato complejo. El Equipo Técnico deberá estar muy atento para captar las contradicciones, pues son imprescindibles para construir la realidad de la institución desde la perspectiva de la complejidad. No interesan sólo las regularidades, es indispensable registrar los elementos discontinuos y las grietas. Un autor de apellido Bergua sostiene lo siguiente a propósito de la interpretación y el desorden:

Si cambiamos el punto de observación y enfocamos el fenómeno no desde una región privilegiada de lo social sino atendiendo a su totalidad, el ruido y el desorden aparecen como manifestaciones de un orden interno, una memoria colectiva que contrapesa la fuerza con la que lo instituido intenta absorber lo instituyente (2004).

La interpretación en el socioanálisis debe contraponerse a las nociones que fijan el sentido y registran una sola gramática para un solo mundo. El sentido bajo esta perspectiva se construye con los distintos mundos y experiencias históricas (analizadores) de los individuos. Cada sujeto ocupa un lugar específico en la

organización y las interacciones entre los mismos genera la pluralidad de miradas, no es posible sostener una interpretación estable, aunque sea negociada. Por el contrario, la interpretación socioanalítica debe incrementar el número de alternativas o elecciones posibles (Delgado y Gutiérrez, 1999: p. 594).

Cuando se habla de alternativas interpretativas se habla de diversidad discursiva. Por ello la utilización de distintas técnicas: contar con una gama de discursos en donde se hallen los consensos y las continuidades, pero también las rupturas y el desorden. En concreto, conviene identificar cuáles son las concordancias y las contradicciones entre un mismo sector y entre distintas posiciones, a propósito de un mismo analizador y entre distintos puntos. Si bien es cierto que esta actividad demanda acuerdos en tanto implica discusión, no significa que se configure una sola interpretación.

En este sentido, las interpretaciones hechas no sólo son técnicas, sino también sociales y políticas, por las consecuencias indirectas que de ellas se originan y las implicaciones directas (usos) de ellas.

6) Uso de la Información

Usar la información en socioanálisis implica regresarla al objeto. En este caso es el mismo objeto quien se la devuelve a sí mismo. El objeto, en tanto sujeto, posee autonomía cognitiva, discursiva y práctica para producir la información, pero también para decidir cómo usarla. El uso de la información es, en otras palabras, un momento en un proceso autopoietico.

Este es el momento de la neguentropía: se inyecta la información producida. Es el momento pragmático: se llega al plano del hacer. También es el momento de la reforma: se plantea la solución para el problema específico. Es el momento de institucionalizar lo instituyente. Es el momento de usar del desorden para aumentar la

complejidad organizacional. Una vez que se ha producido la información (nivel semántico), se decide qué hacer con ella y cómo aplicarla para redefinir la organización.

Como en cualquier investigación, existe un reporte. Sin embargo, en este caso, el producto discursivo también debe inscribir y desencadenar posibles cursos de acción para transformar la organización. ¿Cómo reformar si aparecen, inevitablemente, las contradicciones entre las diversas interpretaciones? La salida es la negociación y el pacto, sólo así lo instituyente puede institucionalizarse.

El sistema debe equilibrarse y sobreponerse a la emergencia del ruido a través de actos comunicativos y representaciones negociadas. De lo contrario, la fuerza de lo instituido, del poder, puede actuar sobre lo instituyente, implacable, y controlar como sea posible para evitar la posible anarquía. De ahí las represiones. Lo instituyente debe transfigurarse para instituirse y no arrasar con todo el sistema. Recuérdese que el socioanálisis es una reforma, no una revolución.

Ésta es una exigencia muchas veces insalvable, por ello la gran mayoría de los socioanálisis han fracasado. Éste es quizá el punto más débil del socioanálisis, puesto que exige diálogo y negociación. Vale la pena reflexionar más adelante sobre ésta y otras desventajas e inconvenientes del socioanálisis. Por ahora hay que describir las actividades concretas en esta etapa de la asamblea: determinar las acciones y elaborar un reporte final.

- a) *Determinación las acciones*: Una vez que se tienen claros los elementos continuos (coincidencias) y las discontinuidades (contradicciones), debe discutirse en el pleno de la asamblea cuáles serán las posibles acciones a seguir. Aquí debe construirse un programa que concrete las diversas interpretaciones en actos ejecutivos. Si se habla de diversos discursos, debe hablarse también de diferentes prácticas. Luego entonces, el programa debe integrar en un solo espacio (común) el conjunto de las diferentes acciones propuestas. Puede hacerse una lista de tareas concretas por

cada analizador construido durante el proceso de investigación. Una vez que se determinaron las acciones, se integrarán en un reporte final.

- b) *Elaboración del reporte final*: Esta actividad deberá turnarse al Equipo Técnico, aunque el pleno de la asamblea deberá establecer la fecha de entrega y los partes mínimas del mismo. No existe un molde ni un estilo definidos, pero deberá reflejar la memoria del proceso, las interpretaciones, los discursos, las visiones, los consensos, las rupturas, así como las decisiones que se tomaron y las propuestas hechas.

El reporte es la red, el mapa construido durante toda la investigación. Puede echarse mano de la estructura que cualquier reporte de investigación utiliza, pero con la peculiar visión socioanalítica: no se trata de una verdad única, sino la red en donde convergen distintas versiones sobre el problema abordado. No se trata de una sola recomendación, sino de varios caminos posibles. El reporte puede incluir:

- Una **introducción** que resuma el contenido del reporte.
- La **justificación** del estudio, de su necesidad y de las formas de proceder.
- Los **objetivos** generales y particulares de la investigación.
- Un **apartado histórico** que dé cuenta de los momentos determinantes para la organización y el problema abordado y mencione los analizadores construidos y elegidos.
- Un **apartado metodológico** para describir y explicar las decisiones y los pasos dados, para mencionar y justificar los analizadores construidos, así como las técnicas de investigación utilizadas en cada uno de ellos.

- Los **resultados** del proceso: los problemas diagnosticados, tanto al inicio como al final de la investigación; las preguntas surgidas; las distintas respuestas/interpretaciones a dichas preguntas; la red de elementos continuos y discontinuos; las propuestas para resolver los problemas, y las acciones concretas con cronograma.
- Unas **conclusiones** en donde se reflexione sobre los problemas de investigación y los resultados obtenidos. Aquí se aborda el contenido, no las formas, para éstas se dedica otro apartado de evaluación.
- La **evaluación** de todo el proceso; no del problema de investigación, sino de los pasos dados, de la tecnología utilizada y las estrategias tomadas en todo el proceso socioanalítico. Aunque aquí aparece como una de las últimas acciones, la evaluación es una acción que se realiza desde el comienzo. Liberar el ámbito del hacer, supone otorgar libertad de decisión y, por ende, de reflexión, ésta implica juicios, interpretaciones y valoraciones sobre lo que se presenta en el proceso. La evaluación siempre está presente, pero aquí se trata de evaluar la totalidad del proceso: sus aspectos metodológicos, políticos y sociales.

El reporte deberá ser difundido entre todos los miembros de la organización para su conocimiento y valoración. Los miembros de la Asamblea y del Equipo Técnico estarán abiertos a posibles sanciones y modificaciones, aunque tampoco puede extenderse esta posibilidad al infinito. En todo caso deberán hacerse propuestas para continuar en otro momento con algunas investigaciones que atiendan o profundicen un analizador en particular.

Es necesario reiterar que el esquema anterior solamente es una propuesta y que la aparente linealidad (contraria a la epistemología compleja) se debe a cuestiones

pedagógicas y de mínimo orden. Es muy probable que sólo en casos excepcionales se lleve a cabo tal y como se presenta. La regla, tal vez, sean las contingencias y los cambios constantes de rumbo. Por eso es necesario contar con una estrategia, flexible, para darle rigor epistemológico y metodológico a la investigación.

Recuérdese que se trata de eso, de una investigación, no de un movimiento político, y hay que evitar, en la medida de lo posible, que derive en tal, pues se convertiría en un inconveniente para el desarrollo del proceso socioanalítico. Como éste, la técnica posee –como cualquier otra técnica de investigación social– limitaciones y desventajas.

3.5.2. Desventajas e inconvenientes

El inconveniente más importante lo representa la imposibilidad. Pocas veces un socioanálisis es concluido y cuando se ha terminado no es como se planeó, ya sea porque el poder instituido lo interrumpa por temor a las hecatombes que genera o ya sea porque los sujetos participantes no llegan a acuerdos en el plano del hacer.

Es posible que el poder instituido, al tomar conciencia de los posibles efectos devastadores de lo instituyente, perfeccione sus mecanismos de control, no sólo a través de la represión, sino también por medio de eficaces medios de oxigenación de la institución: sutiles medios de control perfeccionados, “como sucede desde tiempo inmemorial con esa anamnesis local tutelada que es la fiesta, o bien [...] con el uso de distintas técnicas” (Verruga, 2004).

También existen muchas posibilidades de que la asamblea no tenga la capacidad para coordinarse y para establecer acuerdos. Intereses creados y posiciones rígidas impiden negociar no sólo las decisiones fundamentales, sino también las operaciones mínimas. Esto no quiere decir que siempre deberán existir coincidencias; esto es prácticamente imposible y metodológicamente pobre. Los desacuerdos son válidos y

hasta necesarios, pero siempre deberán desembocar en negociaciones porque de lo contrario se corre el riesgo de que la institución se disipe.

Como ya se mencionó, el socioanálisis actúa en momentos de crisis y tensión. Sin embargo, el exceso de desorden ocasionado por tal característica puede provocar la desaparición de la institución. Es bien sabido que el desorden es necesario para que las organizaciones evolucionen en términos de complejidad y, de esta manera, sobrevivan. Sin embargo, si el desorden no es controlado, las organizaciones mueren.

Es importante mencionar que resulta difícil y hasta imposible que todos los integrantes de la institución se involucren en el proceso socioanalítico. A veces por apatía o decisión personal; a veces porque el funcionamiento “normal” de la institución no puede ser interrumpido del todo. Otras veces porque existe una franca oposición al ejercicio socioanalítico por parte de algunos sectores y sus dirigentes. No obstante, las personas implicadas representarán el estado *in vivo* de la institución.

Unos participan más, otros esporádicamente, y otros sólo oyen hablar lejanamente quizás. A veces nos quedamos reducidos al ‘grupo promotor’, donde aceptar acríticamente los datos de uno o varios informantes cualificados suele ser motivo de error (conocimiento parcial, intereses personales, etc. (Delgado y Gutiérrez, 1999: p.416)

Las personas involucradas nunca tienen todas las mismas capacidades técnicas; siempre habrá algunos con más capacidades que otros. Pero no siempre los más capacitados son quienes persuaden con sus opiniones. No siempre las capacidades se despliegan. De ahí que la Asamblea corra el peligro de carecer de democracia y llegue a convertirse en un rito manipulable, donde la improvisación y los intereses se impongan y bloqueen capacidades potenciales.

A veces, incluso, esa improvisación vuelve poco operativa a la Asamblea, de tal forma que debe suspenderse el ejercicio socioanalítico, en el mejor de los casos. Y cuando logran imponerse algunas propuestas e intereses, es poco probable que las

decisiones tengan continuidad, puesto que no tienen legitimidad y se tiene la percepción de no estar apoyadas por la mayoría.

Por todos estos inconvenientes y los muchos fracasos, algunos autores (Fernández y Ron, 2005, por ejemplo) sostienen que el socioanálisis y su asamblea son una utopía y que en el mejor de los casos se convierte un mecanismo para avalar decisiones y propuestas elaboradas desde el exterior, con lo que se pierde su potencia epistemológica y metodológica y se convierte en una técnica organizacionalmente cerrada.

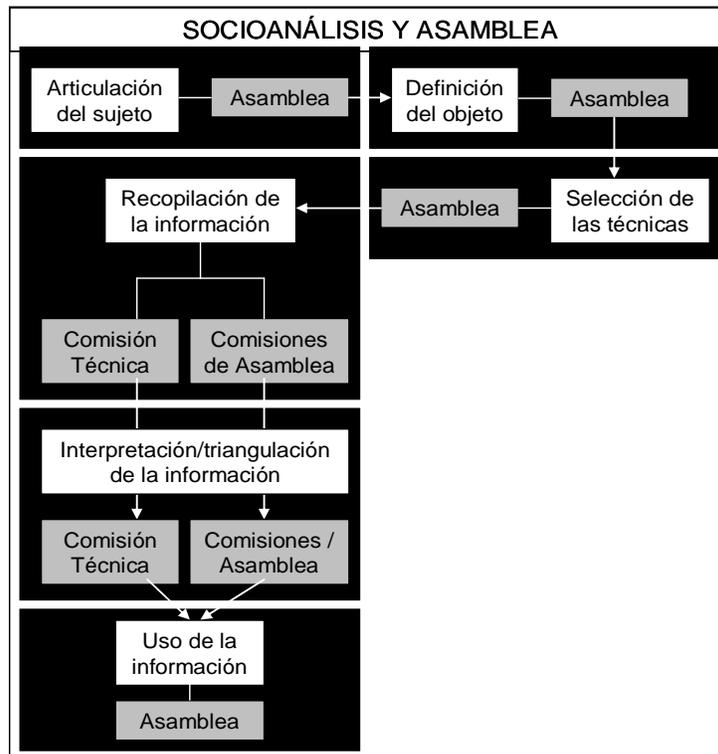
Sin embargo y pese a todas las imposibilidades que presenta, el socioanálisis siempre incuba un movimiento reformador. Aunque fracase la técnica, se habrá echado a andar la reforma y lo instituyente; aunque contenido, éste quedará latente, actuará silencioso y avanzará como eco. Aunque el socioanálisis quede inconcluso, la institución ya no será la misma.

Para Delgado y Gutiérrez (1999: p. 403):

Es una buena técnica tanto por lo que enseña de su dinámica interna (formas y contenido), como por lo que la precede y luego sigue, que no suele ser tan conocido al ser menos espectacular [...] De tal forma que la asamblea es sólo un momento, muy visible y hasta espectacular, de procesos previos y posteriores donde las relaciones cotidianas con las bases son lo definitivo.

Los siguientes cuadros esquematizan el proceso socioanalítico y el desarrollo de la Asamblea:

PROCESO SOCIOANALÍTICO	
1. Articulación del sujeto colectivo	Analistas
a. Formación del Grupo Promotor	
b. Autodiagnóstico	Grupo Promotor y Analistas
c. Redacción del Anteproyecto de Investigación	
d. Convocatoria y Elección de Asamblea	
e. Instalación de la Asamblea	1a Sesión de Asamblea
▪ Definición de la forma de participación	
▪ Formación del Equipo Técnico	
▪ Establecimiento de la Forma de Comunicación	
2. Definición del objeto	2a Sesión de Asamblea
a. Presentación y discusión del Anteproyecto	
b. Construcción de los Analizadores	
3. Procedimientos y Técnicas de Investigación	2a Sesión de Asamblea
a. Elección de las Técnicas de Investigación	
b. Asignación de la Producción de Información	
4. Producción de la Información	Comisiones de Investigación y Equipo Técnico
a. Construcción de los Instrumentos	
b. Recopilación de la Información	
c. Organización de la Información	
5. Interpretación de la Información	3a Sesión de Asamblea
a. Interpretación por Comisión de Investigación	
b. Interpretación Colectiva o Triangulación	
6. Uso de la Información	Equipo Técnico
a. Determinación de las Acciones	
b. Elaboración del Reporte Final	



Hasta aquí se han revisado los principios teóricos-metodológicos que sustentan la investigación y las características del socioanálisis. Pero, ¿qué relación guardan con el pensamiento y el dato complejo? ¿Por qué los presupuestos epistemológicos de la complejidad coinciden con la ruptura epistemológica del socioanálisis? ¿Hasta dónde el socioanálisis puede arrojar datos complejos? Se intentará responder a estas preguntas en el siguiente apartado.

3.6. LÓGICAS DE INVESTIGACIÓN, SOCIOANÁLISIS Y DATO COMPLEJO

La asamblea es el mecanismo que permite darle forma concreta a los planteamientos del dato complejo. Con ella se recatarán los elementos continuos y los elementos aleatorios, no sin integrar técnicas ya consagradas en la investigación social. Recordemos que a la voz que pregunta cómo y con qué se obtiene un dato complejo se le responde: con las técnicas que conocemos. Ahora también agregamos que las técnicas conocidas alcanzarán la potencia requerida porque estarán integradas en una técnica mayor: la asamblea.

Para entender la afirmación anterior y, posteriormente, señalar los puntos de convergencia entre el socioanálisis y el dato complejo, es necesario conocer las lógicas de investigación de las que habla Jesús Ibáñez. A saber: distributiva, estructural y dialéctica. Esta última representa la posibilidad de superar la dicotomía cuantitativo/cualitativo.

1. *Lógica Distributiva*: La relación sujeto-objeto es asimétrica: es táctica y estratégicamente alopoiética. El objeto se acopla a las prescripciones del investigador, éste es quien dicta las preguntas y las respuestas. Necesidades, problemas y soluciones son diseñadas desde arriba, por los concedores. Se trata de una relación similar a la del conquistador sobre el aborígen. Quien somete (cierra) tiene la palabra (lenguaje). “La suerte está echada antes de empezar la investigación propiamente dicha (los llamados trabajos de campo” (Ibáñez, 1989: p.69)

A esta perspectiva le interesa la información a nivel elemental: los objetos están separados de su contexto, comparten conjuntos sin estar jamás juntos. “Capta y captura información en el nivel de los individuos interrogados a través de la técnica de la encuesta estadística (mediante esta técnica las preguntas producen respuestas algoritmizables). Las preguntas producen respuestas convertibles en números (cifras absolutas)” (Cabezas, 1997: pp.284-285).

2. *Lógica Estructural*: La relación entre el investigador y el investigado es simétrica y asimétrica. Esto quiere decir que es tácticamente autopoietica y estratégicamente alopoietica. El objeto tiene la palabra: puede dialogar y reflexionar, siempre y cuando lo haga dentro de un orden preestablecido (artificialmente) por el sujeto. El objeto discute, pero no repercute; tiene derecho a la sintaxis, pero no a la praxis.

Es tácticamente autopoietica porque se le abre al objeto el plano de la semántica. Pero es estratégicamente alopoietica porque se le cierra al plano de la pragmática. En el capitalismo de consumo se da una relación similar: el cliente tiene derecho a hablar, pero únicamente para que su discurso sea extraído y procesado por el capitalista.

A esta lógica le interesan los significados dentro de una estructura: las relaciones que guardan los elementos. “Capta y captura información en nivel de la estructura (relaciones entre los sujetos). Produce discursos convertibles en discursos reciclados para una práctica neguentrópica (devolución de la información a la sociedad en forma de prescripción disfrazada de descripciones)” (Cabezas, 1997: pp.284-285).

3. *Lógica Dialéctica*: Ésta es la lógica que va más allá de la dicotomía metodológica clásica. En ella todas las direcciones son posibles durante una investigación. Por eso es que es tanto técnica como estratégicamente autopoietica.

En la primera lógica el sujeto y el objeto están escindidos; bajo la perspectiva dialéctica son uno mismo, de tal manera que el sujeto/objeto no se adapta a un discurso externo ni lo explora dentro de límites fijos, sino que construye su propio discurso para dar el salto al plano de la acción. Habla, sí; pero también actúa. El sujeto/objeto es capaz de “salir del laberinto del discurso (establecido) al articular en un campo de conocimiento las dimensiones micro y macro de lo social” (Ibáñez, 1979: p. 358).

En síntesis, el objeto de investigación es un sujeto autopoietico y en proceso. Aquí interesan los elementos, las relaciones y, lo más importante, las relaciones entre relaciones, principalmente las contradictorias a nivel sistémico. “Capta y captura información a nivel del sistema. Utiliza la técnica del socioanálisis, también llamado análisis institucional por Lapassade. La información que se produce es activa, produce acción” (Cabezas, 1997: pp.284-285).

El siguiente cuadro elaborado por el Colectivo Ioé (Pereda y Actis, 2003) a partir de la propuesta de Jesús Ibáñez resume las tres perspectivas de investigación:

NIVELES DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL				
PERSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL		Juegos de lenguaje	Funciones del lenguaje	Efectos de lenguaje
		<i>Tecnológico</i> (Cómo se hace)	<i>Metodológico</i> (Por qué se hace)	<i>Epistemológico</i> (Para qué, para quién)
	Distributiva	Pregunta-Respuesta Encuesta Registro Censal	Función <u>referencial</u> del lenguaje Elementos de la red (acoplarse a la red)	Asimetría Preguntas y respuestas predefinidas <u>Cierra</u>
	Estructural	<u>Conversación</u> Grupo de discusión Entrevista abierta	Función <u>estructural</u> del lenguaje Estructura de la red (explorar sus caminos)	Simetría táctica; asimetría estratégica <u>Abre para cerrar</u>
Dialéctica	<u>Asamblea</u> Socioanálisis Investigación-Acción Participativa	Función <u>pragmática</u> del lenguaje Construcción de la red (buscar otra red)	Simetría Libera el decir y el hacer <u>Abre</u>	

Las tres lógicas anteriores no están del todo separadas. En una investigación se puede ir de la perspectiva dialéctica a la distributiva porque la primera incluye a la segunda. Por el contrario, no se podría brincar de lo distributivo a lo dialéctico con un

mismo instrumento. “La selección de perspectivas puede ser excluyente –una sola– o inclusiva –una combinación de varias–” (Ibáñez, 1989: p.66).

Hay algunos otros autores que han tomado los aportes teóricos de Ibáñez para construir sus propios conceptos, aunque el fondo se trate del mismo contenido. Así, se puede hablar de la lógica distributiva, lo mismo que de los hechos o de las regularidades enmarcadas en una visión positivista de la investigación social. O de lo instituyente y un sistema fractal como parte de una visión naturalista. También es posible equiparar la institucionalización y la lógica dialéctica con los sistemas irreversibles del socioanálisis cibernético.

Los conceptos anteriores quedarán más claros en la analogía teórica entre las distintas propuestas mostradas en la siguiente tabla. Se hace en una tabla para facilitar la comprensión de las coincidencias. Asimismo, se incluyen las nociones de Jesús Ibáñez y de Elena Jorge Sierra para comenzar a construir las relaciones entre ambas.

ANALOGÍA TEÓRICA			
AUTOR / POSTURA	POSITIVA	NATURALISTA	ALTERNATIVA
<i>Fernando Conde</i>	Espacio Euclídeo: Espacio plano, homogéneo y unidimensional, en el que es posible el desarrollo de la medida cifrada.	Espacio Topológico: Espacio simbólico como semantización articulado en torno a diferentes ejes de significación localmente homogéneos.	Espacio de Poli-Hetero-Topía: Espacio simbólico, multidimensional y heterogéneo.
<i>Alfonso Ortí</i>	Hechos: Lo que acontece y se hace.	Discursos: Lo que se dice, expresa o significa.	Motivaciones: El por qué de la interacción social: su sentido, intencionalidad o finalidad, consciente y no consciente.
<i>Jesús Ibáñez</i>	Lógica Distributiva: Nivel elemental en el que están representados los elementos.	Lógica Estructural: Nivel relacional en el que están representadas las relaciones entre relaciones.	Lógica Dialéctica: Nivel situacional en donde se ubica la presencia del conjunto en situación. En él todas las direcciones y sentidos son practicables.
<i>Gutiérrez y Delgado</i>	Sistema Reversibles: Un estado determinado en el presente convierte en equivalentes pasado y futuro, ambos quedan separados y unidos por una relación simétrica	Sistemas Fractales: Hace referencia a lo interrumpido, irregular, fragmentado, caótico, inestable y al enredamiento entre los diversos niveles.	Sistemas Irreversibles: La selección de las condiciones iniciales no es definitiva. La actualización de mecanismos evolutivos, la dependencia o modificación de las condiciones iniciales y la diversidad de los comportamientos del sistema interactúa con el entorno.
<i>Elena Jorge Sierra</i>	Regularidades: Algo medible, real y tangible (hechos, aritmética, elementos objetivos y espacios-tiempos lineales).	Irregularidades: Se compone de diversos elementos azarosos y caóticos (procesos, semántica, subjetividad, espacios-tiempos no lineales).	Esquemas alternativos: Interpretación diferencialmente probable en la explicación y comprensión de lo real. Interpretación multidimensional y articulada.
<i>Lourau y Lapassade</i>	Instituido: Momento de la universalidad, el de la unidad positiva del concepto.	Instituyente: Momento de particularidad que expresa la negación de la universalidad.	Institucionalización: Momento de singularidad en el que surge la unidad negativa a partir de la negación.

Complejidad (*complexus*) es aquello que está relacionado, unido, re-unido: en un mismo lugar, en el aquí, como los participantes del socioanálisis, antes, durante y después de la intervención, en la que todas las direcciones y sentidos son practicables. Por esta razón sólo el socioanálisis proporciona la interpretación multidimensional y articulada (compleja).

Los elementos de una muestra estadística nunca formarán un conjunto, porque nunca estarán juntos. Los participantes en un grupo de discusión formarán un conjunto local y transitorio: el grupo se disuelve después de terminada la discusión. Los que forman parte de una institución forman conjunto antes, durante y después de la investigación. Sólo un conjunto (una unidad) puede ser sujeto". (Ibáñez, 1991: p.72).

De esta manera las diferentes visiones quedan imbricadas entre sí curvando el espacio organizacional con las regularidades y las irregularidades. Estos conceptos guardan una estrecha relación con lo instituido y lo instituyente, respectivamente. Ambos se necesitan, hay una relación recursiva entre ambos. "El ruido y el desorden aparecen como manifestaciones de un orden interno [...] que contrapesa la fuerza con la que lo instituido intenta absorber lo instituyente" (Vergua, 2004).

Instituido e instituyente se necesitan uno al otro para sopesarse y contrapesarse a sí mismos. La dominación total e indefinida de uno solo de ellos significaría la muerte de la institución: demasiado orden esclerotiza; demasiado desorden disipa. Es necesario concebirllos como una unidad indivisible. El desorden irrumpe en lo instituido para modificar la institución; una vez que ésta queda trazada, lo instituyente toma distancia y se vuelve latente. Este es el proceso por el que atraviesan casi todos los sistemas, y es el que se impulsa con la intervención socioanalítica.

Asimismo, el socioanálisis es un sistema autopoiético: requiere la presencia del conjunto para que éste se analice a sí mismo dentro de sus propios límites definidos, pero sin ignorar sus relaciones con el entorno. Como sistema autopoiético, no hay restricciones *a priori* ni planes marcados de antemano desde el exterior y sin la

presencia de la institución investigada. Quedan liberados el ámbito semántico y el ámbito pragmático: la institución está en libertad para decir y hacer lo que, bajo sus propios mecanismos, considere necesario. En otras palabras (autorregulación).

En el socioanálisis hay una vocación reformadora. Mientras que en el resto de las técnicas de investigación se controla el cambio mediante estrategias alopoiéticas, en el socioanálisis se alienta la acción. Se trata de un cambio producido desde el interior de la institución, por y para la institución. La institución se informa de sí misma (extracción de saber) para darse forma –su propia forma– a sí misma (inyección de neguentropía).

La anterior es otra característica de los sistemas complejos. “Es el dispositivo de participación conversacional (endógeno) por antonomasia (del socioanálisis). Un dispositivo interpretable como aprendizaje de las modernas sociedades para la complejización y la emergencia de sus procesos de autoorganización” (Brunet y Valero, 1998: p. 115).

En el socioanálisis, como ya se mencionó, se abre la puerta a todo lo posible, por lo que pareciera que se cae en el pastiche y el relativismo. Sin embargo, la única intención es mostrar las diferentes dimensiones, sus coincidencias y las inevitables contradicciones y paradojas. No puede darse privilegio a una sola posición, posibilidad o dirección, pues todas son practicables: ni orden absoluto ni caos total.

No por una simplificación populista, como darle la razón al pueblo, sino para encontrar las paradojas mágicas (grotescas y rizomáticas) que se esconden en sus prácticas, y que se pueden abrir a nuevas posiciones más creativas. (Delgado y Gutiérrez, 1999: pp. 402-403).

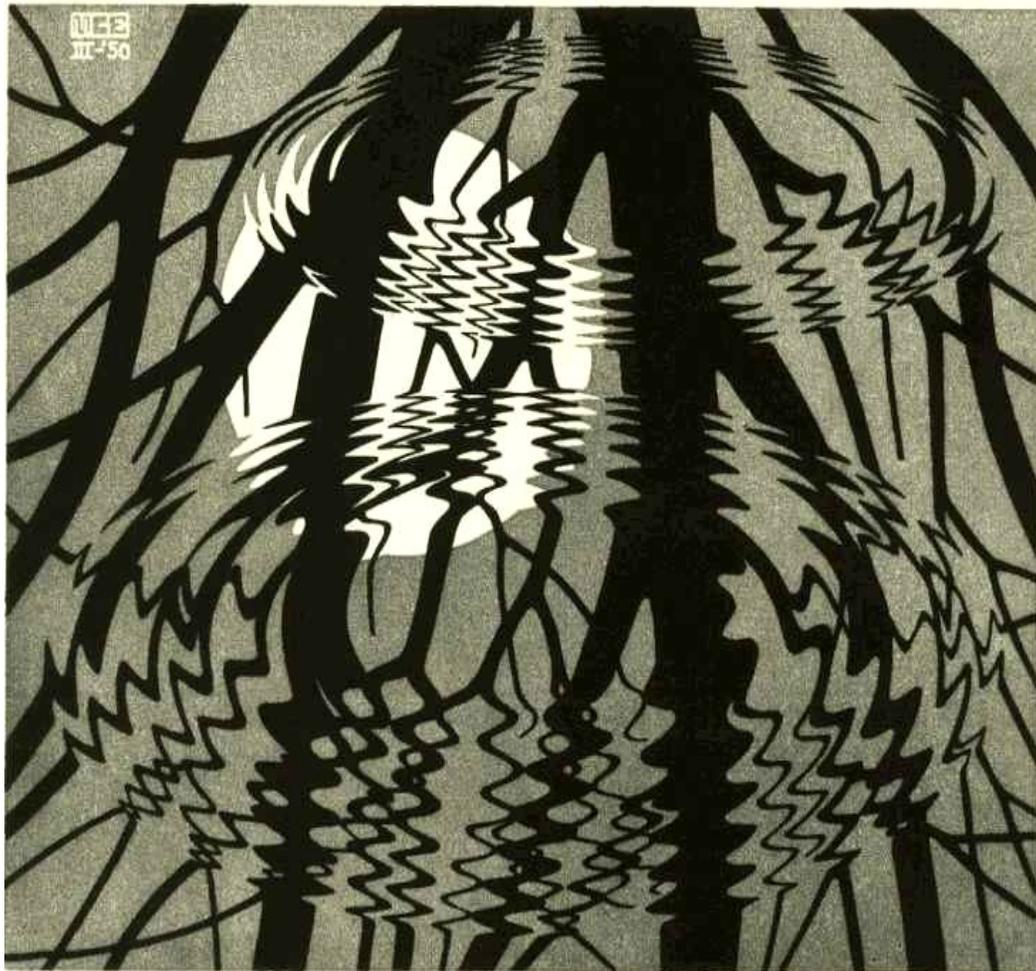
Una vez revisados el contexto y las distintas posturas teóricas y metodológicas, ahora es posible presentar los pasos concretos de la propuesta metodológica de evaluación curricular para la Licenciatura en Comunicación de la FES Acatlán. Es decir: adaptar lo expuesto en los capítulos anteriores al propósito particular de esta investigación. Pero antes se intentará relacionar los mismos apartados para observar

las implicaciones del contexto en las cuestiones metodológicas y viceversa, para vislumbrar la interacción dialógica entre metodología y teoría y entre ésta y el entorno curricular.

Como afirma Dávila (1997: p.149), “toda perspectiva de investigación tiene una doble génesis: teórica y social. Dicho con otras palabras: que cada una de las perspectivas de investigación social es producto de la negación o afirmación de los proyectos y profecías de determinados movimientos sociales”. En el siguiente capítulo se esbozará el proyecto social que está detrás de una metodología de evaluación curricular compleja.

CAPÍTULO IV

ELEMENTOS IMPLICADOS E IMBRICADOS



Superficie Ondulada. MC Escher

- **Heisenberg:** El mundo aparece como una complicada telaraña de sucesos, donde conexiones de diferentes especies se alternan, se trasladan o se combinan, determinando así la textura de la totalidad.
- **Pascal:** Como todas las cosas son causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y todas se vinculan por medio de un lazo natural e insensible que une a las más alejadas y a las más diferentes, creo imposible conocer el todo sin conocer particularmente las partes.
- **Nietzsche:** Aquí se puede admirar al ser humano como un poderoso genio constructivo que consigue levantar una catedral conceptual infinitamente complicada sobre un fundamento inestable y aguas fluyentes. Por cierto, para encontrar apoyo en un fundamento de esa naturaleza, debe tratarse de una construcción hecha de telarañas; tan suave como para acompañar el movimiento de las olas; tan fija como para no ser derribada por los vientos.
- **Otto Neurath:** Somos como navegantes que tienen que reconstruir su nave en alta mar, sin poder jamás desmantelarla en un dique de arena ni rehacerla con los mejores materiales.
- **Edgar Morín:** Pensar global / actuar local, pensar local / actuar global.

4.1. RELACIONES CONCEPTUALES

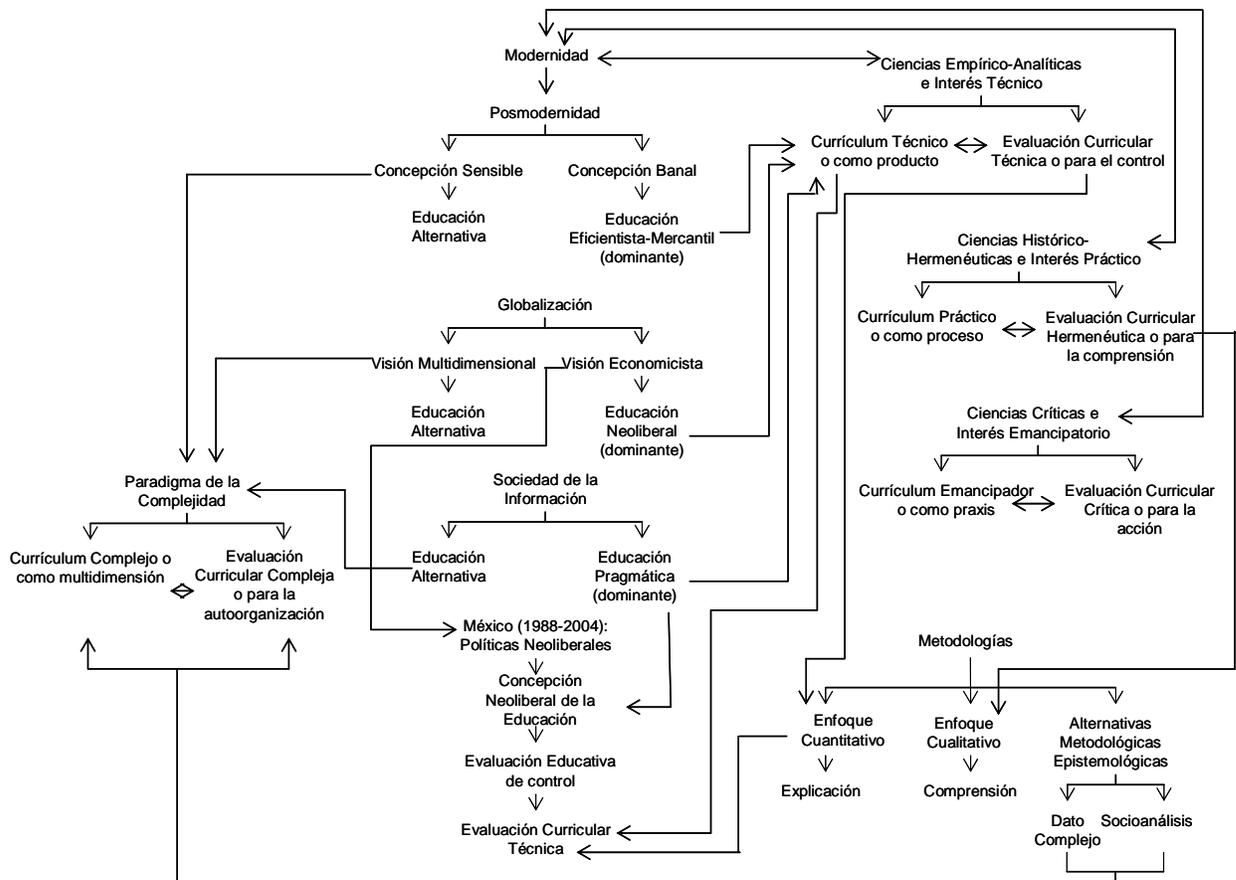
Hasta ahora se han revisado una serie de conceptos que, en apariencia o a primera vista, guardan escasa relación con el objeto de estudio o cuyo vínculo es poco explícito. Las preguntas surgidas, por ejemplo, son: ¿cuál es la relación entre posmodernidad o globalización con una metodología de evaluación curricular? ¿Qué relación guardan los objetivos institucionales con la metodología?

La siguiente tarea es hacer explícitos los vínculos existentes entre todos los elementos antes mencionados. De esta manera, la evaluación curricular y la problemática que le rodea serán comprendidas de una manera más integral y concreta. De ello depende que las reflexiones hechas en los capítulos anteriores no queden sueltas y sin utilizar.

De ello depende, también, que la propuesta de evaluación curricular no se centre únicamente en aspectos técnico-instrumentales y que, además, exista coherencia entre los distintos niveles que la componen (epistemológico-teórico-metodológico) y entre la evaluación y la interpretación que se hace del entorno. Si no quedan claros los distintos niveles de los que parte la evaluación, “se incurre en el error de centrar la evaluación curricular en los aspectos eficientistas internos del currículo, y se descuidan los planteamientos originales y los aspectos sociales” (Barriga, 1998: p. 137).

Por ello se construyó el modelo que a continuación se presenta. Es una red que intenta mostrar dichas relaciones y pretende construir una especie de árbol rizomático en donde queden claras las conexiones y superposiciones entre los conceptos revisados en los capítulos anteriores. La descripción y reflexión sobre el mismo (las relaciones mismas) vendrán inmediatamente después.

A continuación, se realizará un resumen de los capítulos anteriores con el objetivo de hacer más fácil el manejo de la información y las conexiones entre los distintos conceptos.



4.1.1. Contexto y desafíos educativos

Es importante aclarar la visión que se tiene del contexto porque a partir de éste se delinear los desafíos que deberán enfrentar la educación y el currículo. Todo currículo cuando es diseñado o evaluado debe atender dichos desafíos; por lo tanto, la evaluación curricular analiza qué tanto el currículo atiende el contexto.

El currículo, la educación y las instituciones educativas no son sistemas aislados, mantienen un vínculo estrecho con el entorno; después de todo, los alumnos que se preparan en y con ellos saldrán a ese entorno para desempeñar sus actividades profesionales.

Los primeros conceptos revisados en el contexto fueron los relativos a la posmodernidad, incluyendo la modernidad. El siguiente fenómeno revisado fue la

globalización. En lo que se refiere a la sociedad de la información, además de su definición, revisamos sus orígenes, las transformaciones estructurales y la manera de enfrentarla.

La **modernidad** fue el proyecto cuyo centro estaba en la razón. Con ella se construyeron los metarrelatos que daban sentido a la noción de historia lineal. Con ella la creencia en el progreso se hizo posible. Se aspiró a que los conocimientos se tradujeran en fórmulas físico-matemáticas que fungían como leyes universales. Con ella se intentó controlar la historia y el progreso.

La educación en este proyecto ocupó un lugar primordial; a través de ella se llevarían a cabo las transformaciones necesarias para cumplir con los anhelos: el individuo sería educado para conseguir los ideales modernos. En las escuelas debían formarse las clases constructoras del progreso. Pero hoy es innegable la crisis de la modernidad.

Así aparece lo que los teóricos llaman la **posmodernidad**. En general, hay dos posturas en la posmodernidad: la **concepción banal** y la **concepción sensible**. La primera plantea el todo vale, la imposibilidad de una nueva salida y una nueva utopía y la total erosión del lenguaje. La segunda deja abierta la posibilidad para habitar un mundo/mundos, construida entre la pluralidad de lenguajes y las meta-argumentaciones finitas, la seguridad y el riesgo, la unidad del conocimiento en la multiplicidad de perspectivas, la esperanza y la incertidumbre. Ver el siguiente cuadro:

POSMODERNIDAD	
LA COSA: CONDICIONES DE EXISTENCIA	
Problemas de 1ª evidencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crisis Emergentes: <ul style="list-style-type: none"> - Del sistema capitalista. - Del Estado de Bienestar. - De los proyectos alternativos al sistema capitalista. - De los sujetos sociales históricos. - De las formas burguesas de lo político. - ▪ Tiempo cultural de emergencia tecnológica. ▪ Instrumentación cultural.
Problemas de 2ª evidencia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crisis de la Modernidad:

	<ul style="list-style-type: none"> - De la creencia absoluta en la exclusividad de la razón para conocer la verdad. - De la aspiración a que los conocimientos se traduzcan en fórmulas físico-matemáticas. - De la creencia en la libertad incondicionada del hombre para elegir su destino. - Del antropocentrismo. - De los metarrelatos. - De la creencia en el progreso y en la historia lineal.
--	---

Si el mundo moderno está en crisis, la educación, su eje de acción, también lo está. Por lo tanto, para enfrentar los cambios y crisis del mundo contemporáneo, las instituciones de educación se han visto obligadas a modificar sus principios y objetivos. El mundo está cambiando; la educación también. Esta afirmación no es tan sencilla; los cambios en el mundo dependen del punto desde dónde se estén mirando. Por lo tanto, los cambios en el ámbito educativo dependen de la interpretación que se haga de aquél.

La tendencia dominante en la interpretación de las condiciones existenciales de la posmodernidad está representada por las concepciones banales. La **educación** correspondiente a esta tendencia interpretativa es la configurada bajo criterios **eficientistas-mercantiles**. Sus funciones son delineadas por el mercado, a partir de las demandas de las grandes empresas e instituciones crediticias internacionales. Son éstas quienes dictan qué y cómo debe enseñarse, pues lo que se busca, al fin y al cabo, es potenciar la productividad de las organizaciones mediante la aplicación de conocimientos técnicos-expertos.

POSMODERNIDAD	
EL TÉRMINO: APORTACIONES CONCEPTUALES	
Concepciones Sensibles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aceptan el pluralismo de los lenguajes y la multiplicidad de meta-argumentaciones finitas. ▪ Persiguen deconstruir críticamente la tradición. ▪ Pretenden analizar con seriedad los tiempos que nos ha tocado vivir. ▪ Se alejan de cualquier restauración nostálgica del pasado y sus valores. ▪ No están sustentadas en los consensos simulados ni en la emancipación como autoconciencia perfecta y verdadera.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dejan ver una nueva (s) posibilidad (es) para habitar este mundo/mundos, construida entre la seguridad y el riesgo, entre la unidad del conocimiento y la multiplicidad de perspectivas, entre las esperanzas y las incertidumbres, como destrucción creativa.
Concepciones Banales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colocan en la base la total disgregación del lenguaje. ▪ Buscan construir un pastiche pop. ▪ Toman como bandera el “todo vale”. ▪ Aceptan con resignación los simulacros y efectos de superficie en un mundo nihilista. ▪ Plantean la imposibilidad de una salida; no hay proyecto ni utopía posible

Esta concepción de la educación coincide con la planteada por quienes tienen una visión unidimensional de la **globalización** y de la **sociedad de la información**. En éstas, como en la posmodernidad, existen tendencias dominantes ancladas, también, en una postura economicista-pragmática.

La globalización **economicista** propugna por dejar la orientación de la economía en las manos del mercado; aquí la educación llega a ser sólo una formación técnica, mejor conocida como **educación neoliberal**.

GLOBALIZACIÓN	
Visión Unidimensional: Determinismo Económico	Visión Multidimensional: Evento Complejo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neoliberalismo: <ul style="list-style-type: none"> - Poner en función de las multinacionales todos los adelantos científicos y tecnológicos. - Llevar la competencia al extremo entre empresas desiguales. - Liberar totalmente los mercados. - Dejar la orientación de la economía a la mano invisible del mercado. - Privatizar la economía. ▪ Cierre de lo local: <ul style="list-style-type: none"> - Hay que revertir la globalización en tanto es sólo una ideología para justificar la polarización social y la transferencia de los recursos del Estado al capital. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es un evento que involucra diversas esferas: <ul style="list-style-type: none"> - Ecológica. - Cultural. - Política. - Económica. ▪ Se piensa como un fenómeno que plantea oportunidades y alternativas, sin abogar por el regreso al cierre de lo local. ▪ Es posible construir un proyecto: <ul style="list-style-type: none"> - Con características latinoamericanas. - De índole y alcances comunitarios. - Llevado a cabo mediante la cooperación cultural, política y económica entre las distintas naciones. - Aprovechando las ventajas que otorga la educación.

La postura neoliberal de la sociedad de la información privilegia el conocimiento técnico y las demandas del mercado y las multinacionales; la **educación pragmática** planteada desde esta visión sólo es un instrumento del mundo laboral.

SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN		
Se caracteriza por la implantación intensiva y extensiva de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la vida social y económica		
Orígenes		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revolución tecnológica de la información (sociedad red). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Crisis económica del capitalismo y estatismo (economía informacional global). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Movimientos sociales y culturales (cultura de la virtualidad).
Transformaciones estructurales		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relaciones de producción: - Cambio social y técnico en las relaciones de trabajo, en el capital y las relaciones de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relaciones de poder: - Hay una crisis del Estado y la democracia política. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relaciones de experiencia: - Transitan por un modelo de relación social guiado por estereotipos a un modelo guiado por la experiencia real de la relación.
Salida		
La desigualdad en la producción, difusión, acceso y aplicación del conocimiento ha provocado desigualdades sociales y económicas entre naciones e individuos. Por lo tanto, la educación constituye la posibilidad más importante para no quedar marginado.		

Como se puede observar, hay un estrecho vínculo entre las tendencias dominantes de los tres fenómenos antes mencionados: los une el pensamiento banal, economicista y pragmático, es decir, el pensamiento simple, aquel que todo lo reduce a aspectos técnicos, eficientistas y mercantiles.

Puede objetarse que esto no tiene nada novedoso, pues ya en los inicios de la modernidad, la naciente burguesía apoyó la producción y difusión de conocimientos científicos y tecnológicos para incrementar sus ganancias. En este sentido, la situación actual no representa nada nuevo.

Sin embargo, en el siglo XVIII el poder materializado en el Estado buscaba, además, realizaciones políticas (justicia y libertad) para individuos y sociedades, y la educación jugaba un papel importante para la consecución de las mismas.

Para los hombres modernos del siglo XX lo más importante es la economía, es ella quien permitirá el progreso, es ella quien se cree desarrollará al máximo el proyecto

moderno. En este contexto la ciencia queda arrinconada, pues se le confiere sólo un estatus de herramienta que posibilita o pueden contribuir al desarrollo económico.

En el mundo contemporáneo todo es reducido al mercado. Éste es el eje de todo, pasó a ocupar el lugar que el Estado tuvo antes. Ya no importa formar ciudadanos con ideales de justicia y libertad, sino mano de obra calificada que pueda aportar conocimientos técnicos a las empresas. Todo esto, sin duda es un rasgo moderno, pero llevado al extremo, por eso ha sido situado en el mundo posmoderno.

Tanto de posmodernidad como de globalización existen dos visiones de cada una. También existen dos concepciones de la sociedad de la información: la pragmática y la alternativa. En los tres casos, existe una tendencia dominante-hegemónica y una alternativa. Ambas poseen una manera de ver a la educación, su razón de ser y sus funciones. Veamos, pues, cuáles son las concepciones que cada tendencia tiene sobre la misma.

Así que es posible sostener que la actual tendencia dominante en la educación, proveniente de una particular forma de concebir el mundo, es una consecuencia perversa de la modernidad arrastrada por nuestro mundo posmoderno.

EDUCACIÓN Y MACROCONTEXTO		
	TENDENCIA DOMINANTE	TENDENCIA ALTERNATIVA
POSMODERNIDAD	Visión Eficientista-Mercantil <ul style="list-style-type: none"> - Pone énfasis en los sistemas expertos y en las nuevas tecnologías de la información. - Sus funciones son delineadas por el mercado, a partir de las demandas de las grandes empresas e instituciones crediticias internacionales. - Ve en el determinismo económico el motor de la historia. - Se supera el valor de uso para adquirir valor de cambio (el saber es producido para ser vendido). - El saber es el principal capital para la producción de bienes y servicios. - Lo que está en el fondo son los enunciados preformativos. 	Visión Alternativa <ul style="list-style-type: none"> - Hace énfasis en el modo de afrontar la incertidumbre. - Mira hacia la pluralidad y el multiculturalismo. - Se piensa en términos de los juegos de lenguaje paralógicos. - Se reconoce el heteromorfismo y el posible consenso, desde la diversidad de lo local, desde la visión de personas reales, en sus espacios vitales. - La educación es un sistema complejo y abierto, perneado por contingencias y eventos que se producen en el contexto. - Abandona el absolutismo del discurso analítico, su visión lineal y progresiva, para restituir al sujeto
	GLOBALIZACIÓN	Visión Neoliberal <ul style="list-style-type: none"> - Ve la formación de individuos sólo como formación técnica y sin capacidad de autoorganización. - Se forman individuos fácilmente sustituibles, cuyo trabajo será mal remunerado. - Se imparte educación para construir un país manufacturero con mano de obra barata.
		Visión Pragmática

SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Ve a la educación y al conocimiento sólo como un instrumento del mundo laboral. - Es una visión economicista y pragmática que privilegia el conocimiento técnico y las demandas del mercado y las multinacionales, y sepulta el conocimiento humanista y la función social. - Favorece la polarización social, ya que pone a las instituciones educativas al servicio de los intereses económicos dominantes, descuidando a los sectores sociales más desfavorecidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sin negar las condiciones reales de la sociedad de la información y los aportes teóricos, la educación deberá ser pertinente para nuestra sociedad, nuestras necesidades y problemáticas. - La pertinencia puede entenderse como el papel que la educación debe desempeñar en relación con lo que la sociedad espera de ella.
-----------------------------------	---	--

Cada fenómeno plantea ciertos desafíos a la educación. También influye en la manera de enfrentar dichos desafíos. Así, por ejemplo, una visión neoliberal de la globalización pensará que tales o cuales retos son los que deberá enfrentar la educación, pero la visión alternativa planteará otros de acuerdo a su manera de ver el fenómeno.

A cada posición de observación corresponde un conjunto de desafíos y acciones. Los desafíos que a continuación mencionamos parten de la tendencia alternativa de cada fenómeno.

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN Y MACROCONTEXTO	
	Desafíos
Posmodernidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es ineludible reconocer la complejidad que atraviesa a la educación, principalmente a la educación superior. ▪ Dejar atrás ideas que afirman una realidad única y universal. ▪ El reto es modificar no sólo cuestiones operativas y administrativas, sino también la concepción sobre la educación: <ul style="list-style-type: none"> - Reconocerla en la diferencia y no como unidad totalitaria. - Restituir los localismos, las historias particulares y el dinamismo. - Lograr una educación pluridimensional para el estudiante. - Poner fin al docente y discente unidimensionales. - Mayor integración de los contenidos educativos. - Aumentar la articulación entre la educación curricular y extracurricular. - Dar más tiempo para el trabajo e iniciativa personal del estudiante. - Mayor integración del proceso de enseñanza-aprendizaje. - Restablecer el equilibrio entre la formación humanista y científica; entre la intelectual y afectiva; entre la artística y tecnológica. - Mayor profesionalización del docente universitario.

Globalización	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La educación deberá contribuir al equilibrio entre la autonomía y la cooperación, entre independencia e identidad, individuo y comunidad, entre lo global y lo local; para ello deberá: <ul style="list-style-type: none"> - Agregar un nivel satisfactorio de cohesión social. - Facilitar la asunción efectiva del acervo común. - Incrementar el stock de capital social. - Promover la convergencia política en materia educativa. ▪ La dependencia que existe entre economía, información, conocimiento y tecnología, hacen inevitable la mirada de la educación hacia la economía, sin que esto signifique formar individuos sólo desde una perspectiva técnica, por lo que deberá: <ul style="list-style-type: none"> - Lograr un elevado nivel de cualificación para todos. - Mejorar la gestión de las instituciones educativas. - Elevar el grado de flexibilidad del sistema educativo. - Concebir como un continuo el trinomio educación-formación-empleo. - Potenciar la educación científica, la alfabetización tecnológica y la capacidad para gestionar la información. - Desarrollar mecanismos adaptativos de la formación profesional a la nueva realidad.
Sociedad de la Información	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No perder de vista el carácter internacional del conocimiento. ▪ Tomar en consideración las tendencias dominantes sin adoptar un pensamiento único e irreflexivo. ▪ Tener claro a quién deberá servir el sistema educativo. En naciones como la nuestra, resulta necesario servir a los sectores más desfavorecidos. ▪ Logro de los objetivos que las propias instituciones se plantean. ▪ Cumplimiento cabal de las obligaciones académicas. ▪ Introducción de la interdisciplina. ▪ Búsqueda de las formas alternativas de financiamiento. ▪ Nuevos procedimientos de participación. ▪ Incremento del uso de las tecnologías sin llegar a la sobredeterminación. ▪ Amalgamar lo histórico-cultural con los problemas sociales concretos, globales y locales. ▪ Apertura de las instituciones educativas. ▪ Concebir la educación como un proceso que dura toda la vida. ▪ Atender la creciente demanda educativa y los rezagos en ella.

Hasta aquí lo referente al denominado macrocontexto. En seguida se abordará lo que sucede con la realidad nacional, los problemas y necesidades sociales, económicos y políticos pendientes y las políticas con que se han afrontado.

Después de las fuertes crisis por las que atravesó el Estado Benefactor y a partir de la implementación de las políticas neoliberales, los apoyos públicos a la educación se vieron mermados. En este marco surgen las evaluaciones curriculares.

Desde entonces los recursos de las instituciones educativas, principalmente de las de nivel superior, fueron condicionados al cumplimiento de ciertos compromisos

verificados a través de la evaluación institucional, la cual incluía los planes y programas de estudio. A partir de ese momento los recursos estuvieron vinculados a la evaluación.

Las políticas neoliberales con las que se le ha hecho frente a los problemas nacionales, también han impactado en el sector educativo, ya sea como consecuencia indirecta de la atención a problemas de otra índole o como aplicación directa a la educación.

Durante los últimos años, las políticas neoliberales se han aplicado incisivamente en el ámbito educativo, lo que genera ciertos problemas y, en consecuencia, ciertas necesidades. **México** no ha sido la excepción en la aplicación de estas **políticas neoliberales** en todos los ámbitos, incluyendo el educativo.

Fue durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari cuando el llamado neoliberalismo se acentuó: comenzó el proceso de adelgazamiento del Estado, las privatizaciones, la eliminación de los aranceles, la disminución de subsidios y la reducción de la inversión pública en los sectores energético y educativo.

MÉXICO (1988-2004)	
Políticas	Problemas y Necesidades Pendientes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Neoliberales: - Adelgazamiento del Estado. - Privatizaciones. - Eliminación de aranceles. - Disminución de subsidios. - Control de salarios. - Reducción monetaria. - Más inversión privada que pública en los sectores energético y educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sociales, Económicos y Políticos: - Crisis del sistema político (asesinatos políticos individuales y colectivos, poca credibilidad a políticos, aparición de grupos guerrilleros). - Administración ineficiente del aparato de justicia. - Corrupción. - Demanda democrática. - Ausencia de reformas estructurales. - Las finanzas públicas dependen del sector energético. - Devaluaciones monetarias. - Fuga de capitales. - Disminución del crecimiento. - Disminución de los recursos al campo. - Dependencia alimenticia. - Disminución de recursos públicos en educación e investigación. - Deterioro de los salarios reales. - Disminución del ingreso per cápita.

	<ul style="list-style-type: none"> - Desempleo / Subempleo. - Pobreza. - Desigualdad y polarización social. - Desnutrición en zonas urbanas y rurales. - Altos índices delictivos / Inseguridad Pública.
--	---

En el último educativo las políticas neoliberales se tradujeron en un Estado que interviene lo menos posible para que el mercado actúe sobre la educación, una **educación neoliberal** que deberá satisfacer los requerimientos del mercado y las grandes empresas, en poco gasto público en educación, mayor crecimiento de la educación privada y mayor apoyo a la educación tecnológica.

MÉXICO: POLÍTICAS DE EDUCACIÓN (1989-2004)	
Políticas	Problemas y Necesidades Pendientes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepción Neoliberal de la Educación: - El Estado interviene lo menos posible para que el mercado actúe sobre la educación. - La educación deberá satisfacer los requerimientos del mercado y las grandes empresas. - Poco gasto público en educación. - Mayor crecimiento de la educación privada. - Mayor apoyo a la educación tecnológica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Caída de los salarios de los trabajadores de la educación. - Disminución del gasto en infraestructura educativa. - Incapacidad del gobierno para satisfacer la demanda de educación. - El presupuesto educativo, respecto al PIB, se mantiene alrededor de 4%; cifra lejana al 8% recomendable. - No hay interés para invertir en ciencia y tecnología. El gasto actual es del 0.3% respecto al PIB; cifra lejana al 1% recomendable.

La evaluación institucional ha jugado un papel central en este proyecto, pues es el mecanismo que asegura el cumplimiento del mismo, mediante el impulso de la competencia entre instituciones públicas y privadas, las evaluaciones periódicas a docentes e investigadores, la vinculación del salario de los profesores a su productividad y la relación de la evaluación con la acreditación y el financiamiento.

La visión neoliberal ha alcanzado principalmente a la educación superior. En el siguiente cuadro se observan las acciones evidentes de las políticas y la perspectiva de fondo, lo que está detrás de lo evidente, los problemas poco visibles que presentan dichas políticas.

MÉXICO: POLÍTICAS DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (1989-2003)	
Acciones Evidentes	Perspectiva de Fondo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación de las instituciones: 	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación vinculada al financiamiento es

<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar a la sociedad los resultados de su labor. - Impulsar la competencia entre instituciones públicas y privadas. - Evaluación periódica de docentes e investigadores. - Revisión de del concepto “definitividad”. - Vinculación del salario de los profesores a su productividad. - Evaluación vinculada a la acreditación y el financiamiento. ▪ Separación de los bachilleratos de las universidades. ▪ Ofrecimiento de estímulos fiscales a empresas que contratasen servicios de las universidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - un mecanismo para lograr su aceptación, lo que se convierte en control. - Se trata de una visión conductista de la evaluación porque busca inducir comportamientos académicos y sociales predeterminados. - Se confunde la evaluación con la verificación del cumplimiento de requisitos formales, de resultados cuantitativos. - No se tienen una noción clara y operativa de “calidad educativa”; sólo se le identifica con la obtención de resultados predefinidos, por lo que queda fuera la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje. - La noción calidad educativa es construida sólo a partir de las necesidades que tiene el sector productivo. - A las instituciones se les otorga sólo la función de convertirse en un factor de rendimiento productivo del país, a partir de las demandas del mercado laboral. - El objetivo de la educación no es la academia, sino la auditoria y el control conductista para que se cumpla una noción de calidad educativa ya prefijada. - La evaluación tiende a tornarse en una política de aseguramiento de una determinada manera de orientar las IES. - Así, las evaluaciones curriculares realizadas se ven como una actividad técnica, orientada a la toma de decisiones respecto al cumplimiento de objetivos prefijados desde el exterior de las instituciones. - La verificación del cumplimiento de objetivos técnico-instrumentales deriva en vigilancia. - Las evaluaciones curriculares responden a coyunturas político-financieras.
--	--

Con la visión neoliberal se ha procurado que los diseños curriculares se apeguen a la visión tecnocrática del mundo y de la educación y que las evaluaciones curriculares corroboren este fin, con lo que se convierten en tan sólo **evaluaciones curriculares técnicas**.

En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el neoliberalismo educativo no ha logrado penetrar del todo, a pesar de los esfuerzos de algunos de sus últimos rectores.

Actualmente, la UNAM y sus autoridades sostienen una visión social educativa y realizan esfuerzos para lograr una educación alternativa a la neoliberal. En el siguiente cuadro están los objetivos que la legislación universitaria contempla para la institución y los objetivos del actual plan de desarrollo.

UNAM: OBJETIVOS INSTITUCIONALES	
Objetivos Generales	Objetivos del Plan de Desarrollo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Docencia: <ul style="list-style-type: none"> - Formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad. ▪ Investigación: <ul style="list-style-type: none"> - Organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales. ▪ Difusión de la cultura: <ul style="list-style-type: none"> - Extender, con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Restituir la vocación social y los compromisos de Estado. <ul style="list-style-type: none"> - Ampliar la participación de la comunidad en los cuerpos colegiados. - Incrementar las becas para estudiantes de escasos recursos y buen desempeño académico. - Fortalecer los programas de apoyo a la docencia y la investigación. - Incorporar nuevas tecnologías para fortalecer la enseñanza continua y a distancia. - Impulsar la descentralización académica y administrativa. - Generar nuevas carreras y actualizar todos los programas y planes de las licenciaturas. - Incrementar la matrícula en los posgrados. - Revisar el marco jurídico institucional (Estatuto del Personal Académico). - Vigorizar Radio Universidad y TV UNAM. - Reforzar la seguridad en las instalaciones universitarias (erradicar el porrismo). - Continuar gestiones para incrementar el presupuesto universitario y consolidar una política de Estado para el financiamiento de la educación superior pública en México. ▪ Tener una oferta educativa más abierta, flexible, novedosa y multidisciplinaria, que rompa las fronteras entre facultades.

La FES Acatlán, como parte de la UNAM, debe respetar y cumplir no sólo los objetivos de ésta, sino también aquellos delineados para todas las llamadas unidades multidisciplinarias. En el siguiente cuadro se muestran estos últimos, además de los objetivos del plan de desarrollo de la propia FES Acatlán.

FES ACATLÁN: OBJETIVOS INSTITUCIONALES	
Objetivos Generales	Objetivos del Plan de Desarrollo
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Org. Académica Departamental: <ul style="list-style-type: none"> - Realizar innovaciones educativas, mediante planes de estudios flexibles e interdisciplinarios, la integración entre la teoría y la práctica, y la vinculación entre la docencia y la investigación. ▪ Org. Material Matricial: <ul style="list-style-type: none"> - Diferenciación del trabajo académico - Atención a los estudiantes. - Organización de la labor de los profesores. - Observación, dirección y revisión de los planes y programas de estudios. - Organización de la investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formar profesionales, docentes e investigadores comprometidos con el cambio y la innovación para la construcción de una sociedad más justa, culta y productiva, mediante: <ul style="list-style-type: none"> - Un proyecto académico consolidado. - Una oferta educativa innovadora, multidisciplinaria y flexible que responda a las necesidades sociales, a los avances científico-tecnológicos y a las transformaciones del campo laboral. - Una comunidad renovada y atenta a la dinámica del cambio permanente en nuestra Universidad. - Profesores idóneos para utilizar los métodos de enseñanza más adecuados para cada nivel y sistema. - Investigadores vinculados a la docencia, generadores de nuevos conocimientos científicos y de soluciones a problemas de su entorno. - Difusores de la cultura abiertos a toda manifestación de ésta e identificados con la comunidad interna y externa cercana. - Alumnos comprometidos con su formación integral y con los valores universitarios. - Personal administrativo y de intendencia al servicio de las funciones sustantivas. - Una infraestructura y procesos que coadyuven a la formación integral del profesionista. - La capacidad para extender nuestros servicios a la comunidad. - Un ambiente propicio para la convivencia y colaboración entre alumnos, docentes, investigadores, empleados y trabajadores. - Un intercambio y cooperación con instituciones de alto prestigio, tanto nacionales como internacionales.

La licenciatura en Comunicación impartida en la FES Acatlán, por su parte, posee determinados objetivos, los cuales aparecen en el plan de estudios y se dividen en generales y específicos.

LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN: OBJETIVOS DEL PLAN DE ESTUDIOS	
Objetivos Generales	Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ofrecer: <ul style="list-style-type: none"> - Una formación científico-técnica derivada de la adquisición de los conocimientos y habilidades para participar de manera eficaz y eficiente en la solución de problemas de su disciplina. - Una formación humanística que le posibilita reflexionar acerca de las repercusiones de su ejercicio profesional, para asumir responsabilidades y compromisos sociales que su práctica conlleva. - Una formación creativa que propicia su inserción en el campo profesional y además le permite participar en la transformación de distintos procesos comunicativos y sociales, por medio de la incorporación y articulación permanente de los avances científico-tecnológicos con las necesidades sociales de comunicación presentes y futuras, en los ámbitos regional, nacional e internacional. - Una formación universal acorde con el perfil genérico de un egresado de la UNAM, la cual supone la adopción de una actitud crítica, plural, comprometida y positiva. - Una formación inter y multidisciplinaria que propicia su apertura a las aportaciones y propuestas de otros ámbitos de la actividad científica o profesional, y garantizar su disposición y capacidad para incorporarse a equipos de trabajo con profesionales de otras disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáctico: <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar a los estudiantes experiencias de enseñanza-aprendizaje que incidan en su formación, las cuales se vincularán a la resolución de problemas del país desde el punto de vista de la mediación sociedad-comunicación-cultura. ▪ Científico: <ul style="list-style-type: none"> - Contribuir a la construcción crítica de los saberes de la comunicación, desde perspectivas inter y multidisciplinarias que esclarezcan la dinámica sociedad-comunicación-cultura, y aporten teorías, métodos y técnicas para su estudio, crítica y transformación, y que incidan en la profesionalización y comprensión de las prácticas comunicativas emergentes. ▪ Social: <ul style="list-style-type: none"> - Contribuir a la vinculación y compromiso de los comunicadores con la resolución de problemas de la sociedad y la cultura del país y la zona de influencia de la FES-Acatlán, a través de prácticas comunicativas que contribuyan al mejoramiento social.

Hasta aquí se ha resumido el contexto de la educación. Los elementos que aparecen en las tablas anteriores deben ser considerados como problemas, desafíos o requisitos que el currículum universitario de nuestro país deberá atender. Por lo tanto,

son un punto de referencia importante para la evaluación curricular; la reestructuración curricular derivada de las evaluaciones tendrá que contemplarlos.

Además del contexto, existen otros puntos que deberán quedar claros, como se dijo al principio del capítulo. Tal es el caso de las perspectivas conceptuales a propósito del currículum y la evaluación curricular. No basta con la mirada hacia el entorno, también es necesario conocer las concepciones que hay sobre el objeto de estudio para adoptar alguna, a partir de lo que el entorno nos demanda.

4.1.2. Ciencias, currículum y evaluación curricular

En el capítulo dos se revisaron los distintos tipos de ciencias (empíricas, históricas, críticas y complejas) y su correspondiente mirada acerca del currículum y la evaluación curricular. Conviene aclarar que en este trabajo la perspectiva que se asume es la que se deriva de las ciencias de la complejidad, ya que se considera que es ésta la que tiene posibilidades para enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea. Por lo tanto, el trabajo asume las nociones de lo que aquí se denomina currículum complejo o como multidimensión y evaluación compleja o para la autoorganización.

Para ello se han diseñado tipos de **currículum técnicos o como producto y evaluaciones curriculares técnicas o para el control**. Los primeros son un modelo que busca controlar el ambiente de enseñanza-aprendizaje y que persigue la eficacia. Las segundas son un mecanismo de adaptación de todos los elementos del currículum a los objetivos diseñados vertical y externamente.

Este tipo de currículum y de evaluación curricular encuentran su raíz epistemológica en las ciencias cuyo interés se centra en lo técnico: imponen condiciones para la elaboración de enunciados teóricos y para su posterior comprobación. Se trata de las **ciencias empírico-analíticas**, las ciencias germinadas en la modernidad con el pensamiento de Descartes y Bacon, entre otros.

Este tipo de ciencias, desde entonces, ven al universo como una máquina inerte y torpe (la máquina de Laplace) a la que hay que dar forma y sentido, mediante el descubrimiento de leyes trascendentales expresadas en fórmulas matemáticas y comprobadas empíricamente. Para las ciencias empírico-analíticas el conocimiento verdadero (la verdad) debe representarse cuantitativamente. Los números sirven para controlar las condiciones iniciales y finales (causa y efecto) y para ordenar el tiempo y espacio; si se conocen las causas del efecto será posible predecir y controlar todos los fenómenos de la realidad. En otras palabras, sólo será posible encontrar una **explicación** de lo que ocurre en el mundo mediante un enfoque **cuantitativo**. Para este enfoque todo es susceptible de ser tasable, cuantificable.

Pero habrá algunas voces que se rebelen contra estas ciencias. Las **ciencias histórico-hermenéuticas** dirán que no es posible medirlo todo, que hay espacios del universo que escapan al número y a la fórmula, los cuales sólo es posible interpretar, encontrar su significado, construir sus sentidos. Plantearán un **enfoque cualitativo** fundamentado en la **comprensión** del mundo. En este proceso es de suma importancia la actuación del sujeto; resulta vital desterrarlo del lugar en que se había extraviado para comprender los significados que construye a propósito de su mundo: son la comprensión de sentido y la interpretación de textos las que posibilitan el acceso a la realidad.

Otra voz se levantará contra el modelo cuantitativo: las **ciencias críticas** que buscan captar las relaciones de dependencia, ideológicamente fijadas, pero en principio susceptibles de cambio. Además de pretender develar lo que ellas llaman falsa ideología, también buscan la acción. Es decir, pretenden construir conocimiento crítico para emancipar al hombre, para invitarlo a la acción y transformación de su mundo.

En estos dos últimos tipos de ciencias también están fundamentados dos tipos de concepciones curriculares y sus respectivas evaluaciones. Con las ciencias históricas se construyen el **currículum práctico o como proceso** y la **evaluación curricular hermenéutica o para la comprensión**.

El currículum es un proceso en el que alumnos y profesores interactúan con el fin de comprender y dar sentido al medio social y natural. La evaluación comprensiva es un conjunto de juicios que se hacen acerca de las bondades de dichos procesos. Para emitir los juicios es indispensable que se esté cerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, hay una coincidencia entre diseñador, ejecutante y evaluador del currículum y se emplea la metodología cualitativa.

A partir de las ciencias críticas se plantean el **currículum emancipador o como praxis** y la **evaluación curricular crítica o para la acción**. Desde esta perspectiva, puede entenderse el currículum como un espacio de autorreflexión y de organización para cambiar la escolarización y lograr la emancipación de los sujetos. La evaluación crítica es un juicio sobre la calidad de los procesos educativos, elaborado individual o colectivamente, con libertad, igualdad, autonomía, autorreflexión, capacidad crítica.

No obstante las ciencias históricas y críticas alentaron la rebelión contra las ciencias empíricas y señalaron sus constructos sociales y científicos ficticios, no lograron desvincularse del todo de los referentes socio-culturales y epistemológicos que enmarcaban a estas últimas. Así, los tres tipos de ciencias comparten el anhelo por la emancipación del hombre, el pensamiento causal, una visión de espacio euclídeo y de tiempo lineal y progresivo. En suma, las tres clases de ciencias comparten los metarrelatos del proyecto de la modernidad.

Ahora bien, cabe preguntarse si es posible seguir configurando nuestro pensamiento a partir de este tipo de ciencias. El mundo está cambiando. Las contradicciones generadas desde el inicio de la modernidad, aunadas a las extremas paradojas de la globalización de la economía de mercado, desbordan el vaso después de un periodo en el que se mantuvo, aparentemente, lleno.

Actualmente, vivimos una crisis del proyecto del mundo moderno. La trama de significaciones tejida durante cuatro siglos poco a poco se derrumba. Fue una ilusión,

muchos plantean. Hay costos, consecuencias filosóficas, sociales, políticas, económicas y culturales.

La posmodernidad nos ha colocado, como nunca antes nada lo había hecho, entre la incertidumbre y la contingencia, entre el caos y el azar. La globalización nos muestra los bucles recursivos que tejen la compleja madeja del planeta, haciéndonos dependientes unos de otros en muchos sentidos, no sólo de orden económico. La sociedad del conocimiento nos indica que las desigualdades sociales y económicas entre naciones e individuos se deben, entre otras cosas, a la desigualdad en la producción, difusión, acceso y aplicación del conocimiento.

El mundo ahora es más complejo. Pero para caer en la cuenta de ello es necesario echar por la ventana cuatrocientos años de pensamiento simple, empezando por la ventana misma, por la forma de mirar, construir y caminar el mundo. Sin una reforma del pensamiento cualquier estrategia de acción será ociosa.

Para construir una **concepción sensible** de la posmodernidad, una **visión multidimensional** de la globalización que involucre diversas esferas (ecológica, cultural, política y económica), y una visión alternativa de la sociedad de la información, es necesario el cambio de rumbo en el pensamiento humano.

La reforma del pensamiento derivará en un pensamiento que tome en cuenta y haga frente al contexto, a lo complejo y a la incertidumbre, a lo indecible e imprevisible, a la interdependencia e interacciones, a la discontinuidad, el desequilibrio y el caos.

El **paradigma de la complejidad** parece ser la alternativa al pensamiento simple y ramplón que representa el interés técnico-eficientista-mercantil. Las ciencias de la complejidad toman en cuenta la incertidumbre, la incapacidad de concebir un orden absoluto y recuperan la incapacidad de evitar contradicciones. Distinción, conjunción e implicación serán algunos de los principios del pensamiento complejo. Orden y

desorden, causa y efecto, unidad y multiplicidad serán distinguidas, conjuntadas e implicadas entre sí.

Para llevar a acabo la reforma del pensamiento urge cambiar la forma en que producimos y organizamos el conocimiento, de la complejidad de éste depende nuestra lucidez. Por lo tanto, para cambiar nuestro pensamiento urge cambiar nuestra visión de educación y de currículum, el cual, de algún modo, representa una forma de organización del conocimiento.

Por ello se propone la concepción de un nuevo tipo de currículum sustentado en el paradigma de la complejidad. El **currículum complejo o como multidimensión** es una realidad e implica que su análisis no se puede limitar a los contenidos culturales organizados, es necesario analizar también la dimensión dinámica. Es capaz de asumir fenómenos multidimensionales y contradictorios en él, pero necesariamente inseparables.

Asimismo, es necesario configurar un tipo de evaluación pertinente para el currículum complejo a partir del mismo tipo de pensamiento. La nueva **evaluación curricular compleja o para la autoorganización** intenta considerar todos los elementos que afectan y comprenden el objeto a evaluar, pretende obtener una visión más amplia e integral de lo que está sucediendo en un currículum, analizando no sólo los resultados sino también los procesos educativos, aunque sean contradictorios, para poder organizarse con autonomía sin dejar de mirar hacia el entorno (de lo local a lo global y de lo global a lo local).

Este tipo de evaluación debe ir más allá de los enfoques cualitativo y cuantitativo y echar mano de **alternativas metodológicas epistemológicas** que asuman una realidad social multidimensional compuesta de hechos y procesos, aritmética y semántica, procesos objetivos y subjetivos, lineales y no lineales imbricados en contextos espacio-temporales dinámicos. Alternativas metodológicas capaces de

obtener regularidades en los flujos de información y combinarlos, simultánea y constantemente, con los elementos irregulares, es decir, **datos complejos**.

El **socioanálisis** es la técnica más potente con que la investigación social cuenta, resulta ser un dispositivo de promoción del cambio porque en él todas las direcciones y sentidos son practicables: da cuenta tanto de las regularidades como las irregularidades, la reversibilidad y la fractalidad, lo referencial y lo estructural, los hechos y los discursos, el espacio euclídeo y el topológico, para llegar, finalmente, a la dimensión semiótica, alternativa y compleja.

CIENCIAS	CURRÍCULUM	EVALUACIÓN CURRICULAR
<p>EMPÍRICO-ANALÍTICAS</p> <p>Impone condiciones para la elaboración de enunciados teóricos y para su posterior comprobación.</p>	<p>Técnico o como producto</p> <p>El tipo de currículum que se deriva de esta visión es un modelo que busca controlar el ambiente de enseñanza-aprendizaje y que prescribe la práctica docente. Persigue, casi con obsesión, la eficacia, o sea, un modelo curricular por objetivos o currículum como producto, desde esta perspectiva.</p>	<p>Técnica o para el control</p> <p>Se puede entender a la evaluación como un dispositivo de control, como un mecanismo de adaptación de todos los elementos del currículum a los objetivos diseñados vertical y externamente. Para conseguir esta cadencia jerárquica, las evaluaciones externas objetivizadas son el elemento esencial.</p>
	<p>HISTÓRICO-HERMENÉUTICAS</p> <p>Son la comprensión de sentido y la interpretación de textos las que posibilitan el acceso a la realidad.</p>	<p>Práctico o como proceso</p> <p>Entiende al currículum como un proceso en el que alumnos y profesores interactúan con el fin de comprender y dar sentido al medio social y natural. Esta concepción curricular ve en las prácticas educativas prácticas sociales, en las que existe pluralidad valorativa y mediación interpretativa de los sujetos participantes, en las que intervienen su cultura, sus afectos, su modo de interpretar el significado de las cosas.</p>

	Emancipador o como praxis	Crítica o para la acción
<p>CRÍTICAS</p> <p>Buscan captar las relaciones de dependencia, ideológicamente fijadas, pero en principio susceptibles de cambio.</p>	<p>Desde la postura crítica se puede concebir el currículum como praxis. El currículum es un proceso que integra tanto el diseño, como la práctica y la evaluación. También, desde esta perspectiva puede entenderse el currículum como un espacio de autorreflexión y de organización para cambiar la escolarización y lograr la emancipación de los sujetos.</p>	<p>La evaluación crítica es un juicio sobre la calidad de los procesos educativos, elaborado individual o colectivamente, con libertad, igualdad, autonomía, autorreflexión, capacidad crítica. Es un juicio negociado participativa y colaborativamente entre los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>
	Complejo o como multidimensión	Compleja o para la autoorganización
<p>COMPLEJAS</p> <p>Toma en cuenta la incertidumbre, la incapacidad de concebir un orden absoluto. Y recupera la incapacidad de evitar contradicciones.</p>	<p>El currículum es una realidad compleja: multidimensional y contradictoria, implica que su análisis no se puede limitar a los contenidos culturales organizados, es necesario analizar también la dimensión dinámica. El currículum complejo es capaz de asumir fenómenos contradictorios en él, pero necesariamente inseparables.</p>	<p>Se intenta considerar todos los elementos que afectan y comprender el objeto a evaluar. Se pretende obtener una visión más amplia e integral de lo que está sucediendo en un currículum, analizando no sólo los resultados sino también los procesos educativos.</p>

A cada postura evaluativa le corresponde una cierta manera de proceder. No se puede, en teoría, apostar al neoliberalismo y al currículum técnico para, finalmente, evaluar con técnicas cualitativas de investigación. Para lograr o, mejor dicho, encontrar la coherencia y raíces comunes entre las visiones curriculares y las distintas posturas metodológicas, se realizará una síntesis de estas últimas en relación a su base epistemológica.

4.1.3. Paradigmas metodológicos

Las distintas posturas metodológicas fueron abordadas en el capítulo anterior. Es necesario recordar que una evaluación curricular es en esencia una investigación social, por lo que debe mirar hacia los distintos paradigmas que existen sobre la materia. De no hacerlo, existe la posibilidad de caer en una contradicción entre la visión que se asuma de currículum y evaluación curricular y la metodología y las técnicas que se empleen en el proceso evaluativo.

La siguiente tabla muestra las posturas metodológicas y los puntos de diferenciación.

	PARADIGMA CUANTITATIVO	PARADIGMA CUALITATIVO	PARADIGMA ALTERNATIVO
BASE EPISTEMOLÓGICA	Positivismo, funcionalismo.	Historicismo, fenomenología, interaccionismo simbólico.	Teoría de sistemas, Cibernética; Teoría de la información; Teoría de las catástrofes; Teoría del caos.
ÉNFASIS	Medición objetiva (de los hechos sociales, opiniones o actitudes individuales); demostración de la casualidad y la generalización de los resultados de la investigación.	El actor individual: descripción y comprensión interpretativa de la conducta humana, en el propio marco de referencia del individuo o grupo social que actúa.	Asume una realidad social multidimensional; ve en ella hechos y procesos, aritmética y semántica; la ve como resultado de procesos objetivos y subjetivos, lineales y no lineales que se imbrican en contextos espaciotemporales dinámicos.
RECOGIDA DE INFORMACIÓN	Estructurada y sistemática.	Flexible: un proceso interactivo continuo, marcado por el desarrollo de la investigación.	Datos complejos: Obtiene regularidades en los flujos de información y las combina, simultánea y constantemente, con los elementos irregulares
ANÁLISIS	Estadístico, para cuantificar la realidad social, las relaciones causales y su intensidad.	Interpretacional, socio-lingüístico y semiológico de los discursos, acciones y estructuras latentes.	Explorar, descubrir las reglas simples que emergen de la coexistencia de regularidades y sucesos aleatorios aparentemente caóticos, en un contexto multidimensional.
ALCANCE DE RESULTADOS	Nomotética: búsqueda cuantitativa de leyes generales de la conducta.	Ideográfica: búsqueda cualitativa de significados de la acción humana.	Probabilística: búsqueda de explicaciones diferencialmente probables, parciales, referidas a contextos espacio-temporales concretos.

Al currículum técnico y a la evaluación para el control se le relaciona con el método cuantitativo; al currículum hermenéutico y a la evaluación para la comprensión

se le vincula al método cualitativo; la perspectiva crítica suele usar ambos para develar la ideología; finalmente, el currículum complejo y la evaluación para la autoorganización aquí se le relaciona con la postura metodológica alternativa. Y todo a su vez se relaciona con un proyecto-proyección de universidad y de sociedad.

4.2. PROYECCIONES CONCEPTUALES

Un proyecto es una concepción de un edificio de ideas o deseos que se ubica en otro punto del tiempo: el futuro, para ser medianamente exactos. Por eso hablar de futuro es una paradoja: se habla de éste desde el presente que será pronto pasado y en ese movimiento parece moverse de un espacio que siempre fue imaginario y se ubicó en el u-topos, en el no lugar. Conclusión: cualquier proyección es una utopía.

En la parte siguiente se abordarán los cambios (proyectos) deseables en la universidad y en el sujeto que están en juego en la evaluación curricular compleja, así como las paradojas que ello representa y, finalmente, las utopías a las que le apuesta.

4.2.1. El cambio en la universidad

La universidad tiene una función paradójica y recursiva: es al mismo tiempo conservadora y reformista, resguarda el capital cultural de las sociedades, pero también se lanza contra él al ponerlo constantemente bajo la óptica crítica de la investigación. La universidad conserva, memoriza, arma rituales, pero al actualizar la memoria a través de la investigación produce nuevas ideas y valores sociales que modifican dichos rituales.

Por ello, en la evaluación y probable reforma de la educación superior no solamente está en juego un plan de estudios con sus materias y número de horas a cursar. No. En ella está en juego algo más que un mapa curricular. Lo que primordialmente se lanza al aire en una reforma educativa es el proyecto de sociedad y de sujetos que se desea para el futuro inmediato y a largo plazo.

Por el contrario, los intelectuales del neoliberalismo han tratado de convencer a todos de que las evaluaciones únicamente sirven para adaptar a las instituciones universitarias a los requerimientos de un ente abstracto llamado mercado y a las necesidades de las grandes empresas. También han hecho todo lo posible por imponer evaluaciones y reformas basadas únicamente en lo cuantitativo y en reduccionismos positivistas, aplicadas sólo cuestiones organizativas y administrativas.

Hasta ahora ninguna de las evaluaciones curriculares que se promueven desde la postura neoliberal ha planteado lo que una sociedad como la nuestra, en crisis, debe procurar: modificar la manera de organizar el conocimiento o, en otras palabras, reformar el pensamiento. Para el pensamiento complejo esto sólo podrá suceder si se modifican las universidades, pero para que esto suceda se necesita cambiar el pensamiento, pasar de lo simple a lo complejo. Otra paradoja.

Modificar nuestra manera de construir el mundo implica, en primer lugar, pensar y re-pensar a la universidad como un sistema autónomo atravesado por un entorno histórico-cultural específico, con cambios constantes e inciertos. Esta reflexión no es posible desde un enfoque neoliberal-técnico que reduce todo, incluso sus ideales modernos, a lo económico y no vincula el fenómeno educativo a los sistemas histórico, social, político, cultural y ecológico y, sobre todo, a un proyecto antropológico.

Ese es el principal desafío de la universidad concebida desde la complejidad: aprender y enseñar a pensar de otra manera y crear las condiciones para ello, así como propiciar la mirada que re-flexiona sobre sí misma y dialoga consigo misma y con otras miradas desde un desdoblamiento siempre crítico. Aumentar la mirada que atraviesa la ventana, empezando por la ventana misma, no es una exuberancia ni un lujo, es una simple y urgente necesidad porque en ello se juega nuestra permanencia en este mundo.

Lo que está en juego en el cambio en la universidad es el hombre mismo y su sobrevivencia como especie y como grupo social. La permanencia del hombre en el planeta y la posibilidad de re-encantar el mundo dependen de la forma que amueblemos nuestro pensamiento y, por lo tanto, nuestra forma de relacionarnos y de actuar. La re-organización del conocimiento no es otra cosa que la re-organización (construcción e interpretación) de la realidad: de nuestro mundo.

De no modificar los esquemas mentales, “¿corremos, en consecuencia, hacia la autodestrucción?”, se pregunta Edgar Morin (1999: p.109). “La supervivencia exige revolucionar el futuro. Tenemos que construir otro futuro. Y ésta es la toma de conciencia decisiva del nuevo milenio”. Pero, ¿por qué nos dirigimos al colapso?

¿Cómo no caminar hacia la autodestrucción con el despliegue técnico vivido? ¿Cómo no colapsar si, en el fondo, se trata de un ataque de la técnica sobre la existencia, las culturas y la naturaleza? El agravio a ésta última nos conduce a una explosión y también a una implosión. No es aventurado afirmar que el planeta y, por supuesto, el hombre, agonizan. Basta reconocer los signos entrópicos en todas las esferas humanas: en la psicología, la economía, la demografía, la ecología, la educación.

En el primer capítulo se abordaron algunos de los problemas que afectan a todas las sociedades y a nuestro país, y las simples concepciones y ramplonas soluciones neoliberales. Quedó de manifiesto cómo el poder deposita todas las soluciones en el mercado, el sustituto de la razón moderna.

Tal simplismo no es posible por dos motivos: en primer lugar, existen más esferas humanas que rebasan lo económico y van de lo psicológico hasta lo ecológico, sin descontar lo antropológico, y, en segundo lugar, el mercado no es un sistema cerrado y absoluto, no es el conjunto de todos los conjuntos, simplemente porque éste es una imposibilidad insalvable.

La extenuante matematización y formalización que traen a cuestras los misioneros de la tecnificación neoliberal y sus especuladores financieros, azota aquello que en lo humano no se puede abstraer –el amor y la locura, por ejemplo– de tal manera que el ideal civilizatorio se convierte en un nuevo tipo de barbarie pues elimina al otro/diferente en su afán uniformador. Las consecuencias de ignorar todo lo que nos hace humanos son perversas, diría Giddens.

La mente tecnocrática causa nuevos desórdenes por más que lo niegue o, en el mejor de los casos, los reduzca a incidentes económicos y financieros. Los daños perversos se extienden desde la biosfera hasta la psicosfera, desde la selva que a diario se le arrebatada un pedazo en aras de la ganancia, hasta la vida mental y moral de los sujetos que se hacen trizas por consumir. Todo se mercantiliza y absorbe.

Carlos Marx anunció la mercantilización de todas las cosas hace poco más de 100 años. Y Julio Cortázar predijo el fin de lo gratuito y el des-interés (sin interés financiero). No hay esperma que no cueste –en un sentido monetario–, ni órgano–, ni gota de agua ni pedazo de mar o monte. Todo lo humano está envuelto en la ganancia, aunque no se reparta entre los trabajadores y los consumidores sino en la propia productividad en pos de una eficiencia insensata que segrega y anula al sujeto mismo.

La competencia extirpa los deseos, la locura y todo aquello que no es medible; lo somete a una identidad diseñada para un mundo de consumo y humo. “La mecanización toma el control de todo lo que nos mecánico: la complejidad humana” (Edgar Morin, 1999: p.94). La competencia desarrolla el egoísmo y sepulta la solidaridad entre los hombres en aras de un supuesto mejoramiento de los niveles de vida.

Pero la elevación de los de los niveles de vida casi siempre está ligada a la degradación de la calidad de la vida y de la existencia concreta. La multiplicación de los medios de comunicación, por ejemplo, no ha reforzado necesariamente la comunicación

personal. Los avances tecnológicos y materiales son prósperos al mismo tiempo que el mundo occidental derrocha miseria psíquica y moral.

Lo más peligroso es que los males del alma son poco reconocibles. La degradación ecológica, las disfunciones económicas o el cáncer burocrático son más perceptibles y ya comienzan a ser denunciados. El problema es que los daños a la psicosfera son relegados a lo individual y se intentan mitigar con el consumo.

El hombre estético está subordinado al hombre productor y éste al consumidor. La prisa por consumirlo todo agita a los hombres modernos, como para escapar de la esclavitud del alma. Las compras realzan la personalidad histérica y maniaca: todos caminan aglutinados, desesperados por gastar, en el tianguis o en los grandes aparadores, para alcanzar un confort, aunque sea con otras privaciones y dietas. El punto es convertirse en un hombre auténtico, puro, sano, bello y con un poco de poder, aunque sea a prisa, con inestabilidad y superficialidad. Todo para conseguir una identidad al precio de la angustia.

Pocos voltean hacia estas insatisfacciones, sufrimientos y angustias provocadas por el progreso y sus secuaces. Incluso los insatisfechos lo niegan. La pasión por consumir se consume pronto, no así el vacío del que intenta escapar. ¿Por qué el aumento de los índices de suicidio, depresión y ansiedad a nivel mundial? ¿Por qué está tan dañada la esfera mental si tenemos una ciencia médica tan avanzada, por ejemplo? ¿Por qué tantas devastaciones naturales? “¿Por qué estamos tan tristes, hermanos de mil novecientos cincuenta y tantos?”, se pregunta con ironía el mismo Julio Cortázar.

El origen de nuestras desventuras está en el mito que arrastra el hombre desde hace 400 años: el desarrollo. Se creyó que las sociedades industrializadas acabarían con las desigualdades económicas entre los individuos y de esta manera alcanzarían la felicidad.

Estamos enfermos de desarrollo, progreso y futuro.

Hace cuatro siglos la fe en el progreso se instaló en Europa y se diseminó en el mundo occidental. El pasado y sus hilos mitológico-religiosos fueron desterrados del devenir comunitario. No hacían falta pues el futuro estaba asegurado bajo el amparo de la nueva divina trinidad: razón-ciencia-técnica. Con ella se prometió el bien-estar terrestre para todos.

Pero pronto la promesa paradisíaca de la ciencia positivista se convirtió en dos guerras mundiales, en caos económico, desorden ecológico, poder nuclear y sistemas totalitarios. Luego vinieron hambrunas y enfermedades generalizadas. Así, lo verdadero, lo bello y el bien que pregonaba la modernidad devinieron en pérdida de certidumbres y angustia, en esteticismo frívolo y anonimización.

El progreso, pues, se convirtió en un futuro desechable y de bolsillo que sólo se aplica ya a los teléfonos móviles y los tintes para el cabello. Aunque en países del tercer mundo como México aún existan políticos e intelectuales que hablan de caminar hacia una nación moderna, no se pueden negar las insondables desigualdades económicas y la segregación de grupos indígenas que disuelven toda idea de futuro para las mayorías.

En la pérdida de futuro tiene su origen el resurgimiento de fundamentalismos étnicos y religiosos, como para resucitar el pasado de entre los muertos y las ruinas del futuro.

“Es preciso rechazar el concepto subdesarrollado del desarrollo, que hacía del crecimiento tecno industrial la panacea de todo desarrollo antropológico, y renunciar a la idea mitológica de un progreso irresistible en aumento hasta el infinito” (Edgar Morin, 1999: p.93).

Es urgente cortar de un tajo la extensión lógica simple de la máquina artificial ideada por la tríada razón-ciencia-técnica a todos los ámbitos de lo humano. Se hace

perentorio acabar con el pensamiento tecnocrático que sólo percibe causalidades mecánicas y reducciones cuantitativas y deja de lado la existencia, lo concreto y lo global, atrapándolas en estructuras burocráticas.

Éste es el delirio de la lógica y la lógica de una barbarie discreta pero implacable ya anunciada por Sigmund Freud. Esta es la enfermedad del progreso tecno científico que nos arrastra a la agonía de la humanidad. Ante este panorama, Edgar Morin (1999: p.109) sugiere:

“Frenar el despliegue técnico sobre las culturas, la civilización, la naturaleza [...] Es preciso disminuir la velocidad para evitar ya una explosión, ya una implosión. Es preciso desacelerar para poder regular, controlar y preparar la mutación. La supervivencia exige revolucionar el futuro. Tenemos que construir otro futuro. Y esta es la toma de conciencia decisiva del nuevo milenio.

En este escenario surgen algunos retos que no son ajenos a la universidad y a la evaluación curricular ni a las consecuencias de su labor.

La educación superior, como ya se mencionó, conserva al tiempo que modifica. Ahora es urgente conservar la diversidad de culturas y espacios naturales devastados por la uniformidad ideológica y económica. Asimismo, es necesario cambiar la relación del sujeto con el mundo: con él mismo, con los otros, con el conocimiento y con el entorno, con el fin de construir un mundo más habitable.

También resulta perentorio resistir. Las reformas curriculares deben encaminarse que las instituciones de educación superior formen sujetos que se coloquen en el frente contra las nuevas expresiones de la barbarie, desde la sutil barbarie moderna hasta las reacciones de odio y fundamentalismos religiosos. En suma, resistencia a la forma simplista de concebir y de organizar el mundo. Eso significa apostarle a las respuestas multidimensionales que sobrepasen aquellos esquemas economicistas cuyas intenciones son fijar el sentido y las normas de todas las culturas.

Lo multidimensional supone la diversidad de significados. Por este motivo, con el pensamiento complejo se resiste para ampliar la autonomía individual y colectiva, para defender lo local sin ignorar lo global. “Más libertad y más comunidad, más ego y menos egoísmo” (Edgar Morin, 1999: p.121). Resistir contra la miseria afectiva, psíquica e intelectual que arrastran los ideólogos del progreso.

Resistir y escapar, si es preciso a paso lento, entre la euforia y la angustia, ante el futuro hecho trizas y la crisis de reformas y revoluciones, el sometimiento de las ideas por la racionalidad teleológica y pragmática, y la imposibilidad por inventarnos un proyecto.

Al final, las preguntas son ¿cómo reformar el pensamiento desde el pensamiento que impide las reformas? ¿Cómo dar el salto a lo complejo con herramientas simples? Es una paradoja. Pero las posibilidades de la mente son en su mayoría desconocidas, sin caer en el terreno metafísico, pues lo son no por motivos sobrehumanos sino principalmente de autolimitación humana. La interrogante que de cualquier modo sigue: ¿es posible reformar el pensamiento pese a todas las limitaciones que impone el propio pensamiento y el entorno global?

Pareciera una utopía.

Y como lo es, no hay manera de construirla más que desde la paradoja y la contradicción y los bucles recursivos. La reforma puede, entonces, enfrentar lo global desde lo local con visión global y el centro desde la periferia que mira el centro. Es más que un juego de palabras que se explicaría con una breve reflexión sobre el pensamiento paradójico.

4.2.2. El pensamiento paradójal

La paradoja resulta casi siempre un lugar prohibido pues, por simple definición etimológica está fuera (para) del dogma o saber común (doxa). Para la lógica formal occidental impuesta por Sócrates, las contradicciones están suspendidas. Desde entonces, al hombre se le ha obligado a brincar de un polo a otro y se puede ser solamente o bueno o malo, verdadero o falso, horrible o bello.

Los presocráticos y los pitagóricos representaron la inconformidad ante la uniformidad. Estos últimos, por ejemplo, descubrieron los números irracionales, como la raíz cuadrada de dos, pero fueron acallados y les prohibieron su divulgación. Siglos más tarde, Newton y Leibniz crearon el cálculo infinitesimal, y con ello creyeron escapar al universo bizarro de las paradojas de los presocráticos. Sin embargo, la física moderna acabaría con esa certidumbre al descubrir un mundo en constante movimiento y contradicción.

La paradoja no es un asunto contemporáneo. Su estructura ha sido experimentada en la religión, el arte y, más recientemente, en la ciencia, especialmente en las matemáticas y la física.

La reflexión sobre las paradojas está presente desde el mundo clásico, con Zenón a la cabeza y su paradoja de la carreta entre Aquiles y la tortuga, hasta el teorema de Godel, pasando por algunos ensayos hechos por la literatura, con autores como Cervantes y Borges. Sin embargo, hasta ahora empieza a permear en el terreno de la construcción de conocimiento, con el derrumbe de los grandes proyectos sociales y el advenimiento del mundo globalizado, especialmente en su esfera cultural.

La paradoja representa una posibilidad de resistencia ante las pretensiones del hombre unidimensional y el pensamiento simple. Es una defensa de la diversidad, de las múltiples posibilidades y del entrelazamiento de diversas posiciones. Es la manera

de romper la dicotomía clásica que pretende expulsar al diferente, al otro, a lo ilógico y supuestamente irracional.

De ahí que a este trabajo no le pese ser una paradoja.

Por un lado, se adopta una visión de evaluación curricular multidimensional y autopoietica. Por otro, se diseña una estrategia puntual alopoietica. Además, se aboga por la reforma del pensamiento, pero se utilizan métodos y técnicas surgidos de la visión moderna del conocimiento. Se apuesta por un trabajo a sabiendas de que tal vez jamás se trabaje.

Pero así son las paradojas: son y no son al mismo tiempo. Nunca se podrá afirmar totalmente si son verdaderas o falsas, ya sea porque su veracidad implica su falsedad y su falsedad su veracidad. Ahora bien, ¿puede la paradoja convertirse en un sistema de pensamiento y producción de conocimientos?

Más que un sistema es un eclecticismo basado en la inclusión de los opuestos, en la simultaneidad de cualidades diferentes. Asocia términos o nociones supuestamente excluyentes entre sí. Por ello, el conocimiento que emerge del pensamiento paradójico es más amplio y complejo que el analítico, que separa y elimina.

El paradigma paradójico se incluye a sí mismo y también puede incluir su negación puesto que se aplica a sí mismo sus propias cualidades, aunque deje de ser para seguir siendo. En este sentido se asemeja a la sabiduría arquetípica de los escritos filosóficos, religiosos, científicos, poéticos y míticos del mundo antiguo.

Arquetipo de *arje* (gobierno) y *tipo* (modelo). Es un patrón original que, como decía Jung, implica completud pero está muy lejos de ser perfecto: una paradoja. Incluye contradicciones y continuidades, pero está lejos de saberse total. Y es la aceptación de sus límites en la resolución absoluta donde radica su potencia comprensiva.

Sin embargo, lo que importa de las paradojas es que son posibles y existen. Por ejemplo, cuando un parisino dice que todos en Paris son mentirosos dice al mismo tiempo una mentira y una verdad. Si dice la verdad, entonces él, como parisino, es un mentiroso, y si es esto es cierto, entonces dice la verdad, pero si la dice, entonces él mismo miente. Y, así, al infinito. Es y no es al mismo tiempo. Es aquello y su opuesto sin definirse (ponerse límites fijos e inamovibles), como lo exigiría la racionalidad impulsada por Descartes, aunque al mismo tiempo se sabe incompleto: con límites.

En los límites se muestra su estructura. La paradoja es un sistema autopoiético, pues su funcionamiento interno es cerrado, mientras que en sus relaciones con el contexto se mantiene abierta. Este trabajo tiene algo de eso: es funcional en su texto, pero contradictorio en su contexto.

Los argumentos teórico-metodológicos utilizados son posibles, pero la práctica de los mismos en el contexto pareciera ser prácticamente irreal, utópica. Este trabajo es una utopía, es verdad. Pero una utopía necesaria que pese a que tal vez no llegue a buen puerto se contenta con generar un sisma y de a poco concrete la utopía en tanto posibilidad.

La pregunta entonces es: ¿una propuesta metodológica como ésta tiene la menor oportunidad de implementarse en un mundo dominado por el pensamiento teleológico?

4.2.3. Utopía

El u (no) topos (lugar) tiene en común con la paradoja en que ambos se encuentran fuera de lugar: fuera del dogma, fuera de lo establecido, de lo instituido. El no lugar en este sentido puede ser al mismo tiempo una paradoja, algo aparentemente im-posible por las reglas de un sistema.

La utopía es ubicada en un lugar vacío, sin sentido, pero por lo mismo ahí todo es posible, es un no-lugar con posibilidades de ser el punto (lugar) de encuentro de trayectorias, de deseos y de proyecciones. Por esta razón, la utopía también se ubica en el futuro, en lo que viene en un mundo en constante movimiento.

Precisamente esa condición de temporalidad le da fuerza a la utopía y despoja de absolutismos al llamado realismo. Tiempo es movimiento y éste significa multiplicidad de la realidad. Lo que hoy es realidad probablemente mañana será una concepción débil. Basta echar una mirada a la historia para caer en la cuenta de la fragilidad de las diversas realidades.

En 1941, con Francia bajo los pies del Tercer Reich, con Inglaterra intimidada y Rusia amenazada, nadie creía –si se era realista– que en entre 1942 y 1945 la guerra se volvería mundial, las potencias mundiales se involucrarían y Hitler caería en Moscú y Leningrado. En un caso más cercano, para 1994 los únicos que creían en el fin de la hegemonía del Partido Revolucionario Institucional eran los Zapatistas.

Ser realista en los casos anteriores era jugar del lado de la lógica y de la fuerza. Pero al final la utopía resultó ser realista en tanto lo imposible se concreto. Luego entonces es posible adoptar dos formas de realismo: el que se adapta al status quo sin chistar y, en segundo lugar, el que lo reconoce para imaginar sus bifurcaciones.

Para Edgar Morín (1999: p.145), debajo de lo que los realistas llaman realidad se esconde otra realidad que aquéllos no pueden mirar, pero que pronto emergerá para hacer trizas a la primera realidad. Esto muestra que la realidad es la interpretación y en ella la incertidumbre y las genealogías son inevitables y hasta necesarias.

Como se mencionó en capítulos anteriores, el conocimiento es una interpretación y reconstrucción expresada a través de ideas, conceptos y teorías. De manera que en la traducción hay un margen de error o, en otras palabras, de incertidumbre. Según Morin (1999: p.147):

El paradigma de la complejidad, que nos ayuda a reconocer la complejidad de las realidades, no otorga la certidumbre. Por el contrario, nos ayuda a descubrir no sólo nuestro conocimiento, sino también los agujeros negros de incertidumbres en las realidades presentes.

Bajo esta óptica, ser realista en el sentido tradicional es una utopía en su acepción ordinaria. Por esta razón es importante dar otro sentido a la utopía. Si la realidad es sólo una traducción de varias posibles, la realidad entonces es la idea que tenemos de ella y, en consecuencia, también es posible apostarle a otro tipo de ideas que están en un no-lugar visible para la mirada conservadora.

Pero, ¿qué es posible y que es imposible? Ni todo es posible ni todo es imposible, pero es difícil establecer la línea divisoria entre ambas. Desde el punto de vista de la física, la única imposibilidad en el mundo es el segundo principio de la termodinámica.

En los sistemas sociales hay una serie de estructuras restrictivas que puede más adelante superarse, en periodos históricos de larga duración. “No hay un sistema sin restricción. La imposibilidad de eliminar todas las restricciones nos señala que no existe el mejor de los mundos. Pero no veda la posibilidad de un mundo mejor” (Morín, 1999: p.150).

La utopía, entonces, debe conjugarse con la noción de incertidumbre para darle mayores posibilidades de concretarse. Incertidumbre como llegada de lo inesperado e incertidumbre en los límites humanos y sociales.

Además de la incertidumbre, Morin habla del principio de la ecología de la acción, que a consideración de este trabajo, también debe cruzarse con la noción de utopía. Dicho principio se refiere a que una acción escapa a la intención o idea original de quienes la desencadenan a partir de interactúa con el sistema y su entorno.

La ecología de la acción otorga a la utopía unas amplias posibilidades. Pueden englobarse en dos: la primera es aquella que actúa como detonante, como una idea que reforma lo local y al cabo de un tiempo, probablemente muy largo, se amplifica a lo global. La segunda, cuando los efectos son totalmente contrarios a los planeados. Ambos efectos es imposible preverlos a largo plazo. De cualquiera manera, cualquier utopía debiera estar consiente de ambas bifurcaciones.

Tal es el caso de este trabajo. Su autor sabe que no sabe cuál será su efecto en última instancia, mas no por ello no le apuesta a la reforma del currículum y de la organización del conocimiento en el mismo. “La ecología de la acción no nos invita, en consecuencia, a la inacción sino a realizar una apuesta que reconozca sus riesgos y a una estrategia que permita modificar o anular la acción emprendida” (Morin, 1999: p.152).

Para el historiador Eric Hobsbawm (1998: p.53), “es deseable, posible, incluso necesario, prever el futuro hasta cierto punto”, siempre y cuando se distinga entre las predicciones surgidas del análisis y las predicciones basadas en las tentaciones psicológicas e ideológicas siempre acechan al analista.

A decir del historiador, para hacer una predicción se echa mano de tendencias generales y de trayectorias. La predicción de un acontecimiento tiene dos características:

1. Como la complejidad de los procesos históricos otorga singularidad a cada hecho, lo único posible es construir una estructura general que proporcione un mecanismo para responder posteriormente (durante el hecho) a cuestionamientos específicos sobre posibles causalidades.
2. La predicción no se limita a ser una hipótesis confirmada, también es un tejido continuo que ata pasado, presente y futuro en constante continuo.

En este sentido, la utopía es una predicción histórica que proporciona un modelo general y no afirmaciones concretas sobre la totalidad de un escenario. Sin embargo, trata de revelar pautas sobre la interpretación del mundo e interacción con el otro dentro del margen de la incertidumbre tan amplia que hay cuando se habla de futuro.

La utopía expresa ahí una contradicción: apuesta por la idea renovadora a sabiendas de que existe la posibilidad de no acertar. Se trata de una especie de asimilada impotencia por la que atraviesan los científicos sociales al enfrentar al futuro. Se acepta, pero se sabe necesaria, ya que a ella la circunda el cambio y la incompletud. Es en esta grieta de incertidumbre donde se asoma el camino diferente. A propósito de este debate, Morin (1999: p.156) expresa lo siguiente.

La incertidumbre del espíritu y la incertidumbre de lo real ofrecen a la vez riesgo y suerte. La insuficiencia del realismo inmediato abre la puerta a lo que está más allá de lo inmediato. El problema estriba en no ser realista en el sentido trivial (adaptarse a lo inmediato) ni irrealista en el sentido trivial (sustraerse a las restricciones de la realidad) sino en ser realista en el sentido complejo (comprender la incertidumbre de lo real, saber que hay un posible todavía invisible en lo real), lo que parece muchas veces irrealista

Pese a todo, hay que apostarle a la utopía. Al fin y al cabo el mundo es más complejo e inasible de lo que pretenden los que dictan un sólo camino para recorrerlo. Su vaivén constante abre paso a lo inesperado y a las bifurcaciones acusadas de imposibles. En esa imperfección se asienta la utopía.

Hay incluso métodos para saber apostar, como el de la teoría de la prospectiva.

4.2.4. Teoría de la prospectiva

La teoría de la prospectiva surge como una alternativa a los métodos de planeamiento de los años 70 cuyo procedimiento era la extrapolación de datos. Según Grajales (2000), su característica principal es planear en sentido inverso, es decir, desde el futuro hacia el presente mediante planes concretos.

La idea de futuro aquí, a diferencia del planteamiento de Eric Hobsbawm, no sólo es posible, sino sobre todo deseable. A decir de Grajales, un futuro posible implica un contexto determinista y ajeno a la acción del sujeto. Es un escenario posible independientemente de la voluntad del hombre. Por el contrario, un futuro deseable contempla modificar el contexto o, en su caso, adecuarse a las restricciones.

La diferencia fundamental entre un futuro posible y un futuro deseable radica en la actitud. El primero exige resignación y una postura pasiva. El segundo implica una anticipación combativa con la que el sujeto pretende ser partícipe de los cambios de su entorno. Para construir un futuro deseable, Grajales (2000) habla de una metodología compuesta de tres etapas:

1. Actitud prospectiva: La metodología comienza con la imaginación utilizada para romper la percepción dominante. Primero se busca despertar la insatisfacción por lo establecido, disparar la inquietud y desarrollar expectativas. Después se promueve el desprendimiento de las rutinas impuestas. Finalmente, se anticipa el horizonte deseado con sus formas y estructuras.

Dicho horizonte se equipara a la utopía, pues ambos están ubicados en los límites de las coordenadas del tiempo y el espacio. El futuro posible estaría regido únicamente por el u-logos o la unidad de razonamiento lógico que sigue trayectorias de pasado a futuro.

2. Análisis prospectivo: Es un razonamiento analógico entre los escenarios deseados y las condiciones de la realidad presente desde la que se proyectan.
3. Programación: Si bien se parte del futuro deseado para planear, se parte del presente para construir con el objetivo de que se alcancen los objetivos apostados en el horizonte.

En general, la construcción de escenarios intenta aproximarse estratégicamente al futuro mediante el tratamiento de la incertidumbre. No se trata de adivinar, sino de asumir una idea de futuro deseado que contemple restricciones y posibilidades. También se analizan las posibles consecuencias de cada suceso (amenazas) y posibles mecanismos (oportunidades) para orientarlos en la medida de lo posible. Claro está que se renuncia al control (voluntarismo) total.

Para Grajales (2000), en el trabajo prospectivo deben incluirse al menos tres escenarios: el deseable, el más probable y el pesimista. Cada uno implica decisiones y simplificaciones con las que se pretende hacer posible un futuro deseable o, mejor dicho, una utopía.

Este trabajo tiene su escenario más pesimista en un estante con polvo, donde las discusiones no sirvan ni para consulta. En el lado opuesto está lo deseable: que se implemente y concluya. Pero lo más probable es que al menos desate el debate en la Licenciatura en Comunicación de la FES Acatlán.

Cada escenario puede ser planteado mediante guiones compuestos por un esquema de información y un cronograma. Éste organizará los objetivos (escenarios) a corto (un semestre), mediano (de uno a dos años) y largo plazo (más de dos años). Cada guión aporta un panorama global y dinámico del escenario.

Los guiones también pueden ser temáticos y deberán estar, en cualquier caso, ligados entre sí para que sean algo más que la suma de todas las partes de una organización y permitan tomar decisiones. Puede haber, por ejemplo, un escenario económico, un sociocultural, uno político y otro tecnológico.

Entendida así la prospectiva, ésta se convierte en una red de relaciones con influencias retroactivas entre cada uno de los escenarios. La cantidad de variables a tomar en cada uno de ellos dependen de la extensión y profundidad de la investigación.

En la propuesta metodológica del capítulo V no se incluye algún procedimiento reconocido explícitamente como prospectiva. No pertenece a sus objetivos diseñar un escenario futuro. Sin embargo, en la discusión de la asamblea están implícitos los deseos, ideas y utopías de la organización. Una vez elaborado el informe final, una opción para acompañar la modificación del plan de estudios sería la prospectiva.

La pregunta central para entonces sería: ¿dónde quieren los involucrados en la Licenciatura en Comunicación de la FES Acatlán ver a ésta en el corto, mediano y largo plazo?

Ya se establecieron algunas relaciones entre los conceptos, pero aún falta observar cuáles son los principios teórico-metodológicos que se asumirán en este trabajo. Conviene antes aclarar que en este trabajo la perspectiva que se asume es la que se deriva de las ciencias de la complejidad, ya que se considera que es ésta la que tiene posibilidades para enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea. Por lo tanto, el trabajo utiliza las nociones de lo que aquí se denomina currículum complejo o como multidimensión y evaluación compleja o para la autoorganización.

En el siguiente capítulo se plantearán cuáles son los principios básicos de una evaluación curricular compleja que responda a las necesidades de nuestro complejo y contradictorio mundo contemporáneo. En seguida, pues, cuáles son los elementos, procedimientos y técnicas que lo harán concreto, operativo, realizable y, digamos, posible.

CAPÍTULO V

PROPUESTA METODOLÓGICA DE EVALUACIÓN CURRICULAR



M.C. Escher. *Mano con esfera*

- **René Thom:** Al remontar el curso del tiempo en la búsqueda de causas, con frecuencia aparecen esquemas ramificados que, en sus cumbres, implican la coexistencia de factores causantes inicialmente distintos. Así, la búsqueda de causas se diluye en la niebla de una multitud de causas, da una de ellas con una importancia intrínseca mínima, a pesar de que la ausencia de una sola puede a veces hacer desaparecer el efecto.
- **Suzuki:** Cuando el uno es contrapuesto a todo lo demás, se lo ve como penetrándolo todo y al mismo tiempo abrazando a todo en sí mismo.
- **Sir Charles Eliot:** En el cielo de Indra, se dice que hay una red de perlas, ordenadas de tal forma, que si miras a una, ves a todas las demás reflejadas en ella. Del mismo modo, cada objeto del mundo no es sólo él mismo, sino que incluye a todos los demás objetos y de hecho es todos los demás.
- **Julio Cortázar:** Curioso que la gente crea que tender una cama es exactamente lo mismo que tender una cama, que dar la mano es siempre lo mismo que dar la mano, que abrir una lata de sardinas es abrir al infinito la misma lata de sardinas.
- **Edgar Morin:** Hay que dar lugar al mito, al afecto, al amor, al arrepentimiento, que deben ser considerados racionalmente. La verdadera racionalidad reconoce los límites de la lógica, del determinismo, del mecanicismo; sabe que el espíritu humano no puede ser omnisciente, que la realidad implica misterio. Negocia con lo irracionalizado, lo oscuro, lo irracionalizable.
- **Jesús Ibáñez:** Para acabar con la relación predador (investigador)/presa (investigado) es preciso devolver al grupo la información que le ha sido robada.

5. PROPUESTA METODOLÓGICA DE EVALUACIÓN CURRICULAR

En los capítulos anteriores se han descrito las características del entorno del currículum de la licenciatura en comunicación de la FES Acatlán; también se abordaron el marco referencial de la evaluación curricular y las posiciones metodológicas y técnicas de investigación social. Todo ello con el objetivo de construir el armazón de la propuesta metodológica de evaluación curricular.

Por armazón deben entenderse las concepciones sobre el contexto, la educación, el currículum y la investigación, las cuales actúan como la estructura que sostiene el proceso de evaluación. Sin esos referentes puestos en claro, la evaluación curricular o bien estaría sesgada o bien estaría lejos de constituirse en un proceso de aprendizaje y dispositivo reformador. En suma, los capítulos precedentes sirvieron para aclarar desde dónde, por qué y para qué se evaluaría. Así las cosas, ahora es posible construir la metodología de evaluación curricular.

La propuesta está dividida en dos niveles: el estratégico y el táctico. En el primer nivel se delimitan los objetivos de la metodología, los principios teórico-metodológicos que sostienen el proceso de evaluación curricular y, por último, el método o procedimiento general. El nivel táctico incluye las fases y los procedimientos concretos del estudio.

5.1. NIVEL ESTRATÉGICO

Una vez recorrido el camino por los cuatro capítulos anteriores y aclarado desde dónde, por qué y para qué se evalúa un currículum, es posible proponer una serie de consideraciones generales que guiarán de manera estratégica el proceso de evaluación curricular. Tales consideraciones deberán sostener cada uno de los actos concretos que componen la evaluación; son el cimiento y, por tanto, el punto de combinación y de enlace de todo el proceso evaluativo. He ahí la función estratégica: en la relación de los elementos y etapas a partir de los cimientos.

5.1.1. OBJETIVOS

La metodología de evaluación curricular tiene como objetivos generales:

1. Proporcionar información sobre el currículum de la Licenciatura en Comunicación de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES-A) que permita reflexionar sobre las ventajas y las desventajas, los logros y las limitaciones, los puntos débiles y los consistentes del mismo.
2. Realizar un juicio valorativo sobre la pertinencia del currículum de la Licenciatura en Comunicación de la FES-A que permita tomar las decisiones pertinentes para realizar los cambios necesarios en el mismo.

5.1.2. PRINCIPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

La elaboración de una estrategia metodológica de evaluación curricular bajo los siguientes principios exige aclarar, previamente, la concepción que los sujetos implicados tengan sobre el currículum, la educación (y la disciplina, en casos particulares) y el mundo.

En el caso de esta propuesta, todo lo anterior quedó explícito en el capítulo anterior. Sin embargo es necesario especificar los objetivos de la evaluación y definir las bases teórico-metodológicas. Los primeros ya fueron especificados. Las segundas serán definidas en seguida.

Los principios teórico-metodológicos que aquí se exponen no son un decálogo ni mucho menos una fórmula o receta para que la evaluación salga adelante sin ningún imprevisto, sólo se trata de tener clara la posición desde donde se evaluará.

La evaluación deberá:

1. Estar ecologizada.
2. Ser sistémica.
3. Ser recursiva.
4. Tener un marco de referencia claro.
5. Introducir al observador.
6. Ser multidimensional.
7. Ser flexible.
8. Ser participativa.
9. Tener como materia prima al dato complejo.
10. Generar interpretaciones probabilísticas.

5.1.2.1. Ecologizada

Deberá mirar hacia su entorno y reparar en sus relaciones con él. En la medida en que contemple su contexto podrá establecer sus límites con él y, así, organizarse de manera autónoma. El currículum, el objeto a evaluar, es en sí mismo un sistema dependiente del contexto histórico-social-político-económico (en tanto es un sistema abierto, requiere energía e información del exterior), y evaluarlo sin tomar en cuenta dichas relaciones, arrojaría datos simples y ahistóricos y con pocas posibilidades de transformar y redirigir el currículum.

Por ello, deberán considerarse las características específicas del entorno social y académico en donde se realiza la evaluación: delimitar y describir el espacio-tiempo en donde se desarrolla el proceso de evaluación.

5.1.2.2. Sistémica

La evaluación deberá considerar a su objeto, el currículum, como un sistema abierto. Para contar con una evaluación efectiva, no basta con conocer y evaluar a los

elementos curriculares por separado; es necesario ponerlos en relación e, incluso, ubicar las relaciones entre relaciones. Es decir: considerarlo un sistema.

Asimismo, la evaluación curricular es en sí mismo un sistema autoorganizado. Por esa razón es que también deberá realizarse sistémicamente sobre todos los elementos. En ella deben superarse las divisiones y, en la medida de lo posible, abarcar todos los aspectos del currículum que se desarrollan en el aula y la institución educativa.

Por ser un sistema abierto en sí mismo, la evaluación curricular deberá ejecutarse por los mismos evaluados. La evaluación, en este sentido, se convierte en un proceso de autoevaluación-autoreflexivo: proceso mediante el cual los participantes del currículum extraen y construyen información para, después, aplicar un juicio de valor sobre su propio currículum (esto es, inyección de neguentropía sobre su currículum) y modificarlo.

En suma, la evaluación curricular, es un proceso autónomo que extrae información del currículum (de sus elementos y del todo) y su entorno, y aplica un juicio sobre sí mismo a partir de sus propios fines, para reorganizarse después.

5.1.2.3. Recursiva

El currículum actúa sobre la evaluación curricular y ésta sobre el currículum. Currículum y evaluación curricular son al mismo tiempo modificados y modificadores de ambos. En este sentido, la evaluación curricular debe ser elaborada a partir de los supuestos teóricos y metodológicos que sustentan al currículum a evaluar.

Todo proyecto educativo cuenta con ciertos objetivos, sustentados en una particular visión del mundo, de hombre y de la educación, mediante los cuales se orienta el desarrollo curricular. En consecuencia, el currículum conlleva un proyecto

educativo, el cual debe inferir sobre la evaluación. La evaluación deberá tener en cuenta los principios filosóficos y pedagógicos que rigen a la institución educativa.

Aunque puede no ser así si el grupo que promueve la evaluación pretende impulsar otra visión. Por ejemplo, puede tenerse un currículum técnico y no significa que no pueda darse el salto hacia una visión crítica, por lo que puede evaluarse un currículum técnico desde esta última visión. Por otro lado, el currículum deberá ser reestructurado a partir de las conclusiones que arroje la evaluación. Ambos, currículum y evaluación curricular, se afectan a sí mismos.

Hacer modificaciones del currículum a partir de la evaluación curricular es el propósito de ésta, pues en el fondo es un proceso de aprendizaje: se evalúa para aprehender ventajas y desventajas del currículum, aciertos y desatinos; éstos, dependen del marco de referencia que se tenga, el cual se encuentra implícito y explícito en el currículum y en la idea de calidad educativa que construyan los sujetos del acto educativo. La información arrojada mediante la evaluación servirá para apoyar y hacer avanzar el currículum: reconducir programas, mejorar los centros, mejorar la competencia laboral de los profesores y orientar a los alumnos en su formación.

También existe otro movimiento retroactivo/recursivo en la evaluación curricular: al verse modificado el currículum, éste también modifica en alguna medida su entorno, que a su vez modificará también al currículum.

5.1.2.4. Marco de referencia claro

La evaluación es un conjunto de juicios de valor. Para realizar un juicio de esta naturaleza siempre es necesario contar con la existencia previa de un marco de referencia. El asunto es responder desde dónde se está evaluando, por qué y para qué: es aquí donde entra en juego la concepción que los sujetos tengan sobre el currículum, sobre lo que es y debiera ser la educación, sobre los límites epistemológicos de la disciplina a evaluar y del mundo mismo.

Los juicios de valor (la evaluación) son hechos por sujetos poseedores de un lenguaje, de cierta cultura y visión del hombre y de su mundo. Por lo tanto, no existen evaluaciones objetivas -en el sentido fisicalista del término-, existen representaciones, opiniones, conocimiento construido por sujetos (evaluadores) atravesados por su cultura y su lenguaje: por un sistema referencial propio. Éste debe quedar claro en una evaluación curricular para no caer en absolutismos ni supuestos dados.

5.1.2.5. Introducción del observador

El currículum, la representación que se tenga de él y los juicios de valor hechos sobre él, dependen del (os) sujeto (s) evaluador (es) y del (os) sujeto (s) evaluado (s), pues es éste quien los construye, a través de su lenguaje y cultura. Por lo tanto, es de vital importancia tomar (reintroducir-revalorar) el papel del investigador y de todos los sujetos implicados en la evaluación.

Conviene señalar que en la evaluación curricular hecha desde el paradigma de la complejidad, no hay separación entre evaluador y evaluados. Son los mismos protagonistas y hacedores del currículum en cuestión, los que realizan la evaluación. La evaluación adquiere rasgos de autonomía en tanto son los sujetos que forman parte de él quienes se autoorganizan para realizarla.

Esto no quiere decir que no se tomen en cuenta las exigencias del entorno en el proceso evaluativo, pero la evaluación no es impuesta desde el exterior: son los mismos evaluados quienes se convierten en sus propios evaluadores.

5.1.2.6. Multidimensional

En tanto la evaluación curricular asume una realidad social multidimensional (compuesta por diferentes aspectos que se superponen), caótica e indeterminada (sus estructuras y procesos no sólo se caracterizan por la regularidad, sino también por el

azar y el caos) y articulada (en ella se relacionan y superponen múltiples dimensiones), queda condicionada, ella misma, a concebirse como multidimensional.

La evaluación curricular deberá dejar de lado el elemento simple y sustentarse en la relación aleatoria entre orden y desorden; elementos antagónicos pero indisolubles en una misma realidad. Durante el proceso deberán asumirse las visiones de los diversos actores, así sean múltiples y contradictorias. Todos los juicios e informaciones, aunque se contrapongan, entrarán en contacto, en relación dialógica, para permitir que los mismos sujetos construyan e interpreten su realidad curricular.

El proceso de evaluación buscaría extraer regularidades en el currículum, las cuales se van disponiendo simultánea y constantemente con la información desechada (elementos irregulares) en esta secuencia de esquematización.

5.1.2.7. Flexible

Al aceptar la complejidad de la realidad, la metodología de evaluación curricular deberá asumir también el diálogo con la contradicción, lo inconcebible y lo indecible, lo caótico e indeterminado.

Por eso es indispensable aceptar que por más elaborada que sea la metodología de evaluación, nunca lo será tanto para atrapar/construir la complejidad de lo social en su totalidad: deberá ser capaz de reconocer su inacabamiento.

Otra condición para dialogar con la contradicción y la incertidumbre radica en la posibilidad de generar estrategias flexibles (en su organización, aplicación e interpretación), que permitan modificar o anular acciones emprendidas. Ante una realidad incierta, las evaluaciones cerradas y definitivas resultan inoperables, insuficientes y muy poco confiables.

Construir una estrategia flexible requiere de una actitud crítica, creativa, reflexiva, comprensiva y abierta por parte de los evaluadores; ello significa aceptar un eclecticismo epistemológico (acepta que hay distintas formas de construir el conocimiento), teórico (admite alternativas explicativas diferencialmente probables) y metodológico (hay diversos caminos para construir el conocimiento).

5.1.2.8. Participativa

El currículum y su evaluación, en tanto objeto de estudio y procedimiento multidimensional, están conformados por distintas realidades reflejadas en la construcción de juicios de valor. Al encontrarse visiones distintas deberá acudir a la reflexión, el diálogo y la comprensión, pues son estos los únicos mecanismos para llegar a acuerdos, no sólo en la evaluación, sino también en las reformas del currículum.

La metodología de evaluación curricular debe discutirse y acordarse entre los miembros de la comunidad escolar. La reflexión, el diálogo y la comprensión debe ser una actitud constante durante todo el proceso evaluativo, desde el diseño y la preparación, hasta las modificaciones curriculares, desde el establecimiento de cuestiones teórico-metodológicas, hasta la comunicación de los resultados.

Para tal fin es importante que el mayor número posible de personas participen y estén de acuerdo con la evaluación, sus características y su posibilidad de actuar en la mejora del currículum. Debe darse la oportunidad a los diversos grupos académicos e individuos para participar en las decisiones y actuaciones, desde posiciones flexibles y comprensivas. De lo contrario, se corre el riesgo de arruinar el diálogo y convertir a la evaluación en una imposición por parte de algunos grupos o individuos; ello echaría abajo cualquiera de los principios anteriores.

5.1.2.9. El dato complejo como materia prima

Los datos complejos funcionan como síntesis y reflejo de la multidimensionalidad y complejidad de lo social. La evaluación curricular deberá tener al dato complejo como unidad básica de información y materia prima, capaz de recoger y reflejar de forma operativa las distintas dimensiones que configuran el currículum. A través de él, la evaluación curricular logrará operar el mecanismo que recoja las regularidades y las irregularidades en el proceso evaluativo. Si los principios anteriores se cumplen, el dato complejo podrá construirse sin grandes problemas.

5.1.2.10. Interpretación probabilística

La interpretación de los resultados se hará en términos probabilísticos, es decir, creando modelos alternativos -diferencialmente probables- de explicación e interpretación, a través de la combinación de los elementos aleatorios y elementos regulares.

Los límites de la interpretación, para no llegar a la sobre-interpretación, se establecen construyendo explicaciones parciales, referidas a contextos espacio-temporales concretos: narraciones argumentales verosímiles basadas en evidencias.

Es en la interpretación donde se juega todo el proceso de evaluación. La interpretación requiere de habilidad, inteligencia, imaginación, intuición y sensibilidad para poder establecer diversos escenarios explicativos, a partir de la interacción entre los elementos regulares y los irregulares. Se trata de un juego de construcción de sentidos, para ello se cuenta con hechos y procesos, aritmética y semántica, el número y la cualidad, orden y desorden.

Así, la interpretación es el momento de la evaluación curricular en el que se los tejen diversos escenarios alternativos para explicar lo que sucede con el currículum. ¿Y

cómo se tejen? A través de la interacción de los sujetos participantes en la evaluación y con la utilización de un método concreto.

5.1.3. EL MÉTODO

El método es el procedimiento general en la investigación; es un conjunto de operaciones globales que tal vez contempla las técnicas, pero no los instrumentos. No obstante, debe dar pie al siguiente nivel de concreción representado por el desarrollo de las técnicas y sus respectivos instrumentos.

Un instrumento es un dispositivo práctico y concreto construido para aplicar la técnica que debe mantener relación con el resto de la metodología. Así, el método resulta una instancia intermedia entre los objetivos y principios metodológicos y las técnicas y sus instrumentos, un vaso comunicante que da coherencia y consistencia a todos los elementos metodológicos.

El método desarrollado en este trabajo obedece, en primer lugar, a la discusión realizada en los capítulos anteriores –especialmente en el capítulo III–. Sus bases se encuentran en la noción de la Metodología como Sistema Adaptativo Complejo o Metodología Realista. Y para que dicha noción sea practicable se cruzó con la Perspectiva Dialéctica de Jesús Ibáñez, la cual da los elementos suficientes para combinar –simultánea, constante y, sobre todo, concretamente– las regularidades en los flujos de información con los elementos irregulares.

Ahora bien, ¿por qué es posible e, incluso, necesaria la vinculación entre las perspectivas Dialéctica y Realista de investigación? y ¿cómo llevar a cabo el cruce? La Metodología Realista exige ver el mundo de lo social como un todo multidimensional y entrelazado, compuesto de orden y caos en interacción, por lo que las técnicas de investigación deberán recoger ambas dimensiones a través de la construcción de datos complejos. Se trata de un quiebre epistemológico que necesariamente trae consecuencias técnicas. Sin embargo, en este último nivel, el nivel operativo, la

Metodología Realista no da luces suficientes. Es en este hueco en la respuesta al cómo donde la perspectiva dialéctica tiene cabida.

Tanto la Metodología Realista como la Perspectiva Dialéctica representan un esfuerzo reflexivo por superar la dicotomía simple cuantitativo/cualitativo desde el nivel epistemológico; ambas llevan a cabo un quiebre epistemológico. La perspectiva dialéctica cumple este quiebre pero, además, cuenta con una técnica con la potencia necesaria para recoger datos complejos y construir interpretaciones en términos probabilísticos: el socioanálisis. Es en este momento práctico donde la grieta queda cubierta. He aquí el punto de intersección.

En el fondo del quiebre epistemológico que ambas perspectivas comparten se encuentran paralelismos con los conceptos del Paradigma Complejo. Así, la Metodología Realista y la Perspectiva Dialéctica pueden vincularse porque comparten las nociones de orden, desorden y organización. En el capítulo III se revisaron ya estas relaciones entre los conceptos por lo que aquí solo se mencionan:

- Orden-Instituido-Regularidades
- Desorden-Instituyente-Irregularidades
- Organización-Institucionalizado-Interpretación Probabilística

En suma, el método de esta propuesta de evaluación curricular resulta de la amalgama de las aportaciones de Jorge Sierra y Jesús Ibáñez. Para que la combinación posea fuerza lógica y práctica se revisó en el capítulo III lo que se entiende por socioanálisis y cuáles son los mecanismos de una asamblea. Lo que sigue ahora es adaptar esos mecanismos al objetivo particular de esta propuesta metodológica. Para ello se diseñó un nivel táctico.

5.2. NIVEL TÁCTICO

El nivel táctico comprende la construcción de la metodología de evaluación curricular. Se trata de un modelo fiel a los principios y al método anteriores, orientado a delimitar la estrategia de evaluación y volverla operativa. En él se dibujan las fases constitutivas y las relaciones que mantienen entre sí en la estrategia. Con él se pretende representar los procesos complejos y dinámicos del objeto de estudio; por lo tanto, no se trata de un modelo rígido e inflexible, mucho menos acabado.

Es importante recordar que lo presentado a continuación sólo es una propuesta. Si bien se hará con indicaciones muy concretas, no significa que sea un camino inamovible. Aquí hay una paradoja ya abordada en el capítulo tres: no es posible construir una propuesta metodológica con instrucciones puntuales y basada al mismo tiempo en las perspectivas dialéctica y compleja.

Bajo esta postura, el ámbito pragmático queda liberado, por lo que son los mismos actores quienes definen lo que está por hacerse y, así, cualquier plan cerrado prescrito desde el exterior no sólo es inútil, sino sobre todo metodológicamente improcedente. Pese a esto, se presenta una propuesta que no es más que una posibilidad a discutirse y, tal vez, desechada o retomada en parte.

El modelo que aquí se presentará se armó a partir de diversas fuentes. En primer lugar, se retoma toda la discusión llevada a cabo en los capítulos anteriores. En tercer lugar, se consideran los antecedentes históricos del currículum en cuestión.

Finalmente, algunos de los elementos constitutivos de los ámbitos a evaluar, llamados analizadores, se definieron a partir de las experiencias de algunos investigadores como Díaz Barriga y Ruiz, entre otros, pues por tratarse de una construcción a priori al movimiento colectivo, no se tiene la oportunidad de construir los analizadores en grupo. Tales experiencias fueron recuperadas no sin antes colocarlas en el crisol de las reflexiones propias de este trabajo.

¿Por qué definir de antemano los analizadores y a partir de una discusión teórica-metodológica y no de la experiencia del propio sujeto? Por dos situaciones. La primera: como se señaló en el capítulo II, hace falta desarrollar evaluaciones curriculares desde la visión particular del pensamiento complejo, de ahí que la discusión de los capítulos anteriores sea fundamental. Por otro lado, no corresponde a los objetivos de este trabajo implementar la metodología, de tal manera que resulta improcedente e imposible –por falta de recursos materiales y temporales– construir los analizadores con los sujetos que forman la institución a estudiar.

Sin embargo, cabe aclarar que en el capítulo I se abordaron aspectos histórico-contextuales y características del plan de estudios formal en cuestión. De esta manera, la propuesta no está totalmente desapegada del objeto de estudio o al menos de una de sus partes.

Hay que recordar que el objetivo de este trabajo es construir una propuesta metodológica de evaluación curricular para la Licenciatura en Comunicación de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, por lo que cualquier acción delineada toma en cuenta las condiciones temporales y espaciales donde se desarrollará. Para abundar más en las funciones y estructura de la licenciatura y la FES puede consultarse el capítulo antes mencionado.

La siguiente parte de este último capítulo pretende funcionar como un manual para facilitar su comprensión, discusión y, tal vez, ejecución. Por ello, lo que en adelante sigue se redactará a manera de instrucciones intercaladas con algunos conceptos operativos. En cada una de las fases –basadas en los principios ya presentados– se especificarán los objetivos, las actividades concretas para alcanzarlos, los procedimientos para llevarlas a cabo y quiénes participarán en cada una de las fases.

Asimismo, las fases se presentan en forma de ficha para facilitar su lectura. Cada una de ellas contiene los puntos antes mencionados. Después de cada una se

desarrollan las actividades correspondientes a cada etapa no sin antes aclarar los conceptos operativos necesarios para la comprensión de la metodología de evaluación curricular. Las fases son las siguientes:

1. Articulación del Sujeto Colectivo.
2. Definición del objeto de estudio.
3. Selección de las técnicas de investigación.
4. Producción de la información.
5. Interpretación de la información.
6. Uso de la Información.

5.2.1. ARTICULACIÓN DEL SUJETO COLECTIVO

FASE I: Articulación del Sujeto Colectivo

Objetivo:

1. Definir los sujetos participantes en la evaluación curricular.
2. Fomentar la reflexión y participación de los sujetos implicados.
3. Realizar una exploración del problema de investigación.

Actividades:

1. Formación de un Grupo Promotor de la evaluación curricular.
2. Autodiagnóstico de las problemáticas curriculares.
3. Redacción del anteproyecto de investigación.
4. Convocatoria y elección de la Asamblea que hará la evaluación.
5. Instalar la Asamblea y realizar la primera sesión de trabajo.
 - Definición de la forma de participación de la Asamblea.
 - Formar el Equipo Técnico de la evaluación.
 - Establecer el tipo y los medios de comunicación.

Actores:

- Autoridades del Programa de Comunicación de la FES Acatlán.
- Analistas y Grupo Promotor.
- Sujetos involucrados con el currículum de la licenciatura.
- Asamblea, Equipo Técnico y Comisión de Comunicación.

Tiempos:

- Actividad 1: Diez días.
- Actividad 2: Diez días.
- Actividad 3: Dos días.
- Actividad 4: Diez días.
- Actividad 5: Un día (1ª sesión de la Asamblea).

Observaciones:

Los Analistas son, en este caso, los profesores de la carrera interesados en realizar la evaluación y deberán contar con el aval de las autoridades.

5.2.1.1. Formación de un Grupo Promotor de la evaluación curricular

1. Los Analistas deberán contar con el aval de las autoridades para iniciar el proceso socioanalítico mediante el cual se realizará la evaluación del Programa de Comunicación de la Licenciatura en Comunicación de la FES Acatlán. Para ello antes debió haberse realizado una reunión o las que sean necesarias con la directora de la Carrera y todos los funcionarios del Programa.

2. Los Analistas, que en este caso son los impulsores iniciales de la evaluación curricular, se pondrán en contacto con integrantes de los sectores relacionados con el desarrollo del currículum. Es difícil reunirse con todos, por lo que deberá aprovecharse la estructura de representación que ya tiene el Programa de Comunicación y reunirse con los representantes que en él trabajan. Además, deberán buscarse a egresados de la carrera y a empleadores de dichos egresados. De tal manera que puede organizarse:
 - Una reunión con los integrantes del Comité de Programa.
 - Una reunión con los estudiantes.
 - Una reunión con los profesores e investigadores.
 - Una reunión con egresados de la Licenciatura.
 - Una reunión con empleadores de egresados.

Los objetivos de estas reuniones son:

- a. Dar a conocer la necesidad e intención de evaluar el currículum, los objetivos de la misma, la visión epistemológica, teórica y metodológica, en general, del proyecto.

- b. Contar con la participación del mayor número posible de los involucrados en el desarrollo del currículum para resolver los problemas y tomar decisiones respecto a las posibles modificaciones.

- c. Formar un Grupo Promotor, quienes tendrán la función de crear un clima de participación y reflexión en el Programa de Comunicación.

El Grupo Promotor no tiene un número preestablecido, lo único que debe procurarse es que a él se integren personas provenientes de los distintos sectores. En un principio conviene un número reducido, menor a diez personas, para acelerar el impulso socioanalítico. Sin embargo, el grupo puede crecer durante el proceso.

En este caso, como los impulsores saldrán de la propia organización, es posible que algunos de ellos se integren a este grupo paulatinamente. En tanto no hay número fijo, no existe una cuota representativa, lo importante es la participación.

El proceso de evaluación es una actividad cooperativa o un proceso de responsabilidad compartida. De ahí que la participación sea un principio de la Metodología de Evaluación Curricular. Los sujetos a tomarse en cuenta son los siguientes: docentes, alumnos, investigadores, autoridades, egresados y empleadores.

- **Docentes:** Los profesores son parte fundamental en la evaluación curricular porque nadie posee la experiencia que ellos tienen en el desarrollo curricular. Los docentes son testigos y protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado día a día en las aulas, ellos conocen muy bien la parte formal del currículum y saben si hay congruencia o no entre sus elementos, si la metodología de enseñanza-aprendizaje y las técnicas de evaluación son las apropiadas para el tipo de contenidos y de alumnos que existen. Su participación no debe limitarse a casos individuales. Se les debe considerar como un grupo o sector importante para que participen de manera colectiva. Asimismo, deben participar de manera activa durante todo el proceso de evaluación y no solamente durante algunas fases. Ellos deben colaborar desde la planeación hasta la toma de decisiones en las probables reformas.

- **Alumnos:** Los alumnos son parte importante en la evaluación curricular, pues son un sector protagonista en el desarrollo del currículum. Aunque están en proceso de formación, son capaces de enjuiciar el currículum del que forman parte. Su participación y el momento en que participen deben estar condicionados por su nivel de madurez académica. En este caso, podrán participar los alumnos que cursen por lo menos el séptimo semestre, es decir, que ya estudien una de las preespecialidades que ofrece la licenciatura.

- **Investigadores:** Los investigadores están al tanto de lo que sucede en la disciplina, conocen sus avances epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos. Esta panorámica es importante al momento de evaluar el currículum, su pertinencia y actualidad con respecto al desarrollo de la disciplina. Son ellos, también, quienes poseen amplios conocimientos y experiencia en metodología y técnicas de investigación, por lo que su participación es importante desde la planeación de la evaluación curricular, la cual echa mano de aquéllas. Su aportación en términos técnicos es necesaria durante todo el proceso de evaluación.

- **Autoridades:** Las autoridades son importantes en la evaluación curricular porque son ellas quienes tienen el poder estructural para impulsar el ejercicio evaluativo y, al final, las facultades administrativas para llevar a acabo las transformaciones sugeridas por el proceso de evaluación. Las autoridades son, además, quienes ponen en práctica políticas y decisiones administrativas encaminadas a cumplir con los objetivos de la licenciatura. Es importante que su participación sea cooperativa y horizontal, sin pretender imponer visiones individuales o grupales. Son un punto de apoyo, mas no instrumento de coacción.

- **Egresados:** Este sector es el producto del currículum, en ellos se ven reflejados los alcances y limitaciones de éste frente al entorno. A diferencia de los alumnos, éstos ya concluyeron su proceso formativo y se encuentran actuando en el entorno. Por lo tanto, poseen gran capacidad y experiencia para valorar los conocimientos,

habilidades y actitudes que adquirieron y desarrollaron durante sus años de estudio. Además, los egresados pueden ofrecer información importante sobre el mercado de trabajo, el tipo de profesional que este último y las organizaciones demandan.

- **Empleadores:** Son importantes porque son ellos quienes dan empleo a los egresados de la licenciatura. Junto con éstos, este sector puede proporcionar información acerca del tipo de perfil profesional que las organizaciones requieren. Desde esa posición, ellos pueden valorar el tipo de profesional que se está formando con el currículum a evaluar y, por lo tanto, evaluar así al currículum mismo.
3. Una vez conformado El Grupo Promotor, éste llevará a cabo actividades de información para disparar la reflexión y el diálogo. Se contemplan tres acciones concretas para el grupo:
- a. *Realizar un periódico mural* que informe a la comunidad sobre la necesidad e intención de evaluar el currículum de la Licenciatura en Comunicación de la FES Acatlán, así como la manera en que pretende realizarse: la Asamblea. La misma información del periódico deberá enviarse por correo electrónico a los egresados y a los empleadores.
 - b. *Informar salón por salón*, grupo por grupo, cubículo por cubículo, acerca de la importancia de la participación de todos los sectores de la comunidad en el proceso de evaluación y cuál es su papel en una investigación socioanalítica. Asimismo, se les debe invitar a la comunidad a integrarse al Grupo Promotor.
 - c. *Organizar foros informativos*, donde además de reiterarse lo anterior, deberá generarse un espacio para el diálogo y la discusión, para escuchar y recibir propuestas de trabajo, sugerencias y las primeras ideas que se convertirán más tarde en analizadores. Deberán realizarse dos foros, uno por turno, para

Se trata de tres acciones concretas y formales, pero también deberán aprovecharse otros espacios cotidianos como la biblioteca, las jardinerías y la cafetería para desatar la discusión entre los miembros de la comunidad, ya que desde ahí también germina el movimiento socioanalítico.

5.2.1. 2. Autodiagnóstico de las problemáticas curriculares

1. El Grupo Promotor, con el auxilio técnico de los Analistas, organizarán tres talleres para todos los actores del proceso de evaluación curricular.
 - a. Un *Taller de Socioanálisis* para aclarar de manera general los principios epistemológicos y metodológicos sobre los que se finca la técnica, así como su relación con el pensamiento complejo.
 - b. Un *Taller sobre el currículum* de la Licenciatura en Comunicación -previa exposición de la concepción que se tiene del mismo- que sirva para recoger las ideas que la comunidad tiene sobre él, los problemas que le aquejan desde su posición y los posibles tópicos (analizadores) a evaluar.
 - c. Un *Taller sobre el método* de trabajo en el proceso de evaluación curricular en donde la comunidad discuta y proponga las formas de composición y los mecanismos de funcionamiento de la Asamblea, así como la organización de la elección de los representantes, en caso de que se decida por esta modalidad (para ver las distintas modalidades el lector puede revisar el capítulo III).
2. Como resultado de los talleres, el Grupo Promotor deberá presentar a la comunidad y a los Analistas un mapa del problema. Se trata de una visión general

(coincidencias), pero se esbozarán ya las posiciones encontradas por sector y por grupos. Puede organizarse de la siguiente manera:

- a. Panorama de coincidencias y disidencias sobre el currículum de la Licenciatura en Comunicación.
- b. Identificación de las distintas posturas sobre el currículum y su evaluación por sectores y al interior de cada sector.
- c. Esbozo de los posibles analizadores de la evaluación curricular.
- d. Características de la Asamblea concebida (composición y funcionamiento).
- e. Ideas sobre la convocatoria y elecciones de la Asamblea.

El mapa elaborado se entregará a los Analistas y deberá publicarse en el periódico mural para que la comunidad tenga la posibilidad de retroalimentar con cualquier sanción hecha.

5.2.1. 3. Redacción del anteproyecto de investigación

1. El Grupo Promotor y los Analistas redactarán el anteproyecto de la evaluación curricular a partir del mapa elaborado en la actividad anterior y de las recomendaciones de los segundos. La composición del documento es la misma que en cualquier proyecto de investigación social:

- a. Tema.
- b. Delimitación.
- c. Justificación.
- d. Planteamiento del problema.
- e. Objetivos.

- f. Metodología (Socioanálisis, Asamblea, posibles Analizadores).
- g. Contexto histórico.
- h. Marco referencial.
- i. Cronograma.

Este documento se expondrá en el primer plenario de la Asamblea, así que hasta entonces se dará a conocer a la comunidad para sancionarlo y corregirlo.

5.2.1.4. Convocatoria y elección de la Asamblea

1. Los Analistas y el Grupo Promotor redactarán la convocatoria de la Asamblea. La primera parte deberá contar con los siguientes puntos:
 - a. *Funciones de la Asamblea.* La Asamblea es el instrumento para que el proceso sea autorreflexivo y es, además, el espacio donde se definirán los pasos del socioanálisis y el epicentro de las actividades de evaluación curricular. La Asamblea no es un órgano de consulta, sino un espacio para tomar decisiones sobre el proceso de investigación, para sancionarlo y encausarlo. Es, por supuesto, un lugar para el diálogo, la reflexión y los acuerdos.
 - b. *Composición de la Asamblea.* Estará compuesta por representantes de los distintos sectores de la Licenciatura en Comunicación de la FES Acatlán, quienes a su vez se integrarán en comisiones y, en algunos casos, en la mesa directiva.
 - o *De los representantes:* Docentes, docentes-investigadores, alumnos, egresados, administrativos del programa y empleadores deberán estar representados en la Asamblea. El número dependerá de la composición que tenga la población en el momento de la aplicación del socioanálisis. Los estudiantes y los egresados provendrán de cada una de las

preespecialidades que cursan o cursaron, según sea el caso. Los profesores tendrán que segmentarse de acuerdo al tipo de materia que imparten: contextual, teórica, metodológica y seminarios, y géneros y medios.

- *De las comisiones:* Habrá Comisiones de Investigación, cuya función será llevar a cabo una parte específica del levantamiento de información por analizador; el número de ellas y de sus integrantes dependerá de los analizadores construidos. Más adelante se profundizará en sus funciones. También existirá una Comisión de Comunicación encargada de dar a conocer a la comunidad el trabajo de la Asamblea, así como de escuchar las opiniones que se generan fuera de ella. Cinco personas son suficientes para llevar a cabo dicha actividad. Por último, se diseñará una Comisión o Equipo Técnico que guiará, asesorará y auxiliará a las Comisiones de Investigación en los aspectos técnico-metodológicos. Dicho equipo, se auxiliará a su vez con los Analistas y estará formado por tres personas conocedoras de los métodos de investigación social. Para conocer más acerca de las funciones de las distintas comisiones, consultar el capítulo III de este trabajo.

- *De la mesa directiva:* Tendrá la función de coordinar y dirigir las sesiones en el pleno de la Asamblea. Se compondrá de un Presidente, un Secretario y un Vocal. El primero llevará la batuta para dar la palabra, para llevar el orden del día y manejar los tiempos. El segundo tendrá la obligación de tomar nota de todo lo sucedido y de los acuerdos, es decir, se encargará de la minuta. El último vigilará que tanto el Presidente como el Secretario cumplan con sus funciones y podrá opinar al respecto. Cada uno de ellos provendrá de los sectores docentes, estudiantiles y autoridades por ser los sectores más amplios. Los representantes de estos sectores deberán ponerse de acuerdo en cómo ocupar la mesa en las tres sesiones de la Asamblea pues la mesa será rotativa.

2. La segunda parte del documento se refiere a convocatoria de la elección y estará compuesta por los siguientes elementos:

- a. Fecha de elecciones.
- b. Fecha de inscripción de candidatos.
- c. Fecha del periodo de campaña.
- d. Requisitos para ser elegible.
- e. Requisitos para ser elector.
- f. Invitación a participar en la organización.

En el caso de los requisitos para elegir y ser elegido, puede echarse mano de los requisitos que establece la Legislación Universitaria para seleccionar a los representantes de la comunidad, siempre y cuando se ajusten a las características particulares de la institución en juego.

5.2.1.5. Instalar la Asamblea y realizar la primera sesión de trabajo

Una vez llegada la fecha establecida para instalar la asamblea, ésta deberá desarrollar en su primera sesión la siguiente orden del día:

1. Definir la forma de participación de la Asamblea. En el capítulo III se dijo que la Asamblea puede participar antes, durante y después del levantamiento de información o sólo al principio y al final. Esa decisión deberá tomarse en este primer plenario a partir de la disposición de la organización y del tiempo que quiera invertirse. Para aclarar aún más este punto, puede consultarse dicho capítulo. En esta propuesta se opta por una participación durante todo el proceso. La elección, reiteramos, puede ser siempre diferente a lo aquí escrito.
2. Formar el Equipo Técnico de la evaluación. Esta tarea únicamente se realizará en caso de que la Asamblea elija participar en todo el proceso socioanalítico. Éste es el caso. El equipo estará formado, de preferencia y como ya se dijo, por un grupo de

tres personas para facilitar su operación. Es un número adecuado para que el trabajo no sea excesivo y para que no se vuelva poco operativo. El perfil de los integrantes únicamente requiere de conocimientos en metodología de la investigación social. En la Licenciatura en Comunicación de la F.E.S. Acatlán abunda dicho perfil. La función de este equipo será coordinar, guiar y asesorar sobre los aspectos metodológico-técnicos, principalmente en la tercera fase de la metodología.

3. Establecer el tipo y los medios de comunicación. Para cumplir con esta tarea deberá formarse una Comisión de Comunicación. Ésta se encargará de devolverle a los miembros de la organización todos lo sucedido en el pleno de la Asamblea. También, se encargará de captar lo que pasa afuera del pleno: los discursos y posiciones, las construcciones simbólicas y las acciones paralelas a las realizadas por los representantes, pues seguro se desatarán. Esta función requiere de un tipo de comunicación retroactiva y horizontal. Los medios seleccionados tendrán que adaptarse a esas condiciones. Pueden ser dos los medios más convenientes para esta investigación: el periódico mural y los foros abiertos. Ambos por la tradición que tienen en la escuela y porque recogen con relativa facilidad las representaciones de los otros. Una vez establecido lo anterior, la primera acción comunicativa será dar a conocer a todos los miembros de la organización el mapa del problema y el anteproyecto de investigación antes realizados para comenzar a definir el objeto de estudio.

5.2.2. DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

FASE II: Definición del Objeto de estudio

Objetivo:

1. Elaborar un proyecto general de investigación.
2. Construir analizadores para la evaluación del currículum.

Actividades:

1. Presentación, discusión y modificación del anteproyecto de investigación en el pleno de la Asamblea.
2. Discusión y construcción de los analizadores de la evaluación curricular.

Actores:

- Asamblea.
- Grupo Promotor y Equipo Técnico.
- Comisión de Comunicación.

Tiempos:

- Actividad 1: Un día (2ª sesión de la Asamblea).
- Actividad 2: Un día (2ª sesión de la Asamblea).

Observaciones:

Las dos actividades son de suma importancia y dificultad, pero se debe procurar hacer en un día de sesión. Tal vez resulte insuficiente el tiempo, pero igual lo resultarían tres meses.

5.2.2.1. Presentación, discusión y modificación del anteproyecto de investigación

1. En la segunda sesión plenaria se presentará el anteproyecto de investigación que los Analistas y el Grupo Promotor elaboraron en la fase anterior. La Asamblea deberá discutirlo, evaluarlo, negociarlo, corregirlo y, luego de esto, se lanzará un nuevo producto colectivo: el proyecto formal y propio. Deberá incluirse un cronograma que contemple las actividades a realizar, su duración e interrupción. Es claro que no se trata de un proyecto acabado e inamovible con fechas precisas. Las acciones a contemplar en el cronograma son las siguientes: producción, interpretación y uso de la información. Es decir, las fases que le siguen a esta segunda.

De alguna manera en esta fase ya se está implementando un proyecto: ya se cuenta con la visión epistemológica y la postura metodológica, pero lo que está en juego en este proyecto son las cuestiones operativas, los pasos concretos y su longitud para no convertir la técnica en una discusión eterna. Recuérdese que se trata de una técnica de investigación social, no de una operación política. En las fichas que se presentan enseguida, al igual que en las dos anteriores, se propone el tiempo de duración de cada una de las actividades.

5.2.2.2 Discusión y construcción de los analizadores de la evaluación curricular

Es aquí donde el objeto toma una forma más clara: se establece qué se va a evaluar del currículum. Es necesario acudir al capítulo II para aclarar la noción de pensamiento complejo, y al III para conocer el concepto de analizador. Aquí sólo se dirá que los analizadores provendrán de la experiencia histórica de la organización más que de un edificio teórico, pero también deberán tomar como referencia la visión compleja del currículum porque ésta es una metodología que le apuesta al pensamiento complejo.

Bajo estas condiciones, aquí se delimitan los siguientes ámbitos de evaluación con sus respectivos analizadores.

Ámbitos y Elementos Curriculares

Antes de exponer el proceso de evaluación curricular, es necesario caracterizar el objeto de estudio (el objeto a evaluar, en este caso): el currículum. Para cumplir con esta intención, se definieron los ámbitos por evaluar, a los que se les llamó dimensiones. Cada una de éstas está compuesta por determinados elementos o analizadores e involucran el uso de distintas técnicas de investigación y actores y/o fuentes de información.

Se trata de un modelo inacabado, por lo tanto está limitado. En otras palabras, está incapacitado metodológica y técnicamente para abordar todo lo que sucede en el currículum. Si embargo, se hace un esfuerzo por valorar las diversas dimensiones, sus elementos y las formas en que interactúan, en la medida de las capacidades energética e informativa que se poseen.

Las dimensiones contempladas son las siguientes: Dimensión Ecológica, Dimensión Regular y Dimensión Incidental. Tales dimensiones son tan sólo una posibilidad, pues la práctica del socioanálisis demanda construirlos en la segunda sesión de la Asamblea.

1. **Dimensión Ecológica:** Esta dimensión comprende lo que ocurre en el entorno del currículum. Aquí se describen y analizan aquellos eventos exógenos que obligan a la educación a modificarse y, por lo tanto, a cualquier currículum a evolucionar. Deben considerarse los siguientes analizadores:

- Macro-contexto global
- Contexto Nacional
- Micro-contexto Institucional

- Contexto Disciplinar
- Antecedentes Curriculares

2. **Dimensión Regular:** Esta dimensión se caracteriza por ser un espacio liso y plano donde se encuentran lo homogéneo y unidimensional. Lo que aquí acontece y se hace se puede cifrar. Con ello quedan representados los elementos de manera simétrica y lineal, medible y tangible, ordenada y reversible, regular e instituida generándose, así, unidad conceptual. En ella ocurren los hechos, la aritmética y el espacio-tiempo lineal. En esta dimensión se evalúa ese aspecto formal del currículum, pues representa la regularidad del mismo o, mejor dicho, lo que se pretende sea regular, el ámbito de lo prescrito, los cursos y trayectorias delineadas previamente, lo constante. La dimensión regular está relacionada con lo que algunos autores llaman el currículum formal, “constituido por el proyecto curricular instituido para llevar a cabo la formación profesional” (Ruiz, E., 1998: p. 74). Por lo tanto, en esta dimensión se ubican:

- Plan de Estudios
- Programas de estudio

3. **Dimensión Incidental:** Está formada por un espacio plegado de símbolos, articulado a través de ejes de significación, de discursos, de lo que se dice y se expresa. Los ejes representan las relaciones entre los elementos de la estructura de significación y hacen referencia a lo interrumpido e irregular, fragmentado y caótico, inestable y azaroso. Representa la negación de la regularidad universal, por lo que se convierte en una dimensión de la particularidad, de procesos más que de estatismos, de semánticas, de subjetividad y no linealidad. Hace referencia a lo imprevisible y aleatorio. Esta dimensión está compuesta por aquello que no se puede prever ni prescribir mediante el plan y los programas de estudios. Se trata, fundamentalmente, del proceso real del currículum. Implica los siguientes elementos:

- Proceso de Enseñanza-Aprendizaje
- Reglamentos y mecanismos administrativos
- Infraestructura y recursos de apoyo académico
- Planta docente
- Estudiantes
- Autoridades
- Investigadores
- Mercado laboral y egresados

Cada uno de estos analizadores deberá ser abordado por una o más técnicas de investigación, según las necesidades y demandas del mismo. Esto se discutirá en la siguiente fase.

5.2.3. SELECCIÓN DE LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

FASE III: Selección de las Técnicas de investigación

Objetivo:

1. Planear la producción de la información a partir de la selección de las técnicas más pertinentes y la distribución del trabajo de producción.

Actividades:

1. Selección de las técnicas más adecuadas para cada analizador de la evaluación curricular.
2. Asignación del trabajo de producción de la información.

Actores:

- Asamblea.
- Equipo Técnico.
- Comisión de Comunicación.

Tiempos:

- Actividad 1: Un día (2ª sesión de la Asamblea).
- Actividad 2: Un día (2ª sesión de la Asamblea).

Observaciones:

Debe aprovecharse que acaban de acordarse los analizadores de la investigación para definir ahí mismo las técnicas de investigación más pertinentes para abordarlos.

5.2.3.1. Elección de las técnicas más adecuadas para cada analizador

En el capítulo III se mencionó que el socioanálisis se ejecuta por medio de la Asamblea y que ésta, a su vez, echa mano de todas las técnicas de investigación social disponibles, no sin antes impregnarles la visión dialéctica.

Cada analizador demanda una forma distinta de abordarlo y, por lo tanto, las técnicas variarán. No se pretende un enfoque analítico, que desligue en lugar de relacionar. No. Tampoco es la intención diseñar un paquete a priori inamovible. De lo único que se trata es de contar con una propuesta que la Asamblea deberá construir con la finalidad de no perder el rumbo de la evaluación y de dotarla de rigor metodológico.

En esta fase se elegirán las técnicas de investigación para cada uno de los elementos de todas las dimensiones curriculares. Se echará mano de técnicas cualitativas y cuantitativas, de acuerdo a las necesidades y demandas de cada elemento. Enseguida se describen las dimensiones, analizadores, objetivos y técnicas a implementar.

1. *Descripción y Análisis de la Dimensión Ecológica.* A través de ella se diagnosticarán los problemas y necesidades del entorno curricular. Se trata de una evaluación social y, en el fondo, de una evaluación filosófica, puesto que a través del diagnóstico se definen no sólo las condiciones vigentes del entorno, sino también las deseables.

a) Analizar el Macro-contexto Global mediante la descripción de sus diferentes ámbitos:

- Ecológico.
- Cultural.
- Político.

- Económico-Social.

El tratamiento técnico que requiere este punto se centra en la investigación documental, ya que se trata de caracterizar cada una de las esferas antes mencionadas, para después llegar a un análisis de los retos y demandas que se plantean para todo el globo terrestre y que deberá contemplar el diseño curricular. Para ello es suficiente echar mano de fuentes documentales tales como investigaciones, ensayos, artículos y demás escritos analíticos.

b) Examinar el Contexto Nacional en sus diferentes esferas:

- Esfera ecológica.
- Esfera cultural.
- Esfera política.
- Esfera económica-social.

La técnica pertinente para conseguir esta información es, como en el caso anterior, la investigación documental en fuentes bibliográficas y virtuales. Con ella se diagnosticará la realidad nacional y sus particulares problemas, necesidades y retos.

c) Definir el Micro-contexto Institucional: las características de la institución en donde se desarrolla el currículum a través de la descripción de su:

- Historia.
- Filosofía.
- Estructura.
- Objetivos actuales.

La investigación documental resulta la técnica más adecuada para conseguir el objetivo anterior. Lo que importa aquí es definir los pilares que determinan la

identidad de la institución, pues son parte importante en el diseño y, por tanto, en la evaluación curricular. Cualquier currículum está obligado a asimilar la historia e identidad de la institución en donde se desarrolla para ayudar a conseguir los objetivos de la misma. Los documentos oficiales como la legislación institucional y los reglamentos, el mismo plan de estudios y el plan de desarrollo de la actual dirección son fuentes importantes a contemplar.

d) Distinguir los rasgos del contexto disciplinar por medio:

- De la caracterización de la profesión a través de sus antecedentes, situación actual, avances científicos y tecnológicos, y su proyección.
- De la comparación de los planes de estudio de las principales universidades en los ámbitos regional, nacional e internacional.

Además de la investigación documental para el caso de los planes de estudio, es importante realizar entrevistas cualitativas enfocadas a expertos en la disciplina: investigadores, académicos y profesionistas que informen sobre las condiciones actuales de la disciplina en tanto saber y en tanto práctica, y que elaboren una prospectiva en los mismos ámbitos.

e) Conocer los orígenes y antecedentes históricos curriculares del plan de estudios vigente mediante la descripción de:

- Razones político-académicas que condujeron a la creación o modificación del plan de estudios.
- Modificaciones que sufrió el plan de estudios.

Aquí no se pretende delinear únicamente la cronología, sino los intereses, razones, posiciones, consensos, disensos académicos y políticos que generaron

el plan de estudios, por lo que se sugieren entrevistas cualitativas enfocadas a los sujetos y grupos que participaron en la creación del plan de estudios. Respecto a las modificaciones del plan de estudios, basta con la técnica de investigación documental en fuentes como minutas, reportes, folletos, los distintos planes y todo aquello que arroje información sobre los cambios sufridos.

2. *Descripción y Análisis de la Dimensión Regular.* El análisis se centra en el llamado plano formal, es decir, en el proyecto curricular instituido. Aquí se describe la estructura y organización del plan y los programas de estudios.

a) Conocer el plan de estudios a través de la descripción y análisis de sus elementos:

- Fundamentación
- Visión
- Misión
- Perfil de ingreso
- Perfil de egreso
- Objetivos curriculares
- Áreas de conocimiento y formación

b) Conocer los programas de estudios mediante la identificación de:

- Carátula
- Presentación de asignatura
- Objetivo general
- Objetivos particulares
- Habilidades, conocimientos y actitudes por unidad
- Sugerencias metodológicas
- Formas de evaluación
- Recursos didácticos
- Fuentes de información

Para los dos puntos anteriores resultan pertinente, en primer lugar, la investigación documental y, en segundo, las técnicas de análisis de secuenciación y estructuración de contenidos. La primera servirá para describir cada elemento del plan y los programas de estudios; la segunda para conocer la coherencia que mantienen entre sí.

3. *Descripción y Análisis de la Dimensión Incidental.* Se trata de abordar el aspecto imprevisible del currículum, lo instituyente, la puesta en marcha y aplicación de lo planeado. En otras palabras, se trata de analizar la forma real en como se desenvuelve el currículum.

a) Conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo de manera cotidiana en el aula, considerando:

- Planeación, organización y ejecución del programa de estudios por parte del profesor.
- Métodos y estrategias de enseñanza del profesor.
- Métodos y estrategias de aprendizaje del estudiante.
- Enfoque de evaluación educativa.
- Dinámica general del salón de clases (el papel que asumen maestro y alumno y las prácticas que surgen de la interacción).

La técnica adecuada para este punto es la observación participante combinada con la entrevista cualitativa. Con ellas se puede comprender la compleja red de relaciones tejida entre maestro y alumno dentro del salón de clases y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dado que es una técnica que requiere de tiempo considerable, es necesario planear bien la selección de asignaturas y adecuarla a las limitaciones de tiempo de la investigación. Puede seleccionarse un ejemplo de cada tipo de materias (contextual, teórica, metodológica e instrumental).

b) Identificar los mecanismos y acciones tendientes a regular y controlar, académica y administrativamente, el proceso curricular. Deberán tomarse en cuenta los mecanismos de:

- Selección y admisión.
- Prácticas profesionales.
- Servicio social.
- Acreditación.
- Formas de titulación.

Son dos las técnicas a emplear para abordar este peldaño: investigación documental y entrevista cualitativa enfocada. La primera técnica necesita observar documentos oficiales sobre los procesos administrativos, además de folletos y revistas de la propia institución. La entrevista estará dirigida a las autoridades correspondientes; en ella no sólo se describirán los mecanismos administrativos, sino también se recogerán sus virtudes y limitaciones.

c) Examinar la infraestructura con la que cuenta la institución mediante la identificación de los recursos, su manera de operar y el nivel de disponibilidad. Para ello deberán considerarse:

- Aulas.
- Cubículos.
- Laboratorios y equipos.
- Biblioteca y bibliografía.

Se trata de hacer un inventario de los recursos materiales institucionales mediante la investigación documental. Sin embargo, también será necesario aplicar entrevistas cualitativas enfocadas a los usuarios para analizar su calidad en la operación y disponibilidad.

d) Caracterizar a la planta docente en los ámbitos profesional, pedagógico y laboral a través de su:

- Formación y experiencia profesional y pedagógica.
- Proceso de contratación.
- Cargas académico-administrativas.
- Condiciones laborales.

La investigación documental basta, pues cualquier administración escolar o programa académico cuenta con documentos oficiales que contienen esta información.

e) Caracterizar a la población estudiantil socioeconómica y educativamente (rendimiento escolar), considerando:

- Edad
- Sexo
- Posición económica
- Posición social
- Posición familiar
- Índices de aprobación
- Índices de reprobación
- Índices de eficiencia terminal
- Índices de titulación.

Para caracterizar a la población estudiantil desde el punto de vista socioeconómico es necesario utilizar la técnica de encuesta. Una muestra representativa es suficiente para describir este ámbito. Por lo que respecta a la caracterización educativa, la institución cuenta con información plasmada en actas, así que la investigación documental es suficiente.

- f) Caracterizar a las autoridades mediante la identificación de las condiciones políticas y organizativas en las que se desarrolla el proceso educativo.

La investigación documental es básica para obtener información sobre los esfuerzos en política organizativa que realizan las autoridades. No obstante, es necesario preguntar a las autoridades mismas por su desarrollo en la administración del currículum y el proceso administrativo mediante entrevistas cualitativas enfocadas.

- g) Caracterizar a los investigadores a través de la descripción de sus:

- Líneas de investigación
- Aportes realizados al conocimiento de la disciplina y su objeto de estudio.

Las líneas de investigación pueden conocerse mediante investigación documental. En cuanto a los aportes, pueden ser abordados mediante entrevistas cualitativas enfocadas a algunos de los investigadores de la propia institución.

- h) Analizar a los egresados y el mercado laboral, determinando:

- Colocación
- Trayectoria laboral
- Índices de desempleo.
- Áreas y sectores laborales (tradicionales y novedosos).
- Funciones profesionales desempeñadas.
- Utilidad reportada por los egresados.
- Organizaciones y empresas empleadoras de egresados.
- Necesidades de formación del egresado.

Este peldaño se abordará por medio de la encuesta, ya que es una técnica que ayuda a realizar determinadas descripciones. En este caso, el mercado laboral se abordará de manera descriptiva, ya que sólo nos interesa ubicar al egresado y conocer cuáles son las actividades que realiza y las exigencias que le plantean en dichas actividades. La técnica estará dirigida tanto a egresados como a sus empleadores.

El siguiente cuadro resume los analizadores de la evaluación curricular y las técnicas para abordarlos

FASE ELEMENTAL			
	ACTIVIDADES	TÉCNICAS	FUENTES / ACTORES
DIMENSIÓN ECOLÓGICA	1. Analizar el Macro-contexto Global.	Investigación documental.	Fuentes documentales escritas, audiovisuales y electrónicas.
	2. Examinar el Contexto Nacional.	Investigación documental.	Fuentes documentales escritas, audiovisuales y electrónicas.
	3. Definir el Micro-contexto Institucional.	Investigación documental.	Fuentes documentales escritas, audiovisuales y electrónicas.
	4. Distinguir los rasgos del contexto disciplinar.	Investigación documental.	Fuentes documentales escritas, audiovisuales y electrónicas.
		Entrevista cualitativa enfocada.	Expertos en la disciplina.
5. Conocer los orígenes y antecedentes históricos curriculares.	Investigación documental.	Fuentes documentales escritas, audiovisuales y electrónicas.	
	Entrevista cualitativa enfocada.	Sujetos y grupos que participaron en la creación del plan de estudios.	
DIMENSIÓN REGULAR	6. Conocer el plan de estudios.	Investigación documental.	Plan de Estudios.
		Secuenciación y estructuración de contenidos.	Plan de Estudios.
	7. Conocer los programas de estudios.	Investigación documental.	Programas de Estudios.
		Secuenciación y estructuración de contenidos.	Programas de Estudios.

DIMENSIÓN IRREGULAR	8. Conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Observación participante. Entrevista cualitativa enfocada.	Aula (momento del proceso de enseñanza aprendizaje).
	9. Identificar los mecanismos para controlar el proceso curricular.	Investigación documental.	Documentos oficiales sobre los procesos administrativos, además de folletos y revistas de la institución.
		Entrevista cualitativa enfocada.	Autoridades.
	10. Examinar la infraestructura y recursos con los que cuenta la institución.	Investigación documental.	Documentos oficiales sobre los inventarios administrativos, además de folletos y revistas de la institución.
		Entrevista cualitativa enfocada.	Alumnos.
	11. Caracterizar a la planta docente.	Investigación documental.	Documentos oficiales sobre los procesos administrativos e Investigaciones previas.
	12. Caracterizar a la población estudiantil.	Encuesta.	Alumnos.
		Investigación documental.	Documentos oficiales sobre las actas de calificaciones y rendimiento escolar.
	13. Caracterizar a las autoridades.	Investigación documental.	Documentos oficiales sobre las acciones y políticas administrativas.
		Entrevista cualitativa enfocada.	Autoridades.
	14. Caracterizar a los investigadores.	Investigación documental.	Documentos oficiales sobre las líneas de investigación desarrolladas en la institución.
		Entrevista cualitativa enfocada.	Investigadores
	15. Analizar a los egresados y el mercado laboral.	Encuesta.	Egresados Empleadores

5.2.3.2. Asignación del trabajo de producción de la información

Como se mencionó antes, la distribución del trabajo de campo puede ser por analizador, grupo de analizadores (dimensión) o por técnica de investigación. Se debe

procurar, de todas maneras, que la distribución sea operativa y equilibrada. El trabajo será coordinado por el Equipo Técnico formado en la primera fase.

En esta fase únicamente se distribuirá el trabajo en Comisiones de Investigación (CI), la producción y previa capacitación se realizará hasta la siguiente fase. Se propone que las comisiones y analizadores queden distribuidos de la siguiente manera.

- CI-A: Se encargará de los analizadores 1,2 y 3, los cuales pertenecen a la Dimensión Ecológica y requieren sólo de investigación documental.
- CI-B: Atenderá los dos últimos analizadores (4 y 5) del contexto que comparten el uso de la investigación documental y de la entrevista cualitativa enfocada.
- CI-C: Levantará la información correspondiente a la Dimensión Regular (analizadores 6 y 7) a través de la investigación documental y de la secuenciación y estructuración de contenidos.
- CI-D: Tendrá la responsabilidad de abordar sólo los analizadores 8 y 9, pues el primero de estos es el más complejo de todos y requiere de mayores esfuerzos.
- CI-E: Los analizadores 10, 11 y 12 corresponden a esta comisión.
- CI-F: Esta es la última comisión y tendrá el encargo de aplicar las técnicas de investigación correspondientes a los últimos tres analizadores: 13, 14 y 15.

Analizadores
<p>Macrocontexto global:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esfera Ecológica - Esfera Cultural - Esfera Política - Esfera Económica-Social
<p>Contexto Nacional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esfera Ecológica - Esfera Cultural - Esfera Política - Esfera Económica-Social

<p>Microcontexto Institucional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Historia - Filosofía - Estructura - Objetivos actuales
<p>Contexto Disciplinar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características de la profesión (antecedentes de la profesión, situación actual de la práctica profesional, proyección de la práctica profesional, avances científicos y tecnológicos relacionados con la disciplina). - Planes de estudio de las principales universidades (ámbito regional, ámbito nacional, ámbito internacional)
<p>Antecedentes Curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Razones político-educativas que condujeron a la creación / modificación del currículum: - Modificaciones que sufrió el plan de estudios.
<p>Plan y programas de estudios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plan (Fundamentación, Visión, Misión, Perfil de egreso, Perfil de ingreso, Objetivos curriculares, Áreas de conocimiento y formación) - Programas (carátula, presentación de la asignatura, objetivo general de la asignatura, habilidades, actitudes y conocimientos de cada unidad, sugerencias metodológicas, formas de evaluación; recursos didácticos, bibliografía y fuentes de información, material y equipo de apoyo para el aprendizaje y para la enseñanza)
<p>Reglamentos y mecanismos administrativos para la operación del plan de estudios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selección y admisión - Prácticas profesionales - Servicio social - Acreditación - Mecanismos de titulación
<p>Infraestructura y recursos de apoyo académico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposición, condiciones y disponibilidad de espacios físicos (aulas, cubículos, laboratorios y equipos, biblioteca y bibliografía)
<p>Caracterización de la planta docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Profesional (experiencia y formación académica) - Pedagógica (experiencia y formación pedagógica) - Laboral (proceso de contratación; cargas académico-administrativas y condiciones laborales).
<p>Caracterización de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Socioeconómica - Educativa (índices de aprobación y reprobación, de eficiencia terminal y de titulación)
<p>Caracterización de las autoridades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de condiciones políticas y organizativas en las que se desarrolla el proceso educativo
<p>Caracterización de los investigadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Líneas de investigación - Aportes realizados al conocimiento de la disciplina y su objeto de estudio
<p>Proceso de Enseñanza-Aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planeación, organización, y ejecución de los programas de estudio - Métodos y estrategias de enseñanza del profesor - Métodos y estrategias de aprendizaje del estudiante - Enfoque de evaluación educativa - Dinámica general del salón de clases (prácticas comunes en el salón de clases; papel que asume tanto el maestro como el alumno, negociaciones entre maestro-alumno; negociaciones entre maestro-alumno)
<p>Mercado laboral y egresados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocación - Trayectoria laboral

- Demandas actuales y futuras del tipo de profesionistas que egresarán del plan de estudios
- Organizaciones y empresas empleadoras de egresados
- Necesidades de formación del egresado

Hay que aprovechar que en la Licenciatura en Comunicación de la FES Acatlán existen personas con conocimientos sobre métodos de investigación social, procurando que al menos una de ellas se integre a cada comisión. Esto facilitará el trabajo de campo.

Como todos los acuerdos de la Asamblea, la Comisión de Comunicación se encargará de difundir los analizadores construidos por el pleno.

5.2.4. PRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN

FASE IV: Producción de la Información

Objetivo:

1. Obtener y procesar información de las distintas dimensiones del currículum a través de diversas técnicas de investigación.

Actividades:

1. Construcción de los instrumentos de investigación de la evaluación curricular.
2. Recopilación de la información de acuerdo a la distribución del trabajo diseñada en la fase anterior
3. Organización por comisión de la información recabada para evaluar el currículum.

Actores:

- Comisiones de Investigación.
- Equipo Técnico.
- Comisión de Comunicación.

Tiempos:

- Actividad 1: Siete días.
- Actividad 2: Quince días.
- Actividad 3: Tres días.

Observaciones:

No importa tanto la técnica en sí, aislada, sino su triangulación. Con ello se pretende abarcar lo más que se pueda las distintas dimensiones del currículum.

5.2.4.1. Construcción de los instrumentos de investigación de la evaluación curricular

1. Taller de técnicas de investigación social: El equipo técnico se dará una breve capacitación sobre las distintas técnicas de investigación, enfocándose en aquellas a utilizarse durante el proceso socioanalítico. No se trata de que los participantes se conviertan en expertos, pues esa pretensión es inconcebible. Se trata más bien de un adiestramiento a nivel procedimental para explicar el cómo. Tres sesiones para todas las comisiones bastarán para cumplir con el objetivo.
2. Reuniones por comisión: El Equipo Técnico se reunirá con cada una de las comisiones para diseñar los instrumentos correspondientes. Es necesario que la logística y horarios permitan iniciar el mismo día a todas las comisiones. Se tienen cuatro días para concluir con los instrumentos. El papel de los técnicos es, en esta etapa, central. Recuérdese que ellos poseen el conocimiento y que se trata de una reforma controlada por los expertos, no de una revolución de las masas. Los técnicos construyen prácticamente los instrumentos, pero son los integrantes de las comisiones quienes saldrán al campo a producir la información de y para ellos mismos.

5.2.4.2. Recopilación de la información de acuerdo a la distribución del trabajo diseñada en la fase anterior

Las comisiones contarán con quince días para levantar la información de los analizadores que le corresponden a cada uno. Para cumplir con el tiempo establecido, éste se distribuirá en un cronograma que señale con precisión las actividades a realizar y su duración. Las comisiones estarán al tanto de las otras programaciones para no aplicar las diferentes técnicas a un actor al mismo tiempo.

Los técnicos deberán supervisar a cada equipo y resolver las dudas que surjan durante la recopilación.

5.2.4.3. Organización por comisión de la información recabada para evaluar el currículum

1. Reunión por comisión: Esta actividad tiene la finalidad de sistematizar los datos recabados anteriormente. Las comisiones serán asesoradas por el Equipo Técnico para construir los instrumentos adecuados para cada técnica y analizador. La sistematización comprende dos niveles: el qué se dijo y cómo se dijo. Los datos son producidos por sujetos que poseen diferentes discursos, los cuales deberán ser diseccionados en esta fase. La actividad es por comisión, es decir, se trata de organizaciones aisladas por ser las primeras. Será hasta la siguiente fase del socioanálisis cuando aparezcan las primeras interpretaciones que se convertirán en una (s) interpretación (es) mayor (es), producto del cruzamiento del primer nivel de organización.

5.2.5. INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

FASE V: Interpretación de la Información

Objetivo:

1. Construir una red de interpretaciones sobre el currículum que refleje las continuidades y las contradicciones sobre el mismo.

Actividades:

1. Interpretar la información producida por cada una de las comisiones de investigación.
2. Triangular las interpretaciones hechas en cada comisión de investigación a propósito del currículum.

Actores:

- Comisiones de Investigación.
- Equipo Técnico.
- Asamblea.
- Comisión de Investigación.

Tiempos:

- Actividad 1: Dos días.
- Actividad 2: Un día (3ª sesión de la Asamblea).

Observaciones:

En la interpretación se juega la peculiaridad de la técnica. Es aquí donde se le imprime la visión dialéctica y compleja a los instrumentos que pertenecen a otras perspectivas epistemológicas y metodológicas.

5.2.5.1. Interpretar la información producida por cada una de las Comisiones de Investigación

Esta actividad tiene la finalidad de otorgar sentido y buscar sentidos opuestos en los discursos sistematizados en la fase anterior. Aquí se construye un primer mapa que señale quién dijo qué sobre determinado analizador: el sujeto y sus distintos discursos. Es importante que se señalen las coincidencias, pero también las contradicciones entre sujetos y grupos. La interpretación se realiza por Comisión de Investigación y por analizador.

5.2.5.2. Triangular las interpretaciones hechas en cada Comisión de Investigación a propósito del currículum

La triangulación se llevará a cabo en la tercera y última sesión de la Asamblea.

1. Tercera sesión de la Asamblea: En el último plenario se abordarán las diversas relaciones entre todos los elementos o analizadores. Una vez que se cuenta con la descripción y análisis de cada uno de ellos, se confrontarán entre todos. Primero se enfrentan los elementos de una misma dimensión para después hacerlo entre elementos pertenecientes a distintas dimensiones.

Se trata de cruzar y relacionar todos los elementos entre sí, que la información obtenida en la fase anterior forme una red de redes y tome sentido en ella. Las relaciones a considerar son las siguientes:

- a) Entre los elementos que componen la Dimensión Ecológica. Aquí hay que preguntarse y responder cuáles son las demandas que los elementos del entorno le plantean al currículum: ¿hay contradicciones entre demandas? En otras palabras, hay que buscar las regularidades e irregularidades que existen entre todos los elementos del entorno:

- Macro-contexto
 - Contexto nacional
 - Micro-contexto Institucional
 - Contexto disciplinar
 - Antecedentes curriculares
- b) Entre los elementos que componen la Dimensión Regular. Se trata de un análisis de congruencia entre los elementos formales que componen el currículum. Es, básicamente, un análisis técnico de la estructura y secuenciación de:
- Plan de estudios
 - Programas de estudio
- c) Entre los elementos que componen la Dimensión Irregular. El propósito es encontrar si existe o no de coherencia y adecuación entre cada uno de los elementos incidentales. Esto surgirá durante los actos conversacionales de los sujetos en las técnicas de investigación correspondientes para abordar:
- Proceso de enseñanza-aprendizaje
 - Reglamentos y mecanismos administrativos
 - Infraestructura y recursos de apoyo académico
 - Planta docente
 - Estudiantes
 - Autoridades
 - Investigadores
 - Mercado laboral y los egresados

Recuérdese que las interpretaciones son diferencialmente probables. Esto quiere decir que hay casi siempre más de una interpretación y todas deberán tomarse en cuenta e incluirse, no sólo a nivel discursivo, sino también práctico.

Hasta aquí quedó configurado el plano semántico de la evaluación curricular. En la siguiente fase se dará el salto hasta el nivel de la práctica a través del uso de la información producida e interpretada.

5.2.6. USO DE LA INFORMACIÓN

FASE VI: Uso de la Información

Objetivo:

1. Recoger en un informe las problemática encontradas, las distintas interpretaciones sobre la misma y las posibles acciones a seguir.

Actividades:

1. Determinación de las acciones a seguir una vez que el currículum ha sido evaluado en las fases anteriores.
2. Elaboración del reporte final del proceso de evaluación que incluya las distintas interpretaciones y posibilidades de acción.

Actores:

- Asamblea.
- Equipo Técnico.
- Comisión de Comunicación.

Tiempos:

- Actividad 1: Un día (3ª sesión de la Asamblea).
- Actividad 2: Cinco días.

Observaciones:

Este es el momento de plena autonomía: los sujetos participantes producen la información, la regresan a sí mismos y deciden qué hacer con ella para reformar el currículum.

5.2.6.1. Determinación de las acciones a seguir

Esta actividad se llevará a cabo en la última sesión de la Asamblea. Luego de triangular las interpretaciones y de que se dio cuenta de los elementos continuos y las contradicciones, el pleno deberá discutir las posibles acciones a seguir.

El debate tiene que concretarse en un programa claro, aunque no lineal y con un sólo camino. Si existen varios discursos e interpretaciones, no hay por qué definir una sola acción. El programa, entonces, es un espacio común de diversas acciones propuestas desde distintas visiones.

Para facilitar la actividad se puede hacer una lista de tareas concretas posibles por cada analizador construido e investigado durante el proceso socioanalítico. Un cuadro o matriz de doble entrada puede ser útil para organizar las acciones a seguir.

El material producido se integrará al reporte con el que concluye el proceso socioanalítico formal, por llamarlo de alguna manera, pues es seguro que el movimiento se expandirá en el plano de lo instituyente.

5.2.6.2. Elaboración del reporte final

Una vez que el pleno tiene la lista de tareas o acciones a seguir, le turnará al Equipo Técnico la siguiente actividad: elaborar el reporte final. No existe un modelo único ni reglas bien definidas. Sin embargo, el pleno deberá precisar la fecha de entrega y los componentes mínimos.

La estructura de cualquier reporte de investigación es útil en este paso, siempre y cuando se le dé un tono socioanalítico al incluir las diversas interpretaciones y acciones construidas en todo el proceso, es decir las distintas visiones y caminos sugeridos.

El reporte puede incluir:

- a. **Introducción**, en la que se aborden las cuestiones metodológicas y socio-históricas del trabajo.
- b. **Justificación**, para aclarar la necesidad cubierta con el trabajo y sus formas de trabajo.
- c. **Objetivos** generales y particulares de la investigación.
- d. **Apartado histórico**, para dibujar los momentos determinantes del problema que construyeron los analizadores abordados.
- e. **Apartado metodológico**, en el que se expliquen los pasos dados, se justifiquen los analizadores y las técnicas de investigación seleccionadas.
- f. **Resultados** del proceso para mostrar los problemas diagnosticados y sus distintas respuestas/interpretaciones/acciones.
- g. **Conclusiones** a manera de reflexión sintética sobre los discursos hallados, sus coincidencias y contradicciones.
- h. **Evaluación** de los pasos dados (tecnología) en el proceso, no de los discursos.
- i. **Acciones** a seguir por cada uno de los analizadores para modificar el currículum de la Licenciatura en Comunicación.

Con el reporte final termina la parte formal, por llamarla de alguna manera, del proceso socioanalítico, porque de aquí en adelante la fuerza de lo instituyente se mantendrá vibrante y se expandirá como un eco de el Asamblea y, llegado el momento, volverá a irrumpir como entropía en la dinámica del sistema para que éste se modifique y evolucione en términos de complejidad.

CONCLUSIONES

- La evaluación curricular no puede considerarse como un mero trámite administrativo o tan sólo un procedimiento técnico inevitable. Y no se puede porque durante la evaluación curricular están en juego las concepciones de conocimiento, de hombre y de mundo que se defiendan. Se evalúa, en este sentido, desde el deseo y desde lo que es, digamos, necesario para sobrevivir como grupo social.
- Este trabajo asumió la visión del llamado pensamiento complejo y desde ahí construyó la estrategia, la táctica y los instrumentos. Para ello echó mano del dato complejo y del socioanálisis como mecanismo para obtenerlo. Con este último, además de construir información sobre los elementos contingentes y las continuidades del currículum, se practica durante el ejercicio evaluativo un tipo de organización defendido por el pensamiento complejo.
- El socioanálisis implica inclusión, participación, reflexión colectiva y toma de decisiones conjuntas. Ello lo convierte en una organización red autopoietica que procesa bajo sus propios procedimientos la información y la entropía que se cuela desde el entorno. Este tipo de organización demanda individuos autónomos, reflexivos, comprensivos de la otredad, abiertos y críticos.
- Tal vez el entorno económico, político y social de la educación determina el tipo de currículum y, en consecuencia, la clase de evaluación curricular que se aplicará en la educación superior, pero ésta también actúa retroactivamente sobre aquél a través de la visión del mundo que promueve y de la manera en que organiza el conocimiento.
- La evaluación curricular debe reflexionar el currículum de lo global a lo local y de lo local a lo global: pensar global; actuar local. La evaluación no puede dejar de lado las exigencias y posibilidades del mundo global, pero tampoco puede abdicar ante ellas sacrificando las necesidades y la identidad local.

- La globalización y el neoliberalismo han impuesto en México un solo tipo de evaluación curricular caracterizada por reducir el currículum al plan de estudios y valorarlo únicamente en términos cuantitativos y sin la participación de los evaluados (impuesta desde el exterior). El problema de esta visión es que los intereses generales de la sociedad quedan excluidos, ya que limita a cumplir con las exigencias del mercado.
- El mundo moderno es el origen de la educación reducida a producto que satisface tan solo al mercado y quienes pueden comprarla. Sin embargo, la educación pública en México, de la forma parte la Licenciatura en Comunicación de la FES Acatlán, no puede renunciar al fin social con el que fue creado a reserva de contribuir al colapso económico, pero sobre todo cultural, al que invita el neoliberalismo.
- Si la educación era la herramienta por excelencia de la modernidad para alcanzar sus fines, una vez colapsada la visión centrada en la razón y los números ésta ha perdido un poco su rumbo. No obstante, en países como el nuestro, donde la pobreza y la marginación alcanzan a la mayoría de la población, la vocación humanista no puede diluirse, pero deberá adaptarse a las distintas localidades que subsisten en el territorio.
- Aunque la visión del currículum que se evalúa sea técnica, la evaluación curricular puede adquirir una postura con raíces epistemológicas diferentes si lo que se pretende es defender una filosofía y una concepción de hombre distinta.
- Cambiar de tajo la visión que se tenga del mundo, del hombre, de lo social y de la educación tal vez sea una imposibilidad. Quizá también lo sea porque para empezar el socioanálisis mismo es acusado de ser una utopía.
- Por lo tanto, esta metodología acepta ser una utopía, incluso una paradoja, pero es necesaria. Es una manera de actuar desde lo local contra las perversiones del pensamiento simple y las acciones tecnocráticas implementadas en un mundo global.

- Es innegable la disfuncionalidad de algunos preceptos modernos y de su nocividad a la permanencia humana en la Tierra. El socioanálisis y el dato complejo representan una posibilidad distinta de amueblar el mundo y garantizar la sobrevivencia de los hombres. Por tanto, probar nuevas formas de organizarse representan cambiar el pensamiento simple.
- Aunque, después de todo, se está consiente de que debido a la ecología de la acción las intenciones primeras devengan en consecuencias muy distintas a las esperadas. En este sentido, la metodología tal vez se implemente o no, y de llevarse a cabo es posible que termine en un coordenadas muy distintas a las planeadas.
- Pero de lo que se está seguro es de que al menos desatará el movimiento socioanalítico, entropía en otras palabras, y despacio, de forma casi imperceptible, actuará en la manera de organizar el currículum.
- Además, en un mundo en constante movimiento y del que sólo podemos obtener interpretaciones siempre es posible cambiar el camino y mover el punto de arribo. No hay un espacio definitivo ni un tiempo acabado. Es cierto que las coordenadas espaciotemporales trazadas desde el mundo clásico están hechas trizas y en este sentido en progreso ha sido diluido. Sin embargo, esto no implica la eliminación de un mundo distinto, antes todo lo contrario, se abren las veredas y se implican entre sí.
- Para que la evaluación curricular sea una utopía realista, es indispensable no solamente considerar la ecología de la acción y aceptar la noción de azar, también es necesario dotar de un instrumento que recoja los preceptos epistemológicos, teóricos y metodológicos para su operación. Asimismo, deberá diseñarse un mecanismo para controlar en la medida de lo posible los cambios derivados de la evaluación. Esto último puede realizarse con el uso de la teoría de la prospectiva. Pero esto último está fuera de los objetivos del trabajo.
- Más allá de una metodología de evaluación curricular, lo que se pretendió fue una contribución humilde para reencantar un mundo desde lo íntimo de lo local.

FUENTES

1. Alcántara, M. (et. al.) (2001). Lo que digo que soy y lo que dicen que soy: Análisis de la autoheteroimagen del docente de la carrera de Comunicación de la FES-Acatlán". Volumen I, Viaje a la encrucijada. México: Documento no publicado.
2. Ander-Egg, E. (1995). Técnicas de investigación social. Argentina: Lumen.
3. Angulo, F. y Nieves, B. (coord.) (1994). Teoría y desarrollo del currículum. Archidona: Aljibe.
4. Arteaga, C. (et al.) (2002). Metodologías. México: Documento sin publicar.
5. Bejar, R. (et. al.) (1981). El desarrollo organizativo de la ENEP Acatlán 1975-1980. México: UNAM.
6. Bericat, E. (1998). La integración de los métodos cualitativo y cuantitativo en la investigación social. España: Ariel.
7. Bizberg, I. y Meyer, L. (2003). Una historia contemporánea de México. Tomo I. Transformaciones y permanencias. México: Océano.
8. Brunet, I. y Valero, L. (1998). Epistemología y práctica de la investigación científico-social. España: Ediciones LU.
9. Cabezas, B. (1997). Reflexiones para inducir reflexiones. En Álvarez-Uría, F. (coord.) (1997). Jesús Ibáñez. Teoría y Práctica. Madrid: Endymion.
10. Casillas Muñoz, M. (1995). Los proceso de planeación y evaluación. México: ANUIES.

11. Castells, M. (1999). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. III. Fin de milenio. España: Alianza Editorial.
12. Casullo, N. (et. al.) (1999). Itinerarios de la modernidad. Corrientes de pensamiento y tradiciones intelectuales desde la ilustración hasta la posmodernidad. Argentina: Eudeba.
13. Dávila, A. (1997). Apuntes acerca de una construcción que en Jesús Ibáñez es y se hace compleja para la investigación social. En Álvarez-Uría, F. (coord) (1997). Jesús Ibáñez. Teoría y Práctica. Madrid: Endymion.
14. De Alba, A. (comp.) (1995). Posmodernidad y Educación. México: UNAM.
15. Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1999). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. España: Síntesis.
16. Díaz, A. (coord.) (1995). Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
17. Didou, S. (2000). Sociedad del conocimiento e internacionalización de la educación superior en México. México: ANUIES.
18. Dirección General de Administración escolar (1992). UNAM. Planes de Estudio. México: UNAM.
19. Dirección General de Orientación Vocacional (1976). ENEP Acatlán. Organización Académica 1976. México: UNAM.
20. Foster, H. (et. al.) (1988). La posmodernidad. México: Kairós y Colofón.

21. Gaitán, J. y Piñuel, J. (1998). Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos. España: Síntesis.
22. Galindo, J. (coord.) (2000). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México: Addison Wesley Longman y Pearson.
23. González, S. (comp.) (1997). Pensamiento Complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos. Bogotá: Magisterio.
24. Grajales, T. (2000). Planeamiento: ideas de fin de siglo. Disponible en <http://tgrajales.net/planeaunicuatro.pdf>.
25. Guevara, I. (2002). La educación en México. Siglo XX. México: UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
26. Guillaumin, A. (2000). Complejidad, transdisciplina y redes: hacia la construcción colectiva de una nueva universidad. En Encuentro de especialistas en educación superior (2000). Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su porvenir. Tomo I. Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democratización. México: UNAM.
27. Habermas, J. (2001). Ciencia y técnica como "ideología". Madrid: Tecnos.
28. Hobsbawm, E. (1998). Sobre la historia. Barcelona: Editorial Grijalbo-Mondadori.
29. Ibáñez, J. (1979). Más allá de la sociología. España: Siglo XXI.
30. Ibáñez, J. (1986). Tiempo de posmodernidad. En Tono, J. (1986). La polémica de la posmodernidad. Madrid: Ediciones Libertarias.
31. Ibáñez, J. (1997). La utopía. En Álvarez-Uría, F. (coord) (1997). Jesús Ibáñez. Teoría y Práctica. Madrid: Endymion.

32. Ibáñez, J. (et. al) (1991). El pluralismo metodológico en la investigación social. Universidad de Granada: Granada.
33. Ibarra, E. (2001). La universidad en México de hoy: gubernamentalidad y modernización: México: UNAM, UAM y ANUIES.
34. Jorge, E. (2002). La investigación social y el dato complejo. Una primera aproximación. España: Universidad de Alicante.
35. Juárez, J. y Comboni, S. (coord.) (2000). Educación, globalización y cultura: un reto para América Latina. México: UNAM.
36. Kemmis, S. (1988). El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.
37. Krauze, E. (1997). La presidencia imperial. Ascenso y caída del sistema político mexicano. Barcelona: Tusquets.
38. Lipovetsky, G. (2002). La era del vacío. Barcelona: Anagrama.
39. López, F. (2000). Preparar el futuro: la educación ante los desafíos de la globalización. Madrid: La Muralla.
40. López, N. (1999). Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa. Bogotá: Magisterio.
41. Lyotard, J-F. (1996). La posmodernidad (explicada a los niños). España: Gedisa.
42. Lyotard, J-F. (2000). La condición posmoderna. Informe sobre el saber. Madrid: Cátedra.

43. Mardones, J. y Ursua, X. (1999). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. México: Ediciones Coyoacán.
44. Martínez, J. (2001). Globalización: elementos para el debate. En Estay, J. (et. al.) (2001). La globalización de la economía mundial. Principales dimensiones en el umbral del siglo XXI. México: UNAM.
45. Mendoza, J. (2002). Transición de la educación superior en México: de la planeación al Estado Evaluador. México: UNAM.
46. Morin, E. (1984). Ciencia con conciencia. Barcelona: Anthropos.
47. Morin, E. (1999). Tierra Patria. Argentina: Nueva Visión.
48. Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. México: UNESCO.
49. Morin, E. (2002). La mente bien ordenada. España: Seix Barral.
50. Morin, E. (2004). Introducción al pensamiento complejo. México: Gedisa.
51. Negri, T. (1986). Postmoderno. En Tono, J. (1986). La polémica de la posmodernidad. Madrid: Ediciones Libertarias.
52. Observatorio Ciudadano de la Educación (2001). Comunicado 47. Tres centésimos de incremento al gasto educativo. Disponible en <http://www.observatorio.org/comunicados/comun047.html>.

53. Observatorio Ciudadano de la Educación (2001). Comunicado 63. Comentarios al Programa Nacional de Educación. Primera Parte. Disponible en <http://www.observatorio.org/comunicados/comun063.html>.
54. Observatorio Ciudadano de la Educación (2002). Comunicado 69. El presupuesto educativo del 2002. Disponible en <http://www.observatorio.org/comunicados/comun069.html>.
55. Observatorio Ciudadano de la Educación (2002). Comunicado 85. De las promesas a los resultados. Disponible en <http://www.observatorio.org/comunicados/comun085.html>.
56. Observatorio Ciudadano de la Educación (2002). Comunicado 90. 8 por ciento ¿un compromiso? Disponible en <http://www.observatorio.org/comunicados/comun090.html>.
57. Observatorio Ciudadano de la Educación (2003). Comunicado 107. Comentarios al Tercer Informe de Gobierno. Disponible en <http://www.observatorio.org/comunicados/comun107.html>.
58. Observatorio Ciudadano de la Educación (2003). Comunicado 108. La educación media superior y superior en el Tercer Informe. Disponible en <http://www.observatorio.org/comunicados/comun108.html>.
59. Observatorio Ciudadano de la Educación (2003). Comunicado 91. ¿Más recursos para el 2003? Disponible en <http://www.observatorio.org/comunicados/comun091.html>.
60. Observatorio Ciudadano de la Educación (2004). Comunicado 115. Presupuesto educativo 2004. Disponible en <http://www.observatorio.org/comunicados/comun115.html>.

61. Pereda, C. y Actis, W. (2003). Investigación Acción Participativa: Propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía. Disponible en <http://www.investigaccio.org/ponencias/IAP.pdf>
62. Pérez, F. (1979). Las facultades y escuelas de la UNAM: 1929-1979. México: UNAM.
63. Petras, J. y Veltmeyer, H. (2003). La globalización desenmascarada. El imperialismo en el siglo XXI. México: Miguel Ángel Porrúa.
64. Piñeira, D. (coord.) (2002). La educación superior en el proceso histórico de México. Tomo IV. Semblanza de instituciones. México: SEP, ANUIES y UABC.
65. Rojas, R. (1981). Guía para realizar investigaciones sociales. México: UNAM.
66. Sádaba, J. (1986). La posmodernidad existe. En Tono, J. (1986). La polémica de la posmodernidad. Madrid: Ediciones Libertarias.
67. STUNAM (1978). Primer Foro Académico Laboral ENEP'S. México: Ediciones Foro Universitario.
68. Urdanibia, I. (1994). Lo narrativo en la posmodernidad. En Vattimo, G. (et. al.) (1994). En torno a la posmodernidad. Colombia: Anthropos.
69. Valles, M. (2003). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica social. España: Síntesis.
70. Vattimo, G. (1994). El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna. España: Gedisa.

71. Vattimo, G. (et. al.) (1994). En torno a la posmodernidad. Colombia: Anthropos.
72. Villalobos, E. Educación y posmodernidad. Disponible en <http://www.istmoenlinea.com.mx/articulos/23108.html>
73. Villaseñor, G. (2000). La pertinencia de las políticas de educación superior en la sociedad del conocimiento. En Encuentro de especialistas en educación superior (2000). Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir. Tomo II. Evaluación, financiamiento y gobierno de la universidad: el panel de las políticas. México: UNAM.