



LICENCIATURA EN INNOVACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA

Luis Rodolfo Ibarra Rivas

Resumen

Esta ponencia ofrece lo alcanzado en la evaluación curricular de la licenciatura en innovación y gestión educativa a implantar en la UAQ. Describe antecedentes detonantes: carecer de programas en educación en la UAQ, no aumentar la oferta a egresados de preparatoria, nichos de oportunidad para egresados de esta licenciatura, recursos humanos y materiales disponibles y apoyo institucional para el proyecto. Especifica qué entender por evaluación curricular y cómo comprender al currículo; ve la evaluación como proceso de investigación educativa y al currículo como sistema complejo. Ofrece métodos para investigar: descriptivo, hermenéutico, pedagógico y participativo. Muestra resultados: características de cuatro núcleos de la profesión: innovar, educar, gestionar y comunicar. Ofrece tensiones que vivirá la profesión: teoría-práctica, utopía-realidad, cultura-natura y los debidos a los núcleos de la profesión. Señala límites que requieren trabajarse para continuar con la investigación; destaca formalizar un proyecto de investigación educativa que comprenda estudios de: posibles usuarios, estudiantes y profesores del programa; así como profundizar el examen de instituciones nacionales y extranjeras que ofrezcan este programa o similares. Termina exhortando a criticar y ponderar lo presentado en aras de que la evaluación curricular continúe y se logre institucionalizar la licenciatura en innovación y gestión educativa.

Antecedentes

El grupo de profesores que conformamos el Cuerpo Académico que investiga prácticas educativas, de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, iniciamos el proceso de evaluación curricular para determinar la viabilidad de incrementar la oferta educativa y diversificarla. Lo hicimos al detectar signos que abren esa posibilidad. Algunos de los más importantes son:

1. La Universidad Autónoma de Querétaro ofrece un área de humanidades y educación, en ella están varias facultades; dentro de éstas, está la de Psicología. En ella se ofrecen los programas educativos de maestría en ciencias de la educación y doctorado en psicología y educación; curiosamente no contamos con alguna licenciatura en educación. Sí existen las licenciaturas de psicología clínica, educativa, laboral y social.

2. La Facultad de Psicología, como las demás facultades de la UAQ y acaso del país, no ha incrementado su matrícula por carencias económicas. No, a pesar de que en Querétaro, y en estados vecinos que acuden a él por su cercanía, los egresados del nivel medio superior aumentaron, en buena medida por el incremento notable de escuelas privadas. Anualmente solicitan un promedio de 1000 alumnos ingreso a la Facultad de Psicología y sólo admiten a 250. Hace dos años en la ciudad de San Juan del Río, de este mismo estado, se abrió una extensión de la UAQ, dentro de ella se ofrece la licenciatura, un grupo de 50 estudiantes, en psicología, sólo que nada más los cuatro primeros trimestres, después se integran a estudiar la especialidad de quinto a octavo semestre en el Centro Universitario del Cerro de las





Campanas en Querétaro.

3. Otra señal que alertó nuestra atención fue considerar que existen nichos de oportunidad quizá no vislumbrados en la formación de los profesionales del campo de la educación: Normal, UPN, y la propia UAQ e instituciones de educación superior de la entidad y de estados vecinos. Dentro de ellos destacan la atención a grupos de personas que no reciben atención o, al menos, no la suficiente. Algunos ejemplos, ancianos, padres con niños especiales, emigrantes, parejas matrimoniales y familias, ONG's. Estos grupos no son atendidos para que, por ejemplo, su tiempo de ocio recreativo, de desarrollo, económico o social se vea mejorado. Adicional a esa vertiente, existen otras en las empresas o las escuelas, para mejorar sus procesos mediante programas educativos.

4. En la Facultad de Psicología, y en otras facultades de la UAQ, existen profesores en servicio que podrían contribuir al desarrollo de esta licenciatura debido a que su carga laboral lo permitiría. Asimismo la Facultad dispone de los recursos humanos necesarios para la atención administrativa y de servicios. De igual forma, observamos que las necesidades materiales -en cuanto locales, equipo y materiales- serían satisfechas con lo que ya se cuenta. Acaso fuese necesario una inversión mínima en cosas secundarias como papelería.

5. También nos apoyamos en otro importante hecho, la buena acogida de autoridades de nuestra Universidad para iniciar este proyecto y, sobre todo, su posible conclusión: implantar la licenciatura en innovación y gestión educativa en nuestra Facultad.

Con esos cinco antecedentes -no contar con programas de licenciatura en educación, no aumentar la oferta educativa a egresados del nivel medio superior, nichos de oportunidad, recursos humanos y materiales disponibles y apoyo institucional- iniciamos esta evaluación curricular. Está en su fase inicial; está por formalizarse mediante un proyecto de investigación. Algunos resultados obtenidos hasta ahora son en tres grandes ámbitos: a) indagación de ofertas similares en otras instituciones de educación superior, b) modelo curricular c) procesos educativos. Los presentamos al Congreso de Innovación Educativa para obtener retro-alimentación y para validar lo que hasta al momento hemos integrado. Abajo presentamos resultados de la evaluación curricular que guiarán esta licenciatura.

Evaluación curricular

Para iniciar es necesario precisar qué entendemos por evaluación curricular. Como Díaz Barriga (1984) advierte, de ninguna manera la distingue: i). hacer juicios de valor; si es necesario hacerlo sólo será como resultado de la acción de indagar qué implicaciones tiene tal o cual proceso o programa educativo. ii). Tampoco admitimos la evaluación curricular como la comparación con un estándar; no la vemos así porque en el caso que nos ocupa, la licenciatura de innovación y gestión educativa, no existen suficientes estándares y, además y sobre todo, porque no es posible desarrollar innovación educativa si se hace sobre la base de límites o estándares; en esas condiciones no habría propiamente ninguna innovación, sólo se continuaría con lo ya establecido.

Aceptamos, junto con Marín Méndez (1986), evaluar como investigación educativa, es decir, producir nociones, conceptos, teorías y métodos, dentro de un marco institucional,





para encarar las condiciones políticas, sociales, económicas, culturales, nacionales, institucionales, grupales e individuales involucradas en el programa educativo a evaluar. Evaluar no es otra cosa que proyectar el futuro deseable, es una acción intrínsecamente pedagógica: establecer fines deseables y medios para conseguirlos.

La evaluación curricular es investigación educativa porque:

“El currículo es una proposición teórica, construida sobre la base del estudio de un conjunto de elementos: una idea acerca de la función universitaria, un conjunto de hipótesis sobre la práctica deseable en el futuro profesional, una teoría del conocimiento, una teoría educativa, etc. A los elementos conceptuales se agrega una masa de información sobre los diversos aspectos: características de los estudiantes, de los docentes, de los recursos, de la institución, etc.” (Furlán 1996: 27).

También es posible afirmar que la evaluación educativa es investigación educativa porque:

“La preocupación mayor de los modelos de diseño curricular, es garantizar la coherencia del proyecto a partir de un conjunto de operaciones teóricas: coincidencia entre objetivos, programas, formas de evaluación, etc. Sin embargo, las personas que han vivido un proceso de formulación de un currículo, saben que el camino recorrido para lograr esa coherencia, es bastante sinuoso, implica avances y retrocesos, inicios y abandonos, conflictos y discusiones, propuestas y contrapropuestas. Sucede que la práctica de formular el currículo depende de muchos factores que son difícilmente controlables por un método lógico” (Furlán 1996: p. 28).

En el campo de la evaluación curricular existe una *tendencia* muy admitida por el sentido común docente, es la que se inclina por el *perfil profesional* (Díaz et al 1984). Su principal supuesto proviene de considerar que la indagación de las demandas del mercado laboral, en forma de habilidades o competencias laborales del profesional, determina el perfil del egresado y, en consecuencia, el currículo que debe estudiar. En este caso, es indispensable realizar un estudio de mercado -o diagnóstico de necesidades- e indagar lo que soliciten los empleadores a sus futuros trabajadores. Sobre la base de los requerimientos de los empleadores, siguiendo a esta forma de ver al currículo, queda determinado las características de la organización de la universidad. El mercado determina la educación superior, siguiendo esta teoría.

Frente a esa visión que privilegia al mercado, existen otras. Algunas de ellas la critican por centrarla en las exigencias de los empleadores; aseguran que reducen al fenómeno educativo a una mera exigencia técnica (Valle 1994), siendo que la formación universitaria o de educación superior no sólo obedece a demandas técnicas sino también sociales, políticas y culturales. Conviene recordar que algunos de los fundadores de la teoría curricular, Tyler y Taba, consideraron necesario pasar las exigencias hechas al currículo por





los diversos agentes sociales a través del tamiz de la filosofía y la educación.

En la evaluación curricular es necesario ver otras formas de ver la profesión a formar. En algunos casos, como ya se dijo, obedece a criterios de empleadores (perfil profesional), también a prácticas profesionales (caducas, dominantes y emergentes). Existe otra forma de comprenderla sobre la base de *modos de pensamiento*, que pueden ser deductivo, experimental, histórico, reflexivo o crítico (Bourdieu 1989), estos modos de pensamiento están dotados de validez y aplicación general, son una manera de apropiarse de la realidad. Otro recurso teórico valioso es el de núcleos conceptuales profesional-disciplinario, éstos representan el reducido grupo de realizaciones ejemplares o paradigmas necesarios para el ejercicio profesional (Mockus 1990).

Una *tendencia* que tiene aceptación en la teoría curricular, es la que afirma la necesidad de vincular la formación universitaria a un sentido nacionalista y cultural para no restringir la educación a un problema técnico. Adicional a las exigencias político-culturales, también debe encararse la solidez técnico y académica gracias a poseer un sentido teórico de la profesión (Díaz 1983). De acuerdo a esta teoría curricular, es necesario integrar a los profesores al proceso de evaluación curricular y respetar sus decisiones; los que apoyan esta *tendencia* socio-político-académica conviene disminuir el número de materias y, al mismo tiempo, estructurar ejes conceptuales o problemáticos para lograr cierta unidad o coherencia del currículo (Díaz 1983).

Adicional a clarificar las exigencias de tipo social, político y cultural, la evaluación curricular, también debe considerar otros dos niveles de análisis: epistemológico y psicológico. Es indispensable considerar esos niveles porque la educación del universitario se realiza sobre la base de prácticas que propician modos de conocer (epistemología) o de aprender (psicología del aprendizaje) (Díaz 1981). La evaluación curricular al basarse sobre tales soportes teóricos favorecerá una cierta estructuración de los contenidos curriculares; por ejemplo, en el caso de seguir la teoría psicológica de cuño conductista, entonces, la organización curricular debiera mostrarse en una serie de objetivos conductuales a conseguir por el estudiante, mientras que, si fuese de otro modo, siguiendo al constructivismo de Piaget o Vigotsky, los programas de estudio necesitarían organizarse sobre bases diferentes a las de emisiones de conductas, por caso, por objetos de transformación.

De manera similar, la evaluación curricular también debe comprender la necesidad de atender a una forma de ejercicio docente acorde con las decisiones que se adopten en materia de psicología y epistemología. Pansza describe las escuelas o corrientes dominantes: *Tradicional*, enfatiza los contenidos y la enseñanza. *Nueva*, da mayor importancia al estudiante y sus necesidades e intereses. *Tecnología educativa*, centra su interés en los programas y las máquinas de enseñanza. *Crítica*, la que privilegia a la postura política de la educación (Pansza 1993). No obstante, conviene considerar que las prácticas docentes no son así de puras ni aisladas entre sí. Es bueno considerarlo porque los pastiches o *collages* propios de la época posmoderna, dificultan pensar en modelos puros.

Si es necesario considerar el modelo de maestro en el que se centrará la evaluación curricular, de igual modo, es indispensable clarificar qué modelo de universidad será la que





enmarque a la evaluación curricular. Dicho en términos muy generales, existe aquella forma seguida por la universidad llamada napoleónica, en ella la mayor importancia se le concede a la formación de cuadros de profesionales, entonces, se tiene un mayor gasto de energía en la docencia. La universidad alemana tiene como tendencia valorar más la generación de conocimiento: la producción científica; esa inclinación por la investigación hace que subordine a la docencia en importancia. La universidad norteamericana tiene como una de sus principales características la vinculación con el sector productivo y de servicios; tal exigencia hace que la docencia y la investigación queden subordinadas a las demandas del mercado.

En la propuesta de Reforma Universitaria (2003-2005) explícitamente se dice que la UAQ centrará su trabajo en el aprendizaje -en los estudiantes- y en el conocimiento. Seguramente, es necesario discutir qué clase de universidad debiera enmarcar al modelo de evaluación curricular que aquí se está indagando. Es necesario delinearlos porque acaso no exista suficiente consenso acerca de cuál será el derrotero que debiera seguir nuestra UAQ.

Como ya insistimos, de acuerdo a Marín Méndez (1986) evaluar es, propiamente, investigación educativa. Evaluar es indagar los procesos que son vividos en la operación de un plan de estudios (currículo vivido). Procesos que con mucho rebasan lo escrito (currículo formal) y es necesario develar (currículo oculto). Es necesario admitir esta forma de considerar a la evaluación curricular, porque tal actividad no se limita al llenado de formas ni a seguir una prescripción muy cerrada. Evaluar lleva a indagar cómo es la relación universidad-sociedad y universidad-mercado de trabajo; a esclarecer qué tipo de universidad es la que existe (napoleónica, alemana, norteamericana o centrada en el aprendizaje); qué modelo de docencia y de alumnos son los que trabajan, en otras palabras, que tipo de aprendizaje y de enseñanza son las que se experimentan.

De igual modo, evaluar conduce a indagar cómo se entiende y enseña a la profesión de manera, necesariamente, histórica. Tanto en su dimensión diacrónica (socio historia de la profesión, problemática social y necesidad que atiende, estructura ocupacional, comportamiento del mercado de trabajo y del campo científico-tecnológico), como en su dimensión sincrónica (estudio de características y condiciones en que se lleva a cabo la formación educativa de los estudiantes).

Método

Este trabajo admite al método como una postura política y ética ante la vida y ante el proceso de investigar. Esa postura o meta teoría sobre determina la orientación de tal proceso. La postura que orientó la investigación es, dicho escuetamente, de 'izquierda'. La pretensión del trabajo no es mantener el *statu quo* en provecho de minorías selectas que gozan del producto del trabajo de las mayorías. El interés del trabajo radica en ofrecer elementos que contribuyan a dar sentido a la ingente carencia que vive la era posmoderna: el sin sentido de la vida. No pretende la revolución proletaria. Aunque no vería con malos ojos una fuerte conmoción en las maneras de trabajar en el aula que contribuyesen a transformar la realidad socio-político-económico-cultural. En momentos en que todo y nada vale o, bien, en los que el dogmatismo impera, la evaluación curricular que pretendemos hacer sólo anhela mostrar límites, para abrir la oportunidad de otras formas de ser y de valorar en las aulas y en México.





La postura de izquierda aquí aceptada no se guía por el optimismo facilón: “con el solo influjo de la educación el mundo cambiará”. Tampoco desconoce cómo el trabajo continuo y paciente de varias generaciones de maestros puede contribuir a formar otro mundo. Este mundo mejor -o utopía- requiere abreviar del pasado para recuperar lo que anteriores generaciones no tuvieron la suerte de conseguir, a pesar del denodado esfuerzo que hicieron para dar forma a sus sueños (por caso, ¡Tierra y libertad! o ¡Sufragio efectivo!). No ve al pasado sólo como fuente de error. Reniega del lugar común: “ir a la historia para no cometer los mismos errores”. Reconoce la conveniencia de no repetir historias malsanas. Ve la historia como una deuda con generaciones anteriores que demandan que las nuevas recuperen las exigencias y los sueños que ellos no pudieron lograr. Para esta investigación los maestros somos puente entre: a) un pasado que no debe morir: deudas con generaciones pasadas; b) un presente doloroso: cincuenta millones de mexicanos en pobreza, alta concentración de riqueza y consumismo de la llamada clase media; y c) un futuro mejor para las generaciones presentes y sus hijos: el futuro mejor es abatir indicadores de pobreza y pobreza extrema (materiales y espirituales) y, también, es conformar maneras de convivencia ética y política que impulsen cumplir promesas: libertad, democracia, fraternidad, justicia, equidad; d) finalmente, los maestros somos un camino para impulsar lo inédito: aquello insospechado ni imaginado que contribuya con la humanidad.

Método e interés conceptual

Para inclinarse por un método de indagar es necesario, inicialmente, aclarar los intereses de esta investigación. Para tal fin es muy provechosa la lección de Jurgüen Habermas en su artículo “*Conocimiento e interés* (1993): la investigación y producción de conocimiento sigue tendencias que se agrupan de acuerdo a los intereses de:

- i) Describir, inherente a una actitud contemplativa rigurosa (fenomenología o cierta etnografía).
- ii) Prescribir, hacer leyes, derivado de un interés técnico (ciencias empírico analíticas).
- iii) Interpretar y explicar, propio de un interés práctico (hermenéutica).
- iv) Transformar, interesado en emancipar (marxismo o teoría crítica).

Esta investigación seguirá el nexo entre conocimiento e interés. Desde su inicio valoró la necesidad de describir y contemplar, en palabras de Durkheim: observar las cosas o hechos sociales, describirlos y compararlos entre sí. Además se interesó en interpretar y explicar (hermenéutica) y en leyes o prescribir (método pedagógico).

También admite que, como bien dijera Augusto Comte, sólo el estudio de aplicaciones regulares de los procedimientos científicos permiten llegar a formar un buen sistema de hábitos intelectuales, objetivo esencial del método (Comte 1990 p. 41). En otras palabras, en lugar de ver al método como seguir, rigurosamente, la secuencia de pasos preestablecidos, se ve la necesidad de conformar un buen sistema de hábitos intelectuales que contribuyan al trabajo de objetivar y modificar la realidad.

Pensamiento complejo

Como ya se anotó, el sistema de hábitos sólo es parte de un conjunto que lo subsume: una postura filosófica-teórico-política-ética y estética. Es decir, de una forma de ser y de valorar que asume, conciente o inconscientemente, ciertos principios. La postura que también orientará esta indagación abreva de aportes de la *teoría de la complejidad* del francés Edgar Morin (Morin 2004). Entre otros están:





1. *Evitar la simplificación o pensamiento disyuntor.* En investigación educativa es usual plantear disyuntivas del tipo: cuerpo vs mente y, después, sólo admitir uno de los dos términos de la aporía. Otras disyuntivas: individuo biológico epistémico de Piaget vs hombre histórico social de Vigotsky. Conflicto (tendencia marxista) vs armonía (propensión del funcionalismo). Todo (enfoque de la totalidad) vs partes (modelo analítico). Fines de la educación (pedagogía o filosofía) vs medios de la educación. Caos vs orden. Determinismo vs azar. Generalmente se elige uno y se desdeña el otro. Para evitar el pensamiento disyuntor que simplifica, conviene seguir el pensamiento complejo, aquel que admite que la realidad está tejida por conjuntos de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: eventos, acciones, interacciones, retrotracciones, azares. El pensamiento complejo admite lo enredado, inextricable, desordenado, ambiguo, incierto y contradictorio. La complejidad se enriqueció con los postulados de la microfísica (teoría cuántica de la incertidumbre) y de la macrofísica (teoría de la relatividad). Con esas teorías se acota y complica la certidumbre de la visión mecánica, la que dominó el terreno científico desde el siglo XVII. Lo complejiza al incorporar como propio de la ciencia y de la misma realidad, la incertidumbre: lo complejo está siempre vinculado con el azar, está ligada al orden y el desorden como mezcla íntima. Lo complica al admitir la relatividad, debida al campo –o sistema- desde el que se observe o en el que se esté. La complejidad es un fenómeno cuantitativo, una cantidad extrema de interacciones e interferencias, entre un número muy grande de unidades ínter actuantes. La complejidad no elimina imprecisión, ambigüedad o contradictorio ni en los fenómenos ni en los conceptos ni en las teorías.

2. *La complejidad.* La realidad es estudiada como fenómeno abierto, como propio de un sistema abierto. En ella el sujeto, el individuo, emerge y está en el mundo físico, biológico y cultural; éste, igualmente, surge con él. La complejidad no admite la disyunción sujeto vs objeto. Ambos tienen que ser estudiados gracias a la intersección, complementación, limitación y comunicación de teorías: física, biología y antropología. Teorías que se comunican entre sí, que no son distantes ni totalmente separadas. Por caso, la física extiende al sistema a horizontes difíciles de limitar, al admitir al sistema abierto, se ve el posible devenir de un sistema dentro de otro más complejo y en otro posterior, etc. en el de la biología o de la cultura, queda claro que la auto-eco-organización es, además de un proceso y fenómeno físico, de carácter biológico y cultural, en el caso del ser humano. Como sea, las ciencias (física, biología y antropología) no pierden su identidad a pesar de que se abran a la comunicación con otras ciencias que usualmente son vistas como ajenas o distantes. En el terreno cultural el sujeto puede ser 'ruido', perturbación, deformación o error y provocar dificultades al sistema o puede contribuir en algunos fines y en otros no tanto. El sujeto no es sólo determinado. Vive él mismo el azar. La relación objeto-sujeto no es aquella en la que uno u otro término del vínculo se imponga al otro indefectiblemente: 'pienso luego existo' separa al hombre -sólo como 'mente'- de la biología, del mundo físico y de la cultura. La realidad sólo como objetiva, oculta o elimina al sujeto que objetiva la realidad, la transforma o la vive reorganizándola. El sujeto no es únicamente marioneta. El mundo está en el interior del espíritu, el cual está en el interior del mundo y, en cierta forma, uno y otro tienen cierta autonomía. Para encarar a la realidad así vista, el método de la complejidad recupera:

3. *Teoría de sistemas.* Para ésta no hay una unidad discreta sino una unidad compleja. Los límites del sistema no son totalmente nítidos; como es el caso de fronteras entre países o





entre maneras de ser maestro. El sistema está, en cierta forma, abierto y se relaciona con el medio. Al mismo tiempo debe cerrarse al exterior, en cierta medida, a fin de mantener sus estructuras y su medio interno. Su apertura permite su clausura y a la inversa. La autonomía del sistema no es ajena a su apertura y clausura. En esta relación con el medio y consigo mismo, el sistema logra cierto equilibrio, continuamente movido para alcanzar otro u otros. Para comprender el sistema, se debe comprender en su funcionamiento interno y en sus relaciones con su medio. Los sistemas son auto-eco-organizados.

4. *Información/organización.* La información es vista con 3 diferentes posibilidades: *mensaje* (unidad elemental portadora de información, bit), *memoria* (información para ser retenida) o *programa* (ADN en seres vivos o una teoría con derivaciones técnicas). La información es un concepto problemático no un concepto solución. Por caso, ignoramos qué carácter se da a la información recibida o emitida, si como mensaje (sólo por decir), si es una exhortación a la acción o programa o si es con el fin de mantenerlo como parte de nuestra información. Un ejemplo de esta dificultad es el concepto patria que, dada cierta circunstancia, adquiere alguna o algunas de las tres vertientes: mensaje, memoria o programa. La información revela un aspecto limitado y superficial de un fenómeno a la vez radical y poliscópico, inseparable de la organización. El concepto *organización* puede derivar de una visión biologicista y del organicismo; falta aún por dar sentido a ese concepto vinculándolo a teorías de sistemas, de información y de la entropía. Es decir, falta una teoría de la organización que la vea de manera distinta a la propia de una máquina que sigue determinismos inexorables, que obedezca principios simples o visiones mecanicistas. Teoría que acepte que, acaso y en alguna medida, tales principios dejen ver parte de la realidad y ocultan otra. Que, además existen otros principios, como el de auto-organización para enfrentar entropía, desorganización o término del sistema. Porque con la vida la organización asume maneras de ser no siempre iguales a las de las máquinas, formas de ser más complejas y no lineales; por ejemplo, la auto-organización o la auto-organización con respecto al medio y a la muerte.

5. *La auto-eco-organización.* La organización viviente, está más allá de las posibilidades teóricas para comprenderla planteadas por la cibernética, teoría de sistemas e incluso por el concepto de organización y sus teorías (como la del desarrollo de Piaget). Esas teorías no consideran que existe un lazo consustancial entre desorganización y organización compleja, porque el fenómeno de desorganización forma parte del curso de lo viviente (las células tienden a morir y a ser intercambiadas, por caso) con más rapidez que en las máquinas; al mismo tiempo, existe el fenómeno de reorganización. Existe un lazo entre la vida y la muerte mucho más estrecho de lo antes imaginado. El orden de la auto-organización es conseguido, en alguna medida, gracias a la entropía (tendencia al desorden y fin del sistema) que tiende a arruinar ese orden. El orden auto-organizado sólo se complejiza (no evoluciona) a partir del desorden, o del 'ruido' u orden informacional. El sistema auto-organizado se desprende del ambiente y se distingue de él, por ende tiene autonomía e individualidad. El sistema, simultáneamente, se vincula de forma más estrecha al ambiente al incrementar el intercambio y la apertura que es inherente al proceso de complejizar: auto-eco-organizador. El sistema entre más cerrado casi no tiene intercambios con el medio y, por lo mismo, carece de la individualidad; ésta es relacionada a relaciones muy ricas y dependientes con y del ambiente. Más autonomía, más ligazón, menos aislamiento. El ambiente está más dentro de él. El sistema auto-eco-organizador no se basta a sí mismo, sólo tiene lógica introduciendo al ambiente ajeno. No se completa ni cierra ni se basta a sí





mismo.

Método descriptivo

Emilio Durkheim (1858- 1917) en su magnífico tratado, *Las reglas del método sociológico* (1989), estableció otras pautas metodológicas, otras sugerencias para conformar el sistema de hábitos intelectuales, que guiarán esta evaluación curricular. Entre las más importantes destacan:

1. Considera toda educación consistente en un esfuerzo continuo para imponer a los niños maneras de ver, de sentir y de obrar, a las cuales no llegarían espontáneamente. Esto es, considerar la educación como hecho social que se impone por encima de voluntades individuales. Sólo conviene añadir a esta atinada lección, la posibilidad de que, además de los adultos, también intervengan en la educación las acciones y deseos de los propios niños. Es de reconocerse que en más de las veces, las formas de ser y de valorar infantiles sean producidas por adultos con el concurso de niños. De igual forma, es necesario admitir que en la realidad también acontece el advenimiento de lo inédito. Es decir, que al educar, al imponer un arbitrario cultural, suele acontecer la emergencia de lo no esperado, en cierta forma, que los niños también eduquen a los adultos, por caso, al plantear problemas antes no pensados.

2. Contemplar y describir la cosa o hecho social, la construcción histórico social, las representaciones sociales o las formas duraderas de ser y de valorar. Tal proceso implica reconocer cómo se pudiera identificar cada hecho social:

- a) Descubrir las propiedades del hecho social.
- b) Observar y describir las especies o variantes del fenómeno o hechos social; de los datos sensibles deben sacarse, directamente, los elementos de sus definiciones iniciales.
- c) Clasificar los hechos sociales al caracterizarlos por un elemento esencial de su naturaleza.
- d) Abstractar de sus propiedades y elementos más importantes, un concepto para distinguirlos, para identificarlos.
- e) Evitar prenociones o palabras de sentido común para agruparlos.
- f) Identificar formas que existen de manera permanente, que no cambian con sus distintas aplicaciones individuales.
- g) Elucidar lo 'normal' de lo 'patológico' o 'anormal'; tales diferencias no derivan de las representaciones sociales del investigador, sino de circunstancias y exigencias del propio campo de estudio.
- h) Formar tipos sociales (Weber los denominó tipos ideales) contrastando hechos sociales conjuntados bajo un principio o propiedad, gracias a mostrar sus diferencias y semejanzas empíricas, en virtud de integrar la multiplicidad de formas de ser y de valorar en tipos sociales o conjuntos diferenciados entre sí, debido a propiedades y caracteres esenciales.
- i) Observar y describir diferentes formas que puede adoptar un tipo social, mostrar que los tipos sociales son complejos, es decir, dentro de ellos se distinguen variedades diferentes, al mismo tiempo que semejantes en principios, propiedades o caracteres esenciales.





j) Explicar cómo o por qué se gesta el tipo social, al enunciar las características más importantes que lo determinaron a surgir. En otras palabras, abstraer de la realidad social la causa eficiente ligada al tipo social (hechos sociales antecedentes determinantes) y, además, la función que cumple en el todo social (la relación que sostiene con algún fin social).

k) Indagar la génesis del tipo social dentro del propio medio que lo vio instituirse, en el interior de las cosas o hechos sociales que lo impulsaron, de las personas que los encarnaron. Es decir, descubrir propiedades del medio que son susceptibles de ejercer una acción sobre el curso de los fenómenos sociales.

l) Probar al tipo y hecho social al mostrar la concomitancia constante de los elementos que lo constituyen, al abstraer de la información empírica una correspondencia entre las naturalezas que manifiestan.

Método hermenéutico

Adicional a las exhortaciones de Durkheim, más dirigidas a observar y describir, Agnes Heller (1991) y Max Weber (1992), también contribuyeron con posibles aplicaciones regulares para conformar un buen sistema de hábitos intelectuales. Ambos se interesaron en mayor medida por interpretar y explicar, por seguir el método hermenéutico: pretenden comprender (aprehender el sentido de la acción social), interpretar (organizar en conceptos el sentido subjetivo) y explicar (destacar las regularidades de la acción social en su desarrollo y efectos) no pretenden prescribir leyes universales. No dan idea de la evolución de la raza humana. Tampoco la califican. Sólo dan pautas para clasificar, organizar, relacionar y jerarquizar las acciones sociales, para hacer ciencia hermenéutica, al construir tipos ideales.

1. El concepto de partida es acción social. Weber dice que es toda conducta humana (ya sea un hacer externo o interno o ya omitir o permitir) siempre que el o las personas que la ejecutan enlacen a ella un sentido subjetivo. La acción social es una acción en donde el sentido mentado, por el actor de la misma, está referido a la conducta de otros, orientándose por ella en su desarrollo.

2. Los sentidos son: mentado y subjetivo los que realizan la acción, con ellos justifican su actuar. El sentido *histórico o promedio* en una determinada masa de casos, por ejemplo, se obtiene de forma estadística. *Construido* como tipo ideal con actores de ese carácter; no es en un sentido 'objetivamente justo' o de un sentido 'verdadero' metafísicamente fundado. Acción con sentido, es decir comprensible, ya sea por lo que su actor expresa, por un promedio de los que la ejecutan o, bien, por la abstracción del sentido, al abstraerlo, al imaginárselo empírica y racionalmente.

3. Las ciencias sociales formulan *conocimiento verdadero (CV)* y es necesario distinguirlo de *la verdad*. La ciencia fue hecha para mantener a raya a La verdad, al dogma de tipo religioso. El CV es histórico, tiene caducidad. Está abierto a interpretaciones y reinterpretaciones, a falsearlo. Está condonado por la propia razón del investigador. Es elaborado sobre la base del conocimiento de algunas teorías y sobre de la observación de la realidad. No es sólo empírico. Tampoco meras ideas ajenas a referentes, a hechos sociales. No sólo es definición (plantea límites); sobre todo es determinación, es algo no elegido previamente sino la noción predominante que dé identidad y no identidad del fenómeno.





4. Criterios de objetividad para determinar si, efectivamente, es CV: plausible, digno de celebrarse por ser justificado, por ser verosímil: resultado de una indagación que siguió normas:

- i. No usar al destinatario como medio para alcanzar ciertos objetivos del investigador (demostrar predicciones).
- ii. Admitir que existe más de una teoría social plausible o científica que se refiera al mismo tema; así verosimilitud es distinta de correspondencia o reflejo, al mismo tiempo, cierto aspecto de la correspondencia debe estar en la interpretación y debe ser corroborada por todo tipo de interpretación y teorías relacionadas con él.
- iii. Es necesario mostrar la identidad de la identidad y la no identidad. La identidad de la acción social o del hecho social, está dada por determinaciones que la orillan a ser de una manera y no de otra. La no identidad estriba en mostrar aquellas cosas o formas duraderas de ser y de valorar que se distinguen, que son diferentes, que permiten la oposición con la identidad construida.
- iv. Es el justo medio entre el *núcleo* (conocimiento que uno tiene buenas razones para creer que cualquier persona llegará a él; es el principio en palabras de Bourdieu para dar identidad a formas de ser y de valorar o, bien, es el núcleo de la representación social o el principio más importante del tipo social del que habló Durkheim) y el *anillo* (conocimiento al que se llega desde diferentes puntos de vista; son las representaciones sociales que gravitan sobre un núcleo; las formas duraderas de ser y de valorar que conforman al principio o al tipo social de Durkheim).
- v. La tarea más formidable en las ciencias sociales es encontrar un cierto equilibrio o armonía entre el núcleo (el cerebro de la investigación, los argumentos centrales o principios más importantes) y el anillo (el corazón de la investigación, los argumentos que justifican o dan sentido más amplio al núcleo). Abultar el núcleo conduce a mostrar demasiadas teorías sin soporte empírico en forma de ejemplos o casos que las iluminen; teorías que así se tornan incomprensibles. Agrandar el anillo induce a ofrecer un sinnúmero de anécdotas o hechos que no son articulados con conceptos o teorías.
- vi. Todos los testigos deben ser escuchados imparcialmente, en especial aquellos de importancia o los que ofrecen testimonios contrarios ante los que se inclina el investigador. Éste necesita comprenderlos, compararlos y luego dar más crédito e importancia a unos.
- vii. Escuchar empática y racionalmente; esto es, para el primer caso, poniéndose en el lugar o cultura del testigo, experimentando sus sentimientos, valores o fines. Para el otro, reviviendo la conexión de sentido orientado a fines racionales. Es indispensable reconocer la tensión entre las dos formas de escuchar y tratar de encontrar un justo medio.

Para mostrar qué es *comprender* y cómo generar CV debe reconocerse que es distinto a interpretar y explicar, aunque esté intrínsecamente vinculado a ellos. No toda comprensión implica interpretación ni explicación, aun cuando sí es necesaria la comprensión para realizar las otras dos. La comprensión es tener sentido de que algo tiene sentido, al menos tener sentido de ciertos aspectos que también tienen sentido en el tema y contexto de la investigación. Comprender es ser apto para hacer lo comprendido. Es iluminar lo opaco, caótico o confuso. Es entender reglas o estructuras de la acción social o de los hechos sociales, es una acción que está aún en curso, llena de conjeturas (juicios probables) y no es una mera regulación sobre la base de reglas inflexibles. Forma parte de la espiral del conocimiento al comprender cada vez un poco más, aunque siempre habrá malos





entendidos, no habrá comprensión absoluta. La comprensión debe ser mutua entre el investigador y las personas a quienes estudia, es co-traducible entre ellos.

Interpretar en ciencias sociales es el núcleo o cerebro de la investigación. No debe aspirar a elucidar lo que *quiere* hacer una persona o grupo de ellas. Sí requiere develar el sentido de la acción o del tipo social o de la representación social. No se interesa sólo por el sentido mentado por el actor; éste le sirve para formular un sentido construido o científico. Interpretar es una apuesta o hipótesis que organiza en conceptos y categorías la caótica realidad. Necesita desplegar frónesis, o un juicio del justo medio, en la búsqueda de sentido; requiere lograr un cierto equilibrio o armonía entre los testimonios de los testigos y una teoría plausible que dé perspectiva evaluativa especulativa. La interpretación tiende a evidencias empáticas y racionales, armoniza la tensión entre sentimientos y lo racional que deviene de la apuesta para dar conexión de sentido (la hipótesis). Consigue, al mostrar el núcleo, focalizar la identidad, conformar el tipo ideal, tipo social o el principio que da sentido a la representación social o a las formas duraderas de ser y de valorar. Interpretar conduce a elevar a la conciencia motivos no aceptados ni valorados por los actores, quienes los siguen sin tener plena conciencia de ello. Lleva a indagar lo causal evidente que encubre la conexión real de sentido de la trama de manifestaciones externas vividas por los actores. Interpretar es organizar en conceptos el sentido subjetivo del tipo social. Es, pues, conjuntar el mayor número de hechos posibles que sólo difieren en el motivo, en la conexión de sentido que aparece como fundamento con sentido de una acción y tipo social.

Explicar es el anillo, es el corazón, de la investigación. Al explicar se destacan las regularidades de la acción social en su desarrollo y efectos. Se muestran las leyes o probabilidades típicas de que la acción social (comprensible por sus motivos típicos) transcurra como es de esperarse. La explicación soporta y argumenta a la interpretación. Detalla causas eficientes o causas finales (de valores o de fines) de la interpretación. Narra y describe regularidades observadas al investigar testimonios o teorías. Desarrolla evidencias empíricas, conceptos, categorías y teorías de la interpretación, lo consigue al clasificar, comparar, jerarquizar y distinguir. Explicar es, entonces, justificar argumentada y empíricamente la hipótesis o interpretación.

Los *tipos sociales* de Durkheim son *tipos ideales* en la teoría de Weber. Para él éstos son estructuras construidas que muestran la mayor, la más plena, adecuación de sentido posible; las diversas acciones sociales que ejecutan los actores sociales que son conjuntados con un principio, el tipo ideal, siguen el mismo sentido, son regidos por las mismas leyes. El tipo ideal es una construcción -valga la redundancia- ideal, teórica. Formular tipos ideales es la principal tarea en las ciencias sociales. Por su gran adecuación de sentido son tan infrecuentes en la realidad. La fórmula “la ética protestante y el espíritu del capitalismo”, el tipo ideal construido por Weber, es producto de un extraordinario trabajo; ella dio pie a titular así sus resultados de investigar, es el principio que da identidad a las diversas manifestaciones de una cierta realidad. Si se buscasen realidades empíricas específicas, con la adecuación de sentido tan pleno que logró con ese tipo ideal, se encontraría que ninguna obedecería al cien por ciento al tipo ideal formulado. Ningún protestante acaso se guíe totalmente en su actuar por las leyes que Weber formuló. Las regularidades que mostró y que dan coherencia a su investigación, guardan distancia con la realidad empírica. No son la realidad. Sí son un modelo interpretativo y explicativo de una cierta realidad. El tipo ideal entre más preciso sea y mayor univocidad tenga en su





construcción, será más extraño al mundo; al mismo tiempo, su utilidad heurística será mayor para comprender, interpretar y explicar esa realidad en una de sus facetas.

Los tipos ideales de acción social que Weber enseñó son: a) con arreglo a fines, es determinado por expectativas para el logro de fines absolutamente racionales sopesados. b) Con arreglo a valores, es determinado por la creencia en la importancia de valores absolutos. c) Acción social de tipo afectiva, es especialmente emotiva, determinada por sentimientos. d) Acción social tradicional, es determinada por la costumbre arraigada, es la masa de acciones de la vida cotidiana. e) Acción social carismática, es la propia del líder que cautiva con la fuerza de sus formas de ser y de valorar. En su calidad de tipos ideales no existen en estado de pureza en la realidad. Más bien, están entremezclados, combinados. Sólo que para comprender la acción social es muy valioso diferenciar sus distintas tendencias.

Esta investigación, desde sus inicios, aspira a formular tipos ideales de las formas de ser y de valorar. Resulta muy útil y aleccionador saber que la caótica realidad, las distintas acciones sociales de los maestros, podían articularse sobre la base de comprender, interpretar y explicar el sentido de su acción. Es provechoso tener la pauta de elaborar leyes que explicasen la consistencia de sentido para los principios que den identidad a las formas duraderas de valorar y de ser al evaluar el currículo. Es inapreciable el legado de Weber y Heller de las normas a respetar para indagar y producir conocimiento verdadero. Igualmente son muy instructivos sus aportes para distinguir entre el sentido mentado y el sentido construido, para diferenciar al sentido subjetivo del actor y el que pudiera construirse para mostrar aquellos motivos que los actores persiguen sin ser cabalmente conscientes de ello.

Método pedagógico

La investigación también se compromete con las enseñanzas de la pedagogía. El inglés John Locke aseveró una fórmula contundente y que deja ver la necesidad de intervenir sobre la realidad educativa:

“Yo digo lo que creo necesario que se haga, porque si ya estuviese de moda el hacerlo, no necesitaría importunar a la gente con un sermón sobre el asunto” (Locke 1986: 72).

La pedagogía es un campo de saber teórico con interés normativo. Los argumentos teóricos de la pedagogía no se limitan a describir y explicar. Son, asimismo, de naturaleza valorativa. Los argumentos pedagógicos son saberes con indeclinable orientación valorativa y, en tal virtud, pretenden guiar valorativamente la actividad docente (Furlán 1992: 46). Las teorías pedagógicas, de manera similar a las filosóficas, se caracterizan por ser una fe razonada, una sabiduría, de naturaleza ética, política y social (Piaget 2001: 67). La pretensión de formular un modelo para guiar la evaluación curricular es eminentemente un trabajo con intereses pedagógicos.

La práctica educativa fue primero. La pedagogía vino después. Pedagogo es una voz de origen griego. Se utilizó para designar al esclavo responsable de conducir a niños de familias ciudadanas griegas, a casa del maestro o al gimnasio. Más tarde aparecieron teorías educativas. Seguramente, los primeros en formular discursos pedagógicos fueron miembros de la escuela sofista. Protágoras (480-410 AC) es un magnífico ejemplo. Antes de





ellos no hay vestigios escritos de teorías educativas. La educación es continua. Gracias a ella nuevas generaciones de hombres fueron y son humanizados. La pedagogía es intermitente. Hubo y hay pueblos sin pedagogía. El ser humano, dice Durkheim, no reflexiona siempre, sino sólo cuando hay necesidad de discurrir, porque las condiciones necesarias para la reflexión no se presentan siempre ni en todas partes (Durkheim 1993: 102). Por caso, existen pueblos que no pueden dejar que algunos de sus miembros disfruten del ocio creador para reflexionar o, bien, otros carecen del impulso para criticar y mejorar sus condiciones de vida. La pedagogía requiere 'un caldo de cultivo'.

Los pedagogos perciben dificultades tan lacerantes como:

“Espero que la escuela abandone la mala pedagogía y la degradación en la que ha caído. Y por tanto, tengo fe en una escuela apta para oponerse a ese *postpensamiento* que ella misma está ayudando a crear... tal vez exagero un poco, pero es porque la mía quiere ser una profecía que se autodestruye, lo suficientemente pesimista como para asustar e inducir a cautela...” (Sartori 1998: 17-23).

Los pedagogos tienen una conciencia crítica de su mundo y si hablan de las prácticas educativas vigentes es para criticarlas. Son revolucionarios. Una bella muestra es la de Juan Jacobo Rousseau. A diferencia del italiano Sartori no sólo critican. Ofrecen argumentos para fundamentar su fe razonada -o modo de intervenir- para que la educación y el mundo que contribuya a crear sean distintos y mejores.

La fe razonada, la intervención pedagógica, describe y explica medios y fines de la educación. Sin uno de esos dos conjuntos no hay pedagogía. Habrá ciencia de la educación. Por caso, las distintas psicologías (conductismo, gestalt, estructuralismo genético, etc.) dicen cómo es el aprendizaje y, a renglón seguido, prescriben la forma, el cómo conseguirlo. Si no se tiene cuidado, podrán existir respuestas de mera opinión para decidir qué fines perseguir con esos medios. La ciencia no indica qué fines ni qué contenidos *deben* ser aprendidos. La 'buena voluntad' infundada es mera emisión de aire, voz, que no la sostiene nada.

La ciencia se distingue de la opinión. Esta última se conduce de manera simpática: se dice lo que se cree que es verdad y se cree que es necesariamente verdad lo que se dice (Morin 1975: 15). A esta manera de ser y de valorar Lucien Morin la llamó opinionitis. Uno de los límites de la ciencia está en:

“La ciencia carece de sentido, puesto que no tiene respuesta para las cuestiones que nos importan, las que debemos hacer y cómo debemos hacerlas...” (Weber 1991: 76).

El sociólogo alemán Max Weber justificó su aserto con un ilustrativo ejemplo: un médico sabe mantener un cuerpo humano con vida. Sin embargo, su ciencia médica no responde a la difícil pregunta ¿qué sentido tiene la vida?

Otra forma de ver esta dificultad, ahora en palabras de Habermas al glosar a Edmund





Husserl:

“Husserl no trata de las crisis de las ciencias, sino de la crisis de la ciencia como ciencia, puesto que en nuestra penuria vital esta ciencia no tiene nada que decirnos...” (Habermas 1993: 161).

La ciencia no da sentido a la existencia. No es su motivo. Su inclinación casi no ha sido el terreno valorativo. Describe, explica o prescribe leyes. Las de la mecánica de Newton como caso ilustrativo; estas leyes no dicen qué mundo deseable debiera suceder al que vivió el físico inglés. No era ese su interés. Sí fue explicar y dictar leyes de un fenómeno.

La pedagogía vive la tensión entre las dos éticas que ilustró Weber (Luhman 1996: 153): la de la responsabilidad y la de la convicción (Weber 1991: 46-54). La del mundo objetivo científico y la ética de la fe. La inherente a describir y explicar objetivamente al ser, a la realidad. Y la del deber ser, la de los anhelos fundados. La ciencia está más orientada al presente y al pasado: dice lo que existe y cuál es su por qué. La pedagogía se inclina por el futuro: expresa lo que hay que hacer para construir lo deseable en el futuro. La tensión la ilustra el filósofo alemán Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1771-1831):

“...vemos por una parte científicidad y ciencias sin interés y por la otra interés sin científicidad...” (Hegel 1991: 101).

La tensión es entre filosofía y ciencia. Es fútil separarla. Es mejor advertirla y admitir la ambigüedad y contradicción. Es mejor porque se evita incurrir en dificultades como las de la opinionitis carentes de fundamentos u otras señaladas por John Dewey:

“La ‘acometividad’, como la ‘iniciativa’ y la ‘industriosidad’ puede ejercerse en beneficio de un número indefinido de objetos; las palabras pueden designar las actividades de un Al Capone o las de un sindicato de extorsionadores, así como las de una empresa industrial socialmente útil” (Dewey 1965: 118).

Es decir, la pedagogía evita incurrir en educar al niño o joven, científicamente, de acuerdo a la teoría de Piaget, para, por ejemplo, conseguir que su inteligencia prospere y para que sea ‘emprendedor’, ‘asertivo’, o cualquier otra cualidad abstracta, sin un sentido o fin predeterminado. Por supuesto que es necesario que la inteligencia sea impulsada. Simultáneamente es indispensable estipular con qué fin. Si no se vuelca la fe en algún fin trascendente, se está en peligro de educar ya no Capones, pero sí Mochaorejas o protagonistas de actos de corrupción (filmados o no).

La pedagogía como la filosofía responde a preguntas generosas como las siguientes: qué es el hombre, cómo, qué y para qué conoce; cuáles son sus necesidades e intereses individuales; cuáles son (o debieran ser) sus compromisos y normas para la convivencia; qué autoridad es más legítima y garantiza una mayor y mejor autonomía; qué conflictos derivan en la práctica de la relación axiológica que sustenta los derechos del hombre y del ciudadano; en suma, cuál debiera ser el mundo deseable o utopía a conseguir (fines de la educación) y cómo llegar a él (medios de la educación) (Geneyro 1990).





La pedagogía es cosa distinta de la ciencia de la educación. Es una teoría práctica. Facilita ideas que dirigen. Es teoría práctica que se acerca al arte pero se distingue de él, porque en lugar de actuar sobre las cosas o sobre los seres, reflexiona sobre procedimientos de acción que se usan con vistas no a conocerlos o explicarlos sino a apreciar lo que valen, sí con lo que deben ser; considera si será útil cambiarlos y en qué forma, hasta sustituirlos totalmente por procedimientos nuevos. Estas reflexiones toman la forma de teorías (combinaciones de ideas) y, por lo mismo, se acercan a la ciencia. Pero las ideas que están combinadas así tienen por objeto, no expresar la naturaleza de las cosas dadas sino dirigir la acción educativa a fines (Durkheim 1993: 114-115).

La pedagogía recupera lo mejor de lo existente en su mundo (no desprecia totalmente la realidad), retoma sus núcleos de buen sentido o sus elementos modificadores débiles: producciones histórico sociales que son distintas al sentido común, a la ideología que domina y es falsa conciencia; que persiguen superar o inducir a moverse en el sentido de progreso o persecución de mejores estadios de vida; que, además, proyectan nuevas posibilidades sobre la base de las existentes. No inventan realidades. Sólo fundamentan lo deseable sobre la base de lo existente. Los núcleos de buen sentido son las construcciones sociales -en forma de prácticas o discursos- que mueven en aras de mundos mejores. Al mismo tiempo, son modificadores débiles en la medida en que no son teorías suficientemente elaboradas (Bourdieu 1990: 61).

Para anticipar lo que el presente deberá ser, se ha de salir de él y volver al pasado. Es imposible cambiar radicalmente las formas duraderas de ser y de valorar, las representaciones sociales, al arbitrio de una teoría bien intencionada. Es necesario saber lo que éstas (las formas de ser y de valorar) han sido en la historia y, entre las causas que han contribuido a formarlas, cuáles son las que siguen actuando. Para con prudencia, con respeto a las éticas de convicción y de responsabilidad, formular el nuevo ideal que se presentará como antagonista al ideal antiguo. (Durkheim 1993: 191).

El estudio histórico de la realidad, para hacer obra pedagógica, es para criticar la realidad existente. De igual forma, es para encontrar lo que ésta tiene de afirmativo, de motor de la historia en un sentido de mejora o de progreso. No basta con criticar. Es insuficiente ponderar lo valioso de la realidad existente. Es útil, además, proyectar el futuro posible, sobre la base de la crítica y de la ponderación. El método pedagógico exhorta a moverse en esas tensiones: pasado-presente-futuro. Deseable-indeseable-posible. Fines y medios. Ciencia y filosofía. Razón y fe. Voluntad y necesidad. Determinismo y emergencia de lo inédito. Certeza e incertidumbre. La investigación no es con propósitos eruditos. Es para llegar a resultados de teoría práctica. Sus resultados deben dar razones fundadas para la fe en una utopía. También deben proveer mecanismos científicos para llegar a ella.

Investigación participativa

Una orientación adicional que guiará a esta investigación está dada por el trabajo conjunto de los que en ella participaremos: los académicos responsables de la evaluación curricular. Es necesario considerar esta forma de indagar porque el trabajo será en equipo. Porque el objeto de estudio serán procesos educativos que los propios investigadores experimentan. Porque es una forma de indagación auto reflexiva sobre las propias prácticas educativas socioeducativas de quienes indagan. Porque es una intervención sobre prácticas socioeducativas con la intención de mejorarlas. Porque la intervención se basará en la





investigación disciplinada. Porque será un proceso que vinculará la reflexión, con la investigación, la acción y la formación acerca de prácticas institucionales de los evaluadores. Porque será una investigación de tipo colaborativa, con la finalidad de mejorar prácticas educativas e institucionales y con el propósito de elaborar un modelo, de manera conjunta, entre los involucrados en la evaluación (Latorre 2005 a quien se usará sin citarlo).

La investigación será participativa porque los que en ella trabajaremos nos guiaremos por la intención de mejorar nuestras propias prácticas y porque el producto de la indagación servirá para diseñar la licenciatura en innovación y gestión educativa de la UAQ. También lo es porque contribuirá a crear comunidades autocríticas en el seno de nuestra universidad. Conseguirá la autocrítica al recopilar, registrar, analizar, jerarquizar, relacionar y explicar los procesos evaluados; asimismo, al ofrecer caminos que apenas estén abriéndose en el seno de las facultades. Es participativa porque implica cambios de índole político que afectarán a los involucrados en la evaluación.

Es investigación acción o participativa porque los resultados de la investigación tendrán importancia teórica en el avance del campo curricular, objetivada en el posible modelo de la licenciatura que devenga de este proceso y, además, porque conducirá a mejoras prácticas educativas y sociales, durante y después del proceso de investigar.

Es participativa porque el enfoque no es jerárquico, sino simétrico, debido a que los participantes estableceremos una relación entre pares al indagar, porque seremos críticos y auto-críticos. Los participantes en la investigación no serán 'informantes', serán co-responsables de su desarrollo y resultados.

Los investigadores seguiremos, pues, la tesis de McKernan: el currículo se puede mejorar gracias a la investigación acción y los profesores somos los que estamos mejor situados para realizar la evaluación de nuestros propios procesos socioeducativos (Mc Kernan 2001 a futuro aparecerán argumentos de este autor sin ser citados). Estamos en mejor posición porque, al inicio, admitimos y formulamos un problema o una serie de hechos que dificultaron y favorecieron las etapas de la evaluación curricular y de su puesta en práctica. Porque desarrollaremos una comprensión interpretativa individual y grupal sobre la detección, registro, análisis, explicación y prescripción de los problemas prácticos acontecidos al evaluar el currículo de la licenciatura en innovación y gestión educativa. Porque la comprensión teórica que dé a luz a la licenciatura es constitutiva de la acción y el discurso prácticos.

En suma, las formas de hacer ciencia que guiarán esta investigación alguien las podría descalificar con el feo nombre de eclécticas. Son eclécticas en la medida en que mezclan el método hermenéutico, con otros como el pedagógico, descriptivo y participativo. Sin duda pudiera recibir ese calificativo que la descalifica. No obstante, hay otra forma de ver esa misma manera de proceder, que es la *sincrética* o compleja.

RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR y NÚCLEOS DE LA PROFESIÓN

Debido a la postura teórica que asumimos en esta evaluación curricular encontramos cuatro núcleos de la profesión de innovación y gestión educativa: innovación, educación, gestión y





formas de comunicación de apoyo.

Es conveniente decir que las licenciaturas que ofrecen esta modalidad educativa, al parecer en licenciatura sólo está la Universidad de las Américas restringiendo el nombre de la licenciatura a innovación, pero no gestión y, en otro derrotero la UPN que se inclina más por la innovación restringida a las escuelas. En cuanto a las maestrías, hasta el momento encontradas, su énfasis es más en procesos educativos escolares como en la UPN y no tanto en procesos educativos de otro tipo y con agentes sociales que no se limiten a ser 'alumnos'.

Núcleos de la profesión de innovación y gestión educativa

Innovar. Consideramos que únicamente es posible innovar sobre la base de reconocer la realidad, es decir, de indagar el conocimiento tácito: El *conocimiento tácito*: conocimientos prácticos, saberes adquiridos en vivencias previas, en experiencias de intercambio con otros, tienen un referente tanto individual como colectivo, es aquel que se transmite de manera inadvertida, sólo se actúa sin saber, bien a bien, sus cómo o porqué. Es un saber que carece de estructuras que lo estructuren *explícitamente*. Este conocimiento *tácito*, para transitar del conocimiento copia -haz lo que hago, di lo que digo- a la invención y comprensión, debe traducirse y transmitirse, en *conocimiento codificable*: catalogar, describir, prescribir, interpretar-explicar, criticar o transformar sus contenidos y prácticas, para almacenarlos con símbolos y para no realizarlo de manera inadvertida, rutinaria y mecánica. Asimismo debe transmitir el conocimiento *codificado* a sus alumnos: conjunto de leyes, principios y teorías que explican, describen, critican, transforman o prescriben una realidad determinada (Díaz 2003 b: 33-34).

Al conocimiento tácito también le denominan espíritu de la nación (Montesquieu 1990), ideología dominante (Marx 1979), conciencia colectiva (Durkheim 1989), formas duraderas de ser y de valorar (Bourdieu 1990) o vida cotidiana (Heller 1997). En todo caso, cada uno de los conceptos anteriores alude a teorías y formas de ver la realidad que enfatizan distintos aspectos de algo que tienen en común: aquello que conduce a los seres humanos sin que éstos se tengan plena conciencia de lo que hacen. La innovación la aceptamos sobre la base de incidir en aquello que seres humanos realizan sin que se percaten, bien a bien, de lo que hacen y, lo más importante, que es susceptible de ser mejorado en aras de un mundo más entrañable y una vida más plena, más consciente y gozosa.

Innovar tiene, pues, la necesidad de estructurar lo real en estructuras que al hacerlo, al estructurarlo en conceptos, teorías y métodos, lo 'inventa', es decir, en alguna medida lo modifica (Piaget 2001). La innovación, al comprender lo real, antes no puede dejar de modificarlo y, al hacerlo, abre la oportunidad de transitar a otro estadio. El acto de conocer, siguiendo a Piaget, no es más que incidir sobre realidades específicas, en nuestro caso, las educativas, para inventar las estructuras que las estructuran.

Sucintamente dicho, el núcleo profesional de innovación demanda estudiar y aplicar teorías epistemológicas y metodológicas que contribuyan a dotar de herramientas para operar sobre la realidad. Pero de ¿qué realidad hablamos? La educativa.

Educar. Otro núcleo profesional irrenunciable de la licenciatura en innovación y gestión





educativa es el acto de educar. Para elucidarlo nos apoyamos, inicialmente, en la valiosa definición de Durkheim: “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado” (Durkheim 1993).

Esta definición inicial la enriquecemos con algunas ideas: los educandos también son adultos. La educación no necesariamente se restringe a niños. La educación humana puede ser durante toda la vida. Si los agentes a educar se abren a todas las generaciones humanas, el campo u objeto de educar es aquello que el propio Durkheim señaló: la valiosa cultura humana y, adicional a ella, también la naturaleza es otra área dentro de la que cabe innovar.

Educación, para fines de la licenciatura en innovación y gestión educativa, es la acción dirigida a fines preestablecidos por profesionales egresados de esa opción educativa ¿A quiénes está dirigida la acción educativa? Se abre a todo ser humano que desee o requiera transitar de una condición inicial (el motivo de la innovación) a otro más deseable: el programa de innovación educativa que ofrece el profesional. Los fines de la educación que serán ofrecidos por el programa educativo provendrán de innovar condiciones vigentes para propiciar otras más acordes a las exigencias de la sociedad política en su conjunto y, también, a las necesidades específicas de los demandantes del servicio educativo.

Educación sigue la premisa de innovar, de reconocer la realidad. La realidad educativa sí es la de las instituciones educativas y de las empresas de bienes y servicios. Únicamente que, al admitir a tales usuarios, no se restringe a ese ámbito. Otros grupos humanos no satisfechos en sus necesidades educativas serán favorecidos por la acción de los profesionales que deseamos formar. Algunos de esos grupos serán ONG's, ancianos, parejas con vida común, emigrantes, minusválidos, hijos únicos, familias, en fin, aquéllos grupos humanos que, de tanto verlos, pasan desapercibidos en sus necesidades educativas, algunos estudiosos los califican como '*invisibles*'. Algunas de sus necesidades educativas por atender serán sus formas de ocio (recreativo, social, económico o de desarrollo, Sue 1989), las maneras en que se relacionan entre ellos o entre ellos y grupos sociales de su entorno.

Otro núcleo a trabajar será sobre la base de interesados en sus relaciones con la *naturaleza*, los que desean contribuir al desarrollo sustentable de manera comprometida, ya sea con *prácticas ecológicas*, en relación a la cultura del agua, la basura o el uso de energéticos, por ejemplo. De igual modo, el servicio de programas educativos se puede extender al disfrute de turismo ecológico. En suma, la acción educativa de los profesionales se abrirá a las relaciones hombre naturaleza.

Un núcleo más a innovar será el comprendido bajo otro amplio rubro: cultura. Dentro de él estará la local de Querétaro como ciudad y entidad federativa, la nacional y la global. Los programas educativos serán a propósito de bienes simbólicos de la llamada 'alta cultura': pintura, escultura, música, danza, cine, literatura, urbanismo y, en general, las llamadas bellas artes. Otro ámbito de cultura que se abre es la del folklore y, de manera similar al anterior, en distintas manifestaciones. La denominada cultura de masas, aquélla





que, por ejemplo, se deleitó con películas como *El Titanic*, *La Guerra de las Galaxias*, *Duro de Matar*, *Kill Bill* o *Harry Potter*, también será motivo de programas educativos. Para mostrar lo generoso de este mundo de trabajo para los egresados de la licenciatura, sólo otro botón de muestra: la comida y posibles programas educativos que de ella deriven.

Las áreas usuales de educación, escuelas y empresas de bienes y servicios, también ocuparán la formación del licenciado en innovación y gestión educativa. Sobre posibles programas educativos para este rubro están el diseño, gestión y evaluación para incrementar la productividad o relaciones sociales más eficientes y solidarias, por ejemplo. Es necesario destacar que la formación de este profesional no se circunscribirá a ser profesor de algún nivel educativo. Tendrá la preparación para hacerlo, no obstante, sus fuentes de trabajo se abrirán a otras áreas hasta ahora no atendidas y, quizá, ni siquiera pensadas como susceptibles de ser ofrecidas como motivo de educación.

Gestión. En la medida en que innovar en educación está abierto a otros adultos y en tanto entendemos a la innovación y la educación como acciones humanas solidarias, la gestión la vemos como el ejercicio compartido del poder, de manera más horizontal, en formas que se privilegien los actos de habla dirigidos al entendimiento y no a la imposición (Habermas 1989). Entendemos que la innovación sólo es factible dentro de un clima de confianza, en donde se disminuya la incertidumbre, la información fluya sin cortapisas, en el que los nexos humanos sean solidarios (Luman citado por Ramírez 2002). La gestión la esperamos apoyada en el compromiso de lealtad que el sociólogo norteamericano Talcot Parsons (1974) mostró. Vemos más la co-gestión y no tanto la gestión vertical. Aun cuando aceptamos la tensión propia de los actos educativos que Antonio Gramsci (1981) mostró: consenso vs coerción, nos inclinamos más por el acuerdo.

Para formar, seguimos la visión que no admite la gestión reducida a un problema técnico, que la ve en su acepción más general, más humana, es decir, de naturaleza relacional, en la que están imbricadas nexos de poder, afectivos, intelectuales, normativos, económicos, culturales, tecnológicos, estéticos y técnicos. Entonces, para esa forma de entender la gestión, es necesaria una educación del futuro licenciado en innovación y gestión educativa que cubra teorías filosóficas y científicas acerca de cómo se relacionan entre sí los seres humanos. Por ejemplo, es indispensable vivir y excitar, gracias a las enseñanzas de Comte o de Weber, la empatía o, en otros casos, propiciar la simpatía que deriva de una forma estética de ser. Otra muestra, es imposible una comunicación armoniosa y efectiva si se carece de recursos teórico prácticos que tiendan al acuerdo como Habermas lo mostró (1989). Asimismo son difíciles las relaciones humanas al desconocer los magníficos consejos que Nicola Maquiavelo legó en su magnífico texto *El Príncipe*. No nos cerramos a investigar soluciones de carácter administrativo, aunque reiteramos no serán las únicas ni las más importantes.

Es necesario, pues, reconocer que la gestión es una dificultad teórico-práctica que requiere estudiarse para necesidades específicas (los nexos a ser innovados), con el soporte de teorías que den diversas posibilidades de comprender los fenómenos humanos en los que es necesaria la coordinación, por supuesto, también con la ayuda de los involucrados en los procesos a ser innovados.

Entendemos la gestión educativa como un problema a ser investigado y no como





soluciones ya existentes. Los métodos de investigación antes mostrados pretenden dar idea de la complejidad que está presente al innovar actos educativos. Es imposible ver la innovación educativa como el sólo resultado de una persona ilustrada que impone sus decisiones a ignorantes. Es, más bien, el encuentro conflictivo y gozoso de seres humanos en búsqueda de mejores condiciones de vida. Es la búsqueda de formas de relación humana que den mejores pautas para que la innovación educativa sea exitosa.

Apoyo a la gestión e innovación. Existen necesidades que requieren, tanto la gestión como la innovación, para realizarse. Demandas que no son propiamente de ninguno de esos dos campos, como tampoco son del educativo. Nos referimos a necesidades de otro tipo de **comunicación**: matemático-estadístico, uso de equipos tecnológicos (computo y de apoyo a la educación, como los de la tecnología educativa o medios masivos de comunicación), manejo de otros idiomas adicionales al español. Este núcleo profesional de apoyo no lo vemos con menor importancia porque, seguramente, contribuirá a la difusión y concreción de las innovaciones y gestiones educativas.

Es usual, en el pensamiento disyuntor o simplificador de la realidad, sobre-valorar un extremo del par teórico-técnico. En este programa educativo no deseamos que tal cosa suceda. Para evitarlo vemos a las necesidades técnicas de comunicación como otras formas de manifestarse de las teorías; así mismo, aceptamos que las teorías no dejan de lado sus expresiones técnicas. Sólo que uno u otro caso, teoría o técnica, tienden más a una u otra definición: teórica o práctica. Las formas de comunicación susceptibles de estudio pueden incluso llevar a incursionar en el lenguaje de los sordos o en formas de comunicación de invidentes.

Como en los anteriores núcleos de la profesión, más que encontrar soluciones acabadas, lo que ofrecemos son aspectos de la realidad sobre los que es necesario innovar, es decir, reconocer y, luego, modificarlos de acuerdo a las necesidades del programa educativo que se trata de innovar y gestionar.

Conclusiones

En lo que evaluamos hasta el momento, destacan algunas tensiones que moverán al programa educativo que esperamos concretar. No vemos como indeseable al aspecto contradictorio de la realidad. Justo al contrario, es una forma de ser de la realidad. No es un añadido. La realidad misma es contradictoria. Dentro de las contradicciones a las que nos enfrentaremos están las abajo descritas.

Tensión teoría-práctica. El programa educativo, como muchos vigentes, tiene el riesgo de incurrir en el teoricismo vano, también llamado 'rollo' o, bien, en un 'practicismo' ciego de teorías: formación técnica operativa que siga manuales. Esperamos que al reconocer esa dificultad estemos en condiciones de educar a los futuros profesionales de tal suerte que innovar y gestionar no sea ajeno a teorías educativas ni sea distante de ejercicios prácticos. La tensión teoría-práctica será encarada con el recurso de reconocer la realidad a modificarse con el trabajo de innovar y gestionar programas educativos.

Anhelo de mundo mejor-respeto presente y pasado. Los actos educativos por su misma naturaleza se mueven en la tensión de conservar y transformar. No es posible que sólo una de esas caras sea la que se privilegia. Es necesario advertir que los profesionales





de la innovación y gestión educativa se moverán entre esas dos exigencias ¿Cómo las resolverá? No es posible contestarlo de manera previa a lo que específicamente sea motivo de su trabajo. Sí es indispensable prevenir las diferencias que suscitarán lo deseable-posible, lo necesario y la utopía. Los fines de la educación de los programas educativos derivados de la innovación y gestión educativa, conducirán de manera indefectible a la tensa relación entre pasado-presente-futuro.

Cultura-natura. Esta tensión moverá a reflexión y a la acción para desarrollar programas educativos que no sean ciegos a que las acciones humanas, cualquiera que sea su tipo, conducen a una cierta relación con la naturaleza. En ocasiones no considerar esta tensión lleva a que los programas educativos, sin que lo deseen, vayan en contra del ambiente natural. Asimismo, es de esperar que por un celo excesivo en el cuidado de la naturaleza no se logre el desarrollo sustentable en que el ser humano participe con la naturaleza.

Núcleos de la profesión. El programa educativo a realizar, el currículo de la licenciatura de innovación y gestión educativa, lo tensan los núcleos profesionales que lo soportan. Es indispensable considerar como una dificultad a resolver y no como una solución el integrar áreas disciplinares distintas. Es decir, la innovación estará en tensión con la gestión, los fenómenos susceptibles de modificar y los soportes técnicos necesarios para que se dé la innovación en el terreno educativo. De igual manera, dentro de cada núcleo existirán tensiones entre las distintas maneras de entenderlo; por ejemplo, distintas maneras de comprender qué es el poder o cómo es el ocio recreativo.

Los resultados hasta aquí obtenidos tienen las limitantes de: i) No profundizar en lo que otras instituciones educativas -nacionales y extranjeras- ofrecen en esta materia. ii) Estudios de campo para conocer la opinión de posibles usuarios de los servicios de nuestros egresados. iii) Estudios de campo para conocer la opinión de los demandantes posibles, egresados de preparatoria, y de posibles profesores involucrados en este programa educativo. Sin duda la limitante más seria es formular el proyecto de investigación que conduzca esta actividad evaluativa.

La evaluación curricular de la licenciatura en innovación y gestión educativa requiere que otros colegas contribuyan con su esfuerzo al criticar lo que aquí es presentado, así mismo es necesario que, si algo merece ser ponderado lo resalten. En otras palabras, exhortamos a que la ponencia sea evaluada para que nos retro-alimenten y continuemos con este proceso que, esperamos, finalmente conduzca a implementar la licenciatura.





Bibliografía

- Bourdieu, P. et al (1989). "Principios para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza", en *Perfiles Educativos* # 72. UNAM. México.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo. Colección Los Noventa. México.
- Comte, A. (1990). *La Filosofía Positiva*. Porrúa. México.
- Dewey, J. (1965). *Libertad y cultura*. UTEHA. México.
- Díaz Barriga, F. et al (2003). "Desarrollo del currículo", en *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. COMIE. México.
- Díaz Barriga, F. et al (1984). "Metodología de diseño curricular para la enseñanza superior", en *Perfiles Educativos* # 7 Nueva Época. CISE-UNAM. México.
- Díaz Barriga, A. (1981). "Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio", en *Revista de la educación superior* #40. ANUIES. México.
- Díaz Barriga, A. (1983). "Planes de estudio. Los retos de su modificación. *Revista Educere*. México.
- Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y currículum*. Nuevomar. México.
- Díaz Barriga, A. (2003). "Conceptualización de la esfera de lo curricular", en *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. COMIE. México.
- Díaz, F. J. (2003 b) *Innovación tecnológica y ambiente. La industria química en México*. UAM-Xochimilco. México.
- Durkheim, E. (1989). *Las reglas del método sociológico*. Premia Editora, La Red de Jonás. México.
- Durkheim, E. (1993). *Educación y sociología*. Colofón. México.
- Furlán, A. (1992). "El campo de estudio de la pedagogía, en *Entrevistas sobre educación*. Compiló J. Servín V. Instituto Tecnológico de Celaya. México.
- Furlán, M. (1996). *Curriculum e institución*. Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. México.
- Geneyro, J. C. (1990). *Seminario de paradigmas pedagógicos contemporáneos*. Universidad Autónoma del estado de Morelos. Doctorado en educación. México.
- Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Fontamara. Barcelona.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus. Buenos Aires.
- Habermas, J. (1993). *Ciencia y técnica como ideología*. Red Editorial Iberoamericana (REI). México.
- Hegel, G.W.F. (1991). "Filosofía y universidad", en *El mito de la universidad*. Introducción, selección y notas de Bobencchio, C. Coedición Siglo XXI UNAM. México.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península. Barcelona.
- Heller, A. (1991). *Historia y futuro ¿sobrevivirá la modernidad?* Península/Ideas. Barcelona.
- Latorre, A. (2005). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAÓ. Barcelona.
- Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación*. Ediciones Akal, S.A. Madrid.
- Luhman, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Paidós Educador. Barcelona.





- Marín Méndez, D. E. (1986). "Evaluación curricular: una propuesta para el estudio del rendimiento escolar", en *Perfiles Educativos* #32 CISE-UNAM. México.
- Marx, C. (1979). *La ideología alemana*. Ediciones de Cultura Popular. México.
- Montesquieu (1990). *El Espíritu de las Leyes*. Porrúa. México.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. Morata. Madrid.
- Mockus, A. (1990). "Lineamientos sobre programas curriculares" *Revista de la Educación Superior* # 74. ANUIES. México.
- Morin, L. (1975). *Los charlatanes de la nueva pedagogía*. Herder. Barcelona.
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. Barcelona.
- Piaget, J. (2001). *Psicología y pedagogía*. Crítica. Barcelona.
- Pansza, M. (1993). *Operatividad de la didáctica*. Gernika. México.
- Parsons, T. (1974). *El sistema de las sociedades modernas*. Trillas. México.
- Ramírez, H. T. (2003). "Impacto de la confianza en la organización", en *Innovación, confianza y pequeña empresa*. Compilaron Saleme, M. M y Estrada, R. A. UAM-Xochimilco. México.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Punto de Lectura. México.
- Sue, R. (1989). *El ocio*. FCE. México.
- Valle, A. (1994). "Aproximaciones al estudio de los criterios de contratación de profesionistas del área química en la industria farmacéutica de la ciudad de México", en *Perfiles Educativos* #63. CISE UNAM.
- Weber, M. (1991). *El político y el científico*. Red de Jonás. Premia Editora. México.
- Weber, M. (1992). *Economía y sociedad*. FCE. México.

