



Superación
Académica
S U P A U A Q

Sindicato Único del Personal Académico
de la
Universidad Autónoma de Querétaro

Año 8

Querétaro, Qro., diciembre de 1999. Revista trimestral

No. 22



Dr. en E. José Ambrosio Ochoa Olvera
Secretario General

M. en C. José Antonio Ugalde Zepeda
Secretario de Trabajo y Conflictos

M. en C. José Antonio Inclán Montes
Secretario de Finanzas

L. E. Aurora Zamora Mendoza
**Secretaria de Actas,
Archivo y Estadísticas**

M. en C. Medardo Valdovinos Méndez
Secretario de Prensa y Propaganda

L. P. Marcela Rodríguez Montoro
**Secretaria de Relaciones
y Educación Sindical**



Superación
Académica
SUPAUAQ

M. en C. Medardo Valdovinos Méndez
Director

L.I. Zahie David Zambrano
Coordinadora

Dr. Norberto Maya Mendoza
Dr. Luis Hernández Sandoval
Dr. José Ambrosio Ochoa Olvera
Dra. Corina Schmelkes del Valle
Dr. J. Antonio Hernández Cortina
Dr. Yunny Meas Vong
Q.A. Roberto Cíntora Almanza
Mtro. Tomás Ortega Osorio
M. en C. José López Salgado
L.A.E. José Luis de la Vega Estrada
L.P. Susana Valencia Ugalde
Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas
Dr. Jaime Rangel Mondragón
Dr. Sergio Quesada Aldana
Consejo editorial y de arbitraje

Mtro. Tomás Ortega Osorio
Dr. Norberto Maya Mendoza
Ing. Fernando Raúl Jaralillo Piñón
Redacción

L.P. Pilar Ponce García
Corrección de estilo

C. Martha Elena Ramírez Torres
Captura y formación de texto

Impresos Guillén
tel: 222-08-70
Impresión

D.R. SUPAUAQ 1999, Av. Hidalgo 299, Poniente, Santiago de Querétaro, Qro. Tel. 2 16 28 39, Fax 2 15 24 35. Correo electrónico: supauaq@sunserver.uaq.mx
Fotografía de portada: Ma. del Carmen Robles Cerrillo. Los artículos firmados son responsabilidad de sus autores. Se permite la reproducción, siempre y cuando se cite la fuente.

Superación
Académica
SUPAUAQ

**Superación
Académica**
S U P A U A

Medardo Valdovinos Méndez
Director

Zahie David Zambrano
Coordinadora

Norberto Maya Mendoza
Luis Hernández Sandoval
José Ambrosio Ochoa Olivera
Marina Schmelkes del Valle
Antonio Hernández Cortina
Dr. Yunny Meas Vong
Roberto Cántora Almanza
Tomás Ortega Osorio
C. José López Salgado
José Luis de la Vega Estrada
Susana Valencia Ugalde
Luis Rodolfo Ibarra Rivas
Lime Rangel Mondragón
Sergio Quesada Aldana
Comité editorial y de arbitraje

Tomás Ortega Osorio
Norberto Maya Mendoza
Mando Raúl Jaralillo Piñón
Redacción

Pilar Ponce García
Corrección de estilo

Elena Ramírez Torres
Maquetación y formación de texto

Impresos Guillén
tel: 222-08-70
Impresión

Querétaro, Qro. Tel. 2 16 28 39, Fax 2 16 28 39
Los artículos firmados son responsabilidad
de la fuente.

Editorial

Tres acontecimientos importantes s
año: acontecimientos que nos atañ

Por un lado, el importante proceso
la universidad y del que surge la re
Cecilia Muñoz, es una muestra de l
investigación en términos de pluralida

Por otro lado, el problema de la UN
a u otra nos afecta, ya que esta
importante de nuestro país. El có
necesariamente, el modelo que afe
universidades del país.

Y, por supuesto, la llegada del año
mente nos traslada a un siglo nuev
nuevo milenio. Sin duda, debe traer
ante los retos a los que nos enfr

Todo esto conlleva a un marco de
debemos rescatar los aspectos pos
to hasta ahora; entre los cuales d
Del mismo modo, aprender a sobr
que se presenten; para ello, debe
nuevo con actitudes positivas y, e
investigación, debemos retomar el pro
necesaria para estar preparados d
para enfrentar el cambio, que es l
que estamos expuestos.

POR UNA AUTÉNTICA COMUNI
SECRETARÍA GEI

Editorial

Tres acontecimientos importantes se dan al cierre de este año; acontecimientos que nos atañen como sindicato.

Por un lado, el importante proceso democrático que vivió la universidad y del que surge la rectora MC. Dolores Cabrera Muñoz, es una muestra de la madurez de los universitarios en términos de pluralidad y transparencia.

Por otro lado, el problema de la UNAM que de una manera u otra nos afecta, ya que esta institución es la más importante de nuestro país. El cómo se resuelva, será, necesariamente, el modelo que afecte a todas las demás universidades del país.

Y, por supuesto, la llegada del año nuevo, que no solamente nos traslada a un siglo nuevo, sino también a un nuevo milenio. Sin duda, debe traernos una nueva postura ante los retos a los que nos enfrentemos.

Todo esto conlleva a un marco de reflexión en el cual, debemos rescatar los aspectos positivos que hemos vivido hasta ahora; entre los cuales destaca la democracia. Del mismo modo, aprender a sobrellevar los problemas que se presenten; para ello, debemos acoger el nuevo milenio con actitudes positivas y, en particular, como universitarios, debemos retomar el proyecto de *Reforma Universitaria* para estar preparados de manera consistente para enfrentar el cambio, que es la única constante a lo que estamos expuestos.

POR UNA AUTÉNTICA COMUNIDAD UNIVERSITARIA

SECRETARÍA GENERAL

Sumario



*EDITORIAL

EDUCACIÓN

Comparaciones entre algunos modos del silogismo y las reglas de inferencia lógica/**J. Antonio M. Olvera González**

Repensar el quehacer de la extensión universitaria un caso particular: los servicios a la comunidad de la Facultad de Psicología/**Betzabed Palacios Gutiérrez**

Educación superior e investigación. De lo internacional a lo local/**Ma. Esther Ortega Zertuche**

PSICOLOGÍA

La Facultad de Psicología de la UAQ frente al EGEL/**José López Salgado**

FILOSOFÍA

La filosofía latinoamericana como pensamiento propio.
(Una aproximación)/**Oscar Wingartz Plata y Teresa E. Hernández Bolaños**

ANTROPOLOGÍA

Simbolismo textil nahua/otomí. Breve estudio comparativo/**Gloria Rosas**

Una civilización negada/**José Félix Zavala**

SOCIEDAD

La rebelión de la sociedad civil/**Juan José Lara Ovando**

LITERATURA

La Novela de la Revolución en Nellie Campobello/**Francisca López Montero y Tomás Ortega Osorio**

PANORAMA

Actualizaciones sobre el estudio de la sexualidad humana. La huella del deseo
Francisco Javier Rosales Álvarez • Legislación educativa en México/**Juan Carlos Romo** • Reseña: ORNELAS Carlos. (1998) "De la crisis a la reconstrucción. El cambio institucional en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla". Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Ensayos. ANUIES, México, 154 p./**Ma. Esther Ortega Zertuche** • Violencia hacia las mujeres/**Shara Martínez Vara** • Los primeros estatutos del Sindicato Único del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Querétaro/**Marcela Rodríguez Montoro**

COMPARACION
ALGUNOS MO
SILOGISMO Y L
DE INFERENC

J. Antonio M. Olv

Introducción.

En la materia de Lógica I que se imparte en la Escuela de Bachilleres de Querétaro, se aborda en forma exhaustiva en forma de silogismo aristotélico un programa de estudios, llamada lógica simbólica. En otros términos abordamos un programa de estudios, como lo es las formas de los silogismos en el Organon por Aristóteles, se practican las reglas de inferencia lógica de las bases de las teorías lógicas simbólicas.

En este artículo nos proponemos comparar los silogismos darii y barbara con las reglas de inferencia modus ponens y el silogismo hipotético, respectivamente. Analizaremos sus estructuras de razonamiento y nos ayudaremos de los diagramas de

Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de Querétaro.

COMPARACIONES ENTRE ALGUNOS MODOS DEL SILOGISMO Y LAS REGLAS DE INFERENCIA LÓGICA

J. Antonio M. Olvera González

Introducción.

En la materia de Lógica I que se imparte en el primer semestre, en la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro, se aborda en forma exhaustiva el razonamiento deductivo en forma de silogismo aristotélico y en la última unidad del programa de estudios, llamada lógica simbólica, las reglas de inferencia. En otros términos abordamos un conocimiento de hace más de dos mil años, como lo es las formas silogísticas de razonamiento, escritas en el Organon por Aristóteles. Analizamos y ponemos en práctica las reglas de inferencia lógica, las cuales constituyen una de las bases de las teorías lógicas más consistentes; como lo es la lógica simbólica.

En este artículo nos proponemos comparar los silogismos *darii* y *barbara* con las reglas de inferencia *modus ponendo ponens* y el silogismo hipotético, respectivamente. Analizaremos sus estructuras de razonamiento y nos ayudaremos de los diagramas de

Venn-Euler para realizar la comparación. Partimos de la idea de que ambos temas, en esencia, son lo mismo, o que el segundo es una elaboración más formalizada (axiomatizada) del primero. Existe en algunos profesores la creencia de que son conocimientos distintos y sin alguna relación, incluso la mayoría de los textos

*Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Querétaro.

4 Educación

de lógica así los presentan.

Creemos que la división de la lógica en lógicas o en tipos de lógica no expresa diferencia entre formas fundamentales de concebir la lógica, sino diversificación de campos para la exploración. Muchos de estos campos de la lógica se entrecruzan, como es el caso de la silogística aristotélica y las reglas de inferencia de la lógica simbólica. Tal vez estaríamos comparando paradigmas, en este caso el aristotélico y el de la lógica simbólica, donde el segundo ha intentado absorber al primero, sin haberlo logrado y más bien lo que ocurre es su complementariedad. En este sentido, no hay que olvidar que los historiadores de la lógica de este siglo, han desenterrado muchas de las riquezas de la teoría silogística clásica y la han presentado en la forma propia de la lógica simbólica.

Por otra parte es necesario resaltar las dificultades que tienen los alumnos para desarrollar un razonamiento lógico del tipo que aquí se examina.

Este tipo de razonamientos representa un problema nuevo para los estudiantes. Muchas de esas dificultades nosotros como profesores se las provocamos. Ellos mismos presentan dificultades inherentes a su maduración mental y psicológica, por el

hecho de que están en el tránsito de un razonamiento concreto, donde necesitan relacionar sus planteamientos con cuestiones reales o prácticas, a un razonamiento abstracto, que les permitirá abordar temas de naturaleza formal. Precisamente los silogismos, como forma de razonamiento caen más en el razonamiento concreto, y las reglas de inferencia son más del razonamiento formal o abstracto.

Desarrollo

Aristóteles definió el silogismo como un argumento en el cual, establecidas ciertas cosas, resulta necesariamente de ellas, por ser lo que son, otra cosa distinta de las antes establecidas. Esta definición por ser tan general se puede aplicar a la inferencia deductiva general. También da pie a pensar que el silogismo es la forma principal o única de razonamiento deductivo, cosa más errónea. El silogismo es un tipo especial de inferencia en las cuales se establece un proceso de deducción que conduce a establecer una relación de tipo sujeto-predicado partiendo de enunciados que manifiestan asimismo dicha relación. En este proceso deductivo, además, se supone que la conclusión —que consta de dos términos— es inferida de dos premisas, cada una de las cua-

es bien dos términos, uno de los cuales no aparece en la conclusión.

En términos generales sabemos que existen cuatro figuras y se conocen modos en la teoría silogística reelaborada y presentada ya más formalizada por los escolásticos medievales (siglo XIII). En este artículo, como dijimos más arriba, solamente compararemos los modos darii y barbara de la primer figura.

Las reglas de inferencia son formas de razonamiento ya comprobadas, que rigen el uso de los conectivos lógicos y el paso de las premisas a la conclusión. Las reglas de inferencia constituyen un método más rápido y fácil que las tablas de verdad para comprobar razonamientos lógicos simbolizados. En el cálculo proposicional, y en general en todo proceso deductivo, no es suficiente la intuición, sólo la regla de inferencia justifica el paso de una expresión lógica a otra. Regularmente se trabajan catorce reglas de inferencia, en este artículo analizaremos el modus ponens y el silogismo hipotético.

Algunos elementos de consideración antes de realizar las comparaciones

Antes de realizar las comparaciones es necesario precisar varios aspectos tanto de la lógica tra-

Educación 5

les tiene dos términos, uno de los cuales no aparece en la conclusión.

En términos generales sabemos que existen cuatro figuras y diecinueve modos en la teoría silogística reelaborada y presentada ya más formalizada por los escolásticos medievales (siglo XIII). En este artículo, como dijimos más arriba, solamente compararemos los modos *darii* y *barbara* de la primer figura.

Las reglas de inferencia son formas de razonamiento ya comprobadas, que rigen el uso de los conectivos lógicos y el paso de las premisas a la conclusión. Las reglas de inferencia constituyen un método más rápido y fácil que las tablas de verdad para comprobar razonamientos lógicos simbolizados. En el cálculo proposicional, y en general en todo proceso deductivo, no es suficiente la intuición, sólo la regla de inferencia justifica el paso de una expresión lógica a otra. Regularmente se trabajan catorce reglas de inferencia, en este artículo analizaremos el *modus ponens* y el silogismo hipotético.

Algunos elementos de consideración antes de realizar las comparaciones

Antes de realizar las comparaciones es necesario precisar varios aspectos tanto de la lógica tra-

dicional a la que corresponde la teoría silogística como lo que se refiere a la lógica simbólica a la que corresponden las reglas de inferencia, relativos:

a) Al tipo de enunciados y la simbolización, ya que en la silogística tradicional se trabaja con enunciados de tipo universal y particular y en la lógica simbólica se trabaja con proposiciones simples y compuestas y con conectivos lógicos. Esto nos lleva a precisar que un enunciado de tipo universal afirmativo de la lógica tradicional corresponde, es equivalente, a una proposición condicional o también llamada implicación. Por ejemplo si decimos:

"Todos los peces viven dentro del agua es equivalente a decir Si es un pez, entonces viven dentro del agua".

La primera proporción se simboliza con una letra *A*, por ser un enunciado de tipo universal afirmativo y la segunda se simboliza como una proposición condicional o implicación; *P* implica *Q*.

b) Al valor de verdad de los enunciados, ya que en la silogística tradicional se trabaja con enunciados verdaderos y en la lógica simbólica se trabaja con proposiciones verdaderas y fal-

6 Educación

sas a la vez. Lo que interesa en esta última es la estructura correcta del razonamiento, su validez lógica, más que la verdad o falsedad de las proposiciones que la componen.

c) A las formas de comprobar los razonamientos, ya que en la silogística se realiza por evidencia intuitiva y por coherencia ló-

gica de acuerdo a las figuras y modos del silogismo. En cambio en la lógica simbólica los razonamientos se comprueban mediante tablas de verdad o aplicando reglas de inferencia, es decir la comprobación es más rigurosa y formal.

Consideremos las siguientes comparaciones

Primera comparación

Silogismo darii

A: Todos los perros son carnívoros
I: Manchas es un perro

I: Manchas es carnívoro

Regla de inferencia modus ponendo ponens

$P \text{ implica } Q$ P	$P \text{ subconjunto de } Q$ $x \text{ elemento de } P$	Si es un perro entonces es carnívoro Manchas es un perro
Q	$x \text{ elemento de } Q$	Manchas es carnívoro

Comentario

Como se observa, en este silogismo usamos el enunciado universal afirmativo (A) para la premisa mayor. En cambio en la regla modus ponendo ponens se utiliza, para la primer premisa, el conectivo si...entonces, que corresponde a la implicación, re-

sultando la misma estructura de razonamiento.

La segunda fórmula del modus ponendo ponens está en términos de clases o conjuntos, se evidencia el razonamiento de esta regla de inferencia. Ya que al ser el conjunto que corresponde a P, subconjunto de Q, necesariamente un elemento que pertenece a P, pertenece a Q.

Segunda comparación

Supremo Barbara
A: Todos los seres humanos piensan

A: Todos los que razonan son seres humanos

A: Todos los que razonan piensan

Regla de inferencia llamada silogismo hipotético

(b)
P implica Q
Si es un ser humano entonces

Q implica R
Si razona entonces es un ser

R entonces R
Si razona entonces piensa

(a) P implica Q
R implica P

R implica Q

Comentario

En esta comparación sucede algo curioso: primero, al hacer equivalentes cada una de las universales afirmativas con una proposición del tipo si...entonces nos queda la forma (b) y simbolizado quedaría (b'), la cual tiene una estructura de silogismo hipotético, con la ligera variante de que las premisas están en orden distinto, pero sabemos que esto no altera la estructura de razonamiento, ni su conclusión. Cambiando de orden las premisas nos quedaría (c), con lo cual el razonamiento tendría la forma clásica del silogismo hipotético (a).

Segunda comparación

Silogismo barbara

A: Todos los seres humanos piensan
 A: Todos los que razonan son seres humanos

A: Todos los que razonan piensan

Regla de inferencia llamada silogismo hipotético

(a)	(b)	(c)
P implica Q	Si es un ser humano entonces piensa	Si razona entonces es un ser humano
Q implica R	Si razona entonces es un ser humano	Si es un ser humano entonces piensa
<hr/>	<hr/>	<hr/>
P entonces R	Si razona entonces piensa	Si razona entonces piensa
(b*) P implica Q		
R implica P		
<hr/>		
R implica Q		

Comentario

En esta comparación sucede algo curioso: primero, al hacer equivalentes cada una de las universales afirmativas con una proposición del tipo sí...entonces nos queda la forma (b) y simbolizado quedaría (b'), la cual tiene una estructura de silogismo hipotético, con la ligera variante de que las premisas están en orden distinto, pero sabemos que esto no altera la estructura de razonamiento, ni su conclusión. Cambiando de orden las premisas nos quedaría (c), con lo cual el razonamiento tendría la forma clásica del silogismo hipotético (a).

Segundo, si asignamos una letra a cada término para simbolizarlas, nos quedaría: P: ser humano, Q: piensa y R: razonan, con lo cual nos queda la forma (b'), pero por una cuestión un poco rara no nos queda la forma típica del silogismo hipotético que corresponde a la fórmula (a), como aparentemente sería al reescribir el silogismo barbara, cambiando las premisas universales afirmativas por implicaciones. Aquí se manifiesta cómo el lenguaje verbal nos lleva a curiosidades y paradojas difíciles de entender, en términos de la lógica, tanto tradicional como simbólica. Somos cons-

8 Educación

cientes de que el lenguaje ordinario no plantea tantos problemas en la vida cotidiana, sino los plantea cuando este lenguaje es empleado para propósitos teóricos.

Estas ambigüedades del lenguaje presentes en la lógica tradicional, se pretenden eliminar en la lógica simbólica, mediante la simbolización de las proposiciones y sobretodo con el uso de los conectivos lógicos, lográndose mínimamente.

Diagramas de Venn-Euler

En este caso recurriremos a las gráficas o diagramas de la lógica de clases, en especial a los de Venn-Euler, para seguir analizando las similitudes entre los silogismos darii y barbara y las reglas de inferencia modus ponendo ponens y silogismo hipotético. Los diagramas de clases se han utilizado, con ciertas interpretaciones, tanto en la lógica tradicional como en la lógica simbólica. Aquí nos encontramos con un problema particular, que consiste en la forma o procedimiento que se utiliza para hacer los diagramas de los silogismos.

En este problema existe, en

el fondo, una discusión respecto a la teoría del silogismo, por un lado el punto de vista de la extensión, donde se tiene que el término mayor incluye al medio, que a su vez incluye al menor. El punto de vista de la comprensión, donde se dice que una propiedad general es inherente al atributo colocado como término medio, y ese atributo pertenece al sujeto o término menor. Es decir lo que está implicado para el género está implicado para la especie. Cada género posee una esencia y que toda especie de ese género posee los caracteres y las propiedades inherentes a la esencia determinada. Incluso para algunos autores el silogismo sólo es fecundo si se considera en su comprensión.

Por ejemplo en la lógica tradicional se dice que el principio general del silogismo, desde el punto de vista de la extensión, al que nos apegamos para los diagramas, consiste en que: lo que se afirma o niega de todos los individuos de una clase, se afirma o se niega de cualquier número de individuos de esa clase.

Por tanto un silogismo darii se simboliza de la forma siguiente:

Todos los M son T
Algunos t son M

La regla de inferencia modus ponendo ponens

P entonces Q
P

Q

El silogismo barbara se simboliza

Todos los M son T
Todos los t son M

Todos los t son T

La regla de inferencia denominada

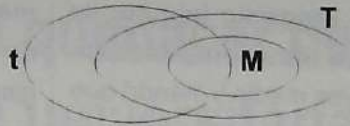
P entonces Q
Q entonces R

P entonces R

Como se observa, las gráficas de la primera comparación son semejantes y coinciden en la parte del resultado. Es decir, el silogismo darii y el modus ponendo ponens son dos razonamientos idénticos.

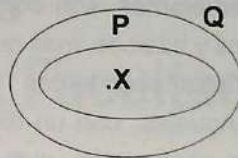
Todos los M son T
 Algunos t son M

 Algunos t son T



La regla de inferencia modus ponendo ponens se simboliza:

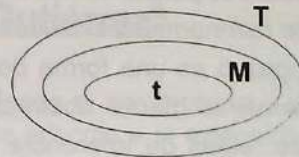
P entonces Q P entonces Q
 P x elemento de P
 ----- -----
 Q x elemento de Q



El silogismo barbara se simboliza:

Todos los M son T
 Todos los t son M

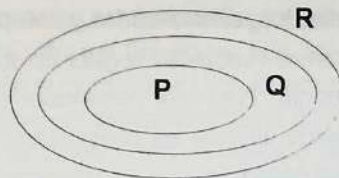
 Todos los t son T



La regla de inferencia denominada silogismo hipotético se simboliza:

P entonces Q
 Q entonces R

 P entonces R



Como se observa, las gráficas de la primera comparación son semejantes y coinciden en la parte del resultado. Es decir, el silogismo darii y el modus ponendo ponens son dos razonamientos idénticos.

En la segunda comparación los diagramas son exactamente iguales, comprobando que el razonamiento deductivo en forma de silogismo barbara es idéntico a la regla de inferencia llamada silogismo hipotético. En el

10 Educación

caso del silogismo barbara se ejemplifica claramente la extensión (mayor, medio y menor) que deben tener los términos de acuerdo a la teoría silogística.

Se puede concluir que ambos temas de conocimiento, al ser semejantes, son complementarios y básicos, más que distintos e intrascendentes. Ya que son lenguajes, con un distinto nivel de abstracción, que nos sirven para representar la realidad y nuestros pensamientos en forma de razonamientos válidos. El silogismo es una forma de razonamiento menos abstracta que las reglas de inferencia. A los alumnos de bachillerato les atrae construir silogismos, igualmente se interesan en crear razonamientos, simbolizarlos y comprobarlos mediante reglas de inferencia. Hay que reconocer que éstos últimos les presentan mayor complejidad y, por tanto, mayor dificultad.

Sin embargo, de acuerdo a la teoría de Piaget sobre el desarrollo del pensamiento, se puede decir que, el razonamiento de los adolescentes funciona de

manera semejante a las formas de razonamiento, tanto del silogismo como de las reglas de inferencia. Ya que, según este autor, el pensamiento de los adolescentes es un pensamiento de tipo formal, ya que es reversible, interno y organizado en un sistema de elementos interdependientes. Además de que en este nivel el pensamiento tiende a funcionar como un sistema mental que controla conjuntos de variables y que selecciona entre varias posibilidades.

Es importante subrayar que aunque los estudiantes de nivel de bachillerato estén en el periodo del pensamiento formal no son capaces de describirlo, no son conscientes, del todo, de como funciona su pensamiento. Así mismo la teoría silogística es considerada como el primer sistema formal construido en la historia. También la lógica simbólica o proposicional es considerada como un sistema formal. Por tanto el carácter de sistema formal es lo que los hace comunes o semejantes.

Repensar e
extensión
un caso
los
a la comunic
de P

Betzabed F

Mi presencia en esta mesa
exigencia que me planteo
de hacer públicas una serie
incursionar por este campo
directamente con la poblac
de que mi reflexión se centra
ponde a los servicios comun
las modalidades de la Exter
definidos: "tratan de poner a
profesionales especializado
calidad de vida de la pobla
vinculación y afectación en
recibe, porque es vehículo
ción universitaria como de
Parto de plantearme una int
gente ¿Hay lugar para la e
sión, tal y como la hemos ve

*Licenciada de la Facultad de Psicología, Candidata a Doctorado en Humanidades por el CIDHEM

Repensar el quehacer de la extensión universitaria un caso particular: los servicios a la comunidad de la Facultad de Psicología

Betzabed Palacios Gutiérrez*

Mi presencia en esta mesa está dada desde el compromiso y la exigencia que me planteo -como docente adscrita a la extensión- de hacer públicas una serie de consideraciones recogidas en mi incursión por este campo de acción universitaria que nos vincula directamente con la población queretana. Haciendo la aclaración de que mi reflexión se centrará fundamentalmente en lo que corresponde a los servicios comunitarios y servicios profesionales, una de las modalidades de la Extensión de la Cultura y Servicios. Los dejo definidos: "tratan de poner al servicio de la comunidad los recursos profesionales especializados para coadyuvar al mejoramiento de la calidad de vida de la población. Son el instrumento recíproco de vinculación y afectación entre la universidad y la sociedad." Da y recibe, porque es vehículo de transformación, tanto para la institución universitaria como de la comunidad en que actúa.

Parto de plantearme una interrogante ¿Hay lugar para la extensión, tal y como la hemos venido

conciendo, en el nuevo modelo educativo que sigue las lógicas impuestas por las políticas económicas globalizadoras?. La respuesta puede ser simple y afirmar su radical transforma-

*Docente de la Facultad de Psicología. Candidata al Doctorado en Humanidades por el CIDHEM.

12 Educación

ción, pero considero que la interrogante nos obliga a reflexionar sobre ciertos aspectos: ¿Cuáles han sido y son las condiciones de la Extensión Universitaria?; ¿Qué se nos exige para esta función sustantiva con el nuevo modelo educativo?; ¿Qué argumentos tenemos que plantear y qué alternativas tenemos que construir los universitarios para seguir sosteniendo el encargo social, que la misma universidad se ha planteado: la vinculación efectiva con la sociedad y específicamente con su entorno inmediato, mediante una diversidad de actividades que van desde la difusión y preservación de la cultura hasta los servicios comunitarios?.

De cómo han sido y son las condiciones de la extensión

Históricamente, la extensión es la última función que se adjudica la universidad pública, después de la docencia y de la investigación. A la transmisión de saberes en el aula y luego la construcción de conocimientos, se le sumará la actividad de llevar esos saberes, mediante un encuentro directo, a la población.

La extensión, desde su surgimiento, ha buscado establecerse como el espacio en donde el fortalecimiento de la función social de la universidad se concre-

tice, mediante una serie de tareas y acciones, un vínculo directo con la sociedad. Tiene como eje rector que el encuentro e intercambio con los diferentes sectores sociales contribuyan en la construcción de una sociedad con alto sentido de la solidaridad y el compromiso social.

Sin embargo, este plano del deber ser de la extensión contrasta con las dificultades que se le presentan en el momento de su ejecución, tanto dentro de la misma universidad como fuera de ella. Puedo afirmar que de las funciones sustantivas de la universidad pública, el de la extensión ha sido la más compleja y controvertida; la que ha tenido que enfrentar mayores dificultades, en tanto que su valor no ha llegado a ser lo suficientemente reconocido, a grado tal que muchas veces no se la tiene por sustantiva sino por una función accesoria y secundaria.

La problemática que tiene que ver con situaciones que emanan desde su propia dinámica y por las concepciones de quienes tienen en sus manos la dirigencia del proyecto actual universitario.

Quienes participan en la extensión han enfrentado dificultades para definirla, así como para definir su perfil y sus ámbitos de acción y hasta sus propios principios ideológicos se encuentran pluralizados.

Así mismo, la diversificación de sus acciones (difusión de cultura, rescate y promoción de manifestaciones artísticas, divulgación científica, utilización de los medios de comunicación universitaria que engloba a la vez, a la prestación de servicios profesionales y los servicios a la comunidad) dificulta la construcción de un marco de referencia global y contrariamente presentan como proyectos aislados, aunque en esto hay que reconocer los esfuerzos expresados en el Programa Nacional de Extensión de la CUBA, los Servicios por la búsqueda de la definición y deslinde de los tipos de la Extensión de la Universidad y los Servicios.

Otro problema es la delimitación de la extensión y otras funciones sustantivas de la misma extensión plantea, en la mayoría de los casos, la vinculación con las actividades de la investigación y en algunos casos presentan ajenos a los dos mismos de la forma profesional.

Así mismo, se reconoce el problema propio de que no se establezcan "criterios y métodos de evaluación del impacto social, de la efectividad de las acciones y del per-

Así mismo, la diversidad de sus acciones (difusión de la cultura, rescate y promoción de las manifestaciones artísticas, la divulgación científica, utilización de los medios de comunicación, educación continua y la vinculación universitaria que engloba, a su vez, a la prestación de servicios profesionales y los servicios a la comunidad) dificulta la construcción de un marco de referencia global y contrariamente se presentan como proyectos insulares, aunque en esto hay que reconocer los esfuerzos que se expresan en el Programa Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios por la búsqueda de la definición y deslinde del campo de la Extensión de la Cultura y los Servicios.

Otro problema es la desarticulación de la extensión con las otras funciones sustantivas. Desde la misma extensión no se plantea, en la mayoría de los casos, la vinculación con las actividades de la investigación y la docencia y en algunos casos se presentan ajenos a los contenidos mismos de la formación profesional.

Así mismo, se reconoce como problema propio el que no se establezcan "criterios y mecanismos de evaluación acerca del impacto social, de la calidad de las acciones y del personal de-

dicado a la difusión de la cultura y extensión de los servicios".

Son, con mucho, estas posibilidades las que han contado para restarle validez a la extensión de los servicios.

Pero, la mayor de sus dificultades siempre ha sido y es la falta de recursos económicos, tal como lo expresó recientemente la Lic. Lourdes Ruiz Lugo, Coordinadora Nacional de Extensión de la Cultura y los Servicios de ANUIES. A mi parecer, esto tiene que ver con quienes dirigen nuestras universidades. Desde hace ya muchos años, quienes definen el gasto dentro de la universidad priorizan las funciones de docencia e investigación y otros rubros mientras que tienden a desproteger económicamente las actividades de la extensión. Esta secundarización que han hecho nuestros dirigentes universitarios en lo económico nos muestra a las claras que su concepción de la labor de extensión como compromiso social está lejos de lo que se plantea en el Proyecto de Universidad Pública y en el caso específico de la UAQ, y que no ha de ser muy distinto de lo que se presente en otras universidades, lo que se sostiene a la letra en la Ley Orgánica: La extensión como función sustantiva. En esto no hay que dejar de observar que,

14 Educación

comúnmente, el prestigio de una universidad está determinado en buena medida por la calidad de la docencia y la investigación que en ella se lleva a cabo, pero no se la pondera por sus logros en el trabajo de extensión.

En este sentido, sostengo que en el modelo educativo actual la extensión no ha gozado de privilegios y sí de dificultades y que se ha sostenido y alimentado más por voluntad ideológica de quienes encarnan esta función y no tanto de quienes dirigen nuestra institución. Y a estos viejos embates, "vientos del norte" les traen nuevos, como dice Aboytes.

¿Qué se le exige hoy a la extensión?

En el proceso educativo que se nos plantea desde el nuevo modelo educativo, la extensión, con función de vinculación y compromiso social, tiende a desaparecer. Se trata de reducirla en sus objetivos "de divulgación del conocimiento, de los valores humanos y del pensamiento político que conlleva", de su esfuerzo por extender sus beneficios a la población mediante sus servicios comunitarios y profesionales especializados.

Hoy a la extensión, por lo menos en lo que refiere a esta última modalidad que menciono;

servicios a la comunidad y profesionales, se le plantea una única tarea: el establecimiento de prácticas encaminadas a habilitar al profesionista para la eficiencia y la competitividad que marcan las exigencias del mercado laboral. No se deja margen para que los servicios profesionales y comunitarios respondan a los requerimientos que le plantea la población más desprotegida de la sociedad; esa que ha recibido los golpes más duros por el proceso globalizador, no sólo en lo económico sino también en lo cultural, y su dinámica psicosocial.

Mutilada, entonces, la extensión de su concepción central, la praxis transformadora tenderá a reducirse a un mero ejercicio de habilitación para las estrategias de calidad competitiva que con tanto ahínco se busca en la educación superior. Disolver los lazos de solidaridad y de conciencia histórica parece ser la acometida de la política económica utilitarista que, como bien dice Aboytes, se contrapone a cualquier proyecto humanista, de donde, sabemos bien nació la función de la Extensión Universitaria.

Se nos ha insistido en que estamos dejando de ser una universidad de docencia y empezamos a crecer para ser una universidad de investigación, perspecti-

va de desarrollo que es lo acorde a los requerimientos que nos corresponden. Mientras que lo que queda planteado, a mi parecer, como el elemento retórico, es lo que se dice que se ha fortalecido y se busca fortalecer mediante el extensionismo universitario. Nos podría estar olvidando esas cosas que nuestros compromisos fundamentales como universitarios tiene como eje la vinculación directa con la sociedad, junto con la enseñanza, la superación académica y la investigación en igualdad de condiciones.

Construcción de nuevos sentidos y estrategias para la Extensión Universitaria

Ante tal panorama, vale preguntarnos ¿Qué nos queda por hacer hoy a quienes participamos en las actividades de extensión? Seguramente, no la lamentación nostálgica, ni sólo la denuncia sino la construcción de nuevos caminos que sigan, pues, las lógicas en la acción universitaria. Porque, en el momento no basta con ubicarnos en lugares extremos de radical o de avaladores de una reforma estructural de la universidad que obedezca a las exigencias de las políticas económicas globalizadoras. E

va de desarrollo que es lo más acorde a los requerimientos queretanos. Mientras que lo que corresponde a la extensión, sólo queda planteado, a mi parecer, como el elemento retórico cuando se dice que se ha fortalecido y se busca fortalecer más el extensionismo universitario. Se nos podría estar olvidando entonces que nuestros compromisos fundamentales como universitarios tiene como eje la vinculación directa con la sociedad, junto con la enseñanza, la superación académica y la investigación, en igualdad de condiciones.

Construcción de nuevos sentidos y estrategias para la Extensión Universitaria

Ante tal panorama, vale preguntarnos ¿Qué nos queda por hacer hoy a quienes participamos en las actividades de extensión?. Seguramente, no la lamentación nostálgica, ni sólo la denuncia sino la construcción de nuevos caminos que sigan, pues, nuevas lógicas en la acción social universitaria. Porque, en este momento no basta con ubicarnos en lugares extremos de defensa radical o de avaladores pasivos de una reforma estructural de la universidad que obedece a las exigencias de las políticas económicas globalizadoras. Es aquí

donde quiero retomar la experiencia particular de la Facultad de Psicología.

Aquí, la comunidad participante de la función de extensión ha sido muy sensible de las dificultades desde su propia experiencia con las centrales de servicios a la comunidad que tiene operando por diferentes lugares de la ciudad y del estado desde 1978. Es así que desde 1993 ha tratado de ir esclareciendo, a la vez que construyendo, su propio concepto de extensión, así como replanteando y redefiniendo sus funciones, sus objetivos, sistematizando y evaluando el impacto social de su experiencia, así como el de su vinculación con los contenidos expresados en sus planes de estudio, estableciendo sus alcances y limitaciones. En suma, alimentando la construcción de un nuevo proyecto sobre los servicios de extensión, a través de la implementación de un plan general de prácticas y la definición de su ubicación dentro de la concepción genérica y global de la misma Extensión Universitaria.

En todo esto han habido avances. Con los trabajos de reestructuración, que se intensificaron en estos dos últimos semestres, nos encaminamos a dejar establecido un vínculo académico claro y directo con las áreas de especia-

16 Educación

lidad, a homogeneizar e incrementar la participación de estudiantes y maestros en los programas de extensión, en una forma ordenada, sistemática y ligada a la investigación y a la docencia. Haciendo la aclaración que muchos de estos elementos ya se venían dando en la práctica y que sólo hacia falta recogerlas y asentarlas en un proyecto oficial.

Para nosotros, los programas de extensión tienen un doble carácter: el formativo y el del compromiso social con la población. Mediante la participación en estos programas, los estudiantes desarrollan actividades esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje no alcanzable exclusivamente en el ámbito académico. Además que les brinda la oportunidad de adquirir experiencias en la solución de problemas que se presentan en nuestra sociedad. La experiencia práctica desde estos programas puede también proporcionar información necesaria para la actualización de los planes de estudio y de esta manera, puede contribuir a una visión más depurada y actualizada para el logro de la excelencia académica.

También consideramos que todo trabajo del Departamento de Extensión Universitaria tiene un carácter social, de compromiso con la sociedad, porque la extensión -hay que reconocerlo-

aporta los elementos que le dan carácter de humanismo a la universidad. Es este doble carácter de la extensión el que deberá prevalecer a la hora de su defensa.

Planteo ahora una serie de puntos que puedan coadyuvar a la reforma del Departamento de Extensión de la Facultad de Psicología, los cuales he recogido de los decires de los mismos docentes de psicología: Favorecer la articulación efectiva con la investigación, en tanto que los programas de intervención devengan en proyectos de investigación sin violentar, claro está, las vocaciones, experiencias y capacidades.

Dos situaciones quedarían así salvadas; por una parte, se evitará la dispersión de funciones, al mismo tiempo que permitirá sistematizar y evaluar los resultados de los trabajos de extensión, tanto para beneficio de la formación del estudiante y de los resultados mismos que se le puedan devolver a la población.

La vinculación entre extensión e investigación no es algo novedoso. En el Departamento de Extensión de Psicología hay algunos antecedentes; por ejemplo, tres de sus centrales de servicios fueron abiertas como resultados de proyectos de investigación: CeSeCo Lomas y proyecto de investigación, para un psico-

diagnóstico de la comunidad Lomas de Casa Blanca y proyecto de investigación realizado con la violencia en adolescentes de esta comunidad. La CeSeCo San Juan tece su apertura de la investigación sobre "Taxonomía de la violencia", y CeSeCo Santa Elena que surge tras los resultados de la investigación "La problemática de la mujer y la familia en las zonas suburbanas de la ciudad de Querétaro". Estos sólo para plantear un ejemplo cómo tres investigaciones devinieron en programas de intervención comunitaria.

- Establecer mecanismos de evaluación acerca del impacto social de la calidad de las acciones.
- Difusión a la comunidad de los logros alcanzados, en los programas de extensión en los medios de comunicación propios de la universidad, para dar a conocer el trabajo que muchas veces se hace visible por la falta de difusión.
- El que los proyectos de extensión incidan directamente en la formación integral de los estudiantes.
- Flexibilizar la currícula que algunos créditos de planes de estudio pue-

Educación 17

diagnóstico de la comunidad de Lomas de Casa Blanca y otro proyecto de investigación relacionado con la violencia entre los adolescentes de esta comunidad. La CeSeCo San Juan, antecedida su apertura de la investigación sobre "Taxonomía y Violencia", y CeSeCo Santa Bárbara que surge tras los resultados de la investigación "La problemática de la mujer y la familia en las zonas suburbanas de la ciudad de Querétaro". Estos datos sólo para plantear un ejemplo de cómo tres investigaciones se tradujeron en programas de intervención comunitaria.

- Establecer mecanismos de evaluación acerca del impacto social de la calidad de las acciones.
- Difusión a la comunidad de los logros alcanzados, en estos programas de extensión, en los medios de comunicación propios de la universidad, para dar a conocer ese trabajo que muchas veces no se hace visible por la falta de difusión.
- El que los proyectos de extensión incidan directamente en la formación integral de los estudiantes.
- Flexibilizar la currícula pero que algunos créditos de los planes de estudio puedan ser

cubiertos por los estudiantes en actividades de extensión.

- Fomentar el intercambio entre extensionistas del país y de los países integrados al tratado de libre comercio para conocer y fortalecer los programas de servicios y de intervención que atiendan prioritariamente a los fenómenos sociales y psicosociales que se expresan en la población por la incidencia del proyecto globalizador (por ejemplo: pérdida de identidad, impacto en la subjetividad por la instauración de nuevos modelos culturales, etc.).
- Implementación de estrategias que nos permitan gestionar recursos económicos necesarios para el desarrollo de las centrales de servicios, ya sea mediante el autofinanciamiento, o gestionar estos recursos con organismos tales como CONACYT, ANUIES, FUNDACIONES y hasta el mismo PATRONATO DE LA UNIVERSIDAD.

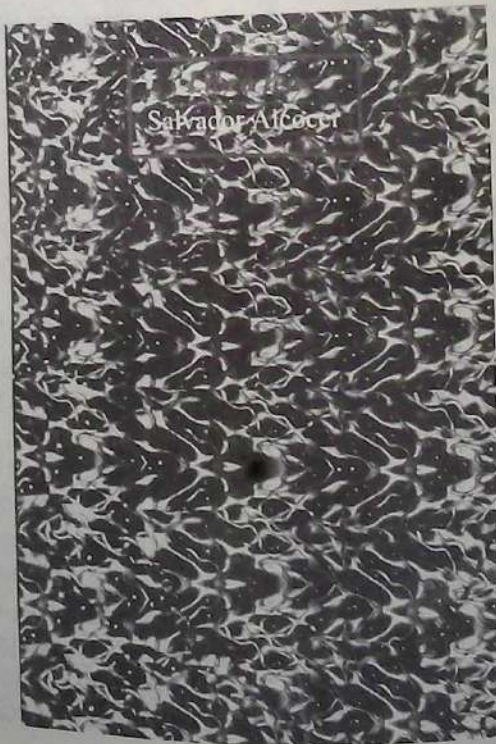
Sobre este punto hay que aclarar que el hecho de que se pueda entrar en nexos con otras instituciones y organismos no implica abandonar el valor social e histórico e ideológico de la extensión de los servicios. Considerando que sus acciones son ele-

18 Educación

mentos indispensables, tanto para la formación integral de quienes participan en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como la población beneficiada. Sin perder de vista que los servicios son un ejercicio de la praxis universitaria, comprometida con los problemas sociales que aquejan a nuestra nación.

Caminamos en el filo de la navaja y la comunidad académica debe evaluar con cuidado los resultados de las presiones de las nuevas políticas educativas. No debemos permitir que las presiones aparten a la universidad de sus funciones básicas. Si he-

mos de convocar a otros organismos para el apoyo financiero no quiere decir que tengamos que estar obligados necesariamente a las prioridades que se nos exijan sino más bien de hacer reconocer que nuestra actividad se ajusta a las prioridades de las necesidades de la población. En esto, la Facultad de Psicología ha mostrado a lo largo de los años que su labor de extensión se ha encargado de dar respuesta a las demandas clínicas, educativas, laborales y sociales que le demandan los diferentes grupos sociales más necesitados.



Superación
Académica
TUPAUA

Educación e investigación De lo internacional

Ma. Esther

Introducción

En este artículo pretendo, dentro de globalización, identificar la investigación superior y la investigación; e la planeación en la definición país y en este recorrido de investigación en lo nacional, e Por último presento una serie tizan algunos de los puntos globalización, la planeación cación superior y la investigación

El contexto de globalización

Para Oman (1996) existe una diferencia entre globalización regionalización; identificar globalización como la acción de la actividad económica que atraviesa las fronteras

M. en C. Investigadora del Centro de Investigaciones Educativas, UAQ.

Educación superior e investigación. De lo internacional a lo local

Ma. Esther Ortega Zertuche

Introducción

En este artículo pretendo, desde una ubicación general del contexto de globalización, identificar las implicaciones para la educación superior y la investigación; enseguida recupero el componente de la planeación en la definición de las políticas educativas en nuestro país y en este recorrido destaco el lugar o papel asignado a la investigación en lo nacional, estatal y en el caso particular de la UAQ. Por último presento una serie de consideraciones finales que sintetizan algunos de los puntos más relevantes que desde la globalización, la planeación y las políticas se reportan para la educación superior y la investigación en el momento actual.

El contexto de globalización

Para Oman (1996) existe una diferencia entre globalización y regionalización; identifica la globalización como la aceleración de la actividad económica que atraviesa las fronteras polí-

ticas nacionales y regionales, que se manifiesta en el aumento de los movimientos de bienes y servicios, corporales e incorpóreos, incluidos los derechos de propiedad, vía los intercambios y las inversiones y por la multiplicación de migraciones.

Mientras que la regionalización es un instrumento útil para profundizar la integración inter-

M. en C. Investigadora del Centro de Investigaciones Educativas, UAQ.

20 Educación

nacional de políticas que la globalización hace cada vez más necesarias, aparece como respuesta a ciertos retos, particularmente los referidos a la estabilidad y soberanía de los países. Mientras que la globalización representa, en la realidad, acuerdos entre estados, que permiten reforzar las fuerzas microeconómicas que empujan este proceso, estimulando la competencia interior, agrandando los mercados y debilitando a los grupos de interés hostiles y proteccionistas (Oman 1996).

Así, en lo que concierne a los países de la OCDE y los países en desarrollo en general, está claro que nada podría reemplazar una Organización Mundial del Comercio fuerte.

De hecho, para los países miembros de la OCDE, el riesgo más grande, en términos de política económica, es el de ser excluido del proceso de integración. El interés último de estos países es reforzar la cohesión social en y entre los países, y al mismo tiempo favorecer la eficiencia del crecimiento económico.

La revolución mundial de 1968 rompió la costra ideológica, y los decenios de 1970 y 1980 eliminaron el resto de la cobertura ideológica. Actualmente, señala Oman (1996), el mundo, deses-

perado, murmura fórmulas mágicas acerca del mercado como remedio. El punto importante es si se mantendrá o no la creencia general en la probabilidad del desarrollo económico como resultado de una política estatal determinada.

La gran movilidad y despliegue de la corporación multinacional está ligada a los proyectos de desarrollo Estado-Nación-Gobierno, ya que aquélla toma la forma del rostro del país en que se asienta. Esto presenta dos tendencias, una en relación con el proceso de trabajo y su internacionalización; y otra relacionada con la articulación: proceso de trabajo-investigación, o uso del capital intelectual como inversión y no gasto, por tanto su internacionalización.

En este contexto el papel de la educación superior y la investigación queda asociada al desarrollo económico y por lo tanto a los países "avanzados". La innovación, calidad y excelencia manufacturera constituyen las llaves de la competitividad, junto con el comercio de la tecnología, es decir, ponerla en el mercado.

Molina (1993) ubica, con base a las experiencias de otros países y la mexicana, siete tendencias generales en materia de

educación superior e investigación relacionadas con una economía abierta:

1. La articulación entre ciencia y tecnología y los mecanismos de ventaja competitiva e industria del país.
2. Un énfasis mayor a la investigación en las universidades, en lugar de que se haga a cabo en los laboratorios gubernamentales.
3. La investigación control de tecnología que produce un apalancamiento especialmente fuerte en la economía.
4. La investigación y desarrollo tiene mejores resultados cuando están vinculados a la industria.
5. La fuente más importante de innovación consiste en la investigación y desarrollo llevados a cabo por las empresas.
6. Las tendencias más recientes buscan acelerar el proceso de innovación en lugar de innovar la velocidad de la innovación.
7. La investigación está cobrando relevancia a pesar de su contradicción con las tendencias de rivales en un sector o agrupar un país.

En síntesis, la incorporación de conocimiento como bi

educación superior e investigación relacionadas con una economía abierta:

1. La articulación entre política y tecnología y los modelos de ventaja competitiva en la industria del país.
2. Un énfasis mayor a la investigación en las universidades, en lugar de que se lleve a cabo en los laboratorios gubernamentales.
3. La investigación con desarrollo de tecnología comercial produce un apalancamiento especialmente fuerte para la economía.
4. La investigación y el desarrollo tiene mejores resultados cuando están vinculados con la industria.
5. La fuente más importante de innovación consiste en la investigación y desarrollo llevados a cabo por las mismas empresas.
6. Las tendencias más recientes buscan acelerar el ritmo de la innovación en lugar de amornar la velocidad de difusión.
7. La investigación conjunta está cobrando relevancia a pesar de su contradicción con las tendencias de rivalidad en un sector o agrupamiento en un país.

En síntesis, la incorporación del conocimiento como bien de in-

versión, no sólo pone en riesgo la autonomía de los países, la cual tiende a diluirse: la propia sobrevivencia del mundo como tal está en peligro.

El modelo de acumulación capitalista, y su globalización, sólo ha agudizado aún más las diferencias entre los que tienen y los que no, la dependencia abarca ahora ámbitos nuevos que están demandando transformaciones grandes en la forma que nos relacionamos de manera individual y como país.

Nos encontramos en una fase de transición hacia otro modelo territorial, el cual condiciona y dinamiza al mismo tiempo el propio modelo, en este proceso se han dado una serie de cambios en el ámbito educativo y de investigación que a continuación presentamos.

Educación superior e investigación

La educación se concibe como la actividad social que tiene la función de conservar y distribuir la cultura, ésta se considera como un producto terminado y listo para usarse; en el maestro predomina el culto a la transmisión de información como si ésta fuera conocimiento; y en el alumno predomina la recepción pasi-

22 Educación

va de dicha información. Esta forma de consumo trasmite patrones de conducta e ideología. Centrados en el cumplimiento de normas, métodos y actividades vacías y desarticuladas de sus necesidades académicas, productivas y sociales. Se restringen las actividades formativas al aula y al calendario escolar, para lograr la certificación, resultado y momento donde todo su sentido se concreta de manera ilusoria.

Estas características se reflejan en palabras y actividades: currículum, aprendizaje, evaluación, medios didácticos, etc. Esto hace que "el asistir a la escuela" sea como actividad idéntica desde la primaria hasta el posgrado, ya que la práctica educativa se limita a impartir y escuchar clases, a "pescar" datos de los textos, responder y calificar exámenes, entregar y revisar tareas escritas, etc. Todo lo anterior con el propósito de cumplir con los requisitos de los materiales para acreditarlos, como forma común de entender el currículum.

La educación superior, a pesar de esfuerzos y experiencia notables no ha podido dejar el estilo consumista y dependiente, pues la demanda alta de alumnos, la tradición de separar

ciencia, tecnología y humanidades, la carga credencialista por la obtención de títulos y su desvinculación e inserción en proyectos sociales, hace que de nuevo se refuerce este enfoque.

La investigación se practica como manera de colaborar con la acumulación de datos e información. Se caracteriza por usar métodos y técnicas conocidos que son aplicados indistintamente a cualquier área, tema, problema, proceso o situación. Esto produce investigaciones centradas en el cumplimiento de requisitos, formatos, y términos metodológicos. Esta práctica privilegia el trabajo de gabinete para generar documentación como producto y finalidad de la investigación. Se argumenta que sólo a partir de acumular datos como supuesto marco de referencia es posible hacer análisis, en lugar de tener experiencias y realizar estudios directamente sobre procesos sociales, técnicos, materiales, etc.

También es común, evaluar las investigaciones por los títulos académicos y el currículum de los investigadores que las realizan. Se busca fortalecer la investigación bajo el supuesto amparo y ambiente favorable de las

instituciones académicas
culadas a la docencia.
La seguridad intelectual
condiciones de trabajo
investigación están sujetas
mecanismos administrativos
las instituciones que
auténticas políticas de
ción, la historia y origen
actividad explican estas
rísticas.

En general, se puede
var cómo buena parte de
blemas actuales de la
superior y la investigación
derivan de sus bases
rales, de la conjunción
universidad de unidades
autónomas unas de otras
modo modelo napoleónico
cual fue funcional hacia
ma de desarrollo econó
cia dentro, durante la
los estados proteccion
cuyas grietas se observa
mediados de los 70
1990).

Al disminuir su ac
con el modelo de des
intentaron varias ref
logró cierto consenso
puestas de cambio a
estructura, innovar e int
trumentos que prop
flexibilidad y dinamis
tenciones quedaron
en planes y program
serie de políticas en
estas nuevas demar

Planeación y políticas nacionales

A partir de la Ley de Planeación (1977) y la constitución del Sistema Nacional para la Planeación de la Educación Superior (SiNaPES) a finales de 1978 se ha intentado hacer congruente la estructura jurídica de las Instituciones de Educación Superior (IES) con el Plan Nacional de Desarrollo, a través de diversas instancias de coordinación y concertación: la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES 1979), Comisión para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CONPEMS 1979-89 CONEMS), ocho comités regionales de planeación de la Educación superior (CORPES 1979), treinta y un Comités Estatales de Planeación de la Educación Superior (COEPES 1979-80) que marcan el inicio de operaciones del SiNaPES. (SEP-ANUIES)

Así, el establecimiento de políticas para el nivel superior se ha llevado a cabo por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la cual ha planteado políticas y acciones al estado para el establecimiento de condiciones adecuadas para este nivel.

instituciones académicas y vinculadas a la docencia.

La seguridad intelectual y las condiciones de trabajo de la investigación están sujetas a los mecanismos administrativos de las instituciones que suplantán auténticas políticas de investigación, la historia y origen de esta actividad explican estas características.

En general, se puede observar cómo buena parte de los problemas actuales de la educación superior y la investigación se derivan de sus bases estructurales, de la conjunción en una universidad de unidades casi autónomas unas de otras: el llamado modelo napoleónico, el cual fue funcional hacia el esquema de desarrollo económico hacia dentro, durante la etapa de los estados proteccionista, pero cuyas grietas se observaron a mediados de los 70 (Brunner, 1990).

Al disminuir su acoplamiento con el modelo de desarrollo, se intentaron varias reformas y se logró cierto consenso sobre propuestas de cambio a aquella estructura, innovar e introducir instrumentos que proporcionarán flexibilidad y dinamismo: las intenciones quedaron plasmadas en planes y programas y en una serie de políticas en atención a estas nuevas demandas.

24 Educación

La política educativa es el conjunto de acciones del estado que tienen por objeto el sistema educativo, desde su definición y operación hasta la instrumentación de sus decisiones. (Latapí 1980).

Hablar de políticas educativas implica identificar diversos planos:

- * En el filosófico. La política educativa (PE) depende de un proyecto de sociedad, y supone la definición de conceptos básicos (desarrollo, educación, hombre, sociedad), la afirmación de algunos valores humanos y el establecimiento de los grandes objetivos del estado respecto de la sociedad que gobierna.

- * En lo social, la PE puede concebirse como el diseño de las relaciones fundamentales entre los procesos educativos sobre los que actúa y otros procesos sociales. De esta manera se precisan las consecuencias sociales que se esperan de las decisiones sobre el sistema educativo (modelo educ: sentido amplio).

- * En el organizativo-administrativo, la PE consiste en el funcionamiento del sistema educativo como una parte especializada de la administra-

ción pública, y supone todos los elementos que hacen eficiente una organización.

- * En el plano pedagógico, la PE es el conjunto de las características del proceso EA supone la definición de un concepto teórico de aprendizaje y de las técnicas adecuadas.

- * En el plano de la negociación de intereses, la PE se mueve en el campo de las presiones, demandas y apoyos de los diversos grupos sociales, y supone criterios políticos para normar las decisiones.

La política educativa también tiene restricciones que provienen de ámbitos distintos: del proyecto (explícito o implícito) del Estado, la disponibilidad de recursos, las urgencias inmediatas, intermedias e ineficientes, las coyunturas; estas restricciones, si bien no son absolutas, forman parte de ella y es importante tenerlas en cuenta en la evaluación que en un momento dado se haga de ésta.

En este contexto, la educación superior a nivel nacional viene definiendo sus metas y participación, a través de planes y pro-

gramas que poco se
concretar a nivel opera
proceso que se ha c
do de la manera sigu

* Plan Nacional de
Superior (1976-1980)
no logró traducir e

sus políticas y estr
* Programa Nacion
ación Superior (F
1984-1985), el cual
las políticas del pla
y pretende realizar a
margen de esqu
planeación.

* El Programa Indio
el Desarrollo de la
Superior (PROID
1987), que retoma
tura de planea
SNAPES, impulsá
planeación estatal.

* El Programa de M
ción Educativa (1
que se identifica co
bio en las pol
financiamiento as
procesos de autoev

evaluación externa
1990: proyectos de
zación académica
mas de estímulos
peño académico),

organismos de e
(CONAEVA 1990-C
tituciones y progr
drón de ex

Educación 25

CENEVAL 1993: examen nacional indicativo de ingreso a la licenciatura.

El Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 aunque sólo dedica cuartilla y media a la educación superior, señala que la educación es "una altísima y constante prioridad del gobierno de la República tanto en programas como en gasto público". En enero de 1996 se despliegan los propósitos del Programa de Desarrollo Educativo; en el Capítulo III presenta objetivos, estrategias y políticas para la educación media superior y superior, los cuales podemos sintetizar en lo siguiente:

- * Cobertura: a través del incremento de opciones principalmente de educación tecnológica.
- * Calidad: la cual se pretende aplicar a todos los elementos y agentes del proceso educativo, se destaca la integración del Padrón Nacional de Licenciatura de Alta Calidad.
- * Desarrollo de Personal Académico: enfocado básicamente a estudios de posgrado.
- * Pertinencia: reformas curriculares, investigación, servicio social, prácticas profesionales de acuerdo con ne-

gramas que poco se han podido concretar a nivel operativo. En un proceso que se ha caracterizado de la manera siguiente:

- * Plan Nacional de Educación Superior (1976-1982), el cual no logró traducir en hechos sus políticas y estrategias.
- * Programa Nacional de Educación Superior (PRONAES 1984-1985), el cual abandona las políticas del plan anterior y pretende realizar acciones al margen de esquemas de planeación.
- * El Programa Indicativo para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES 1986-1987), que retoma la estructura de planeación del SNAPES, impulsándose la planeación estatal.
- * El Programa de Modernización Educativa (1989-1994) que se identifica con un cambio en las políticas de financiamiento asociadas a procesos de autoevaluación y evaluación externa (FOMES 1990: proyectos de reorganización académica y programas de estímulos al desempeño académico), surgen los organismos de evaluación (CONAEVA 1990-CIIIES: instituciones y programas: padrón de excelencia)

26 Educación

cesidades locales, regionales y estatales.

* Organización y coordinación: impulsar tareas de planeación y evaluación, federalización por regiones, aumento de recursos públicos, sistemas de información.

Todo esto en un contexto de reactivación de las CORPES y CONPES, en una lógica de coordinación de instancias, eficiencia, descentralización y participación en todos los niveles.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE 1997) señala que una condición previa para definir una política es disponer de conocimientos sobre los cuales fundamentarla, y en el caso de nuestro país, la información sobre educación superior es más limitada y con variaciones importantes según las fuentes; destacándose la relacionada con el manejo del financiamiento. "Los trabajos efectuados se basan muy poco en elementos cuantitativos, sin duda porque éstos no existen en forma suficiente" (OCDE 1997: 225).

Además de los estudios estadísticos y prospectivos es necesario, recomienda la OCDE, que los organismos existentes antes

mencionados realicen la concentración que desemboca en la definición de una política, en la cual resulta esencial una actividad de planeación por las características de financiamiento mayoritariamente público del sistema.

Además sugiere el establecimiento de un Consejo Nacional cuyos objetivos serían una evaluación global y una planeación estratégica, a un plazo de diez años y actualizada continuamente sobre todo en materia de flujo de estudiantes por grandes sectores, de personal, de medios financieros, pero también de orientaciones más cualitativas, desde los estados.

Propone un sistema nacional de educación media superior, una red diferenciada de instituciones de educación superior, una conducción interna de las IES (vinculadas), caracterizado por la apertura y permeabilidad para las ideas y las personas.

En cuanto a las ideas que deberían guiar la evolución de las formaciones medias y superiores señala lo siguiente:

- * Precisar prioridades cuantitativas (EMS).
- * Equidad (geográfica-social).
- * Pertinencia (vinculación al contexto social).
- * Diferenciación y flexibilidad

* Calidad (CENEVA)
* Perfeccionamiento personal (desempeño)
* Recursos financieros para fundar relación con economía y la sociedad
* Estructura y condiciones del sistema (SNIES-Subsecretaría de Educación Media Superior y Educación Superior, autonomía de los institutos tecnológicos)
* Orientaciones explícitas de las IES
* Proyecto que presente sus orientaciones claras y establecido en consulta con los actores principales.

* La investigación científicamente no es abordada en análisis, ya que se requiere un estudio específico por el que se presente un panorama similar en la estructura del sistema de investigación, la falta de información y estudio de planeación a largo plazo y centralismo y concentración. Se propone una reestructuración de fondo del sistema de investigación, con el fin de corregir el riesgo de una situación de dependencia científica y tecnológica caracterizada su desarrollo que se refleja en los equilibrios y concentraciones.

- * Calidad (CENEVAL).
- * Perfeccionamiento del personal (desempeño individual)
- * Recursos financieros (profundizar relación con la economía y la sociedad).

* Estructura y conducción del sistema (SNIES-SEP) una subsecretaría de educación media superior y otra de superior, autonomía de los institutos tecnológicos, políticas explícitas de las IES en un proyecto que presente sobre todo sus orientaciones pedagógicas y establecido tras una consulta con los agentes principales.

* La investigación prácticamente no es abordada en este análisis, ya que se hace un estudio específico por separado en el que se presenta un panorama similar en cuanto a la estructura del sistema de investigación, la falta de información y estudios, de planeación a largo plazo, centralismo y concentración, etc. Se propone una reestructuración de fondo del sistema de investigación, con lo cual se corre el riesgo de agudizar una situación de dependencia científica y tecnológica que ha caracterizado su desarrollo, y que se refleja en los desequilibrios y concentración de

esta actividad como resultado del proceso de centralización económica, la falta de políticas, criterios y programas acordes a condiciones y experiencia propias.

En el nivel estatal

El Plan Querétaro 1986-91 presenta cuatro apartados; el proyecto político y fundamentos institucionales del plan, el proceso de desarrollo estatal, el propósito y objetivos, estrategias y líneas de acción por región; la educación es una de las estrategias y prácticamente queda limitada a la ampliación y fortalecimiento del nivel básico; para la educación superior, la creación de nuevas profesiones, especialidades y posgrados; y en cuanto a investigación, centros nuevos destacándose la importancia de la investigación histórica.

El programa estatal de educación 1993-1997, se presenta como resultado de reuniones de trabajo con representantes de las instituciones educativas, de investigación, cultura y deporte y de los sectores productivo y social. Se establecen compromisos institucionales y sectoriales para impulsar el sistema educativo estatal en cuatro aspectos: Gestión educativa,

28 Educación

mejoramiento permanente, valoración del docente y financiamiento.

El plan estatal de desarrollo 1998-2000 comprende un perfil de las características actuales del estado, el proyecto político (misión, visión), tres vertientes y proyectos estratégicos (consolidación del estado de derecho, promoción del desarrollo sustentable, fortalecimiento de la vida democrática), los principales compromisos, la conformación del gobierno y operación y evaluación del plan.

Ubica la educación en la segunda vertiente y se propone como objetivos la calidad de la enseñanza, la creación de un sistema que atienda diferencialmente cada nivel, la participación social en su operación y financiamiento y la vinculación con el sector productivo. Define seis proyectos estratégicos: calidad, equidad, reorganización del sistema, sistema de información y planeación educativa, sistema de formación, actualización y desarrollo docente, participación y comunicación social.

En cuanto a investigación la política estatal se propone la integración de un programa que privilegie objetos de estudio estatales y establezca un marco de

congruencia, evaluación de impactos y difusión de resultados.

Así, el programa educativo estatal 1997-2001 se propone a partir de un diagnóstico, objetivos y estrategias encaminadas a dos aspectos: cobertura y calidad. En una perspectiva de participación, reactivación de los organismos de coordinación y evaluación total del sistema; tratando de definir una prospectiva a 20 años. Enfatiza el nivel EMS en cuanto a crecimiento y orientación hacia la educación técnica, su planeación como subsistema.

De nueva cuenta las políticas atienden de manera separada a la educación superior y la investigación, en el énfasis en la educación técnica y el gran número de instancias de investigación en esta área apuntan a la necesidad definición de la IES estatales, en este aspecto la UAQ se distingue por la cantidad de trabajos y de áreas en que realiza esta actividad; sin embargo, al igual que a nivel nacional, estos esfuerzos no han sido suficientemente valorados y poco se conoce de su impacto y aprovechamiento a nivel institucional y social.

En general, se cuenta con pocos estudios que reporten los resultados de estas iniciativas, pre-

sentándose en este
un proceso de rea-
cimiento y estableci-
ma en cuanto a su
operar.

En la UAQ

A partir del estable-
mal en 1971 con la
Departamento de
Estadística se dab-
ros pasos para "hac-
requerimientos de
estado y del país".
pa se realiza funda-
un trabajo de rec-
datos para ordenar
la universidad en
aspectos y sentar la
la trayectoria a se-

En 1980 con el
SEP en la UAQ se
cretar el primer Pla-
llo Institucional y
nuales de organiza-
ción. El Plan de
Institucional 1982-
có al comportamie-
pera tenga la univ-
próximos diez años:
tuación socioecon-
tado, un diagnósti-
la universidad, obj-
tegias a seguir y lo-
gramas específicos
que se encuentra
ción.

sentándose en estos momentos un proceso de reacomodo, crecimiento y estabilidad del sistema en cuanto a sus formas de operar.

En la UAQ

A partir del establecimiento formal en 1971 con la creación del Departamento de Planeación y Estadística se daban los primeros pasos para "hacer frente a los requerimientos de desarrollo del estado y del país". En esta etapa se realiza fundamentalmente un trabajo de recopilación de datos para ordenar la historia de la universidad en sus distintos aspectos y sentar las bases para la trayectoria a seguir.

En 1980 con el apoyo de la SEP en la UAQ se logran concretar el primer Plan de Desarrollo Institucional y distintos manuales de organización y operación. El Plan de Desarrollo Institucional 1982-1992 se enfocó al comportamiento que se espera tenga la universidad en los próximos diez años, incluye la situación socioeconómica del estado, un diagnóstico general de la universidad, objetivos y estrategias a seguir y los planes y programas específicos, entre los que se encuentra la investigación.

En 1985 se elabora un Plan de Superación Académica a nivel de programas inmediatos, en el cual se destaca fundamentalmente un cambio a nivel organizacional con la creación de las áreas de conocimiento a las cuales se integran, de manera "académica," las escuelas, centros y posgrados; y de manera "administrativa," las direcciones de docencia, investigación y posgrado. La investigación permanece como programa a desarrollar a nivel de diagnóstico para determinar áreas prioritarias y la creación de un organismo que coordine esta actividad.

Así, de esta fecha hasta el Plan 1995-2000, se trató de impulsar la planeación por áreas del conocimiento, que iban desde la calidad de planes, programas y proyectos de docencia de investigación y de extensión, impulsar la participación en la planeación y ejecución de actividades académicas, consolidar la interrelación de las áreas, racionalizar la matrícula, establecer la autoevaluación continua, retroalimentar y rediseñar los perfiles de las carreras, etc. En cuanto a lo administrativo se proponía básicamente equilibrar su crecimiento, formación del personal, buscar alternativas de financiamiento, etc.

30 Educación

Sin embargo, es en los últimos tres o cuatro años que la planeación ha ocupado un lugar específico dentro de la administración; sus prácticas en este sentido han estado más orientadas a la estadística y recientemente a la presentación de los distintos programas de subsidio complementario, la planeación a jugado un papel de adecuación a las políticas educativas que, como estrategia en la definición de sus propias políticas, sus prácticas se han caracterizado por la falta de continuidad y seguimiento, han sido elaborados desde arriba, realmente no guían la actividad académica, en general son poco desarrollados o tomados en cuenta.

El desarrollo de una institución educativa de naturaleza autónoma, pública y plural requiere de la construcción gradual de significados en torno a sus tres funciones sustantivas, es decir de un proyecto académico que marque la dirección de los cambios.

Esto significa en lo interno, construir una nueva cultura del quehacer universitario, nuevas prácticas y nuevos conceptos, y en lo externo lograr la trascendencia de sus funciones y así vincularse con la sociedad en la que encuentra ubicación y sentido.

La crisis de mercado de trabajo, la globalización de la economía exige un replanteamiento de sus políticas de vinculación, el cambio de perspectiva puede arrojar respuestas significativas y reorientar la universidad en crisis y reformar su función de agente de cambio social.

Ello sobrepasa el aparato meramente funcional, alcanza las estructuras mismas de la universidad así como la articulación con el entorno social, la necesidad de definirse de tomar acuerdos acerca de su función, lineamientos y políticas de investigación deben sobrepasar los intereses de grupo o individuales con sus propias dinámicas y emprender la construcción de este nuevo camino.

Consideraciones finales

No obstante la importancia de la educación y la investigación en el desarrollo industrial y la modernización de la economía a nivel mundial, en nuestro país prevalece la insuficiencia en la inversión en educación e investigación, la escasa integración de la planeación del sistema de educación superior y la investigación como estrategias para resolver problemas, la falta de información y el ineficiente manejo y

uso de los recursos que se destinan a estos ámbitos.

La globalización es la integración de bloques, lo cual está suponiendo una confrontación de ideas y conocimientos desde lo ideológico y a una construcción social del aprendizaje que lleva a la necesidad de plantear las instituciones escolares como instancias de educación permanente formal e informal.

Lo anterior, está creando no sólo áreas de conocimiento nuevas y la necesidad de la interdisciplinariedad, ésta no como suma de disciplinas sino un conocimiento nuevo y formas de construcción nuevas; a la vez está planteando una reorganización de los mercados laborales y requerimientos de valoración y acreditación nuevos, a partir de lo que se conoce, se hace y se es como persona. En suma, la construcción de un paradigma de sociedad nuevo y por lo tanto de educación.

Sin embargo, esto parece difícil de lograr en un país cuyo desarrollo parece estar cada vez más fincado en los lineamientos que marca la economía mundial, situación que se observa de manera evidente en la coincidencia de la política nacional, las recomendaciones de la OCDE y la política estatal en cuanto a co-

bertura y calidad del sistema y el énfasis en la educación técnica.

Si tratamos de identificar de manera conjunta los distintos ámbitos hasta aquí esbozados podemos afirmar, recuperando a Steger (1978), que la planificación en nuestro país ha estado orientada por una conceptualización clásica, técnica y tradicional de fundamento ahistórico, económico y retórico.

La falta de información y de estudios prospectivos a que hace mención la OCDE y que los distintos planes y programas no toman en cuenta, es una evidencia de este papel asignado a la planeación, "se acatan pero no se adoptan" es el principio que rige en las políticas educativas. La investigación educativa preocupada más por su validación y reconocimiento, no acaba por constituirse en fuente para este tipo de acciones.

Si bien consideramos que es importante fortalecer la coordinación estatal del sistema de EMS y MS con miras a la formulación de una política educativa, que favorezca el proceso de descentralización, los obstáculos que se presentan no son fáciles de superar: ¿Cómo revertir una tradición de centralismo y autoritarismo en la toma de decisiones

32 Educación

para asumir el esquema de autodeterminación y participación en la definición de política educativa, esta tarea igual vale para la UAQ y sus diferentes instancias?, ¿cómo y quiénes están dispuestos a emprender este proceso cuando los esquemas de estímulos al trabajo académico o docente favorecen el desempeño individual sobre el colegiado o grupal?

Referencias bibliográficas

CASILLAS García, Juan (1992). *Dos visiones sobre la educación superior en México*. Universidad Futura. Vol. núm. 10:12-48.

GAGO, H. Antonio (1993). "Tesis para una política en la educación superior". *Revista Universidad Futura*, Vol. número 11:22-27. México.

LATAPI, Pablo (1980). *Análisis de un sexenio de Educación en México*. Ed. Nueva Imagen.

MOLINA, Iván (1993). "Investigación y Desarrollo para la Innovación y la productividad", en el libro: *México: perspectivas de una economía abierta*. Colegio de México Vol. 2 México.

OCDE (1999) *Exámenes de las políticas nacionales de educación*.

OMAN, Charles (1996). *Les Défis Politiques de la Globalisation et de la Regionalisation*. Cahier de Politique Economique No. 11. OCDE. Paris. Francia.

Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

Programa Estatal Indicativo para el Desarrollo de la Educación Superior 1987-1990, 1998-2003.

Programa para la Modernización Educativa del Estado de Querétaro 1990-1994, 1998-2003.

Plan General de Desarrollo de la UAQ 1986-1990, 1995-1998.

Informe de Actividades de Rectoría 1997-1998

La Facultad la U

I. Antecedentes

La Universidad A...
ponder a la tender...
sada por la Secre...
Nacional de Escue...
y el Centro Nacion...
rior de sus escuela...
lisis sobre la pert...
luados bajo el Exa...
Instrumento que...
modificando la leg...
convertirse en un...
titulación en sí mis...

Dicha iniciativa, q...
aceptada por algu...
cias de nuestra i...
sea por la tradició...
someterse a exám...
les (como es el ca...
tad de Medicina),...
sus planes y progr...
dio no guardan sig...
ferencias con res...
instituciones univ...

* Docente—Investigador, a...
de Psicología de la UAQ. S...
Gro. 15 de mayo de 1999.

La Facultad de Psicología de la UAQ frente al EGEL

José López Salgado*

I. Antecedentes

La Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), con el fin de responder a la tendencia de la evaluación educativa que hoy es impulsada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Escuelas e Institutos de Educación Superior (ANUIES) y el Centro Nacional para la Evaluación (CENEVAL) abrió, al interior de sus escuelas y facultades, el proceso de información y análisis sobre la pertinencia de que sus futuros egresados sean evaluados bajo el Examen General de Egreso a la Licenciatura (EGEL). Instrumento que, según lo proponen el CENEVAL y la ANUIES; modificando la legislación respectiva de las universidades, pueda convertirse en un requisito previo a la titulación o en una opción de titulación en sí mismo.

Dicha iniciativa, que podría ser aceptada por algunas dependencias de nuestra institución, ya sea por la tradición que tienen de someterse a exámenes nacionales (como es el caso de la Facultad de Medicina), o bien porque sus planes y programas de estudio no guardan significativas diferencias con respecto a otras instituciones universitarias del

país: En el caso de la Facultad de Psicología, encontramos algunos elementos que nos impiden exponer a nuestros estudiantes a la presentación del EGEL, independientemente de que sea o no un requisito de titulación.

Al igual que en las disciplinas de las ciencias sociales, filosóficas y artísticas, que por su amplitud de orientaciones teóricas han quedado excluidas del EGEL, en nuestra disciplina existen también una gran variedad y

* Docente—Investigador adscrito a la Facultad de Psicología de la UAQ. Santiago de Querétaro, Qro. 15 de mayo de 1999.

34 Psicología

diversidad de concepciones teóricas que sólo se pueden concretar en planes y programas de estudio particulares, imposibilitando una evaluación y examinación de sus estudiantes y futuros profesionistas desde un instrumento homogéneo; pues, de ser así, traería como consecuencia que nuestros estudiantes se encuentren en franca desventaja respecto a otros que se asemejan más a la concepción psicológica del conductismo que predomina en los perfiles del EGEL.

Cabe señalar que los coordinadores de las diferentes áreas de especialidad, en conjunto con la Dirección y la Secretaría Académica de la facultad, han realizado un análisis comparativo entre los criterios exigidos por el instrumento de evaluación del CENEVAL, confrontándolo con los perfiles de egreso de la licenciatura en sus diferentes especialidades, encontrando diferencias significativas entre ambos. Por lo anterior, y después de haber analizado y discutido el punto desde hace dos años, el Consejo Académico de nuestra facultad, en su reunión extraordinaria del día 4 de mayo del presente, analizó diversos aspectos de la propuesta del ANUIES, en el sentido de incorporar el EGEL como opción de titulación, determinando no adscribirse a dicha

propuesta por las implicaciones que pudiera traer a nuestros estudiantes próximos a egresar.

II. El contexto

El contexto de evaluación de la educación en México, particularmente de la educación superior, pese a tener sus antecedentes desde 1978 con la creación del Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior (SINAPPES), así como en el régimen de Miguel de la Madrid en el que se establece el marco de la evaluación con fines presupuestales, apoyado por la ANUIES en la reunión celebrada en Hermosillo, Sonora, en 1984. Esta tendencia se consolida en el Programa para la Modernización Educativa (PME), a inicios del régimen salinista, con la creación del Consejo Nacional para la Evaluación (CONAEVA), hasta su actual instrumentación con la aparición del organismo privado denominado Centro Nacional para la Evaluación (CENEVAL), que centraliza el diseño y aplicación de exámenes al término de los diferentes niveles educativos (Examen Nacional Indicativo I, de secundaria preparatoria, Examen Nacional Indicativo II, de preparatoria profesional y el EGEL, al término de la licenciatura).

Esta ola de evaluación deriva del contexto de globalización económica como de los diagnósticos "comendaciones" de países como el norte de algunos organismos internacionales (OCDE, etc.), para analizar a fin de tener una postura frente al CENEVAL y al EGEL que particularmente en la Facultad de la UAQ.

III. Algunas implicaciones

Considerando que la evaluación, además de un ideal o modelo, conlleva la toma de decisiones axiológicas y políticas sobre un fenómeno social, en este caso de la evaluación, puede ser aséptica y exclusivamente técnica, todo lo contrario. Toda una carga teórica y sociológica en la evaluación encuentra implicaciones que juegan un rol importante: sea como evaluación o como evaluación. De algunas concepciones, además, suponga la imposición de un modelo dominante ante

Esta *ola* de evaluación, que se deriva del contexto internacional de globalización económica, así como de los diagnósticos y "recomendaciones" que se hacen a países como el nuestro por parte de algunos organismos financieros internacionales (BM, FMI, OCDE, etc.), presenta ciertas implicaciones que es preciso analizar a fin de tomar una postura frente al modelo del CENEVAL y al EGEL, que es el que particularmente nos afecta en la Facultad de Psicología de la UAQ.

III. Algunas implicaciones

Considerando que toda acción evaluativa, además de partir de un *ideal* o modelo preconcebido, conlleva la toma de posición axiológica y política ante algún fenómeno social, la evaluación, en este caso de la educación, no puede ser aséptica, imparcial, ni exclusivamente técnica, sino todo lo contrario. Esto es, porta toda una carga teórica, política y sociológica en la que el sujeto se encuentra implicado según la posición que juegue en este proceso: sea como evaluador o como evaluado. De ahí que en toda evaluación, además de las concepciones que en ella se exhiban, suponga la presencia de un modelo dominante que pretende imponerse ante otros, trayendo

implicaciones de exclusión al que le represente menor fuerza. En este sentido, podemos afirmar que existen dos modelos ante los que hay que tomar postura en esta acción: un modelo autoritario y otro democrático.

1. El concepto de evaluación

La evaluación de la educación, estando orientada con fundamentos pedagógicos para alcanzar ese *optimum* al que se aspira en toda sociedad democrática, es un proceso que, entre otras cosas, habrá de reunir algunas características: será **integral**, considerando que todos los elementos del sistema habrán de ser objeto de evaluación, donde el propio evaluador sea considerado en el proceso; **pertinente**, en tanto los indicadores y criterios de evaluación se deriven de la naturaleza del objeto a evaluar, respetando su diversidad y composición; **participativo** en sentido horizontal, dado que son los directamente implicados quienes tienen la autoridad y los elementos para la valoración y toma de decisiones en la posible reorientación del proceso; **permanente**, haciendo de esta actividad evaluativa una cultura de reflexión continua y sistemática para imprimir constantemente los cambios que el sistema demande en su desarrollo.

36 Psicología

En este sentido, el fin de toda evaluación es apoyar el desarrollo del proceso y sus elementos, y no la mera restricción y condicionamiento de los recursos con fines eficientistas. La evaluación, desde esta perspectiva, cumple necesariamente con una función articuladora y promotora para el mejoramiento del sistema.

En cuanto al concepto que prevalece en la visión evaluadora del CENEVAL, es de considerarse que no posee los atributos pedagógicos y sociales antes señalados. Por el contrario, el proceso que se está impulsando, lamentablemente con la complacencia de las autoridades educativas de nuestro país, es diferente: es **parcial**, en tanto que se centra en los resultados y no considera tanto las condiciones como el proceso de adquisición y desarrollo del conocimiento; persigue fines de **homogeneización**, dada su pretensión de establecer planes y programas únicos en el ámbito nacional, sin reparar en las diferencias de orientación teórica en disciplinas como la psicología; es **excluyente y vertical**, en tanto que los sujetos que protagonizan el proceso educativo, y que son objeto de evaluación, quedan fuera de toda posibilidad de definir los criterios e instrumentos del proceso de evaluación educativa, con la agravante de que

quien realiza la actividad evaluativa queda exento de ser también objeto de evaluación; es **coyuntural y selectivo**, en tanto responde más a las exigencias impuestas en forma inmediata por los organismos internacionales y de los sectores público y privados del país, que a las necesidades internas de un proyecto de desarrollo nacional al servicio de las grandes mayorías, ampliando aún más la brecha que separa el derecho a la educación y al empleo en condiciones de igualdad de oportunidades.

De esta manera, el concepto de evaluación que sostiene el CENEVAL, se ve reducido a su expresión instrumental para ser usado como medio de vigilancia, control y castigo de las instituciones educativas (particularmente de las universidades públicas) que no cumplan con sus expectativas. Dando prioridad a la lógica del mercado como eje regulador de los fines educativos y de la orientación de las profesiones. De esta manera, quedan fuera de foco elementos tan importantes como el desarrollo del conocimiento y los fines sociales del proceso educativo.

2. El objeto de la evaluación

Uno de los aspectos que hace inviable nuestra incorporación al EGEL, es la concepción de psi-

ciología en la que r
mos. La psicología
plina caracterizada
orígenes por una s
dad, por lo que no
hablar de psicología
sino de psicologías
de un siglo de su
único que podemos
este ámbito del cor
una gama muy am
ras teóricas con d
estructurales en cad
componentes dis
con escasos punte
gencia entre algu
orientaciones teóri
tra Facultad de P
sumamos a aquél
más próximas a
psicología como
perteneciente a la
ciales; a diferencia
ción prevaleciente
donde la psicología
como una rama c
Naturales (médica
En este sentido
que se corren al
planes y program
to nacional, suje
concepción disc
psicología, son t
más de la negac
las diferencias e
terior de esta dis
de la posibilidad
llo teórico y de u
versa en el ámb