



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Facultad de Pedagogía  
Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Programa de Doctorado  
Innovación Curricular y Formación del Profesorado  
1991-1993

## **Examen a la evaluación institucional universitaria: el caso de la UAEM**

Tesis que para obtener el título de doctor presenta  
**Alfredo Barrera Baca**

Directora de Tesis  
Dra. Juana María Sancho Gil

Barcelona, España. Julio de 2004



«La vida no es la que uno vivió,  
sino la que uno recuerda y  
cómo la recuerda  
para contarla»

Gabriel García Márquez,  
*Vivir para contarla*



A mis padres,  
Wilfrido Barrera (QEPD) y María Esthela Baca,  
quienes al darme su amor,  
me dieron todo.

Como el fragua de aquel viejo aserradero, donde me forjaron  
con la flama de su ejemplo y cariño;  
a mis hermanos:  
Ricardo, Rosalinda, Eduardo (QEPD), Maricela, Susana, Juan  
Manuel, Guadalupe, Leticia (QEPD) y Jorge.

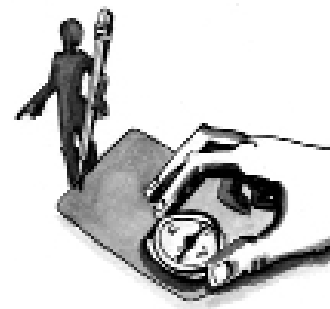
A Rosario:  
Con este corazón que aspira ser tu paz.  
Porque tu sonrisa hace realidad mis sueños,  
y la ilusión de tus latidos son mi única fortuna.  
Sin más verdad que tu besos y, en cada reencuentro,  
el milagro de saberme enamorado.

Feliz por ser parte de su vida y cariño,  
de sus miedos y esperanzas, de sus sueños y alegrías,  
de sus empeños y lagrimas, de la dicha de sus besos,  
de la paz de su perdón.

A nuestros hijos:  
Eduardo, Dinorah y Daniela.

Con inmenso cariño, a mis sobrinos y sobrinas;  
el corazón de una gran familia.





## Agradecimientos

En la realización de esta tesis recibí la ayuda de muchas personas, a quienes ahora deseo agradecer su contribución. Entre los primeros, mis compañeros de trabajo, con quienes comparto diversas ocupaciones a un ritmo que siempre temprano nos avisa que se hace tarde. Entre angustias y madrugadas hemos hecho de la oficina una escuela, en la que he encontrado un ambiente y el respaldo para distraerme de una u otra ocupación y poder concentrarme en la tesis cuando más lo exigía. Fueron mis primeros revisores de no sé cuántos borradores y me acercaron documentos e ideas valiosas. Por todo ello y cuanto deje de reconocer ahora, mi agradecimiento a Marce, Deny, Mabel, Conie, Paco, Javo y Tavo.

¿Cómo pretender llevar a cabo una investigación democrática sin los participantes en el proceso de evaluación? Esa es la importancia de la ayuda y de mi gratitud a los universitarios y colaboradores en el estudio, voluntarios e involuntarios, a quienes no quiero dejar de referir, aunque sea con el seudónimo que usé para presentar sus diversos puntos de vista: Antonio, Armando, David, Elena, Elizabeth, Enrique, Héctor, Ignacio, Irma, Javier, Jorge, Mabel, Manuel, Marcela, Marco, Octavio, Omar, Ricardo, y Teresa.

He tardado tanto en escribir esta tesis y tantos han sido los momentos de incertidumbre que en más de uno de ellos pude haberme quedado, de no ser por Luis Alfonso, amigo e interlocutor comprensivo y crítico, a quien le agradezco sus recomendaciones para situarme, desenredar y aclarar decisiones metodológicas durante la fase empírica del estudio.

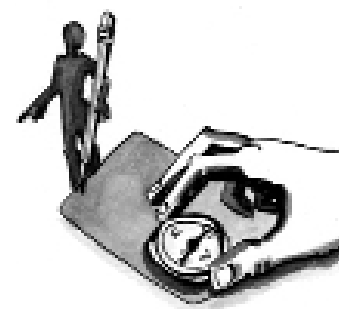
Una deuda de gratitud que sólo podía pagar con la terminación de este trabajo, es por la permanente ayuda, confianza y motivación que he recibido de Juana Ma. Sancho Gil. Hace años evitó que regresará a México sin el deber cumplido y ahora facilitó el que volviera a Barcelona para su conclusión; si su ejemplo de integridad, dedicación y compromiso con la educación han influido en la realización del estudio, su paciencia y constantes consejos me ayudaron en poder escribir esta historia. Por todo ello, mi admiración, gratitud y cariño.

Gracias también a quienes me proporcionaron los remos para cruzar el atlántico y poder continuar con la revisión y presentación de la tesis, los doctores Rafael López Castañares y José Martínez Vilchis.

Barcelona, España; agosto 3 de 2004.







## Contenido

INTRODUCCIÓN.....	11
SOBRE EL DOCTORANTE.....	17

### **PRIMERA PARTE:** El contexto de la educación superior

<b>CAPÍTULO I: El escenario mundial</b> .....	25
La transición de fin de siglo, 27.— Globalización e interdependencia mundial, 31.— La sociedad del conocimiento, 38.— Política educativa de organismos internacionales, 42.	

<b>CAPÍTULO II: La educación superior y la universidad pública</b> .....	51
Composición y evolución del Sistema de Educación Superior, 53.— Situación actual del Sistema de Educación Superior, 58.— La universidad milenaria ante la globalización, 66.	

<b>CAPÍTULO III: Contexto y desarrollo de la UAEM</b> .....	95
El Estado de México, 97.— La Universidad Autónoma del Estado de México, 105.	

### **SEGUNDA PARTE:** La evaluación educativa en los ámbitos nacional e institucional

<b>CAPÍTULO IV: Evaluación de la educación superior en México</b> .....	123
La tradición: instancias, mecanismos y criterios, 125.— Evaluación institucional y financiamiento de la educación superior, 142.	

<b>CAPÍTULO V: Desarrollo curricular y evaluación institucional en la UAEM</b> .....	155
Desarrollo curricular, 157.— Una mirada a las prácticas institucionales de evaluación en la UAEM, 171.	

### **TERCERA PARTE:** Fundamentos para el

*Examen a la evaluación institucional universitaria: el caso de la UAEM*

<b>CAPÍTULO VI: La evaluación institucional en la educación</b> .....	199
Naturaleza y retos de la evaluación, 201.— Los enfoques principales de la evaluación, 205.— Criterios fundamentales de la evaluación, 217.	

CAPÍTULO VII: **Calidad de la educación superior**.....245  
Calidad: ¿Qué demonios es? ¿en qué consiste?, 247.— Apuntes y reflexiones en torno a la evaluación de la calidad, 259.

**CUARTA PARTE:** Desarrollo del caso evaluativo

CAPÍTULO VIII: **Diseño cualitativo para el estudio de caso**.....275  
Del interés general, a una idea sobre qué investigar, 277.— El proyecto de investigación, 280.— Puntos de partida y problema de investigación, 284.

CAPÍTULO IX: **Decisiones y recorridos del caso evaluativo**.....293  
El análisis de documentos, 295.— Las entrevistas, 303.— La observación no participante, 309.— La redacción del informe del caso evaluativo, 312.

**QUINTA PARTE:** Examen a la evaluación institucional universitaria

CAPÍTULO X: **Veracidad: una evaluación a la medida**.....321  
La evaluación como persuasión, 323.— Objetividad: el método y la argumentación, 346.— ¿Qué decir de la validez?, 375.

CAPÍTULO XI: **Estética: ¿quién echa de menos la credibilidad?**.....395  
La trama evaluativa y coherencia de los informes, 397.— La narrativa como puente entre la veracidad y la credibilidad, 407.—Credibilidad e impacto de la evaluación, 415.

CAPÍTULO XII: **Justicia: la evaluación como servicio**.....427

CAPÍTULO XIII: **Contribuciones y perspectivas**.....439

BIBLIOGRAFÍA.....455

ANEXOS.....469

Proyecto de investigación, 471.— Materiales objeto del análisis documental, 479.— Guía de entrevista, 481.— Propuesta de acuerdo para entrevista, 487.



# Introducción

En Bélgica, la ley de 1842 decretó: «El Consejo Provincial podrá acordar una beca al alumno que, poco favorecido por la fortuna, haya dado los exámenes con la mayor distinción.» Los abusos del sistema —favorecimiento de los individuos bien dotados en detrimento de los débiles— motivaron su abandono hacia finales del siglo XIX.

F. Hotyat,  
*Los exámenes*



En el medio en que he crecido, cuando se piensa en la evaluación que se practica en diversos ámbitos, como en los tribunales, uno no puede menos que reaccionar con incertidumbre o indignación. Lo primero ocurre hasta en las compras del mercado, ante los atractivos precios que anuncian llamativos carteles o la gentil invitación del (la) marchante *Pásele güerito, qué le vamos a dar*. Hay que proceder con cautela, mirar o tocar la fruta o la verdura para cerciorarse de su frescura y hasta entonces hacer la compra, aunque hay quienes median con un regateo. Con el trato habitual uno se hace «cliente», de manera que el marchante confía en una compra segura, y ofrece a cambio la confianza para seleccionar lo que se llevará. Pero lo normal es la desconfianza, como en los talleres mecánicos, a los que uno acude después de mil recomendaciones de conocidos y amigos, pues lo habitual es que el «maestro» no le atina al diagnóstico (menos a la reparación), eleva sus precios de mano de obra y nunca entrega el coche en la fecha acordada.

Ahora que la prometida modernidad ofrece un escenario diferente, creo no ser el único al que las repetidas desilusiones le hacen desconfiar de este «progreso» que siempre vendrá. ¿Será que nuestro error es vivir fuera de la modernidad? Es probable, porque ahora los supermercados y las agencias automovilísticas no se andan por las ramas, lo primero es la satisfacción y la confianza del cliente, *El cliente es primero*, dicen, aunque vendría bien un paréntesis para aclarar, *Después su dinero*, se cierra. Pero ya lo dijo Campoamor, *En este mundo traidor, nada es verdad ni mentira, todo es según el color del cristal con que se mira*, y sí que tiene razón, porque en las más prestigiadas agencias de autos, cuando uno busca hacer valer la garantía, le salen con la barbaridad *Es lo que nos reporta el scanner*, así que cómo le reclamo al aparato ese; otra, *Señor, cómo ha estado, muy buenos días*, porque eso sí, derrochan amabilidad, *Fíjese que no terminamos la reparación, la pieza no llega de la planta matriz, tardará unos tres meses*. A ver, querido lector, qué opciones (no reacciones) tenemos, yo prefiero al «maestro» de la esquina, confiar en esa intuición que sólo da el arte de su oficio.

Con estas historias pretendo señalar que la evaluación es tan singular en cada escenario, tan salpicada de humanismo, y cuando no es así, tan repleta de intereses, que nuestra diaria filosofía gira entre la paciencia, la desconfianza y la resignación, con pequeños roces de felicidad y gratitud. Pero ¿qué tiene que ver la educación superior, y su evaluación, con estas mercancías y servicios? Eso es lo que yo pregunto; una profesora admirable y de edad madura, me había enseñado que la educación era una «categoría histórica», y ahora, a unas cuantas calles de mi barrio, en la Universidad Autónoma del Estado de México, me encuentro con otro mundo, ahora convulsionado por ser (o parecer) cada vez más de primer mundo: el capitalismo académico o la educación como negocio.

Trato de instalarme en este mundo moderno que nos promete la posibilidad de elegir y la libertad de hacerlo, al menos para los afortunados, como los universitarios; en este mundo donde la evaluación se ha ganado el poder para inclinar la balanza con un juicio, numeral o adjetivo, pero particularmente en el contexto universitario, donde una primera mirada a la evaluación nos advierte que se trata de un asunto de discreción, asepsia, certeza, fe. Las implicaciones sociales y políticas de la evaluación, no dan lugar a cuestiones sobre su conducción técnica ni moral. No, aquí la neutralidad de los juicios, normas y criterios, procedimientos y resultados, merecen la mayor seriedad, como credibilidad a las personas que la realizan o que hacen público el informe de tal estudio. En un ambiente tan politizado, discutir el proceso de la evaluación equivale a cuestionar a las autoridades; la más ingenua pregunta puede resultar ofensiva, impertinente o comprometedora.

Pienso que este escenario que politiza y burocratiza a la evaluación le resta todo beneficio como brújula, por lo que parecemos extraviados y alejados de aquel sentido humanista y universal que dio origen a la Universidad, y del que hoy la turbulencia globalizadora nos aleja aún más. Ésta es la razón por la que me propuse llevar a cabo la tesis sobre la calidad de la evaluación universitaria; buscar la manera de cambiar esta práctica, de retribuirle un sentido más honesto, responsable y constructivo. No tengo más razones, ni las tenía cuando esto empezó, tenía sí, una serie de reflexiones y juicios intuitivos con los cuales describía y explicaba el escenario que reinaba. Entonces, éste fue el primer problema al que me enfrenté: cómo promover ese cambio y qué hacer con mis «certezas».

El estudio documental que mantuve hasta entrada la fase empírica de la investigación evaluativa, me ayudó en éste y otros dilemas al proveerme de un conjunto de aprendizajes desde las vertientes metodológica y temática. Las lecturas y apuntes en el primer rumbo, aunque los presento en la cuarta parte como *Desarrollo del caso evaluativo*, fueron importantes para lograr comprender que las posibilidades de retribuirle una nueva fisonomía y sentido a la evaluación no estaban, todas, en mi trabajo de tesis; quizá algunas, dependiendo del planteamiento del estudio y de la credibilidad que los lectores depositaran en su realización y resultados. Otras lecturas, ahora en esa vertiente que he llamado temática, en particular sobre la *Evaluación en educación*, me ayudaron —en un primer momento— para aclarar, elegir e intentar mantenerme dentro de un enfoque de investigación evaluación: el estudio de casos; orientando su diseño hacia el objetivo de promover la reflexión de las personas relacionadas con la evaluación y con ello favorecer una nueva intervención en las prácticas de este proceso. El problema se iba resolviendo si lograba realizar el estudio con las propias personas que participan en la evaluación, es decir, dejar mis certezas reposar y ponerme a escuchar a los demás. Éste es el sentido de la tesis; no se trata de una evaluación de la UAEM, es un estudio llevado a cabo en esta universidad sobre la evaluación institucional.

La investigación documental siguió por sendos cursos, a veces paralelos otras alternados, con una metodología vivida de una manera más intuitiva y emergente, que lineal y «lógica». No obstante, para evitar más extravíos o digresiones a las que he recurrido a lo largo del trabajo, enseguida explicaré brevemente el sentido y principales aportes de las secciones y contenidos que le dan forma.

En la primera parte, *El contexto de la educación superior*, al reconocer que la evaluación es uno más de los procesos educativos y que estaría influida por el contexto que rodea a la Universidad, traté de identificar esas tendencias y factores que gravitan en los escenarios mundial, nacional e institucional, como base para intentar más adelante —con los propios participantes—, elaborar una explicación sobre los intereses y mecanismos que los entrelazan. Aunque estas notas guardan una progresión, el estudio inició por *La educación superior y la universidad pública mexicana*, ya que la UAEM y su propia historia, no dejarían de compartir algunos rasgos con el conjunto de universidades públicas autónomas. En esta revisión, una interesante postura crítica de algunos intelectuales universitarios frente al proceso de globalización y sus efectos en la educación, animó el interés por estudiar con mayor amplitud este campo, de ahí que en el primer capítulo, *El escenario mundial*, presente un vistazo a la naturaleza, causas y efectos de los fenómenos que hemos convertido en los principales argumentos para el cambio en la educación. El apartado final, el *Contexto y desarrollo de la UAEM*, de manera somera identifica los principales hitos de la Institución, así como sus grandes retos: una demanda cre-

ciente y permanente de estudios superiores, por la composición y dinámica poblacional, en un ambiente de recursos financieros limitados.

Este conocimiento del contexto de la educación superior facilitó el situarme en la complejidad de la evaluación institucional, e ir perfilando algunos propósitos e interrogantes, aunque otros beneficios posteriores los observo en una mejor comprensión ante los participantes que me concedieron entrevistarles, como en la redacción del informe propiamente dicho de la investigación evaluativa.

Un conocimiento más claro para avanzar en la perspectiva del problema de investigación y concretar su definición, en la delimitación del estudio y las primeras decisiones en torno a su realización, provienen de la revisión documental sobre la propia evaluación universitaria, en particular, los temas contenidos en la sección *La evaluación educativa en los ámbitos nacional e institucional*. Su primer apartado, la *Evaluación de la educación superior en México*, además de ofrecer una introducción al discurso de la política nacional, sus instancias, mecanismos, criterios y resultados, nos permitirá comprender de dónde provienen algunos de los criterios que se utilizan en las prácticas institucionales de evaluación en la UAEM, su conexión política y económica con los procesos de evaluación externa y financiamiento, y desde ahí, las primeras interpretaciones sobre las debilidades de la evaluación universitaria y algunos de los factores que las revelan.

Con este acercamiento a la complejidad del contexto de la educación superior, desde donde se configuran (y condicionan) diversas prácticas de la evaluación universitaria, abordé la revisión del *Desarrollo curricular y evaluación institucional en la UAEM*. Esta exploración favoreció la identificación de escenarios y la delimitación del objeto de estudio, con precisiones para intentar que esta meta reflexión sobre el papel de la evaluación en el ámbito universitario, comprendiera sus diferentes niveles, tipos y esferas; su fundamentación, puesta en práctica y efectos en los programas educativos y en la institución, pero, sobretodo, en la perspectiva de los participantes.

Hasta aquí la investigación documental facilitó la focalización del estudio, y amplió mis concepciones como investigador evaluador, al inferir como constante una perspectiva normativa y burocrática, con efectos en la docencia universitaria y en su evaluación, desde que privilegia las medidas de eficacia y eficiencia, en la cobertura educativa y en la suficiencia de recursos, pero también en el control como objetivos primordiales.

Más adelante, en los inicios de la fase empírica con la instrumentación del estudio, una mirada retrospectiva a las preguntas de investigación, señala la necesidad de dirigir el estudio documental a los temas que permitieran asirme del «examen» desde que cual observar y reflexionar —con los participantes—, sobre el «aprovechamiento» alcanzado por la evaluación universitaria. Dos de estas interrogantes fueron: *¿Qué expectativas genera la evaluación universitaria a los responsables de ésta, sus realizadores, sus destinatarios y a los encargados de los procesos de planeación?* y *¿Cuál es la comprensión que tienen los participantes sobre los procesos críticos, las características y eventos más significativos que ocurren dentro y como consecuencia de las prácticas de la evaluación universitaria?* Los bastidores que tuvieron tanto que ver con la adaptación de la técnicas de investigación, como en el análisis de la información, provienen del estudio de dos grandes temas, *La evaluación en educación*, y *Calidad de la educación superior*, cuyas notas presento en la tercera parte. Aunque la idea era interpretar los hallazgos desde esta base teórica y conceptual, su beneficio no fue tan formal ni directo en la redacción de los resultados, más bien constituyó un beneficio personal, como soporte inte-

lectual para el análisis interpretativo que me permitió llegar a ellos.

Con la elección de elaborar un conocimiento que contribuyera a hacer de la evaluación universitaria, una brújula en la que depositáramos expectativas, talento, principios y esfuerzo, pero también con el interés en la triangulación, el estudio de caso evaluativo se desarrolló bajo tres fuentes principales de información: el análisis de material documental, a través de los Informes de Actividades que presentan cada año las autoridades universitarias; la observación no participante con notas registradas en el diario de investigación; y en entrevistas con los responsables de la evaluación universitaria y con quienes participan en su diseño y realización. Tanto el proyecto para el estudio del caso, como las decisiones y recorridos que tomó desde 2002, los describo en la cuarta sección de la tesis, *Desarrollo del caso evaluativo*, con una exposición que va *Del interés general, a una idea sobre qué investigar*, hasta *La redacción del informe del caso evaluativo*. Algunas de las explicaciones aquí contenidas se apoyan en el material que incorporo en los *Anexos*.

La parte fundamental de la tesis, los resultados, se encuentra en la quinta sección, donde, bajo el título de *Examen a la evaluación institucional universitaria*, presento el informe del estudio de caso evaluativo a partir de una interpretación de las tres normas empleadas, y cuyo título ya insinúa el sentido de las principales conclusiones: *Veracidad: una evaluación a la medida*; *La estética ¿quién echa de menos la credibilidad?*; y *Justicia: la evaluación como servicio*. El informe finaliza con las *Contribuciones y perspectivas*, donde ofrezco una recapitulación del estudio desde su aportación a la luz de los objetivos y cuestiones que motivaron y guiaron su realización, las conclusiones sobre las debilidades de la evaluación institucional y los factores que las explican, las limitaciones que restringen los alcances de este trabajo y las interrogantes que sugiero pueden animar el interés y el conocimiento sobre la calidad de la evaluación.





# Sobre el doctorante

Necesitamos hacer de la metodología un esfuerzo por combinar la justicia con la autonomía intelectual, y esto requiere hasta cierto punto que encontremos nuestra propia “voz” en la investigación, y además que continuemos la búsqueda de la mejor manera de dar voz a aquellos evaluamos, y que reconozcamos las cambiantes complejidades de su vida.

S. Kushner,  
*Personalizar la evaluación*



El *Examen a la evaluación institucional universitaria: el caso de la UAEM*, es un estudio cualitativo que busca contribuir en la mejora de la comprensión que sobre la evaluación institucional tengan los participantes y destinatarios de esta práctica. Su propia metodología solicita ofrecer argumentos sobre el juicio imparcial del evaluador, y cómo éste pudo evitar alguna manipulación de la investigación y de sus resultados, para favorecer sus intereses o de algunas otras personas o grupos.

En este espacio inicial, no buscaré convencer al lector de aquí así fue, pues tiene por delante un documento del que podrá desprender innumerables conclusiones y apreciaciones sobre las cuales construir su propio juicio de credibilidad. Visto así, sólo me queda presentar algunas descripciones sobre mi postura como investigador evaluador, en la expectativa de que mis palabras no digan más de lo que este trabajo pudiera dar cuenta de mis actos.

Antes, deseo expresar que coincidí con Kushner, cuando advierte que «nuestra manera de publicar libros otorga una importancia indebida a los autores individuales y enmascara los logros de las comunidades académicas críticas» [2002: 9]. He tenido la fortuna de formarme en diversas comunidades críticas, sin pertenecer a alguna actualmente, acaso a la «comunidad universitaria» (que ya es mucho decir), pero no el sentido estricto de un grupo que comparte propósitos académicos e intercambia ideas dentro de una cultura profesional. Quizá las notas que ofrezco más adelante sirvan para aclarar esta impresión; ahora sólo precisar que este trabajo reúne muchas y variadas contribuciones, como las de los propios participantes en el estudio, sin que ello me exima del compromiso ético como investigador evaluador.

Vuelvo al tema: Ofrecer elementos para que el lector pueda juzgar cómo mis tendencias personales y experiencia anterior, no han constituido una amenaza importante para la credibilidad de este estudio de caso. He tratado de presentar el conocimiento del contexto en que sitúo la investigación, la comprensión de las herramientas conceptuales y metodológicas utilizadas, así como las acciones y decisiones adoptadas en el curso del estudio de caso, pero, sobretodo, en los resultados de la fase empírica —elaboración del informe—, he intentado mostrar y equilibrar las diversas perspectivas e intereses reunidos en torno a la evaluación universitaria, teniendo por caso a la Universidad Autónoma del Estado de México.

Así, recurrí a grabaciones magnetofónicas para las entrevistas y, «excepto» correcciones menores de redacción, las notas de las transcripciones las he utilizado para ilustrar los análisis del examen a la evaluación universitaria. Lo mismo con los contenidos de los *Informes de Actividades*, material cuyo análisis también rescaté para incorporar otra perspectiva en este estudio; donde, «salvo» la identificación de párrafos y su clasificación de acuerdo a un sistema de categorías, los contenidos permanecieron en su versión original.

La interpretación de estos resultados primarios, la diferencio con la narración del informe del estudio de caso, ya que tanto el material mencionado como las notas de observación del diario de la investigación, lo refiero como citas directas y diferenciadas por quien sostiene tal o cual observación. Asimismo, en la integración de este material para ilustrar los análisis, incorporo todos los puntos de vista que tuve a la mano, sin advertir cómo entre ellos existe acuerdo o contradicción. Esta omisión, intencionada, sólo obedece a la expectativa de que sea el propio lector quien juzgue su pertinencia, así como la de mis propias descripciones, juicios y reflexiones, mediante las cuales trato de hilar los «resultados obtenidos en el examen».

En estas decisiones recae mi juicio de imparcialidad; en el interés por ofrecer múltiples puntos de vista y una perspectiva diferente, desde una óptica que buscó ser sensible a los argumentos de los responsables y diseñadores de la evaluación universitaria, pero también, sin ser indiferente ante los intereses externos inmersos en los procesos de evaluación externa, con fines de acreditación o de acceso a financiamiento extraordinario. En lugar de asumir una aparente neutralidad u objetividad, como evaluador me identifico con el interés de aquellos cuya perspectiva «se da por satisfecha porque no se quejan», de ese interés ahora callado o ignorado, ya que formo parte de esta misma comunidad cuyos deberes dictan «preservar y fortalecer la autonomía universitaria, y asegurar, observar y promover los valores, principios, objeto y fines de la Universidad.»

Si esta postura frente al objeto de estudio se engloba en mi actitud hacia la Universidad, algo tengo que decir —aunque breve— de esta trayectoria que ronda los 28 años, si considero mi formación en la educación media superior. No exagero al decir «formación» pues en aquellos años del 76 al 78, los aprendizajes más importantes estaban fuera de las aulas, en la rivalidad escenificada en las canchas deportivas y de ahí, en general, a la propia escuela que se adhería al movimiento de protesta y lucha por una «universidad científica, democrática y popular». Tres años difíciles, de una rebeldía juvenil que —ante la presencia de la policía— se nutría del idealismo revolucionario y recibía las primeras lecciones del poder, con viejos amigos a quienes los barrotes no lograban desterrar el brillo de su mirada ni la nobleza de sus sueños.

Esta influencia, en conexión a los quinceañeros anhelos con boina, me lleva a pensar en estudiar la carrera de Ciencias Sociales, no sin el conflicto al verme eclipsado por mis hermanos mayores que acapararon la profesión de ingeniería y que también me atraía. Por aquellos años lo más parecido era Psicología Social, pero la decepción al presenciar demasiada gimnasia intelectual y poca propuesta ante los problemas de la desigualdad, me lleva a elegir la Psicología Educativa. Alumno dedicado, rebelde y crítico ante la componenda estudiantil y el maridaje académico, lo rescatable de aquellos años, sin olvidar algunos profesores de quienes obtuve ejemplo de profesionalismo y con quienes más tarde colaboré. Antes de concluir la carrera realizo el servicio social en la propia Universidad, donde obtengo las primeras experiencias con la investigación educativa; una investigación pragmática para desarrollar materiales informativos y estandarizar pruebas psicométricas, con fines de orientación vocacional.

La tesis de licenciatura fue un estudio de seguimiento de egresados sobre mi profesión, motivado tanto por la teoría curricular de moda como por la percepción de la débil formación académica con la que la escuela nos lanzaba al mundo laboral. Sigo algunos años más en la Universidad, ahora contratado para ocupar la jefatura del departamento de orientación vocacional, primero, y después, de investigación educativa. Mi formación continúa con la realización de estudios de eficiencia terminal, rezago y deserción escolar, de corte cuantitativo por mi afición y gusto por la estadística, materia que años más tarde me daría satisfacciones como profesor.

Como ahora, aquella administración universitaria cambió de autoridades, sólo que en aquel entonces mi renuncia fue aceptada. Paso una breve pero intensa temporada en la Campaña de Alfabetización, donde la gente humilde me enseñaría que «primero está comer que ser cristiano». Llego al Tecnológico de Toluca y me quedo por más de diez años, con oportunidades para estar al frente de varios equipos de colaboradores, como el departamento de desarrollo académico, la división de estudios superiores y la división de estudios de posgra-

do e investigación. Las experiencias más formativas en el desarrollo de mi juicio profesional proceden de esta estancia, como la Especialización en Docencia, en cuyas clases muchas de mis creencias fueron confrontadas, por ejemplo, en la materia de evaluación educativa, donde a los «duros» (en el tec se suponía que todos éramos ingenieros o algo parecido), se nos pidió un ensayo para argumentar sobre la pertinencia —desde las teorías matemática, de la medición y de la psicología que eligiéramos—, de medir el aprendizaje mediante una escala con distancias numéricamente iguales y, ya de paso, explicar el aprendizaje «cero». Como éste muchos otros ejemplos tanto en los fundamentos de la educación superior como en el terreno de la didáctica, con profesores brillantes y generosos; me gustaría honrarlos mencionando sus nombres, pero no les recuerdo con precisión a todos; mejor, sólo decir que su afecto y sus lecciones están conmigo desde aquellos años.

El tecnológico me apoyó para realizar los estudios de doctorado en la Universidad de Barcelona, formación en la que mi naciente curiosidad por la perspectiva de la investigación interpretativa se ve favorecida por enseñanzas y materiales diversos y modernos, y, sobretudo, por un ambiente plural y cálido en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Las lecciones sobre la complejidad de las innovaciones casi me instala en la desilusión profesional, de no ser por el sabio consejo de mi querida doctora María Pla, quien me alentó para hacer del cambio un compromiso personal y ético, y después seguir con los ámbitos y decisiones laborales que la profesión me pusiera a la mano.

Regreso a México y al tec, a la división de posgrado, con una comunidad de científicos en electrónica, computación y matemáticas, pero por encima de ello, entrañables amigos. Podíamos sostener las discusiones más tensas sin que ello restara el respeto y afecto compartido y que más tarde nos reunía frente a un vaso de «garañona». La polémica más intensa fue por aceptar la disolución de la división para fragmentarse en dos departamentos, ya que más que la hermandad la lógica dictaba el terrible «divide y vencerás». Y nos vencieron; apoyada por las autoridades de la escuela, ganó la política del gobierno federal. Mi conflicto como director era que las autoridades del tec esperaban que apoyara la iniciativa, mientras que mis colegas hacían bien en suponer que estaba con ellos, en la negativa: resistimos hasta donde se pudo, renuncié al cargo y los profesores fueron asignados a aquellos departamentos.

Bueno, no puedo o no sé si resulte adecuado seguir esta narración autobiográfica; pero si ya empecé ahora a terminar de algún modo. Regreso a la Universidad en el 95, dos años en planeación y el resto en la secretaría administrativa, como asesor. Un trabajo ingrato y complicado; decía un amigo que «somos como perros de rancho, porque nos sacan en las noches y nos encierran cuando hay fiesta».

Estoy cerca de incontables decisiones, muchas de ellas trabajo para sugerirlas, otras para justificarlas, y otras más para diseñar y coordinar su instrumentación: esté o no de acuerdo. No estoy para opinar, sino para dar viabilidad política, a veces técnica y otras, financiera. Quizá este conflicto personal y contradicción profesional sea una de las motivaciones para concluir esta tesis, bajo el intento de asirme al rol del investigador, siempre acotado a un tiempo parcial. El conflicto entre el discurso oficial (mi trabajo) y la necesidad de adoptar una postura crítica (mi condición de universitario) parece estar latente en el tratamiento de muchos de los temas expuestos. No quiero decir que sea un autómatas en mi ejercicio profesional, ya que si la decisión está a mi alcance trato de impulsar mi propio punto de vista, como cuando coordino una investigación para conocer los

beneficios de una innovación que planteó la incorporación de la educación por competencias, y en lugar de enfocar el estudio hacia la cobertura del programa, me propongo conocer la opinión de maestros y alumnos y termino reportando más problemas que beneficios; como cuando en la comisión de glosa planteo una reflexión sobre el papel de la meta evaluación; como cuando en el proyecto de certificación cuestiono que el trabajo se agote en la documentación de los procedimientos, sin que estos se analicen y renueven para incorporar las mejores prácticas administrativas; como cuando discrepo en que el propósito esencial de una reforma académica sea la flexibilidad en la administración de los planes de estudio, y sugiero y preparo un proyecto orientado a la calidad de la formación profesional.

No dudo que una actitud imparcial se pueda desarrollar mediante experiencias educativas formales, como en la formación de abogados; quiero pensar que así ocurre en nuestro contexto. Sin embargo, creo también que se trata de sus aprendizajes vitales, como dijera Carl Rogers, que se heredan desde el ambiente familiar, se abrevan a lo largo de la vida y se anclan a nuestra personalidad. Ésta es mi visión, pues mis primeras lecciones sobre la noción de «justicia», provienen de la familia numerosa en la que inicia mi formación, con una atención a cada cual según sus necesidades. Después vendrían maestros como Joan Manuel Serrat, Alfredo Zitarroza, Atahualpa Yupanqui, Oscar Chávez, Facundo Cabral, Silvio Rodríguez, Mercedes Sosa, Pablo Milanés, sólo por recordar algunos de los viejitos. No he tenido otra forma de aprender sobre la imparcialidad; para mi se trata de un valor suplementario de la honestidad y el respeto. Valores sobre los cuales intento conducir mi vida personal, familiar y profesional.