

Oficio Sociológico

EL ZORRO Y EL PUERCOESPÍN

FÁBULA DE UNA DEMANDA TEÓRICA

Luis Porter

Carlos Imaz

Resumen

Este artículo habla sobre las dificultades a las que se enfrentan algunos investigadores en la construcción de su marco teórico al tratar de dilucidar el dilema macro vs. micro, estructura vs. acción, libre voluntad vs. determinismo. Se trata de un artículo igualmente útil para aquellos elementos cuya posición en las organizaciones dedicadas a la educación superior, los sitúan en la toma de decisiones o con cierto nivel de influencia sobre ellas. La sociología de la educación se encuentra segregada en lo que puede llamarse estudios de las instituciones y estudios del sistema. Lo que se intenta aquí es dar una interpretación de esta disyuntiva y algún camino para tratar de conectar ambas dimensiones. Con ese afán, el documento se divide en tres partes principales: la primera, donde se plantea el problema; la segunda, en la que se dan como ilustraciones de lo planteado dos tesis doctorales, la presentada en 1995 en la Escuela de Educación de la Universidad de Stanford por Carlos Imaz, y la presentada en 1988 por Luis Porter en la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard. La tercera y última parte delinea la alternativa de la "mediación" como una posible conclusión.

Abstract

This paper is about the dilemma of macro and micro, structure and action, freedom of will and determinism, that some researchers confront when they try to define their theoretical framework. It is useful for the researchers and decision-makers involved in higher education. From our point of view, in our days, sociology of education confronts a false dilemma: studies of institutions vs. studies of the system. In this paper we try to give a different approach of this dilemma, searching for the links between the two theoretical frameworks. With this in mind, this article is divided in three sections. The first one defines the problem under question. The second one presents an example of two case studies, in which different approaches are used to analyze an education topic, and the last one discusses the mediation alternative between institutions and systems as a preliminary conclusion.

Primera parte

El problema

Uno de los problemas intelectuales más apasionantes es el de poder integrar pensamiento y acción. Lograr acción efectiva requiere la genera-

contener la condición de político, pensemos en un líder que toma decisiones, en un luchador por una causa. Este hombre práctico, con su arte y su experiencia, logra hacer una apreciación de conjunto aún no sistematizada en teoría, pero susceptible de serlo. Las ciencias políticas no le son de mucha utilidad, porque están hechas para conocer el mundo, no para manejarlo, o para gobernarlo.

El concepto de unidad de las ciencias es diferente del concepto de unidad de la realidad que aprecia el hombre de acción. El concepto de unidad de las ciencias parte de reconocer, por ejemplo, que un hecho económico tendrá consecuencias en la sociedad, en la política, en la ecología, etcétera. Pero lo que nos seguirá diciendo, aun después de reconocer las implicaciones que esta parcela tiene sobre las demás, es que sigamos analizando la situación económica como si el resto de las parcelas no contaran. Lo mismo hacen los arquitectos o los médicos o los administradores, desde sus respectivas parcelas. O dentro de una profesión, como por ejemplo la medicina, el oftalmólogo se constreñirá a su área de estudio y, aunque parezca mentira, rara vez estará viendo la totalidad del cuerpo humano con la atención que observa su parcela, porque asume que eso ya lo hizo otro médico antes que él. Por eso el político como hombre de acción se da cuenta que las ciencias sociales no asumen como su problema la eficacia global que él, en su condición de líder o de tomador de decisiones, está buscando. El hombre de acción tiene ante sí una situación de cálculo ante la realidad mucho más compleja y además sin herramientas teóricas para hacerlo, por lo que se ve orillado a recurrir a una intuición de totalidad. Ciencias parciales e *intuición totalizadora* serán los ingredientes que intentaremos mediatizar a continuación.

El Dr. Carlos Matus¹ (quien junto con Donald Schön es el principal inspirador de estas ideas) abordando este dilema en sus cursos de planeación que ofrecía en Venezuela, utilizaba una ilustración reveladora del historiador Isaiah Berlin. Berlin citaba la fábula atribuida al poeta griego Arquiloco, titulada "El Zorro y el Puercoespín", donde se dice:

El zorro sabe muchas cosas, pero el puercoespín sabe una gran cosa.

¹ Planificador chileno, autor de *Planificación de Situaciones* publicado por FCE, y *Estrategia y Plan, Siglo XXI: Política, planificación y gobierno*, ILPES, entre muchos otros textos.

Esta enigmática frase le sirve de base a Berlin para discurrir sobre el mismo tema que hoy nos preocupa. El hecho es que el puercoespín con su defensa única y coherente (totalizante), supera la astucia del zorro con su variedad de recursos parciales y contradictorios. El puercoespín descansa en la unidad y en la coherencia para enfrentar cualquier situación y representa, para nosotros, el intelectual que intenta y busca tener un claro y abarcador marco teórico, en el sentido del conocimiento positivo, racional. El zorro, por su parte, no tiene pretensiones tan universales, prefiere una variedad inarticulada de recursos y astucias para abordar cada cosa en su ámbito, espacio en el momento en que lo necesita y no se preocupa por la coherencia o la contradicción ni los vacíos que dejan fuera gran parte del universo del problema.

Existe una diferencia importante entre aquellos que buscan relacionar todo a una visión central (centrípetas) un sistema más o menos coherente y expresado como principio organizador, que otorga significado a todo lo que ellos son y dicen (evitando la contradicción, el conflicto, la incógnita) y aquellos otros que persiguen muchos fines (centrípetos), a menudo no relacionados y contradictorios, conectados tan sólo por los hechos. Dice Berlin,

(...) los pensamientos de estos últimos son esparcidos y difusos, pasan de un nivel a otro y captan la esencia de una gran variedad de experiencias y de objetos por lo que son en sí mismos, sin intentar, consciente o inconscientemente, hacerles embonar o excluirlos de alguna visión interna unitaria, invariable, omnipresente, a veces contradictoria e incompleta, a veces fanática...

Así son los zorros. Podríamos clasificar dentro de nuestra bibliografía aquellos autores en los que prevalece su condición de zorros, distinguiéndolos de aquellos otros que se acercan más al puercoespín. Aunque la personalidad cuyos elementos nos interesa clasificar, o mejor dicho, descubrir y conocer o visualizar para acercarnos a ella, es la que no se deja clasificar tan fácilmente (justamente a esta personalidad dedica Berlin su análisis). Un perfil mediatizado que matice las cualidades logísticas del zorro con la estrategia de unidad y coherencia del puercoespín. Un perfil de un individuo comprometido con la acción en la práctica, basada en la intuición de la totalidad del momento, pero renovado e informado constantemente por la comprensión de una ciencia

integradora. Un tipo de intelectual-practicante, menos sumiso al inmediatismo del "bomberazo", más profundo y con un radio de observación más amplio ¿En qué consiste entonces la demanda teórica que aquí hacemos?

En dar elementos para ser capaces, en el momento de abordar un problema, de integrar un cuerpo teórico que revele los procesos unificadores y comunes de una teoría de la producción social, sin perjuicio de la teorización sobre la diversidad y la variedad particular de las distintas dimensiones que encierra dicho proceso (lo económico, lo político, lo psicológico, lo cultural, etcétera).

Que este proceso unificador nos ayude a integrar en nuestra acción intelectual las diversas ciencias departamentalizadas que hoy conocemos, reconociendo la existencia de actores sociales que están en el nivel micro del sistema.

Que seamos capaces de ubicar las ciencias de la totalidad, (macro) en complemento con las teorías de los diversos cuerpos teóricos (micro) que hoy cubre fragmentariamente la totalidad social en sus interacciones. Es decir ampliar nuestra visión para que sepamos distinguir e integrar los niveles micro y macro.

Tres puntos que evidentemente no pueden cumplirse en su totalidad, ya que ninguna contribución individual puede ser decisiva para lograr este proceso unificador, en la medida en que no lograríamos articularla en un documento abarcante y definitivo. Se trata de un intento que aspira a servir de contribución a un proceso siempre inacabado, útil para compartir con otros investigadores u hombres de acción que se preocupan intuitiva u objetivamente por ésta u otra versión del problema. El estímulo consiste en que estos intentos permanentes van produciendo cambios en nuestra visión práctica como investigadores tratando de explicarnos la realidad...

Segunda Parte

Los ejemplos

Para ilustrar y avanzar en los planteamientos hasta aquí presentados, utilizaremos dos ejemplos de investigaciones que constituyen intentos de este tipo de unificación teórica. Las metodologías de ambas tesis ponen fuerte énfasis en métodos cualitativos, estudios de caso, y su temática se

sitúa en el campo de la educación. Un ejemplo es el que se deriva de la experiencia reciente de Carlos Imaz, en la elaboración de su tesis de doctorado, titulada *Inercia y cambio en la pedagogía y la política de los maestros* y el otro ejemplo será el de la elaboración de la tesis de doctorado de Luis Porter, titulada *La búsqueda de racionalidad en las universidades públicas mexicanas*

Ejemplo 1

La tesis doctoral de Carlos Imaz: *Inercia y cambio en la pedagogía y la política de los maestros*.²

En este trabajo (aún sin publicar) se responde a la pregunta básica de ¿bajo qué circunstancias los maestros (de escuelas primarias del DF) desafían la inercia reinante y sus desgastadas formas de enseñar, con el fin de practicar una pedagogía innovadora? El estudio es relevante en la medida en que su temática es la "innovación", un asunto que no ha sido preocupación de las fuerzas en conflicto por el control y el cambio del nivel de educación básica.

Para el estudio de las prácticas educativas y políticas del magisterio mexicano el autor se sitúa y las observa "desde el ojo del maestro", donde la enseñanza se entiende como una actividad integradora entrelazada e interdependiente con la de los estudiantes, los rasgos del lugar de trabajo y el contexto político y social. Un dilema central al que se refiere el trabajo es el debate sin resolver sobre el dilema micro vs macro que aquí planteamos, ante la necesidad de situar la visión del maestro mexicano en las particularidades de su realidad inmediata y su contexto social. Para ello utiliza la metodología conocida como análisis micro-político. Sin embargo, considera que esta visión micro de las dinámicas internas de una organización no pueden darse independientemente, ya que deben estar en alguna medida condicionadas y determinadas por fuerzas externas. Sus dos premisas en este sentido son:

Que las organizaciones escolares y sus maestros no pueden concebirse independientemente de su medio y de las fuerzas sociales que actúan sobre ellos .

² Stanford University, 1995.

Que tanto las escuelas como los maestros no pueden analizarse simplemente en términos de sus adaptaciones al medio.

Imaz se basa en el concepto sociológico de "autonomía relativa" y se dispone a comprender y explicar como en un medio centralizado corporativista y autoritario como el de México, el Estado no logra tener el control que supone.

El nivel micro de las dinámicas sociales

Imaz encuentra que el nivel de análisis micro predomina principalmente en países en donde la descentralización es efectiva y existe un nivel de autonomía institucional relevante. En estos países (principalmente Estados Unidos, Inglaterra y Francia) existe un importante cuerpo de investigación que es de gran utilidad para el investigador. El nivel micro (en Estados Unidos identificado como la "perspectiva liberal") examina, en términos de innovación pedagógica en maestros de escuelas primarias, que es el interés de Imaz, cuatro áreas:

1. Las características individuales de los maestros.
2. Las características de la profesión de enseñar.
3. La efectividad empírica de acuerdo a métodos y características personales.
4. El contexto inmediato a la pedagogía.

La mayoría de los estudios relativos al área 1 se enfocan en las características personales y el desarrollo de los maestros (recuentos históricos, perfiles psicoanalíticos, el papel que juega haber sido un estudiante), así como las experiencias tempranas de cada persona que orientan elecciones y estilos posteriores, actitudes, intereses, valores y motivaciones como indicadores clave de la vocación del maestro; en suma, se enfatiza la importancia de las características individuales. El área 2 enfatiza las características de la profesión antes que las del individuo. El área 3 es el estudio de los métodos, donde el modelo clásico tradicional se define como aquella educación centrada en el maestro y donde lo que importa es medir su "efectividad", cuya definición varía mucho según la posición del evaluador, el contexto, la organización escolar, el trabajo en clase, la influencia de la administración sobre las prácticas educativas, etcétera. También son de relevancia los estudios de cómo "piensan" los maestros, influenciados por las estructuras, las políticas, recursos, valores, creencias, normas y relaciones sociales, que determinan como instruirán a sus estudiantes. La psicología contribuye

con estudios empíricos sobre estas situaciones donde se observa al maestro como un actor central de la realidad escolar. La variable 4 propone la visión donde la estructura de la escuela y del aula establece los límites dentro de los cuales las creencias del maestro más la influencia de un ethos ocupacional, dan forma a la pedagogía práctica. Lo que aligera la visión determinista de este argumento es el potencial de cambio asociado con las creencias del maestro.

La visión micro toma en cuenta que el medio conforma los sistemas de creencias y que los imperativos organizacionales influyen sobre lo que la gente piensa, y estas ideas permean la cultura y penetran en el pensamiento del maestro. Estos estudios le dan bases al autor para observar que los maestros tienen el poder potencial para dar forma a prácticas de enseñanza en clase derivadas de su sistema de creencias, lo cual otorga un margen para movilizar recursos con la finalidad de cambiar la práctica educativa en clase. El libro de Cuban³ es pertinente al señalar el proceso de conflicto que debe darse en los maestros para asumir y practicar nuevas formas de enseñar. Sin embargo, este patrón no puede apartarse de la particularidad del sistema político y económico, que puede extender su influencia hacia las regiones más profundas del sentimiento y de la conducta. Esto lo lleva a reconocer que la literatura liberal deja fuera explicaciones de cómo los sujetos políticos interactúan individualmente o colectivamente, reconociendo que la herencia intelectual angloamericana tiende a aislar analíticamente los asuntos específicos del contexto social y sus fuerzas. La visión liberal tiende a considerar al Estado como expresión consensual colectiva donde el gobierno y el sistema educativo buscan servir al *interés público*, aunque no siempre lo logre hacer. En suma, la visión micro ofrece elementos para conocer las diferencias entre maestros y sus contextos inmediatos.

El nivel macro de las dinámicas sociales

El nivel macro nos ofrece teoría sobre la totalidad, la escala social en su dimensión más amplia y las fuerzas y corrientes que actúan sobre ella. Este análisis conecta la educación a la racionalidad social y cultural del sistema capitalista. Durante el inicio de los años setenta Althusser⁴ fue

³ L. Cuban, *How teachers taught: constancy and change in american classrooms 1890-1980*, New York, Longman 1984.

⁴ En su conocido trabajo *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*.

el pionero en plantear una aplicación bien conocida del marxismo a la educación. Esta visión fue retomada y desarrollada por Baudelot & Establet⁵ y más tarde en Estados Unidos por S. Bowles y Herbert.⁶ Estos autores plantearon un modelo de reproducción económica para entender las relaciones entre las escuelas y la sociedad. Su perspectiva ayudó a iluminar el papel esencial que la educación juega en reproducir la división del trabajo social y técnico en nuestra sociedad.

Esta visión ha permitido asimismo identificar los que llama “silencios estructurados” de la teoría liberal en relación a los imperativos del poder y de la clase social y su efecto sobre la experiencia escolar, en particular a través del llamado “currículum oculto”. Para Althusser las escuelas son un espacio social esencial para reproducir las relaciones capitalistas de producción. Esto ocurre a través de:

a. La enseñanza de destrezas y reglas de trabajo.

b. Por medio de la reproducción ideológica y las relaciones de producción.

Lo primero se logra dentro del contexto de *currículum* formal, donde los estudiantes adquieren el “saber como” necesario en el mercado de trabajo. El segundo, lo ideológico, se transmite en forma no explícita, a través del “*currículum* oculto” escolar. Para Althusser el concepto de ideología tiene básicamente dos significados: por un lado se refiere a la serie de prácticas materiales que estructuran la vida cotidiana de la escuela, que se refleja inclusive en la arquitectura escolar misma, a través de jerarquías espaciales. Por la otra, actúa como cortina de humo ocultando significados, representaciones y valores presentes en prácticas concretas que modelan el inconsciente de los estudiantes y de los maestros. Según Althusser los estudiantes aprenden en la escuela un número de técnicas y de otras cosas, que incluyen elementos de cultura científica y literaria directamente útiles para diferentes trabajos en la producción. Desde los trabajadores manuales, pasando por los técnicos, hasta los ingenieros y la alta gerencia, adquieren así una conciencia adecuada para respetar las divisiones socio técnicas de trabajo y en última instancia las reglas del orden establecido por la dominación de clase. Baudelot y Establet plantean que los jóvenes de la clase social trabajadora no aceptan dócilmente estas lecciones y tienden a resistir

⁵ En su libro de 1971, *La escuela capitalista en Francia*.

⁶ En su famoso libro de 1976, *La escuela en la América capitalista*.

entre sí, esta teoría ofrece elementos que permiten visualizar cómo los maestros mexicanos pueden o podrían ejercer alguna autonomía en sus aulas.

En estas visiones macro, la agencia humana se disuelve bajo una noción unilateral e instrumentalista del poder y de la dominación. Mientras que este nivel teórico muestra el significado de la dominación y de la reproducción dentro del contexto del trabajo escolar, sobre enfatiza la fuerza de los poderes sociales. La perspectiva determinista resultante no deja lugar para entender las luchas existentes y las mediaciones que actores específicos desarrollan en contextos particulares. Esto explica la intransigencia de muchos intelectuales que subsumidos en el nivel macro de análisis no dejan sitio a los matices, resquicios y espacios políticos "residuales" que la realidad ofrece.

Apple,⁹ como Giroux y Aronowitz, rechaza el economicismo de Bowles y Gintis, y el estructuralismo de Althusser, insistiendo en que las escuelas tienen su propia dinámica y su lucha sobre la ideología. Tanto Apple como Giroux y Aronowitz, basan sus argumentos en las contribuciones empíricas y teóricas de P. Willis,¹⁰ autor que ha estudiado la resistencia de la juventud trabajadora en las escuelas inglesas. El cuerpo teórico de esta *corriente crítica* se deriva de la Escuela de Frankfurt, que ha desarrollado una teoría de la cultura basada en la idea de que el marxismo ha fallado en asir la materialidad y la relativa autonomía de la cultura, debido a su noción de que el modo de producción es la fuerza motivadora de la sociedad. Incorporando la aportación de los sociólogos franceses Bourdieu y Passeron que tratan sobre la reproducción cultural, la violencia simbólica y la resistencia en las escuelas. Finalmente se suscriben a la definición de Gramsci de la hegemonía ideológica como batalla constante para un liderazgo político y cultural de la sociedad.

Estos sociólogos norteamericanos arriba referidos han enfocado su atención en cómo los maestros y los estudiantes resisten estructuras, prácticas e ideologías que intentan reproducir y profundizar la hegemonía capitalista en las escuelas. Siguiendo a Paulo Freire, proponen un lenguaje crítico, un lenguaje de lo posible para una pedagogía radical. Intentan construir un discurso programático de contra-hegemonía dentro de las escuelas. Sin embargo, esta visión también puede ser criticada porque no toma en cuenta la conexión entre la resistencia micro y los

⁹ M. Apple, *Power and education...*

¹⁰ Sus clásicos textos *learning to work* de 1981 y *Commun Culture* de 1990

grandes movimientos sociales. No documenta tampoco la historia y la estrategias de los movimientos micro, donde pueda encontrarse una conexión empírica entre los niveles micro y macro.

Para finalizar este recuento del enfoque macro, el trabajo se refiere a los aportes de Carnoy y Levin,¹¹ que ven a la escuela como aparatos de Estado que son relativamente autónomos de la dinámica económica y arena de conflicto social. Donde, por un lado, los movimientos sociales tratan de democratizar el espacio y el capital trata de reproducir su hegemonía. En esta perspectiva macro, el Estado juega un papel central en la definición del conflicto social, de modo tal que para entender la política en el sistema económico actual, hay que entender el Estado nacional, el sector público.

Los límites de la perspectiva macro se ven más claramente en planteamientos más recientes que se alejan de la perspectiva determinista. Giddens¹² presenta explícitamente esta evolución, cuando dice que para explicar el cambio social no existe un mecanismo único y soberano que pueda especificarse, no hay llaves que abran el candado de los misterios del desarrollo social humano y que logren reducirlo a una fórmula unitaria. Esta perspectiva mina todo determinismo así sea estructuralista o culturalista y hace posible la renovación de las afirmaciones básicas del humanismo marxista: *que son los hombres los que hacen la historia*. Así podemos concluir que la vida social se crea, se sostiene y se reforma en la práctica, en las actividades cotidianas. Este pensamiento ha sido desarrollado por E.P. Thompson, en su libro *La formación histórica de la clase obrera*,¹³ donde propone que la existencia de una clase social no es tan sólo el producto de condiciones materiales, afirmando que la clase en sí misma está formada por sus propios creadores y por las condiciones objetivas de sus acciones.

La organización de la sociología de la educación como disciplina está más estructurada alrededor de metodologías que de problemas educativos específicos. El problema de cualquier investigación particular no es la selección entre una visión macro o micro, sino responder a la pregunta de cómo un evento social puede explicarse mejor, ¿es suficiente apelar a rasgos de la situación local en la que ocurre, actual o histórica, o es también necesario apelar a causas de mayor escala? En el trabajo de tesis

¹¹ M. Carnoy y H. Levin, *Schooling and work in the democratic state*, Stanford Univ. Press, 1985.

¹² En su libro *La Constitución de la sociedad*, publicado en 1984.

¹³ Publicado en español en 1977.

se recomienda ver el problema en su dimensión micro-macro sin pretender resolver la tensión del dilema micro-macro (irresoluble), sino de evitar en lo que caen generalmente los que realizan análisis sociológico, su poca habilidad para referirse productivamente al dilema macro vs micro, estructura vs acción, libre voluntad vs determinismo. La sociología de la educación se encuentra segregada en lo que puede llamarse estudios de institución y estudios del sistema. Las escuelas no son títeres de fuerzas supra individuales, esta visión socio determinista se basa en un análisis que falla en tomar en cuenta a los actores sociales y su práctica cotidiana interna, práctica que puede contener conductas y decisiones que plantean resistencia a los patrones de reproducción. Reconociendo también que es insuficiente si se despolitiza y aísla el fenómeno educativo del contexto político y social. Es decir, lo que se propone es tratar es de conectar ambos. Como afirma Ball,¹⁴ los analistas micro y los macro han subestimado y han malinterpretado una u otra área de análisis. La alternativa es lograr un *nivel medio* de análisis, donde una no anule a la otra. Para ello, en el trabajo de tesis se toman como punto de partida los conceptos de interés, acción y conflicto. Esto supone, como señalan también Ball y Pfeffer,¹⁵ que el uso de la visión micro debe ser más abierto e inclusivo en relación a tres áreas claves de la actividad organizacional, donde se intersectan actores y estructuras:

1. Los intereses de los actores.
2. El mantenimiento del control de la organización.
3. El conflicto que ocurre entre actores y organizaciones.

Ejemplo 2

La tesis doctoral de Luis Porter: *La búsqueda de racionalidad en las universidades públicas mexicanas*.¹⁶

Desde principios de los años setenta, la planeación de la educación ha sido en México el objetivo primordial de las políticas federales hacia la educación superior. Durante este periodo la importancia de este nivel educativo aumentó con la creación de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), al interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La culminación de este proceso fue la creación

¹⁴ S. Ball, *The micro-politics of the school*, London, Methuen, 1987.

¹⁵ J. Pfeffer, *Power in organization*, Cambridge, Mass., Pitman, 1981.

¹⁶ Harvard University, 1988.

del Sistema Nacional para la Planeación Permanente de la Educación Superior (SINPPES) y el primer Plan Nacional de Educación Superior en 1979. El SINAPPES se compone de un verdadero aparato planificador a nivel nacional. Las políticas nacionales y la distribución de los recursos se debían plantear y racionalizar mediante estos mecanismos. De esta manera, para la aprobación de los subsidios anuales asignados a las universidades públicas, la SESIC requería que las UIP entregaran "planes institucionales de desarrollo" (PID); estos debían incluir programas de enseñanza, de investigación y de extensión como base del presupuesto anual. De este modo, se intentó poner fin a las inconformidades que por años habían manifestado los administradores de las IES en el sentido de la falta de mecanismos y de criterios objetivos para la asignación de recursos y además se formalizó un mayor control del gobierno federal sobre los presupuestos de las universidades y sobre las decisiones en cuanto a su planeación y programación .

En 1987, ocho años después de su puesta en marcha, el SINAPPES había obtenido poco impacto sobre la planeación institucional.¹⁷ Sólo 12 de las 34 universidades públicas habían completado al menos un plan institucional entre 1979 y 1984. Y de estas doce universidades, sólo 5 habían presentado un presupuesto en los términos solicitados por el gobierno.¹⁸ Por esta razón, y ante la carencia de estudios en ese sentido, decidí realizar mi tesis de doctorado, para responder a la pregunta de *porqué los requisitos de la planeación central tienen poco o ningún efecto sobre la planeación institucional*. Para ello examiné las relaciones que se dan entre la planeación central y la planeación institucional, desde la perspectiva de las situaciones organizacionales, de los procesos de toma de decisiones y de las exigencias que impone el medio particular en el que se desarrollan las IES.

Este tipo de análisis era necesario porque el centro de atención de la literatura existente sobre planeación no era de utilidad para quienes operan en la práctica. Hay poca teoría sobre planeación, y la mayor parte de ella trata sobre métodos de planeación aplicables a cualquier situación. El tratar de explicar la manera en que la planeación es capaz de conducir a cambios en las universidades, implica considerar interrogantes acerca de la naturaleza de las organizaciones y su importante papel

¹⁷ ANUIES, "Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior" en *Revista de la Educación Superior*, no. 60, México, 1986.

¹⁸ SESIC, Estudio evaluación sobre las instancias de planeación de las instituciones de educación superior. México, 1985.

que será conocimiento válido para un individuo en un momento dado, dependerá de la relación entre las circunstancias inmediatas y la historia de ese individuo respecto a experiencias previas y a la manera como se han conceptualizado. Cuando se utiliza el conocimiento social y personal, en lugar de permitir que los datos hablen por sí mismos, se utiliza el análisis para construir una explicación del significado de los datos.

Estas diferencias en los puntos de vista acerca de nuestra percepción del mundo, y el cálculo de la validez del conocimiento, tienen implicaciones considerables para la planeación. El enfoque de la acción supone que las organizaciones se caracterizan, principalmente, por el conflicto entre varios grupos, donde cada grupo persigue sus propios objetivos y aplica sus propios métodos. Los intereses o dirección de los grupos que participen en una situación específica determinan el resultado de esa situación. Esos intereses son el resultado de situaciones previas, del mismo modo que el resultado de ese momento ejercerá una influencia sobre situaciones futuras. Debido a que en cada solución de conflicto cambian las relaciones entre los grupos, también cambian las acciones que esos grupos sigan, ya que adoptarán métodos que se acoplarán a su percepción de la situación dada. Con el tiempo se construyen ciclos. Las ideologías que siguen los grupos también son una fusión de sus experiencias. Se suman nuevas ideologías cuando se crean condiciones distintas mediante la acción humana. Se pueden abandonar otras ideologías cuando la razón por la que se les adoptó originalmente ya no es viable. Los modelos de planeación son un reflejo de las condiciones e ideologías pre-valetentes.

En esta orientación, la planeación incluye el cálculo de las direcciones y valores de los diversos grupos que participan en una situación dada para que éstos puedan sugerir acciones que pudieran cambiar el resultado de la situación. Se cambia el foco de atención de lo cognoscitivo a la acción. La acción organizativa no sólo requiere de procesos cognoscitivos sino también de motivación, es decir, el deseo de la gente de contribuir, mediante sus propias acciones, a la acción organizativa resultante, y de compromiso, esto es, el respaldo a cualquier acción propuesta. Un plan es un medio para evocar expectativas sólidas; la creencia de que cierta conducta dará como resultado una acción organizativa en el futuro y todas serán influenciadas, en mucho, por la manera en que se tome la decisión. La fuerza de la decisión como base para la acción será mayor cuanto mayores sean las expectativas, las motivaciones y el compromiso incorporados en la decisión.

Las relaciones entre los diferentes componentes de la orientación de la acción constituyen una racionalidad para la acción. Las relaciones entre los diferentes componentes de la orientación de sistemas constituyen una racionalidad cognoscitiva. Una orientación que combina las tres dimensiones del conocimiento: el personal, el sociológico y el positivo, ofrece la base para un paradigma de la planeación que reconoce la naturaleza multidimensional del conocimiento social.

Tercera Parte

Primeras conclusiones

Desde la perspectiva macro, planear implica seguir los valores de la institución en forma de proyectos, programas y acciones preestablecidas. El conocimiento objetivo o positivo subyace en su concepto de racionalidad. Así, cuando no hay un conjunto de valores concretos, se concibe a la planeación como la construcción de dichos valores. El comportamiento de una institución se puede hacer más "racional", en términos de los valores de la organización, influyendo sobre las premisas que el individuo trae consigo en cada decisión. Por lo tanto debe haber una coherencia considerable entre las estructuras cognoscitivas de los miembros individuales de la organización, ideologías comunes. Estas ideologías objetivas deberán ser claras y precisas, y deben incluir aseveraciones normativas. El individuo puede ser racional, sólo hasta el punto en que sea capaz de seguir una vía de acción particular, en que tenga una concepción clara de la meta de la acción y en que esté informado correctamente acerca de las condiciones de la acción.²⁷

En la dimensión "micro" la tarea no es la creación de estructuras, reglas o valores, sino su ejecución. El paradigma se ocupa de la acción. Los resultados dependen de lo que los miembros hagan dentro de la organización; la tarea primordial es generar motivación y compromiso. Los conocimientos, personal, subjetivo y sociológico percibidos son racionalidades a tomar en cuenta junto con el conocimiento positivo. Cuando el centro de interés se cambia de lo cognoscitivo a la acción, un estudio del pensamiento ya no es suficiente, ya que se reconoce un

²⁷ H. Simon, "Rational decision making business organizations", en *American Economic Review*, no. 6, New York, September, 1979, pp. 493-515.

vínculo automático entre pensamiento y acción en las organizaciones. La acción organizativa no sólo requiere de procesos o estados cognoscitivos, sino también de motivación y compromiso. Una importante condición de la acción organizativa es la expectativa. Si los individuos han de encontrar que vale la pena actuar, deben creer que hacerlo dará como resultado una acción organizativa.²⁸

Ambos enfoques se centran en las ideologías organizativas o institucionales (la también llamada "misión" de la universidad). La tarea de la planeación, siguiendo la racionalidad cognoscitiva, es definir las relaciones entre esas ideologías y los hechos que se derivan de ellas, esto es, la distribución de recursos, el contenido de la currícula y la creación de programas nuevos. La tarea de la planeación, siguiendo la racionalidad de la acción, tiene que ver más con el proceso de producción de ideologías. ¿Cómo se generan y por quién? El significado histórico particular de esos hechos depende del contexto en que se desarrollen. Sólo es posible entender cómo se producen los hechos mediante el examen de los actores sociales: grupos de maestros, estudiantes, partidos políticos, sindicatos, asociaciones profesionales y otros. ¿Por qué se producen estos hechos particulares y no otros? Lo que sucede en un momento dado no es todo lo que podría haber pasado si las circunstancias y condiciones hubieran sido distintas. Este tipo de procesos de planeación busca leyes sociales más generales que ayuden a entender por qué una situación particular, y no otra, surge en un momento determinado.

Contrariamente a lo que buscan los científicos sociales positivistas, leyes universales, estas leyes sociales están enraizadas en la producción y acumulación de hechos, por parte de actores sociales que crecen, cambian y mueren en un contexto que los incluye a ellos mismos y a sus acciones.²⁹ El pensamiento y la acción organizativos son paralelos a la teoría y la práctica. La organización debe pensar que hacer y, posteriormente, debe actuar para hacerlo. Las organizaciones formulan y desarrollan valores en el proceso de planeación de su quehacer. En el proceso de definición de las actividades mediante las cuales se llevarán a efecto las decisiones, las organizaciones crean expectativas, motivación y compromiso.

²⁸ N. Brunsson, 1985.

²⁹ N. McGinn y V.L. Porter, "An introduction to strategic planning in Latin America", *Development Discussion Paper*, no. 163, Harvard Institute for International Research, Harvard University, Cambridge, Mass., 1983.

En resumen, ambos enfoques parecen poner énfasis sólo en uno u otro lado de la misma moneda: la sociedad hace al hombre, subraya la teoría de sistemas, el hombre hace a la sociedad, responde la teoría de la acción. En otras palabras, las reglas son elaboradas por los actores sociales de la organización. Ya que ambas posiciones contienen un elemento de verdad, también lo hacen ambos enfoques, en vista de que las suposiciones de cada enfoque no son tan limitadas como podrían parecer en esta sucinta revisión teórica.

La mediación

Como hemos visto, identificamos dos tipos diferentes de miradas que observan la realidad: la del hombre práctico envuelto en la acción y la de los intelectuales que se sitúan ante el mundo de manera diversa. Nuestra preocupación es reconocer las dos dimensiones del conocimiento y tratar de integrarlas o de ver una sin excluir la otra y viceversa, lo que implica un proceso de mediación que tiene relación estrecha con el desarrollo conceptual del ser humano ¿Porqué el concepto de "macro" se desarrolla y aplica con mayor énfasis por una comunidad académica, mientras que el concepto de "micro" se construye y conforma la visión de otro perfil de investigador o académico? O para decirlo en nuestros términos, ¿porqué algunos individuos se convierten en zorros mientras que otros van adquiriendo el perfil del puercoespín?

¿El concepto "medio" (mediar) puede llevarnos a una especie de centro entre las visiones "macro" y "micro"? ¿Existe la posibilidad de un zorro-espín, sin que éste pueda ser tachado de fantasía "híbrida" o visión "eclectica", sino por el contrario, de visión holística, dialéctica, que asume y acepta las contradicciones? Es difícil tener evidencia de los rasgos del desarrollo conceptual en el ser humano, debido a que no existen estudios longitudinales que hayan observado la evolución y el manejo que llevan a determinadas visiones del mundo.

Reflexiones realizadas con otros motivos y preocupaciones por Kieran Egan,³⁰ nos permite hacer una transferencia que dejará al menos algunas sugerencias como conclusión a este artículo. Dice Egan que no está claro cómo vamos desarrollando desde la niñez conceptos tales como tiempo, espacio, temperatura y otros fenómenos que tienen continuidad. No existen suficientes datos adecuados ni es fácil saber cómo

³⁰ K. Egan. *Teaching as history telling*, USA, Althouse Press.

caracterizar los mecanismos de desarrollo que los pocos datos pueden sugerir. Algunas referencias útiles provienen de estudios del pensamiento en culturas orales y en cómo los mitos y las metáforas codifican información que construye una u otra visión del mundo.

Si consideramos cómo los niños acumulan conceptos relativos, por ejemplo, a la temperatura como *continuum*, pareciera que primero aprenden los conceptos de "caliente" y de "frío". Esto parece converger, por necesidad lógica, debido a que la discriminación inicial de temperatura sería "más caliente que mi cuerpo" y "más frío que mi cuerpo". También, cualquier discriminación se construye en esta lógica binaria, que en la forma más simple, distingue *x* de todas las demás cosas que no son *x*. Siguiendo las observaciones de Levi Strauss, parece ser que es común aplicar esto para adquirir cualquier concepto mediatizador, como por ejemplo "tibio". Para ello el niño debe mediar entre "caliente" y "frío", y por procesos similares de mediación entre términos binarios, discriminar una serie de conceptos en una especie de negociación dentro del *continuum* temperatura.

Lo anterior podría ser subestimado o desechado, como puras especulaciones. Sin embargo, reflexionar sobre este proceso de mediación entre oposiciones binarias, en particular en los orígenes mismos de nuestra educación, es un camino revelador para crear e imaginar la posibilidad del "Zorro-espín". El proceso de discriminación binaria y de mediación es común en el desarrollo conceptual de los niños y les resulta de mucha ayuda para adquirir una visión conceptual efectiva y eficiente en un amplio rango de fenómenos de continuidad que ocurren en el mundo. Cualquier *continuum* nos permite formar oposiciones binarias ubicadas en cada extremo del *continuum*, para después formar un concepto que media entre estos dos extremos. Un concepto como "tibio" puede verse como una fusión entre los extremos "caliente" y "frío". ¿Pero qué ocurre cuando los términos binarios no se mezclan, como ocurre por ejemplo con "vida" y "muerte", "humano" y "animal" o "naturaleza" y "cultura"? ¿Cómo se media entre estos conceptos?

Es cierto que discriminar entre algo que está muerto y algo que está vivo es algo que aprendemos muy temprano. ¿Qué ocurre cuando tratamos de fusionar estos conceptos? Bueno, pues obtenemos resultados como son los fantasmas, en la medida de que un fantasma es algo que está vivo y muerto, de la misma manera que tibio implica frío y caliente. Al mediar entre lo animal y lo humano, obtenemos resultados como los

yetis o algunas criaturas de la mitología griega, que son ambas cosas, humanas y animales. ¿Y qué se genera cuando mediamos entre cosas que son naturales y culturales?, obtenemos personajes fantásticos, como pueden ser cualquiera de los creados por Walt Disney, que pueden ser ratones o conejos, pero que hacen uso del lenguaje, se visten y son capaces de mostrar emociones humanas. Si las historias fantásticas dedicadas a los niños o creadas por ellos, son en un grado significativo hechas con categorías mediatizadas entre las discriminaciones más básicas, nosotros, los adultos investigadores, podemos crear empíricamente categorías a discreción que bien pueden tomar la forma de una metáfora, de una nueva teoría, concepción o simplemente la de una figura fantástica, como puede ser el Zorro-espín.