

**EN ESTE MUNDO ACADÉMICO, ENSEÑAR METODOLOGÍA YA NO ES
IMPORTANTE.**

Daniel Carlos Gutiérrez Rohán
Universidad de Sonora
dcgutier@sociales.uson.mx

Bárbara Torti
Universidad Nacional de La Plata
tortibarbara@gmail.com

**Introducción: ¿Desde dónde pensar la pérdida de importancia de la
metodología y su enseñanza?**

¿Cómo entender este desplazamiento o minimización de la importancia de la metodología y su enseñanza? ¿Desde dónde reflexionar la pérdida de importancia de la metodología en la formación intelectual de los universitarios? En la búsqueda de argumentaciones para responder a estos y otros cuestionamientos, podemos decir que es posible abordar esta problemática como parte de un fenómeno multicausal que no se reduce a los contextos de la educación (en el que se involucra tanto la educación media como superior) sino

que se inscribe dentro de procesos relacionados con las dimensiones económica y política.

Pareciera que como problema específico no se relaciona con estas dimensiones, que está muy lejos de tener algún tipo de vinculación y podría también pensarse que se trata de un problema meramente pedagógico, en cuanto a cómo enseñar las técnicas de investigación o bien, a un asunto de concebir a la metodología de acuerdo a determinada perspectiva; es decir, a plantear esta cuestión como un problema de técnicas y herramientas y no como un problema de método (comúnmente se asocia la metodología únicamente con aspectos instrumentales del proceso de investigación) como parte de un proceso articulado.

Sin embargo, esta problemática se encuentra inmersa dentro de un proceso más amplio que involucra el desplazamiento, minimización e incluso la desaparición de materias relacionadas con Filosofía (ética, lógica), Historia y otras asignaturas del campo de las Humanidades (Por ejemplo se pueden ver las orientaciones de la Reforma Integral de la Educación Media superior – RIEMS). De tal manera que las asignaturas relacionadas con estos campos de conocimiento han sido consideradas innecesarias por no estar vinculadas directamente con el ámbito de la producción económica, de la empresa, de la obtención de utilidades. Dicho de otra manera, por no estar vinculadas con el mercado.

Estas concepciones provienen de los procesos de globalización económica, propios de la etapa neoliberal del desarrollo del sistema capitalista (procesos de estandarización para eficientar el mundo de la producción, introducidos a escala sistémica). De las economías centrales a las periféricas, que luego los gobiernos locales convierten en políticas públicas orientadoras de los procesos económicos, políticos, educativos, etcétera. Se trata de articular los procesos sociales a la dinámica del mercado. De tal forma que la educación forma parte del entramado de estrategias sistémicas, en el que las reformas que se dan en

este nivel no tienen un objetivo pedagógico sino que se trata de un modo de materializar una coyuntura ideológica e histórica. (Por ejemplo en Argentina durante los años 90' con la LFE se realizó una distinción entre aquellos bachilleratos que formaban para la educación superior y aquellos que formaban profesionales para el mundo del trabajo, el alumno que se preparaba en modalidades industriales o técnicas desconocía por completo orientaciones sociales y humanísticas y viceversa). Se puede ver desde la óptica de la vinculación que tiene la dinámica de la producción con la dirección política de la sociedad, con la educación y con la cultura y, en general, con todos los ámbitos sociales. Este es el contexto en el cual se puede ubicar nuestro problema de reflexión.

En el ámbito educativo, el problema se presenta como una serie de políticas transformadoras: diversas reformas a la educación, cambios a planes y programas de estudio acordes a las necesidades del mundo de la producción, procesos de evaluación cuantitativa (a través de matrices de indicadores), programas de estímulos, etcétera. En este sentido lo que prevalece en las reformas académicas son decisiones políticas, para materializar, en términos de modelos y contenidos educativos y pedagógicos las orientaciones que impone la lógica del mercado (véase por ejemplo la instrumentación del modelo por competencias como motor de la Reforma Integral de la Educación Media Superior –RIEMS- y la adopción por parte de muchas Instituciones de Educación Superior –IES; recientemente el Pacto Por México, a iniciativa del Presidente Enrique Peña Nieto que involucra la reforma del artículo tercero constitucional y con ello una serie de, aún no ponderadas, transformaciones de la educación. En Argentina, por ejemplo, la extensión de la obligatoriedad en la LEN del año 2006 como parte de la política de un gobierno popular que posteriormente buscó democratizar también el uso de tecnologías en las aulas pero que sin embargo no logró mejorar infraestructuras básicas. Por otro lado, el crecimiento desmedido de universidades privadas a partir de la década de los 90s del siglo pasado. Solo por mencionar algunos ejemplos.

De tal forma que el contexto en el que se ubica la metodología, su enseñanza y su importancia en la formación académica e intelectual, y no solo para la formación de científicos, puede verse desde una lógica relacionada con un proceso articulado: dinámica del mercado- control y dirección social- formación de fuerza laboral calificada de acuerdo a criterios estandarizados.

I.- La vinculación de los procesos económicos con la orientación de la educación

A partir de 1982 el mundo cambió de manera drástica, se dejaron de lado las fórmulas keynesianas que subsistían hasta ese momento, en las cuales el papel del Estado jugaba un papel central en la organización y dirección de los procesos sociales. Fórmulas que permitieron enfrentar las consecuencias y secuelas de la crisis económica de 1929; lo que de un modo u otro permitió consolidar la hegemonía mundial de los Estados Unidos se transformó en un nuevo modelo de acumulación, en el cual se dio al mercado y no al Estado el papel protagónico para la organización de la vida social a escala mundial.

Los cambios derivados de este modelo se dieron en todas las esferas de la vida social: desde el mundo de la producción, hasta el ámbito de la vida pública, pasando por la salud, la cultura y desde luego la educación.

Por una parte, se estandarizaron los procesos productivos; se establecieron normas internacionales cuyo propósito no solo era el de efficientar y acelerar la recuperación de las utilidades, sino principalmente homogenizar y simplificar los procesos productivos en donde la fuerza de trabajo calificada no era tan importante como aquella con una serie de competencias laborales, sustituible, dócil y poco exigente en términos de salario (por ejemplo, los propios sindicatos se convirtieron en, los menos, espacios de resistencia a estos cambios o bien, en instancias legitimadoras de los procesos económicos).

De este contexto, dos aspectos resultan centrales. En primer lugar, la necesidad de acelerar la acumulación de riqueza y; en segundo, modificar los esquemas de relación con la fuerza laboral. De estas necesidades se desprenden nuevas estrategias para la formación de una fuerza laboral *ad oc*. De aquí el imperativo de estandarizar los perfiles para formar al nuevo tipo de trabajador requerido por este modelo económico, con una ideología conveniente al esquema de acumulación. Se trató de multiplicar la acción del mercado y limitar la intervención del Estado, pues el mercado no es corrupto y el Estado sí.

De esta manera, en Argentina, los institutos de formación docente para la educación secundaria, tienden a la especialización y a priorizar una rápida salida laboral en la que los alumnos, tras haber cumplido con el 50% de su carrera, pueden iniciarse en el mundo del trabajo. El sistema de listados por puntaje genera que no haya una preocupación ni una necesidad por parte del docente en formarse en investigación, sino que, a partir de su especialidad debe entregarse al proceso de reclutamiento y a puestos de trabajo que se conforman como colecciones de tiempos rentados.

Los procesos productivos requieren personal competente solo en determinadas fases del proceso. Se definen las competencias básicas requeridas por la estandarización de la producción. De aquí la estructura del modelo de competencias básicas es exportada a otras esferas de la vida social, de manera relevante a la educación. Habrá que recordar las múltiples evaluaciones y recomendaciones que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), como consecuencia de su ingreso a esa organización y que han orientado los cambios y reformas en el sector educativo. De los más recientes, el Acuerdo de Cooperación México-OCDE para Mejorar la Calidad de la Educación en Escuelas Mexicanas (2010); Panorama de la Educación (2012), Perspectivas OCDE para el Cambio (2012), entre otros documentos orientadores.

Estas circunstancias han tenido al menos dos consecuencias importantes para la educación. La primera, trasladar el proceso de capacitación a las instituciones

de educación media superior y superior con el propósito de no sacrificar utilidades. A través de la incorporación a los planes de estudio de la idea de prácticas profesionales, de los programas de emprendedores se traslada la responsabilidad a las instituciones educativas de capacitar a los futuros empleados de acuerdo al modelo por competencias.

No es casual entonces que en Argentina el sistema docente dependa de una evaluación cuantitativa y oportunista, una lista numérica de profesionales que se diferencian solo por haber cumplido con más o menos obligaciones más o menos rápido, y no de calificaciones que prioricen y valoren el compromiso, el respeto y la preparación (tanto académica como personal y afectiva) para el cumplimiento de un rol que ante todo es un rol social.

Dicho de otra manera, de lo que se ha tratado es que las instituciones de educación media y media superior absorban el costo de capacitación para la formación de fuerza laboral de acuerdo a las necesidades de las empresas, es decir, del mercado. La segunda, la transformación de planes, programas de estudio y contenidos de acuerdo a esta lógica.

El problema no son las prácticas profesionales, ni los programas de emprendedores sino el sesgo que le da la estandarización únicamente en beneficio del mercado. Como la mayor parte de los egresados de las universidades (y de los Bachilleratos públicos) son formados bajo las mismas competencias, se convierten en piezas intercambiables y prescindibles. Bajo estas implicaciones se han realizado los diferentes cambios y reformas al sistema educativo medio y superior.

Estas son algunas de las razones por las cuales algunas asignaturas de las Ciencias Sociales y las Humanidades y su enseñanza (metodología, filosofía, lógica, historia, artes y otras expresiones culturales) son innecesarias para el mercado y por tanto pueden ser prescindibles. Así, de la metodología solo se requieren aspectos técnico-instrumentales necesarios para producir conocimientos cuantitativos, descriptivos. Importa solo aquello que se ajusta al

modelo por competencias. Entonces, la metodología es útil para realizar sondeos de opinión, estudios de mercado, tendencias y comportamiento de consumo, orientaciones políticas, etcétera. Lo demás no entra en el esquema y se puede minimizar, desplazar o incluso eliminar de la formación académica e intelectual de los estudiantes. Queda en claro, además, que la eliminación de la metodología no se da solo en una cuestión curricular sino en todo un sistema ideológico que se materializa en políticas educativas que van desde el modo de selección de personal, la formación de docentes y profesionales en educación superior, hasta la relevancia de las propuestas editoriales del mercado que lideran los planes de estudios de las escuelas.

Aunque de manera muy somera, lo anterior son puntos de observación desde donde podemos reflexionar y explicar lo que ha venido ocurriendo con la enseñanza de la metodología y la poca importancia que se le ha dado en la formación de los estudiantes. Podemos resumir lo anterior en los siguientes aspectos:

1. Los procesos de la etapa neoliberal del capitalismo han requerido reconstruir la fuerza laboral a partir de lógicas de estandarización con determinadas competencias en segmentos específicos del proceso productivo, desde la manufactura hasta el consumo.
2. La responsabilidad de la capacitación laboral ha sido transferida íntegramente a las instituciones educativas, lo que ha significado desplazar los costos hacia el financiamiento de la educación pública.
3. Las propias interacciones del mercado han construido un discurso legitimador para las instituciones de educación, expresado en el modelo por competencias, las prácticas profesionales, los programas de emprendedores y la vinculación universidad empresa.
4. Las necesidades del mercado no requieren una formación crítica, en el sentido de imaginativa, pensante, creativa, sino egresados con competencias pragmáticas, de utilidad y aplicación inmediata, en tanto que el modelo por competencia se ha transferido del mundo de la

producción al ámbito académico. Se forma a partir de una identidad profesional especialista, que remite a la construcción curricular de fines del siglo XIX.

5. Estos procesos educativos han formado una fuerza laboral dócil, flexible, prescindible, estandarizada. Los profesionales que egresan de los actuales centros de formación no son formados para colaborar con otros en equipos o para tener iniciativas propias de críticas o mejoras sino para cumplir lisa y llanamente con objetivos impuestos que solo responden a un área muy específica de desarrollo productivo.
6. La enseñanza de la metodología que predomina es la que se refiere a una formación fundada en manuales y limitada a la enseñanza de recursos técnicos e instrumentales, que no buscan explicaciones sino datos cuantitativos.

De acuerdo a lo anterior, es posible aproximarnos para entender la lógica de las transformaciones y cambios que se han generado en planes y programas de estudio; la importancia de la metodología y su enseñanza y la relación que tiene con los procesos económicos, así como el desplazamiento, minimización en la educación media y superior.

II.- La política y la enseñanza de la metodología

Parece una exageración hablar de que existe una relación entre los procesos políticos y la importancia de la metodología y su enseñanza. Sin embargo, existe una relación, aunque ciertamente no en forma directa sino como resultado de las decisiones políticas materializadas en forma de programas de gobierno.

Es razonable pensar que el año de 1982, significó uno de los primeros pasos de la etapa de desarrollo del capitalismo globalizado en el sentido que le da De Sousa (2005, p. 260) "La globalización resulta de un conjunto de decisiones

políticas identificadas tanto en el tiempo como en lo relativo a su autoría. El consenso de Washington es una decisión política de los estados centrales, como lo son las decisiones de los estados que lo adoptaron demostrando una autonomía y una selectividad más o menos relativa". El hecho es que a partir de estos acontecimientos el mundo se empieza a transformar en función de esas decisiones que estuvieron atravesadas por intereses económicos. Se entiende que el proceso globalizador se planteó para redefinir un modelo de acumulación en beneficio de los Estados centrales.

Habrá que distinguir la globalización como un proceso incesante de desarrollo producto de la incorporación de los avances científicos y tecnológicos a los procesos sociales, de los cambios que se han dado en el ámbito económico. En ambos procesos las transformaciones se han dado a escala global. El primero continuará sobre las ruinas de la etapa neoliberal.

En la esfera de la política es donde las decisiones se han dado con mayor énfasis para introducir las modificaciones necesarias para el desarrollo del modelo neoliberal. Dice David Apter (1971) que ningún esfuerzo modernizador de los procesos económicos puede darse sin la correspondiente modernización política de los países. Es decir, sin la introducción de mecanismos que permitan el control y la dirección social que posibiliten la introducción de las innovaciones económicas. Este proceso de introducción de las estrategias neoliberales se da como una suerte de paradoja, pues mientras que la política es necesaria para la implantación del modelo, al mismo tiempo es relegada a un segundo plano con el propósito de limitar la participación del Estado en los procesos económicos.

El resultado de esta paradoja fue el sometimiento de la política a los intereses privados, o sea a los intereses económicos. La vida pública fue subordinada a la acción de los procesos privatizadores. Dicho de otra manera, han sido estos intereses los que dominan el ámbito de la vida pública. Cada vez el afán privatizador invade más esferas sociales, lo mismo la salud y la seguridad social que la cultura y la educación.

En México, para poner dos ejemplos, la salud pública ha ido mutando al seguro popular; de una responsabilidad del Estado a un problema individual, de una parte sin responsabilidad institucional y de otra, sujeto a la contratación, de quienes pueden hacerlo, de seguros de gastos médicos que ofrecen una atención privada para la salud. Otro caso es el de la educación, a través del crecimiento de la oferta de educación privada y el encarecimiento de los servicios de la educación pública (lo que se refleja en las cuotas y en los servicios administrativos). Tanto la salud como la educación se han transformado de responsabilidad del Estado en materia prima del mercado.

Los gobiernos (principalmente de 1988 a la fecha) han definido las estrategias y las políticas públicas para concretar estos procesos, a la vez que han transferido su responsabilidad política y social a las fuerzas del mercado (Hertz, 2002). Esto significa que la política se ha subordinado a los procesos económicos. Estas son las circunstancias que subyacen al sobre la crisis de la política: la administración de lo público bajo la lógica de lo privado. De tal manera que las decisiones políticas van orientadas a incorporar al mercado todos aquellos ámbitos de la vida pública que pueden ser altamente rentables, como sería el caso de la educación.

Para ilustrar lo anterior transcribimos una nota del Periódico La Jornada (jueves 3 de enero, 2013, p.4), se dice que "De pronto, la educación pública se ha vuelto un nuevo mercado, gracias a las reformas impulsadas durante la década pasada...Una conferencia de inversionistas interesados en el sector educativo con fines de lucro (Capital Round table For-Profit Education Private Equity Conference), en julio del año pasado, afirmó que la educación es ahora el segundo mercado más grande de Estados Unidos, valuado en 1.3 billones de dólares... Indica que se están ampliando las oportunidades en el sector educativo orientado al lucro, gracias a iniciativas promovidas en el Congreso..."

En México, bajo la presión de los organismos internacionales (FMI, BM y OCDE),

en donde se destacan los diagnósticos, orientaciones y acuerdos en relación con la educación, la OCDE ha planteado los lineamientos para "mejorar la calidad de la educación" que desde la década de los noventa se han dado (ver por ejemplo el Acuerdo de Cooperación México-OCDE, para Mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas Mexicanas, OCDE, 2010, que es uno de los sustentos de la reforma educativa Planteada por el Presidente de la República Enrique Peña Nieto y aprobada por el Congreso de la Unión), se han convertido en orientadores de las políticas de gobierno.

Hay dos aspectos que se pueden destacar a partir de la introducción de este tipo de estrategias para la educación, en este caso para la educación superior (por ejemplo con el establecimiento del Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI), que ha implicado la gestión de recursos a través del cumplimiento de indicadores o el Programa de Estímulos al Desempeño Docente que representa, a través de la evaluación de la productividad de los profesores, una compensación económica), uno de ellos es el control político de las instituciones por medio de la asignación de recursos y financiamientos, sin los cuales las universidades públicas no podrían funcionar; el otro aspecto es el control financiero de las instituciones por parte de las autoridades educativas federales. Es claro que el problema no han sido las evaluaciones o el control financiero sino el sesgo político que se les ha dado.

En Argentina las medidas se dan de modo similar. Durante los últimos gobiernos se inculcó la necesidad de universalizar la educación superior, (idea que estuvo a su vez acompañada por la extensión de la obligatoriedad a los seis años de educación secundaria), por medio de una política de creación de nuevas universidades nacionales y públicas en el interior del país. Estas universidades cuentan actualmente con un crecimiento notable en cuanto a matrícula y oferta académica, sin embargo no se puede afirmar que realmente logren democratizar la educación. Si bien generan nuevas oportunidades de formación para sectores no tan integrados a las capitales de las provincias, ocurrió en muchos casos que estas universidades quedaron relegadas a monopolios de facultades centenarias. En otras palabras, en lugar de revitalizarse y crearse

sobre la base de profesionales propios de la zona con una mirada quizás un tanto más amplia acerca de los proyectos curriculares y de nuevas formas de interacción en las políticas universitarias, se conformaron sobre estamentos ya establecidos bajo las mismas normas cuantitativas que se repiten en todo el sistema educativo.

Sobre estos planteamientos, esencialmente políticos, se han impulsado las reformas académicas al interior de las universidades e instituciones de educación superior, que buscan instaurar el modelo por competencias y las orientaciones gerenciales como la opción privilegiada para la transformación de los planes y programas de estudio y la modificación de sus contenidos. Y esto viene desde la lógica del modelo de acumulación de riqueza para orientar las decisiones políticas y el carácter de los programas de gobierno.

Así, se pueden ubicar algunos rasgos centrales que le dan sentido a la relación política-educación-enseñanza de la metodología:

1. El modelo neoliberal ha subordinado la política a los intereses del mercado.
2. El Estado, entendido como gobierno, se convierte en un instrumento para orientar los impulsos privatizadores en todos los ámbitos de la vida social.
3. La educación se ha convertido en un vehículo para la consolidación del mercado de una manera doble: se ha convertido a la educación en una mercancía y se ha constituido en un espacio para la formación de fuerza laboral dócil, flexible con las competencias básicas que requieren los procesos productivos.
4. Se han planteado movimientos de reforma académica orientados por decisiones políticas para estimular y moldear los procesos de transformación de la educación.
5. Se han desplazado todos aquellos contenidos y asignaturas que no son funcionales ni pueden articularse con las necesidades del mercado.
6. La política se ha convertido en el medio y ámbito para impulsar las corrientes privatizadoras.

III. Incidencia en el nivel institucional

Los factores mencionados anteriormente, ya sea desde la esfera política como desde la económica, se evidencian en la matriz organizacional de las instituciones y son un reflejo de la pérdida de importancia de la metodología en la enseñanza. Es importante señalar, entonces, de qué manera esta carencia no solo afecta desarrollándose en el plano curricular sino también en la práctica misma de las instituciones y en los diferentes niveles educativos.

Existen varios puntos a tener en cuenta a la hora de hablar de la ausencia de la enseñanza de metodología en los niveles de educación media y superior. Por un lado, en Argentina cabe diferenciar educación terciaria de educación universitaria, y a su vez dentro de estos sectores distinguir ofertas en el ámbito público y en el ámbito privado (éste último actualmente en crecimiento). Por otro lado comprender la tendencia a la búsqueda de una rápida salida laboral que muchas veces influye directamente en la decisión no solo vocacional sino también respecto del tipo de institución en la que se cursarán los estudios.

Al igual que en educación media, donde la enseñanza de la metodología queda relegada a modalidades u orientaciones netamente humanísticas y sociales, en educación universitaria aquellas carreras que no se orienten a la investigación no contarán con una fuerte formación epistemológica. Si bien en nuestro país suele ser un requisito la realización de una tesina o trabajo de investigación, éstos pocas veces cuentan con los lineamientos elementales para el análisis y la producción de conocimiento, o bien el estudiante no es guiado de la manera en la que corresponde en cuestiones básicas como lo es la delimitación de un área de interés y la construcción de un objeto de estudio.

En cuanto a los institutos terciarios pertenecientes al sector público, en particular a aquellos que se dedican a formar docentes para la educación media, la situación es aún más precaria.

La docencia no suele estar relacionada a la producción de conocimiento, ser

docente implica enseñar contenidos ajenos a través de técnicas que aprendió y perfeccionó a lo largo de su carrera. La formación que se brinda a los docentes de educación media difiere en gran medida de la formación de grado o universitaria por no contar con oportunidades para exponer, debatir y generar ideas ya sea a través de equipos de investigación, seminarios o publicaciones. El tono escolar que asume la formación del profesorado no hace más que reproducir aquellas falencias del sistema de educación media, (entre ellas la especificidad, la ausencia de propuestas pedagógicas novedosas, la escasa producción de programas que respondan a necesidades actuales, la organización de cargos por horas cátedras que genera que no se den naturalmente espacios de interacción entre docentes, etc).

El caso de la formación del profesorado es paradigmático en relación a la conceptualización del rol docente en el imaginario social por un lado, y por el otro a los factores tanto políticos (e institucionales) como económicos que de la misma manera que influyen en otros ámbitos académicos dejan su huella aquí.

Por un lado comprender que un docente debe ser capaz de construir conocimiento, de conceptualizar su práctica, pero también entender la necesidad de una reflexión de su labor a partir de la responsabilidad del rol social que desempeña. Un docente no debe pensar su campo de estudio como un saber aislado ni su trabajo como un ejercicio independiente del sistema al que se encuentra sujeto. Se trata de una idea que no parece estar asimilada en la formación, ya que en los institutos terciarios, tanto desde la organización institucional como desde lo curricular, los docentes (y los futuros docentes) permanecen aislados.

Entonces, al hablar de la ausencia de enseñanza de metodología o de la importancia que puede llegar tener la asimilación de ciertos conceptos o herramientas de investigación no radica en una cuestión netamente académica, no refiere a que todos los docentes deban estar obligados a realizar publicaciones anuales o a participar abiertamente de seminarios de investigación educativa, sino que el hecho de no contar con una estructura institucional que se encuentre más abierta al diálogo, a la interacción y a la reflexión entre docentes es lo que limita la misma práctica.

De este modo, sí puede cuestionarse en primer punto el espacio curricular en el que no se toma en cuenta la producción de conocimiento o los momentos dedicados a la investigación dentro del profesorado, y que se advierte que tiene que ver con una necesidad de un rápido egreso de alumnos. Como así también puede cuestionarse la especificidad con la que se forman los docentes para el nivel medio, en donde no existe una integración entre disciplinas y que se traslada al secundario como una fragmentación muy fuerte en las propuestas curriculares y las diferentes modalidades. Sin embargo, dicha especificidad sumada a la ausencia de requisitos relacionados a la investigación para merecer el título de docente guarda una estrecha relación con un mercado laboral en el que se prioriza una evaluación cuantitativa de las aptitudes del docente (un promedio sumado a una cantidad de cursos sin considerar pertinencia o nivel de reflexión y/o compromiso).

Consideraciones para comprender la situación actual del profesorado en relación a la ausencia de enseñanza metodológica:

1. Falta de articulación entre los sistemas educativos (medio y superior) o bien repetición de falencias estructurales en uno y otro nivel como reflejos de una cultura escolar.
2. Especificidad en la formación delimitando y a su vez fragmentando los campos de estudio y de reflexión del estudiante.
3. Búsqueda de una rápida y sencilla salida laboral por sobre el ejercicio de un rol social crítico.
4. Evaluaciones cuantitativas en todos los niveles, incluyendo en el ejercicio de la práctica docente.
5. Existencia de una organización institucional que no permite que se naturalicen los espacios de interacción y de construcción de propuestas innovadoras.

De este modo, es posible señalar que la enseñanza de metodología (o bien su ausencia en los espacios educativos) no radica en una discusión netamente curricular o temática sino más bien en un sistema de enseñanza fragmentado

tanto por sus niveles como por sus especializaciones, y dicha fragmentación no es más que una consecuencia contextual que radica en decisiones económicas y políticas de mayor escala.

Claramente las instituciones educativas no pueden permanecer aisladas de los contextos en los que se dio su surgimiento, o bien los profesionales que en ellas tienen lugar no deberían tampoco hacerse a un lado de las características sociales y culturales en las que deben desenvolverse. Sin embargo continúa siendo necesario que puedan generarse miradas críticas acerca del espacio en el que tanto docentes como alumnos se desenvuelven, en el rol social que ocupan y en qué herramientas son elementales poner en juego una vez reconocidas dichas marcas contextuales.

Comentarios finales

En el proceso globalizador del capitalismo, todas las transformaciones se han dado a escala global pero tienen su impacto diferenciado en el ámbito local y vienen acompañados de visiones del mundo, o sea de ideologías legitimadoras de esas transformaciones. Así como la política se convirtió en un instrumento privilegiado para impulsarlas, la educación ha sido fundamental para su materialización.

Bajo la idea de *economía del conocimiento* (que significa aplicar los avances científicos tecnológicos a los procesos productivos, es decir introducir una nueva racionalidad para aumentar la capacidad productiva), y de la *sociedad del conocimiento* (idea a través de la cual se pone el énfasis en el conocimiento como motor del desarrollo social) se establecen dos elementos fundamentales para orientar los procesos educativos.

En el actual sistema educativo parece existir una discusión entre dos tipos de conocimientos que debe impartir la escuela: aquellos que son *necesarios para el sistema educativo* y los conocimientos que son *necesarios para movernos en el*

mundo en que vivimos (Terigi, 2008). De esta manera cabe destacar la controversia que se genera entre aquellos docentes que afirman que disminuir el contenido informativo de los programas equivale a disminuir la exigencia sobre el alumnado y aquellos que hacen hincapié en evaluar la relevancia de los contenidos para lograr un aprendizaje significativo.

Educar para la vida, educar para hacer, educar para ser, se han convertido en parte de los imperativos ideológicos para orientar la educación de acuerdo a las necesidades que impone el mercado. De aquí se desprenden una serie de estrategias que se traducen en políticas de gobierno y en programas institucionales dirigidas a reorientar las tendencias de la educación en países como los nuestros.

Se introducen sistemas de evaluación cuantitativa, estrategias de financiamiento amarradas a programas de estímulos y opciones pedagógicas, como el modelo por competencias, modalidades de enseñanza que tienden a la fragmentación, y que han modificado las formas y las prácticas tanto académicas como administrativas de las instituciones educativas. Como el modelo por competencias ha sido transferido del mundo de la producción a los procesos educativos, las prioridades de formación y los contenidos responden a estos imperativos.

En la práctica, lo anterior se ha traducido en formas de ponderación de lo que debe de incluirse en la formación profesional y en el modelamiento del conjunto de contenidos, de acuerdo al modelo por competencias con la idea de formar recursos humanos con determinadas características. Bajo esta lógica, los planes de estudio de muchas de las universidades públicas y privadas se han transformado de acuerdo a este modelo académico. Las propias autoridades federales, financiadoras de la educación pública, son quienes han introducido, motivado y apoyado estas orientaciones.

De esta forma, la importancia de aquellas materias que se encuentran en la esfera de las Ciencias Sociales y las Humanidades son consideradas de menor

importancia para los imperativos del mercado, que aquellas definidas como prácticas o técnicas, que enseñan a hacer. Son estas las que adquieren mayor relevancia dentro de las estructuras curriculares. Por su parte, las materias de las Ciencias Sociales y las Humanidades se ha tendido a minimizar su importancia para la formación profesional; o son eliminadas o bien, se reduce el número de asignaturas dentro de los planes de estudio y se busca darles una orientación técnica o práctica, según sea posible de acuerdo al modelo por competencias.

Tomando en consideración estas aproximaciones, es posible establecer algunos núcleos problemáticos para ubicar la pérdida de importancia de la metodología y su enseñanza en la formación académica e intelectual de los jóvenes.

1. Los procesos educativos se encuentran articulados a la lógica y dinámica de las innovaciones económicas a escala mundial.
2. El papel de los gobiernos ha sido fundamental en la reorientación de la educación y, por ello, los programas institucionales son producto de decisiones políticas antes que académicas.
3. A las decisiones políticas sobre las orientaciones educativas le subyacen contenidos ideológicos que expresan los imperativos del modelo de acumulación de riqueza.
4. Las transformaciones de planes y programas de estudio en las instituciones de educación media y superior han obedecido tanto a decisiones políticas como a las necesidades del mercado.
5. El modelo educativo que han introducido las instancias financiadoras de la educación media y superior, supone una tendencia para los contenidos académicos que responde de forma predominante a las necesidades del mercado, y no a contribuir a la solución de la problemática social (salud, pobreza, trabajo, educación, exclusión, etcétera).

Visto así, el problema de la importancia de la metodología y su enseñanza no solo constituye un problema didáctico-pedagógico, sino también una problemática de prioridades para la educación y de pertinencia frente a los

retos y desafíos que el propio desarrollo del capitalismo ha generado: supone la preservación de las condiciones ambientales; una justa distribución de la riqueza y; el conocimiento para resolver viejos y nuevos problemas de la realidad natural y social del planeta (Wallerstein, 2001)

De aquí, se pueden ubicar al menos tres aspectos centrales relacionados con la importancia de la metodología:

1. La pérdida de importancia por la poca valoración y el carácter que se le ha otorgado, se enseña el manejo de un conjunto de técnicas, herramientas e instrumentos de fácil aplicación, lo que la hace poco atractiva para los estudiantes.
2. Los contenidos de las materias relacionadas con la metodología se han limitado al manejo instrumental de técnicas y herramientas de corte cualitativo o cuantitativo. Esto ha implicado reconocer únicamente la dimensión empírica del proceso de investigación. De tal manera que se confronta el método y la metodología.
3. La enseñanza de la metodología se puede caracterizar como una práctica fundada en manuales y en muchas ocasiones impartidas por profesores con un perfil poco adecuado para impartir contenidos relacionados con la dimensión epistemológica del proceso de generación de conocimiento. Correspondería considerar la dimensión epistemológica y la metodológica como una articulación básica en la producción de conocimiento científico (reconstrucción del objeto de conocimiento y su verificación empírica).

Finalmente, después de las anteriores consideraciones cabe hacer la siguiente pregunta ¿Qué va a ocurrir cuando los imperativos impuestos por el modelo económico cambien y las necesidades para resolver los nuevos problemas de las sociedades mundiales sean otras? Es altamente probable que, de seguir acentuándose esta tendencia, las generaciones futuras (en la corta duración de acuerdo a la idea de Braudel, 1974) se enfrenten al problema de la pérdida de

vocaciones científicas.

Desde esta óptica la pérdida de importancia de la metodología y su enseñanza representa un problema de futuro si en las universidades se está dejando de lado enseñar a pensar y con ello a construir los recursos para explicar los problemas emergentes, a producir conocimientos que den respuesta a los problemas emergentes que se les presentaran a las nuevas generaciones.

Bibliografía:

- Apter, David (1971). *Choice and politics allocations: A developmental theory*, Yale University Press, USA.
- Braudel, Fernand (1974). *History and the Social Sciences*, Alianza Editorial, Spain.
- De Sousa Santos, Boaventura (2005), *El milenio huérfano, ensayos para una nueva cultura política*, Trotta/Ilsa, España.
- Hertz, Noreena (2002), *El poder en la Sombra, la globalización y la muerte de la democracia*, Planeta, España.
- *Lineamientos Generales para un modelo curricular de la Universidad de Sonora*, México 2003.
- *Guía de carreras, 1995-1996: Licenciatura y nivel técnico*, Universidad de Sonora, 1995.
- *Guía de carreras*, Universidad de Sonora www.uson.mx .
- Gallegos, Carlos. *El proceso de enseñanza aprendizaje de la metodología en Ciencias Sociales: Un estudio de caso*, Facultad de Ciencias Políticas y

Sociales, UNAM, México, 2005.

- Information statutes of the Integral Reform of Media High Education in Mexico.
- OECD: <http://oecd.org/edu/mexico>
- *Innovación de métodos y estrategias y materiales didácticos para la enseñanza de la metodología para la investigación en Ciencias sociales*, Proyecto de investigación, FCPyS, UNAM, 2004
- Terigi, Flavia (2008). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". En Dussel, Inés et al (2008), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Santillana. Pp. 161/178 (versión mimeo, pp. 1/ 12).
- Terigi, Flavia (2012). "La cuestión curricular en la educación secundaria". En TENTI FANFANI, Emilio (coord.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.
- Wallerstein, Emmanuel (2001), *Conocer el mundo saber el mundo, el fin de lo aprendido*, Siglo XXI-UNAM, México.
(2002), *After the Liberalism*, Siglo XXI, México
- <http://www.jornada.unam.mx/2013/01/03/politica/004n1pol>
- <http://www.jornada.unam.mx/2013/01/03/politica/002n1pol>