



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**LA FES-ACATLÁN Y LA UAM-AZCAPOTZALCO
TREINTA AÑOS DE ORGANIZACIÓN Y TRABAJO ACADÉMICO**

Tesis que para obtener el grado de

DOCTOR EN PEDAGOGÍA

Presenta

JAVIER RAFAEL GARCÍA GARCÍA

Director

Dr. Imanol Ordorika Sacristán

Ciudad Universitaria

México, D.F. 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIAS

GINA

Cada página de este trabajo se impregnó por el apoyo siempre fiel y
perseverante de ti.
Eres la fuente de luz y de amor de mi existencia.

Con todo mi amor y gratitud para la mujer de mi vida.

A MIS PADRES

Con la mayor de mis consideraciones y amor
por su gran apoyo

AGRADECIMIENTOS

La culminación de esta investigación se debe, en mucho, a la generosidad y enseñanzas del Dr. Imanol Ordorika, en su talento encontré un ejemplo de empeño y dedicación; guardo siempre un especial agradecimiento por su apoyo a la beca facilitada a través del IIEs de la UNAM.

Por otro lado, expreso mi gratitud a todos los integrantes del Seminario de Educación Superior (SES) de la UNAM, en este espacio académico he encontrado las experiencias formativas más relevantes de mi trayectoria profesional, durante sus diversas sesiones el SES siempre ha sido un aliciente invaluable.

Deseo señalar mi agradecimiento a cada uno de los integrantes del comité tutorial, en sus recomendaciones encontré la libertad y el apoyo para la culminación de este trabajo. De tal forma que aprendí lecciones pedagógicas inolvidables de la agudeza y generosidad del Dr. Humberto Muñoz; la confianza y el talento brillante del Dr. Roberto Rodríguez; la perseverancia del Dr. Armando Alcántara; la revisión aguda, profesional y especializada del Dr. Ángel Díaz Barriga; el entusiasmo, la dedicación y claridad del Dr. Hugo Casanova; así como el trabajo solidario y puntual del Dr. Alejandro Márquez.

También agradezco la amistad y apoyo del Mtro. Alejandro Canales y, la siempre atenta y fiel confianza de la Dra. Herlinda Suárez.

Al mismo tiempo, mi reconocimiento al Dr. Mario González Rubí, por apuntalar con sus recomendaciones parte de esta investigación.

Guardo mi gratitud con todos los personajes entrevistados para la realización de este trabajo, que desinteresada y generosamente compartieron su experiencia profesional.

Finalmente, encontré en el personal de la FESA, la FFyL y la UAM Azcapotzalco importantes apoyos para este logro, por esta razón mi consideración y gratitud.

INDICE

	Pág
Introducción	4
Planteamiento del problema	6
Premisa de trabajo	13
Justificación	14
Marco teórico metodológico	16
La investigación comparada.....	17
Dimensiones de análisis y procedimiento metodológico	19
Organización del trabajo	20

CAPITULO 1

EL ESTUDIO COMPARADO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

1.1 Los estudios sobre educación comparada en el mundo	22
1.2 Los primeros estudios	24
1.2.1 La educación comparada en Francia	26
1.2.2 La educación comparada en Estados Unidos de América	28
1.3 La etapa actual de los estudios comparados	29
1.4 Los estudios comparados de la educación superior en México	30
1.5 La sociología de las organizaciones como teoría para la comprensión de las universidades	33
1.6 Las universidades como estructuras de base pesada	36
1.7 El trabajo académico en las universidades.....	37
1.8 Las implicaciones de la universidad como organización.....	40
1.9 La evaluación institucional y las categorías para el estudio comparado	46
1.10 La evaluación institucional en México.....	48
1.11 La educación comparada, organización académica y evaluación institucional.....	57
1.12 La FESA y la UAM-A como organizaciones complejas	61
1.13 La FESA y la UAM-A desde el estudio comparado	63

CAPITULO 2

LA FES ACATLAN: UN MODELO DE ORGANIZACIÓN ACADEMICA DE ADAPTACIÓN INCREMENTAL Y FUNCIONAL

2.1 La UNAM y la educación superior en el México de los años setenta	71
2.2 La complejidad de la UNAM	74
2.3 Caracterización de los establecimientos de la UNAM	74
2.4 Innovación y complejidad de las ENEP	76
2.5 La compleja centralización de las ENEP	84
2.6 El desarrollo tardío de la FESA	85
2.7 La nueva organización académica de la ENEP Acatlán	88
2.8 La separación académica y administrativa divisional	91
2.9 La FES Acatlán en 2005	92
2.10 El gobierno de la ENEP-A.....	93
2.11 El gobierno de la división de Socioeconómicas	99
2.12 Las propuestas de planes de estudio en la ENEP Acatlán	101
2.13 Los planes de estudio de la división de socioeconómicas	105
2.13.1 El programa de CPAP y su nueva apuesta	107
2.13.2 El programa de Economía entre la repetición y el mayor empuje	109
2.13.3 El programa de R.I. y sus tres líneas de formación profesional	110
2.13.4 El programa de Sociología de la formación general a la especialización	111
2.14 Lo convergente y lo divergente en los programas académicos	112
2.15 La organización de la docencia y la investigación en la división de SE.....	114
2.16 La carrera académica en la FES-A.....	121
2.17 La carrera académica en la división de socioeconómicas	124
2.18 La FESA y su modelo de adaptación incremental y funcional	127

CAPITULO 3

LA UAM-A: UN MODELO DE ORGANIZACIÓN ACADEMICA DE ACOPLAMIENTO DIFERENCIADO Y LAXO

3.1 Un poco de historia	134
3.2 La complejidad de la UAM	136
3.3 La UAM Azcapotzalco y su oferta educativa	138
3.4 La división de Ciencias Sociales y Humanidades de la Unidad Azcapotzalco	139
3.5 Gobierno de la Institución.....	142
3.6 Las responsabilidades de las figuras de poder y gobierno.....	143
3.7 La estructura de dirección de la División de CSH.....	149
3.8 Los planes de estudio de la UAM-A.....	150
3.9 La oferta educativa de la división de CSyH.....	156
3.9.1 El programa de administración y su enfoque financiero.....	158
3.9.2 El programa de Derecho y su tendencia hacia lo penal.....	159
3.9.3 El programa de Economía y el predominio de la investigación.....	160
3.9.4 El programa de Sociología y la investigación en educación y Urbanismo como	

ejes de formación profesional	161
3.10 Lo convergente y lo divergente de la formación profesional en la división de CSyH	163
3.11 La organización de la docencia y la investigación	164
3.12 La organización de la docencia y la investigación en la División de CSH.....	174
3.13 La estructura de la carrera académica en la UAM.....	179
3.14 La estructura de la carrera académica en la División de CSH	189
3.15 La UAM-A hoy	194

CAPITULO 4

LA FESA Y LA UAM-A DESDE UN ENFOQUE COMPARATIVO

4.1 Las experiencias institucionales en sus modelos de innovación universitaria	200
4.2 La comparación desde el plano general	201
4.3 La comparación de los modelos universitarios	205
4.4 La comparación a nivel institucional	208
4.5 La comparación en el gobierno de las instituciones	219
4.6 La comparación en los planes de estudio	223
4.7 La comparación en la organización de la investigación y la docencia	226
4.8 La comparación en la estructura de la carrera académica	230
4.9 La comparación desde las cuatro categorías	234

CAPITULO 5

CONCLUSIONES	237
---------------------------	-----

Bibliografía	246
---------------------------	-----

Introducción

El origen de este trabajo está en el interés por desarrollar una investigación comparada de dos instituciones universitarias que nacieron como resultado de las políticas emprendidas por el gobierno federal durante la reforma a la educación superior mexicana de los años setenta. Es el caso de la creación de la Escuela Nacional de Estudios profesionales Acatlán (ENEP-A) y la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco (UAM- A).

Por lo menos, en amplios círculos académicos, aparece la preocupación e inquietud por el conocimiento de estos dos proyectos universitarios. Este interés se debió, fundamentalmente, a la relevancia académica que despertó la posibilidad del surgimiento de una nueva forma de organización de las funciones de docencia e investigación por la vía departamental.

La creación de ambas instituciones representó una oportunidad para modificar componentes curriculares y de organización académica tradicionales, mediante la emergencia de dispositivos académicos novedosos que abrían las condiciones necesarias para operar, en las instituciones, un conjunto de actividades académicas en el marco de formas nuevas de organización interdisciplinarias.

Esta tesis es un estudio comparado de dos casos institucionales de organización del trabajo académico, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FESA) que hasta el año de 2005 fue ENEP-A de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco (UAM-A). Ambas cumplieron ya treinta años de labores académicas, por ello, adquiere una importancia social y académica la revisión de sus logros y la vigencia de sus trazos originales, vistos en una perspectiva a futuro.

La investigación se centra en cuatro ejes de análisis: el gobierno de las instituciones, la organización de la investigación y la docencia, los planes de estudio y la estructura de la carrera académica; vale también señalar que el universo de comparación se remite a la División de Socioeconómicas (DS) de la FESA y la División de Ciencias Sociales y Humanidades (DCS y H) de la UAM-A.

La investigación se apoyó, por citar algunos elementos, en las siguientes consideraciones: son dos instituciones de la zona metropolitana de la ciudad de México que nacieron en el mismo contexto histórico, ambas buscaron de origen crear modelos departamentales interdisciplinarios de organización académica, que para los años setenta en México fueron considerados vanguardistas en muchos de sus aspectos de diseño y operación. Al mismo tiempo, son instituciones similares en tamaño, oferta y cobertura educativa, son dos universidades federales cuya importancia social y académica se aprecia por la sociedad en conjunto y por los sitios donde se ubican, cuentan con un carácter público y guardan una relación relevante con el Estado.

La premisa inicial del trabajo consideró la idea de que las políticas educativas del Estado, con respecto a la creación de las dos instituciones, así como sus políticas internas, resultaron en ocasiones azarosas, su instrumentación adquirió rasgos impredecibles, dando como resultado una organización académica alejada, en varios de sus aspectos, de sus proyecciones iniciales. Así, como resultado de este estudio, se encontró que contaron con condiciones diversas para la implementación de sus proyectos de organización universitaria: a la FESA le resultó, en apariencia, más factible retomar el modelo de organización por facultades imperante en la UNAM; en cambio, la UAM-A mostró mayor

capacidad de adaptación de su modelo departamental, sin dejar de reconocer que en una parte muy importante de sus tareas académicas, opera la estructura disciplinar¹. Este escenario, visto como campo problemático, se explorará en la presente investigación.

Por otra parte, el contexto en el que tiene lugar la creación de estas instituciones, período comprendido entre los años 1972-1980, favoreció que el subsistema de educación superior pública en México experimentara un crecimiento muy relevante en términos cuantitativos y cualitativos (Casanova 1995). Este crecimiento tiene lugar en un escenario educativo caracterizado por los cambios, situación que deriva en la búsqueda de fundar instituciones cuyo nacimiento imprimiera un nuevo rostro a las Instituciones de Educación Superior (IES) en México.

Así fueron creadas nuevas universidades, inscritas en el proyecto de modernización de la educación superior impulsado por el presidente Luis Echeverría.² Parte de las características iniciales de estas instituciones fue su carácter innovador en las formas de organización académica por la vía departamental.³ La creación de esas instituciones permitió el ingreso de grupos de estudiantes, que antes habían estado excluidos, a oportunidades educativas. También se desarrolla, en paralelo, la expansión acelerada de una comunidad de trabajadores académicos.⁴ Todo esto tiene lugar en un contexto de modernización externo a las instituciones caracterizado por la complejidad política, económica e ideológica de un régimen centrado en la renovación de muchas de sus esferas, entre las que se distinguen la transición del México de zonas mayoritariamente rurales a zonas urbano-industriales; el crecimiento de la asistencia en servicios de salud, educación y seguridad social; el crecimiento de la red carretera, así como, un aumento progresivo de la electrificación y producción de petróleo (Basañez, 1985).

Otro especialista (Tello, 1997) advertía que el periodo reflejaba un perfil de claroscuros, en tanto que acompañando a esta modernización se reflejaba una creciente concentración de la riqueza en pocas manos y una serie de rezagos que derivaron en mayores niveles de pobreza y marginación en amplios círculos de la población.

Este contexto tiene como antecedente el año de 1968, considerado por muchos como un parteaguas por el movimiento estudiantil. Dos años después se constituyó dicho

¹ El trabajo de Follari y Somi (1982) sobre departamentalización en el caso de la UAM, desde los inicios de los años ochenta mostraron esa evidencia.

² Por modernización educativa entendemos al proyecto político pedagógico impulsado por el presidente Luis Echeverría Álvarez, cuyo propósito fue generar un conjunto de acciones que reformaran la educación en nuestro país. La serie de reformas impulsadas a la educación superior serán motivo de estudio de este trabajo.

³ El rasgo de innovación viene definido desde los grupos que diseñan las nuevas instituciones. Mediante la palabra <<innovación>> se intenta explicar que las nuevas instituciones tendrán un nuevo modelo de universidad, con nueva organización académica y estructura administrativa, por lo que serán diferentes a la estructura por facultades. Para mayor información consultar a Kent (1990).

⁴ Durante el desarrollo del trabajo las definiciones y forma de explicación utilizadas por José Joaquín Brunner (1993) y Rollin Kent (1990), quienes refieren que los académicos constituyen un mercado, donde se desarrolló durante esos años un proceso de incorporación de una gran cantidad de sujetos a las nuevas instituciones de nivel bachillerato o superior. Los estudios realizados por los investigadores han demostrado que dicho proceso de incorporación estuvo caracterizado por la falta de condiciones que posibilitaran la profesionalización de este mercado académico, el proceso se caracterizó por ser acelerado, desarticulado, muy precario y diferenciado, por lo que tiene rasgos peculiares en cada institución.

En este trabajo no se utilizará la categoría mercado académico, sin embargo, si se reconoce que los académicos el interior de las dos instituciones si constituyen grupos y actores que tienen un acceso, regulación, condiciones de constitución, procesos de profesionalización y limitaciones a sus variadas actividades, y la institución es el marco donde tiene lugar todos estos elementos.

movimiento, para la administración del presidente Echeverría, en una referencia ineludible para la reforma educativa de su sexenio. Según algunas voces (Latapí, 1980; Kent, 1990), la reforma educativa buscó dar paso a la reconciliación política y social y eliminar de tajo el autoritarismo del anterior régimen de Gustavo Díaz Ordaz.

Surge la reforma educativa del periodo de Echeverría, como puntal fundamental para la recuperación de la credibilidad perdida y reducir, al mismo tiempo, parte de las tensiones sociales (Saldívar, 1985). El surgimiento de las instituciones universitarias buscó desconcentrar la oferta educativa y promover proyectos cuya organización académica fuera novedosa.

Por otro lado, la desconcentración geográfica de la oferta educativa a nivel superior condujo a una mayor diversificación y segmentación funcional, esta desconcentración de la matrícula tuvo especial importancia en la UNAM, cuyo reflejo fue relevante en actores como funcionarios, profesores, estudiantes y sindicatos universitarios. Así, en parte, las nuevas instituciones son recibidas como espacios que permiten diversos reacomodos políticos y académicos, también son percibidas como instituciones cuyas potencialidades sobre el trabajo académico y su significado político eran de naturaleza variada.

Otro factor inmerso en la creación de ambas instituciones fue lo político. La lectura política de los acontecimientos permitió un conocimiento valioso sobre el diseño, creación e implementación de los proyectos institucionales, baste decir que del manejo político y negociaciones de los actores se desprendió la implementación de una forma de organización institucional. En este sentido, en la elaboración de este trabajo, pensar política y pedagógicamente las instituciones representó una mirada para explicar los procesos de constitución, cambios, omisiones y aciertos de las políticas.⁵ Así, la lectura política es necesaria para elaborar una comprensión de las formas en las que operan los actores y las estructuras institucionales.

Para ambas instituciones, tres décadas han pasado, el hecho es que, de diversas maneras y en distintos grados, ambas han operado modelos educativos que se alejaron de su proyecto original. Conocer sus inconsistencias reveló importantes elementos para su conocimiento.

Planteamiento del problema

Se ha señalado con antelación que el surgimiento de la ENEP y la UAM generó un conjunto de expectativas e interrogantes en círculos universitarios, especial interés despertaron los modelos de organización académica ya que intentaban una perspectiva interdisciplinaria. La forma de organización académica de estas instituciones fue, dentro del Programa de

⁵ Merece una consideración especial señalar que, el Seminario de Educación Superior (SES) de la UNAM, desde el año de 2000 ha venido realizando quincenalmente actividades de discusión, análisis y estudio sobre esta línea política de investigación en la educación superior, en tanto se considera materia de conformación y efectos en las instituciones. Producto de este trabajo se tienen diversas publicaciones, destacando: Muñoz (2002); Ordorika (2004); Ordorika (2006); entre otras. Como integrante del SES, un servidor ha tenido una valiosa lectura de los elementos discutidos en las sesiones del seminario, al mismo tiempo, y en efecto, se ha querido concientemente recuperar esta lectura política como factor fundamental para el conocimiento de las instituciones. Para el seminario reivindicar la política y las políticas se ha convertido en una sus tareas más importantes, para este trabajo indudablemente que también lo es.

Se considera que lo político y las políticas públicas cruzan la constitución de los proyectos institucionales, de suerte tal que pensar las instituciones desde la política es vital para su comprensión y análisis.

Modernización Educativa impulsado por el Presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), una de sus columnas vertebrales.

Este interés tiene especial importancia para los operadores del proyecto. Resalta lo escrito por el rector Guillermo Soberón, años después de la creación de las ENEPs en 1978, en *El proyecto de acciones para la superación académica*, donde plantea como cometidos centrales de la institución el impulso a “la superación académica” y la “proyección social” de la UNAM, depositando en la estructura de la institución y en sus cuerpos colegiados este importante papel. Para el caso particular de los directores de las ENEPs, en el mismo documento, les recomienda las siguientes acciones: “Definir un marco conceptual para su desarrollo en conjunto; organizar investigaciones sobre planes de formación profesional y de posgrado que potencialicen dichas dependencias; formular y desarrollar proyectos para la iniciación de la investigación en estas dependencias y evaluar el funcionamiento de la organización académico-administrativa de sus modelos universitarios” (Soberón, 1977).⁶

Posteriormente, para el año de 1982 otro rector, Octavio Rivero Serrano, sucesor de Soberón, en una conferencia en la Academia Nacional de Medicina que publica con el título de *Universidad y sociedad, de la universidad original al sistema universitario* (1982), presenta un pequeño balance sobre la institución. Inicia con la exposición histórica del origen de la universidad en el mundo, para posteriormente aterrizar en una apretada evolución de la UNAM, de donde destaca el origen de las ENEPs, al respecto escribe: “Así, en el periodo 1974-1975 se fundan cinco Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales con el propósito de contribuir a la descentralización del proceso educativo y de buscar nuevas opciones en la formación de los futuros profesionistas:” (Rivero, 1982: 10). Más adelante, en referencia a un balance sobre el desempeño de los estudios profesionales escribe: “En forma resumida, puede señalarse que las políticas de admisión, de desconcentración del proceso educacional y de ampliación de las acciones docente-asistenciales han cumplido con su objetivo. En nuestra universidad contribuimos a la preparación de los recursos que el país demanda, con estrecho apego a la realidad y a la problemática del país y en consonancia con la planeación nacional de la educación superior.” (Rivero, 1982: 13). Sin embargo, y contrario a lo señalado por el rector Rivero, seis años después en 1988, el rector Jorge Carpizo publica un documento muy polémico en la universidad, *Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México* (1988). En este escrito realiza un balance de la institución, destacando el hecho de que no comparte el optimismo del exrector Rivero Serrano. Así, desde la visión de Carpizo, su mirada sobre la UNAM refleja un “diagnóstico veraz y claro” donde presenta los principales problemas y fortalezas de la institución. De los problemas se destaca uno, del cual escribe: “tenemos una Universidad gigantesca y mal organizada; en algunos aspectos se da una fuerte centralización que ahoga a las dependencias académicas, y en otros no existe ningún control...” (Carpizo, 1988: 21). Más adelante escribe: “A pesar de la intención de las autoridades centrales de anteponer los criterios académicos a los administrativos y de descentralizar y simplificar los trámites, para un alto porcentaje de universitarios, el principal obstáculo a que se enfrentan es la llamada ‘burocracia universitaria.’” (Carpizo, 1988: 22). Por eso, más allá de las fortalezas de la institución, el exrector destaca un

⁶ Este proyecto y sus líneas de trabajo surgen a partir del 3 de enero de 1977, en el que Soberón asume su segundo periodo de gobierno en la institución. En este documento traza los propósitos centrales y las principales acciones del rumbo que la universidad deberá tomar.

panorama de contrastes en el desempeño de la institución, describiendo los asuntos críticos académicos y administrativos, tal como se destaca en las citas anteriores.

Por otro lado, el libro de Kent (1990), abre una serie de posibilidades de estudio de estas instituciones. El autor considera necesario conocer por dentro a la institución. El análisis de corte sociológico que realiza explora el asunto de la organización académica del modelo *soberonista*, impulsado a través de las ENEPS, sus efectos sobre la constitución de un mercado académico, y, sobre todo, un desarrollo atropellado del proyecto.

El grupo de Soberón implementa una administración moderna, en un marco caracterizado por las tensiones, que asume el control de las funciones académicas, en especial el gobierno de la institución y junto con ella, el control de las labores de docencia e investigación. De tal manera, el “sello” que este grupo soberonista imprime se convierte en una particular forma de organización, trabajo y manejo de la autoridad académica. Así, laboral, académica y políticamente el marco institucional se convierte en el espacio para desarrollar la vida universitaria, no sin contratiempos ni incidentes.

Este grupo universitario crea las condiciones propicias para tener un mayor control del sindicato universitario, mediante la definición del modelo sindical del personal académico de las universidades en México. Surgen las Asociaciones Autónomas de Personal Académico de la UNAM (AAPAUNAM), que se quedan con la titularidad del contrato colectivo de trabajo de los académicos, lo que es visto desde amplios sectores como uno de los éxitos más importantes del proyecto *soberonista*. También, el Sindicato de Trabajadores de la institución (STUNAM), termina por quedarse con el contrato colectivo de los trabajadores no académicos, situación que deriva en la coexistencia de dos grupos: el sindical de trabajadores de base y el del personal académico. Estos últimos regulan y disponen la incorporación, control, permanencia y regulación laboral de los académicos. De esta manera, el sindicalismo universitario opera como gremios separados, cada grupo en el lugar que le corresponde.

En otro sentido, se puede señalar que la presencia de estos grupos amplían la arena de disputas y cotos de poder, segmentando cada una de las áreas de la UNAM. Estos grupos, con el paso del tiempo, se han convertido en agentes fundamentales de definición organizativa, administrativa y político-académica de una parte relevante de la institución.

En el caso de la UAM, se destacan también una serie de documentos cuyo propósito es realizar un balance de sus principales acciones. Un espacio que fue pionero en la generación de este tipo de documentos fue el Seminario de Universidades Públicas Mexicanas (1987), coordinado por Olac Fuentes Molinar, en el departamento de Sociología de la UAM-A y llevado a cabo en la primavera de 1987. El espacio constituyó uno de los primeros esfuerzos para ordenar una serie de estudios sobre las universidades mexicanas, se escribieron así varios documentos, entre los que destacan: *Explorando la Universidad* que refiere el título de la revista no. 5 de nombre Sociológica (1987); otro es el libro *El mercado académico de la universidad mexicana*, de varios volúmenes y cuyas primeras publicaciones datan del año de 1989, bajo la coordinación de Manuel Gil Antón. También, producto de esta línea de trabajos, se produce el texto *Los rasgos de la diversidad* (1994) del mismo coordinador. Un elemento distintivo de estos documentos es que a pesar de referirse a la universidad mexicana como fuente general de estudio, no obstante realizan ya una exploración sobre el caso de la UAM. En este tenor, uno de los primeros documentos de trabajo que ya centra la discusión en las formas de organización de

la institución es el que realiza el Grupo de Trabajo sobre la Universidad,⁷ creado por el entonces rector Gustavo Chapela, que toma como pretexto la celebración en 1994 de los veinte años de la institución. Este grupo es quizá el primer espacio académico para el análisis del proyecto UAM. Este documento realiza un balance crítico de la institución en el que reconocen los principales aciertos y limitaciones de la institución, revisión que por cierto continúa Julio Rubio durante su administración 1993-1997.

El estudio más reciente, entre otros, para la comprensión de los trabajos realizados por la universidad es el llevado a cabo por Óscar M. González, Miguel Ángel Casillas y Romualdo López Zárate, quienes publican 2 tomos de *Una historia de la UAM, sus primeros 25 años* (2000). En estos libros presentan una visión muy completa y descriptiva, marcadamente cuantitativa, de los asuntos más relevantes de la institución.

Así, en ambas instituciones ha estado presente la preocupación por realizar balances sobre las tareas y metas alcanzadas por las instituciones, no obstante, se han retomado aquí solo algunos de los escritos conocidos en círculos académicos. Existen a la fecha, muchos más documentos que han tocado el asunto.

A pesar de existir un acuerdo sobre la importancia del estudio de las instituciones universitarias para definir las posibilidades de la orientación que deben seguir o que siguieron los cambios efectuados, en los ámbitos académicos de investigación sobre la educación superior se conocen poco las experiencias de estudios institucionales sobre sus procesos de transformación; se sabe que las reformas en las IES mexicanas han sido poco estudiadas (Ibarra, 1998). Al mismo tiempo, de acuerdo a Ordorika (1999), existe en un conjunto importante de instituciones una actitud contraria hacia el cambio estructural, en particular, la UNAM y sus diversas reformas pueden ser vistas como espacios donde han prevalecido la lucha política predominando los intereses por conservar a la institución, teniendo como niveles de disputa fundamentalmente los ideológico, financiero, el diseño de planes y programas, la organización académica, las formas de gobierno y la elección de autoridades, entre otros.

Regularmente los esfuerzos de conocimiento y cambio en las instituciones se han orientado a cambios programáticos, no se atiende una reforma integral y de fondo de las formas de organización académica, del gobierno y gestión de las instituciones. Esto se ilustra desde la revisión exhaustiva que sobre el estado de la investigación de la universidad mexicana realiza Eduardo Ibarra (1998). Destaca el autor que solo el 8% de los trabajos se refiere a libros, tesis o documentos que sientan precedentes de mayores expectativas; también escribe que el 92% de estos documentos hace referencia a artículos, ponencias o capítulos de libros; asimismo, cita que el 77% de los autores sólo cuenta con un trabajo de investigación. Estos datos reflejan el estado en que se encontraba el tratamiento de la temática durante los años de 1987 a 1996, sin embargo, desde fines de la década de los noventa se mostró un creciente interés por la temática.

Además de que los investigadores atienden ciertos temas particulares, destaca que la mayoría desarrolla estudios referidos al proyecto Carpizo o a los programas de modernización. En fechas cercanas, los esfuerzos se han desplazado para atender la nueva

⁷ Este grupo se integra por once académicos de la UAM, el texto lleva por nombre *La universidad y su futuro. Una propuesta de rumbo* (1994), en el documento se percibe el reconocimiento de que la institución debe realizar un alto en el camino para llevara a la universidad a su “madurez institucional”, sobre todo sobre sus cuerpos académicos. Así, desde un discurso autocrítico se formulan una serie de reflexiones cuya aportación intenta señalar los principales problemas de la institución y orientar algunas posibles líneas del rumbo de la institución.

relación del Estado con las universidades, tal como se ilustra con los análisis de De Vries (1998) y Acosta (2001); también, el financiamiento a las IES públicas ocupa una centralidad notable, ya sea desde los debates internacionales o nacionales (GUNI, 2006).

El interés reciente en torno a los asuntos de las IES públicas aporta un significado especial al debate. A pesar de todo, existe una menor producción de literatura en México sobre estudios comparados de educación, es mayoritariamente una temática poco atendida, ausente en muchos círculos académicos, en cambio en el contexto internacional ha sido fuertemente impulsada (Marginson, 1997 y 2005; Mollis, 2002; Albach, 2000; Slaughter, S. y L. Lesli, 1997; Slaughter, S y Rhoades, G., 2005; entre otros).

No obstante lo anterior, un destacado grupo de investigadores provenientes de diversas instituciones ha llevado a cabo esfuerzos relevantes para el tratamiento de alguna línea de investigación susceptible de ser contrastada. Sobresalen los trabajos desarrollados en el marco de los diferentes encuentros nacionales sobre investigación educativa. Dichos trabajos han permitido integrar documentos sobre discusión, estudio, conocimiento, explicación y prospectiva de un importante número de temas educativos, elementos que permiten una mejor comprensión sobre la educación y, al mismo tiempo, han sido fuente de información para la toma de decisiones sobre políticas públicas en educación superior.

Sin embargo, persiste el hecho de que existen infinidad de experiencias institucionales de cambios en la organización académica, reformas institucionales y curriculares que siguen en el anonimato; por todo lo anterior, hay un déficit en el estudio interno de las instituciones.

De acuerdo con gran parte de especialistas citados para el caso de México, existe un consenso en considerar a la década de los setenta como un parteaguas en el crecimiento y desarrollo de la educación mexicana. La explosión de la cobertura educativa en todos los niveles fue una constante durante el período de 1970-1990. No obstante, en el año de 1982 la crisis de la deuda y la del petróleo, implicaron un descenso de recursos a las IES públicas, lo que se reflejó en menores tasas de crecimiento de la educación superior. Sin embargo, para la década de los noventa este crecimiento se vuelve a dinamizar, cediendo a la iniciativa privada la cobertura del crecimiento, fundamentalmente. En forma paralela a esta oferta sin precedentes, la aparición de importantes espacios de discusión y tratamiento de fenómenos educativos resultaron insuficientes para el tamaño de los problemas. A pesar de todo, los esfuerzos se han concentrado insistentemente en el tratamiento de tres asuntos relevantes: la transición de una universidad de elite a una de masas, los cambios en las relaciones entre los gobiernos y universidades y, la integración y diferenciación de sistemas de educación superior (Clark, 1999). Para el caso de México los trabajos de Muñoz (2002), Domínguez (2001), Didriksson (1999) y Levy (1987), constituyen varias de las referencias más importantes para observar las formas como opera la transformación de las IES.

Sin embargo, esta atención en temas de lo “general” ha significado, paralelamente, un cierto rezago en temas que hoy aparecen en la agenda de pendientes que ya se constituyen en asuntos emergentes; hoy que desde lo “micro” se han conformado problemas críticos (Ibarra, 1998) y con tendencia a magnificar su importancia. No se ha promovido un debate sobre las transformaciones institucionales y sus aportes a la mejora del desempeño institucional, como también existe un abandono de estudios comparativos que permitan conocer desde el interior de las instituciones la forma de organización inicial y su evolución. Este vacío en la agenda educativa, lleva a recuperar estudios que privilegien tramas vitales para la organización y desempeño de las universidades (De Vries, 2001; Álvarez, 2002; González Rubí, 2004 y Ordorika, 2006). En este caso de

investigación, cobra especial relevancia la revisión del desempeño académico comparado de las dos universidades referidas.

También, se observa que los estudios realizados colocan en un segundo plano la esfera pedagógica. En el caso de esta investigación se recupera la esfera de lo pedagógico, en tanto proporciona recursos de intelección para entender que una de las deudas de la reforma institucional de las dos instituciones quedó anclada a la repetición de prácticas educativas tradicionales.

Ahora bien, la revisión de las dos instituciones arrojó la idea de que al gobierno universitario le correspondió la tarea de organizar y orientar los destinos de la institución. Sin embargo, su proyecto tuvo variaciones. Se advierte que esta conformación se desarrolló en un marco institucional caracterizado, como se señaló, por las tensiones y desde una definición tridimensional,⁸ como lo anota Ordorika:

- a) La capacidad de un actor para determinar la conducta de otro;
- b) El control de las temáticas y
- c) La capacidad para dirigir escenarios culturales y la ideología.

Se trató de una dinámica de tejidos múltiples. Por el contrario, en el marco de confrontaciones diversas se lograron concretar los proyectos de esas dos instituciones; en otras palabras, fue en el juego de las pugnas que en conjunto desembocaron en un control social, institucional y personal entre grupos donde tuvieron lugar la producción de sus proyectos, dando paso a la institucionalización de una organización académica diferente a la prescrita.

Dicho de otra manera, la constitución de ambas instituciones pasó por los gobiernos institucionales donde al parecer la forma mostrada arroja que los asuntos pedagógicos se subordinaron a las decisiones administrativas. La afirmación de Kent ilustra este sentido: “para la UNAM, la fortaleza de la cultura burocrática está en íntima relación con la debilidad de la cultura académica” (1990: 77). Es una afirmación que Ordorika amplía, incluso, responsabiliza a los grupos que controlan la universidad por la falta de una reforma que fortalezca lo académico. Anota: “...una burocracia universitaria intensamente politizada, la cual, a la larga, ha mediado, moldeado y restringido notablemente el proceso de cambio en la universidad.” (1999: 181).

En este marco, la pregunta que orientó la investigación fue ¿Cuál es la congruencia alcanzada por el desempeño de los modelos de organización académica de la ENEP-A y la UAM-A con respecto a su proyecto original y sus efectos en cuatro dimensiones analíticas en 30 años de operación institucional: el gobierno de la institución, organización de la docencia y la investigación, los planes de estudio y la estructura de la carrera académica en la institución? De donde se destaca que uno de los elementos para explicar el desempeño de ambas instituciones se buscó en la dinámica de sus procesos pedagógicos, sociológicos y políticos de la organización y constitución de su vida académica. Al mismo tiempo, interesa destacar que los desarrollos diferenciados y desiguales mostrados por ambas instituciones es, quizás, una característica que por naturaleza les corresponde.

Se aprecia aquí la necesidad de definir el concepto instituciones. Weber escribe:

⁸ Concepto que Ordorika (1999) retoma de la obra de Lukes de 1986, donde refiere estudios sobre el poder.

“Designaremos con el término <<instituciones>> aquellas comunidades en las que se presenta el siguiente estado de cosas: 1) en contraposición con la <<unión de fines>> voluntaria, la imputación sobre la base de circunstancias puramente objetivas, independientes de las explicaciones de los imputados, y 2) en contraposición con las comunidades por consenso, carentes de un ordenamiento racional deliberado y, por tanto, amorfas en este respecto, la existencia de tales ordenamientos racionales creados por los hombres, y de aparato coactivo en cuanto circunstancia *codeterminante* del actuar.” (Weber, 1993: 214).

En este orden de ideas, las instituciones universitarias se ubican en la definición weberiana ya que poseen esos “estatutos racionales” susceptibles de operar bajo un orden estructural creado para actuar para fines específicos. En este caso, las instituciones universitarias actúan por y para responder a fines educativos originados racionalmente para ello.

Se explorará que las labores de organización académica de ambas instituciones operaron desviados de su proyecto original, las prácticas de implementación se acercaron más a reproducir las viejas estructuras disciplinares del grueso de las universidades, no obstante, este corte tiene como telón de fondo diversas tensiones entre grupos.

En el año de 2006, ambas instituciones ya cumplieron treinta años de trabajo, tienen configurado un rostro académico y administrativo, confluyen en sus instalaciones una amplia cantidad de sujetos que vieron en ellas, desde su origen, una opción de formación y/o desarrollo profesional y de posgrado. En sus territorios se han generado sólidos y diversos tejidos sociales e institucionales, intrincados y complejos en lo interno, amplios y de variadas interpretaciones en su dimensión social. Sin embargo, a pesar de notables avances en sus labores universitarias, como Ibarra escribe “carecemos de biografías de universidad” (Ibarra, 1998). De manera que resulta insuficiente el saber sobre los procesos de institucionalización⁹ de sus proyectos de organización universitaria. No existe en el medio académico un estudio consistente sobre el esquema de organización académica y de formación profesional que siguieron ambas instituciones.

Si se acepta que la institucionalización de los proyectos requiere de condiciones estructurales y funcionamiento para conducir los procesos de formación preescritos en ellos, entonces, una parte crucial del funcionamiento está en la efectividad de sus proyectos de organización. Varias preguntas saltan subordinadas a la principal: ¿la institucionalización de los proyectos alcanzó lo esperado? ¿el marco institucional resultó favorable para la institucionalización de los modelos de organización académica? ¿las acciones de transformación institucional de ambas instituciones buscaron corregir la organización académica o se ajustaron los actores a la operación institucional de los proyectos?. Las dos instituciones son producto de la convivencia de sus actores, es en el marco institucional donde se desarrollan o bloquean las acciones de los sujetos, así se

⁹ Se entiende aquí como proceso de institucionalización, en términos weberianos, al proceso mediante el cual las acciones instrumentadas para ordenar la organización de las instituciones de manera que su desempeño se caracterizara por la vida interdisciplinaria, donde cada parte de la institución desarrollará sus tareas para trabajar en esta tarea. A pesar de que en la sociedad actual toda acción grupal está ordenada, el ordenamiento operado en ambas instituciones se desdibujó de proyección original. Es en este sentido que se advierte que los procesos de institucionalización de la idea original de universidad fue modificada, por razones diversas, con el paso de los años.

entiende en esta investigación, siendo las formas de organización un elemento que permite caminar hacia la profesionalización

Por la relevancia social y académica de estos proyectos de creación institucional, fue necesaria la revisión interna de las dos instituciones que permitió visualizar sus procesos de conformación y cambio académico a lo largo del tiempo.

Premisa de trabajo

Esta investigación inició con la inquietud por comprender las formas de creación e implementación de dos proyectos de organización académica de dos universidades creadas en la zona metropolitana de la ciudad de México en los años setenta, la ENEP-A y la UAM-A. El trabajo partió de la consideración de que los dos establecimientos universitarios cuentan ya con una cierta trayectoria histórica, situación que les ha permitido su consolidación, al mismo tiempo, han tenido interesantes transformaciones.

Este estudio comparado de dos modelos de organización del trabajo académico parte del supuesto de que los modelos de organización académica de la ENEP-A y UAM-A, a lo largo de más de 30 años de trabajo, operan para el año 2006 en forma desdibujada, incongruente e inconsistente en varias de sus áreas de trabajo, con relación a sus propósitos iniciales. Esta situación ha derivado, para el caso de la ENEP Acatlán, en un proceso de adaptación funcional e incremental a las prácticas de organización académica y pedagógica tradicionales de la UNAM, las cuales se fundan en el enfoque disciplinar, vertical, aislado y, por lo mismo, mostrando signos inconsistentes con respecto a su diseño original que buscó la interdisciplinariedad, en un marco institucional multidisciplinario; mientras que la UAM-Azcapotzalco a pesar de haber logrado una mayor congruencia con respecto a su diseño de creación, que en la normatividad de sus líneas de origen tienen una concepción departamental matricial, no obstante, este modelo se ha caracterizado en la actualidad por sus rasgos de acoplamiento laxo y diferenciado, con el predominio de un trabajo académico cuyo sustento es el paradigma tradicional disciplinar.

Ambas instituciones denotan una importante deuda con la institucionalización de las innovaciones promovidas de origen. Al mismo tiempo, manifiestan diferencias en el ámbito de la profesionalización de sus cuadros académicos y sus desiguales desempeños del trabajo mostrados a lo largo de sus años de existencia. Como consecuencia, en algunas partes de sus instituciones, operan prácticas educativas ajenas al espíritu innovador que les dio origen, caracterizadas por la ausencia, el abandono, la modificación, la incompreensión, inconsistencia e incongruencia de su diseño inicial, debido entre otras razones, a la falta inicial y desarrollo de una cultura interdisciplinaria, también a la escasa comprensión que de origen se tenía del modelo, acompañadas de la serie de tensiones que particularmente vivieron, así como a un conjunto de experiencias de evaluación que las llevó a readecuar sus modelos originales, no obstante sin lograr aterrizar sus proyectos. Paradójicamente se reconoció la necesidad de crear modelos de organización académica interdisciplinarias.¹⁰

¹⁰ Una clarificación que permita distinguir los conceptos de interdisciplinariedad y multidisciplinariedad se orienta en siguiente sentido, ambos conceptos refieren una forma de organizar los trabajos académicos de una institución, el concepto interdisciplinariedad supone una manera de abordar la explicación y unión de conceptos de varias disciplinas para la construcción de un objeto de conocimiento, coloca a sujetos de diversas disciplinas en un mismo espacio para intentar abordar un mismo objeto de conocimiento. Esta forma de trabajar tiene su referencia más conocida en las materias compartidas a través del tronco común. Sin embargo, veremos en el trabajo que esta forma de operar reduce y simplifica en mucho la concepción

Sin embargo, este modelo de organización transmutó o desapareció como esquema formativo imperante en ambas instituciones, cada una teniendo en la actualidad modelos de formación profesional más cercanos a la orientación disciplinar. De ahí la necesidad de conocer el funcionamiento de dichas instituciones.

Justificación

El 3 de enero de 1973, en el estacionamiento de la Facultad de Medicina de la UNAM, tomó posesión de la Rectoría Guillermo Soberón Acevedo (Casanova; 1995), en el marco de una huelga orquestada por el sindicato de trabajadores de la institución. En este escenario, Soberón Acevedo reconocía que la coyuntura en que recibía a la institución lo obligaba a concebir un proyecto universitario donde la esfera política era prioritaria. El inicio de su gestión estuvo acompañada por los asuntos políticos, así se consideraron las dos preocupaciones fundamentales para su administración: la estabilización política y la contención de su crecimiento (Kent, 1990).

La proyección histórica del modelo impulsado por el soberonismo fue veneno de dos redes claramente diferenciadas de organización del trabajo académico, tal como lo advierte Durand:

Al parecer, desde el segundo lustro de los años setenta se ha promovido una doble organización en la UNAM. De manera predominante, una organización de Unidades de Investigación con Docencia cuya imagen de excelencia es hegemónica en la UNAM, pues posee los mejores recursos y [...] tiende a ser mucho mejor, comparativamente, al resto de la universidad; y otra organización de Unidades sin Investigación, orientadas a la docencia en el nivel de licenciatura, con claras limitaciones en su planta académica y con bajos estímulos para su personal. (Durand, 1997: 66.)

Este rasgo de diferenciación en sus funciones tuvo en la administración de Soberón un significativo éxito (Kent, 1990), sobre todo si tomamos en cuenta dos planos de su análisis retrospectivo: el primero, referido a la concepción de universidad que, con más de treinta años de operación, ha configurado una organización académica y administrativa diversificada y sumamente compleja bajo la sombra de un sistema universitario que opera

epistemológica y la teoría del conocimiento que sostienen las formas interdisciplinarias del trabajo académico, sobre todo si se tiene en cuenta que se busca explicar y comprender desde la intervención conceptual de varias disciplinas, y no solo desde los intercambios de experiencias comunes en un salón de clases compartido por estudiantes de varias licenciaturas.

Mientras tanto, el concepto multidisciplinariedad se entiende aquí como un conjunto de diversas disciplinas que atacan o atienden un objeto de conocimiento, en esta modalidad la pretensión es quizá más profunda, en tanto que desde una organización del conocimiento, la teoría de la ciencia, la teoría del conocimiento y sus nexos, se pretende una relación más sólida y firme en torno a las interacciones de los sujetos, su dinámica y el lugar del sujeto en la construcción de un objeto de conocimiento. Aparece como una epistemología del conocimiento cuya organización y fines educativos son una forma de comprender, transformar y formar al sujeto de la educación. No obstante, en las experiencias de ambas instituciones, constataremos que el concepto se entendió y retomó más como una organización de diversas disciplinas que se agruparon en torno a un solo establecimiento universitario, tal es el caso de las ENEPs, que de origen también se conocieron como Unidades Multidisciplinarias. En la práctica educativa de ambas instituciones se hizo más referencia a la agrupación de disciplinas en una misma institución, mientras que la multidisciplinariedad en la organización del conocimiento, de variadas maneras en ambas universidades, se olvidó o se desvió de su sentido original.

en la actualidad en sus rasgos más generales; por otro lado, en la inmediatez de las circunstancias críticas en que recibe la universidad, es evidente que logra generar los tejidos políticos y sociales que devuelven a la institución la armonía y tranquilidad necesarias para la marcha estable, no sin tensiones, que demanda el desarrollo del conjunto de sus actividades.

En este contexto de diversificación funcional institucional de los estudios profesionales nace la ENEP, con cinco escuelas y en el marco del Programa de Descentralización de Estudios Profesionales (1973-1976) y, junto a otras instituciones, como la UAM, amplía el abanico de opciones de educación superior en el área metropolitana.

Una historia paralela tiene el surgimiento de la UAM con respecto a la ENEP, durante la presidencia de Luis Echeverría, quien durante sus primeros meses de trabajo encarga a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) un diagnóstico sobre la demanda de estudios de educación media superior y superior. Especial atención merece el caso de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Los periódicos de esas fechas reseñaban el acontecimiento. *El Nacional* 28/II/1973, anunciaba: “La ANUIES hará un estudio sobre la saturación en las universidades.” Posteriormente, durante los últimos días del mes de mayo del mismo año, una vez que la ANUIES entrega el proyecto al secretario de educación, Víctor Bravo Ahúja, éste lo somete a consideración del presidente el 28 de mayo de 1973, según lo refiere la *Revista de la Educación Superior*, 2/1973. En el informe entregado por la ANUIES se recomienda crear una nueva universidad en la zona metropolitana cuyo propósito fuera descongestionar a la UNAM y al IPN. De esta manera, es en el mes de noviembre cuando el presidente Echeverría envía al senado la iniciativa de creación de la UAM.

Ahora bien, la literatura especializada en la educación superior permite apreciar que el estudio y el contexto en el que tiene lugar la expansión universitaria de los años setenta, ha sido una tarea notable e interesante. Aparece la universidad de masas, caracterizada por la expansión y creciente complejidad, que ya desde el otoño de 1987, Fuentes Molinar, en la presentación de la revista no. 5 de *Sociológica*, apreciaba: “A esta universidad la conocemos mal y poco.” (1987: 7.)¹¹ La universidad masificada recibe dentro de sus aulas una comunidad estudiantil provista de intereses diversos y que llegaba con una serie de características socioeconómicas diferentes a las que de manera tradicional portaba la población que recibía.

La población estudiantil que llegó durante los primeros años de ambas instituciones, rápidamente se vuelve cautiva de un proyecto de universidad caracterizado por tensiones entre lo moderno y lo tradicional, una universidad nueva que intenta instaurar un proyecto interdisciplinario y multidisciplinario matricial, pero contaminado por sus rasgos tradicionales. Las aulas se masifican con reclamos didácticos específicos, de formación y de proyectos educativos concretos. Por todo esto, Fuentes Molinar (1987) planteaba la necesidad de estudiar la universidad a través de un acercamiento más explicativo de lo que ocurría, más argumentado, que explicara esa universidad masificada.

Varios trabajos de investigación que surgen con los años, toman a la universidad masificada desde miradas y aristas particulares, tal es el caso de estudios sobre el gobierno

¹¹ Vale la pena señalar que Trow, M. (1997) es a quién se le acuña la paternidad del concepto universidad de masas, por los años setenta, siendo para el caso de México Olac Fuentes uno de los primeros teóricos en utilizarlo para explicar la universidad mexicana de los setenta.

en la universidad (Ordorika, 1999; Pallán, 1999; Casanova y Rodríguez, 1999); asimismo, los referidos a la organización universitaria (Barba y Montaña, 2001) o el aporte sobre el gobierno y la organización en la universidad en México, de Eduardo Ibarra (1998); destacan también los que abordan los conflictos universitarios (Woldenberg, 1994; Mendoza, 2001; Cevallos y Chehaibar, 2003); o los estudios que se centran en el análisis de su complejidad y diversificación (Muñoz y Rodríguez, 1995); al mismo tiempo, los esfuerzos que se desarrollan en torno a los asuntos pendientes de las universidades (Mendoza, *et al.*, 2001); por otro lado, resaltan los que atienden el financiamiento universitario (López, 1995).

De Vries advierte una escasa atención a los estudios especializados en la universidad. Así describe “poco desarrollo teórico sobre las formas de organización al interior de la universidad. La literatura existente subraya sobre todo que la universidad es distinta a otras organizaciones, pero con poca información sobre las formas de organización que serían adecuadas para este tipo de organizaciones” (2001: 28).

Pocos años antes, Ibarra se había pronunciado en este mismo sentido, los estudios sobre la universidad en México se siguen presentando como un tema disperso y altamente fragmentado (Ibarra, 1998); después Barnett escribe “estamos lejos de contar con una línea de investigación especializada, consistente y sólida...”, mas bien existe “una constelación de fragilidad” sobre los estudios de la universidad mexicana (Barnett 2002). En síntesis los estudios sobre el trabajo de las universidades se presentan como un campo virgen en muchos de sus temas.

Este es el panorama que de forma reciente se ha denotado, en que la temática ha adquirido una creciente importancia, estimulada por factores como la relevancia social de los asuntos de la universidad masificada, sus problemáticas, sus formas de organización y gobierno, entre otros. Es decir, la universidad se convirtió en un campo de estudio valioso por lo que en ella estaba ocurriendo. La literatura nos muestra desde los años noventa esa relevancia del estudio general, y especialmente los procesos que ocurren en escenarios institucionales particulares.

Bajo estos antecedentes, las experiencias de la ENEP-A y la UAM-A, adquieren significado. Promover el estudio de radiografías de ambas instituciones permite reconocer hasta donde las formas de organización académica contribuyen al desempeño y mejoramiento institucional, por esto la necesidad referir el marco teórico metodológico para su estudio.

Marco teórico metodológico

El tratamiento de la temática se nutrió de los estudios desarrollados por la Educación Comparada, la Sociología de las Organizaciones y la Evaluación Institucional. La Educación Comparada permitió ordenar teóricamente la reflexión sobre las instituciones, de manera que el contraste aparece como recurso metodológico valioso para establecer un balance del trabajo de las instituciones, ubicando el origen y su desarrollo institucional. Se logró saber cómo las instituciones fueron capaces de operar el modelo de organización académico formulado desde su origen.

La Sociología de las Organizaciones abrió la posibilidad de considerar a las instituciones como organizaciones complejas, territorios de despliegue, de confrontación entre diversos actores, situación que derivó en procesos de mediación susceptibles de

generar dinámicas diferentes a las establecidas en su prescripción inicial. Destacaron tres ejes de indagación: el marco fundacional de las instituciones como decisión de política educativa, el desempeño del modelo y sus cambios institucionales como factor constitutivo durante sus años de existencia y, finalmente, la investigación de los trazos de su organización actual.

La Evaluación Institucional proporcionó la teoría, las categorías y los criterios para la realización de este estudio comparado. La intención de este acercamiento fue disponer de información relevante para el análisis de las cuatro dimensiones analíticas señaladas. En la evaluación institucional se encontró un recurso para la generación de recomendaciones que puedan ser recogidas para ser institucionalizadas, de forma tal que permitan un mejor desempeño.

Para enriquecer este estudio, se recoge información oficial procedente de documentación de las instituciones, desde boletines históricos, consejos académicos y técnicos, así como estadísticas publicadas por las universidades en sus diversos informes y programas de trabajo. Además de las fuentes documentales, otra fuente de información proviene de la realización de una serie de entrevistas a personajes seleccionados por el papel relevante que desarrollaron durante los procesos de creación y/o desempeño de las instituciones. Sus voces, aunque subjetivas, constituyen valiosas referencias para la comprensión del objeto de investigación.

La investigación comparada

La investigación presenta tres recortes teórico-metodológicos que permitieron delimitar y organizar el estudio en forma clara y precisa: temporal, espacial y temático.

Temporal: El estudio toma el origen de ambas instituciones: 1974-1975 y se compara con el año de 2004.

Espacio: El estudio recupera una comparación entre dos universidades con ciertos rasgos semejantes entre sí, estas instituciones son tomadas como referentes empíricos de estudio. De entre sus semejanzas se destacan:

RASGOS	UAM-Azcapotzalco	ENEP-Acatlán
Año de creación	1974	1975
Organización académica	Modelo Departamental Multidisciplinario	Modelo Departamental matricial, multidisciplinario
Concepción del modelo	Innovador-Alternativo	Innovador-Alternativo
Objetivo de creación	Atender la demanda de educación superior de la zona metropolitana proveniente de los distintos bachilleratos y originar un modelo universitario alternativo	Atender la demanda de la UNAM, egresados de sus preparatorias y CCH, fundamentalmente. Descentralizar y desconcentrar la matrícula de la UNAM.
Planta académica	Nombramiento de profesor – investigador, en su mayoría de	Nombramiento de profesor de carrera; sin embargo, existe el predominio de

	tiempo completo. Buscan el desarrollo del trabajo colegiado, bajo la idea de un impacto en la formación profesional. Existen tensiones entre tareas docentes y de investigación. Cuenta con estímulos a la productividad	una mayoría de profesores de asignatura. Cuenta con estímulos complementarios al salario
Investigación	Relevante pero caracterizada por una fragmentación disciplinaria y con polos diferenciados. Desarrollo regular.	Escasa, poca estructura; regularmente implantada y bajo desarrollo.
Posgrado	Relevante, con cierta historicidad en su instauración, atiende un contexto nacional	De creación reciente y de difícil desarrollo.
Docencia	Multidisciplinaria con capacidad de 15 mil estudiantes en su unidad.	Multidisciplinaria con capacidad de 15 mil estudiantes en su unidad.

FUENTE: Elaboración personal con información recopilada de diversos documentos de las instituciones.

Por la complejidad que supone realizar un estudio que abarque la FESA y la UAM-A, se reconoce una tendencia a nivel de panorámica general en este estudio, valga la siguiente metáfora para su explicación, es como abrir la lente fotográfica para tomar un mayor contexto. De esta manera, las especificidades del estudio sobre cada una de las líneas analíticas pueden ser motivo de indagaciones posteriores.

A la luz de lo referido, los proyectos de universidad representados por la ENEP-A y la UAM-A tienen en su carácter innovador su rasgo más común; nacen como instituciones que pretenden una organización académica alternativa; al mismo tiempo, parten de un contexto histórico semejante y buscan atender una población educativa que demanda estudios profesionales.

Por otro lado, nuestro acercamiento a la temática bien puede ser comprendido bajo la metáfora usada por Barnett, quien define la universidad como un mosaico en movimiento:

El mosaico sería la universidad en su estado actual, como una serie de grupos continuos, departamentos o unidades. Las piezas que constituirían el mosaico tendrían formas y tamaños diferentes. Algunas son mucho más grandes que la mayoría, las diferentes formas producirían desigualdades en las contigüidades y hasta se podrían ver algunos huecos entre medio. Examinado de cerca, resultaría que el mosaico también tendría energía propia. Las piezas son iridiscentes, y brillarían con cambiantes colores y variadas intensidades.

Si está sucediendo todo esto, si la universidad en su estado actual tiene esta energía y esta complejidad internas, estaría claro que la idea de construir sería problemática.
(2002: 177-178.)

Así, las diferentes áreas de una institución operan bajo condiciones y situaciones diversas. Las escuelas seleccionadas no son una muestra representativa para la estadística; en cambio, reflejan instituciones que producen su propio accionar.

Temática de estudio. Conocer en qué medida las ENEP-A y la UAM-A han nutrido con su desarrollo la educación mexicana se consideró uno de los elementos más relevantes.

Otro interés fue conocer la forma en que ambas instituciones construyeron sus sistemas de racionalidad en la organización de sus tareas y de dominación interna, a través de la organización de la investigación y la docencia para el caso de la división de SE de la FESA y la división de CSyH de la UAM-A, donde se generaron los dispositivos institucionales para operar el modelo de organización del trabajo académico, expuesto como un ámbito susceptible de transformaciones.

Vale la pena señalar que se tomaron estas divisiones por la importancia que revisten las ciencias sociales. Muñoz (2000), escribe: “Lo que queda claro es que el académico forma parte de un contexto institucional. La interacción entre la persona, el establecimiento y las mediaciones que los vinculan son un punto nodal que debe tenerse en cuenta para entender el proceso de producción de conocimiento y el desempeño académico”. (2000: 11.) Por ello, ambas instituciones emergen como interesantes unidades para comprender las formas en que organizan y producen conocimiento para la explicación de los grandes problemas nacionales, es decir, en estas disciplinas se tiene la intención de comprender y generar visiones para atender problemas de orden social, por ello, la justificación de estas divisiones.

La comparación analítica se desarrolló de la siguiente manera:

- a. Una primera comparación de las instituciones contra su proyecto original de innovación de organización académica.
- b. Una segunda comparación se llevó a cabo entre ambas instituciones, revisando su organización académica, tomando como referencia una división académica afín a ambas instituciones y sus disciplinas, así como sus efectos en las cuatro dimensiones de análisis indicadas, destacando similitudes y divergencias, con el propósito de comprender el desempeño de cada una.
- c. Finalmente, se conocieron los alcances, limitaciones y recomendaciones para ambos proyectos universitarios.

Dimensiones de análisis y procedimiento metodológico

Se consideró pertinente tomar las dos instituciones señaladas, ya que constituyen los marcos institucionales donde tienen lugar las diversas acciones de organización, regulación y tejido del conjunto de creencias y valores que sostienen una cultura. Al mismo tiempo, mediante la revisión al interior de las dos divisiones se logró un conocimiento documental de las congruencias e incongruencias del modelo de innovación institucional, apoyado en testimonios de informantes clave, orientando el análisis en cuatro ejes: gobierno de la institución, organización de la docencia e investigación, planes de estudio y carrera académica.

El interés se centró en la descripción y explicación de las acciones institucionales para poner en marcha los proyectos de organización.

Para apoyar el trabajo, las entrevistas a los informantes fueron aportes relevantes, su selección obedeció a su participación en el diseño o en la puesta en marcha de las políticas de organización institucional.

En referencia a las entrevistas, se desarrollaron de manera abierta, ya que se intentó conocer la forma como percibieron en su momento la puesta en marcha de las políticas.

La comparación y análisis puede presentarse bajo el siguiente esquema:

Establecimiento	División	Disciplinas	Estructura organizativa
UAM-A	Ciencias Sociales y Humanidades	Administración, Derecho, Economía, Sociología y Humanidades.	Departamental
FESA	División de Ciencias Socioeconómicas	Ciencia Política y Administración Pública, Economía, Relaciones Internacionales y Sociología.	Disciplinas

Organización del trabajo

El trabajo se encuentra dividido en cinco capítulos: el primero es de naturaleza conceptual, ordena la reflexión teórica desde los aportes de la Pedagogía Comparada, la Evaluación Institucional y la Sociología de las Organizaciones, realiza el encuadre teórico sobre el objeto de estudio y construye la metodología para la aproximación comparada de ambas instituciones.

El segundo y el tercer capítulos revisan los orígenes, diseño y operación de cada una de las instituciones, la ENEP-A y la UAM-A, respectivamente, haciendo especial hincapié en los rasgos de desarrollo que presentan en las cuatro categorías anotadas. Asimismo, se abordan los rasgos más distintivos de los modelos de organización académica de la ENEP-A y la UAM-A, y los efectos en la profesionalización de los grupos académicos de las disciplinas anotadas. Realizamos una revisión de las condiciones de trabajo de los académicos en ambas instituciones, dando cuenta de los efectos de los proyectos de universidad y su desempeño.

El capítulo cuatro se refiere al contraste entre ambas instituciones a partir del reconocimiento de sus semejanzas y divergencias más importantes, procurando que la base de su explicación sea una exposición argumentada de los rasgos característicos más relevantes.

Finalmente, el último capítulo señala las conclusiones y una serie de recomendaciones a las políticas públicas y a las instituciones, en torno a los cuatro ejes de análisis.

La literatura sobre balances relativos al desempeño de las IES arroja saldos negativos, el abandono en el que se encuentra el estudio de muchas instituciones es una característica notable, por ello, la necesidad de observar experiencias como la de ambas instituciones. Su importancia radica en que sirven de plataforma para un conocimiento más aproximado de lo que ocurre en su interior. Vale recordar que las instituciones universitarias existen para atender asuntos vitales de docencia e investigación, los cuales contribuyen a engrandecer al país. Mediante la organización de las tareas académicas se otorga sentido, medios y propósitos educativos; a los personajes que habitan las instituciones les corresponde la imperiosa tarea de crear instituciones efectivas, por ello,

este estudio problematiza sobre la capacidad mostrada por ambas instituciones en el orden de la construcción institucional mostrada a lo largo de su historia.

CAPÍTULO 1

EL ESTUDIO COMPARADO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En este capítulo se definen los términos conceptuales que serán utilizados en el análisis comparado que se llevará a cabo.

Para realizar lo anterior, se retoman elementos teóricos que provienen de la educación comparada, la sociología de las organizaciones y la evaluación institucional, con el propósito de ordenar un marco analítico que posibilite la explicación de la temática.

Se destaca primero, una revisión de los rasgos más relevantes que presenta la literatura sobre educación superior comparada en Francia y Estados Unidos, países que han sido un referente importante para México. Este interés se centra en recuperar las características que ha tenido el estudio comparado, su utilidad y discusiones teóricas más significativas. En un segundo momento, se consideran las aproximaciones teóricas realizadas en la educación mexicana, destacando los términos en los que se ha desarrollado el debate y la forma como se ha aplicado en estudios concretos.

Una vez explicado el origen y desarrollo de la educación comparada, la atención se ubica en la evaluación institucional, cuya aportación consiste en definir el marco de categorías y criterios usados para llevar a cabo evaluaciones a las IES.

Finalmente, la sociología de las organizaciones se retoma con el propósito de alimentar la explicación sociopedagógica de las formas de organización académica, construidas como teoría de las organizaciones, ya que fueron factor que contribuyeron al análisis de ambas instituciones.

1.1 Los estudios de educación comparada en el mundo

Desde los años treinta, Ortega y Gasset¹ advertía en torno a un movimiento de convergencia de las universidades europeas, referido a la tendencia de las instituciones a efectuar sus funciones de manera muy homogénea. Esta apreciación, con los años, se ha fortalecido y extendido al conjunto de establecimientos universitarios del mundo: hoy la ruta de coincidencias se ha trasladado al conjunto de las actividades, funciones y desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior.

En esta misma tesitura, Edgar Morín escribe la forma en que lo educativo se ha convertido en el desafío crucial de nuestro tiempo.² Advierte que la educación anida un conjunto de desafíos interdependientes, el contexto se presenta como un conglomerado global, crecientemente complejo en sus relaciones y manifestaciones; explica Morín que la “cultura, lo cívico y lo social” se integran al desafío fundamental de nuestro tiempo: “el desafío educativo”. Sus palabras reivindican la urgente y necesaria reforma educativa, la

¹ José Ortega y Gasset en su conferencia de *La misión de la universidad* (1938), visionario en su perspectiva, supone esta convergencia en tanto que la responsabilidad, misión y acciones de las universidades se hacen comunes.

² Edgar Morín representa para el pensamiento filosófico y educativo de la actualidad una de las voces más importantes, en uno de sus textos más recientes, *La mente bien ordenada* (2002), analiza como la construcción del conocimiento ha sido fragmentada y aislada por muchos años, por lo que su propuesta se aboca a presentar una visión más articulada del conocimiento, sugiere la necesidad de abordar su transformación por la vía de la transdisciplinariedad.

cual busca reformar los “paradigmas del pensamiento”. Plantea que la tarea educativa debe iniciar por generar una aptitud para organizar el conocimiento y el pensamiento de maneras alternativas a las formas monodisciplinarias en las que se ha organizado. Sin embargo, pone en claro que en la actualidad la separación manifiesta entre los usos explicativos fundados en conocimientos aislados y una realidad que encarna crecientemente la complejidad es un divorcio que no conduce a ninguna parte, ni finalidad. Esta discordancia entre las formas de conocer y la realidad la expone de la siguiente manera: “existe una falta de adecuación cada vez más grande, profunda y grave entre nuestros saberes discordes, troceados, encasillados en disciplinas, y por otra parte, unas realidades o problemas cada vez más multidisciplinares, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios”. (Morín, 2002: 13.)

Esta visión del autor es contraria a lo expuesto por Ortega y Gasset,³ para quien, en 1930, la universidad tenía el reto de organizar el conocimiento desde la lógica de la especialidad; así lo exponía: “Es preciso que no prosigan la dispersión y complicación actuales del trabajo científico sin que sean compensadas por otro trabajo científico especial inspirado en un interés opuesto: la concentración y la simplificación del saber. Y hay que criar y depurar un tipo de talentos específicamente sintetizadores: Va en ello el destino de la ciencia misma.” (1930: 69.) Sus testimonios son producto de dos momentos históricos de la trayectoria del pensamiento científico y sus formas de organización; en los treinta, Ortega y Gasset pugnaba por la constitución de una ciencia que privilegiara la especialización científica; en cambio, Morín, a principios del siglo XXI, reconoce la necesidad de una ciencia que se construya a través de la integración de conocimientos provenientes de diversas disciplinas, es decir, una forma trasversal de compartir el conocimiento. Esta discusión, instala el debate educativo fundamental de nuestro tiempo: entre los saberes discordes separados y conocimientos integradores se está definiendo el futuro de la organización de la docencia y la investigación.

Las dos posturas ubican el debate sobre la organización y usos del conocimiento como problema fundamental. Desde el orden y la forma de pensamiento se prefigura la posibilidad de la explicación aislada y parcial de los objetos de estudio o la integración transdisciplinar⁴. La organización de la investigación y la docencia está hoy a debate, como asunto vital para transformar la organización académica y, con ello, la formación profesional en diversas disciplinas.

En el debate actual de la educación el imperativo pedagógico es crear la ruta por la cual la organización del conocimiento tenga otra lógica de interacción e integración, multidisciplinaria, transversal y holística.

Ante esta convergencia en el trabajo, tareas, temas de debate y retos de las IES, la Educación Comparada es una herramienta de intelección que proporciona un dispositivo teórico alrededor del cual tratar los problemas de la educación; un contenido para tratar problemas educativos. Por lo anterior, haremos un recorrido histórico que nos permita reconocer la forma en que esta disciplina fue constituyendo su discurso, tareas, utilidad y limitaciones.

³ Vale la pena recordar que el texto referido con antelación de Ortega y Gasset, se convirtió en su tiempo en una referencia obligada para quienes discutían sobre el destino de la universidad e incluso, sobre la reforma a la educación española.

⁴ Desde la epistemología, se entiende por integración transdisciplinar la búsqueda de compartir conceptos para la explicación de un objeto de conocimiento.

1.2 Los primeros estudios

La revisión de la literatura sobre estudios en educación comparada muestran un desarrollo sólido en diversos países. Destaca el hecho de que se trata de una disciplina que tiene un recorrido histórico. Las primeras experiencias de comparación en la educación se inician con una serie de relatos de viajeros aficionados cuyas observaciones constituyan referencias anecdóticas de la forma en que se educaba en otras regiones. Esta primera narración de base subjetiva representó el primer peldaño importante en la construcción de la educación comparada, llamada en sus inicios “Pedagogía del extranjero”.⁵

Una segunda experiencia que puede ser considerada relevante en los estudios comparados en la educación, se caracteriza por el interés especializado en cuestiones de corte pedagógico, mediante el envío de expertos interesados en educación a otros países. Esta fase permite que los viajeros busquen, ya de forma intencionada, un sentido explicativo de la educación. Éste es el rasgo más característico de esta etapa, al mismo tiempo, aporta valiosos elementos para la comprensión y cambio en la educación, y es que se recuperan informes que rinden los viajeros como elementos útiles para la mejora de la educación en su país.

Una tercera etapa tiene lugar cuando se desarrollan los intercambios especializados en educación; en esta parte, se realiza un conjunto de acciones encaminadas al intercambio intencionado de experiencias cuyo propósito es la mejora de la educación en los países participantes.

Una cuarta etapa tiene lugar con la presentación de informes cuyos aportes son más argumentados, explicaciones de corte analítico que florecen después de la Primera Guerra Mundial. La raíz de estos informes proviene de las ciencias sociales que, apoyadas en el método científico, rebasan la singular forma de traslado o copia fiel que caracterizó las primeras observaciones de educación comparada. Ahora se pretende una explicación que considere la mayoría de elementos que participan en el diseño y operación de la educación, por lo que la visión analítica propone mayores elementos de argumentación⁶.

Por último, recientemente hemos observado el surgimiento de bases más sólidas para el estudio comparado de la educación superior, aporte teórico formulado por Clark, quién destaca rápidamente como un teórico relevante de esta materia a fines del siglo XX (1983, 1997 y 1998).⁷ Su visión en el estudio de las universidades, sólida sobre las fronteras y alcances del método comparado, formula una zona de dominio temático anclada a referentes institucionales; justifica la realización de estudios de exploración en el interior de las instituciones universitarias que resaltan las bondades de las diferencias y explicaciones que se desprenden de los estudios comparados. En las etapas anteriores a

⁵ Los primeros teóricos comparatistas atribuyeron este significado al concepto en tanto se recogían las ideas sobre la educación en otras sociedades. Estas primeras experiencias se enfocaron fundamentalmente a comparar la educación básica europea.

⁶ Vale la pena destacar que a partir de las etapas tres y cuatro la UNESCO inicia los estudios formales sobre experiencias comparadas en la educación de varios países.

⁷ Las dos primeras obras de Burton Clark publicadas en México han representado en amplios círculos académicos un verdadero parte-aguas, en tanto que han perfilado una serie de estudios posteriores. Interesa aclarar que los aportes de Clark son referidos a la educación superior en el mundo.

Clark, se puede constatar una característica común: “lo que en realidad predomina es la legitimación histórica de los respectivos enfoques científicos” (Schriewer, 2002: 13).⁸ Estos enfoques son los de corte positivista, pragmático, que privilegian el dato empírico descriptivo de las formas de organizar la educación, soslayando en muchas de sus explicaciones la influencia de lo cualitativo. Sin embargo, a partir de los aportes de Clark, la educación comparada evoluciona, constituyéndose en un elemento valioso para el avance y explicación más completa de los estudios sobre los sistemas de educación superior.

Una recomendación que se desprende de la revisión a esta tesis, hecha por Díaz Barriga, se desarrolla alrededor de la explicación sobre la reconstrucción de los proyectos educativos en la educación superior mexicana, así como la evolución desde el enfoque comparado. Desde su consideración, son dos etapas analíticas en la que se puede dividir la evolución de la educación superior, fundamentalmente debido a sus características generales, el primero tiene lugar a partir de la década de los cincuenta, conocido como el desarrollismo educativo situado entre las décadas de 1950-1980; mientras que el segundo, lo refiere como las teorías del mercado, ubicado entre los años de 1980-2006. La educación comparada corre en paralelo a estos periodos, cuyas características de avance teórico y práctico apoya o constituye una influencia para el desarrollo de la educación superior.

Estos antecedentes mostraron que el recorrido de la educación comparada, sobre todo en los países de industrialización rápida, como el caso de los europeos y los Estados Unidos, se dio de la mano a los procesos de estructuración de la escuela pública, situación que tiene mayor expresión desde finales del siglo XIX, es decir, es una descripción cuyas características corresponden a la tercer etapa de la evolución de la educación comparada, mostrada con anterioridad.

Posteriormente, durante los años cincuenta y sesenta, tiene lugar uno de los impulsos más sólidos y consistentes de la educación comparada, siendo la UNESCO la organización que recupera estos estudios, teniendo como propósito generar una serie de recomendaciones y acciones de políticas de educación orientadas fundamentalmente a los países con mayores problemas educativos, como el caso de América Latina. El contexto en el que tiene lugar esta experiencia es el desarrollismo educativo de los años de 1950, que desemboca aproximadamente en los años ochenta.

De esta manera, se observa que la aplicación de la educación comparada no es incidental, sus indagaciones, sobre todo las referidas a la tercer y cuarta etapa, concentraron su atención en informes más especializados con la participación de organismos internacionales, constituyendo así, una serie de políticas cuya orientación buscó transformar los sistemas educativos de los países en desarrollo, como fueron considerados por el modelo desarrollista de esa época.

La última etapa, en la que aparecen los libros de Clark (1983) y Altbach (1995), tienen como contexto de fondo el neoliberalismo y, más recientemente la globalización. Es en este marco que surgen las teorías del mercado en la educación, situación que viene a reorganizar el desarrollo teórico de la educación comparada pero, también, desde la

⁸ El autor refiere que estos teóricos apelan a una racionalidad que proviene de las ciencias naturales, sobre todo de los aportes de la fisiología naturalista.

visión de Mollis (2004)⁹ la educación superior es arrojada al mercado. Las nuevas pesquisas de la educación comparada transitaron por caminos convergentes, ahora la educación en el mundo presenta rasgos parecidos en su accionar, especialmente las universidades responden en gran medida a los requerimientos de los distintos mercados, ahora son instituciones “emprendedoras” (Clark, 1998). Por esto, debemos decir que la educación comparada ha nutrido la explicación y, mediante sus aplicaciones, las transformaciones y adecuaciones de los sistemas educativos hacia una educación ligada a intereses de mercado.

En el marco de la revisión histórica realizada sobre la educación comparada, sobresalen dos experiencias de países que vale la pena recoger en mayor detalle. La primera la encontramos en Francia, cuna de la educación laica y gratuita. La segunda se sitúa en Estados Unidos, cuya base pragmática ha sido un factor fundamental para entender el estudio comparado de la educación en la actualidad.

1.2.1 La educación comparada en Francia

Para el caso francés, diferentes teóricos ubican al siglo XIX como la primera fase del desarrollo de los estudios comparados (Noah y Eckstein, 1970; Bereday, 1967 y Schneider, 1964). El francés Marc-Antoine Jullien¹⁰, considerado por muchos como el padre de los estudios comparados, publica en 1817 el primer folleto referido a la educación comparada; observa que el interés por este estudio se originó por la necesidad de recuperar experiencias educativas exitosas en otros países. Mediante la observación de otros contextos, se pretendía copiar los mejores métodos pedagógicos para desarrollar la enseñanza.

Esta fase inicial del estudio comparado tiene características que configuran un “orden precientífico” (Schneider, 1964) en la explicación de los estudios de comparación educativa. De esta experiencia, se destaca que los viajes de observación educativa se apoyaron en el método científico. Vale recordar que durante el siglo XIX florece el positivismo, a partir del cual se desarrolla en la educación comparada con este enfoque. Una segunda característica la encontramos en la idea de que la educación en otra sociedad es entendida como “pedagogía del extranjero”, lo que provoca visiones de aceptación/rechazo en diversos grupos intelectuales y académicos de la sociedad francesa, razón por la cual el ambiente no resulta el más adecuado para el desarrollo teórico de los estudios comparados. Esta situación propicia que el documento de Jullien se condene al olvido durante el siglo XIX; a pesar de ello, siembra la semilla que es precedente para desarrollar el interés de realizar viajes de observación al extranjero, orientados a estudiar otras formas de operar la educación.

La segunda etapa del desarrollo de los estudios comparados franceses se caracteriza por la incorporación de “un proceso de adaptación preparatorio” antes de trasladar un método educativo (Bereday, 1967). En esta fase se observan notables avances del método comparado; desde las referencias de copiar los métodos pedagógicos sin fundamento

⁹ En la consideración de la autora, al “quebrarse” el contrato social, desde los noventa, las IES perdieron su razón de ser, siendo lanzadas al mercado en busca de una ruta e identidad. Visto así, las IES encuentran un camino muy complejo, el rumbo de las instituciones y su razón de ser adquiere otra naturaleza, se desconoce su nuevo proyecto, se sabe en cambio, que su cercanía con el mercado le genera nuevos tejidos con el Estado, con la sociedad, y por lo mismo, nuevos intereses.

¹⁰ Schriewer (2002) estaba convencido de que Jullien no era un viajero aficionado, por el contrario, al ser un confidente de Cuvier, debería ser considerado como un reformador social comprometido.

analítico alguno, se instaura el estudio comparado con el propósito de “predecir”, a partir de contextos semejantes, la orientación a seguir de un modelo educativo. Esto supone un salto analítico relevante.

El objetivo de los estudios comparados se orienta a tener un mayor control de variables con la finalidad de buscar resultados anticipados. El paso hacia una explicación analítica se apoya en el aporte teórico de autores provenientes de diversos contextos. Es necesario recordar que esta segunda fase se desarrolla en la primera parte del siglo XX, por lo que la incorporación de los postulados teóricos del liberalismo y de las principales corrientes filosóficas de esta época es evidente.

Los nuevos marcos teóricos permiten orientar el estudio comparado hacia una dirección más argumentada. Apelar a una razón analítica se constituye en la forma de explicación dominante, por lo que el desplazamiento de la descripción intuitiva por la aparición del estudio comparado de configuraciones de diversos contextos fundados en el análisis elimina las suposiciones basadas en la copia fiel de modelos. A pesar de esta evolución teórica, el sustento epistemológico sigue siendo la racionalidad empírica, por lo que recuperar el estudio de otros contextos mediante la observación es el fin último de la explicación comparada en la educación, incorporación válida, pero no suficiente, para esclarecer de forma más completa la educación.

Una tercera fase en el estudio comparado en la educación francesa la definen los especialistas como la etapa de análisis, cuya manifestación se desarrolla durante la primera mitad del siglo XX, caracterizado por las recomendaciones de Schneider, Kandel y Ulich, en el sentido de considerar que la educación comparada es un medio para favorecer la unidad entre los pueblos del mundo (Bereday, 1967)¹¹. Por el contexto en el que se inscribe el surgimiento de estos aportes, existe un paralelismo que va a tono con los acontecimientos en boga. Referido en particular al surgimiento del orden de cooperación internacional iniciado a partir de la posguerra, contexto configurado en un orden institucional legitimado bajo la hegemonía norteamericana. Sin embargo, no se define de manera completa la explicación de esta fase por encontrarse en condiciones precarias en su constitución teórica. Postulan, a pesar de ello, la fase de análisis como la continuación de la etapa predictiva; como elemento adicional, destaca la realización de un estudio de sistematización del área cultural del país o de la región (Ibídem, 1967). Los materiales teóricos formulados durante esta fase no agotan la caracterización de la misma; sin embargo, existe la coincidencia teórica sobre la importancia de esta fase: el estudio comparado de la educación en su conjunto o en un área específica, debe considerar los elementos históricos, políticos, culturales y sociales de los contextos en los que se desarrolla.

A pesar de constituir uno de los referentes importantes en el estudio comparado de la educación, el sistema educativo francés no desarrolla la suficiente armonía para la aceptación total y definitiva de la “pedagogía extranjera”; antes bien, la incorporación de elementos educativos de otros contextos en su sistema educativo, manifiesta un cierto recelo que se traduce en ocasiones, en rechazo de las experiencias provenientes de “afuera”. No obstante, el modelo francés resultó un referente importante para la constitución y desarrollo de la educación mexicana.

¹¹ En este libro, el autor refiere los intereses y apreciaciones de los autores, vale la pena señalar que para estos años el desarrollo de la primera guerra mundial generó un ambiente de mayores contactos en el mundo.

1.2.2 La educación comparada en Estados Unidos de América

A diferencia de la poca atención y olvido al que se condenó por muchos años la educación comparada en Francia, resulta interesante observar que en el caso de Estados Unidos el contexto y la historia de una nación joven fueron elementos que permitieron generar un ambiente más propicio para el desarrollo y aceptación de los estudios de educación comparada.

A pesar de que el interés por el estudio comparado de la educación en Estados Unidos se efectuó durante los primeros años del siglo XX, era un asunto reciente, según cita Bereday (1967). Sin embargo, otro académico de Harvard, Robert Ulich, teórico que se constituyó en la influencia más notable sobre la educación comparada en su país, expresa el interés que tenía durante esos primeros años del siglo el estudio comparado de la educación, pues supo aprovechar su condición de país relativamente joven, al contar con escasas tradiciones pedagógicas y con la presencia de una filosofía pragmática, elementos que permitieron mirar sin reservas la pedagogía extranjera (Bereday, 1967).¹²

Es importante ilustrar este hecho con el caso estadounidense de desplazar una cantidad importante de estudiantes de posgrado a Alemania, a fines del siglo XIX y principios del XX —algunos teóricos consideran que fueron más de diez mil estudiantes— con el propósito de realizar sus estudios. Esta experiencia permite a los alumnos conocer el sistema de educación superior y de investigación alemán, modelo basado en los “institutos de investigación”,¹³ que para ese tiempo era el modelo seguido por muchas universidades del mundo. Con el paso de los años, a partir de la estancia de estos alumnos en Alemania, se reportan interesantes ideas para el establecimiento del sistema de educación superior y de investigación de Estados Unidos, el cual ha llegado a ser el más importante de la actualidad. Vale recordar que el modelo norteamericano de educación superior está convertido a principios del siglo XXI en el referente más importante en el mundo.

Un elemento que explica la forma en que el esquema norteamericano se constituyó en el modelo a seguir, es la aceptación sin temores y sin minar la riqueza de los atributos del modelo de universidad alemán. La confianza en la recuperación de “aciertos” permite estabilidad y equilibrio en el trabajo de varias de las instituciones de educación superior norteamericanas más importantes; sin olvidar que constituyó, quizá, el sistema más complejo y variado.

Estos pocos elementos advierten que los estudios de educación comparada tienen multiplicidad de ámbitos de competencia y son una voz privilegiada para el conocimiento de la educación en el mundo. El caso norteamericano ilustra este hecho. La información obtenida a través de la comparación es una importante fuente para el diseño de políticas públicas en diversos países, lo que deriva en una enorme oportunidad para transformar los diseños institucionales. Las reformas en la educación tienen en la comparación un pilar para su instauración.

¹² Bereday explica a mayor profundidad la forma como Ulich, desde su condición de profesor de la universidad de Harvard, en que se reconoce que una referencia relevante para desarrollar la educación debería provenir de afuera.

¹³ El modelo de investigación formulado por Humboldt W. concebía como idea fundamental a la universidad como el “hogar de la ciencia”, como espacio de generación del conocimiento que debía contar con las condiciones adecuadas para su realización. En este modelo institucional se separa la formación profesional de la investigación, y ambas cuentan con su propio espacio de realización.

En síntesis, la historia de la educación comparada en ambos países muestra una experiencia que refleja contrastes en los mecanismos de recepción y aceptación del método comparado, también se logran resultados diferentes. El mayor aporte se encuentra en las lecciones que pueden ser tomadas en cuenta.

Al traer la experiencia del país que inició los estudios, Francia, y al país cuya referencia hoy es la más importante, los Estados Unidos, permite ubicar las variantes que han posibilitado procesos de constitución, resultados y experiencias educativas provistas de elementos comunes y divergentes. La comparación y la convergencia en los asuntos educativos se convierten en actividades que se anidan, se nutren y son lección para el conocimiento y desarrollo educativo de otros países.

1.3 La etapa actual de los estudios comparados

La literatura, como se observó con antelación, ubica que es a fines del siglo XX cuando tiene lugar la etapa que se ha llamado “fase de madurez”, en tanto portadora de la explicación más relevante sobre la organización conceptual de los estudios comparados de la organización académica e institucional de la educación superior, así como de los sistemas de educación superior en diversos países del mundo.

En el último lapso del siglo XX y principios del siglo XXI, la educación comparada dejó de ser un ámbito limitado, sobre todo en el contexto internacional, mucho más para el caso de los países industrializados, ya que se separó rápidamente de su condición de ser un simple enfoque metodológico para convertirse en una disciplina que admite diversas instancias, niveles de toma de decisiones y ámbitos variados de competencia.

Se puede apreciar que la educación comparada ayudó a la construcción de la escuela pública en varios de los países de rápida industrialización. Hoy es una referencia que permite observar las convergencias sobre las políticas y dirección que toman los sistemas de educación en varios países. Es una disciplina que goza de legitimidad internacional, cuenta ya con un ámbito general y particular de trabajo, por lo que la realización de estudios comparados en educación se ha convertido en una necesidad y realidad para todos aquellos estudiosos de la materia.

En el caso de la educación comparada en México, el trabajo de Margarita Noriega (2000), realiza la caracterización de los procesos de descentralización educativa en Francia y México, resaltando una descripción de sus principales diferencias. En este documento se puede constatar, que el desarrollo teórico de la educación comparada muestra grados heterogéneos de desarrollo, relevancia y operación en cada país.

Un elemento que se desprende de este hecho es que los países cuya atención en la educación comparada es considerada como prioritaria, resuelven con mayor prontitud y de mejor forma sus crisis educativas, tal como lo ilustra el caso norteamericano, país que de ser un observador importante, se convirtió, con el paso de los años, en el país “modelo” más estudiado en su sistema de educación superior.

Los ámbitos de competencia de la educación comparada son de variada orientación, se han extendido a casi todas las actividades educativas y se abocan a los diversos niveles y a la gran mayoría de territorios de investigación educativa; baste señalar algunos ejemplos para ilustrar la existencia de estos estudios. Están los que se ocupan de los actores de las instituciones: Huberman, M. et al. (2000) cuya revisión atiende las trayectorias docentes; los estudios para convertirse en profesor de Bullough (2000). En una tésitura diferente, sobresalen recientemente las distintas experiencias sobre evaluación del

aprovechamiento escolar que lleva a cabo la OCDE, a través de la instauración de un examen estandarizado que se aplica a una cantidad muestra de alumnos adolescentes de los países miembros de la organización; esta valoración permite conocer una visión del desarrollo de habilidades de estudiantes de secundaria en ciencias, matemáticas y comprensión de lectura. Conocida en México como la prueba PISA, su más reciente aplicación se efectuó en el año 2003 y sus resultados se dieron a conocer públicamente en México a fines del año 2004; al ser los resultados poco alentadores para México, generaron gran escozor en círculos educativos.

En el actual contexto internacional, los referentes a partir de los cuales se discute la educación comparada, sobresale la convergencia teórica sobre la gran variedad de factores externos que tienen un influjo notable sobre la educación superior. La lectura de estos revela la importancia de los estudios comparados, efectos que se reflejan al interior de los países como en las instituciones. Seguir la pista de los rasgos básicos del sistema de educación superior en algún país y sus instituciones, arrojaría el modo en que el sistema es influido por referentes internacionales. Al organizar el conjunto de sus acciones y las formas en que las instituciones desempeñan sus funciones se destaca esa correspondencia de prácticas educativas.

Las referencias confirman la presencia de una serie de metodologías constituidas como rutas de navegación que facilitan la explicación de los estudios comparados; se puede decir que cada construcción teórica dispone de sus propias estructuras metodológicas que sirven como herramientas para acercarse al objeto y explicarlo; el abanico de posibilidades en este sentido es amplío.

Cabe señalar que, mediante la serie de experiencias anotadas, se observa un fenómeno común a todos los contextos, la educación comparada se convierte en una ciencia de la educación que se independizaba como disciplina por medio de investigaciones empíricas y comparadas (Schriewer, 2002).

1.4 Los estudios comparados de la educación superior en México

Mediante los anteriores elementos se ha realizado un recorrido muy general sobre la forma en que surgen y se recuperan los estudios comparados de la educación en Francia y Estados Unidos. La forma en que se iniciaron y evolucionaron los estudios comparados en México denota un escaso desarrollo teórico, pocas universidades mexicanas ofrecen dentro de sus estructuras curriculares la materia de Pedagogía Comparada, situación que refleja la poca atención prestada a la disciplina. Este rasgo deriva —como factor importante, no único— en la poca producción de literatura en estudios comparados.

La educación comparada en México presenta dos características fundamentales: un interés tardío y escaso nivel de desarrollo teórico. Este perfil de estudio se debe entre otras razones, a la escasa institucionalización de sus prácticas educativas, al mismo tiempo, social y académicamente ha sido poco utilizado. Sin embargo, recientemente se advierte la convergencia de que las políticas, así como distintas de sus acciones, operan de manera similar en las instituciones educativas.

El debate de origen, así como las formas teóricas que en la actualidad presenta el estudio y usos de la educación comparada en nuestro país, tiene como referente el desarrollo teórico de los países descritos anteriormente; se puede decir, que la educación comparada en México se nutre de los postulados de los países descritos y de los especialistas citados, de manera tal que la formación de la teoría de la educación comparada

y la constitución de la disciplina ha estado atada a la dinámica del desarrollo alcanzado en esos contextos.

Los estudios de educación comparada siguen siendo poco atendidos en México. Su base explicativa se alimenta de los productos de otros entornos, generando una dependencia teórica externa, sin embargo, éste no es el asunto más relevante; lo más importante es que no ha logrado implementarse como una disciplina que se enseñe en forma regular en las IES mexicanas, menos que se preparen investigadores educativos que apliquen este enfoque metodológico de estudio.

De esta manera, la debilidad en los procesos de constitución de un campo disciplinar en la educación comparada en México es un hecho inocultable, dado que su desarrollo está vinculado a los debates internacionales.

En la investigación educativa mexicana sobresalen escasos estudios, por lo que la línea de investigación está en proceso de construcción; su débil presencia en círculos especializados se limita a comparar elementos que retoman análisis teóricos realizados en otros países, donde sobresale el texto de Clark citado anteriormente.

Con estos antecedentes, la evolución de la educación comparada en México, así como los posibles beneficios sociales y académicos, permanecen para muchas disciplinas en el rezago. A diferencia de Estados Unidos, donde la primera cátedra de Educación Comparada se incorporó a la universidad a fines del siglo XIX, en México, la primera universidad que imparte la asignatura de Pedagogía Comparada fue la UNAM, a través de la Facultad de Filosofía y Letras; siendo en el Colegio de Pedagogía que tienen lugar las primeras cátedras sobre este tópico. En este contexto, surgen tres de los teóricos que con sus ideas vienen a generar el incipiente desarrollo teórico de los estudios comparados en educación en nuestro país: Francisco Larroyo (1945), Juan Manuel Villalpando (1966) y Emilia Elías (1973). A partir de sus textos, se considera que el campo de estudio de la Educación Comparada se debe remitir a la comparación entre países, salvo en el caso de Larroyo (1945), quien recupera la experiencia de la Educación Comparada desde un enfoque cuya pretensión es abordar, desde la historia de la educación, y a través del método de “unidades histórico culturales”, los acercamientos alrededor del estudio comparado de la educación.

Varios años después, el libro de Villalpando (1966) centra su interés de investigación en las estructuras legislativas, las teorías y la comparación institucional; en cambio Elías (1973), siguiendo su misma línea, ubica los asuntos teóricos e históricos como su interés particular.

Sin embargo, pese a las obras de estos autores, el estudio comparado de la educación y su literatura, primera sobre la temática en instituciones mexicanas, permaneció en los espacios del salón de clase.

Pasaron dos décadas y no se publica un texto más sobre el tópico, situación que refleja la fragilidad y descuido institucional en el que se mueven los asuntos de la educación comparada.

A principios de la década de los noventa, inicia un creciente interés por recuperar las posibilidades explicativas de la educación comparada, de esta manera, para los primeros años del siglo XXI, se han generado documentos importantes de casos donde la comparación en la educación superior es llevada a cabo. Se observa la elaboración de tesis de doctorado, sobresalen en específico: Acosta, (2000); De Vries, (2001); Álvarez (2002) y González Rubí (2004); quienes realizan estudios de caso de universidades mexicanas. Así mismo, destaca la investigación sobre cambio organizacional disciplinario en unidades de

investigación coordinado por Kent (1999), también bajo su coordinación (Kent, 2002). No obstante estos frutos, los avances teóricos se siguen presentando como un territorio teórico insuficientemente elaborado.

El desarrollo débil y tardío mostrado en el tratamiento teórico y usos de la educación comparada en nuestro país, sobre todo en caso de la educación superior, se debe entre otras razones, a las formas particulares de la evolución del sistema de educación pública y particularmente de la teoría educativa e instrumentación de propuestas educativas que se nutrieron de los postulados teóricos de tres países: España, Francia y Estados Unidos¹⁴. No obstante esta influencia, más que ser una experiencia cuyos aportes reconocieran el uso utilitario de la educación comparada, la influencia española fue de naturaleza impositiva, arbitraria, al imponer una civilización y, junto con ella una forma de educación; en cambio, la influencia francesa y norteamericana constituyeron esfuerzos de adaptación y/o recepción voluntaria

La evolución de la educación pública en México, caracterizada por la crudeza de su imposición española, así como del traslado de prácticas educativas del modelo francés y sus postulados positivistas de principios de siglo XX, y del caso norteamericano, inscrito en el marco de los procesos de industrialización posteriores a la segunda guerra mundial, permitieron las condiciones para favorecer la emergencia de la pedagogía pragmática-utilitarista cuyo pilar fundamental es la enseñanza de lo útil,¹⁵ expresiones que devienen, al mismo tiempo, en un traslado al contexto mexicano.

La debilidad teórica en las instituciones mexicanas y el desarrollo tardío en los procesos de socialización e institucionalización de la educación comparada, se vieron acompañados por la presencia de los desarrollos teóricos de países como Francia y Estados Unidos que se constituyeron en influjos importantes.

Los resultados obtenidos en nuestro país plantean la necesidad de expandir los campos de desarrollo de la educación comparada, favorecer la utilidad de este enfoque es una necesidad de primer orden para la educación. La recomendación de P. Albach y G. Kelly (2000) es relevante, sugieren la necesidad de una nueva curiosidad tanto por los contenidos concretos de la enseñanza, como por el funcionamiento interno de las instituciones educativas.

Sin desconocer la capacidad explicativa y el interés de estudio de las exploraciones *externas*, esta investigación es un análisis de corte *internista*.¹⁶ En el siguiente apartado se retoma los conceptos de Clark que permitirán el esquema conceptual para ubicar la comparación entre las dos instituciones.

¹⁴ En el texto de Mariategui (1982), el autor reconoce para el caso de Perú, la influencia pedagógica de estos tres países, los cuales se enquistaron en el sistema de educación de este país, cuya estructura, teoría pedagógica y sistemas de instrucción tenían como base teórica los tres países referidos. Para el caso de México, con sus variantes de contexto y naturaleza específica de sus circunstancias, se tienen experiencias muy similares en el proceso de constitución y desarrollo del sistema de educación pública.

¹⁵ En el libro más reciente de Díaz Barriga (2005), el autor hace una descripción de este proceso, anotando la forma en como la concepción utilitarista ha llegado a constituirse en la Pedagogía dominante en su país, al mismo tiempo, con notable influencia en países como México.

¹⁶ Las percepciones de corte internista se remiten a los estudios que analizan a las instituciones desde su marco institucional, la vida interna; en cambio, los estudios referidos a una naturaleza externista dan cuenta de la influencia de factores externos a las instituciones.

1.5 La Sociología de las organizaciones como teoría para la comprensión de las universidades

Los sistemas nacionales de educación superior

La propuesta para estudiar la organización del trabajo, integración, creencias, autoridad, funcionamiento y cambio de los establecimientos de educación superior, integrados en la categoría que Clark considera como sistema de educación superior, descansa en una visión comparada, internista e institucional;¹⁷ busca, desde el análisis sociológico, el conocimiento racional de un conjunto de metas y fronteras institucionales definidas claramente, siendo las creencias y valores las que permiten la marcha del sistema y sus instituciones.

La explicación del papel del conocimiento, el trabajo, las creencias y la autoridad, actividades desarrolladas a detalle por el autor, e inherentes al desempeño de los sistemas y establecimientos de educación superior, son de gran utilidad para anclar las categorías de análisis de la investigación, en el esquema siguiente: el conocimiento es la “materia prima” que se vierte en los planes de estudio, se trata de los contenidos susceptibles de ser instaurados mediante propuestas de formación profesional; el trabajo, que alude fundamentalmente a las funciones de docencia e investigación, cuya organización en disciplinas crea “tejidos flojos” y separados; la autoridad, cuya centralidad permite el gobierno y división de tareas, y al mismo tiempo, es susceptible de generar las bases de la estructura de la carrera académica.

Los sistemas nacionales de educación superior reúnen una buena parte de aquellos individuos que desarrollan y difunden la herencia intelectual del mundo (Clark, 1983: 17). Estos sistemas se integran por el conjunto de establecimientos cuya tarea es impartir educación en su nivel terciario; regularmente, su composición se integra por un conjunto de establecimientos de naturaleza múltiple; se constituyen de un diverso grupo de instituciones que, desde el discurso y la cultura de las autoridades del sistema, buscan la cohesión, la integración y la promoción de valores fundamentalmente de carácter universal.

En su origen, los sistemas de educación superior y las universidades que los componen surgen para sus países como depositarios de la memoria histórica de sus pueblos; con sus acciones, han generado una notable apropiación y creación de la mayoría de los conocimientos de naturaleza científica; no obstante, recordar que la ciencia, su organización conceptual e interpretación fue un territorio cuya propiedad conquistó la universidad a base de profundas tensiones, hoy es el centro rector de creación y reproducción de conocimientos más importante que conoce el mundo, así como de formación profesional; con su operación, funciones y fines ha consagrado su razón de ser.

En síntesis, la idea de universidad se ha sedimentado sobre estas funciones que ya se consideran “sustantivas”.¹⁸ La constitución interna de estas funciones necesitó de procesos de institucionalización legítimos cuya producción y transmisión descansa en una serie de elementos que encadenados en los establecimientos y abocados exclusivamente para

¹⁷ Clark es una de las voces más relevantes del conocimiento actual de los sistemas de educación superior en el mundo, su propuesta para el estudio de estas instituciones ha sido reconocida y es utilizada por diversos teóricos en muchos países. Recoge conceptos y parte de la obra de M. Weber.

¹⁸ En este trabajo hemos de considerar que toda idea de universidad se instala sobre la base de una serie de actividades que se constituyen con su operación durante el tiempo como sus atributos que justifican su razón de ser. En este sentido todo acto de creación de una idea sobre universidad apela a una racionalidad que se justifica vía sus actos.

trabajar con el conocimiento como materia prima invisible (Clark, 1983); al mismo tiempo, otorga al conocimiento el lugar más destacado en sus variadas actividades. En otras palabras, las universidades tienen en el conocimiento una forma, un medio y un fin de trabajo.

El carácter con que se estructuraron los sistemas de educación en el mundo, así como los diversos establecimientos universitarios, se sitúa en la organización por disciplinas.

Tanto los sistemas de educación como los establecimientos de educación superior son ordenados, siguiendo a Weber (citado en Hirsch, 1996:28) conforme a un orden burocrático legal: “El tipo más puro de dominación legal es el que se ejerce por medio de un cuadro administrativo burocrático; que se compone totalmente de funcionarios individuales.” Esta organización ordena el funcionamiento institucional señalando tareas, fines y medios bajo una administración burocrático-monocrática (Ibidem), cuya naturaleza tiene una dominación de carácter racional. Dice Hirsch: “Todo derecho “pactado” u “otorgado” puede estatuirse de modo racional con arreglo a fines, con arreglo a valores o por ambos. Este debe ser respetado, al menos por los miembros de la asociación y por las personas que se relacionan con ella” (Ibidem: 25).

Este entendimiento sobre los sistemas de educación y los establecimientos que lo integran, opera con una distribución de tareas, define fronteras delimitadas, en un orden de normas y reglas que orientan el trabajo institucional; en torno a esta lógica racional del orden las universidades consolidan una organización “separada” y por “separado” de dos de sus funciones más relevantes: la investigación y la docencia.

En este contexto, vale la pena una cita de Wittrock (1997), quien revela la importancia fundamental de la universidad desde su origen hasta nuestros días:

La universidad es, junto con la Iglesia, la institución macrosocial actual más respetada por el paso del tiempo. También cabe argumentar que es la más innovadora. Es la fuente de nuestro creciente dominio técnico sobre la naturaleza y del significado que le atribuimos a ese dominio. Los fragmentos y trozos del conocimiento surgidos en la universidad se introducen constantemente en el discurso cotidiano de la sociedad, ofrece información y munición para el debate público y, lo que es más fundamental, aunque pasa más inadvertido, para las reconceptualizaciones básicas del orden social. (1997: 331)

Este significado de la institución universitaria la eleva a una condición macrosocial trascendente. También es cierto que estas instituciones se organizaron en torno a esta racionalidad instrumental referida por Weber (1987), constituyendo un esquema conceptual cuya utilidad sirve para analizar la organización de la investigación y la formación profesional que descansa en los institutos y facultades de las principales universidades en el mundo.

Las universidades encarnan el saber y la duda; son creación y muerte de conocimientos; como un péndulo, operan en la laxitud y el orden, entre la inercia y la innovación; alojan en el conocimiento su condición de creación y reproducción.

En las universidades la organización constituye una pirámide donde las decisiones se toman en un formato “incremental” (Clark, 1996), por peldaños más altos de poder de decisión. Los lazos que unen las universidades a su núcleo rector son diversos; existen desde la independencia plena hasta la dependencia casi total.

La separación entre investigación y docencia, acontecimiento histórico para las universidades, logró que los establecimientos universitarios encontraran en la docencia y la investigación su más grande legitimación social, estableciendo una división y organización del conocimiento: la producción del saber en sujetos eruditos; mientras que la formación y certificación basada en la transmisión del saber, quedó en manos de otros personajes que su tarea central es la docencia; estos últimos contaron con su propia organización conceptual.

Los años han pasado, más de ocho siglos han permitido a las universidades consolidarse como un mosaico de instituciones que perduran con mucha solidez; al mismo tiempo, refiere Clark una coincidencia importante de estos sistemas: “la similitud básica de los modernos sistemas de educación superior es que se hacen cada vez más complejos.” (1996: 287).

Desde su origen napoleónico hasta nuestros días, las universidades han experimentado una evolución muy notable; de forma paralela, se fueron depositando en ellas una serie de responsabilidades; inclusive, la naturaleza de su organización y funciones se fueron transformando. A pesar de estos cambios, han conservado estructuras tradicionales intactas que el tiempo, más que derrumbar, se ha encargado de conservar; tal es el caso de la organización del conocimiento por la vía de las disciplinas, el mito de la universidad de la investigación neutral, objetiva y separada de la docencia mediante los institutos, los ritos de las ceremonias de investidura de títulos, o disertaciones sobre algún tópico, entre muchos otros, se conservan con escasas variantes.

Un rasgo distintivo en la obra de Clark donde puntualiza el objeto de esta investigación, es decir, partir del interior de las instituciones para su conocimiento:

En palabras de una persona sabia: “Hay que empezar a pensar desde el extremo correcto.” Los que hacen enunciados normativos e intentan hacer representaciones globales de la educación superior, parten de un extremo doblemente equivocado. Parten de la cúpula del sistema, aunque el extremo inferior es el mejor. Y operan deductivamente con base en vastas generalizaciones, en lugar de trabajar por inducción a partir de los múltiples intereses y prácticas de la diversidad de grupos que operan en el seno del sistema [...] Advierte que el propósito de los estudiosos de la educación debe centrarse en la siguiente lógica: “un esfuerzo por empezar desde abajo y operar inductivamente para afirmar que el conocimiento es la sustancia básica sobre la cual y con la cual trabajan los integrantes de los sistemas académicos; la enseñanza y la investigación son actividades centrales enfocadas a la elaboración y manipulación de esa sustancia; estas tareas se dividen en especializaciones autónomas en cuyo seno están estrechamente vinculadas; de esta división del trabajo se deriva un despliegue plano y flojamente acoplado de las unidades operativas; a dicha estructura viene asociado un control difuso y, finalmente, los objetivos son necesariamente ambiguos, pues las formulaciones normativas globales sirven de doctrina legitimadora para los objetivos específicos generados por los sectores operativos. (Clark, 1983: pp. 52-53)

El punto de partida en el estudio en los establecimientos universitarios es focalizar la atención en el marco institucional, reconocer en las respuestas de las universidades y en las formas de organización y operación de sus acciones una fuente de conocimiento. Así lo señala más adelante: “Insistiré en el enfoque internalista centrado en el marco institucional, la organización regular que apoya, perpetúa y de hecho contribuye a crear ‘el ímpetu intelectual’.” (Ibídem, 21)

En los sistemas de educación superior está presente la historia de la complejidad creciente de la organización del conocimiento; el control y la autoridad tienen, al mismo

tiempo, un sello de laxitud inherente. Donde las disciplinas comparten la institución como espacio común pero viviendo en la independencia disciplinar.

Las universidades mexicanas no se alejaron de esta matriz napoleónica¹⁹; la base de su organización se deriva del modelo de facultades; su rasgo más distintivo son los agrupamientos académicos por separado. En esta estructura aislada, a cada ciencia le corresponde la búsqueda de su “verdad”. Sus fines y naturaleza conceptual están orientados a satisfacer la disciplina particular; bajo el principio de autonomía, genera sus propias reglas de juego; interpretan, medios y fines conceptuales bajo el paraguas disciplinar. Hablan sus comunidades “entre sí” y “para sí”, sin entenderse ni hablar con el “otro” e, incluso, sin “escuchar” las otras disciplinas.

1.6 Las universidades como estructuras de base pesada

La historia de las universidades en el mundo registra dos rasgos característicos y contradictorios de estas instituciones; por un lado, dada su amplia capacidad de conservar su estructura, naturaleza y fines educativos sin experimentar grandes cambios, se caracterizan como instituciones de base pesada (Clark, 1983: 193-194). Clark recupera la obra de Weber y otros teóricos,²⁰ para explicar el carácter inercial de las universidades, demostrando cómo, por naturaleza, las instituciones reproducen un conjunto de creencias, ritos, mitos, hábitos y estructuras; situación que confiere a los establecimientos bajos niveles de cambio. Por otro lado, son instituciones cuya naturaleza es la búsqueda de lo nuevo, sobre todo de nuevos conocimientos. En la investigación, muchas de las actividades de la humanidad, tienen su principal referente de creación y transformación desde la universidad.

Las universidades condensan el cambio y la inercia; operan bajo la paradoja de ser fuente generadora de cambios en amplias esferas del desarrollo de la humanidad y, al mismo tiempo, se resisten a alterar su funcionamiento. Escribe Clark al respecto:

Esta contradicción quizá sea nominal, es decir, resultado de las palabras utilizadas al enunciarla, pues es evidente su carácter sustantivo. Por un lado, hay tanta inercia observable que necesitamos una teoría del no cambio. Pero por otra parte hay tantos cambios en el interior de la educación superior y tantos cambios propiciados por ésta en la sociedad, que también requerimos de un enfoque sistemático del cambio. (Clark, 1983: 261)

Ésta no es una aparente contradicción entre el cambio y la inercia; es factor inherente a la naturaleza de las universidades. Al operar bajo cierta lógica, las instituciones deberán con los años sedimentar sus procesos. Clark, en este sentido, indica más adelante:

Pero en la medida que se desarrolla, un sistema construye sus propias fuentes de continuidad y cambio. Crece y se vuelve más complejo; adquiere estructuras de trabajo, creencias y autoridad. Se estabiliza en categorías laborales y las costosas instalaciones físicas se

¹⁹ Interesa recordar que en el caso napoleónico la facultad concentraba los altos estudios; mientras que las escuelas tenían la responsabilidad de organizar los bajos estudios.

²⁰ Para referirse al carácter inercial, poner frenos al cambio en las instituciones, retoma a teóricos como Tony Becher, Maurice Kogan Anthony Downs. Destaca el hecho de que las estructuras y creencias de las instituciones operan como candados para el cambio, retoma para ilustrar lo anterior las palabras de un autor: entre mas viejas las oficinas más difícil su desaparición.

convierten en partidas financieras fijas. Se institucionalizan los presupuestos y se arraigan las instituciones y los subsectores, transformándose en poderosos intereses con sus propias tradiciones y racionalidades. (Ibídem: 262).

La experiencia de la universidad mexicana no se aleja de este carácter inercial, rasgo observable en sus formas de trabajo, lo que hace difícil operar transformaciones relevantes en su funcionamiento. La UNAM es una institución que con dificultades cambia y que mantiene una fuerte resistencia a reformarse.

La caracterización de “base pesada” expuesta por Clark, bien define a los establecimientos universitarios del mundo; la historia de las universidades mexicanas lo testifica.²¹ Como contraparte que las universidades en su posibilidad de cambio constituyen un valioso objeto de investigación, afirma Clark: “El estudio del cambio académico comienza con la comprensión de cómo las estructuras existentes condicionan los cambios posteriores.” (Clark, 1983: 330)

Bajo esta consideración, la UAM-A y la ENEP-A han evolucionado. En ambas instituciones destacan el juego del cambio y la inercia, consustancial en su desempeño de treinta años de historias paralelas: separadas por la geografía, unidas por sus rasgos comunes, pero encaminadas por rutas organizacionales distintas; su organización académica y las estructuras de autoridad hoy ya son en algunas áreas, de “base pesada”, es decir, atadas a una toma de decisiones que Clark llama por “incrementos”.²² Esta caracterización tiene sus ventajas intelectivas: limita el objeto de estudio dentro de fronteras definidas; opera como una explicación internista del trabajo de las instituciones; posibilita la comparación y, paralelamente, se puede mirar desde lo político y pedagógico.

1.7 El trabajo académico en las universidades

El trabajo académico tiene una naturaleza especial: no crea objetos materiales como la empresa productiva, pero sí crea los medios e ideas para la mejor producción. El trabajo académico está estrechamente ligado a las actividades que satisfacen directamente necesidades humanas, es fuente potencial de imaginación e innovación en muchas esferas y actividades del hombre; su pilar fundamental se encuentra en la formación de cuadros y generación de conocimiento para mejorar la producción, la vida y la cultura.

Las instituciones universitarias son habitadas por tribus académicas (Becher, 2001), cuyo trabajo se basa esencialmente en operar con el conocimiento como “materia prima” fundamental de sus tareas (Clark 1983).

La base sobre la que se organiza el trabajo académico tiene fundamentalmente una estructura dual: docencia e investigación. Histórica y curricularmente, han sido las dos funciones más representativas del trabajo académico. Por campos de conocimiento específico, la disciplina agrupa a gremios afines, en tanto que el establecimiento universitario integra un conjunto diverso de disciplinas.

²¹ No obstante ejemplos como la UDG, la UABC, la UAA entre otras, que han tenido importantes cambios.

²² El autor señala que la toma de decisiones del sistema de educación se desarrolla por cuotas de poder mayores, se encuentra organizada por una especie de parcelas de poder cada vez mayores. Esta situación de incrementar la base de poder permite mayores rangos a las estructuras mayores. Como una suerte de capas de poder identifica seis e jerárquicos el la toa de decisiones, siendo la mas pequeña la institución, mientras que la mayor se refiere al sistema en su conjunto.

Por otra parte, la investigación regularmente queda separada de las labores de docencia; constituye dentro de la institución un lugar aparte. Bajo los nombres de institutos o centros de investigación, realiza sus labores en una dinámica, regulación y marco constitutivo diferente a las labores de docencia; opera según se organice por disciplinas, objetos y líneas de investigación. Este modelo de “casas divididas” ha gobernado tradicionalmente la organización de la docencia y la investigación. Refiere Wittrock (1997), parafraseando a Humboldt, que el “hogar de la ciencia es la universidad”; ampliando y abusando de la frase: *el hogar de la docencia es la facultad*. De manera tal que ambas funciones habitan un mismo establecimiento, pero cada función goza de su propio espacio; cohabitan sin hablar ni escuchar, ni accionar con el otro²³.

El mito de la universidad que educa e investiga se arraiga y trasciende con el tiempo (Bonvechio, 1991). Ése fue el acuerdo sobre el cual se fundó la moderna universidad de investigación.

En este contexto se sitúa la organización de la docencia y la investigación; histórica, pedagógica, social, cultural y políticamente, su proceso de constitución actuó negando al otro; sus gremios académicos se instalan para desplegar sus propias lógicas y actividades.

En el modelo disciplinar, los conocimientos están fragmentados, cerrados; el modo de conocer privilegia la separación. Este método de acercamiento a la realidad de las distintas ciencias resultó útil en cierto tiempo histórico; permitió desarrollar el conocimiento disciplinar en el tratamiento de lo “básico” de los objetos de estudio. Sin embargo, esta situación que históricamente fue una virtud, ha troceado las disciplinas, cancelando el principio de formación integral e interdisciplinaria.

La idea de organización conceptual en la universidad es, en sí misma, una forma de institucionalizar la investigación y la docencia; sus procesos de organización, distribución y consumo de conocimiento generan una división del trabajo académico. La organización disciplinar se ha impuesto por mucho tiempo en la universidad.

Existe un entendimiento de orden general sobre este paradigma dominante de organización de disciplinas separadas; cada institución de educación superior procura y crea una cultura y organización académica propia, elabora su propia historia, crea su marco de valores, ideas y operación de proyectos en una “comunidad de intereses diversos”, siendo capaces de reconocerse diferentes pero dependientes recíprocamente.

Las disciplinas y sus académicos habitan un mismo establecimiento, y constituyen un abanico de disciplinas que se separan dentro de la institución (Clark, 1983). Esta condición opera en la lógica de fuerzas antagónicas; la institución procura la cohesión, mientras que la disciplina opera en la fragmentación. La visión sobre una organización académica de control diferenciado la proporciona Kent:

Partimos de la idea de que una organización es una forma institucional de control: puede tratarse del control sobre la producción, o distribución de bienes o servicios, la circulación de capital, la administración de puestos, la producción de saberes, prestigios y certificados escolares, el control del comportamiento cotidiano y las actitudes de los individuos. (1990: 74.)

Clark describe la organización del conocimiento en disciplinas de la siguiente forma:

²³ En Francia, la cátedra es el espacio que conjuga la docencia y la investigación. En este trabajo no se toca

En todos lados, la educación superior organiza el trabajo con base en dos modalidades que se entrecruzan: la disciplina y la institución; la primera como una modalidad que atraviesa las fronteras de los establecimientos locales, mientras las instituciones, a su vez, recogen subgrupos disciplinares para hacer de ellos conglomerados locales. (1983: 24)

La organización de las tareas de docencia e investigación quedan situadas en el eje institución-disciplinas (Clark, 1983); en este cruce, la organización académica es un tercer elemento que conforma el nexo entre ambas. Las tres integran un triángulo donde tiene lugar el trabajo de los establecimientos universitarios. El autor lo resume de la siguiente manera:

- 1.- La unidad de adscripción básica de los sistemas académicos está organizada en torno a la disciplina.
- 2.- Cada unidad de las disciplinas de un establecimiento tiene una primacía proclamada y evidente en el ejercicio de una determinada tarea sustantiva en la “trinchera” académica.
- 3.- Las características de los grupos integrantes básicos condicionan todos los aspectos importantes de la organización. (Clark, 1983: 63.)

El binomio institución-disciplinas cruza a la organización académica, abarca todo el complejo nudo de actores, actividades, medios, formas y fines universitarios. En la organización académica se refleja el conjunto de sus acciones: la forma de gobierno, las actividades de ingreso, promoción y consolidación de las plantas académicas, los planes de estudio, la toma de decisiones, la profesionalización de sus académicos, los proyectos de evaluación, las finalidades educativas, entre otras cosas.

En el interior de los establecimientos de educación superior tienen lugar los procesos de constitución, regulación y desarrollo de sus variadas funciones. Las creencias en torno a estas actividades operan de manera inflexible en algunas ocasiones y funciones, mientras que para otras de las veces, es más laxa lo que se refleja en el trabajo de cohesión institucional. Se constata que al interior de las instituciones tienen lugar las más variadas actividades y relaciones, que se despliegan de diversas formas; el contexto en el que se desarrollan es de tensión permanente.

Se sitúa a las instituciones como los espacios estructurantes, como nodos, que desencadenan y unen elementos para potencializar las aptitudes de los diversos cuerpos disciplinarios. Así lo sostiene Kent: “la dedicación completa al trabajo académico y la estabilidad laboral, la existencia de posibilidades de superación intelectual y movilidad ocupacional, el desarrollo de formas de autonomía e identidad académica y la institucionalización de jerarquías de prestigio que hacen del mérito académico un instrumento de acceso y de movilidad.” (1990: 191)

La construcción de vías de desempeño profesional, superación académica, movilidad y profesionalización, está fuertemente ligada al marco institucional; estas vías constituyen un punto que privilegia formas de organización del trabajo.

Una revisión de los elementos que constituyen la forma de organización de las universidades, así como la división del trabajo, permite situar el análisis desde la propuesta de Clark: “La diferenciación se produce horizontal y verticalmente, en el interior de las instituciones y entre una y otra.” (1983, 66.) A las formas horizontales de la división del trabajo las llama “secciones”, mientras a las que se presentan de manera vertical las

denomina “niveles”. Por otro lado, considera a las divisiones laterales entre una institución y otra como “sectores”, cuando son horizontales, y “jerarquías”, cuando se refieren a las formas verticales. De la clasificación se desprende que cada institución universitaria constituye una compleja organización que se desarrolla bajo principios de separación dentro de la unidad constitutiva que es el establecimiento. Prevalece una forma de trabajo en las instituciones universitarias caracterizada por la fragmentación e independencia disciplinaria.

Con lo anterior, se constata que en las formas de organización del trabajo académico se acotan los elementos para condicionar o apuntalar el desarrollo y desempeño académico de las instituciones. No se señala que sea el factor determinante y exclusivo; en cambio, es insuficiente condicionar el desarrollo institucional y profesional a las formas de organización de los establecimientos: son las condiciones institucionales creadas a partir de la organización académica una base para comprender la forma en la que se desarrollan las tareas; al mismo tiempo, existen otros elementos externos o internos que pueden marcar “camino” para el logro de propósitos institucionales o, por otro lado, las mismas condiciones individuales son factor constitutivo y de desempeño de las instituciones.

Para contextualizar esta investigación, las palabras de Clark son convenientes:

De ahí la necesidad de comprender la estructura básica como fundamento de análisis de una vasta gama de problemas y controversias. Estudiar la diferenciación académica implica no sólo identificar la división del trabajo académico en sus contextos operativos, sino también examinar la expresión de los valores académicos y las bases del poder académico. (1983: 111)

Lo anotado por Clark abre la puerta al reconocimiento de otras posibilidades de organización de las instituciones universitarias, existe una multiplicidad de formas de organización de los académicos (Grediaga, 1999), también existen múltiples formas de despliegue del sujeto académico; las posturas teóricas para atrapar la explicación del trabajo de las instituciones son de una naturaleza múltiple, los teóricos coinciden en este sentido, esta convergencia legitima el orden pero también, el desorden, lo formal pero también informal, la organización y la anarquía.²⁴

1.8 Las implicaciones de la universidad como organización

Eliminado: 7

La organización de las actividades académicas en las universidades se ha vuelto compleja. Con el paso de los años su objeto de estudio y enfoques teóricos se han ampliado, sobre todo, a partir de los aportes de los anglosajones. A pesar de esta evolución mostrada, el caso mexicano se caracteriza por el bajo nivel teórico alcanzado, así como una pobre aplicación de postulados para la comprensión de la vida interna de las instituciones.

El concepto organizar por naturaleza remite a la forma de dividir una serie de tareas que implican una estructura, una división del trabajo socialmente necesaria para desarrollar, bajo ciertas condiciones, funciones inherentes a cada organización. En el caso particular de las universidades, el marco institucional es el espacio donde tiene lugar esta división de tareas. La tarea fundamental es crear una organización académica capaz de garantizar un

²⁴ Baste de momento citar que Gairín (1996), realiza una reconstrucción teórica de los diferentes enfoques para estudiar la organización y operación de las universidades, de momento se advierte una gran gama de enfoques, posteriormente serán retomados algunos cuya utilidad será explorar la comprensión de las dos universidades motivo de estudio.

ordenamiento legítimo y legal donde los medios sean los necesarios para asegurar la buena marcha y la reproducción del orden institucional.

De esta manera, las universidades son hoy una serie de organizaciones cuya estructura y funcionamiento puede ser estudiado por la teoría organizacional, baste decir que entender a las universidades como organizaciones permite saber que muchas instituciones, como el caso de la UNAM, constituyen sistemas universitarios cuya naturaleza organizativa tiene su raíz en la teoría organizacional.

Se ha visto con anterioridad que el modelo de racionalidad instrumental weberiano proporciona una explicación de las formas en que las tareas son organizadas; provistas de un orden normativo. Las funciones de la universidad operan bajo una racionalidad que mezcla medios y fines. Para esta corriente, toda institución es racionalmente planeada en torno a *arreglos* por valores o por medios y fines, e inclusive una mezcla (Hirsch, 1996).

En el ámbito de la educación, “la organización se ha instalado como un texto y contexto de la enseñanza” (Gairín, 1996:10). De la teoría de la organización se desprende un modelo de estructura universitaria, una serie de acciones de gestión y administración, es decir, en la institución tienen lugar un conjunto de interacciones cuya naturaleza académica requiere de la operación de formas particulares de organizar el trabajo.

Existen muchas teorías de la organización (TO); prevalece una gama amplia de perspectivas en torno al estudio de las organizaciones, así como una fragmentación en los criterios sobre la importancia y los aspectos vitales de estudio. La explicación del objeto no puede ser cubierta desde un solo enfoque. Ibarra, sobre TO distingue que su perspectiva teórica: “es un campo de saberes muy diversos, que carecen hoy en día de un cuerpo teórico indicado desde el que podamos reconocer a las organizaciones y sus procesos de organización.” (Ibarra, 2001: 217) El autor reconoce cuatro rasgos sobresalientes del estudio de la TO en nuestro país:

- 1.- Las teorías de las organizaciones son muchas.
- 2.- La misma diversidad y fragmentación de la TO denota la complejidad de su objeto.
- 3.- La TO es un espacio teórico dominado por las propuestas anglosajonas.
- 4.- La internacionalización de la TO debe ser entendida también como su pluralización.

Identifica que los estudios sobre TO en educación superior son un conocimiento “multidisciplinario, diverso, fragmentado, complejo y plural” (Ibidem: 219). Como en muchas disciplinas, los teóricos no terminan por ponerse de acuerdo en el objeto, método y fines del estudio de la TO.

El desplazamiento de la TO para explicar a las universidades como organizaciones inicia sin un acuerdo entre los especialistas para desarrollar su conocimiento; lo escribe así Ibarra: “[...] la universidad espera ser reconocida desde sus estructuras de autoridad, la toma de decisiones, el control que ejerce y el compromiso que obtiene, los patrones de comunicación, el comportamiento de quienes participan en ella, el impacto de las nuevas tecnologías y la naturaleza de las relaciones que mantiene con el exterior.” (Ibarra, 2001: 181).

La universidad es una institución histórica y específica, convertida hoy en una organización cuya estructura, aunque definida, opera en medio de mucha laxitud, con medios y fines ambiguos y universales; las universidades tienen actualmente una

articulación organizacional que las hace ser llamadas instituciones “flojamente acopladas” (Weick, 1976) o “anarquías organizadas” (Meyer y Rowan, 1978); son, en potencia, espacios de conflictividad con una creciente capacidad de contingencia. Su evolución en el tiempo muestra que pueden ser estudiadas como organizaciones con su propia especificidad.

Su entendimiento como organización es débil, pero busca, por medio de una creciente originalidad, dar cuenta de un asunto olvidado por muchos años. La universidad debe ser reconocida y conocida en su carácter organizacional; así se advierte en recientes fechas, a pesar de que no se ha promovido un necesario debate en términos de reconocer hasta donde las universidades son organizaciones.

En México existe la presencia de una TO de naturaleza variada, donde proliferan las explicaciones diversas. Si se remonta su estudio desde fines del siglo XIX, se encontrarán diversos criterios diferenciados para su exposición y comprensión. Un primer intento de análisis se remonta a finales del siglo XIX y principios del XX, donde se ofrece una explicación científica-racional (Gairín, 1996: 37) que sustenta como marco explicativo de filosofía positivista, anclando su explicación a que las organizaciones son entidades reales y observables. La organización establece metas y fines claros. Las universidades aparecen, desde esta mirada, bajo una estructura normativa, cuyo orden de jerarquías ascendente y arreglos en torno a metas las caracteriza. La organización está por encima de cualquier persona, la ley es el contexto y medio donde se dirimen las controversias; la norma está para cumplirse, no para evadirla.

Los desarrollos teóricos posteriores y de muy variada naturaleza, así como de aportes muy relevantes para la comprensión de las organizaciones, aparecen entre las décadas de los sesenta y setenta en los Estados Unidos. Destaca de inmediato, la influencia de lo que se conoce como el modelo colegial, que observa a la universidad como un “colegio” o una “comunidad de eruditos” (Ordorika, 1999: 164). Por su naturaleza conceptual, este modelo de explicación se sitúa rápidamente como válido para la comprensión del trabajo de las universidades; entre sus rasgos relevantes, destaca su concepción del trabajo académico anclado a los cuerpos colegiados, forma de trabajo que descansa en la cooperación, consensos, fronteras y reglas de convivencia, los cuales se anclan en aparente igualdad de posiciones y relaciones. El esquema ha tenido influencia importante en el conjunto de las instituciones universitarias, se piensa de inmediato que las universidades tienen formas colegiadas del trabajo académico; bajo el nombre de cuerpos colegiados se legitima una forma *democrática* de operar las instituciones, esta forma de ordenar las tareas y organización institucional del poder tiene una relevante presencia en todas las IES mexicanas.

Por los mismos años, se sitúan en la década de los sesenta, con una floreciente importancia en el ámbito mexicano enfoques teóricos que recuperan el ámbito de lo simbólico. En la visión teórica de este tipo de modelos, se destaca el hecho que se refieren a las organizaciones como sistemas débilmente estructuradas (Weick, 1976) o de acoplamiento laxo; por otro lado, Meyer y Rowan (1978) consideran a las instituciones universitarias como anarquías organizadas; Cohen desarrolla la versión del *Garbage can model*, o modelo de bote de basura (1972); finalmente, se recupera el enfoque conocido como el nuevo institucionalismo en el análisis de las organizaciones (Powell y DiMaggio, 2001) quienes desde los años ochenta tienen una extensa producción teórica de este modelo, los autores tienen por propósito recuperar las instituciones como centro de interés.

Desde su dimensión analítica y en respuesta a la racionalidad burocrática weberiana imperante durante muchos años, estos enfoques convergen de variadas formas, en

considerar que las organizaciones no son lo que las estructuras y sus fines prescritos dicen; cuentan con espacios y estructuras poco claras (Meyer y Rowan 1978); sus procesos y control tienen una actuación variada, comportamiento por células privadas en cada área de las organizaciones (Weick, 1976); la participación de los actores es dispersa y con expresiones diversas.

Lo más importante para estas corrientes es el significado que las tareas y acciones tienen para los sujetos, las interpretaciones que los sujetos hacen de las cosas y, sobre todo lo que realmente se opera como actividades y funciones; toda actividad está provista de ambigüedad, simbolismo e incertidumbre.²⁵

Desde la perspectiva de Weick (1976), las decisiones, creencias, ritos, los problemas y sus soluciones no se encuentran perfectamente articulados, por lo que se genera un alto grado de impredecibilidad, situación que confiere laxitud e inconexión a sus acciones.

En este mismo modelo interpretativo, sobresale el modelo de *bote de basura* de Cohen (1972), quien sugiere un planteamiento analítico de soluciones y problemas de la organización en el que prevalecen la confusión y la complejidad en la toma de decisiones. Las instituciones educativas pueden ser explicadas mediante la metáfora del cesto de basura, en la que los problemas, soluciones y participantes trabajan mediante una urdimbre compleja y el desenlace de los problemas proviene del despliegue de intereses de los actores, bajo una lógica de azar tiene lugar la atención y resolución del conflicto.

Prevalece en este modelo la idea, sin la pretensión prescrita, de solucionar los problemas de las instituciones mediante el propio proceso de desarrollo de su trabajo; son las condiciones y relaciones las que propician una cierta capacidad de integración y permiten soluciones a los problemas; sin embargo, la ambigüedad y el conflicto son signo distintivo de sus formas naturales de trabajo. El cesto de basura es receptor de los diferentes problemas y soluciones. En la medida en que éstos se articulan, hay posibles soluciones, se desarrolla una forma de democracia velada, y los actores juegan a sabiendas de que muchas de las soluciones son marginadas, pospuestas u olvidadas.

March y Olsen (1976), quienes se refieren a las organizaciones como anarquías organizadas debido a que, desde su óptica, trabajan con una alta dosis de ambigüedad, en tanto que sus integrantes establecen sus propios símbolos en las interpretaciones y procesos. De esta condición de arbitrariedad de significados variados se infieren percepciones, preferencias de tareas e identidades de los sujetos de las organizaciones, por lo que su interpretación es altamente vaga.

Para Powell y DiMaggio (Romero, 2001: 17) desde el modelo que se conoce como nuevo institucionalismo, refieren que constituye una teoría de la acción práctica, en tanto que recuperan el nivel micro de las instituciones, donde resalta la dimensión afectiva y evaluativa de la acción de los individuos, como algo acotado por lo cognitivo y, como dicen los autores, en algún sentido subordinado a él.

La evolución mostrada por las universidades mexicanas permite suponer que hoy se puedan entender como organizaciones. Al interior de las instituciones tienen lugar las más variadas interacciones cuyo ordenamiento y actividades son creadas e interpretadas por los sujetos que viven en su interior.

²⁵ Es importante señalar que a pesar de la existencia de un conjunto de metas, para los autores disponer de este ramillete de propósitos no significa que se reproduzcan en la instrumentación, antes bien, con frecuencia se desarrollan acciones que rebasan lo explícito.

En este trabajo se comparten algunas de las referencias de los autores mencionados, en la idea de que la UAM-A y la FESA-A deben entenderse como instituciones débilmente acopladas, o de acoplamiento laxo, ya que en su interior se desarrolla un conjunto de actividades imbricadas de cierta lógica, y al mismo tiempo, aparecen como anarquías organizadas (Meyer y Rowan, 1978) con capacidad de sedimentar sus procesos pero que debe entenderse la necesidad de recuperar el nivel micro de su estudio según Powell y DiMaggio, (citado por Romero, 2002), por lo que bien se pueden situar, al mismo tiempo, siguiendo a Clark (1983) como instituciones de base pesada.

La promesa de ser ambas instituciones organizaciones provistas de una racionalidad unitaria y control absoluto, donde medios y fines marchen en permanente armonía, es solo un buen deseo. Constituyen, al mismo tiempo, espacios abiertos cuyo entorno es un influjo notable para el desarrollo de sus acciones.

Organizaciones como la FESA y la UAM-A se asemejan más a realidades anárquicas, poco claras y ambiguas en sus propósitos; operan con un alto contenido de laxitud; por tanto, los juegos entre lo prescrito y lo vago, aparecen más como parte de su naturaleza.

Conviene, analíticamente, tener presente que las organizaciones no son lo que se dice que son; actúan más allá de lo prescrito; los “usos y costumbres” se anidan y, como verdaderos motores, bajo significados compartidos, modificando, incluso, lo que la norma señala.

Interesa destacar que las organizaciones se constituyen en realidades internamente diferenciadas, con un funcionamiento altamente complejo. La TO prefiere exponer el conocimiento de éstas bajo una gama diversa de teorías, caracterizada por altas dosis de elementos incompletos, vagos, impredecibles. Es imposible agotar su explicación en esta perspectiva; Canales dice:

“Quizás una de las lecciones más importantes que han dejado los estudios organizacionales y los análisis de las políticas públicas, es que los procesos que se desarrollan al poner en marcha una reforma no se pueden analizar mediante las fronteras de un solo modelo. Las estructuras crecientemente complejas y opacas de las organizaciones requieren “la disposición a tratar ciertas partes de un proceso complejo como unidades analíticas distintas, así como una fuerte dosis de tolerancia frente a la ambigüedad. [Elmore, 1993, 249.] Acaso en algunas partes de la estructura de una misma organización se pueda reconocer un patrón típico de control burocrático (en el sentido weberiano), mientras que en otras predomina un tipo de relación definida por el conflicto y la negociación, o un orden colegiado o un poder difuso.” (Canales, 2001: 32)

De esta forma, las organizaciones se componen por estructuras a las que se otorga una jerarquía vertical, con diversas secciones horizontales, del tipo de lo señalado por Clark (1983); su funcionamiento permite una articulación diversa y bajo permanentes tensiones. La marcha de las instituciones es azarosa, intrincada y compleja, su sedimentación se basa en confrontaciones y arreglos cargados por la tensión, situación que se expresa en diversas áreas de las dos organizaciones.

La TO en el estudio de las universidades acumula un vasto conjunto de teorías y conocimientos válidos para su análisis; especial atención merecen los aportes teóricos de las perspectivas racional-burocrática y las de orden simbólico-cultural; permiten una lectura diferenciada y complementaria de los establecimientos universitarios.

El desempeño de las instituciones universitarias no es autónomo; su marcha se constituye por un sinuoso camino, más allá del discurso sobre la autonomía universitaria y

de que el orden racional burocrático reglamentado es prescriptivo; prevalecen, en la cotidianidad del trabajo académico, lo impredecible, el trabajo atropellado, laxo y contingente en muchas de sus áreas y acciones.

Las organizaciones en su funcionamiento configuran relaciones e interpretaciones cargadas de significado; las prácticas institucionales, en su intento de funcionar sin la confrontación de por medio, desean frenar otras formas de explicación y funcionamiento; se provoca, de esta manera, un creciente juego de resistencia y obstáculos, así como una creciente aspiración por fijar un orden, no obstante esto, todas como respuestas posibles.

En síntesis, las organizaciones universitarias construyen su funcionamiento con base en permanentes tensiones; la nota siguiente expresa solo algunas de las actividades en las que están presentes las tensiones:

La interlocución fundamental de estos agentes académicos se establece con la masa estudiantil, y su trabajo está condicionado por los ciclos escolares –horarios, calendarios, semestres, y por los reglamentos curriculares e institucionales. El currículum es la mediación organizacional específica que funge como nexo complejo entre varios mercados: básicamente, configura las relaciones cotidianas entre los profesores y los estudiantes a través de la distribución de saberes y certificados. Además, la administración del currículum requiere de la intervención de ciertos segmentos del mercado político-burocrático y del sindical. (Kent, 1990: 86).

En este orden, baste ejemplificar lo anterior con la organización académica, nudo de toda práctica educativa de las instituciones, en tanto que resulta ser el eje de articulación de funciones sustantivas como docencia, investigación, gestión, gobierno, trabajo y creencias; así, la organización académica tiene efectos vinculatorios con todos los elementos descritos.

La relación que se establece entre la organización académica y las repercusiones sobre planes de estudio, estructura académica, gobierno universitario y docencia e investigación, es vital por su carácter constitutivo y de regulación, son elementos que modelan, expresan y ocultan dinámicas para el conjunto de actores. En el funcionamiento de una organización académica aparecen por su dinámica una cadena asociativa de relaciones y tensiones, con una configuración específica en cada establecimiento o área de las instituciones.

Más allá de la organización de las instituciones y de la presencia de una gama muy plural de enfoques de la TO, conviene tener muy presente que las dos instituciones, motivo de estudio, trabajan alrededor de una serie de procesos y relaciones que le son específicos a cada una de ellas en relación a las cuatro dimensiones analíticas.

La característica más relevante que resalta en las categorías anotadas es que se producen, desarrollan y subsisten en condiciones muy heterogéneas; situar su estudio en este contexto es metodológicamente útil; al respecto, dice Clark: “De ahí la necesidad de comprender la estructura básica como fundamento de análisis de una vasta gama de problemas y controversias. Estudiar la diferenciación académica implica no sólo identificar la división del trabajo académico en sus contextos operativos, sino también examinar la expresión de los valores académicos y las bases del poder académico.” (Clark, 1983: 111).

La FESA y la UAM-A como organizaciones universitarias, en función de sus propias características de sus modelos académicos, de sus entornos inmediatos relevantes y de su capacidad propia, desarrollan distintas formas de respuesta para adaptarse a su diseño original. Sin embargo, la experiencia de organización que surge es contrastante en sus

estructuras de poder académico y de administración, regulación laboral académica, así como el manejo de recursos y prestigios, diseño de planes y programas de estudio, capacidad y organización de la investigación y formas de elección de autoridades y del ejercicio del gobierno de la institución.

Los anteriores elementos, todos en conjunto se encuentran estrechamente entrelazados. A través de la organización académica se tiene un conocimiento más específico sobre el accionar de ambas instituciones.

1.9 La evaluación institucional y las categorías para el estudio comparado

Desde el Programa de Modernización Educativa (PME) 1989-1994, formulado por el entonces presidente de México Carlos Salinas de Gortari, se impulsaron varias acciones tendientes a efectuar ejercicios de evaluación diagnóstica sobre el desempeño de las instituciones de educación superior. En este marco, se sitúa a la evaluación institucional como factor relevante para el estudio, mejoramiento, transformación, apoyo, vigilancia y supervisión de las universidades.

La evaluación institucional adquiere un papel central en la transformación del accionar de las universidades; se instala dentro del conjunto de políticas y dispositivos usados en el marco del acuerdo de benevolencia roto entre el Estado, las IES y la sociedad que por muchos años se desarrolló en cierta armonía. (Brunner, 1992). De manera tal que las políticas de evaluación institucional aparecieron como una suerte de control administrativo y regulador del Estado, cuyo conjunto diferenciado de evaluaciones a las instituciones y actores educativos, ha venido a reconfigurar el accionar de las IES. Advierte Díaz Barriga (2004) que la conformación de la disciplina de la evaluación se centró en la eficiencia escolar, la cual desembocó en un control social, institucional e individual del conjunto de prácticas educativas.

Lo dicho se sitúa en la argumentación del surgimiento y usos de la evaluación institucional (EI) en un contexto mexicano caracterizado por el rompimiento del gran acuerdo del Estado benefactor, el cual quiebra con su proyecto de garantizar el estado de derechos sociales (Aboites, 2001) para dar paso al Estado de oportunidades. De esta manera, las políticas de evaluación se constituyen en uno de los dispositivos centrales de este contexto de cambio en las relaciones entre el Estado, las universidades y la sociedad.

La evaluación educativa es una disciplina gestada en el interior de las instituciones educativas; tiene como referencia histórica más antigua la evaluación a los estudiantes,²⁶ hecho que se constata y se apoya en el supuesto de que los estudiantes son el principal actor susceptible de una valoración, por ser quienes están en proceso de formación. En este sentido, por mucho tiempo el ámbito de la evaluación quedó confinado a los procesos de evaluación de los aprendizajes logrados por los alumnos.

La necesidad de la evaluación institucional se hizo evidente cuando los referentes, los medios de evaluación, los procesos y fines se complicaron de tal forma que el discurso

²⁶ El texto *Evaluación Sistémica, Guía teórica y práctica* (1993), cuyos autores son Stufflebeam y Shinkfield, es un libro muy influyente en el campo de la evaluación educativa. En este documento se consigna "El hecho de evaluar individuos y programas apareció, como mínimo, en el año 2000 A.C." dato que refiere desde las experiencias de los oficiales chinos en el desarrollo de algunas investigaciones de los servicios civiles, o en el caso de Sócrates y otros profesores griegos que utilizaban los cuestionarios como parte de un proceso de evaluación.

y prácticas de la evaluación en el aula resultaron insuficientes para abordar la exploración sobre el desempeño de las instituciones.²⁷

Con el paso del tiempo, surgen exigencias y presiones de diversos grupos que intentaban desplazar la evaluación para ser utilizada como mecanismo de seguimiento al trabajo de los profesores. En Estados Unidos, pionero de estas políticas, tienen lugar los primeros ejercicios de evaluación de docentes mediante programas conocidos como “pago al mérito” (*merit pay*).²⁸ Es a finales del siglo XIX cuando surgen estos programas, su propósito era contribuir a reconocer el trabajo de los profesores mediante el apoyo de una suma adicional al salario recibido, de acuerdo con el desempeño alcanzado.

La evaluación a los docentes tiene una gran diferencia respecto a la realizada a los estudiantes; para los alumnos opera como mecanismo de valoración de su desempeño escolar ponderado mediante una calificación; en el caso de los maestros, actúa como mecanismo de mejoramiento, no obstante que se acompaña de rasgos cuya naturaleza vigilante le imprime un sello particular, se le adiciona la parte económica.

En México, la evaluación docente se liga rápidamente a criterios de clasificación cuya matriz oscila entre derechos a recibir estímulos económicos adicionales o no.

Desde la década de los sesenta se puede constatar el avance que en cuarenta años logró alcanzar la evaluación educativa; dejó de pertenecer al ámbito exclusivo del salón de clase para convertirse en una disciplina que acoge diversos conocimientos provenientes de distintas disciplinas, y hoy es una actividad que se desarrolla para todos los actores, niveles, instancias y acciones de toda la educación. (Ordorika, 2004; Díaz Barriga; 2004).

La configuración alcanzada por la evaluación educativa, así como sus alcances y niveles, es una realidad en muchos contextos; su radio de acción es tan grande y relevante que ya comprende ejercicios mundiales de evaluación de competencias; la experiencia de aplicación de exámenes a jóvenes de secundaria —en ciencias, español y matemáticas— ilustra su carácter internacional.

Sin embargo, en nuestro país existe una significativa deuda con la dimensión conceptual de la evaluación, en tanto que existe una dificultad de la construcción de la identidad disciplinaria debido a las escasas reflexiones teóricas realizadas (Díaz Barriga, 2004). No obstante esta limitación, no ha existido pretexto para implementar el avance de la evaluación; hoy se desarrolla un fuerte impulso a las políticas de evaluación, actúan sobre todos los actores de las instituciones, así como sobre los mismos establecimientos universitarios, se advierte un ambiente donde todo se evalúa. En este panorama, el propósito declarado de la evaluación es formativo y de aseguramiento de la calidad. Sin embargo, la articulación de la evaluación a la entrega de estímulos, que también opera como un instrumento de competencia y diferenciación, ha desvirtuado el sentido original de estas políticas, los estímulos se han convertido en un soborno (Acosta, 2004).

²⁷ En un reciente artículo (2004), e incluso, en su seminario de evaluación de la Facultad de Filosofía, Ángel Díaz Barriga, explica como la teoría, los modelos y las prácticas de evaluación tenían como universo al aula y era tanta la influencia de la teoría del Test que la pretensión de desplazar su operación al ámbito institucional resultó insuficiente.

²⁸ Alejandro Canales es uno de los pocos investigadores que han atendido con especial interés el pago adicional que los profesores universitarios mexicanos reciben a través de los Programas de Estímulos. En su tesis de maestría: *La experiencia institucional con los programas de estímulo: La UNAM en el período 1990-1996*, refiere como en los Estados Unidos la práctica de la evaluación a los maestros universitarios estuvo fuertemente asociada a compensar los mejores maestros evaluados mediante pagos adicionales.

Hoy se habla de una disciplina profesional de la evaluación, instalada ya como una práctica en las instituciones, su impulso viene alimentado por la convergencia de intereses que han generado un esquema de evaluación atado estímulos positivos y negativos; reclama su validez mediante la operación de diversas actividades, se insiste en centrar la discusión en los productos de las evaluaciones, evitando la discusión de sus postulados teóricos, evade la atención en los procesos; antes bien, sus usos y contexto de implementación siguen alimentando la lógica de la competencia y exclusión, social, institucional y personal.

Por todo lo anterior, la evaluación resulta una de las temáticas más críticas y que provoca la mayores tensiones en diversos círculos académicos de las IES, así como en estructuras burocráticas de toma de decisiones de las instituciones del Estado. Al mismo tiempo, ha alcanzado su legitimidad institucional y, aunque las respuestas no alcanzan a explicar la complejidad teórica y creciente del objeto, propósitos y usos de la evaluación, se ha instalado como una práctica recurrente, generando significados y usos diversos.

En este ámbito, la visión pragmática de las prácticas de evaluación se han impuesto como eje dominante en la explicación y operación de sus ejercicios, se pregona un uso de la evaluación cuyo aporte a la explicación de la selección, valoración de insumos, productos, procesos es ampliamente usado. La serie de recursos, estrategias y medios de evaluación utilizados en los diferentes niveles educativos es una práctica sedimentada y hoy parece ya poco cuestionada; sus escasos resultados han llevado a aceptar que opera como asunto especializado y cerrado. De esta manera, los resultados de las evaluaciones son una de las áreas más privadas de la educación.

La evaluación opera más en la vigilancia, en el control social de las condiciones de sus productos, en varios frentes, para académicos y estudiantes se ha institucionalizado, sin embargo, prevalece la práctica sumativa de estas experiencias (Canales, 2001), marginando la función formativa.²⁹ Ahora bien, al soslayar la discusión de los propósitos no declarados de las políticas de evaluación, incluso, se evita y niega la discusión que atiende los postulados teóricos y fines de la evaluación (Barriga, 2004).

1.10 La evaluación institucional en México

Durante años, en México el sello característico del acuerdo Estado-IES-sociedad fue la consonancia de las partes. Durante el periodo desarrollista (1950-1980), roto por los trágicos acontecimientos del movimiento de 1968, lo crudo de sus resultados generó el contexto para que las políticas emprendidas a partir de los setenta buscaran una reconciliación con los sectores de la población golpeada por los acontecimientos. La década de los setenta transcurre entre búsqueda de reconstruir los tejidos donde la expansión de la educación superior se convierte en uno de sus principales componentes. En este contexto, ni el Estado, ni las IES exigían resultados en la mayoría de los casos. Las políticas atendieron el crecimiento, insumos, cobertura educativa, descuidando la calidad.

²⁹ En el ámbito de la educación y la pedagogía un tipo de evaluación dominante es la sumativa, cuyo criterio fundamental es la suma de diferentes elementos, indicadores y categorías que proporcionan una calificación numérica. Esta práctica tiene ya una historicidad muy larga, goza de una legitimidad institucional y social que domina prácticamente las diversas capas de la evaluación. Sin embargo, la evaluación formativa cuya intención es generar una forma y estrategia de mejora continua de los procesos de aprendizaje, enseñanza o la mejora paulatina e intensiva los procesos, queda marginada.

Sin embargo, la llegada de grupos estudiantiles provenientes de otros sectores de la población, las crisis recurrentes de fines de cada sexenio, así como el bajo crecimiento experimentado por la economía mexicana, que se ve acompañado por menores recursos del Estado hacia la educación, desencadenan un contexto de crecientes reclamos sociales. Surgen cuestionamientos a la eficiencia y operación de las IES, las cuales tenían escasa vigilancia sobre su desempeño y contaban con un patrón de asignación presupuestal incremental benigno (Brunner, 1981), siendo los referentes para asignación presupuestal la matrícula escolar y las plantillas de maestros. En palabras de Brunner: “los problemas antes identificados tienen su origen en la estructura de relaciones que durante las últimas décadas se ha establecido entre los sistemas, la sociedad y el gobierno.” (Ibidem: 60). De manera tal que, advierte, el financiamiento paternal benevolente, operando al margen de cualquier control eficiente, con la existencia de un sistema de educación superior cuya regulación liberal no incluye ningún dispositivo para orientar su crecimiento y desempeño, provoca lo que llama “la triple crisis del financiamiento incremental, crisis por falta de regulación y crisis causada por la falta de evaluación”. (Ibidem: 63 ss).

Todo esto refleja una crisis que tiene como contexto de fondo el deterioro de las relaciones entre el Estado, la sociedad y las IES. El gran acuerdo de armonía se rompió, se desarrollan las condiciones para el surgimiento de un nuevo proyecto educativo, emerge el neoliberalismo como ideología dominante cuya característica más relevante en la educación se expresa bajo una teoría educativa que se formula desde el referente mercado (1983-2006), durante todos estos años el mercado ha cobrado una creciente importancia para la educación. Se puede considerar esta fase como un predominio de las teorías del mercado.³⁰

Este contexto de fondo permite ubicar la evaluación como uno de los ejes de la transformación de las IES. Queda claro que la evaluación institucional es una de las más altas prioridades del Estado, no obstante que su papel opera desde la distancia, como timoneo a la distancia.³¹ De quince años a la fecha dan inicio una serie de acciones, desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de dos de sus subsecretarías y con el surgimiento de comités y organismos civiles, diversas tareas de evaluación y de acreditación institucional³² que se ligan al manejo de recursos adicionales. En este sentido escribe Rodríguez: “El impulso a la acreditación se ha basado tanto en una convergencia de intereses de actores, como en un sistema de estímulos positivos y negativos, lo cuál nos lleva a mirar la acreditación como política nacional influida por el entorno internacional y como proceso de interacción de agentes involucrados en la educación superior”. (Rodríguez, 2004: 177-178). Es en este amplio contexto de concordancia de intereses en el que se ubican las políticas de evaluación institucional.

³⁰ Eduardo Ibarra (2005) refiere que la naturaleza de las transformaciones a la educación superior pública mexicana se alimentan por un funcionamiento económico basado en el mercado cuya lógica trastoca las formas de organización de la universidad mexicana. Este texto es una reflexión que el autor realiza en torno al libro de Slaughter, Sheila y Gary Rhoades (2004).

³¹ Wietse de Vries (2002), tomando un concepto de Guy Neave, explica la forma en la que el Estado mexicano ha reencusado su papel, operando políticas diferenciadas hacia el conjunto de la IES. El ejercicio de un Estado más interventor en lo operativo, mediante partidas extraordinarias de recursos ligadas al desarrollo de ciertas actividades, al mismo tiempo, ligadas al escamoteo de recursos cuyo rasgo más característico es su alejamiento de la responsabilidad financiera.

³² Los ejercicios de acreditación surgen en México a partir del año 2001.

La evaluación institucional se origina en un contexto de reclamos a la educación, la búsqueda del aseguramiento de la calidad deriva en una concepción de evaluación atada a la vigilancia del desempeño de las IES; en este contexto, se llama a las instituciones a la rendición de cuentas y, al mismo tiempo, intenta crear las bases para un cambio en los patrones de funcionamiento de las instituciones; todos estos procesos han corrido en paralelo.

Ahora se utilizan una serie de metodologías que sustentadas en categorías de desempeño institucional sirven para ponderar una serie de resultados que, a su vez, se anclan a financiamientos extraordinarios. Éste es el patrón de cambio y funcionamiento del acuerdo de Estado-IES y sociedad que opera en la actualidad.

Otra de las formas de evaluación que de quince años a la fecha han florecido, se refieren a los sistemas de acreditación y certificación a programas académicos e instituciones que surgen mediante la creación de agencias o instituciones nacionales. Fueron creadas con propósitos de nutrir el mejoramiento institucional, sus propuestas buscan proporcionar informes especializados sobre diagnósticos de las instituciones, que sirvan como mecanismos de orientación de sus actividades. Entre las instancias más importantes vale mencionar a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) de 1990³³, cuyas tareas se centraron básicamente en la realización de ejercicios de autoevaluación y evaluación interinstitucional. También, de manera muy reciente, en octubre de 2000 fue creado el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C., (COPAES), institución reconocida por el gobierno federal a través de la SEP, y cuya labor fundamental es acreditar programas académicos de educación superior del sector público y privado.

El modelo de evaluación institucional utilizado fue discutido en el interior de diversas instancias de la SEP y la ANUIES desde fines de la década de los noventa. De estas pláticas surgió el esquema que se utiliza para llevar a cabo las diferentes experiencias de evaluación a las universidades e institutos tecnológicos en nuestro país. Con más de una década de ejercicios de esta naturaleza, tiene ya una legitimidad en el medio académico, más aún si se toma en cuenta que parte de sus acciones se vincularon, por medio de sus resultados, a un sistema de compensación económica; de esta manera, el eje desempeño/compensación económica adicional ha venido a fortalecer estas prácticas.

En el marco del PME 1989-1994 de Salinas de Gortari, se define el esquema de evaluación institucional que ha venido operando a la fecha. El modelo incluye una metodología, de corte más cuantitativo que cualitativo, que mediante el uso de categorías e indicadores de desempeño llegan a conformar una especie de tablas de registro cuyas sumas proporcionan un informe en nueve categorías institucionales de evaluación (CONPES-CONAEVA, 1990). El documento establece las bases teóricas y el esquema técnico para llevar a cabo la evaluación a las IES. Sus resultados se presentan en un reporte de evaluación especializado entregado a las autoridades de las instituciones, siendo ellas las

³³ Los domingos 22 y 29 de noviembre de 2006, el periódico Reforma publicó los informes de resultados de los programas de licenciatura, técnico superior universitario y posgrados, que han sido evaluados por los CIEES, o en el caso de los programas acreditados a través del COPAES. En este informe el director general de los CIEES, Javier de la Garza, realiza una introducción de los antecedentes de creación de los CIEES y del surgimiento de COPAES. Cita en el documento 3,160 programas evaluados durante el periodo 1991-2006 por los CIEES; mientras que 1,041 programas académicos fueron acreditados durante el periodo comprendido entre los años 2001-2006 por los 23 organismos acreditados por el COPAES.

responsables de informar, guardar y poner en marcha las distintas acciones para mejorar el desempeño institucional.

Los primeros ejercicios de este tipo se desarrollaron en nuestro país a través de los CIEES,³⁴ surgieron en el año de 1991 en el marco PME. Sin embargo, aparecen como intentos aislados y localizados que regularmente atendían a las universidades públicas de los estados. Su propósito era presentar un diagnóstico sobre el trabajo de las instituciones. Desde su origen, se buscó proporcionar una serie de recomendaciones valiosas para el mejoramiento institucional.

Un balance preliminar de la labor realizada por los CIEES, documentado en uno de sus informes a diez años de actividades, arroja la “creación de siete comités, cada uno integrado por nueve pares y una vocalía ejecutiva”. (CIEES, 2001: 9) En este mismo documento se describe que los comités “se han convertido en un espacio de diálogo en el que confluyen el conocimiento, la experiencia y opiniones de más de cien académicos de reconocida trayectoria en sus disciplinas”. (Ibidem: 10)

Desde su origen, la evaluación institucional, al menos en el discurso de la política que le dio forma, se orientó al mejoramiento institucional; no se buscó auditar, vigilar o sancionar, su tránsito intentó ser un vehículo de transformación y retroalimentación externa de las instituciones. Sin embargo, en su trayectoria los fines se desviaron y transmutaron a otros usos, hoy diversos ejercicios y prácticas de evaluación son consideradas fuerzas de intervención y violación de la autonomía universitaria. No obstante, en el medio académico tienen ya legitimidad para su aplicación.

El acercamiento teórico a la evaluación institucional

La estrategia metodológica llevada por las CIEES y, más recientemente por COPAES, acerca de la evaluación institucional y la acreditación de programas, respectivamente, se integró a partir de un esquema sistemático de categorías e indicadores, fundamentalmente cuantitativo. Se han estado llevando a cabo en nuestro país ejercicios de autoevaluación, de evaluación externa y de acreditación de programas y/o instituciones diversas. Estos ejercicios recaban información proveniente de la revisión de estadísticas, informes o datos integrados en expedientes, hecho que resalta el carácter cuantitativo de los informes.

Las categorías e indicadores se explican de la siguiente manera: las categorías se refieren al conjunto de actividades y funciones de índole general que realizan las universidades, como son: docencia, investigación, difusión y extensión, normatividad y gobierno, organización, planeación y evaluación, financiamiento, relación educación superior-sociedad y política educativa (Ibidem: 72).

Cada categoría es ponderada mediante una serie de criterios, miden las actividades de las instituciones.

Por no corresponder a los fines de este trabajo, no se explican las experiencias de las diversas evaluaciones hechas a las IES mexicanas, simplemente reconocemos el esquema de clasificación utilizado, en tanto que el uso de categorías, criterios e indicadores de evaluación institucional es el camino utilizado para realizar las evaluaciones a las IES.

³⁴ Estos Comités de Evaluación, constituyen el primer intento formal por desarrollar ejercicios sólidos y consistentes que proporcionaran información para el conocimiento de las IES, destaca el hecho de que surgen a instancias de la ANUIES y cuya logística se apoya en el trabajo de “evaluación de pares” (evaluación entre especialistas de la misma disciplina), experiencia que se recupera de varios países desarrollados.

Esta investigación recupera el esquema de evaluación y el manejo de categorías usado para efectuar las evaluaciones como aproximación a los casos de la UAM-A y la FESA. Cabe aclarar que el tratamiento que se realiza, a diferencia de usar la palabra categorías, se usa ejes de análisis, por considerar que responde a propósitos académicos que buscan una exploración comparada.

Los indicadores a su vez intentan constituir referencias para efectuar aproximaciones cualitativas a nivel de contrastes entre las instituciones, e incluso, en sus propios desempeños institucionales.

La revisión de la literatura especializada en evaluación institucional que proviene de fuentes externas e internacionales, sobre todo la formulada por la tradición norteamericana³⁵, guarda estrecha correspondencia con los postulados metodológicos que apoyan al conjunto de ejercicios de evaluación institucional operados en nuestro país. En una primera aproximación analítica, es posible constatar esta convergencia en sus sustentos teóricos. Tal es el caso de los modelos de evaluación formulados desde los años sesenta por Cronbach (1982), propuesta de programa de evaluación caracterizada por ser previsor y flexible, cuya utilidad tiene efectos en el conocimiento de las instituciones.

El modelo Cronbach (1982)³⁶, conocido en el ámbito educativo por los elementos que reconoce para ser tomados como referentes de evaluación que son: las unidades, los tratamientos y las operaciones de observación, se conoce como UTOS por sus siglas en inglés. El aporte teórico del modelo es interesante en tanto que refiere la naturaleza y condiciones de elaboración de un proyecto de evaluación institucional; intenta responder a preguntas como: ¿Qué evaluar en una institución?, ¿cómo se gesta la evaluación institucional?, ¿cuál es el mejor diseño de evaluación de la unidad? Formular de esta manera la evaluación institucional, permite un mejor tratamiento y forma de hacerlo; por ello es que se considera como una revelación previsor y flexible.³⁷

Otros teóricos que nutren el proceso de evaluación institucional son Daniel Stufflebeam y Shinkfield; ellos presentan un modelo de evaluación orientado al “perfeccionamiento”.³⁸ Su modelo considera el contexto, los insumos, el proceso y los productos, conocido por sus siglas como CIPP. Conviene retomar lo que sus autores señalan como propósitos con respecto a cada uno de los componentes anotados: “la evaluación del *contexto* como ayuda para la designación de las metas, la evaluación de *entrada* auxilia

³⁵ Los norteamericanos tienen una tradición de más de 100 años en materia de acreditación de programas. Rodríguez (2004) y Díaz Barriga (2004). En los programas de *merit pay* se observa una tradición muy semejante, ambos entran en los proyectos de evaluación. Es pertinente señalar que el debate sistemático en torno a la evaluación universitaria tiene presencia desde los años sesentas, posteriormente se empieza a desarrollar una teoría centrada en la evaluación institucional.

³⁶ Este modelo se centra en la planificación de las evaluaciones, cataloga a la evaluación como un arte porque cada una de las evaluaciones es decidida en función a si es apropiada o no, el evaluador deberá basarse en la selección de las cuestiones más adecuadas definidas por consideraciones prácticas y políticas.

³⁷ En el documento de sinopsis que presentan Stufflebeam y Shinkfield, explican que el modelo descrito por Cronbach enfatiza el valor de la evaluación como medio que proporciona el conocimiento de los éxitos y fracasos institucionales, no se centra exclusivamente en la valoración de los objetivos alcanzados.

³⁸ En el libro referido en la nota número 2, el autor realiza la presentación del documento que se desprende de los trabajos del comité creado por Phi Delta Kappa (PDK). Este Comité es creado para realizar un estudio nacional sobre la evaluación. El comité es presidido por Stufflebeam, quién tiene en sus manos la coordinación de un grupo colaboradores. La tarea del grupo es diseñar un plan general para la generación de evaluaciones solventes, encaminadas al perfeccionamiento de los procesos de evaluación, no solo a la información cuyo rasgo se centre en la demostración.

para dar forma a las propuestas, la evaluación del *proceso* como guía de su realización y la evaluación del *producto* al servicio de las decisiones de reciclaje.” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 181)

Las propuestas de ambos autores para la evaluación institucional, las refiere Díaz Barriga así:

El campo de la evaluación surgió y se expandió estrechamente vinculado a las técnicas de evaluación del aprendizaje, con el empleo de la teoría de la medición y la conformación de la teoría de los test.³⁹ Sin embargo, a partir de la década de los setenta (*Cfr.* Stufflebeam, D. Shinkfield, A. 1987) desarrolló en estos años diversas estrategias metodológicas y técnicas para hacer frente a esta situación, a la vez que se generó un conjunto de experiencias evaluatorias, que han conformado una doctrina del ser y hacer de la evaluación. (2004: 1)

La visión de Díaz Barriga es convergente con los postulados técnicos que guían el proceder analítico de este trabajo. Por esta razón resulta pertinente situar los principales elementos que consideran los cuatro momentos descritos por los autores: el contexto, la entrada, el proceso y los productos. Los objetivos de evaluación de cada una de las etapas del modelo quedan explicados de la forma anotada a continuación:

Evaluación del contexto	Evaluación de entrada	Evaluación del proceso	Evaluación del producto
Definir el contexto institucional, identificar la población objeto del estudio y valorar sus necesidades, identificar las oportunidades de satisfacer las necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.	Identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias de programa alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas.	Identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento.	Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de datos y por el proceso, e interpretar su valor y su mérito.

(Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 181)

Stufflebeam y Shinkfield son portadores de la idea de evaluar de forma estructural al conjunto de elementos que intervienen en el desempeño de las instituciones universitarias; más aún, observamos que las experiencias de evaluación institucional llevadas a cabo por los CIIES, o diversos ejercicios de autoevaluación instaurados por las mismas instituciones, tienen influencia teórica en el modelo formulado por los autores.

Conviene señalar algunos de los rasgos distintivos que se desprenden de la ruta seguida en las experiencias de evaluación de las universidades mexicanas, interesa destacar las lecciones de esta experiencia, lo que sirve para situar al lector en lo hecho y en lo que encontrará en este trabajo:

³⁹ Díaz Barriga identifica dos desarrollos en la teoría del test, en forma reciente; la primera la refiere como la teoría clásica, desde la década de los años veinte hasta los setenta; la segunda la identifica desde la teoría de la respuesta al ítem. Esta última se desarrolla desde los setenta, cuenta para su desarrollo de los aportes de la informática y el uso de modelos matemáticos.

- 1- La experiencia de las evaluaciones institucionales en México está cumpliendo 15 años, por lo que se puede afirmar que existe una ruta sobre el estado que guardan los trabajos en varias de las universidades públicas e institutos tecnológicos, fundamentalmente los que se encuentran bajo la coordinación de las subsecretarías de la SEP; SESIC y SEIT, respectivamente.
- 2- La ruta seguida por la evaluación ha privilegiado los contextos y los insumos, es decir, son experiencias que documentan un contexto de diagnóstico de las instituciones, centrado en describir los elementos de entrada, entre los que se destacan, en términos cuantitativos, cantidad de alumnos y profesores, programas educativos, investigadores en el SNI, investigadores, entre muchos otros elementos.
- 3- Se ha descuidado la evaluación que atienda los procesos (Kent, 2005) e, incluso, se ha olvidado la realización y revisión de productos alcanzados por las instituciones que comparen una etapa con otra, de manera que permita conocer los cambios en el desempeño institucional. La aplicación de las evaluaciones a las universidades no abarca al conjunto del sistema educativo; se ha realizado un solo ejercicio de evaluación a cada IES donde solo se ha contemplado casi la tercera parte de la IES públicas mexicanas (De Vries, 2006),⁴⁰ por tanto, no obstante lo valioso del trabajo realizado hasta la fecha, resulta insuficiente para su comprensión total e integral.
- 4- Las experiencias realizadas arrojan una información valiosa sobre el estado en el que se encuentra el trabajo de las universidades; destacan: condiciones de operación altamente diferenciadas en existencia de recursos, infraestructura y equipamiento, recursos humanos técnicos especializados, disponibilidad y manejo de información, existencia de áreas de apoyo técnico en planeación y evaluación, así como culturas altamente heterogéneas en la aceptación o rechazo para llevar a cabo la evaluación.
- 5- El panorama que presentan las IES es altamente diversificado, multivariado en su composición y desarrollo; presenta un terreno desigual para su comprensión, mas aún no se conoce qué y cómo hacer de la evaluación un instrumento para mejorar el desempeño de las universidades, no se siguen tomando los resultados de las evaluaciones como referencia para el cambio y mejora institucional (Bensimon, 2004).
- 6- La experiencia de evaluación de las IES, según testimonios de De Vries, Díaz Barriga e Ibarra Colado, quienes se han dedicado a la exploración de la temática, refiere un territorio poco estudiado (solo el 10% de las IES ha sido estudiada, según De Vries)⁴¹, donde se cuenta con un sistema de participación múltiple en la acreditación, destacan los CIEES y COPAES. Este sistema no deja claro ni qué ni cómo evalúa. Mientras que Díaz

⁴⁰ En este documento, que aun no se ha publicado, De Vries realiza una revisión donde presenta algunos resultados de los ejercicios de evaluación institucional llevados a cabo en nuestro país.

⁴¹ El autor en comentarios realizados como invitado durante la presentación del Libro *La academia en Jaque* (2004) de Imanol Ordorika, efectuada en el auditorio Mario de la Cueva el día 15 de abril de 2005.

Barriga⁴² advierte de la existencia de mecanismos de acreditación cuyos procesos son atropellados, con un alto contenido de desconocimiento en su realización, que permiten la existencia de una lógica perversa, en tanto que apoyada en el esquema de premios y castigos a través del presupuesto extraordinario, genera la existencia de un modelo gremial de “tipo mafia” cuyo poder de decisión se ha venido concentrando en la SESIC; mientras que Ibarra⁴³ ha señalado que la experiencia de este tipo de evaluaciones ha generado una erosión paulatina de las comunidades de académicos lo que ha impactado la vida colegiada de la IES.

- 7- Kent (2005) señala que la herencia de las políticas, a partir de 1990, se pueden resumir en las siguientes: programas de mejoramiento y evaluación de la calidad, fundados en esquemas de competitividad en la asignación de estímulos, revisión cuidadosa en la asignación de subsidios, donde la evaluación figura como tema nodal mientras que De Vries y Álvarez (2005) advierten que estos tres últimos lustros tienen resultados que varían significativamente con relación a sus objetivos originales
- 8- La experiencia de evaluación, acreditación y certificación de la IES mexicanas es una práctica que llegó y se ha establecido, no obstante que no atiende de manera estructural y total al conjunto de las IES, así como no cuenta con una teoría de la evaluación institucional competente para explicar con mayores argumentos sus resultados, su implementación y “recomendaciones” de política institucional que han redefinido los proyectos de las IES, los cuales anidan, fundamentalmente, actividades que dejan partidas extraordinarias de recursos. La evaluación institucional avanza, a pesar de todo, se legitima y opera dejando resultados que a la fecha no se sabe como mejoran las instituciones ni la calidad educativa en la que deriva su accionar.

Esta investigación atiende, como se ha señalado, una dimensión general de la UAM-A y la FESA, desde su nivel de establecimiento y la estructura general de las disciplinas, los modelos académicos, centrando el interés de investigación en un balance del desempeño de las instituciones en cuatro dimensiones analíticas:

- 1- El gobierno de la institución.
- 2- Organización de la docencia y la investigación.
- 3- Planes de estudio
- 4- Estructura de la carrera académica.

⁴² El autor, en la presentación que realizó al interior del Seminario de Educación Superior de la UNAM, presentó algunos de los avances de esta investigación, donde destacó esta información. (sesión efectuada el 16 de febrero de 2006).

⁴³ En la sesión del 30 de junio de 2005, efectuada en el CRIM, Eduardo Ibarra realiza la presentación de su texto *Internacionalización de la educación superior; el capitalismo académico, implicaciones para los países en desarrollo*, en la que advierte que la gran erosión que ha traído consigo las recientes políticas de evaluación han sido la de la academia.

La investigación centró el estudio en estas cuatro dimensiones, advirtiendo que son ámbitos donde las instituciones se despliegan de variadas formas, por lo que se tomaron en cuenta los siguientes elementos: el gobierno de la institución cuyo intento es describir las figuras de poder dentro de las instituciones, las reglas de integración, estructura y distribución, formas de participación en la toma de decisiones, manejo de prestigios de bienes académicos y formas de reparto de este conjunto de prestigios. El esfuerzo de acercamiento fue general, para posteriormente en un segundo momento, ilustrar los casos en una de las divisiones de cada institución.

En materia de docencia e investigación la indagación rastreó la oferta educativa de las divisiones académicas, así como sus rasgos novedosos, curricular e institucionalmente; composición y formación de los académicos; innovación del proceso de organización de la enseñanza y el aprendizaje, esto para la docencia; mientras que para la investigación se exploran sus formas de organización, líneas de investigación, investigadores, productos de investigación, vinculación entre investigación y docencia y valoración institucional. Nuevamente remitiendo el análisis desde lo institucional bajando a lo divisional y disciplinar.

En lo que corresponde a los planes de estudio, se observó el comportamiento de la institución situando el caso de una división específica: la estructura de sus planes de estudio en las divisiones de CSyH de la UAM-A y DSE de la FESA, se analizó su oferta educativa, intereses de innovación curricular, formas de organización, actualización curricular y evaluación, así como la vinculación interdisciplinar.

Finalmente, en relación a la estructura de la carrera académica se ubicó la forma como las dos instituciones han conformado un esquema de asignación de prestigios y regulación laboral y académica, mediante estatutos de personal académico que controlan accesos, permanencia y promoción de sus profesores, situación que deriva en efectos y formas específicas del trabajo académico y, a su vez, genera una serie de condiciones en la profesionalización de sus comunidades.

Vale la pena adelantar que la UNAM, por muchos años no participó de los ejercicios de evaluación propuestos por los CIEES y COPAES, sin embargo, desde el año de 2000 se han estado generando procesos de acreditación y diagnósticos de autoevaluación, que no obstante ser intentos particulares y aislados, han penetrado a la institución. Es el mismo caso de la FESA que desde el año de 2005 ha realizado sus primeros esfuerzos de acreditación.

Es necesario recordar que las políticas de evaluación sobre la institución, así como sus diferentes diagnósticos eran actividades concentradas por la rectoría. Baste recordar los ejercicios de Soberón (1978); Rivero Serrano (1982) y Carpizo (1988), referidos con antelación y, que se constituyeron en referencias para la toma de decisiones sobre la institución. Estas políticas de evaluación tienen impactos y efectos diferentes: por ejemplo, el diagnóstico de Soberón fue la base para llevar a la institución a crear el sistema universitario grande y complejo que su gestión y operación llevó a la práctica. Al mismo tiempo, Soberón introduce la teorías de la administración en la gestión de la institución, así como la creación de una red de administradores que en la práctica, desplazaron la llevada a cabo por los académicos (Díaz Barriga, 2006).⁴⁴ Es decir, el rostro conferido por Soberón a

⁴⁴ Esta idea fue una de las recomendaciones que desde la consideración de Díaz Barriga vale la pena rescatar, sobre todo si se tiene en cuenta que el sistema universitario que hoy integra la UNAM es complejo, diverso y cuya gestión es de naturaleza variada y de difícil realización.

la UNAM resultó histórico, en tanto que parte de sus rasgos constitutivos que operan en la actualidad.

Por otro lado, Rivero Serrano no realiza reformas relevantes al sistema administrativo, mientras que Carpizo al realizar un diagnóstico crudo, no cristalizó su intento debido a las variadas tensiones y conflictos generados desde la publicación de su documento de *Fortaleza y debilidad de la UNAM* (1988).

De esta manera, la UNAM ha intentado de varias maneras, a través de diversas administraciones, cambiar a la institución, sin embargo, las tensiones y complejidad institucional han impedido su total realización. No se sabe si la dinámica institucional, tan diversa y compleja en sus tiempos y consensos, o que la estructura de poder no lo ha permitido, lo que si es un hecho es que la mirada realizada al interior de la FESA constituye un intento por mostrar este rasgo característico de complejidad de una dependencia que pertenece a una institución cuyas transformaciones ocurren en el marco de tensiones, muchas de ellas irresolubles.

Para el caso de la UAM-A, la experiencia muestra que la institución ha participado en forma amplia en los procesos de evaluación institucional y de acreditación, ya sea las efectuadas por los CIEES o COPAES, situación que se recoge más adelante en el trabajo. No obstante esta experiencia, también se puede caracterizar como institución compleja e intrincada en su toma de decisiones.

Así, se vive desde las políticas de evaluación una especie de sociedad auditada (Power, 1977).

1.11 Educación comparada, organización académica y evaluación institucional

Los elementos anteriores se han formulado con el propósito de exponer el esquema conceptual básico, fundado en discusiones teóricas actuales, sobre la educación comparada, la organización académica de las universidades, tanto desde su conocimiento organizacional como institucional, así como la caracterización y evolución de las políticas de evaluación institucional.

La educación comparada permite efectuar ejercicios de contraste entre instituciones. Refiere una especie de fotografía de las instituciones en cierto momento histórico; por otra parte, comparar las formas de organización de los establecimientos universitarios mediante categorías y apoyados en los aportes de la evaluación institucional, es una forma de conocimiento interno de las mismas.

Lo anotado, constituye el camino para la comprensión del objeto, se usó esta metodología por convenir analíticamente para la explicación de los ejes anotados, por los siguientes elementos:

- a) Compartir la perspectiva metodológica ayudó a delimitar, mediante categorías e indicadores, la ruta y procedimiento seguido para explicar el objeto de estudio. La pretensión fue atender no sólo los términos cuantitativos de los insumos de las instituciones, se intentó centrar el interés en consideraciones de orden cualitativo.
- b) Se atendió la segmentación institucional, estudiantil y docente ya que es mediante la vía de la evaluación que se desarrollan los mecanismos más importantes de diferenciación, donde la esfera pedagógica aparece como mecanismo de justificación de esas diferencias entre los sujetos.

- c) La persistente tensión en varios espacios políticos e institucionales, así como un escenario de la educación superior donde los discursos de la promoción de la competitividad y la calidad, hasta la vinculación de la universidad con el desarrollo aparecen como referentes de evaluación institucional.

Ante el contexto descrito, se consideró que la organización académica y sus diferencias institucionales constituyen una posibilidad de estudio, escribe Barnett : “La universidad es un sitio de discursos que compiten ente sí.” (2002: 13). Ampliando el comentario, la universidad es un espacio diverso y complejo cuya revisión es necesaria, la evolución de la FESA y la UAM-A han mostrado a la fecha, en variadas dimensiones, niveles y expresiones, una interesante diferencia entre lo prescrito y lo instaurado, por ello se observó la necesidad de un acercamiento por la vía de la comparación. Esta situación se apoya en la importancia social y académica de ambas instituciones

La organización académica representa la estructura que posibilita el desarrollo del vasto conjunto de funciones de las instituciones universitarias; a través de ella, los establecimientos definen sus proyectos institucionales. La naturaleza de la organización imprime el sello particular de prioridades a las acciones emprendidas por las instituciones, constituye el punto nodal del armado estructural de la organización, ata el accionar institucional y desencadena las posibilidades de desarrollo, profesionalización, o impone ciertos escollos al accionar de sus diversos actores.

La organización académica supone una estructura donde se definen: gobierno universitario, diseño de contenidos de programas y planes de estudio, políticas académicas, estatutos de personal académico, políticas de organización de la docencia e investigación, medios y fines universitarios; en síntesis, las formas y funciones de las instituciones adquieren rostro mediante la organización académica.

El interés de estudio de Clark (1983) guarda correspondencia con las preferencias de investigación de este trabajo. En la introducción de su libro el autor señala cinco interrogantes que orientan el estudio de los sistemas de educación superior, las cuales operan como su matriz analítica, estas preguntas son: “¿Cómo se organiza el trabajo?, ¿Cómo se sostienen las creencias?, ¿Cómo se distribuye la autoridad?, ¿Cómo están integrados los sistemas?, ¿Cómo ocurre el cambio?” (1983: 28). Estas interrogantes permiten un acercamiento a la forma en que se organiza el trabajo académico, la distribución de la autoridad vertical y horizontal del gobierno de la universidad, la cultura e ideas que sustentan las creencias, así como las formas de integración y cambio en las instituciones; las respuestas se constituyen en factores vitales de las formas como se desarrolla el trabajo académico. Según Clark, existe una serie de reglas en el funcionamiento de los sistemas de educación, una merece particular importancia, dice: “otra regla general aplicable a los sistemas académicos: la organización determina la suerte de las ideas y las reformas.” (Ibídem: 76).

El carácter complejo de las universidades en la actualidad, como organizaciones cuya complejidad y diversidad creciente es descrito por Barnett: “La razón está sitiada. Los posmodernos dicen que todas las estructuras son sospechosas [...] No Hay ninguna estructura a la que podamos aferrarnos con ninguna seguridad: todas son frágiles.” (2002: 118).

Más adelante, el mismo autor recupera a Popper y Kant, exponentes ambos de la crítica a la organización. Estos personajes reconocen el carácter frágil y fragmentado de las formas de organización de las universidades. “Para el primero, todas las estructuras son

criticables, mientras que para el segundo, al hablar de *El conflicto de las facultades* (1992), se evidencia una terrible necesidad de la universidad: Se trataba de un conflicto de una cierta terquedad, puesto que reflejaba una visión metafísica de cómo eran las cosas y los papeles separados desempeñados por diferentes facultades dentro de esa visión del mundo. Había una especie de consenso, precisamente, en que todas las facultades juntas reflejaban la estructura última del mundo: Unidad a través de la desunión. Según el concepto kantiano, la universidad podía aferrarse a su sentido de sí misma, al considerar que reflejaba el universo: Todo conocimiento reposaba en esa universidad. Lo real y lo aparente, todo estaba unido.” (Barnett, 2002: 119 ss.)

La sospecha y el escepticismo rodean la organización a través de disciplinas, Barnett se pregunta: “¿Acaso no está condenada la universidad a un nuevo conflicto entre facultades?” (2002: 121.) Su advertencia resulta sensata y cierta, sobre todo cuando los problemas de actualidad son más globales y complejos. Aparece la sospecha de que las formas de organización mediante la vía de la disciplina han sido rebasadas por las nuevas dinámicas de la producción del conocimiento, la forma disciplinar de generación del saber al parecer está condenada a desaparecer. La construcción de una organización de la docencia y la investigación alternativa se convierten en un asunto de primera importancia. Esta alternativa la constituyeron los proyectos de la ENEP-A y la UAM-A; desde su creación recogían este reto: transformar la universidad desde la innovación de organización del conocimiento.

El agotamiento de la organización por disciplinas troceadas se muestra por la incapacidad de dar respuesta a un conjunto de problemas más abiertos, estructurales, que reclaman formas que vinculan cadenas de conocimientos conectados para su explicación. Se ha visto con antelación que en la literatura de la sociología de las organizaciones, los modelos de “anarquías organizadas” (March y Olsen, 1984) y el modelo de “organizaciones flojamente acopladas” (Weick, 1976), han ganado relevancia para la explicación de las formas de organización de las instituciones. Presentan en sus argumentos, los amplios márgenes de actuación de que gozan los sujetos en su accionar institucional, las discontinuidades entre medios y fines, mecanismos de evaluación y vigilancia muy laxos, débil control administrativo, inequidades en el reparto y manejo de recursos, problemas de eficiencia administrativa y académica, la ambigüedad en los fines de las instituciones, entre otros.

Frente a este panorama, vale la pena preguntarse si la evaluación institucional constituye un instrumento válido para atender los problemas antes identificados. Se advierte la conveniencia de tomar el camino que Brunner (1992) trazó hace algunos años: aceptar la evaluación como una necesidad para estudiar y transformar las instituciones; así lo escribía en el contexto de lo que llamó el “nuevo pacto social”:

1. Por un lado, busca sustituir un cuerpo de relaciones basado casi exclusivamente en el débil poder de control administrativo del Estado, por una nueva relación que podría caracterizarse, antes que todo, como una *relación de evaluación*.
2. Por otro lado, busca sustituir la relación basada en el compromiso estatal de proporcionar aportes automáticos de recursos a las instituciones por una relación más diferenciada y compleja donde las instituciones diversifican sus fuentes de ingreso y el Estado maneja las suyas en función de objetivos y metas convenidos. (Brunner, 1981: 67)

Considerando que las políticas de evaluación que el Estado mexicano ha impulsado, sus formas de operación y resultados alcanzados han mostrado que el vínculo

entre organización académica y evaluación institucional constituye una posibilidad para mejorar el desempeño institucional, maniobra como una relación válida y necesaria para transformar las instituciones desde su interior, desde sus políticas internas de organización académica. Sin embargo, al parecer se presenta una contradicción; por un lado, la evaluación es un intento del Estado por fijar un orden, por acotar e inscribir las instituciones en ciertas *formas de operación*⁴⁵; mientras que, por otro lado, destaca el hecho de que las universidades tienen un funcionamiento de *acoplamiento laxo*, simultáneamente, que sus actores se desenvuelven bajo un conjunto muy diverso de interacciones e intereses. Aparecen mezclados propósitos educativos con políticos por lo que la ambigüedad en la operación es factor y contexto de tensiones, divergencias y luchas. Se puede decir que las instituciones carecen de los elementos suficientes para mantener el control sobre la totalidad de los procesos que se desarrollan en su interior. De acuerdo con Hardy (1990) uno de los rasgos característicos de esta perspectiva analítica es que “los problemas existen de manera permanente y no son necesariamente resueltos por elección”.

Los propósitos poco claros tienen un alto contenido de contingencia, lo cual constituye un rasgo característico de las instituciones. Los modelos de organización académica no hacen sino reflejar esta naturaleza inherente; al privilegiar la organización por disciplinas se imposibilitan patrones de comunión, la misma organización institucional genera sus alcances y limitaciones. En este tipo de organización prevalece la competencia y la negación de grupos, la separación es causa de los rasgos específicos de su accionar.

Las instituciones son reflejo fiel de las diversas tensiones vividas, en su organización se reflejan como huellas esas diversas pugnas, las formas funcionales que perduran ilustran este acontecer. Desde los proyectos fundacionales, la puesta en marcha de sus programas crea bases, como marcas que se arrastran desde su origen. Dice Acosta: “Tal vez por eso la vida de las instituciones, de algún modo, se asemeje a las biografías de las personas: son producto no sólo de lo qué ocurrió sino también, en cierta medida, de lo que nunca fueron.” (Acosta, 2000: 13)

Ante este panorama, interesa ahora relacionar la evaluación institucional con la organización de la investigación y la docencia universitarias, vínculo que se aborda en los siguientes ejes:

- 1) En relación a los discursos escolares que organizan una determinada concepción de los procesos de creación, reproducción y apropiación del conocimiento. En las instituciones estudiadas fueron creadas una serie de condiciones materiales y de organización académica para impulsar sus proyectos educativos.
- 2) Fueron capaces de generar procesos de institucionalización de los modelos de organización, pensando en el tipo de formación que los sujetos recibirían, situación que implicó el reconocimiento de la multiplicidad de prácticas educativas que al interior de las instituciones educativas ocurren. En este sentido, aparece la idea del carácter contingente de las instituciones, lo que ha implicado considerarlas como espacios de discusión y despliegue diversos.

⁴⁵ El interés del Estado se ha centrado fundamentalmente en aspectos económicos mediante políticas de vigilancia y transparencia de los recursos, a través de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, mientras que a las instituciones les ha tocado el control académico y administrativo.

- 3) En lo referido a lo que la institución no dice sobre su accionar, así como de los proyectos político-educativos que sostiene, en la forma como los opera se tienen posibilidades de indagar la práctica educativa que lleva a cabo. En esta arista, se constata la forma como los actores son condicionados por un conjunto de regulaciones de evaluación institucional externas, que son factor que provoca efectos en las relaciones académicas, administrativas y políticas.
- 4) La evaluación institucional al ser un mecanismo de aseguramiento de calidad, es al mismo tiempo un elemento que opera sobre la organización de la investigación y la docencia universitarias, en tanto que modifica agendas y apoya proyectos institucionales de docencia inscritos en programas de evaluación.

En suma, el esquema conceptual utilizado recupera los elementos anteriores, en tanto que la evaluación institucional y las formas de organización académica de las dos universidades estudiadas arroja que este vínculo es conveniente para el estudio de lo que ocurre en su interior, así como, por la posibilidad de cambiar la forma dominante de organización de la docencia y la investigación, propuesta que se plantea al final del trabajo.

1.12 La FESA y la UAM-A como organizaciones complejas

Se inicia este apartado con una cita de Acosta: “El concepto de organización compleja fue introducido por Barnard en 1938, y fue desarrollado años después por autores como Etzioni (1961) y Simon (1976). Cuando se habla de organización compleja, se intenta describir el modo de funcionamiento y estructuración de organizaciones de grandes dimensiones, que difieren de las menores no solamente en sus aspectos cuantitativos, sino más bien por el tipo, la variedad y las combinaciones de las relaciones sociotécnicas que las constituyen.” (Acosta, 2000: 55)

La literatura especializada en educación superior en México coincide en que la complejidad es uno de los rasgos más característicos de las llamadas macrouiversidades. Esta percepción es convergente en autores como Eduardo Ibarra (2000), Rollin Kent (1990), Wietse De Vries (2002), Roberto Rodríguez y Humberto Muñoz (1995), Alejandro Canales (2001), Adrián Acosta (2000), Germán Álvarez (2004), entre otros, quienes, recogiendo la visión de Weber (1993) y Clark (1983), advierten que la complejidad es un signo distintivo de las IES mexicanas, sobre todo cuando se refieren al caso de la UNAM.

La UNAM es quizá la institución más compleja de nuestro país, no solo por su tamaño y diversidad, sino también, por la naturaleza de sus funciones, sus actores y su influencia social, académica y política para y en el país. La institución tiene en sus acciones una repercusión en el contexto interno, pero también, y quizá mayor, en el externo. Considerada la universidad más grande de América Latina, ubicada en el rango de las megauniversidades. Sus tejidos académicos y sociales muy variados se reproducen en forma exponencial; sus diversos significados y repercusiones son referente a seguir o de estudio, es el establecimiento universitario que anida y encarna las más variadas acciones y significados; lo nacional y lo local reciben parte de su influjo e, incluso, parte de sus acciones en lo individual y colectivo llegan a escucharse en el ámbito internacional.

El crecimiento experimentado por la UNAM durante la década de los setenta la llevó a tener para el año de 1978 la matrícula más alta de toda su historia (Ver *Anuarios*

estadísticos de la UNAM), situación que se logra sobre la base de un proceso de desconcentración territorial en el área metropolitana a través del surgimiento de las ENEPS, que permite generar un modelo de universidad múltiple, diversificado y complejo.

Las ENEPS nacen como entidades de la UNAM. Son, de acuerdo con Kent: “[...] el paradigma de la visión soberonista de cómo debía responder la universidad a la masificación de la licenciatura.” (1990: 40.) Las ENEPS surgen durante el rectorado de Soberón⁴⁶, se puede apreciar que en el segundo período de gobierno de Soberón (1977-1981), la tradición de autonomía universitaria, la estructura y elección de sus formas de gobierno verticales en su funcionamiento, el diseño de planes y programas educativos, la oferta y cobertura, la composición, estructura y regulación de sus comunidades académicas, así como una estructura normativa que se rige por la vía de la legislación universitaria, tienen hasta recientes fechas, vigencia.

Las ENEPS iniciaron ancladas a una estructura rectoral, esto ha condicionado de manera importante parte de sus acciones a la dinámica de los órganos de gobierno de las institución. El proyecto de las ENEPS nace atravesado por el proceso de constitución que desde dichos órganos de gobierno y organización se gestan. No obstante lo anterior, otro rasgo característico de la institución es que deposita en sus dependencias amplias posibilidades para organizar académicamente su vida interna.

La UAM goza desde su fundación de una tradición de autonomía cuyo significado se orienta a crear condiciones propias de cada unidad; desde su interior, tienen cabida una capacidad en el diseño y en el hacer sobre la estructura de organización académica a integrar. A pesar de contar con estas posibilidades, también reproduce una tendencia a la centralización y verticalidad en las figuras unipersonales de su sistema de gobierno que, aunque reciente, ha consolidado estructuras participativas, pero de escasa competencia y capacidad de decisión en los proyectos de designación del gobierno de la institución, rasgo notable en la designación del rector general y los rectores de unidad.

En la concepción inicial del proyecto de creación de ambas instituciones, la idea que se tenía como propósito fue la organización departamental interdisciplinaria; para el caso de la UAM, bajo la concepción de formar profesionales sobre la base de áreas de conocimiento y no de las profesiones; en las ENEPS, el proyecto de creación se encaminó a generar un Modelo Departamental Matricial Multidisciplinario, lo que también consideraba la búsqueda de integrar la formación interdisciplinaria.

Desconocimiento, desconcierto, entusiasmo, y poco desarrollo de una vida colegiada académica, son características distintivas en el origen de ambas instituciones. Se abre una interrogante de origen: ¿Cuál es la lógica en la que se crea la organización académica de las instituciones?

Frente a la magnitud del reto de constituir un modelo académico de innovación, la posibilidad de construcción quedó atada a la capacidad de los actores de integrar un proyecto académico sólido y claro en sus propósitos, que fuera capaz de aglutinar a las diferentes comunidades en torno a dicho proyecto; sin embargo, el ambiente resultaba propicio para una repetición del modelo de las facultades del tipo de la UNAM. Las rutas podrían ser ambas; la sensibilidad política, académica y pedagógica para organizar las

⁴⁶ Soberón incorpora una gestión de corte empresarial a la institución, teniendo en cuenta que la ley orgánica de la UNAM de 1944 intentó un gobierno desde lo académico. No obstante con la masificación de la institución su funcionamiento no fue el mismo.

tareas era significativa. Los riesgos de que la inercia institucional de la UNAM contaminara a las nuevas dependencias era grande.

La UAM contó con un contexto de autonomía que le permitía capacidades de operación interna; desarrollar acuerdos para cumplir con sus propósitos de innovación académica fue un elemento característico de sus formas de organización del trabajo en sus procesos fundacionales.

La organización académica se define como la serie “de esfuerzos colectivos de los académicos para llevar a cabo los procesos de enseñanza e investigación”. (De Vries, 2001: 41.) Esta organización académica cuenta con una estructura organizacional para el cumplimiento de un conjunto variado de actividades y relaciones que constituyen, regulan y orientan el accionar de los integrantes de una institución.

En la organización de ambas instituciones encontramos una visión histórica sobre las formas de organización del conocimiento, la generación y formas de desarrollo del pensamiento, y los fines educativos; es en la organización académica donde tiene lugar una visión de la investigación y su estructura, se tiene una concepción sobre la formación profesional. No es posible hacer docencia universitaria, no desarrollar investigación sin tener en cuenta el sentido histórico y la dirección a seguir. Es la organización académica un elemento que posibilita tal realización.

Esta exploración deja constancia de la complejidad creciente de la FESA y la UAM-A, como dos establecimientos cuya historia merece ser estudiada mediante sus procesos de constitución administrativa y académica. En este sentido, las palabras de De Vries son apropiadas para entenderlo:

Analizar cambios en el modo de organización implica revisar la toma de decisiones, pero también otros factores. Por supuesto, el desplazamiento de las decisiones desde arriba hacia abajo, o al revés, sirve como *indicador* (las cursivas son del autor) de posibles desplazamientos en el poder entre dos niveles, pero no contempla factores como *formas o procesos* de toma de decisiones, la participación de actores, la movilización de nuevas normas y creencias o la reestructuración de los mismos. (2001: 59)

Los modos que asume la organización académica son variados; sus efectos sobre las comunidades académicas son expresión de las políticas particulares y acciones de los individuos y sus instituciones, vistas como productos del conjunto de juegos de poder en los que participan los actores, e inclusive, actores externos.

“La mayoría de las políticas pueden ser definidas como apuestas, de manera más elegante, hipótesis sobre relaciones entre medios y fines” (De Vries, 2001: 34). En el caso de las políticas, un factor a considerar es su alto contenido de incertidumbre, en tanto que, la experiencia muestra que de la prescripción a la institucionalización siempre se desarrolla una serie de prácticas que escapan al control de los sujetos.

1.13 La FESA y la UAM-A desde el estudio comparado

Es posible que la ENEP-A y la UAM, evolucionaran por caminos diferentes. Resulta pertinente advertir lo anterior, ya que las instituciones se modelan en función de una serie de condiciones y factores de diversa naturaleza. Las dos instituciones nacen en apariencia, en un contexto semejante, con propósitos de creación en que la innovación académica es plausible en sus intenciones; sin embargo, ambas evolucionaron por vías diferentes. Este

apartarse de su proyecto original se explica por su carácter contingente y por los complejos nudos internos, sin olvidar los lazos que las atan a su exterior.

El diseño y surgimiento UAM-A y la ENEP-A constituyeron en la zona metropolitana los proyectos de innovación universitaria más relevantes de la segunda mitad del siglo XX.⁴⁷ Las políticas impulsadas por el gobierno federal para ampliar el sistema de educación superior fueron una de las preocupaciones más importantes de esos tiempos, por razones que han sido ampliamente documentadas. Mediante la creación de ambas instituciones, el gobierno de Echeverría intentó recomponer los tejidos sociales rotos, sobre todo con la clase media; por otro lado, se pretendía brindar un espacio educativo innovador. En el caso particular de la ENEP-A, se intentará mostrar si la afirmación siguiente corresponde a su forma de trabajo: “Desde una óptica estructuralista formal, entonces, queda la impresión de que la masificación significó hinchazón de las estructuras existentes” (Kent, 1990: 92); intento que también se desplaza para el caso de la UAM. Se constata que estas experiencias mostradas se localizan en la lógica de buscar un modelo alternativo de organización académica; queda la impresión, tal como lo advierte Casillas, el asunto apenas inicia: “el impacto de la forma de organización académica en el desarrollo y funcionamiento de una institución es un tema que apenas comienza a explorarse.” (Casillas, et.al., 2000: 233).

Es en este marco que tiene lugar la creación de las ENEPs, como idea se encuentra en el programa de descentralización de la UNAM del rector Pablo González Casanova (1970-1972),⁴⁸ que tiene como antecedente inmediato la reforma educativa impulsada durante su corto periodo en la rectoría. Sus acciones se concretaron en la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y el Sistema de Universidad Abierta. No obstante, en el nivel superior no logró crear las entidades de educación superior, proyecto que hereda a la administración de Soberón, debido a su renuncia para el año de 1972 (Casanova, 1995).⁴⁹ Sin embargo, el impulso que Soberón confiere al proyecto de la descentralización y desconcentración de la institución fue muy distinto en fondo, forma y lugares de ubicación.

⁴⁷ Recordar que surgen también instituciones como para el bachillerato el CCH y Colegio de Bachilleres, y para la educación superior la UPN en la zona metropolitana y en las entidades federativas, la UABC, la UAC y la UAA.

⁴⁸ Según referencias que cita Casanova (1995), a pesar de no existir uniformidad en la información, se destaca que el Grupo de Trabajo de Asesoría Técnica a las coordinaciones de Ciencias y Humanidades, entre sus acciones, integró la propuesta de descentralización de los estudios superiores. Mediante la sugerencia de crear ciudades universitarias en las proximidades de la ciudad de México, se fortalecía la idea de la descentralización de la UNAM. En este programa del entonces rector Pablo González Casanova (1970-1972), aparece la idea de crear una serie de instituciones a nivel de bachillerato, otras a nivel licenciatura y otras de posgrado, que, al mismo tiempo, permitieran generar condiciones de organización que fueran capaces de articular los diferentes niveles de estudios. Un hecho que se puede observar en esta propuesta, los estudios profesionales tenían como lugares sugeridos tres zonas por fuera del área metropolitana: Salazar en el Estado de México, Ciudad Sahagún en el estado de Hidalgo y una tercera en el Valle de Cuernavaca, Morelos. Por cierto, que el Dr. Soberón, en aquel tiempo coordinador de Investigación científica de la institución, estaba de acuerdo en el proyecto, según refiere Casanova.

⁴⁹ Para una mayor información se puede localizar en la *Gaceta UNAM* de la época, en el no. 5, volumen IV de la tercera época de fecha 1º de marzo de 1972 ya se refiere la ubicación de tres nuevas ciudades universitarias, tal como eran consideradas en ese año. Así mismo, en el documento de *La planeación de las instalaciones en la Universidad Nacional Autónoma de México*, elaborado por la Comisión de asesoría técnica a las coordinaciones de Ciencias y Humanidades, de julio de 1973, ya se sugieren la creación de nuevas dependencias.

Diversos acontecimientos en la UNAM tienen lugar en este contexto. Destacan la creciente burocratización de la vida universitaria, la aparición y manejo político del sindicalismo universitario y la emergencia de movimientos estudiantiles diversos, cuya naturaleza los instala de inmediato en la agenda del rector. La administración de Soberón, (1973 a 1981) destina especial importancia a la transformación de todos estos asuntos, situación que quizá contaminó la reforma académica de la universidad y, junto con esto, una forma particular de institucionalización del proyecto académico de las ENEPs.

En este contexto, la reforma educativa confirió a las autoridades internas de cada dependencia nueva la operación e institucionalización del proyecto. El interés original del rector Soberón fue atender el problema político de la institución, la reforma académica corrió en paralelo por este contexto político. A pesar de todo, fueron dedicados importantes esfuerzos para su puesta en marcha.

El tiempo ha mostrado que el rector y su grupo más cercano de colaboradores, logró una concentración y organización académica de la universidad cuyo poder político, administrativo y académico fue capaz de organizar y desplegar el proyecto de sistema universitario que subsiste a la fecha. Esta influencia se refleja en la organización administrativa y académica que constituye la UNAM en la actualidad.

Por otra parte, la creación de la UAM tiene su origen en este mismo contexto general. No obstante, su condición de universidad de nueva creación le imprime un sello particular, en el sentido de que contaron con apoyos importantes del gobierno federal para el surgimiento y desarrollo de sus unidades. Sus procesos de creación e institucionalización, aun siendo diferentes a los de las ENEPs, tuvieron su peculiar marco de constitución.

Los proyectos educativos de ambas instituciones no se definieron exclusivamente por sus propósitos explícitos. La constitución legítima y legal de su autoridad interna y organización, así como, la institucionalización de sus proyectos se desarrolló en un contexto de tensiones, de manera tal que la existencia de ambas fue producto de una serie de políticas que desde el Estado y al interior de las instituciones se desplegaron, su perfil formativo se caracterizó por las negociaciones, confrontaciones, rechazos, abandonos o aceptaciones variadas; su expresión tiene lugar en el juego que vinculó lo interno y externo; de esta manera, entre lo de *adentro* y lo de *afuera* tuvo lugar la “hechura” de ambas instituciones, como se ha estudiado por Muñoz (2002) o años antes Brunner (1988 y 1990), entre otros.

En sentido estricto, la creación de la ENEP-A y la UAM-A representó una oportunidad para la revisión de los asuntos pedagógicos de las formas de organización de las tareas académicas de ambas instituciones. También se observó que esta organización tiene efectos sobre las comunidades de docentes, estudiantes y burocracia universitaria, así como sus procesos educativos.

En ambas instituciones sus territorios fueron y son de disputa; en otras palabras, señala Kent:

Las organizaciones no son necesariamente entidades unitarias, actores singulares o sistemas integrados, sino zonas de despliegue de contradicciones y por tanto deberán ser estudiadas históricamente para identificar las tensiones entre la organización establecida y el proceso organizacional emergente. (Kent, 1990:73)

Esta interpretación perfila que recuperar el sentido y forma de constitución es tarea analítica fundamental.

Se reconoce una complejidad creciente en las instituciones; sumada a la complejidad de los contextos en los que se desarrollan sus prácticas educativas, ambas constituyen una inestabilidad permanente que coexiste con la inercia que reproducen. Así se advierte desde varias posiciones teóricas (Lyotard, 1984). En el trabajo de las universidades ya no hay lugar para las narrativas unificadoras, se asiste a un proceso de erosión rápida de las teorías y del conocimiento, las aproximaciones teóricas resultan parciales y frágiles para la magnitud y la complejidad de la realidad. El contexto en que se mueven y trabajan las instituciones es exigente, deja ver las formas de trabajo de las instituciones y, por lo mismo, lo que no hacen.

Es desde la óptica de la incertidumbre y de lo impredecible donde el problema de investigación y la docencia, el diseño y operación de planes de estudio, la estructura de la carrera académica y sus formas de gobierno, en ambas instituciones, se presenta como una ruta difícil de explicar.

A partir de lo anotado en este capítulo, el objeto de investigación se puede caracterizar por los siguientes elementos de complejidad:

- Subyacen diversos enfoques metodológicos y teóricos para comparar las instituciones, los cuales se inician con las viejas formulaciones positivistas descriptivas, o el funcionalismo estructural, o la internacionalización de exploración de instituciones universitarias. Tener presente la naturaleza variada de los enfoques posibilita diferentes apreciaciones de las formas, características y del papel de los actores en los cambios, pero también supone tomar una posición teórica sobre el enfoque a utilizar. El enfoque seguido en esta investigación recupera los cuatro ejes descritos.
- En lo que corresponde a la Pedagogía Comparada, a pesar de ser una disciplina que surge para estudiar acciones concretas que ocurren en las escuelas, su comprensión de complejidad, utilidad para las políticas públicas o institucionales, su entendimiento y caracterización actual son relativamente recientes y débiles en nuestro país. No obstante, se intenta desplazar sus actuales desarrollos teóricos para explicar el funcionamiento de la organización académica de ambas instituciones.
- La cobertura y crecimiento universitario llegaron a ocupar un lugar privilegiado de estudio en educación, más en las décadas de los setenta y ochenta, mediante el proyecto de descentralización y desconcentración de la UNAM, lo que se describió como modernización conservadora. (Kent, 1990)
- Los cambios impulsados por las políticas de la UNAM, a través del programa de superación académica que dio origen al surgimiento de las ENEPS, definido por las autoridades como un proyecto de organización académica novedosa de estructura matricial e interdisciplinaria, se sitúan en el orden de las políticas del gobierno federal y de la universidad. La creación de las ENEPS se realiza en el marco del proceso de descentralización e innovación administrativa y académica de la UNAM, impulsado por el rector Guillermo Soberón, quien caracterizó su administración (1973-1981) a través de dos líneas de desarrollo institucional que fueron las premisas de su gobierno universitario: “restablecimiento institucional” y “superación académica y proyección social.” (Casanova, 1995)

Eliminado: 2

- Por otro lado, la experiencia fundacional y el recorrido histórico de 30 años de operación de la ENEP-A, ha revelado la existencia de una rectoría universitaria centralizadora de las principales decisiones y acciones de la forma de conducir sus dependencias, esta situación se refleja más nítidamente en el manejo de los recursos financieros, de nóminas del personal, o actividades de construcción de espacios, definidas desde el centro de la UNAM, entre otras.
- Las ENEP son entidades de la UNAM, esto significa que son escuelas pertenecientes a la universidad, cuya capacidad de autonomía en sus tareas se regula y norma por la *Ley Orgánica* de la universidad y sus respectivos estatutos. En este sentido, la UNAM es el marco institucional que puede diseñar y desarrollar la institucionalización y profesionalización académica, por lo que el proyecto nace condicionado a un orden institucional; sus posibilidades de operar con autonomía se ven fuertemente limitadas; su operación puede generar tensiones, diferencias o condicionamientos con respecto a las administraciones de la rectoría. En este sentido, en esta investigación se considera la idea de que la ENEP-A ha operado un modelo de adaptación funcional e incremental a los patrones operación de la institución.
- En el caso de la UAM, su modelo académico ha operado con un margen mayor de maniobra frente a la rectoría general; se puede inferir que existe una capacidad de autonomía en cada unidad, suficiente y necesaria para diseñar, operar y consolidar el modelo académico que mejor se integre a sus condiciones internas y externas. Los modelos que resultan de las tres unidades son contrastantes en sus estructuras académicas, de gobierno, organización curricular, regulación académica, constitución, valores y creencias, que son los depositarios de una cultura institucional.
- La UAM es una universidad federal, su relación y el grueso de su presupuesto dependen del Gobierno Federal, igual que la UNAM. Sus actividades más relevantes son la docencia y la investigación, con un predominio de la formación profesional. Al contar con un modelo departamental multidisciplinario, que intenta unir ambas funciones, su complejidad se agudiza, por lo que el supuesto de este trabajo considera que el paso de tres décadas de labores ha dado como resultado un proceso de “acoplamiento diferenciado y laxo” en su desempeño.
- La UAM, en este proceso de adaptación laxa, ha consolidado la operación de unidades académicas diferenciadas, con estructuras, intereses, comportamientos organizacionales y una organización académica particular. Cada unidad tiene un desempeño único, e inclusive cada una de las divisiones tiene formas de organización académica diferentes, siendo dos de sus rasgos relevantes la heterogeneidad y ambivalencia. Heterogeneidad, en tanto que cada una de las áreas de las instituciones se expresa de manera diversa; la ambivalencia de sus funciones radica en que desde su inicio buscó la integración entre la investigación y la docencia. Sin embargo, en la operación del modelo sobresale, que cada área opera las funciones de docencia e investigación conforme a sus propias posibilidades de realización, predominando la docencia como actividad más relevante en muchas de sus áreas.
- Los patrones históricos del modelo académico universitario tradicional de la UNAM, es decir la estructura por facultades, el modelo de organización

académica de la ENEP-A se comportó en la lógica de isomorfismo incremental⁵⁰. Se adoptó en tanto que el modelo de organización académica nuevo resultó más complicado de operar. En cambio, en la UAM, sin contar con una rectoría fuerte y centralista, estos elementos le permiten gozar de condiciones más propicias para implementar y consolidar un modelo académico único para cada una de las unidades que la componen. Al parecer, estos rasgos son los que han logrado instalarse con mayor predominio en ambas instituciones.

Los procesos fundacionales, así como los procesos de institucionalización de los modelos de organización académica de ambas instituciones universitarias se anclaron al marco de expectativas y políticas del Estado, no obstante las instituciones tuvieron una operación institucional de implementación que se condicionó a la capacidad de los actores de las mismas.

Al remitir el estudio de la operación e implementación de las políticas públicas, así como la forma como la rectoría de la UNAM y la UAM aterrizan el proyecto, con la pretensión de observar hasta dónde les alcanzó la organización académica en sus instituciones para consolidar sus propósito fundacionales fue de interés permanente en este trabajo.

El conocimiento sobre las universidades en México se encuentra marcado por tres características fundamentales: pretextualidad, predisciplinaria y preorganizacionalidad. (Ibarra, 1999). Siguiendo al autor, estos conocimientos han operado sobre un doble centralismo en su estudio: el abuso del estudio de las universidades enclavadas en el centro del área metropolitana (la UNAM, UAM, entre otras), y por estudios que centran su atención en problemas de orden global, caracterizados por lo común y la generalidad, sin entrar al manejo específico de sus particularidades.

Las dos instituciones motivo de estudio viven hoy una etapa de madurez. Al mismo tiempo, son más grandes y complejas, han tejido una forma de ser y hacer del trabajo académico, pero también son altamente diferenciadas. Han generado una compleja red de relaciones con sus entornos y, sobre todo, se constituyen en espacios institucionales con procesos históricos y sociales particulares cuyos establecimientos responden a exigencias cada vez mayores y múltiples.

Recuperar el estudio comparado, se vuelve una perspectiva útil para explicar lo que fue entendido como un modelo de organización académica de innovación impulsado a través de la ENEP-A y la UAM-A.

Se tiene la idea que el modelo de organización departamental e interdisciplinario se adelantó a su tiempo, que resultó incomprendido por quienes operaron su instauración, situación que se reflejó en carencias o limitaciones de institucionalización de sus proyectos originales.

En recientes fechas, Schriewer (2002) plantea que la educación comparada debe estar preparada para clarificar sus puntos de vista rectores, explicar sus enfoques metodológicos e identificar su aparato conceptual, opinión que coincide con la de Clark (1983).

⁵⁰ Se llama isomorfismo incremental al proceso de irse adaptando en forma paulatina y constante, hasta reproducir las formas de trabajo disciplinarias y de organización de ciudad universitaria. Este concepto fue desarrollado en el trabajo de Acosta (2000).

Schriewer hace una aportación valiosa para la comprensión de los estudios comparados en la educación, a partir del concepto autorreferencial, formula una herramienta analítica de la investigación histórica comparada que abre no solo posibilidades para renovar el debate acerca de la resignificación y relevancia de la educación comparada, sino también para afrontar con sólidas bases teóricas los desafíos impuestos por la globalización. (Calderón, 2000).

Con lo anotado, en este trabajo se explora la siguiente argumentación:

- 1- La ENEP-A y la UAM-A son ejemplos que ilustran el carácter contingente de los procesos de constitución de las instituciones, en tanto son depositarias de incongruencias relevantes y diferenciadas, lo que denota particulares formas de institucionalización de innovaciones en su organización académica.
- 2- Las instituciones encarnaron proyectos que de origen fueron de innovación, sus procesos de constitución se desarrollaron en el marco de juegos de poder académico y político, entre otros elementos. El poder es visto aquí como elemento de constitución. Sin embargo, la existencia de ese poder está marcada por una diferenciación de origen, para las ENEP la rectoría y sus órganos de gobierno aparecen como algo primordial, tan importante que se desencadena un proceso de isomorfismo cuyo modelo de adaptación incremental y funcional imita patrones de organización de las facultades de ciudad universitaria; en cambio, la UAM-A opera un modelo de organización diferenciado y laxo, donde cada una de sus unidades y áreas de trabajo actúan por la vía de sus dinámicas internas, lo que produce organizaciones notablemente diferenciadas entre ellas.

Se pasa ahora, en los siguientes dos capítulos, a la revisión de los principales elementos de las dos instituciones motivo de estudio.

CAPITULO 2

LA FES ACATLÁN: UN MODELO DE ORGANIZACIÓN ACADÉMICA DE ADAPTACIÓN INCREMENTAL Y FUNCIONAL

El gran juego de la historia es quién se amparará de las reglas, quién ocupará la plaza de aquellos que las utilizan, quién se disfrazará para pervertirlas, utilizarlas a contrapelo, y utilizarlas contra aquellos que las habían impuesto; quién, introduciéndose en el complejo aparato, lo hará funcionar de tal modo que los dominadores se encontrarán dominados por sus propias reglas. (M. Foucault, 1992: 18)

En este capítulo se describe el proceso de construcción y desempeño del modelo de organización académica de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FESA).

A partir del año 2004, adquiere la categoría de Facultad de Estudios Superiores, por lo que cuando la referencia quede situada antes del año 2004, la institución será citada como ENEP-A; en cambio, cuando sea posterior a este mismo año, será considerada FESA. Durante estos 30 años, la institución ha vivido la creación, desarrollo y consolidación de un modelo de organización académica.

Este capítulo se divide en tres partes: la primera aborda la idea original del modelo de organización académica de la institución, teniendo como contexto de fondo la explosión de la matrícula universitaria durante la modernización educativa de los años setenta; en el curso de este período, se intentó formular un modelo cuya organización académica se consideró de innovación para la época.

La segunda parte del capítulo se referirá al período de adaptación del modelo. En esta fase, las unidades multidisciplinarias —también por este nombre se conoce a las ENEPS— ajustaron su operación, naturaleza y regulaciones de trabajo a los procesos que emergieron bajo condiciones que mezclaron lo prescriptivo con lo contingente, situación que imprime una identidad cultural, organizacional y académica a la institución.

En la tercera parte tiene lugar una etapa que se puede caracterizar como de madurez institucional. Subyace la idea que después de tres décadas de trabajo en lo administrativo y académico, las ENEP han alcanzado una fase de consolidación académica.

La información del capítulo ubica el plano general de la institución, así como la (DSE) División de Socioeconómicas, de manera que las cifras consideradas, las opiniones de los personajes que se retoman y las referencias textuales tienen la pretensión de describir los rasgos más importantes de la trayectoria seguida por la institución.

El patrón seguido por el modelo de organización académica de la ENEP-A se apoya en el supuesto de que ocurrió un proceso de adaptación por imitación, caracterizado como adaptación incremental y funcional al patrón tradicional disciplinario hegemónico operado en las facultades de la UNAM; se exploró durante el desarrollo del capítulo, que la ENEP se transformó funcionado en mayor medida y, por razones diversas, a imagen y semejanza de una estructura por facultades.

2.1 La UNAM y la educación superior en el México de los años setenta

El sistema de educación superior pública en México a inicios de los años setenta experimentó uno de los procesos de transformación más importantes del siglo XX¹. Este proceso se caracterizó por tejer una de las expansiones más importantes en la historia de las universidades mexicanas, no solo por la velocidad sino también por el tiempo tan corto en la que tuvo lugar.² De esta manera, el sistema de educación superior se encontró con un conjunto múltiple de universidades cuya operación se desarrolla en el marco de una mayor complejidad, diferenciación y, aparente, integración.³

El surgimiento de entidades y escuelas de la UNAM ha reproducido su estructura y organización académica, pero se ha hecho más compleja, no obstante, ha sido capaz de guardar cierta dinámica de armonía y estabilidad.

En este contexto de crecimiento de la institución, surgen las cinco unidades multidisciplinarias, instituciones que participan directamente de este proceso de transformación universitaria. Esta reforma buscó un ejercicio de planeación de instituciones cuya intención fue diseñar modelos de organización académica alternativos al modelo imperante en esos años.

En la UNAM, y en general en las instituciones universitarias, los procesos fundacionales, las formas de organización académica, planes y programas de estudio, integración de grupos académicos y, en conjunto, su variedad de asuntos y funciones, pasan, en primer lugar, por la constitución de su poder político; asimismo, en la creación del gobierno de la institución se legitiman los procesos de integración, creación y regulación institucional. El gobierno de la universidad es el principal factor constitutivo de poder real desde donde se definen acciones, tareas, orientaciones y fines que hagan prevalecer las normas y valores de la institución. Desde el gobierno universitario, tiene lugar la organización administrativa y académica que dará funcionalidad a la institución.

Se intentará mostrar que, en la UNAM, el surgimiento de las ENEP, fue concebido como un proyecto educativo de innovación, de manera paralela, fue un proyecto político que fortaleció al grupo y al sistema de universidad que hoy opera con alto contenido de complejidad, diferenciación e integración, la referencia es la administración del rector Guillermo Soberón y su grupo de trabajo.

La administración de Soberón recuperó la estabilidad política y académica de la UNAM, impulsó la creación de nuevas escuelas y entidades, alentó la separación de la investigación de la docencia, diseñó la normatividad sindical alejando a los sindicatos de su participación en la vida académica de la institución, consolidó la formación de un sistema

¹ Se reconoce que la educación pública mexicana, por los años 50, tuvo una transformación importante con la construcción de ciudad universitaria, a su vez a principios de los 90, los procesos de expansión y las políticas de evaluación y financiamiento también han constituido importantes transformaciones.

² Diversos investigadores han realizado esfuerzos de indagación sobre este proceso, destacan los trabajos de Varela (1995); Rodríguez (1999); Kent (1992), entre otros. Subyace en la visión de los especialistas la idea de que esta expansión trajo consigo una mayor diferenciación, complejidad, e inclusive, mayores dificultades para organizar la vida institucional. Esta situación tiene efectos sobre la calidad, planeación y seguimiento del sistema de educación y en el desempeño de las IES.

³ Estos conceptos son referidos en Clark (1983) desde sus primeros estudios, el autor fija su posición en el sentido de que los sistemas de educación superior en la medida que crecen se hacen más complejos, diferenciados e integrados.

universitario por niveles educativos, entre los que destacan los subsistemas de bachillerato, licenciatura y posgrado.⁴

Este proceso de institucionalización de las reformas universitarias tiene como telón de fondo la consolidación paulatina del aparato burocrático; su operación tuvo como avanzada una orientación académica. La pretensión era apuntalar instituciones nuevas con modelos de innovación interdisciplinaria, sin embargo, el proyecto se utilizó política e ideológicamente, ya que gran parte de las prácticas educativas se olvidaron de la innovación en lo académico. Esta situación no es responsabilidad exclusiva del rector, sino de las propias autoridades internas de las ENEPs. Así se advierte en las palabras de Kent al referirse al papel que ocupó la burocracia en las ENEPs: “la fortaleza de la cultura burocrática está en íntima relación con la debilidad de la cultura académica.” (1990, 77)

Para la UNAM, la década de los setenta se considera como la fase en la que transita de ser universidad de elite a una universidad de masas, lo que se manifiesta en un crecimiento de la matrícula estudiantil, así como de la planta docente. Entre 1970 y 1983, las cifras para el caso de los estudiantes de licenciatura lo reflejan: la matrícula era de 61,174 en 1970, en cambio, en 1975 ascendió a 98,059, año de apertura de varias de las ENEPs. Vale la pena señalar que para ese año la matrícula de las ENEPs era de 13,573 estudiantes (Kent, 1990: 36). Sin embargo, cinco años después, en 1980, las ENEPs contaban ya con una matrícula de 53,000 alumnos, tal como se cita en la misma fuente. El año en el que se alcanza la cifra más alta del período es 1983. La UNAM llega a tener 153,289 estudiantes de educación superior en el conjunto de sus escuelas y facultades, de los cuales 56,256 pertenecen a las unidades multidisciplinarias. Esta situación refleja que el período de expansión universitaria fue atendido por la UNAM a través de dichas unidades.

Para el año 2004, la UNAM en conjunto cuenta con una matrícula que rebasa los 255 mil alumnos, matrícula que considera a los estudiantes de bachillerato, licenciatura y posgrado; de los cuales, casi 18 mil son de posgrado, aproximadamente 132 mil de licenciatura y un poco más de 105 mil del bachillerato.⁵

En el caso de los profesores, el comportamiento de las cifras es semejante: de 8,104 en 1973, pasan a 22,034 en 1980, y a 23,549 en 1983. Mientras que, para las ENEPs, de 1,350 profesores en 1975, la cifra pasa a 5,107 para 1980, llegando a contar con 6,797 en el año de 1983. (Kent, 1990: 36).

Para el año 2004, las cifras dicen que la UNAM cuenta con un total 28,722 profesores: de esta cifra, un total de 9 836 pertenecen a las cinco ENEPs, mientras que 1 782 pertenecen a la ENEP-A.⁶ Cabe señalar que los datos varían un mínimo de acuerdo al semestre que se cite.

Kent anota: “la universidad que educa va cediendo su sitio a aquella que administra a las masas estudiantiles[...] se aceptó la democratización del acceso a la institución, pero se obstaculizó la democratización del acceso a la cultura.” (Kent, 1990: 67)

La referencia se toma considerando que la creación de las ENEP representó el acceso a nuevos grupos de universitarios; sin embargo, vale la pena escudriñar sobre los rasgos específicos de ese proyecto de universidad masificada.

⁴ Casanova (1995) estudió estas consideraciones. Vale la pena recordar que la Coordinación de Humanidades y la de Investigación científica surgieron desde los años 40, con Guillermo Soberón en la rectoría esta separación se reforzó.

⁵ Las cifras corresponden al anuario estadístico de la UNAM.

⁶ Igual que el anterior dato, las cifras corresponden al anuario estadístico de la institución.

La administración de Soberón (1973-1981) creó un sistema universitario, proyecto de institución que hoy funciona.

Soberón destaca este hecho:

“No quiero pecar de arrogante o de inmodesto, pero sí me tocó todo eso por varias causas. En primer lugar, la universidad venía muy golpeada, desde el conflicto del maestro Chávez; habíamos tenido una época realmente muy difícil. El maestro Chávez quiso introducir la vida académica, buscar la excelencia; todo esto, cosas muy importantes que realmente tuvieron un impacto grande, pero su salida en condiciones violentas, como fue el caso, tuvo un rebote al revés, y los años que siguieron se dio el pase reglamentado y se vieron desajustes de otro estilo... y luego vino el 68. El maestro sale en 66, y en el 68, esa sacudida tan grande, y ese sentir de la juventud de que estaba moviendo al país... De esa dimensión era, para cosas nuevas que muchos persistieron en el afán democrático, el espíritu contestatario y contra el autoritarismo; cosas que son buenas. Determinó también explosiones, el anarquismo, actitudes ya violentas y todo esto que no fue fácil. Y luego vienen aquellos continuados conflictos que mencioné —se refiere a la inserción de un grupo de normalistas y posteriormente al cierre de una parte de las instalaciones de la universidad por Falcón y Castro-Bustos, situación que, con el tiempo, desemboca en la salida del rector Pablo González Casanova—. El sindicalismo también ocasionó graves trastornos a la universidad, porque con el sindicato peleábamos como podíamos; no había reglas del juego; nos subimos al *ring* sin réferi, y eran enfrentamientos de poder: ellos paraban y yo no les pagaba ¿verdad?, y a ver con quién me iban a demandar, si no había manera, y yo tampoco tenía otra opción más que pegarles, hasta que las cosas se fueron acomodando y hasta que todo eso se puso en orden, porque vino una definición del capítulo especial de la *Ley Federal del Trabajo*; se consagró la autonomía universitaria en la *Constitución*, se fue dando un orden legislativo, y ya las cosas se han encauzado con mayor armonía[...] —Descrito lo anterior, sintetiza este contexto del conflicto de la universidad que define su tarea central, en una frase concluyente-[...] A mí me tocó organizar la universidad por sistemas.”⁷

Ésta es la universidad que la administración soberonista construyó, sobre una base de pugnas y tensiones, es hoy herencia de una forma de organización del trabajo institucional. Han pasado 24 años y la institución tiene una organización integrada por diversos subsistemas, así como, un sistema administrativo cuya tarea es la marcha de orden institucional.

En este marco, las ENEPS surgen como un proyecto alternativo de organización académica, el dilema de constitución se encuentra definido por la disyuntiva entre construir un proyecto nuevo o reproducir las formas de organización existentes. Sin embargo, las bases sobre las cuales se crean las ENEPS, al parecer, son muy frágiles; los inicios precarios de sus trabajos, el desconocimiento del modelo, la falta de una cultura interdisciplinaria, la dependencia con respecto a su centro rector, se mezclan y se constituyeron en algunos de los obstáculos por enfrentar. Barnett refleja esta situación en una frase: “los edificios de la universidad siguen levantándose, pero se construyen sobre cimientos conceptuales endebles.” (2002: 119)

El proceso de expansión universitaria contó con la aprobación y apoyo del Estado, proporcionó los recursos y condiciones necesarios para impulsar esa expansión, los cálculos de Ordorika y Della Rocca refieren que en el año de 1976 se destinó el 52.4% del subsidio federal a las universidades, siendo que en el año de 1970 solo representaba el 23.5%. (1993: 10)

⁷ Entrevista al Dr. Guillermo Soberón, 17 de agosto de 2004.

2.2 La complejidad de la UNAM

El tamaño y complejidad de la UNAM se pueden observar a partir de los siguientes datos:

1- Su oferta educativa se integra de la siguiente manera:

71 programas de nivel superior

22 facultades y escuelas (de las cuales todas las ENEP son facultades en 2005)

9 preparatorias

5 Colegios de Ciencias y Humanidades

2- Cuenta con 40 Institutos y Centros de Investigación.

3- Genera aproximadamente el 50% de la investigación en el país, con un total de 3,794 investigadores y técnicos académicos. Más del 30% de los investigadores del padrón del CONACYT pertenecen a la UNAM; uno de cada dos doctores en el país ha sido formado en la institución.⁸

4- El 63% de la planta total de profesores de la UNAM se compone por académicos de asignatura, y el 13.5% lo conforman profesores de tiempo completo.

5- El 72% de los docentes —28,120 de un total de 39,162, cifra que integra a profesores de asignatura, de carrera e investigadores— son profesores de asignatura.⁹

De esta manera, una gran mayoría de los analistas de la educación superior sostienen que la UNAM se ha convertido en un sistema sumamente complejo.

La oferta educativa de la UNAM es la mayor de todas las universidades mexicanas, es cultural, social y educativamente muy heterogénea. Cada año egresan de sus aulas entre 25 y 27 mil estudiantes; la cifra que corresponde al año 2002 es 27,654.¹⁰

2.3 Caracterización de los establecimientos de la UNAM

Víctor Manuel Durand (1997) expone una clasificación de las instituciones universitarias. Para este autor, las universidades pueden ser divididas por el tipo de funciones que realizan. Como ejemplo de ello, expone el caso la UNAM, cuyas dependencias, facultades, institutos y escuelas se insertarían dentro del siguiente orden:

- a) *Unidades integradas* son aquellas que desarrollan en su seno las tres funciones básicas: docencia, investigación y extensión. En estas entidades se imparte docencia en los niveles de licenciatura y posgrado (maestría y doctorado).

⁸ Todos los datos anteriores son tomados del anuario estadístico de la UNAM del año de 2004.

⁹ Todas las cifras anotadas en este párrafo son tomadas del anuario estadístico de la UNAM del año de 2003.

¹⁰ Anuario estadístico de 2002.

- b) *Unidades integradas articuladas* son aquellas que cumplen con los requisitos señalados arriba y que cuentan con la colaboración, de hecho, de investigadores de los institutos que imparten clases en los planteles.
- c) *Unidades sin investigación* son aquellas que solamente imparten docencia y quizás extensión (no tenemos indicadores para detectarlo). Son necesariamente profesionalizantes y, en general, su dinámica se relaciona con el mercado de trabajo.
- d) *Unidades con investigación y posgrado* son aquellas instituciones de investigación que extienden sus actividades de investigación a la formación de posgraduados.
- e) *Unidades que no tienen relación con la docencia* son las entidades orientadas a los servicios de extensión o centros dedicados sólo a la investigación y sin contribución a la docencia. (Durand, 1997: 21-22)

Bajo esta clasificación, la FESA es una *unidad sin investigación*, en tanto que sus tareas se abocan a impartir docencia, con una escasa producción en investigación y una función relevante en la extensión cultural.

Anotaremos una visión panorámica general de la institución con la pretensión de señalar sus principales características:

- 1- Es una entidad de la UNAM de educación superior centrada en la formación profesional; tanto la investigación como la docencia en el nivel de posgrado son precarios, nacen tardíamente.
- 2- La selección de los alumnos es centralizada y la responsabilidad recae en la UNAM. La FESA en la actualidad e históricamente recibe a los estudiantes que desde la dirección general de la administración escolar (DGAE) le han seleccionado.
- 3- Una planta de profesores mayoritariamente de asignatura, sin dedicación a la investigación y con bajas credenciales académicas.¹¹
- 4- El reclutamiento de los profesores descansa en los responsables de los distintos programas académicos.
- 5- Una estructura de poder centralizada en las figuras personales, en la cual, aunque en el discurso se advierte participación de los cuerpos colegiados, la gran mayoría de las decisiones recaen en las figuras unipersonales.
- 6- Su financiamiento es federal y está atado al presupuesto de la UNAM; desde el centro se autorizan los nombramientos y su correspondiente gasto. Más del 90% del presupuesto de las FESA son gastos comprometidos en nómina, operación administrativa y académica.¹²
- 7- Su sistema de carrera y estímulos académicos es operado y centralizado al esquema de la UNAM, cuya estructura apoya las funciones de investigación y docencia.
- 8- La FESA es una dependencia que cuenta con un solo establecimiento situado en el municipio de Naucalpan de Juárez.
- 9- La dependencia no tiene plena autonomía de gobierno y financiera, ya que su desarrollo en estas dos esferas está anclado a las instancias de

¹¹ El informe de la directora del año 2003, cita que el 78% de los profesores cuenta con estudios de licenciatura, de un total de 1487. Mientras que solo el 4% cuenta con estudios de doctorado.

¹² El mismo informe refiere que el 92% del presupuesto se destinó a la nómina.

decisión la UNAM, como son Consejo Universitario, Junta de Gobierno entre otros; en el plano académico sí goza de mayores libertades, sin embargo, los planes de estudio con los que se iniciaron todas las carreras fueron los originales de las facultades de la UNAM¹³.

2.4 Innovación y complejidad de las ENEP

Según ha sostenido Kent, “las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) fueron la propuesta básica del soberonismo para la modernización de la enseñanza profesional” (Kent, 1990: 109); de hecho, su creación representó el proyecto de modernización más importante de esa época; sus significados adquieren una enorme variedad. Una primera referencia se encuentra en Soberón:

“Las ENEP surgieron como una apremiante decisión para contener la masificación de la Universidad [...] a la vista estaba el egreso de la primera generación del Colegio de Ciencias y Humanidades, a la que teníamos la obligación de incorporar con la situación del pase reglamentario que había surgido de la Universidad.”¹⁴

Al mismo tiempo, advierte la posibilidad, aprovechando esta coyuntura de creación, de introducir innovaciones que permitieran:

“contemplar alternativas educativas a la forma de enseñanza tradicional que se daba en escuelas y facultades”.¹⁵

La idea partía de concebir a las Unidades Multidisciplinarias bajo este esquema de organización, y no la mera reproducción del modelo de facultades dominante en el campus del Pedregal. Así se advierte en las palabras de quien fuera el primer director de la de la ENEP Acatlán, Raúl Béjar Navarro:

“el reto era configurar una nueva organización académico-administrativa que rompiera los moldes tradicionales verticales de Ciudad Universitaria, de escuelas y facultades”.¹⁶

En otra parte de su plática amplía el comentario a un rasgo característico en el que coincide con el rector Soberón, la estructura académica que prevalecía en la UNAM:

“la cultura académica de la Universidad en el Pedregal es totalmente vertical; es difícil que en ciertas facultades, por ejemplo, acepten profesores de otras áreas”.¹⁷

El patrón seguido por las ENEP desde su constitución, desarrollo y etapa actual, con los años transmutó al seguido por las estructuras de facultades de la UNAM, este isomorfismo se tratará de mostrar.

El contexto de los primeros años de las unidades multidisciplinarias se caracterizó por una serie de elementos y situaciones diversas que mezclaron lo nuevo con lo viejo, el

¹³ En el caso de pedagogía, se propuso un plan de estudio diferente.

¹⁴ Entrevista al Dr. Guillermo Soberón Acevedo, 17 de agosto de 2004.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Entrevista al Mtro. Raúl Béjar Navarro, 29 de marzo de 2004.

¹⁷ Ibidem.

entusiasmo con desconocimiento, los retos con las inercias.¹⁸ También el proceso fundacional permite la llegada de profesores y funcionarios de la UNAM, así como un alto número de profesores noveles. Las Unidades Multidisciplinarias se convirtieron, más allá de la desconcentración, en un espacio para la experimentación de prácticas pedagógicas alternativas.

La ENEP Acatlán, en sus inicios, representaba la posibilidad de crear un modelo universitario con una estructura de organización de innovación, al mismo tiempo que se podría hacer extensivo a su oferta educativa. Se anudaron las condiciones para desplazar tradiciones educativas, las ideas novedosas de organización académica tenían como meta conferir a la UNAM un nuevo rostro académico. La referencia que se cita del rector Soberón ilustra este ambiente; al referirse al caso de los profesores dice:

“Tenían otra vez la tendencia de volver al modelo tradicional, de manera que no fue fácil; por otra parte, muchos de ellos tenían actitudes que no correspondían: pensaban que estas escuelas iban a ser sucursales. Y no, lo que queremos es que ayudes y olvídate; esto va a tomar su propio camino. Yo quiero que ayuden a la plantación y que propongan recursos humanos para poder hacerlo. En esto de los recursos humanos también tuvimos problemas, porque muchas veces las propuestas eran para gente de la que ellos querían deshacerse, sea porque habían tenido problemas con ellos de cualquier estilo o porque no tenían el rendimiento que esperaban.”
 “Esto no es un basurero académico. Yo necesito los mejores que tengan; denme realmente gente que sea líder en su campo y que pueda ir a echar la mano.”¹⁹

Reconoce que todo este proceso requiere su tiempo y acomodo interno, por esta razón se puede advertir que la institucionalización de lo proyectos tiene su propia dinámica, el conjunto de interacciones, actores y factores que participan es muy grande y complejo. Este proceso rebasa las inquietudes del rector Soberón, al mismo tiempo, la serie de retos institucionales que implicaba la puesta en marcha de un proyecto de esa naturaleza fue puesto a prueba.

Alma Herrera permite recuperar parte de las preocupaciones presentes durante los inicios de estas dependencias:

“Se asumía a las Unidades Multidisciplinarias como verdaderas estructuras interdisciplinarias de construcción de objetos de conocimiento desde perspectivas holísticas, globales, y no como una reproducción del modelo central de la Ciudad Universitaria; reproduciendo facultades en pequeño”.²⁰

A pesar de no contar con las estructuras necesarias, como la cultura académica de la Universidad, la institucionalización del proyecto y las condiciones precarias iniciales, había elementos que permitían resarcir estas carencias, expresa Herrera:

¹⁸ El libro: *Relatos para la historia de una facultad: Acatlán*, de Edith Bonilla y Rebeca López (2004), es el primer documento que realiza una historia de la FES Acatlán contada por una serie de relatos subjetivos de varios de los personajes que iniciaron la fundación de la escuela. A pesar de su loable finalidad, el recorte sobre los personajes entrevistados se compone de una proporción mayoritaria de actores que han tenido el control y la administración de la FES desde sus años fundacionales o que son profesores fundadores. Interesaría entonces rescatar la visión de aquellos que no han sido escuchados, entre los que se destacan académicos y estudiantes.

¹⁹ Entrevista al Dr. Guillermo Soberón Acevedo, 17 de agosto de 2004

²⁰ Entrevista a la Dra. Alma Herrera, 2 de septiembre de 2004.

“la falta de fortalezas académicas se veía compensada con una idea de educación, una noción, un clima en torno de la educación que permitía que los proyectos cuajaran, se consolidaran, crecieran”.²¹

El proyecto de la ENEP Acatlán buscó de origen acciones para la transformación en diversas actividades dominantes en las facultades de CU (Bonilla y López, 2004), la organización interna y sus planes de estudio fueron la posibilidad de constitución y cambio en el *ethos* universitario, la integración de los planes de estudio con un carácter matricial, la generación de gobiernos universitarios más participativos, la posibilidad de mejorar las condiciones de profesionalización institucionalizada de las comunidades académicas. Por ello, Béjar Navarro, advertía que el gran reto de la ENEP consistía en:

“llegar a crear modelos de la organización que se institucionalicen, que no se deformen ni cambien conforme cambian las personas”.²²

Un primer acercamiento general nos refiere que para la ENEP Acatlán fue más fácil volver a la estructura tradicional por facultades que operar su propuesta inicial interdisciplinaria de innovación. Este giro se debió, entre otros factores, a la incompreensión, desconocimiento, descuidos, marco institucional poco propicio y falta de preparación de sus cuadros docentes y administrativos. Todo esto condicionó la operación del proyecto alternativo de *innovación* de una propuesta universitaria que se erigió como una promesa de cambio en los modelos de universidad mexicana.

La creación de las ENEP se extendió a cinco escuelas, las cuales se identificarían por el lugar de su ubicación: Acatlán, Aragón, Cuautitlán, Iztacala y Zaragoza; con una capacidad instalada para 15 mil estudiantes cada una, su oferta educativa incluía 15 a 20 carreras universitarias, a las cuales, con el paso del tiempo, se integrarían estudios de posgrado y programas de investigación.

Según las cifras de la agenda estadística de 2003, la población escolar en el conjunto de las cinco ENEP era de 56,164 estudiantes. La cifra representa casi el 40% de la población total de licenciatura de la UNAM. Este solo hecho confiere al sistema una gran relevancia. Sin embargo, en los hechos se constata cierta desatención y abandono. Al parecer, la visión de la rectoría consiste en dejar que estas escuelas operen bajo sus propias dinámicas y lógicas de trabajo; bajo esta consideración, los problemas de las ENEP se viven “a la distancia”.

La FESA es, entre las unidades multidisciplinarias, la mayor en cobertura educativa, la institución cuenta con 16 programas de formación profesional: Derecho, Comunicación, Matemáticas aplicadas a la computación, Relaciones internacionales, Arquitectura, Ciencia política y administración pública, Diseño gráfico, Pedagogía, Economía, Actuaría, Ingeniería civil, Sociología, Historia, Enseñanza del inglés, Lengua y Literaturas Hispánicas, Filosofía y Periodismo y Comunicación colectiva; además, ofrece las licenciaturas en Derecho y Relaciones Internacionales en el sistema abierto. En los programas de posgrado, se incluyen tres especializaciones: Control de calidad, Geotecnia y Finanzas Públicas; seis programas de maestría: Derecho, Política Criminal en dos planes de

²¹ Entrevista a la Dra. Alma Herrera, 2 de septiembre de 2004.

²² Entrevista al Mtro. Raúl Béjar Navarro, 5 de marzo de 2004.

estudio, Docencia en Educación Media Superior, Estudios México-Estados Unidos, Educación Matemática y Economía; finalmente, ofrece el doctorado en Derecho.

La atención de la oferta se puede constatar en el cuadro sobre el comportamiento de la matrícula. Este revela que, desde 1979 en que la cifra matriculada llegó a 16,956 estudiantes, se redujo, de modo que el informe de 2002 señala una matrícula de 15,521 estudiantes de licenciatura sin incluir a los del sistema abierto. Es decir que desde el año 1979, año en que se alcanza la mayor cantidad de alumnos, la matrícula no ha superado este número. Además, durante mucho tiempo ha tenido una población menor a la alcanzada en el 5º año de creación. Situación que podemos apreciar en el siguiente cuadro.

Crecimiento histórico* de la matrícula estudiantil presentado por la ENEP Acatlán.

Año	Total de población	Reingreso	Ingreso
1975	4306	---	4306
1976	6609	2584	4025
1977	10334	3950	6384
1978	13087	3814	9273
1979	16956	4018	12941
1980	11474	2998	8476
1981	13017	3479	8938
1982	10964	2633	8331
1983	12504	3664	8840
1984	12137	3415	8772
1985	13395	3998	9397
1986	13053	3355	9698
1987	13029	3416	9613
1988	13098	3685	9413
1989	14420	4249	10171
1990	15167	4045	11122
1991	15537	3933	11604
1992	15458	3330	12128
1993	15145	3240	11905
1994	15021	3353	11668
1995	14659	3154	11505
1996	14587	3342	11245
1997	14524	3047	11477
1998	14994	3656	11338
1999	15365	3828	11537
2000	13577	2952	10625
2001	14016	3228	10788
2002	14780	3802	10978
2003	16977	4078	12977

* Información extraída de los anuarios estadísticos de cada uno de los años descritos. Vale la pena señalar que los alumnos referidos para el año de 2003 ya incluyen el Sistema de Universidad Abierta (SUA).

Por otro lado, los académicos de la ENEP bien pueden ser considerados, según Ibarra: “[...] un amplio ejército de soldados rasos de asignatura, y contando sólo con un selecto y reducido grupo de Generales de División dedicados a la investigación, generalmente poco preocupados por la institución más allá de sus proyectos personales.” (Ibarra, 1993: 307) Esta descripción muestra una metáfora sobre las formas en las que ha operado el modelo de la ENEP.

* Los datos presentados fueron extraídos de los anuarios de la UNAM correspondientes a los años que abarcan el período de 1975-2002.

La ENEP-A educa con una comunidad de profesores de tiempo parcial²³ de los que se desconocen muchos de sus rasgos académicos. Al parecer, tampoco se conoce los niveles de aprovechamiento y desempeño de la institución y sus programas de estudios.

La FESA tiene 1,487 docentes, distribuidos de acuerdo con las siguientes categorías y porcentajes:

Categoría	No. De profesores	Porcentaje
Asignatura	1, 201	80
Carrera	216	15
Técnicos académicos	38	3
Ayudantes de profesor	32	2
Totales	1, 487	100.0

FUENTE: Informe de actividades correspondiente al año 2003 de la Mtra. Hermelinda Osorio Carranza.

Es importante recordar que las cifras varían de semestre a semestre, o año con año. En el año 2002, según cifras del informe respectivo, el total de los profesores era de 1775, de los cuales 1, 497 eran de asignatura y 212 de carrera. La cifra que se altera más es la de profesores de asignatura.

Se destaca que del total de profesores el 78% cuenta con grado de licenciatura, el 16% con maestría y solo el 4% con estudios de doctorado.

De los profesores de tiempo completo, el 50% tienen estudios de posgrado: 34 poseen el grado de doctor, 70 de maestro y dos de especialización.

Por otro lado, cuenta con 21 profesores en el Sistema Nacional de Investigadores²⁴ y se han publicado 329 documentos, entre los que se cuentan libros, cuadernos de formación docente, antologías, fascículos y revistas especializadas. Entre los años 2002 y 2003 se publicaron 38 textos.²⁵

Vale la pena destacar que seis directores han sido los responsables de conducir los destinos de FESA,²⁶ el primero, Raúl Béjar Navarro, contó con la posibilidad de instaurar el modelo de departamentalización de estructura matricial. Durante su administración se desarrollaron todos los procesos implicados en la dinámica fundacional de la institución, que inició sus actividades con 11 licenciaturas, 4,306 estudiantes y tres edificios.

Las cifras muestran una evidencia: el número de profesores de asignatura ha tenido en tres décadas un crecimiento mínimo; mientras que el número de los profesores de tiempo completo es menor que durante al año de 1979. En el documento de Bonilla y López

²³ Para el año de 2003, 1,201 (80%) se reportaron como profesores de asignatura de un total de 1,487.

²⁴ La cifra corresponde al informe de trabajo de 2003, ya que en el informe de un año antes el dato era de 19.

²⁵ Los datos fueron tomadas de la misma gaceta.

²⁶ Los directores por orden histórico han sido: Raúl Béjar Navarro, director fundador de febrero de 1975 a enero de 1981; Francisco Casanova cuyo periodo es de febrero de 1981 a febrero de 1985; el tercer director es José Agustín Valera Negrete, de febrero de 1985 a febrero de 1989; el cuarto director es Víctor Palencia Gómez, único que ha ocupado el cargo por dos periodos consecutivos, de febrero de 1989 a marzo de 1997, siendo en su administración donde tienen lugar profundas reformas al modelo académico de las instituciones; el quinto director es José Núñez Castañeda, de marzo de 1997 a febrero de 2001; finalmente, la actual administración, sexta en continuidad, es encabezada por la primera mujer y primera que es egresada de la ENEP de la carrera de Comunicación: Hermelinda Osorio Carranza, quien tiene la responsabilidad de conducir la institución desde febrero de 2001 a febrero de 2005. Siendo reelecta para un segundo periodo 2005-2009. Todos los directores, a excepción de la actual directora Hermelinda Osorio, fueron primero Jefes de alguna de las divisiones y posteriormente designados directores.

(2004) se advierte lo siguiente: “Para poder lograr un rendimiento favorable, a todos los maestros había que proporcionarles una estabilidad laboral. Si vemos las estadísticas de 1975, existía sólo un profesor de carrera titular de medio tiempo; cinco de carrera titular de tiempo completo; seis profesores asociado de medio tiempo; dos de carrera asociado de tiempo completo; 313 de asignatura; 59 ayudantes de profesor; 22 como profesores especiales a contrato; y un investigador. Se necesitaba estabilidad y poco a poco se fue obteniendo.”

A pesar de que los datos se desprenden del informe del año de 1975, y que no corresponden a las cifras investigadas, interesa destacar la escasa cantidad de profesores de carrera, la estabilidad laboral de cinco profesores de carrera no se traduce en seguridad para una comunidad académica de más de 400 maestros, antes bien, los años han mostrado que este modelo de universidad opera con profesores de asignatura, los 216 académicos que han logrado ser de tiempo completo.²⁷ Una explicación de este hecho se encuentra en la revisión de las trayectorias académicas, donde se muestra que estos profesores lograron su plaza al participar los procesos fundacionales de la institución. Otro factor que contribuye a obtener la plaza de carrera es la colaboración como funcionario. De ambos elementos se desprenden algunas preguntas: ¿Cómo consolidar una planta docente desde los profesores de asignatura? ¿Cómo abrir una mayor cantidad de plazas de tiempo completo? ¿Cómo fortalecer el trabajo académico con una planta que denota poca movilidad profesional?

La formación del cuerpo docente de la ENEP-A es predominantemente de grado de licenciatura y los programas de formación docente y superación académica se presentan como un menú de cursos aislados y cuya orientación no es ni la formación didáctica ni la profesionalización de la docencia ¿Qué hacer para profesionalizar la labor docente desde el salón de clase? O si se pregunta de otra manera ¿El salón de clase es insuficiente para la formación docente y su profesionalización?

El caso de la FESA refiere una comunidad de docentes a la que la institución acogió en un proceso rápido y atropellado, sin conocer los perfiles profesionales que el modelo alternativo de institución necesitaba. Las políticas de la institución no fueron capaces de abrir los espacios y condiciones apropiadas para un desarrollo profesionalizante; antes bien, de origen el marco institucional de docencia fue poroso, cuyos orificios se subsanan con trayectorias docentes que se van consolidando en el camino. Un porcentaje alto de los docentes de la ENEP-A se constituyeron como gremio en una trayectoria de formación que corrió en paralelo a su ejercicio docente, aprendieron su labor sobre la marcha.

En esta trayectoria la institución operó una política de abandono, la FESA necesitó a los profesores pero no los atendió en la misma proporción y satisfacción que los requerimientos del ejercicio de sus tareas requerían.

En el siguiente cuadro mostramos la forma en que ha evolucionado cuantitativamente la planta docente de la ENEP Acatlán.*

²⁷ Cifra referida en el informe de labores de 2003 de la FESA.

* Fuente: Anuarios estadísticos de la UNAM, años 1975-2002

Año	Total de docentes	Prof. Emérito	Prof. de asignatura	Ayudante de Profesor	Prof. de carrera T. C.	Prof. de carrera M. T.	Técnico Académico	Otros
1975	164	0	345	+	0	2	+	+
1976	383	0	702	+	5	3	+	+
1977	586	0	930	+	19	+	+	+
1978	609	0	1198	+	16	+	+	+
1979	771	0	1381	+	17	+	+	+
1980	1307	0	1500	+	22	4	+	+
1981	1285	0	+	+	52	43	+	+
1982	1406	0	+	+	0	0	+	+
1983	+	0	+	+	+	+	+	+
1984	+	0	+	+	+	+	+	+
1985	+	0	+	+	+	+	+	+
1986	1615	0	1164	215	112	51	71	2
1987	1559	0	1166	203	107	51	30	2
1988	1568	0	1166	203	107	51	40	1
1989	1693	0	1222	191	111	51	42	76
1990	1711	0	1353	164	110	48	36	0
1991	1467	0	1144	139	104	42	38	0
1992	1546	0	1214	149	113	30	40	0
1993	1583	0	1217	185	118	26	37	0
1994	1585	0	1254	152	117	26	35	0
1995	1599	0	1248	152	143	23	33	0
1996	1561	0	1178	130	194	20	39	0
1997	1575	0	1212	109	195	19	40	0
1998	1579	0	1244	85	193	21	36	0
1999	1634	Inv. 1	1324	59	193	24	33	0
2000	1540	Inv. 1	1241	48	194	23	33	0
2001	1728	0	1435	49	195	18	31	0
2002	1775	0	1497	31	191	21	35	0
2003	1487	0	1201	32	216	*	38	0

+Todos los casos de las cifras que no aparecen se deben a que no se encontraron datos en ninguna fuente; sin embargo, por la composición de la planta de profesores, no resultan significativos, ya que sus pocos movimientos revelan pocas diferencias.

* La cifra sobre este rubro no aparece en los datos del *Informe de actividades de 2003*, fuente consultada para la elaboración de estos datos.

Los datos muestran lentitud en los procesos de credencialización de la comunidad docente, la formación de los académicos del programa de investigación sigue siendo de licenciatura y maestría. Como se verá más adelante.

Finalmente, para el año 2002, un total de 17 profesores se encontraban inscritos en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), de los cuales, dos eran candidatos a ingresar, otros 13 eran integrantes del nivel uno y sólo dos se encontraban en el nivel dos. No existe ningún profesor en el nivel tres, la más alta categoría del sistema. Estos datos reflejan el carácter profesionalizante de la institución.

La organización académica

Durante el diseño de la ENEP-A hay una idea inicial a seguir que, sin embargo, sufre modificaciones conforme se implementa. Así lo advierte Fuentes Molinar²⁸ entre los propósitos declarados de una política educativa y la operación va desarrollando una metamorfosis, ya que la instrumentación de una política genera vacíos que son cubiertos por una serie de tensiones. Según Acosta, “cada universidad tiene su propia historia que contar, o muchas historias que múltiples voces intentan relatar cada una a su manera.” (Acosta, 2000: 13) El caso de cada una de las Unidades Multidisciplinarias tiene su propia dinámica; sin embargo, frente a las subjetividades, la herencia histórica da cuenta de una situación; entre el diseño del modelo original y la instauración lograda, surgen proyectos diferentes a los formulados.

La FESA se constituyó como un espacio que agrupa en su interior un conjunto de diversas disciplinas, reúnen de manera voluntaria a una gran variedad de sujetos cuya formación de origen es diversa, sus acciones ya sea para producir, transmitir o difundir conocimientos son de naturaleza variada. La FESA es una entidad cuya OA se estructura en torno a disciplinas, su regulación y normatividad en el marco de la UNAM.

El caso de la ENEP-A, intentó un modelo de organización cuya concepción se basa en criterios anclados en áreas de conocimiento. Esta clase de organización se caracterizaba, de acuerdo con su primer director, en que:

“estaba dividida en dos grandes sectores: por un lado estaban las instancias que regulaban el trato con los estudiantes, las coordinaciones por carrera y por grupos de carreras, y por otro estaban las divisiones, y esas divisiones eran responsables del reclutamiento de los profesores.”²⁹

La ENEP-A desde la administración de Béjar, crea su estructura organizacional, conocida como modelo divisional matricial. Este modelo contó con la agrupación de las carreras comunes en torno a cuatro divisiones y sus departamentos: División de Diseño y Ciencias Básicas, integrada por los departamentos de Diseño, Construcción e Instalaciones, Física Aplicada y Matemáticas Aplicadas. Una segunda División fue Ciencias Socioeconómicas, conformada por los departamentos de Ciencias Económicas; Educación y Comunicación; Teoría, Cambio Político y Social; y Humanidades. Esta división cambió de nombre en 1978. Pocos años después recibe el actual nombre de Ciencias Socioeconómicas. La tercera división es la de Metodología; compuesta por los departamentos de Diseño de Investigación y Lógica. Finalmente, la División de Ciencias Jurídicas que contó únicamente con el departamento de Derecho.

Esta estructura confería a la división las tareas de la coordinación con las otras divisiones y asignaba labores de docencia e investigación en los departamentos que le correspondían. Los departamentos se encargaban de impartir docencia en las áreas de su competencia, sin importar la carrera de procedencia de los estudiantes, es decir, que los departamentos alimentaban a las diferentes carreras con los profesores que les solicitaban. Este era precisamente el carácter matricial e interdisciplinario del modelo. Esta situación permitía la integración de grupos de estudiantes que provenían de diferentes carreras en torno a materias comunes durante los dos primeros semestres de la formación profesional,

²⁸ Durante la década de los ochenta, Olac Fuentes organizó un espacio de reflexión y estudio de la educación superior en México. Producto de este seminario escribe unas notas a las que titula *La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa*, como una producción interna del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), del CINVESTAV del IPN.

²⁹ Entrevista a Mtro. Raul Béjar Navarro, 29 de marzo de 2004.

situación que generaba una riqueza relevante en el proceso educativo. Esta formación por la vía de los troncos comunes engendró, en un conjunto de estudiantes y profesores, emociones y sentimientos encontrados, la inconformidad se acompañó del entusiasmo. Así se relata en el texto de Bonilla y López (2004).

En otra perspectiva que complementa lo expuesto, Alma Herrera dice al respecto:

“la estructura organizacional de la facultad era matricial, es decir, estaban las coordinaciones que atendían los problemas de los alumnos y el plan de estudios y estaban los departamentos que contrataban al personal académico y que en un esquema de desarrollo horizontal los profesores no estaban adscritos a una sola carrera, sino que, un solo profesor podía ofrecer sus servicios académicos a todas las carreras de la facultad.”³⁰

Un aspecto característico y contradictorio lo encontramos desde el origen de su modelo de organización: la estructura organizativa y la operación curricular a través de sus planes de estudio presenta diferencias. Herrera dice:

“por un lado planes de estudio tradicionales, rígidos, por asignaturas, con secuencias únicas, pero, por otro lado, estructuras organizativas matriciales dinámicas, flexibles y sobre todo un clima institucional que propiciaba la innovación, como un corte muy definido.”³¹

Al interior de la institución, a pesar de la importancia del modelo, la organización y proyección formativa y social, así como las acciones realizadas, resultaron insuficientes, derivando en una aplicación distorsionada del modelo original. Entre las razones de este vuelco aparecen: la falta de una cultura institucional, la escasa preparación académica sobre el modelo, bajos niveles de formación profesional en diversos cuadros administrativos y docentes, limitado conocimiento especializado en materia pedagógica, y la llegada de grupos con intereses diferentes entre sí.

De manera tal que la OA de la ENEP operó de forma desdibujada a su diseño original, no se logró que un número importante de académicos asumieran el modelo. Según lo explica Díaz Barriga,³² un diagnóstico de la burocracia de la UNAM lleva a determinar que el funcionamiento de las ENEPs resultaba caro, debido a la doble administración: una Coordinación de Carrera que atiende a estudiantes y una Jefatura de Departamento que atiende a los profesores. Se toma la decisión de cancelar el modelo departamental matricial, y la alternativa que emerge fue la organización disciplinar.

2.5 La compleja centralización de las ENEP

Aunque las ENEPs surgen como propuestas institucionales alternativas al modelo disciplinar dominante en ciudad universitaria en esa época, con el paso de los años, a las ENEPs fue más fácil volver a la estructura tradicional por facultades. Se tratará de mostrar que este giro se debió, entre otros factores, a los costos del proyecto, a la incompreensión del modelo, desconocimiento de las formas de operación, descuidos en su instrumentación, falta de condiciones estructurantes no facilitadas por el marco institucional, así como, escasa formación pedagógica sobre el modelo. Estos elementos operaron como escollos para

³⁰ Entrevista a la Dra. Alma Herrera, 2 de septiembre de 2004.

³¹ Ibidem.

³² Interesa recuperar los comentarios que efectuó Ángel Díaz Barriga para el tratamiento de esta parte del trabajo.

desarrollar las condiciones materiales y académicas que requería la OA para la institucionalización.

El modelo departamental-matricial de la ENEP-A es definido por su primer director como: “una unidad académico-administrativa básica de la universidad, que reúne a los profesores e investigadores cuyo origen es relativamente próximo o el mismo, y donde la especialidad se concibe como la integración de diversas áreas convergentes de una determinada profesión.” (Béjar *et al.*, 1981: 15.)

Continúa escribiendo:

En la ENEP Acatlán la opción departamental es lo que priva, y conviene advertir que su estructura se representa en un organigrama con tres elementos principales, expresados gráficamente de la siguiente manera: dos en forma vertical, de los cuales el primero está constituido por los servicios administrativos y de apoyo, y el segundo por las divisiones académicas; el tercero, representado en forma horizontal, se compone de las coordinaciones de carrera. Esta organización es llamada *matricial* porque las unidades de las columnas y las de los renglones se intersectan regularmente en la actividad académica y de servicios que la institución presta a la comunidad estudiantil. (ibidem)

Las virtudes que, según Béjar durante los años 1975-1979, posee la estructura fundacional, son:

Las ventajas que ofrece la organización departamental matricial son, en lo académico: permite elevar el nivel de la enseñanza; evita la duplicidad o multiplicación de los mismos cursos y programas de estudio; apoya a los procesos de investigación vinculados a la enseñanza; propicia la comunicación horizontal y vertical entre funcionarios, profesores y alumnos, necesaria para la relación interdisciplinaria y permite organizar el currículo de una forma flexible. En lo administrativo, evita la multiplicación de programas de estudio para una misma materia; permite la creación de un órgano que coordine las funciones académico-administrativas; hace más efectivo el control y la promoción académica; evita duplicidad en las funciones académico-administrativas utilizando racionalmente los recursos humanos y materiales (truncos comunes). (Ibídem)

A pesar de contar con estas virtudes del modelo académico, la ENEP-A no logró la institucionalización plena de su proyecto, en el trayecto de su implantación le fue difícil crear las bases para una gestión e integración en cada una de sus áreas.

Por las razones antes anotadas, durante la administración del director Palencia (1989-1997) tienen lugar las más notables modificaciones al modelo original. Vale la pena recordar que la administración de Palencia dura ocho años, con lo que cuenta con el tiempo suficiente para desarrollar los cambios necesarios e instrumentar la actual estructura por divisiones y programas académicos.

2.6 El desarrollo tardío de la FESA

Dice Clark: “El modo en que un sistema académico distribuye y legitima el poder es quizá el aspecto más importante.” Para sostener este argumento, cita a Eric Ashby: “La salud de una universidad depende de quiénes la controlan *desde dentro*.” (Clark, 1983: 160). Ampliando la frase, la buena salud de una institución se basa de los que están adentro, el

desarrollo institucional depende en mucho de las capacidades de la puesta en marcha de los proyectos. La estructura matricial que presentó la ENEP-A en su origen dividió a los departamentos por áreas de conocimiento, situación que al mismo tiempo que permitió mayores vínculos entre las comunidades académicas, posibilitó una formación orientada hacia la interdisciplina. Sin embargo, conforme transcurrieron las administraciones de la ENEP-A, el modelo se fue desdibujando, mutando a la enseñanza por disciplinas, que se apoyó en la cátedra como núcleo del desarrollo curricular. El retorno a las estructuras tradicionales fue como recuperar una forma de ser institucional, con ello se perdió el sentido de la innovación como una idea fundamental de desarrollo.

La instauración de la OA por facultades genera vacíos, rezagos y facturas que se deben pagar: la atomización del trabajo académico reducido conceptualmente a la organización disciplinar, derivando para muchos de sus profesores en condiciones precarias y empobrecidas del trabajo docente, problemática documentada para las unidades multidisciplinarias por Kent (1990).

La ENEP-A de origen estaba y está en la actualidad vinculada a las instancias de administración de la UNAM, como son el Consejo Universitario o la rectoría en turno. A través de las estructuras de gobierno de la UNAM, se discuten y aprueban formas de operación de algunas de sus acciones, medios y recursos para llevar a cabo distintas acciones. La institución en conjunto tiene un enorme abanico de interacciones entre sus actores, sus estructuras, niveles y órganos de gobierno, producen una red intrincada de conexiones.

Durante la creación de las ENEPS, Soberón manifiesta el clima que prevalecía en el origen de estas entidades:

“...había desde luego personas que tenían todo por ayudar y sentían que había una oportunidad para crear alternativas educativas y que éste era el camino y que tenían el conocimiento de la Pedagogía y la organización escolar que se requería y fueron quienes nos ayudaron, mucho, porque en ellos descansaba uno; y se fueron perfilando estas dos situaciones, pero esa falta de comprensión, al mismo tiempo que la actitud de que se sentían sucursales de ellos o que iban a aprovechar para depurar sus propias carteras y deshacerse de los que no les convenían y no querían, pues también creó problemas.”³³

La atmósfera resultó un campo fértil para mezclar intereses diversos: expectativas académicas de innovación se juntaron con rechazos de personajes de otras entidades, incorporación de profesores nuevos, o profesionistas que vieron en la institución un espacio para un desarrollo profesional, que se mezclaron con aquellos que buscaron construir una institución de innovación. En este contexto, la organización académica debía responder a estos intereses, pero sobre todo tenía que generar las condiciones para impulsar un proyecto de innovación académica.

La experiencia de la FESA mostró una alta capacidad de conexión a las formas y órganos de gobierno de la UNAM. Este proceso de construir la institución y su organización académica quedó en manos de Raúl Béjar Navarro.

En su carácter de primer director de la institución, Béjar comenta la forma como se organiza la institución:

³³ Entrevista al Dr. Soberón, 17 de agosto de 2004.

El modelo de organización que las ENEP impulsan es el departamental, que se define como “una unidad académico-administrativa básica de la universidad, que reúne a los profesores e investigadores cuyo origen es relativamente próximo o el mismo, y donde la especialidad se concibe como la integración de diversas áreas convergentes de una determinada profesión.” (Béjar *et al.*, 1981: 15 .)

Las palabras de quien en el año de 1980 era secretario general de la UNAM, se encuentran cargadas de optimismo sobre todo por la buena operación del modelo departamental. Sin embargo, el paso de los años mostró que el modelo fue desplazado a segundo plano, Kent (1990) mostró mediante una serie de datos empíricos, la forma en que este proyecto de organización de la docencia y la investigación sucumbió.

El proceso fundacional de la ENEP-A no estuvo exento de modificaciones en cada una de las administraciones de los seis directores en sus 30 años de operación. El texto de Béjar Navarro citado con anterioridad explica la forma en que el modelo de organización fue sufriendo modificaciones desde su inicio hasta la adecuación operativa entre diversas áreas de trabajo, o la definición y regulación de cada actividad de apoyo, servicios, administración, docencia, investigación o difusión de cada actividad de la institución. Se puede notar el corte del modelo departamental matricial y su sustitución por un modelo de estructura disciplinar.

Béjar lo expone de esta manera:

“con el inicio de la administración del Maestro Palencia, se transformó la estructura matricial del plantel a una más tradicional y vinculada a la organización propia de Ciudad Universitaria, que es una organización por carreras.”

“Era difícil, complicado, implementar ese tipo de organización académica, porque quienes podían no eran realmente los profesionales, sino los maestros, y convencer a los maestros de estar al tanto, era complicado; pero yo creo que el principal convencimiento, la principal vocación debía ser de los directores, porque un director tiene el poder, tiene las facultades para hacer transformaciones, si a su lado tiene al consejo técnico. Ahora, aquí yo veo también un poquito de contradicción, porque la organización de las ENEP fue pensada como un modelo universitario, y lo que ha acontecido es que consejos técnicos removieron una organización aprobada por el máximo órgano legislativo de la universidad.”³⁴

Las mismas condiciones y los órganos de toma de decisiones de la ENEP-A motivaron el desplazamiento del modelo de organización original, un factor que operó para marginar el modelo fue la cultura académica de los profesores, en torno a la cual Béjar Navarro señala:

“una de las dificultades más importantes fue el número de profesores que había que convencer, que había que mostrarles las bondades de la nueva organización, el esfuerzo que había que hacer, que lo asimilaran y que se pusieran también a estudiar nuevas cosas.”³⁵

Las condiciones fueron un serio obstáculo, la puesta en marcha del proyecto operaba en una ruta sinuosa, lo azaroso del camino resultaba una carga difícil de sobrellevar, por lo que durante la administración de Palencia Gómez se modificó la organización académica de la institución.

³⁴. Entrevista al Mtro. Raúl Béjar, 29 de marzo de 2004.

³⁵. *ibidem*

2.7 La nueva organización académica de la ENEP Acatlán

Durante los años de 1975 a 1989, tuvieron lugar las tres primeras administraciones de la ENEP-A, teniendo como directores a Raúl Béjar, Francisco Casanova y Agustín Valera, sucesivamente. Durante este periodo se buscó implementar el modelo matricial interdisciplinario, sobre todo durante el periodo del primer director. Las actividades se movieron entre el entusiasmo y el desconocimiento, la entrega paciente y la novedad de la institución y, para muchos, sus primeras actividades de docencia. Bajo este contexto se intentó la constitución de una identidad institucional y la puesta en marcha de un modelo de universidad novedoso en aquellos años. Al respecto, Béjar dice:

“De ahí que este panorama constructivo fue muy lento y difícil al principio, pero tuvimos la oportunidad de organizar la escuela...”³⁶

Gradualmente, se fueron abriendo las diferentes carreras, principalmente las de mayor demanda en la UNAM. En medio de algunas indefiniciones de organización, la institución fue marchando con cierta armonía, pero, sobre todo, con cierta precariedad; al paso de catorce años, sin mayores sobresaltos, la ENEP-A cambió durante la administración de Víctor Palencia (1989-1997). La organización de la ENEP-A sufre las modificaciones más drásticas que han tenido lugar al interior de la institución, mediante una reforma académica de alrededor de tres años adquiere su actual estructura organizacional. Esta referencia concuerda con la descrita por Herrera:

“en este horizonte de tiempo de 10, 15 años, las estructuras organizativas regresaron a las estructuras de las universidades tradicionales, es decir, las estructuras por escuelas, por carreras, por disciplinas, entonces se rompieron las estructuras matriciales.”³⁷

En el curso de ocho años, en la administración de Palencia Gómez, se alteraron de forma significativa la organización de la docencia, al pasar de la organización matricial a la organización por disciplinas integradas en torno a divisiones académicas. El eje de argumentos para impulsar dichas transformaciones se ubica en las siguientes ideas expresadas por Palencia Gómez:³⁸

- a) La estructura que funcionaba en la escuela, desde su origen, no necesariamente era departamental, sino matricial.
- b) Muchísimos colaboradores y profesores de la escuela compartían la idea de que el modelo no era funcional.
- c) El problema de fondo era de *competencias*: “los departamentos académicos tenían a su cargo la organización del profesorado, eran responsables de proveer el profesorado para las licenciaturas, etcétera. Pero la conducción académica de las licenciaturas estaba en manos de otro órgano que era la coordinación de estudios profesionales.”

³⁶ Entrevista al Mtro. Raúl Béjar, 29 de marzo de 2004.

³⁷ Entrevista a la Dra. Alma Herrera, 2 de septiembre de 2004.

³⁸ La información que se cita se desprende de la entrevista realizada al Mtro. Víctor Palencia, 6 de mayo de 2004.

- d) Prevalecía un cierto conflicto de intereses cuya expresión se manifestaba de la siguiente manera: “el jefe del departamento de educación se peleaba con el coordinador de la carrera porque el primero creía que la orientación debía ser de una forma y el segundo creía que debía ser de otra.”
- e) “Los departamentos como tales lo único que hacían era atender licenciaturas, estudiantes y profesores.”
- f) Además, existía otro problema: “este modelo tú lo planteas como exclusivamente para licenciatura, y por otro lado están el posgrado y la investigación.”
- g) Ahora bien, Palencia observa una ilegalidad que expresa en los siguientes términos: “los profesores se agrupaban por departamento; la representación de profesores fue por carreras. Entonces, bueno, ahí había una inconsistencia legal, tal cual, y de concepción misma.”
- h) Realiza el siguiente balance en un intento por agrupar las limitaciones del modelo: “Había una inconsistencia estructural: primero, tenemos limitaciones de funcionamiento, carencias académicas y un modelo híbrido que no permite avanzar en la generación de conocimiento. No sólo tienes un conflicto estructural desde el punto de vista del concepto de lo que es el cuerpo colegial; también había un desorden administrativo real en términos del crecimiento de la estructura burocrática de la escuela: el departamento, la sección, coordinadores.”
- i) Desde su interpretación, el cuadro que hemos descrito se presenta desde el origen mismo de la institución: “Desde que inició la escuela, desde que se integró el primer consejo técnico, así estaba estipulado.”³⁹

El perfil de los cambios más relevantes se pueden observar en dos esferas: la académica y la organizacional. En la primera, las principales modificaciones fueron: a) La creación de divisiones académicas que integraban disciplinas afines, b) surgimiento de las coordinaciones por carrera, derivada de la anterior, donde cada carrera se integró a una división, y c) la separación de los estudios de posgrado; mientras que la segunda, la organizacional, se abocó a desarrollar diversas acciones encaminadas a desconcentrar cada una de las funciones de la institución, tales como una jerarquía de mando que fortaleciera la división de la autoridad por áreas de trabajo específico, así como la administración y gestión en manos de las coordinaciones de carrera. El origen de estos cambios lo encontramos en la anterior explicación de Palencia; en tanto que, desde su visión, existía una especie de invasión de actividades y poca definición de las tareas de cada cargo en la administración, imperaba una visión institucional donde el modelo de organización de la institución operaba de manera ineficiente, tenía lugar una cierta desorganización en su funcionamiento. Con esta reforma a la organización y a la administración se buscó una mayor funcionalidad operativa.

La transformación sufrida por los cambios de la administración de Palencia permite una adaptación incremental y paulatina al modelo de organización por facultades, las disciplinas son ahora controladas mediante una coordinación de carrera. Este proceso de separación lleva a desarrollar una mayor dispersión del poder burocrático; aparece una división por “departamentos y escuelas semiautónomos” (Clark: 1983), o lo que anteriormente había denominado como “una sede de subculturas que hablan lenguas extrañas.” (Clark: 1980).

³⁹ Estos temas previamente fueron documentados para el caso de la UAM por Somy y Follari

“En enero de 1991 se modificó formalmente la estructura académico administrativa de la escuela, mediante la fusión de las coordinaciones de programa y los departamentos académicos”. (Bonilla y López, 2004; 150.) La nueva organización trajo consigo la estructura que actualmente tiene la institución. Las divisiones se encargan del control y organización académica y administrativa de un conjunto de programas afines. En tanto, los programas de las carreras se integraron por una secretaría técnica y jefaturas de sección, tal como lo describió Clark (1983). Los programas tendrían la coordinación de los profesores a través de las secciones y de los estudiantes con la secretaría técnica de cada programa académico.

En general la institución se agrupa bajo una estructura cuya organización descansa en actividades de gestión y colegial más definidas: La Dirección, el Consejo Técnico, la Secretaría Particular, la Coordinación de Servicios Académicos, la Coordinación de Extensión Universitaria, la Secretaría Administrativa, Educación Continua, El Centro de Idiomas, entre otros.

La Secretaria General se hizo responsable de los trabajos de los jefes de las distintas divisiones, a su vez cada uno de los jefes de división se encarga de la coordinación de los jefes de los programas adscritos a la división respectiva. Esta organización adopta un modelo de estructura por carrera, es decir, la tradicional organización por facultades.

La transformación de la institución buscó eliminar dichos problemas. Palencia lo expresa en las siguientes palabras:

“[...] visto todo eso conjuntamente, fue que se tomó la decisión de que la estructura quedara por carreras; en principio, me hago responsable de la decisión, pero no fue aislada y personal; fue consultada en muchos ámbitos, en el consejo académico de la escuela. En el consejo técnico, no se aprobó formalmente, pues no era una cuestión académica; pero sí se consultó, se platicó con ellos, con los colegios de profesores y desde luego con instancias de la administración central: con la Secretaría General Académica, con la Secretaría Administrativa, con el mismo Rector. Mi visión era que debía haber quedado una estructura por departamento [...]”⁴⁰

El *Manual de organización* de 1995, explica la nueva estructura de la ENEP-A, esta estructura posee las siguientes ventajas:

- 1) En su aspecto administrativo: Permite ordenar con rapidez y eficiencia las operaciones.
- 2) En la esfera académica: Determina, organiza y controla las operaciones académicas de cada programa.

La estructura cuenta con una división vertical, lineal y fragmentada de la organización conceptual y de gestión de los diversos programas. La división agrupa programas afines y la institución es el eje donde se articulan y cruzan todas las disciplinas. Siguiendo a Clark (1983), la ENEP-A evolucionó bajo una ruta clara: las disciplinas y el establecimiento serían el eje de articulación y tensión de los diversos actores.

Sin embargo, este modelo de organización supone una serie de desventajas que vale la pena detallar: en primer lugar, centraliza, segmenta y atomiza el manejo académico de la organización de la docencia; al devolver a cada carrera una organización disciplinar, aísla a

⁴⁰ Ibidem.

profesores y estudiantes en torno a su propia disciplina, situación que elimina de facto la interdisciplinariedad; por otro lado, en materia administrativa genera una organización rígida, centralizada y personalizada del poder, dejando en la burocracia el control de las actividades académicas: se subordina lo académico a lo administrativo.

En suma, el proceso de departamentalización vía la formación de divisiones académicas, vino a representar en la institución un esfuerzo académico y administrativo alternativo para modificar las estructuras poco eficientes de la organización matricial que promovía la formación interdisciplinaria del modelo original de la institución. No obstante, la tendencia a una centralización del poder parece haberse impuesto y generado un desempeño dependiente de la estructura burocrática, por lo que la organización académica y estructura creada a partir de las transformaciones de la administración de Palencia Gómez ha impedido la articulación interdisciplinaria de las comunidades de estudiantes y maestros.

Palencia Gómez ofrece una perspectiva optimista sobre su reforma, así lo comentó:

“Tendría la impresión de que en los trece años que lleva esta estructura, ha mostrado que funciona bastante bien; fue, en cierto sentido, un parteaguas, porque fue un cambio significativo en la forma de administración académica; cambió las mecánicas de trabajo, las dinámicas internas y permitió que la gente pudiera hacer lo que tenía que hacer.” (Ibídem)

La visión del ex rector Soberón reafirma lo anterior, al comentar acerca del modelo de las ENEP:

“No fue tan exitoso en lo que aspirábamos a que hubiese aquella organización matricial, porque con el tiempo fueron acomodándose y la inercia les llevó a retomar mucho del tipo de las escuelas y facultades, sin que llegara a ser el mismo; como que hubo ahí una cosa intermedia, que es, además, diferente en cada ENEP; cada quien fue tomando un camino y ahí se fueron acomodando...”⁴¹

Del entusiasmo inicial inherente a la creación de una institución se mutó a las estructuras tradicionales imperantes en la UNAM. En catorce años se estructuró una ENEP-A vinculada a la tradición disciplinar en su organización.

Esta visión es la misma que expone el Dr. Soberón:

“habiéndose apartado del modelo, no significa que las cosas se hayan dado mal, llegaron a hacer un arreglo que les fue conveniente, que se ajusta a la manera de pensar de muchos profesores.”⁴²

Lo anotado explica la forma en que las tradiciones de organización de la docencia son capaces de desplazar modernas formas de organización académica, así como la persistencia de sus prácticas constituyen ese “pegamento invisible” que tiene un peso histórico muy significativo.

2.8 La separación académica y administrativa divisional

⁴¹ Entrevista al Dr. Guillermo Soberón, 17 de agosto de 2004.

⁴² Ibidem.

Las transformaciones realizadas en la administración del director Palencia reordenaron las estructuras organizacionales e impactaron sobre todo las labores académicas. Se agruparon las disciplinas en torno a cuatro divisiones que coordinan académicamente las carreras que se describen en el siguiente cuadro:

DIVISIÓN DE CIENCIAS BÁSICAS E INGENIERÍA	Actuaría Arquitectura Matemáticas Aplicadas a la Computación (Inicia operaciones en 1982.)
DIVISIÓN DE DISEÑO Y EDIFICACION	Diseño Gráfico Ingeniería Civil
DIVISIÓN DE CIENCIAS JURÍDICAS	Derecho
DIVISIÓN DE HUMANIDADES	Comunicación Enseñanza del Inglés Filosofía Historia Lengua y Literaturas Hispánicas Pedagogía
DIVISIÓN DE SOCIOECONÓMICAS	Ciencias Políticas y Administración Pública Economía Relaciones Internacionales Sociología
DIVISIÓN DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN CONTINUA (2 de diciembre de 1998)	Derecho Relaciones Internacionales

Fuente: elaboración personal

Con la introducción de la organización departamental, el poder se desconcentró en cada una de las divisiones y programas, a su vez, el programa de investigación y el de posgrado reafirmaron su separación de los estudios profesionales. Las administraciones de Núñez Castañeda (1997-2001) y el primer periodo de Hermelinda Osorio (2001-2005), sirvieron para fortalecer y consolidar el modelo de organización y estructura divisional y disciplinar impulsado por Palencia Gómez.

Actualmente, se imparten en la FESA 16 programas de licenciatura ordinarios y dos en el sistema de universidad abierta. Los jefes de cada una de las divisiones tienen un poder importante en la conducción de las actividades de la institución; las tareas imponen la necesidad de reuniones periódicas con el secretario general, a fin de tomar acuerdos de trabajo sobre las decisiones de los programas.

En lo que se refiere a las actividades de investigación y posgrado, sistema de universidad abierta, áreas de planeación, vinculación, personal y servicios escolares, todas se separan, de forma tal que cada una concentra sus tareas y áreas de influencia. El resultado es que cada actividad se inscribe en el ámbito de su competencia.

2.9 La FESA en 2005

Tres décadas de trabajo ininterrumpido hacen de FESA una institución madura, señala Hermelinda Osorio, actual directora y reelecta en 2005 para cubrir un segundo periodo de gobierno:

“[...] la inter y la multidisciplina son principios que dieron origen a la Escuela y fueron algunos de los fundamentos de los que yo partí para formular mi plan de trabajo, además de ser una de las premisas de acción que sustentaron el Plan de Desarrollo 2001-2005. Recuerdan que fui formada académicamente bajo este modelo, y además, porque en el ejercicio profesional he podido comprobar que el trabajo también es Inter. Y multidisciplinario, yo no lo podría concebir de otra manera. Además, hay que reconocer que las condiciones del contexto social, las necesidades sociales, las del ejercicio profesional y del avance científico tecnológico han cambiado; consecuentemente pienso que los perfiles profesionales también deben responder a esas nuevas necesidades con una formación polivalente, dotando a los alumnos de conocimientos, habilidades, actitudes, aptitudes; formando una capacidad crítica, transformadora, innovadora que les permita vincularse y trabajar con profesionales de otras disciplinas[...]⁴³

En el Plan de Desarrollo 2001-2005, se puede leer que sitúa la institución en el contexto de la sociedad del conocimiento que le exige grandes transformaciones, acotando, que la FESA “no puede subordinarse a las leyes del mercado.” Por esta razón su propuesta de modelo de universidad descansa en uno de naturaleza “flexible que fomente la formación académica multi e interdisciplinaria, integral, profesional y de iniciación a la investigación.” (Osorio, 2001; 25). Bajo el reconocimiento de que la multidisciplina no se ha consolidado, a pesar de que nacieron con ese propósito, ahora en este plan, tiene la institución el reto de generar “Una oferta educativa innovadora, multidisciplinaria y flexible que responda a las necesidades sociales [...] (Ibidem).

Una lectura a detalle del *Plan de desarrollo* sugiere la necesidad de rescatar los postulados iniciales del modelo, sin embargo, lo observado sobre los trabajos realizados a la fecha, así como las condiciones en las que se desenvuelven, expresa que se conservan las formas tradicionales de trabajo.

En los siguientes apartados la explicación se centra en las principales características que presenta cada una de las categorías de estudio. El esquema interpretativo tiene tres niveles analíticos: la institución, división de SE y los programas de dicha división.

2.10 El gobierno de la ENEP-A

Una revisión histórica de las formas de gobierno de las IES en México arroja como rasgos característicos la centralización del poder por áreas académicas y administrativas, la verticalidad en el ejercicio del poder, la relación de interés que comparten con diferentes actores del entorno exterior, así como una democracia en el trabajo cotidiano y colegiado de sus acciones y, sobretodo, en la elección de sus autoridades.

El tema del gobierno de la universidad ha cobrado vital importancia por las implicaciones del ejercicio de sus tareas, por las formas de elección y por los efectos que se tienen en las comunidades externas a las IES. La gobernabilidad de las instituciones universitarias, donde la condición necesaria básica es la estabilidad, depende de una gama de actores y acciones, pero, además es un proceso abierto y se desarrolla como producto de muy variados factores, intereses y actores.

⁴³ Entrevista a Hermelinda Osorio Carranza, realizada por las profesoras Laura Bonilla y Rebeca López (2004).

La tradición del gobierno de la universidad tiene su principal referente en el sistema de gobierno de la UNAM. La *Ley orgánica* de 1945 es el marco jurídico que otorgó los principios normativos de la forma de elección, gobierno y representatividad de las figuras de poder. La división del poder en las figuras unipersonales y colegiales es la tradición vigente. Esta *Ley orgánica* operó un conjunto de prácticas de exclusión de los universitarios en la elección de las autoridades, quienes, como responsables de la conducción de las instituciones, se han apoyado en una creciente burocracia universitaria, convertida en una suerte de *aliada* política y académica en la marcha y conducción institucionales.

Señala Ordorika: “la estructura de gobierno impide la constitución de competencia real política, [...] prevalece una subordinación del cuerpo colegiado al rector”.⁴⁴ El autor ha mostrado como la estructura de gobierno surgida a partir de la Ley Orgánica, ha logrado una estabilidad y una subordinación del Consejo Universitario a la figura unipersonal de poder que representa el rector en turno, de suerte tal que un rector jamás ha perdido una votación interna en el Consejo.

El gobierno de las universidades es el asunto de mayor relevancia interna de las IES, al mismo tiempo, especial atención tiene cuando prevalecen periodos de crisis institucional o de conflictos internos o externos.

Las formas de elección de las autoridades, el reparto del poder y la definición de tareas, así como los mecanismos del ejercicio del poder, son algunos de los asuntos de mayor consideración para el ejercicio de poder, baste recordar las palabras de Clark: “No es posible discutir el trabajo y las creencias sin tocar los aspectos relacionados con la autoridad.” (1983: 159)

El sistema de gobierno de la UNAM, al ser uno de los primeros en América Latina, se convirtió en un referente para el conjunto de universidades mexicanas, caracterizado por una administración centralizada que en los hechos opera con un alto contenido de verticalidad; se acerca teóricamente al modelo burocrático normativo (Clark, 1983)⁴⁵, sus autoridades actúan con importantes signos de trabajo colegial; sin embargo, mediante la aplicación de dispositivos de marcados rasgos verticales, la distribución y manejo del poder opera más en las figuras unipersonales.

La UNAM se gobierna por dos figuras de poder que actúan en forma paralela, las unipersonales y las colegiadas: las primeras son representadas por una persona en particular, tal es el caso del rector o de un director de dependencia, y su tarea consiste en administrar y decidir sobre la dependencia a su cargo; mientras que las figuras colegiadas de representación, son cuerpos donde se discuten y aprueban la mayoría de los asuntos y decisiones de orden académico. En estas dos figuras y en sus espacios tienen lugar la discusión y definición de los proyectos académicos institucionales.

Tomadas las decisiones en estos cuerpos colegiados o por las figuras unipersonales, la puesta en marcha en cada una de las políticas corresponde a las diversas dependencias de la institución; esto explica el por qué la FESA opera bajo esquemas atados a su centro,

⁴⁴ Conferencia impartida el día 9 de febrero de 2005, auditorio del CEIICH de la UNAM, en la mesa de Gobernabilidad Universitaria. Vale referir que esta afirmación el autor la aborda en sus tesis doctoral que apareció publicada en fechas recientes bajo el título de *La disputa por el campus* (2006), en este libro el investigador, apoyado en un basta revisión de expedientes de las diversas sesiones de trabajo del Consejo Universitario, muestra dicha subordinación del cuerpo colegiado hacia las propuestas del rector en turno.

⁴⁵ En este modelo los fines y metas tienen fronteras fijas reguladas por la vía normativa, al mismo tiempo, el grupo encargado del control y arreglos entre los actores es la burocracia, constituida por ese grupo jerarquizado de manera vertical que hace cumplir las disposiciones.

fundamentalmente el Consejo Universitario, figura colegial más importante de la institución, ya que opera como eje rector de las decisiones.

La tradición y la concentración de las funciones en las figuras unipersonales, que poseen gran parte de las decisiones, permite que un número importante de las propuestas sean aprobadas por la forma de composición del Consejo Universitario.

En cambio, el Consejo Universitario somete las decisiones a votación para su correspondiente aprobación.⁴⁶ Esta forma de Constitución cuenta con una estructura de poder vertical y de mayoría a favor del rector en turno⁴⁷, no genera las condiciones reales para constituir un grupo ganador de oposición a los proyectos de la rectoría, así, es poco probable una victoria de una posición contraria al rector.

El sistema de gobierno tipo UNAM se estructura en un modelo que funciona mediante la operación de Unidades Académicas Desconcentradas. Las diversas dependencias y escuelas gozan, de esta manera, de capacidad para poner en marcha los proyectos aprobados en sus órganos de decisión, es decir, actúan bajo los dispositivos normativos institucionales. Se puede señalar que lo anterior es una de las razones que explican que las dependencias constituyen escuelas únicas, en tanto que operan bajo esquemas propios atados al marco institucional.

En otro plano, la figura y voz del rector se escucha y genera significados en ámbitos internos, nacionales o internacionales. El rector de la UNAM encarna un poder importante; en varios aspectos, se constituye en una autoridad privilegiada del saber desprovisto de política; aparece como un saber revestido de ciencia. En este sentido, vale la pena recuperar la visión de Muñoz:

Las autoridades políticas unipersonales son las titulares del mando e integran equipos de trabajo, con funcionarios; juntos, ocupan los puestos para dirigir la institución y administrar su organización. En conjunto, forman el régimen político de la universidad, ordenan la estructura o funciones del gobierno y, en consecuencia, ejercen el poder y tienen una influencia notable en su distribución. (2002: 53)

El gobierno de la universidad reconoce la existencia de juegos de poder implícitos y explícitos en la ejecución de sus funciones.

En la perspectiva de Muñoz: “La realidad universitaria en la que funciona su gobierno sigue una lógica de creciente complejidad y diferenciación, de intereses académicos y políticos variados y competitivos que dificultan la efectividad y la eficacia de sus declaraciones y actos”.⁴⁸

Esta forma de gobierno institucional tiene ya una historia, opera con un alto contenido de tensión en los momentos más conflictivos, sin embargo, ha permitido que en su interior se desarrolle una cierta estabilidad e independencia de funciones con respecto a

⁴⁶ Es importante advertir que la estructura y toma de decisiones dentro de ambas figuras de poder universitario, no exime de ninguna manera las grandes disputas, discusiones álgidas o tensiones crecientes que se encuentran en gran parte de las sesiones de trabajo al interior del Consejo Universitario. Antes bien, la existencia de posiciones encontradas es inherente a la vida universitaria, lo que se advierte es que difícilmente una posición contraria al rector es aprobada debido a esa estructura que prevalece.

⁴⁷ Las representaciones de los profesores (dos por entidad o escuela), de los estudiantes (dos por escuela o entidad) y de los directivos (todo director de escuela o entidad) hacen que predomine una mayoría de integrantes regularmente afines a las propuestas de las autoridades.

⁴⁸ Esta cita la recoge Muñoz de la obra de Clark, en este proceso reconoce una creciente complejidad para operar el gobierno de la universidad y el cambio.

cada una de las entidades y escuelas pertenecientes al sistema UNAM. Esto se refleja en la FESA.

La figura del rector se extiende a los funcionarios de primer nivel del equipo de trabajo de la rectoría, entre los que se incluye a los secretarios generales, al Abogado General, a los directores de área, directores de dependencia. Otras figuras personales que cumplen la tarea de coordinar y representar a sus áreas de trabajo son los jefes de departamento y jefes de programa académico.

La UNAM tiene una gran variedad de cargos que incluyen los diversos niveles de poder, denotan la alta complejidad de la universidad; sin embargo, en la forma de operar históricamente, se puede constatar que la principal fuente de poder recae en las figuras unipersonales: la burocracia universitaria se levanta como los brazos operativos del poder; su influencia llega a una parte importante de la institución, otorga sentido a las funciones de la institución. Diversos estudios dan cuenta de ese sistema de gobierno que, incluso, se podría afirmar que ha subordinado la vida académica de la institución a los ritmos, tiempos, acciones, actividades y promociones del cuerpo burocrático que representan las figuras unipersonales de poder.

Mientras que los cuerpos colegiados, representados por el Consejo Universitario (CU), es instancia donde se discuten y toman decisiones de repercusión institucional, también aparece la Junta de Gobierno de la institución⁴⁹, decide sobre el asunto más relevante para muchos, que es la elección del rector y directores de dependencias.

Por otro lado, las diversas dependencias y escuelas pertenecientes al sistema UNAM cuentan con un Consejo Técnico que opera de manera similar al CU, pero con influencia exclusiva sobre su dependencia. Finalmente, los diversos programas académicos cuentan con comités de programa que hacen las funciones de colegio de discusión que participan en la toma de decisiones acerca de las carreras.

Las tres instancias colegiadas de decisión se integran por representantes de la comunidad universitaria. Para el caso del CU asisten profesores, investigadores, funcionarios, trabajadores sindicalizados y estudiantes con representación de la dependencia de adscripción; mientras que el CT lo integran funcionarios, personal docente y estudiantes de la misma dependencia. Finalmente, el comité de programa lo integran funcionarios de la institución, representantes de los académicos y estudiantes. Los tres órganos colegiados participan de las decisiones académicas de la institución.

Los cargos de rector y director de dependencia duran cuatro años, cuentan con una posibilidad de ser reelecto para un segundo periodo de la misma duración; en cambio, los representantes ante los órganos colegiados como estudiantes, maestros (en el caso del CT duran 6 años) e investigadores duran en sus tareas dos años.

El origen del gobierno en las ENEP

En la carta que el Rector Guillermo Soberón dirige al Consejo Universitario para proponer la creación de las ENEP de Acatlán e Iztacala, expresa que la *Ley orgánica* de la UNAM es clara en las dos figuras de gobierno de la universidad: “un director y un Consejo Técnico,

⁴⁹ Este órgano de decisión se integra por 15 universitarios distinguidos, son cargos honoríficos pero con tareas muy relevantes para la estabilidad política de la institución.

designado el primero, e integrado el segundo de acuerdo con los procedimientos vigentes.” (Citado en: Béjar *et al.*, 1981: 91)⁵⁰

El mismo documento menciona a los diferentes cuerpos colegiados que participan en la toma de decisiones en diferentes niveles y acciones de la ENEP:

- 1) Un Consejo Técnico
- 2) Un Consejo de planeación
- 3) Un Consejo del Programa de Estudios Profesionales
- 4) Un Consejo del Programa de Investigación
- 5) Un Comité de Programa por cada una de las carreras y
- 6) Un Comité del Programa de investigación.⁵¹

El dato más relevante para comprender por qué la FESA opera bajo representatividad institucional es el hecho de que ante el CU solo asisten dos representantes de profesores, dos de alumnos y el director (que representa a los funcionarios), en total cinco integrantes. Esto ilustra la forma en que se toman las decisiones en la UNAM, que tienen repercusiones sobre las dependencias donde en gran medida se desconocen sus dinámicas internas.

Las referencias de algunas de las autoridades, que por su cargo han sido al mismo tiempo integrantes del Consejo Universitario, han señalado parte de las limitaciones que de origen tienen en su operación, vale citar la visión de Soberón:

Cuando fui rector, tenía una reunión, como era tradicional, con el colegio de directores de escuelas; pero ahí los directores de las ENEP estaban perdidos; en primer lugar porque los problemas que ahí se trataban no eran de ellos, les sonaban extraños y no podían expresar sus propios problemas que eran genuinos, porque era otra la problemática, y entonces diseñamos reuniones aparte con los directores de las ENEP.⁵²

Esta experiencia ilustra las condiciones en las que opera el gobierno de la universidad, las que se constituyen como políticas de desarrollo institucional subordinadas a esta lógica. La implementación tiene su propia dinámica y contextos particulares, pero prevalece una marcada subordinación a las decisiones tomadas desde el centro rector, Herrera lo dice para la FES Zaragoza de la siguiente forma:

“Somos unidades multidisciplinarias, tenemos características que no son compartidas en otros espacios, y también tenemos una problemática no compartida, pero somos unidades muy aisladas; incluso entre nosotros, poco trabajo hay entre unidades multidisciplinarias. Me parece que podríamos hacer cosas que yo creo que son perfectamente afines.”⁵³

La constitución, modificación a los reglamentos y la operación de una propuesta de reforma institucional quedan atrapadas en la lógica de los niveles de definición del gobierno de la UNAM, situación que rebasa la esfera académica; incluso, el orden

⁵⁰ En esta carta, el rector Soberón justifica los elementos de creación de la ENEP Cuautitlán, que sirven para la creación de dos escuelas más.

⁵¹ La información sobre su composición viene descrita en detalle en el texto antes citado, al mismo tiempo, vale la pena señalar que la composición actual de los órganos colegiados de gobierno, desde los cambios referidos a partir del año de 1992, tiene otra caracterización.

⁵² Entrevista realizada al Dr. Soberón, 17 de agosto de 2004.

⁵³ Entrevista a la Dra. Alma Herrera, 2 de septiembre de 2004.

institucional queda condicionado, más que al sentido académico, a decisiones varias, entre las que destacan las políticas.

La FESA concentra el poder unipersonal en la figura del director y, en menor o igual medida, en el Consejo Técnico como órgano de representación colegiada. El director es nombrado por la Junta de Gobierno de la UNAM.

El director de la FESA tiene facultades para la designación de los diferentes funcionarios y, es quién se encarga de poner en marcha su propuesta de plan de trabajo, presentada previamente a la Junta de Gobierno.

El Consejo Técnico (CT) de la FESA, como instancia colegiada, es integrada en forma tripartita: académicos, estudiantes y funcionarios. Constituye una forma de autoridad y es corresponsable de la conducción y puesta en marcha de las políticas institucionales. Como instancia paralela de gobierno institucional, es la estructura colegiada que legitima el accionar y gestión de la institución. Es el máximo órgano colegiado de poder al interior de la dependencia. Opera actualmente mediante 16 comisiones de trabajo integradas por representantes de alumnos y profesores; sus tareas atienden la revisión, actualización y modificación de planes de estudio, autorización de trabajos de tesis colectivas, reglamentos internos sobre el funcionamiento de centros de documentación, talleres y laboratorios, entre otras funciones.

Los cargos de representación en el CT tienen una duración de 2 años para los estudiantes, 6 años para los profesores y 4 años para los funcionarios, el objetivo es que los representantes de los profesores pasen de una administración a otra, por el conocimiento que tienen de la problemática educativa de la institución.

La forma en que opera el CT de la ENEP se expone en la siguiente cita de Palencia:

“Es el órgano máximo de regulación de la vida académica de la escuela. El Consejo funcionaba fundamentalmente con comisiones específicas que tenían cargas específicas y hasta la fecha se ha mantenido básicamente con el trabajo académico, que tiene que ver con planes y programas de estudio, con la función del personal académico, con la superación de los profesores, con comisiones, con traer gente de fuera, etc. Eso te da una idea del tipo de cosas que atiende el Consejo Técnico: planes y programas de estudio, plantilla de profesores, cuestiones vinculadas con educación continua, programa de idiomas, programa de talleres culturales, cuestiones relacionadas con normas internas, reglamentos internos, biblioteca, disposiciones generales que norman la vida de la escuela, etc”.⁵⁴

El Consejo Técnico atiende asuntos de corte académico. Sin embargo, persiste un espacio en la toma de decisiones que corresponde a la designación de sus autoridades y formas de gobierno: son asuntos que por reglamento competen al gobierno central de la universidad, es decir, son decisiones que recaen en ese grupo de 15 s universitarios.

El poder real de definición al interior del CT es muy parecido al caso del CU, en el que prevalece un poder que opera como de facto de las figuras unipersonales, como es el caso del director para la dependencia, e inclusive, para los jefes de las divisiones de cada una de las escuelas o entidades. El ejercicio de poder del CT consiste, en muchas ocasiones, en condescender con las decisiones y propuestas del director en turno, sin dejar de reconocer que en su interior existen discusiones álgidas, y tensiones constantes sobre decisiones de corte académico.

El proceso de institucionalización de las formas de gobierno corrió a cargo de Béjar Navarro, después cada una de las administraciones de los cinco directores posteriores han

⁵⁴ Entrevista al Mtro. Víctor Palencia, 6 de mayo de 2004.

trabajado principalmente en tareas de orden administrativo, siendo hasta el período del director Palencia cuando tiene lugar la principal reforma a la organización institucional.

La incorporación del modelo departamental mediante las divisiones generó mayor dispersión del poder unipersonal, los jefes de división y directores de área adquirieron un poder dentro de su esfera de competencia, sobre todo en el manejo administrativo y del personal bajo su influencia, también en la capacidad de integración de las plantas de profesores de cada programa. Así, las contrataciones de profesores y la impartición de las materias se vuelven dos de los asuntos más importantes en la conducción de los programas académicos, de la división y, de la institución en su conjunto.

En la actualidad, la tarea central se orienta a emprender una continuidad en la administración de la institución. Existe cierta tradición institucional, después de treinta años, en que se desarrolla un trabajo en el cual las autoridades unipersonales y colegiadas prestan poca atención a los cambios estructurales de fondo. La administración que encabeza Hermelinda Osorio, segunda directora que tendrá en sus manos la administración durante dos periodos (el día 10 de febrero de 2005 la Junta de Gobierno de la UNAM la designó para ocupar el cargo de Directora para el periodo de 2005 a 2009). Se puede esperar con este nombramiento que sus tareas se encaminen a una reforma a la institución, lo académico y lo pedagógico serán dos elementos fundamentales de dicha reforma. Los modelos de organización de las funciones de docencia e investigación, así como las reformas a las formas de aprendizaje deberán ser la punta de lanza sobre la cual se desarrolle su administración.

El diseño del gobierno de la FESA ha creado un esquema aparentemente participativo, fue integrado con el propósito de otorgar, conservar y controlar el poder de un grupo reducido de funcionarios, su lógica y naturaleza del reparto ha sido una participación colegiada pero eliminando la real oposición democrática de sus comunidades. Prevalece una capacidad de control institucional por parte de las figuras unipersonales, en torno a éstas gira el trabajo y capacidad de decisión del conjunto más relevante del accionar de la institución.

En suma, el gobierno de la institución opera de forma muy semejante al de la UNAM: con un alto contenido de verticalidad, reservando las decisiones más relevantes a las figuras unipersonales, acotando y cediendo a los órganos colegiados decisiones de competencia académica, sin tocar asuntos relacionados con quienes gobiernan y sus formas de gobierno; ése es un derecho reservado a los altos cargos del gobierno de la institución.

2.11 El gobierno de la División de Socioeconómicas

Al igual que en la FESA, las divisiones se componen para su gestión y labores de dirección en una estructura dual: paralelamente existen las figuras unipersonales y las figuras colegiadas, las primeras son encabezadas por el jefe de la división, quien es el responsable de la gestión, coordinación y evaluación de los programas académicos pertenecientes a la división, mientras que la figura colegiada reconocida al interior de las divisiones son los comités de programa, quienes tienen la tarea de discutir y aprobar acciones con respecto a la licenciatura (s) bajo su responsabilidad.

En un segundo nivel vertical se encuentran los jefes de programa, responsables de la coordinación, gestión, vigilancia y retroalimentación de las acciones administrativas y académicas de cada programa, a su vez, los programas se componen, regularmente, por dos jefaturas de sección y un secretario técnico de la carrera.

Todos los cargos de funcionario en la FESA tienen una duración de 4 años: el director de la institución, el jefe de división, jefes de programa, jefes de sección y secretario técnico. Las designaciones están a cargo de la administración de la institución. Al director de la FESA lo designa la Junta de gobierno; al Jefe de división lo designa la dirección; los jefes programa son designados por el jefe de la división, con el visto bueno de la dirección; finalmente el jefe de programa designa a los jefes de sección y secretario técnico, con la anuencia del jefe de la división y la dirección. Como una responsabilidad incremental, cada nivel vertical tiene posibilidad de elegir a su *equipo* de trabajo, aparentemente conveniente para ajustarse a los objetivos y metas por alcanzar, situación que permite el buen funcionamiento de la administración, aparecen como una serie de acuerdos y responsabilidades compartidas de trabajo.⁵⁵

La otra figura de gobierno colegiado de la institución es el Comité de Programa, compuesta como instancia tripartita: académicos, estudiantes y funcionarios participan de la organización y gestión de las tareas educativas de cada una de las carreras. La composición es de la siguiente manera: dos representantes de profesores y dos representantes de los estudiantes que son electos por votación directa por sus representados; por parte de los funcionarios se encuentran el jefe de la división, el jefe programa y el secretario técnico, este último con voz y sin voto. Estudiantes y profesores duran en sus funciones dos años; estos periodos, esta estructura de organización y funcionamiento de los comités de programa legitima fundamentalmente las decisiones de la administración en turno.

La estructura paralela de gobierno institucional ha operado en el conjunto de la UNAM, se ha consolidado, al mismo tiempo, ha fortalecido las labores y poder de las figuras unipersonales.

La división de socioeconómicas de la FESA está compuesta por tres programas: el programa político, el programa de sociología y el programa de economía. El programa político se encarga de dirigir las carreras de Relaciones Internacionales y Ciencias Políticas y Administración Pública; el programa de economía coordina la carrera de Economía y el programa de Sociología administra la licenciatura de Sociología. Esta última, también se encarga de coordinar las labores académicas del área de matemáticas común a las 4 carreras.

Cada programa académico tiene entre sus funciones relevantes las siguientes: integrar las plantas de profesores de su carrera y presentarla para su aprobación ante el comité de programa; planear y operar programas académicos extracurriculares que apoyen la formación de los estudiantes; gestionar y planear las reformas a la estructura de los planes y programas de estudio; atender y dar seguimiento a los problemas y necesidades de apoyo a estudiantes y profesores para la realización de sus actividades de enseñanza y aprendizaje; generar acciones de corte pedagógico y extracurricular que permitan fortalecer la formación profesional, impulsar de forma interna y externa la proyección de la licenciatura, entre otras funciones.

⁵⁵ Esta lógica en la toma de decisiones es la que prevalece regularmente, sin que exista un documento que por escrito lo señale y sin que sea la que siempre ocurre, sin embargo, en la práctica son asuntos conocidos por la forma en la que opera la institución. Los llamados “usos” y “costumbres” institucionales se reflejan en estas formas de actuar al interior de ella.

El comité de programa se encarga de discutir y aprobar muchas de las acciones anotadas, al mismo tiempo, tiene la atribución de proponer acciones para desarrollar y mejorar el desempeño del programa académico.

Una de las tareas donde las jefaturas de los programas tienen notable influencia es la integración de la planta académica. A través de los jefes de sección, pueden proponer y manejar los posibles candidatos a ingresar a la planta de docentes. Es el comité de programa el último en decidir la aprobación de la plantilla de profesores.

Se puede afirmar que la división y el programa académico constituyen los brazos por los cuales se administra y organiza académicamente la institución, son las cadenas por donde transversalmente se lleva a cabo el gobierno. Así mismo, en su interior tienen lugar las prácticas, interacciones, cotidianidad, discursos disciplinarios, que constituyen los cimientos más cercanos a las comunidades de docentes, estudiantes y autoridades, siendo estos últimos los responsables de la puesta en marcha.

2.12 Las propuestas de planes de estudio en la ENEP-A

El propósito original del modelo de organización de la ENEP-A fue generar un modelo interdisciplinario, matricial, departamental, que permitiera servir de alternativa al modelo de disciplinas que operaba en el conjunto de la UNAM y en la mayoría de las universidades mexicanas.

La propuesta de elaborar un modelo de organización que promoviera la interdisciplinariedad sonaba interesante y de vanguardia para la época en que surgieron las ENEP. Los estudiantes y profesores serían organizados para operar en ambientes comunes de trabajo, situación que derivaría en el hecho de requerir una forma de gestión más colegiada, un gobierno más participativo y una organización del conocimiento que posibilitaría la conjunción de esfuerzos; se buscó atender los problemas desde disciplinas diversas.

Frente al modelo alternativo, se tenía un modelo disciplinar cuya tradición era histórica; la magnitud del reto era enorme: había que generar los tejidos académicos y culturales de un nuevo *ethos* académico⁵⁶. Se sabía que era difícil transformar la oferta disciplinar, en tanto que chocaba con una serie de intereses de los diversos grupos. Desde los campos de convergencia conceptual hasta las decisiones de quién debería encabezar los trabajos fundacionales, muchos temas representaron motivos de contiendas. Por ello, el rector Soberón decidió tomar decisiones al margen del CU y operar, mediante el área de planeación y los directores, las más importantes de esas decisiones para poner en marcha el proyecto, dejando al CU la aprobación del mismo, cuando ello era un trámite para su instauración oficial.

La propuesta de poner en marcha la interdisciplinariedad resultaba interesante para un grupo importante de estudiosos y autoridades de la educación superior mexicana; especial atención despertó en los responsables de la definición y puesta en marcha del proyecto, así se puede apreciar en la visión de Soberón:

“Las ENEP surgieron como una apremiante decisión para contener la masificación de la universidad; había determinado que era extender las instalaciones de ciudad universitaria. Y a la

⁵⁶ Se maneja *ethos* académico como la cultura, formas de trabajo, creencias, tradiciones y entendimiento sobre la vida académica.

vista estaba el egreso de la primera generación del Colegio de Ciencias y Humanidades, a la que teníamos la obligación de incorporar con la situación del pase reglamentado que había surgido de la universidad y que ha causado muchos problemas; pero, aprovechando que se tenía, existía también, la posibilidad de introducir innovaciones que permitieran contemplar alternativas educativas a la forma de enseñanza tradicional que se daba en escuelas y facultades.”⁵⁷

La perspectiva desde la que se consideró organizar el conocimiento era vanguardista en todos los órdenes: pedagógicamente, implicaba un cambio en la cultura organizacional, en las formas de operar el pensamiento para la generación de la formación profesional, en la relación maestro-alumno, así como, en la forma de organizar la docencia por vía interdisciplinar, también en la organización de la investigación y las formas de producción del conocimiento. El camino era largo e implicaba un conocimiento profundo y especializado del modelo; al mismo tiempo, exigía una serie de acuerdos conjuntos sobre su puesta en marcha y mecanismos de coordinación entre áreas que permitieran el manejo administrativo y académico de los muchos recursos implicados en el funcionamiento de la institución.

Al igual que otros aspectos de este proyecto, la experiencia institucional sobre las innovaciones formuladas parece arrojar saldos negativos. En apariencia, al entusiasmo e interés con que se inició el proyecto le siguieron la incompreensión y el desconocimiento, que se tradujeron en la cancelación de esta alternativa de formación. Kent (1990) ha documentado que el personal que inició las labores fundacionales en las ENEP carecía de la suficiente formación profesional, entre otros elementos. Esta situación facilitó la preeminencia de una cierta inercia en el trabajo institucional. Soberón relata la atmósfera que se vivía:

“...Participaron los directores de escuelas y facultades, colaboradores de ellos que incorporaban en el proyecto para que ayudaran, pues tendían a volver al modelo tradicional: de manera que no fue fácil. Por otra parte, muchos de ellos tenían actitudes inadecuadas; pensaban que estas escuelas serían sucursales.”⁵⁸

La instauración del modelo se resuelve en los términos que describe Soberón:

“No es exactamente lo que pensamos (el modelo); se han apartado, incluso, se ve que, incluso dentro de una propia enep, unas carreras han huido del modelo más que otras... Con esto de que habiéndose apartado del modelo, no puedo decir que las cosas se hayan dado mal; llegaron a hacer un arreglo que les fue conveniente, que se ajusta a la manera de pensar de muchos profesores.”⁵⁹

El modelo de docencia disciplinar no se logró transformar; se registraron algunos cambios significativos. Las tendencias ala ínter o multidisciplinariedad se expresaron sobre todo en los troncos comunes de los planes de estudio; sin embargo, más allá de esta experiencia no se tuvieron las condiciones curriculares, de administración ni de conocimiento para la puesta en marcha de este modelo. Los procesos de institucionalización del proyecto de organización académica fue insuficiente o no se contaron con las condiciones necesarias para su implementación, el personal que inicio las

⁵⁷ Entrevista al Dr. Soberón, 17 de agosto de 2004.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Ibidem

operaciones en la ENEP-A enfrentó problemas de actitud y de aptitud para la puesta en marcha.

A pesar de que la puesta en operación de los planes resultó incomprendida y no se logró instaurar, más grave resultó el hecho de que desde el mismo origen no son interdisciplinarios. La referencia de Herrera es pertinente:

En materia de planes de estudio, de manera general, muy pocos planes se han actualizado. Yo creo que no llegan a diez; y si consideráramos la oferta, podríamos descubrir que son aun menos. (...) Yo pienso que una de nuestras deudas es el hecho de que prácticamente ninguno de los planes de estudio es multidisciplinario; ninguno de ellos tiene una oferta integral.⁶⁰

Los saldos en el diseño de nuevas carreras, planes de estudio y organización del conocimiento son en parte negativos. En los años de su origen la ENEP-A inicia sus operaciones ofertando estudios de las carreras de mayor demanda social, operando los planes de estudio de las facultades respectivas de ciudad universitaria. Esta situación, al paso de los años se ha encargado de mostrar los grados de saturación en los han caído varias de las licenciaturas que imparte la FESA.

Bajo la apariencia de una organización interdisciplinar, con una estructura de gobierno vertical y articulada a las instancias de decisión de la institución, con académicos en su mayoría de asignatura, los cuales en su inicio constituían cerca del noventa por ciento de la planta, se puso en marcha, poco a poco, la formación de profesionistas en 16 disciplinas.

La reforma universitaria promovida por el rector Soberón utilizó el modelo de organización académica como punta de lanza de una propuesta alternativa de formación profesional, teniendo como base la desconcentración administrativa y geográfica de sus estudios, la carrera académica de sus docentes, la interdisciplinariedad y un gobierno universitario y de gestión que reorganizara la estructura de la organización académica y de la investigación.

A pesar de que el proyecto era prometedor, después de treinta años de experiencia institucional, se modificó el proyecto, la oferta novedosa en planes de estudio no existe: la mayoría de planes para el año de 2005 son obsoletos, en tanto que no han sufrido modificaciones, operan bajo la lógica de disciplinas separadas. Las promesas de cambio fueron vencidas por la inercia, las reformas quedaron en el papel; el balance muestra que lo académico manifiesta un déficit, ya que el modelo académico de innovación se desdibujó, al quedar su sentido original a un lado. En la instauración, los componentes de la reforma y sus actores antepusieron la razón pragmática de las tradiciones pedagógicas, la FESA opera el modelo disciplinar de la institución.

La creación de la ENEP-A permitió, de manera creciente, la coexistencia de dos modelos de universidad diferenciados, fundados en una polarización en aumento: el primero es el desarrollado en Ciudad Universitaria, que cuenta con mayores recursos de operación, priman mejores condiciones; en cambio, en el segundo, donde se ubica la ENEP-A nació posteriormente, con los años es diferenciada, desigual y con rezagos en diversas áreas.

Una actividad que ilustra esta condición de rezago es la oferta formativa de la FESA, la revisión sobre la antigüedad de los planes de estudio arroja la siguiente información:

⁶⁰ Entrevista a la Dra. Alma Herrera, 2 de septiembre de 2004.

PROGRAMA	Fecha de aprobación	Fecha de modificación
Derecho	10 de marzo de 1976	16 - enero – 1985
Comunicación	1999	
Periodismo y comunicación colectiva	10 – marzo –1976	1983
Matemáticas Aplicadas y Computación	26 - agosto – 1982	
Relaciones Internacionales	10 - marzo – 1976	* agosto de 2004
Arquitectura	9 - enero – 1979	
Ciencias Políticas y Admón. Pública	10 - marzo – 1976	*agosto de 2004
Diseño Gráfico*	15 - diciembre – 1993	
Pedagogía	Noviembre de 1975	8 - mayo – 1984
Economía	25 - julio – 1979	*agosto de 2004
Actuaría	15 - diciembre – 1993	
Ingeniería Civil	17 - noviembre – 1977	
Sociología	10 - marzo – 1976	*agosto de 2004
Historia	Noviembre de 1975	26 - agosto - 1982
Enseñaza del Inglés +	8 - diciembre – 1983	
Lengua y Literaturas Hispánicas	Noviembre de 1975	26 - agosto - 1982
Filosofía	Noviembre de 1975	8 – mayo – 1984
Periodismo y Comunicación Colectiva	Noviembre de 1975	14 - abril – 1983

⁶¹* Según información contenida en la Gaceta de la UNAM de fecha 13 de septiembre de 2004, en entrevista realizada a Hermelinda Osorio, directora de la FES-A. La maestra informa a la comunidad universitaria que se pusieron en marcha, a partir del semestre 2004-II, los nuevos planes de estudio de estas cuatro licenciaturas. Un dato que merece la pena comentar es que a pesar de que son planes de estudio actualizados, se reafirma su carácter disciplinar y, con ello, se niega la generación de planes de estudio interdisciplinarios.

Interesa destacar que el posgrado en la ENEP-A nace en marzo de 1981, con lo que se inician los esfuerzos por desarrollar acciones encaminadas a especializar algunos de los docentes de la institución. Los primeros estudios se centraron en atender el nivel de maestría, siendo de manera reciente (2001) que surge el doctorado en derecho.⁶²

En diversos informes de trabajo de las administraciones de la escuela, se observa la poca atención prestada a las innovaciones en sus diferentes ámbitos; prima la exposición detallada de las cifras, se pone énfasis en detalles como cantidades de alumnos inscritos, reinscritos, profesores por nivel o número de egresados, soslayando las reformas. Se han atendido las políticas de acceso, mientras que los procesos de formación y las políticas de egresos se han descuidado.

* Desde el año de 1988 se imparte en la institución.

+ Se incorpora en el año de 1981.

Es la carrera que ha sufrido la cantidad mayor de modificaciones nominales y de reestructuración de planes y programas de estudio. Según registros del programa de la carrera, las modificaciones han sido de la siguiente forma: de 1975 hasta 1977 la carrera tiene por nombre Periodismo; después se convierte en Periodismo y Comunicación Colectiva de, nombre que conserva de 1977 a 1989; de 1990 a 1999 opera con el nombre de Ciencias de la Comunicación; finalmente del año 2000 a la fecha tiene el actual nombre de Periodismo y Comunicación Colectiva.

⁶¹ La información considerada en este apartado proviene del documento: *Planes de estudio*. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán, elaborado por la Dirección de Servicios Académicos de la Dirección General de Administración Escolar, del año de 1994. En este documento sólo se consignan las fechas de aprobación de planes de estudio hasta el año indicado, sin considerar las modificaciones efectuadas a algunos de los planes. Tampoco toca los planes de estudio del posgrado.

⁶² En forma reciente realizaron su examen de grado de doctor dos personas, razón por la cual la institución realizó los trámites necesarios para alcanzar el rango de facultad.

La administración de la institución opera para dar continuidad a los proyectos, es una institución que desde la visión de las autoridades se encuentra en armonía, prevalece la idea de que el trabajo en cordura y paz es fiel reflejo de lo bien hecho. Sin embargo, las cifras de los años de creación de los planes de estudio advierten un saldo en el diseño de nuevas propuestas de formación profesional, que se refleja en un esquema formativo rezagado de las discusiones más actualizadas sobre nuevas bases para realizar los procesos cognitivos desde plataformas tecnológicas novedosas.

La pregunta que se desprende de una propuesta educativa caracterizada por el predominio de prácticas educativas tradicionales fundadas en propuestas de planes de estudio que en su mayoría datan de los años setenta u ochenta es ¿qué formación profesional se está impartiendo? La cuestión ya no es sólo si los planes de estudio son de vanguardia, sino cómo se está educando en un conjunto de disciplinas donde los mercados de empleo son cambiantes y exigentes, mercados que en su mayoría son receptores minoritarios de egresados, que en el peor de los casos se encuentran cerrados, e incluso, con pocas posibilidades de crecer. Es este un panorama que se agudiza para los egresados.

En su origen una de las acciones fundamentales en el diseño de planes de estudio fue la creación de propuestas novedosas en su oferta educativa, sin embargo, no se logró desde su inicio este objetivo, la repetición de oferta educativa de índole tradicional fue el camino seguido.

El modelo educativo se respalda por una planta de profesores dedicados a la docencia de tiempo parcial, tal como se señaló con antelación, lo que deriva en una seria limitante para el trabajo colegiado e interdisciplinario, por lo que prevalece una práctica docente caracterizada por la poca movilidad laboral, la separación disciplinaria y prácticas tradicionales en las tareas docentes de gran parte de sus académicos.

En la teoría que sostiene las prácticas docentes de la institución, se ha pasado por alto el hecho de que, de inicio, la ENEP-A concentró su atención en las carreras de mayor demanda, lo que canceló la opción de promover una oferta educativa orientada a la interdisciplinaria, que al mismo tiempo, promoviera la innovación curricular a través de la generación de nuevas carreras. No obstante ello, el proyecto educativo interdisciplinario por la vía de este tipo de planes de estudio constituye aún una propuesta valiosa para la reforma de la universidad.

2.13 Los planes de estudio de la División de Socioeconómicas

La oferta educativa de la división de socioeconómicas integra el manejo de cuatro planes de estudio de las licenciaturas de Ciencias políticas y Administración Pública, Economía, Relaciones Internacionales y Sociología. Sus planes y programas de estudio eran hasta los primeros meses del año de 2004, de los más antiguos de la FESA, así se muestra en el siguiente cuadro:

PROGRAMA	Fecha de aprobación del primer plan de estudios	Fecha de aprobación de las modificaciones por el Consejo Técnico de Acatlán	Fecha de aprobación por el Consejo Académico de Área	Fecha de entrada en vigor
Ciencias Políticas Y administración Pública	10 de marzo de 1976	14 de agosto de 2003	26 de mayo de 2004	Agosto de 2004
Economía	25 de julio - 1979	2 de junio de 2004		Agosto de 2004
Relaciones Internacionales	10 - marzo - 1976	14 de agosto de 2003	26 de mayo de 2004	Semestre 2005-2
Sociología	10 - marzo - 1976	2 de junio de 2004	17 de agosto de 2004	Semestre 2005-2

Fuente: nuevos programas de estudio de la división de socioeconómicas. FESA 2005

A pesar de que los planes de estudio fueron rediseñados, persisten los siguientes rasgos característicos en su estructura: rigidez estructural mediante la seriación de algunas de sus materias; prevalece una enseñanza y aprendizaje monodisciplinar; escasa vida colegiada debido fundamentalmente a la gran mayoría de profesores de asignatura; poca flexibilidad en las líneas de formación terminales; poca investigación; reiteración más aguda de una educación disciplinar.

La actual administración de la división, encabezada por Manuel Martínez Justo, fue la encargada de lograr la aprobación de los nuevos planes de estudio de los programas académicos de la División, implantados en los años de 2004 y 2005. Relata la forma como se desarrollaron los trabajos:

“Renovamos los 4 planes de estudio desde hace 1 año (2004); antes de que concluyera la administración anterior, renovamos los 4 planes de estudio y empezamos el proceso de implantación. Entonces eso significó un gran esfuerzo porque llevábamos alrededor de 10 años discutiendo los diferentes planes de estudio y sus modificaciones. Se habían hecho intentos varios por hacer propuestas; elaborar propuestas que después llegaban a los cuerpos colegiados, no eran aceptados, o se metían en un proceso demasiado largo de análisis, de discusión, y finalmente, eran desechadas las propuestas. En algunos casos, por ejemplo, el caso de sociología, llevamos 3 propuestas de modificación de plan de estudios que ninguno había salido adelante. En el caso, y en todos los casos, los planes de estudio con los que estábamos trabajando, databan del año 1976, y en el mejor de los casos el año 1977, como eran el plan de estudios de economía. Entonces obviamente se imponía una modificación de los planes de estudio, que nosotros valoramos como muy urgente en función básicamente de 3 elementos, por así decirlo: uno la situación internacional y nacional que había cambiado; segundo, los requerimientos del campo laboral que se habían transformado y, tercero, para adaptarlo a las nuevas circunstancias en virtud de que si bien los profesores habían ido haciendo adaptaciones de sus programas específicos de estudio para cada asignatura, bueno, no había una correspondencia con el programa oficial de la materia que se seguía manteniendo, incluso la bibliografía que se manejaba era obviamente de los años 70's, lo que estaba oficialmente reconocido”.⁶³

Tal como ha reconocido Díaz Barriga (1984), las modificaciones a los planes y programas de estudio de la UNAM, atraviesan por un largo y azaroso camino, desde la integración de la comisión revisora, la presentación y, en su caso, aprobación ante el

⁶³ Entrevista al Mtro. Manuel Martínez Justo, 18 de mayo de 2005.

comité de programa, la posterior revisión y aprobación del Consejo Técnico, para que finalmente se envíe para su revisión, y en su caso, aprobación del Consejo Académico de Área. Todas estas instancias hacen un trayecto largo y sinuoso, tal como lo refiere Martínez Justo.

La característica que mejor describía los planes de estudio de las carreras de la división era la poca vigencia y actualización, presentaban una propuesta formativa alejada de las nuevas necesidades del entorno, por lo que la exigencia de actualización era urgente. Así se advierte en el testimonio del jefe de la división:

“subrayaría como la más importante de las modificaciones y de manera general, uno que haya una tendencia a la adaptación a las exigencias del campo laboral; dos, que hay un proceso también de tendencia a la pre-especialización de los muchachos, en función de los propios objetivos que ellos tengan de cara al campo laboral; y tres, tratando en estos planes de estudio, de retomar la experiencia anterior y vincularla con las nuevas corrientes de formación actuales[...]”⁶⁴

Los reclamos teóricos de organización y actualización de la formación profesional actual son de creciente exigencia. Así se reconocía por el responsable de la administración de los cuatro programas de la DS. De manera que para el año de 2005 la división estrena los nuevos planes y programas de sus carreras, implantados desde 2004 y 2005. Este logro resultó uno de los avances más relevantes de la DS, por esta razón vale la pena rescatar las líneas de formación que se pretenden, de acuerdo a la revisión documental hecha⁶⁵, se destacan los siguientes rasgos característicos de cada uno de los programas.

2.13.1 El programa de CPAP y su nueva apuesta

La enseñanza de la Ciencias Políticas y la Administración Pública (CPAP) es de las únicas carreras de innovación de la oferta educativa que se ofrece en la FESA y en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, originalmente la formación desde el año de 1976 se orientó por dos líneas de trabajo curricular: la primera es la más clásica cuya naturaleza es la formación hacia el sector público, vista desde la administración pública. La línea atendía la visión histórica de servicio público, su propósito era alimentar con egresados las dependencias de gobierno en sus tres niveles (municipal, estatal y federal). Esta línea formativa se apoya de las bases proporcionadas por la administración pública y la Ciencia Política. Esta última, apoya el perfil del egresado que se encamina a una formación orientada a los estudios y participación en partidos políticos, así como al estudio de los procesos electorales y el análisis político, entre otros asuntos.

Una segunda línea de formación se encaminaba a la formación en finanzas y procesos económicos. Esta línea formativa se mantiene del viejo plan de estudios, en el nuevo plan de estudios busca mayor énfasis en administración pública.

Entre los rasgos característicos del plan de 1976 se destacan los siguientes: su antigüedad, poca vigencia, su inclinación predominante a la formación en el sector público, bajos niveles de eficiencia terminal (de cada 100 alumnos que ingresaban sólo 45

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ Toda la información que se desarrolla con relación a los cuatro programas tiene como fuente de consulta los nuevos planes y programas de estudio de dichas licenciaturas, así como las referencias que se describen de los anteriores planes.

egresaban), sobre todo con bajos niveles de titulación. Se destaca en el informe que justifica el nuevo plan de estudios, un aproximado de 15% de los egresados titulados con relación a la cifra de egresados en los años de 1980 a 1990, pero esta cifra baja al 4.5% con relación al total del ingreso; existencia de un tronco común sociopolítico, ubicado en los primeros tres semestres de formación común con las carreras de Relaciones Internacionales y Sociología. Este tronco comprendía el 39% de los créditos del plan de estudios.

Contaba con otro tronco común compartido con la licenciatura de Relaciones Internacionales que se cursaba en cuarto y quinto semestres con un total de cuatro materias. A este tronco se le denominó tronco político; finalmente, en cuarto semestre compartía dos materias más con la carrera de Sociología. El plan de estudios contaba con materias seriadas; tenía dos áreas de pre-especialidad en Economía y Finanzas y en Servicio Público; todo el proceso formativo se desarrollaba en seis áreas de conocimiento: Administración Pública, Sociología, Metodología, Derecho, Economía y Matemáticas.

La actual estructura curricular del nuevo plan de estudios representa una apuesta, conserva, por un lado, elementos del anterior plan, sobre todo la parte de análisis político y economía y finanzas. Una variante importante es que la parte de formación política se centra en los procesos electorales, como una forma de ajustarse en mayor medida a la explicación de la transición política mexicana.

Por otro lado, se integró una tercera línea de formación profesional: administración pública municipal. Este campo de estudio es en México único en su tipo en alguna universidad mexicana. Esta área de estudio tiene como propósito la profesionalización de los grupos de actores que tienen en sus manos la administración de los municipios. Además se destacan como características relevantes: una mayor cantidad de asignaturas (60) que comprenden 334 créditos; se eliminan las seriaciones y la materia de requisito para inscripción; se recomiendan las visitas de observación y prácticas; se elimina el tronco común con la licenciatura en Sociología pero prevalece, con trece materias, la formación compartida con la carrera de Relaciones Internacionales, sobre todo en la esfera política; también la formación en las pre-especialidades es compartida mediante algunas de las materias de los tres últimos semestres.

La mayor apuesta del plan de estudios se centra en la nueva preespecialidad de Administración Municipal cuyo propósito es desplazar la formación del especialista en CPAP hacia el servicio profesional municipal, situación que se refleja en una mayoría de materias del área de Administración Pública y Política; mientras que para el caso de la pre-especialidad de Economía y Finanzas el cambio más importante se ubica en un mayor énfasis en los aspectos contables; finalmente, la preespecialidad de Servicio Público conserva su orientación, destacando una mayor atención en los aspectos administrativos y financieros.

Las dos últimas pre-especialidades mencionadas proporcionan elementos de fundamento profesional a la administración municipal, ya que la pretensión del nuevo plan es lograr profesionalización de este actor. Además, se entiende que el municipio es primer peldaño de los tres niveles de gobierno, por lo que se intenta hacer de este tipo de profesionistas una carrera de presencia y continuidad en los ámbitos locales de gobierno.

A pesar de las modificaciones en la integración de las áreas de conocimiento, la nueva apuesta de formación profesional, así como la mayor flexibilidad curricular, se observa la tendencia a la mayor especialización y fragmentación conceptual de la disciplina, los cuales son signos distintivos de rigidez curricular.

La forma de organización académica del plan de estudios guarda correspondencia con la formación monodisciplinar, más aún, se puede afirmar que fortalece su independencia con respecto a las otras disciplinas de la división. Paradójicamente el nuevo plan de estudios fortalece la independencia disciplinar y proporciona un mayor déficit a la organización interdisciplinaria.

2.13.2 El programa de Economía entre la repetición y el mayor empuje

El primer plan de estudios de la licenciatura en Economía fue traído de la facultad de Economía, su orientación formativa se inclinó fundamentalmente por un perfil encaminado al sector público, diversas secretarías de Estado aparecían como los lugares de inserción profesional de este egresado.

Entre las características más importantes de este plan de estudios se encuentran las siguientes: a) Una organización dividida en seis áreas de conocimiento: Teórica, Histórico-Social, Métodos Cuantitativos, Instrumental, Política Económica e Investigación y Titulación, b) Consta de 40 materias y un seminario de preespecialización integrado por tres áreas (básica, de investigación y optativa de elección) que se cursan a lo largo de 10 semestres que integran un total de 300 créditos c) existencia de materias seriadas. Se puede decir que la estructura curricular del plan de estudios era tradicional, disciplinar, rígida y de estructura formativa orientada a lo general.

En la formación del economista de Acatlán se destaca un elemento convergente: la continuidad en la formación profesional pero encaminada a la actualización en matemáticas y computación, desde el contexto de una formación humanista.

El anterior plan de estudios de economía tenía como propósito dos rutas de formación: economía política y la encaminada a la investigación con énfasis hacia la titulación.

El nuevo plan de estudios es un intento mesurado de cambios, sus alcances de reforma curricular son cortos, conserva la misma estructura del primer plan, por lo que se caracteriza por la repetición de una propuesta formativa, simplemente se pretende un mayor empuje. El nuevo plan no refleja rasgos importantes de innovación curricular.

Al interior de las discusiones de la comisión encargada de reformar el plan de estudios prevaleció la tendencia conservadora de no modificar la formación en economía política, pero al mismo tiempo, proporcionando mayor atención a la parte humana de la economía e incrementando de manera notable los créditos. Los efectos se reflejan en el plan nuevo en los 414 créditos que comprende la licenciatura y, 59 materias a cursar en 10 semestres.

Este nuevo plan constituye un intento por actualizar, adecuar, flexibilizar y pluralizar la formación del economista de la FESA, sin embargo, esta situación es meramente discursiva, ya que la estructura de seriación, integración de las seis áreas de conocimiento, así como, la inexistencia de especialidades, reflejan el bajo perfil de las reformas curriculares.

Para el caso de la segunda línea de formación, tampoco se buscó cambiar la investigación, no obstante, la mayor pretensión de esta línea se integró a partir de la adaptación a las nuevas necesidades del entorno, mediante un mayor énfasis en las matemáticas. Por esta razón aparecen un mayor número de materias de orden técnico o matemático. La enseñanza de las matemáticas se apoya más en la computación.

El avance hacia una propuesta formativa más vanguardista, como la orientación hacia el estudio de la economía mexicana o la participación de este profesional en la toma de decisiones en la cartera económica del gobierno mexicano se quedó para otros tiempos.

Con los elementos anteriores, se desprende que el propósito formativo del nuevo plan de estudios apunta a formar analistas de mercado o de economía. Esta situación se constata con la inserción de una mayor cantidad de materias, cuyos contenidos intentan centrarse en una economía orientada a los aspectos humanos.

La reestructuración del plan contó con poca creatividad curricular, o no se le quiso apostar a nuevas propuestas formativas, por lo que se impuso la línea conservadora, se privilegió la repetición de la rigidez y la enseñanza tradicional, solo se aumentaron contenidos programáticos, con lo que se canceló la posibilidad de una reforma a la enseñanza del economista en la institución

2.13.3 El programa de R. I. y sus tres líneas de formación profesional

El primer plan de estudios de la licenciatura en Relaciones Internacionales data de 1976, fue traído de la facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Dentro de sus rasgos más representativos se destacan los siguientes: a) Se compone de 41 materias obligatorias y 2 optativas que se cursan durante nueve semestres, haciendo un total de 340 créditos, b) su orientación formativa era el ámbito internacional, situación por la cual los actores de la sociedad internacional eran componentes relevantes para su estudio, c) el plan contaba con una estructura interdisciplinaria que operaba bajo un tronco común, compartía la formación profesional durante los primeros tres primeros semestres con las carreras de CPAP y Sociología, d) la estructura del plan se integraba por cinco áreas de conocimiento: Matemática, Economía, Historia Sociopolítica, Jurídica y Metodología y Psicología, e) no contaba con prácticas profesionales, f) era un plan muy antiguo, escasa vigencia, poca actualidad y relevancia de sus contenidos, así como descansaba en una enseñanza de corte tradicional.

Este plan de estudios de RI presentaba anteriormente tres líneas de formación profesional. Bajo el reconocimiento de una evolución del conocimiento sobre la disciplina, así como de sus efectos en la formación del estudiante. La historia de la enseñanza de la disciplina en las FESA registra que en su fase inicial de los setentas descansaba en una formación fundamentalmente orientada a la formación de diplomáticos cuya inserción tenía como puerto de llegada el servicio exterior mexicano. Se puede decir que en esta primera etapa, el contexto externo era el referente más importante.

A partir de los años ochenta, se presenta un giro notable, el propósito de formación cambia su objetivo, ahora el intento se centra en formar profesionistas orientados hacia el sector público, es decir, se intenta que las dependencias del sector público se conviertan en objetivos de recepción del egresado de la carrera. Diversas dependencias de la administración pública se ubican como sus referentes, ya no basta con la cancillería, ahora la secretaría de Comercio Exterior, Hacienda, Programación y Presupuesto, constituían varias de las dependencias motivo de atención. También, tiene lugar, en menor medida, un interés hacia las empresas privadas cuya dedicación es la actividad económica con el exterior.

Una tercera orientación curricular que surge a final de los años ochenta y principios de los noventa es la iniciativa privada, como nuevos mercados receptores, se observa la necesidad de proveerlos con egresados de la licenciatura. El enfoque formativo intentaba satisfacer expectativas de la iniciativa privada las cuales tienen como centro neurálgico la producción o el comercio.

El nuevo plan de estudios se caracteriza por los siguientes rasgos curriculares: a) cuenta con una estructura integrada por ocho áreas de conocimiento: Teoría Política, Geografía, Política Internacional, Jurídica, Matemática, Sociológica, Económica y Metodológica, b) consta de nueve semestres en los que se deben cursar un total de 42 materias de formación básica que se cursan en los siete primeros semestres, los dos semestres restantes integran el área de preespecialización, que se compone de tres líneas de formación: político diplomática, Economía Internacional y Escenarios Internacionales.

En contraste con las tres líneas de formación curricular, que no se consideraban como preespecializaciones en el anterior plan de estudios, en el nuevo plan estas líneas se reconocen tales. La primera recupera la formación diplomática, que se reconceptualiza tratando de engarzar el perfil formativo con el contexto de la nueva realidad internacional, se reconoce que el marco de la globalización supone nuevos referentes de formación profesional. Una segunda vertiente de formación profesional es la política, su orientación busca atender el conocimiento de la política como factor condicionante del orden internacional, asuntos que van muy ligados a concepciones clásicas de la formación del estudiante de R.I., que recuperan nuevos aires formativos en el plan de estudios. Una tercera ruta de formación se orienta hacia lo económico y comercial cuyo énfasis es la iniciativa privada, vinculada hacia el análisis de las distintas regiones geopolíticas del mundo, como referentes de negocios y comercio, se convierten también en asuntos vitales para el estudiante de R.I. Se conservan asignaturas comunes con la licenciatura de CPAP, con lo que se pretende fortalecer la parte interdisciplinaria, la orientación y las asignaturas le impregnan nuevos horizontes formativos de alcances relevantes e interesantes para adecuar los contenidos y formación profesional a los requerimientos, sin embargo, conserva una cierta estructura rígida y disciplinar.

Esta propuesta formativa, aunque de mayor avanzada conserva la formación disciplinar.

2.13.4 El programa de Sociología de la formación general a la especialización

El plan de estudios de la licenciatura en Sociología data del año de 1976, fue traído de ciudad universitaria de la facultad de Ciencias Políticas y Sociales, al igual que los demás planes su escasa actualización y antigüedad, son los elementos que motivan la necesidad de reformar su estructura.

Entre las características que se pueden destacar del plan de 1976 se hallan: a) presenta una estructura curricular compuesta por cuatro áreas de conocimiento: Teórico contextuales, Metodología y destrezas, Analítico-descriptivas y Seminarios de preespecialización, b) existencia de una seriación importante en las cuatro áreas de conocimiento, c) Tronco común que se comparte con las licenciaturas de CPAP y Relaciones Internacionales durante los tres primeros semestres y posteriormente materias comunes durante los semestres cuarto a sexto, d) consideraba un mayor número de prácticas profesionales y visitas de observación, e) se integraban los seminarios de preespecialización pero sin contemplar una línea de especialidad, antes bien, aparecen

como materias aisladas. En general la estructura del plan era rígida en su seriación, tradicional en su enseñanza, de enfoque disciplinar muy cerrado y muy enfocada a la formación general.

Esta tradición formativa de la Sociología en la FESA de enfoque general se nutrió especialmente del desarrollo teórico del marxismo, teniendo como referente contextual la explicación de los asuntos sociológicos emergentes de la época de finales de los setenta, es decir, la formación del sociólogo se orientaba hacia la explicación de los movimientos sociales.

La carrera de Sociología es la más pequeña de la división de socioeconómicas. Sus problemas también son relevantes, entre los que se destacan: un ingreso de aproximadamente de 120 alumnos por generación, de los cuales se tiene una eficiencia terminal del 44% para el año de 2004, con un promedio de titulación de 8 alumnos por año.

El plan de estudios del año de 2004 busca eliminar las debilidades del viejo plan, desaparecen la seriación para dar paso a una flexibilización en su estructura, anula el tronco común que compartía con R. I. y CPAP independizando a la disciplina, se busca un desarrollo teórico separado conceptualmente, por lo que el destino de la profesión será su construcción individual. Su estructura cuenta con ocho áreas de conocimiento: Teoría Sociológica, Métodos y Técnicas de Investigación, Sociología Histórica, Económica, Antropológica, Psicología Social, Teoría Política y Temáticas terminales. Esta nueva integración pretende diversificar la formación profesional del sociólogo, las temáticas terminales buscan una apertura al campo profesional.

La idea sobre la formación se sitúa en marcos más específicos: el más importante retoma la experiencia donde el programa ha tenido cierta trayectoria, los estudios sobre sociología del crimen, que inicia con los referentes de la seguridad pública, el delito, la reclusión y la rehabilitación. Se tiene ahí una experiencia que se puede vincular con la parte política criminal, ya que se conoce que la FESA cuenta con una maestría en esa área de especialidad. Un enfoque que recibe atención creciente es la investigación, en tanto se presupone que una de las líneas de orientación formativa debe ser la investigación sociológica.

El nuevo plan de estudios conserva gran parte de la estructura curricular de su predecesor, fue revisado y actualizado por consenso de la mayoría de los profesores de la licenciatura, sin embargo, repite muchas de las materias y áreas de especialización del anterior plan.

Esta revisión al plan de estudios destaca que Sociología es la disciplina más flexible en su formación. Básicamente retoma la experiencia y busca abrir sus expectativas a nuevos campos de conocimiento, proyectando el plan de estudios hacia la apertura teórica y metodológica a la nueva realidad, sobre todo la referida al área de sociología del crimen, apoyada por número importante de materias de investigación. No obstante, este carácter flexible al presentarse frente a un creciente orden social caracterizado por su complejidad impone la apertura de nuevos ejes formativos de este profesional.

2.14 Lo convergente y lo divergente en los programas académicos

Ciertos rasgos de convergencia se pueden constatar en los propósitos formativos de los programas académicos de la división de SE. Un primero se refiere a que las carreras cuya naturaleza son profesionalizantes, como es caso de CPAP y RI, tienen una proyección más hacia el exterior. Esta condición las hace que sus plantillas de académicos estén más

separadas, menos profesionalizadas y se cuente con una menor cantidad de profesores tiempo completo. Al mismo tiempo, se destaca que se busca una mayor formación profesional, mediante la credencialización académica. Esta característica las hace avanzar hacia propuestas formativas nuevas, sin embargo, prevalecen tendencias e inercias conservadoras, que no permiten un mayor empuje. Sobresale en el grupo que elaboró las propuestas de nuevos planes una tendencia formativa con tintes tradicionales, situación que refleja una rigidez y la conservación de rasgos pedagógicos en la enseñanza de estos dos profesionales.

Las licenciaturas en Sociología y Economía tienen una naturaleza disciplinar que las hace tener un sentido de trabajo al interior de la institución. Esta situación se refleja en una mayor cantidad de profesores de carrera dedicados casi en su totalidad a la docencia, con pocos trabajos publicados. Superan en número a los profesores de CPAP y RI, siendo la carrera de Sociología la de menor número de estudiantes dentro de la división, seguida por la licenciatura en Economía, no obstante son las que realizan mayor número de actividades al interior de la división.

Otro rasgo relevante de los nuevos planes de estudio es que se anularon los troncos comunes, elemento integrador del desarrollo de una formación de orientación interdisciplinar. El caso más relevante tiene lugar en la carrera de Sociología, el plan de estudios nuevo separa a las carreras de RI y CPAP, el trayecto de la formación profesional es sin compartir materias comunes.

La formación del Sociólogo en la FESA es bajo una tendencia disciplinar, desde los primeros semestres los estudiantes ya se ubican en su disciplina. En cambio, el caso de RI y CPAP cuenta con la confluencia formativa al compartir ciertas asignaturas, sin que se constituyan estas materias compartidas en un tronco común, simplemente aparecen como asignaturas afines.

Los cambios en la estructura curricular de los planes de estudio han operado para enaltecer la separación disciplinar, con el objeto de formar para la disciplina específica. Las posibilidades de compartir un plan de estudios más flexible y común, fundado en la interdisciplinariedad han desaparecido. Este elemento representa la eliminación de uno de los rasgos que perduraban del anterior modelo de organización interdisciplinar.

El marco institucional, formal y real, en la que tienen lugar la organización de las funciones académicas de la división, tiene una variedad interesante y relevante para su análisis, entre los rasgos diferenciados de los actores al interior de la división, destacan los siguientes:

- 1.- Los contextos, relaciones, situaciones y entendimiento sobre la vida colegiada son diversos. Se afirma que cada una de las disciplinas constituye sus propios tejidos e interacciones, así como una propia constitución teórica sobre el objeto, método y líneas de trabajo. Al interior de cada una de las disciplinas las comunidades de académicos establecen interacciones que se nutren de la propia historia de la disciplina en la institución, al mismo tiempo que particulares formas de organizar y dividir el conocimiento. Las condiciones objetivas creadas por el marco institucional, así como la propia dinámica de la vida colegiada son la fuente generadora de la identidad disciplinar. Estos elementos, han tenido patrones diferenciados pero un rasgo común y repetido en las disciplinas de la DS, son su contenido de separación y poca presencia de la vida colegiada, sobre todo en el caso de las disciplinas profesionalizantes como CPAP y R.I.

2.- La disciplina es el espacio que anida a gremios comunes, otorga una cierta pertenencia común (Clark 1983), sin embargo, en la DS prevalecen escasas condiciones de vida colegiada, la docencia ocupa los tiempos mayores de dedicación de los académicos de las cuatro disciplinas, la investigación aparece como actividad separada, poco existente y realizada ocasionalmente.

3.- Las políticas de la división no constituyen un todo integrado y articulado para favorecer la existencia de cuerpos colegiados, no existen academias en ninguna de los programas como espacios de trabajo docente. Por esta razón, la institución y la división en particular, deben pensar en operar un modelo colegiado que integre las funciones de docencia e investigación, y crear condiciones objetivas formales de espacios de construcción del trabajo colegiado.

4.- Existen prácticas educativas al interior de cada una de las carreras de la división, como son la existencia de una práctica docente en la que tienen lugar préstamos conceptuales, disciplinarios, que nutren el desarrollo teórico de otras disciplinas, como Ciencia Política y Sociología que alimentan a RI o Sociología que presta conceptos a Economía, o la carrera de CPAP que reciben ayuda conceptual de la Administración.

5.- Las labores docentes que conservan alguna situación de interdisciplinariedad, ocurren mas motivadas por el interés individual que por la real operación del modelo. Estas tienen lugar desde el marco institucional en materias específicas, son también producto de formaciones de académicos que cuentan con ese tipo de experiencias, por lo que buscan su aplicación.

De manera tal que en la mayoría de las actividades de docencia de la DS existe el predominio de una estructura curricular disciplinar que se sustenta en un modelo de docencia tradicional y enciclopédico.

2.15 La Organización de la docencia y la investigación en la división de SE

La tradición científica y de formación profesional en las universidades mexicanas tuvieron como cuna de desarrollo a la UNAM; ambas funciones sustantivas se convirtieron de origen en responsabilidades sociales engarzadas en el corazón de la universidad. La UNAM efectuó durante el siglo XX las acciones necesarias para realizar ambas funciones separadas.

En México, la evolución del sistema de formación profesional está ampliamente ligada al desarrollo histórico de la Universidad Nacional. El paradigma de organización académica de estudios profesionales tiene en la UNAM a la madre del resto de las instituciones universitarias mexicanas. La historia de la educación superior registra en la formación profesional la primera de las funciones relevantes. Durante muchos años, la educación superior estuvo centrada en la formación de cuadros focalizados especialmente en las profesiones liberales. La atención prestada a este nivel educativo retrasó el origen de la investigación en las IES; cuando se empieza a pensar en la creación de áreas especializadas en la investigación, ya se tiene un desarrollo amplio del sistema de formación profesional en distintas zonas del país.

El crecimiento y expansión de la educación superior fue un asunto atendido por el Estado mexicano; las cifras dan cuenta de la enorme expansión registrada a partir de la década de los setenta. El sistema de educación superior pública tiene en las cinco ENEP y las tres unidades de la UAM el mejor de los ejemplos de esta expansión; sin embargo, una vez satisfecha la demanda atendida por estas instituciones, el Estado inicia un desplazamiento del crecimiento hacia la iniciativa privada, cediendo, desde la década de los ochenta, a las

instituciones particulares un laxo proceso de crecimiento, las cuales atienden para el año de 2005 al 32% de la matrícula de las IES.⁶⁶

El sistema de investigación científica y humanística tiene como punta de lanza a la UNAM; sus antecedentes más remotos los encontramos en las mismas facultades de la universidad, cuando la institución tenía en el centro histórico de la Ciudad de México sus diferentes escuelas y facultades. En 1935 se crea el Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica. Mediante su creación se inician los procesos de institucionalización de la investigación.

A pesar de un recorrido largo, en facultades liberales como Medicina, Derecho, Filosofía, o también en otras disciplinas como Química, Biología, tienen lugar la producción de los primeros trabajos de investigación; por esos mismos años de la década de los treinta, la UNAM crea los institutos de Física, Matemáticas y Biología, situación que permite florecer —en la institución y también por fuera de la misma— un conjunto importante de centros e instituciones encargadas de promover la investigación en diversas áreas del conocimiento.

A pesar de las dificultades para legitimar la institucionalización de la investigación en la UNAM, durante la rectoría de Soberón el sistema de investigación de la Universidad terminó por consolidarse. En el actual panorama, prevalece el proyecto del rector Soberón: mantener separada la investigación de la docencia, en tanto que de esta manera, se argumenta, se aleja de la politización.⁶⁷

A pesar de contar con una base sólida y tradición de investigación en México, los diversos estudios, nacionales e internacionales, han diagnosticado un doble proceso de centralización en el que se ha desarrollado la investigación en México; uno referido a que más de dos terceras partes de la investigación se realiza en las instituciones del centro del país; y, segundo, aproximadamente la mitad de la investigación se realiza en dependencias de la UNAM.⁶⁸

La tradición científica mexicana ha preferido crear y consolidar dos tareas separadas, la docencia e investigación; el temor que se generen procesos que desvíen la atención y cuidado que requieren las labores de investigación, junto con la idea de que la investigación requiere de condiciones especiales para la realización de sus tareas, asimismo, de la percepción, en el imaginario de la academia, de que socialmente la investigación tiene mayor valor, son sólo algunos de los elementos que han nutrido la explicación de dicha separación.

De esta manera, la separación entre docencia e investigación fue condición fundamental sobre la que se instala el desarrollo del sistema de investigación científica en el país. Los ejemplos que ilustran lo anterior son el nacimiento de los principales centros de

⁶⁶ Las diferentes cifras de ANUIES, FIMPES y la SEP sitúan esta matrícula entre el 30% y el 32%, por lo que en términos cuantitativos su crecimiento ha sido notable, según las cifras de Manuel Gil en 1990 el 18 % de la matrícula de educación superior era atendida en alguna de las instituciones privadas, con tendencia a crecer aún más.

⁶⁷ En la entrevista de Soberón, se aprecia en una parte de su discurso la visión de que la investigación requiere de condiciones apropiadas para atender sus tareas, en este sentido es partidario de alejar a la investigación de la docencia.

⁶⁸ En el caso de los estudios nacionales Martiniano Arredondo (1998), ha desarrollado una interesante investigación sobre este proceso de centralización de la investigación; por otro lado, en el caso de los estudios internacionales, se destaca el realizado por la OCDE (1997), esta investigación coincide con lo anotado por Martiniano.

investigación en México: UNAM, CINVESTAV, FLACSO y COLMEX, proceso que viene a ser completado por la aparición, en los años setenta, del CONACYT, institución que fortalece la estructura y lógica de la separación entre investigación y docencia.

El caso de la ENEP-A

El caso de la ENEP-A, ilustra un ejemplo de cómo la formación profesional antecedió de manera importante a la investigación, la institucionalización de la investigación tiene lugar en la escuela varios años después de su creación.

En la ENEP-A la investigación surge entre la ausencia, el descuido, la dispersión y la ambigüedad. Se tiene en la ENEP un sistema de investigación poco implementado. Sus inicios datan desde la administración de su primer director, Raúl Béjar Navarro, quien promovió la creación del Centro de Estudios Interdisciplinarios de Acatlán (CEIA), así se puede apreciar en sus propias palabras:

“[...] tuvimos la oportunidad de organizar la escuela no solamente en la parte de la docencia, sino desde el inicio también en investigación. Y de esta forma, todos los profesores de tiempo completo tenían que dar clase, pero tenían que hacer también investigación. Y siguiendo lo lineamientos que establece la ley orgánica, la dirección de investigación en la UNAM tienen dos puntos básicos de referencia: uno es hacer investigación sobre los problemas de México, problemas nacionales, y la otra vertiente es hacer investigación para aplicar a la docencia y mejorar la calidad. De ahí, pues, que todos los profesores de tiempo completo se les inscribió al programa de investigación [...]”⁶⁹

Aún cuando la investigación contó con cierta estructura, estuvo lejos de constituirse y contar con bases sólidas para la creación de un proyecto bien estructurado e integrado. Para el caso de la FESA, las condiciones de institucionalización de la investigación resultaron insuficientes, no contaron con los medios, recursos y formas pertinentes y necesarias para su realización. Sin una orientación que articulara la investigación a la docencia, primero para el caso de la licenciatura, posteriormente tampoco se logra con respecto a la docencia en posgrado. Esta precariedad y bajo perfil de desarrollo, así como una política de separación de ambas funciones, se constituyeron en signos distintivos de un proceso que se ha repetido

La función de docencia es la primera en aparecer en la ENEP-A, originalmente se iniciaron las actividades con un total de 4,300 estudiantes de las 13 licenciaturas más demandadas en la UNAM, carreras que se agruparon en el programa de estudios profesionales.

La vida colegiada y la docencia en la institución se limitaron a cierta dinámica, también a la administración y a sus formas de organización. La carencia de formas colegiadas de organización quedó atada a la capacidad de cada uno de los cuerpos de profesores de las distintas carreras. De esta manera, las formas de autoridad de la institución han mantenido un claro control de agendas y dinámicas del trabajo académico, sobre todo en el sentido de marcar una forma de entender, operar y priorizar la docencia.

⁶⁹ Entrevista al Mtro. Raúl Bejar, 29 de marzo de 2004.

Lo anterior tiene una repercusión sobre el desarrollo tardío de la función de investigación. En la ENEP Acatlán, la investigación nace débil y años después de la docencia, como lo advierte Béjar:⁷⁰

“En 1978 se crea la Coordinación General del Programa de Investigación, que habría de coordinar a dos centros de investigación. El primero de ellos (Estado, urbe y campo) está orientado al contexto de los problemas nacionales particulares; el segundo atiende las preocupaciones de los docentes (Docencia, apoyos didácticos y planes y programas de estudio). Además, se intentaría crear las condiciones para que el tratamiento de las temáticas y la producción de los conocimientos se diera sobre la base de la interdisciplinariedad, situación que se refleja en las primeras revistas que el programa publica.”⁷¹

Una referencia contraria se retoma de Víctor Palencia:

“Ese es un problema de fondo; desde que se inventó la idea de que la investigación estuviera separada, es casi nula, [...] la gente que teóricamente está dedicada a la investigación está totalmente aislada [...] unos cuántos cuates que están totalmente aislados [...] bajo el pretexto de que son investigadores, toman en ese sentido mucho las actitudes de los investigadores de los institutos de Ciudad Universitaria [...] Hubo en algún momento en la escuela un reglamento del programa de investigación que, tal cual, eximía a los profesores del programa de dar clase.”⁷²

Las evidencias empíricas de la evaluación seguida por el Programa de Investigación de la institución permiten constatar la referencia de Palencia. Se aprecia que los esfuerzos de investigación han naufragado entre la separación, escasa producción y abandono, sin punto de contacto con la docencia en sus niveles de posgrado y licenciatura. Al mismo tiempo, se han desenvuelto en un proceso marcado por el bajo perfil de sus acciones y resultados.

El escaso contacto con las funciones de docencia, junto con la existencia de un posgrado dedicado a atender labores de profesionalización en el área de Derecho y Economía y la enseñanza en el bachillerato, así como especializaciones concentradas en Costos en la Construcción, Control de calidad, Geotecnia y Finanzas Públicas, con una población estudiantil que no alcanza ni los doscientos estudiantes, son elementos que han condicionado el desarrollo conjunto de sus acciones. El posgrado y la investigación trabajan con una independencia total, se mantienen separadas.

El año 2004 la institución ya es la FESA. Este hecho es muestra de un desarrollo tardío de sus actividades, la institución tardó casi los treinta años para alcanzar este objetivo.

El programa de investigación, fuente de alimentación de cuadros para el apoyo académico del posgrado, no contribuye significativamente con sus tareas a la profesionalización de las labores de docencia e investigación, al permanecer aislado, sus funciones se perciben poco relevantes, con resultados menores.⁷³

⁷⁰ Raúl Bejar Navarro describe, a un año de haber creado la coordinación del programa de investigación, sus modificaciones y las líneas de investigación que atiende en el texto antes anotado del autor del año de 1981.

⁷¹ Entrevista realizada al Mtro Raúl Béjar Navarro, 29 de marzo de 2004.

⁷² entrevista realizada a Victor Palencia, 6 de mayo de 2004.

⁷³ Según el informe de 2003, en el Programa de Investigación participan 48 profesores, de los cuales 11 pertenecen al Sistema Nacional de investigadores, el 32% tiene el grado de doctor; se realizaron 10 seminarios de Investigación y se publicaron 10 libros en el año de 2003. Se dice que el Programa de Investigación desarrolla 65 proyectos, de los cuales el 48% son de Humanidades y el 34% de disciplinas

Soberón afirma:

“se necesita cierto desarrollo para que inicien, de acuerdo con nuestra ley orgánica, las escuelas nacionales de estudios profesionales. La ley orgánica era lo que les permitía hacer; para ser facultad necesitan tener doctorado; para ofrecer el grado de doctor, deben tener investigación; entonces, hasta que encuentren la forma de lograrlo.”⁷⁴

La cita puede explicar las condiciones de insuficiencia en las que se han desarrollado las labores de posgrado e investigación en la FESA.

Dos hechos más pueden explicar el escaso nivel en el que han trabajado ambas funciones: por un lado, ningún programa de investigación se encuentra inscrito en el padrón de excelencia del CONACYT; por otro, los estudios de posgrado, al concentrarse en la profesionalización de las disciplinas, han limitado el desarrollo de la investigación.

Los elementos anteriores permiten apreciar un panorama en que la implementación de la investigación y el posgrado, al estar dedicada fundamentalmente a la docencia por disciplinas separadas, ha condicionado un desarrollo más sólido y profesionalizante de la institución en general; al no encontrar la clave para superar, mediante la colaboración de sus funciones, estos escollos aparecen como retos y tareas por emprender, de otra manera se navega sin brújula y con resultados poco representativos.

Las limitaciones para institucionalizar las tareas de investigación también explican la precariedad en la que se desarrolla una limitada concepción enciclopédica de la docencia, atomizada a sus esferas disciplinarias.

La revisión sobre la docencia y la investigación en la institución arroja ausencias: no existen seguimientos sobre las acciones realizadas en ambos rubros, las diversas acciones de organización de docencia precedieron por muchos años a las actividades de investigación; una gran cantidad de esfuerzos fueron concentrados en la docencia. Los datos duros de las cifras advierten el amplio predominio de la docencia: las formas y grados de formación con que se contrata al personal docente, las categorías en las que se ubican los docentes, la estructura de la carrera académica, el esquema de contratación, los tiempos de dedicación a la docencia, son solo algunos de los elementos que explican el predominio de dichas labores.

La revisión de la forma en que se ha ido constituyendo la investigación en Ciencias Sociales en México da cuenta de un proceso tardío, con un desarrollo reciente, que tiene sus acciones más relevantes durante las tres últimas décadas del siglo XX. Esta situación se refleja claramente en la FESA, pero con resultados escasos comparado con la producción nacional y distante del producido en los institutos de investigación de la UNAM. En el año 2005, persiste un atraso e indefinición del proyecto de investigación y de posgrado que vincule las dos funciones.

Sin embargo, existe un optimismo que sobresale a partir de la celebración de los treinta años de la FESA, así se lee en el testimonio de su directora, Hermelinda Osorio: [...] a sus treinta años de su fundación, Acatlán es ahora la entidad multidisciplinaria con la mayor oferta de licenciaturas y la mayor matrícula, además de ser un referente educativo y

socioeconómicas. Este panorama refiere la separación con respecto a la docencia en sus grados superior y de posgrado.

⁷⁴ Entrevista realizada al Dr. Guillermo Soberón Acevedo, 17 de agosto de 2004.

cultural muy importante en la zona noroeste, [...]este espíritu se ha fortalecido a la par de la consolidación de este proyecto académico[...]"⁷⁵

Son evidentes y loables los resultados alcanzados por la FESA después de treinta años, se percibe un optimismo importante con respecto a los resultados institucionales. Al mismo tiempo, las evidencias de los mismos datos muestran un desarrollo tardío y precario en parte de sus funciones sustantivas.

En la institución se tiene una debilidad inicial argumental y de implementación sobre el camino que debería seguir la investigación. La evolución del desarrollo, los espacios de realización y la cantidad de personas dedicadas a las labores de investigación, son muestra de esa debilidad que ha venido operando.

La experiencia de la institución advierte una visión desarticulada de las labores en ella. En este marco la investigación se ha orientado a satisfacer expectativas de los investigadores, la agenda es pequeña y con una organización poco articulada a la institución, poco integrado en sus líneas. A partir de lo anotado, se desprenden una serie de preguntas: ¿Cuál ha sido la fortaleza de esta forma de organización de la investigación? ¿Cuál ha sido la visión que se ha construido la investigación? ¿Cuáles han sido los resultados? ¿Para qué se ha hecho y se quiere seguir haciendo investigación? ¿Qué tipo de investigación se ha hecho? Más adelante, en el capítulo cuatro se encontraran respuestas a estas interrogantes.

El marco institucional desde donde se desarrolla la investigación ha funcionado con escasas reglas de cooperación y coordinación; antes bien, prevalece una normatividad que ampara el desarrollo personal de investigación, una especie de *dejar hacer*.

En el orden de los actores que realizan la investigación, al no existir plazas de investigador y sí una marcada preeminencia de la categoría de profesor de tiempo completo, se entiende el supuesto de dedicación exclusiva a la docencia, de modo que la condición laboral ampara el desarrollo y concentración de tiempos y acciones en la formación profesional.

En la experiencia de organización de la docencia y la investigación de la FESA, existe una continuidad en la operación de actividades separadas, realizando sus labores dentro del mismo establecimiento pero aisladas; sin conflicto, pero sin mayores resultados en común, en tanto que prevalece una atención mayoritaria a la docencia.

La FESA enfrenta circunstancias notorias: falta de componentes legales que impliquen la definición de plazas laborales de investigación, necesidad de construir una organización académica cuya estructura vincule la investigación y la docencia.

Prevalece en la investigación desarrollada en la institución un déficit de institucionalización de las ideas que dieron sustento al proyecto original de innovación y desarrollo de la misma.

La FESA es una institución que ha mantenido una oferta educativa sin modificaciones importantes: los programas académicos son casi los mismos de origen; su planta de profesores mantiene escasa movilidad; en cambio, las modificaciones más relevantes y contrastantes las encontramos en la administración. El número de alumnos también se mantiene sin muchas alteraciones, que alcanza los 16000 estudiantes; el dato más revelador es el relativo a los profesores de carrera: sólo 212 (12% del total de la planta)

⁷⁵ Información publicada en la Gaceta UNAM del día 28 de marzo de 2005, en la que se retoma parte del discurso que la directora, Hermelinda Osorio, pronunció el 17 de marzo de 2005 con motivo del trigésimo aniversario de su creación.

es de tiempo completo; su crecimiento es pequeño desde el año 1975. El grueso de la planta, el 84.2% del total es de asignatura, constituyen 1,497 profesores que pueden tener condiciones de inseguridad y baja profesionalización.

El sistema de ingreso, permanencia, promoción y desarrollo del personal académico es regulado por el *Estatuto del personal académico*, reglamento institucional que ancla la promoción académica por la vía de los concursos de oposición, regularmente fundados en criterios meritocráticos. Los concursos de oposición se llevan cabo por parte de las comisiones dictaminadoras, quienes se constituyen en órganos colegiados de fuerte poder académico, en tanto que son quienes deciden sobre los procesos de definitividad académica y de promoción.

La FESA es una dependencia que ha operado con cierta estabilidad y armonía; se ha adaptado al uso burocrático y centralizado de las formas de organización de la UNAM. En este contexto, la antigua estructura académica de la UNAM se ha impuesto en la misma FESA. El tiempo ha mostrado que la idea original del modelo de la FESA se desdibujó, por lo que ahora opera un conjunto de estructuras de poder constituidas bajo el estilo de la UNAM: disciplinario, diferenciado, verticalista, polarizado, segmentado, complejo y desigual.

El caso de la División de Ciencias Socioeconómicas

La organización de cada programa académico mantiene su gestión, coordinación y administración de manera independiente, las disciplinas no se hablan ni se oyen (Barnett, 2002), los primeros planes de estudio de la DS en la institución, de organización matricial, tenían en ese modelo de docencia el control de áreas de conocimiento específico. Era la división a través de los departamentos la instancia que organizaba al personal docente de las licenciaturas.

Uno de los aciertos más importantes de los planes de estudio, fueron los troncos comunes. Así lo describe Martínez Justo:

“[...] tuvo una gran influencia, como te decía, en la formación de gran parte de los egresados, y gran parte de los egresados exitosos. Porque de alguna manera daba un conocimiento mucho mas amplio, y a la vez mas específico. A lo que me refiero es que un internacionalista o un politólogo tenia una visión que no solamente le daba sus propios futuros colegas, sino que tenia una visión de un ingeniero, de un matemático, de un economista, de un sociólogo, de un filosofo, etc. en ese sentido, le daba una visión amplia que normalmente cuando las carreras se centran en una sola formación, con un solo tipo de maestro, entonces carecería de esta visión amplia. Pero a la vez mas especifica porque quien mejor para enseñar filosofía que un filósofo, quien mejor que un matemáticos para enseñar matemáticas, quien mejor que un economista para enseñar economía [...]”⁷⁶

En los nuevos planes de estudio implantados a partir de 2004, ya no existen los troncos comunes, desapareció la poca interdisciplinariedad que existía en las anteriores estructuras curriculares.

Por otro lado, la organización de la investigación en la división de SE está alejada de una posible articulación con la docencia, la investigación se organizó y tiene lugar de forma independiente de la docencia. La investigación habita su propio espacio, tiene una estructura de organización propia. Desde el año de 1979, en el que se construyó el edificio

⁷⁶ Entrevista al Mtro. Manuel Martínez Justo, 20 de mayo de 2005.

de investigación, el programa se organizó y contó con una estructura independiente de la docencia. A pesar que desde el año de 1976 surgieron dos líneas de trabajo, como se señaló en el testimonio de Béjar: una encargada en los problemas nacionales y otra de apoyo a lo a la docencia, bajo un enfoque interdisciplinario. Sin embargo, tres décadas del trabajo de la institución hacen saber que los intentos por vincular la docencia y la investigación se han quedado como intentos.

Desde el año de 2001, bajo la administración de Osorio Carranza (2001-2009), la institución ha creado la *Red de investigadores de Acatlán*, constituida como un espacio común de intercambio, conocimiento y conexión entre profesores que realizan labores de investigación. La división de SE participa de este esfuerzo conjunto, sin embargo, se puede apreciar que a pesar de ser un intento nuevo de vinculación, no existen condiciones objetivas formales, desde los programas, la división y la institución para desarrollar tal articulación.

La estructura de la investigación en la división, mantiene la misma lógica y criterios de organización del conjunto de la institución, predominan criterios meritocráticos, individuales, incipientes y escasos, sin una estructura institucional y divisional que apoye y articule estos esfuerzos. Los patrones de interacción entre los académicos así lo confirman. La regulación laboral y la vida colegiada, cuyo estatuto regula y señala como función central a la docencia, también lo reproducen.

Los programas de la división de SE que cuentan con un mayor número de publicaciones como resultado de sus investigaciones son los de Economía y Sociología, motivados por su carácter disciplinario y un desarrollo más hacia el interior de la institución, tal como lo hemos visto con anterioridad.

El programa de Economía cuenta con dos PAPITT. La división cuenta con nueve proyectos de PAPIME, distribuidos de la siguiente manera: dos en el programa político, cuatro en el programa de Sociología y tres en el programa de Economía.⁷⁷

Estos son los programas donde se pueden desarrollar actividades de investigación, con estos ejercicios se testifican las características que ha tenido el desarrollo de la investigación al interior de la DS, antes descritas.

Se puede apreciar que la investigación es un proyecto, no una realidad, en tanto que no tiene una orientación ni implementación sólida, antes bien, aparecen como un ejercicio académico aislado y menor.

El intento de hacer investigación desde las divisiones choca con una estructura organizativa dedicada a la docencia. Los trabajos que se realizan son ejemplos de exploración más que producir investigaciones de frontera o de repercusión social pertinente.

2.16 La carrera académica en la FES-A

El conocimiento sobre los académicos de las universidades mexicanas ha naufragado entre el abandono y la precariedad. Tal como lo ha documentado Gil (1994), los estudios sobre académicos mexicanos son insuficientes.

Los académicos de las universidades mexicanas constituyen un universo profundamente heterogéneo; constituidos en los marcos de instituciones complejas y

⁷⁷ Esta información fue proporcionada por el jefe de la división, Manuel Martínez, al mismo fue consultada en sus informes de actividades.

desiguales, los rasgos característicos de este gremio reflejan grados de diferenciación y contraste entre los gremios de diversas disciplinas (Grediaga, 2001); disgregado y desdibujado como grupo, la escasa movilidad de muchos constituye una especie de estancia.

Los estudios sobre académicos han centrado su interés en el conocimiento cuantitativo de las comunidades. La primera forma que se abordó fue la realización de diagnósticos cuantitativos a través de censos institucionales, cuyo aporte a la comprensión del objeto fue una información de datos generales como género, edad, ingreso, disciplinas de formación e indicadores económicos, entre otros; de este acercamiento, se derivaron estudios de corte etnográfico, de los cuales se atrajeron análisis centrados en los procesos de constitución de la identidad del docente, la situación académica y profesional del gremio, o el conocimiento de la didáctica en la enseñanza superior; también tienen lugar intentos por explicar los contextos en que se construye y desarrolla la docencia. Todos estos estudios son relevantes, ya que la comunidad de académicos de la FESA guarda una correspondencia con estas experiencias.

Algunos estudios de exploración sobre la composición de los llamados mercados académicos⁷⁸ remiten a la consideración de que prevalecen circunstancias diferenciadas en cada institución, e inclusive por disciplinas. La competencia, los privilegios, la diferenciación, la desigualdad y la deshomologación, son solo algunos elementos constitutivos de la alta complejidad que tienen como gremio cuya regulación laboral, identidad profesional y condiciones laborales son muy diversas. A pesar de que este trabajo no recupera la categoría de mercados académicos, con fines analíticos se sitúa a los académicos en el contexto institucional; siguiendo a Kent: “la organización de las tareas de los académicos e investigadores supone acciones muy relevantes para el conocimiento de las tareas de este gremio: La manera en que se articulan los diversos mercados organizacionales de una universidad determinada influye decisivamente en el modo en que se configuran y se despliegan las carreras académicas y en los rasgos que adopta su estratificación interna.”(1990: 139)

En este mismo texto, el autor realiza un profundo estudio de los principales rasgos característicos del proceso de constitución de los académicos de las ENEP, su visión explica la condición de precariedad y profesionalización tardía, atropellada y segmentada de sus actividades.

En el caso de la ENEP-A, uno de los elementos en los que se observa un abandono es en los procesos de incorporación, desarrollo y situación actual de sus académicos. Los

⁷⁸ La influencia de José Joaquín Brunner a través de su libro: *Universidad y sociedad en América Latina* (1987) constituye el referente más importante para la definición del concepto. Brunner sitúa el surgimiento de los mercados académicos en el contexto de la transición de la universidad de élite a la universidad de masas, de la universidad tradicional a la moderna, lo que permite que surja en esta nueva universidad un académico instalado ya en un mercado particular. Un año antes, en México, Rolin Kent había escrito dos artículos que abordan de manera diferente la temática, como contraposición a la tradición de los censos; en ellos Kent explora las condiciones que en México se desarrollan para la conformación del mercado académico vía la expansión acelerada de este gremio. Posteriormente, Kent (1990) realiza un análisis sobre los rasgos más importantes de los académicos de las ENEP; recupera la noción de mercado utilizada por Brunner y Flisflisch “los mercados académicos son estructuras institucionales que constituyen un conjunto de posiciones formalmente definidas que generalmente (aunque no siempre) son específicas y permanentes. En el interior de estas estructuras de puestos se configuran diversas carreras ocupacionales, es decir, circuitos de acceso, promoción, y movilidad”. (Kent, 1990: 134).

estudios de Kent (1990) han expuesto la alta improvisación en la incorporación de muchos de ellos, y la segmentación como grupo.

García Salord explica la forma en que han influido en el nombramiento del personal académico criterios que la autora define como “trayectorias académicas en términos de heterogeneidad, entendiendo al grupo ocupacional como un espacio de vinculación entre *desiguales, diferentes y contrincantes*”. (2001: 16)

Desde esta categorización, cada institución brinda a sus cuerpos académicos condiciones para desarrollar una trayectoria, que de origen son diversas en formación profesional. Los profesores universitarios cargan durante su carrera docente con un conjunto de expectativas, valores e ideología. Las formas y condiciones de contratación, regulación laboral y circunstancias de trabajo reflejan signos marcados de diferenciación; además, la estructura organizacional de las disciplinas los confronta entre gremios y sujetos. Con base en ello, define tres rasgos característicos de la trayectoria seguida por docentes universitarios que, sin ser una generalización, sí es posible considerar rasgos característicos para la explicación del proceso de constitución de las comunidades académicas de la FESA: “indeterminación, discriminación y verticalidad.” (Ibídem)

Resulta útil la caracterización de García Salord para la explicación del comportamiento y trayectoria de los académicos de la FESA, sobre todo si se tiene a la vista que la conformación de cada comunidad académica ha contado con apoyos institucionales, regulaciones y desarrollos específicos. El marco institucional ha sido.

Vale recordar que gran parte de los profesores que se incorporaron en los primeros años a las ENEP provenían de diferentes lugares y con expectativas variadas. Mezclaron jóvenes recién egresados, incluso, algunos estudiantes de los últimos semestres —Soberón dice:

“hubo de todo. Desde gente muy notable que se fue a las enep, como Luis Villoro, (...) 15 ó 20 personas tuvieron la oportunidad de innovar y ellos se sentían atraídos... gente formada y muy prestigiada. Pero también hubo quienes encontraron allá que era necesario empezar un escenario propicio”⁷⁹

Esta referencia se complementa con lo expuesto por Béjar Navarro:

“Acatlán tuvo la peculiaridad de incorporar a muchos exfuncionarios que, de una u otra manera, influyeron con experiencia política y administrativa a los estudiantes de la escuela. Llegó un momento en que eran numerosos los exfuncionarios; en broma, decían que era el ‘valle de los caídos’.”⁸⁰

Otra referencia se recoge de Palencia Gómez, que ante la pregunta de si el modelo debió apoyarse en profesores de carrera, refirió lo siguiente:

“Eso es lo ideal para todos, en cualquier instancia, en cualquier escuela, facultad, universidad. No había la posibilidad. Cuando yo llegué a la dirección, había alrededor de 150 profesores de carrera, y al salir había 300, porque tuvimos allí el apoyo significativo del Dr. Sarukán, y entró un programa intenso de conversión de plazas de profesores de asignatura a plazas de profesores de carrera; se duplicó el número de profesores de carrera en la escuela, pero sigue siendo menor, en relación con el tamaño, el número de profesores de asignatura[...] Pero sí creo que debería

⁷⁹ Entrevista al Dr. Guillermo Soberón, 17 de agosto de 2004.

⁸⁰ Entrevista Mtro. Raúl Béjar Navarro, 29 de marzo de 2004.

haber mas profesores de carrera; el tiempo que yo estuve ahí, hicimos el mayor esfuerzo para duplicar el número de profesores de carrera que había, pero el problema es de recursos”.⁸¹

Estos comentarios advierten que el proceso de constitución de la planta de académicos de la institución se configuró en el marco de la participación de un complejo núcleo de elementos y actores de naturaleza diversa. El resultado fue que la profesión académica en la institución se configuró en la diversidad disciplinaria. Esta situación derivó en la formación de grupos heterogéneos. Rasgos como experiencia profesional, trayectoria y grados de formación, muestran parte de las diferencias.

El proceso descrito condicionó un marco institucional que resultó insuficiente para los propósitos originales. Después de treinta años de trabajo de la FESA, se percibe la falta de una política institucional integral que permita un proceso de profesionalización de los académicos.

La trayectoria seguida por los académicos de Acatlán ilustra un proceso de claroscuros, pasa por el entusiasmo e improvisación que caracterizaron sus labores de inicio a una ruta cuyo proceso fue atropellado, donde la atomización de su trabajo, ceñido al salón de clases es sello de su trayectoria. En efecto, el acceso, el origen institucional y el camino fueron diversos, la actual situación refleja que este grupo constituye un universo múltiple, complejo y altamente diferenciado en sus condiciones, percepciones y trayectorias. Prevalece una desigualdad y estratificación en la que desarrollan sus funciones.

El diseño de la estructura de la carrera académica de la FESA opera conservando las el esquema de inmovilidad y estratificación que la UNAM tiene desde sus inicios como institución universitaria. Este esquema se sustenta en una lógica que cancela para el grueso de sus profesores la posibilidad de realizar una carrera profesionalizada.

En el marco de la institución, los académicos representan un gremio altamente diferenciado, controlados y regulados por un esquema laboral que tiene una baja vocación por la profesionalización, la rigidez de su estructura limita su mejoramiento laboral. Administrativamente, los profesores dependen de los programas académicos, cuya operación cuenta con una estructura de poder que mantiene una capacidad de control político, laboral y disciplinario al interior de la institución.

2.17 La carrera académica en la División de Socioeconómicas

La composición de la planta de profesores de la división de socioeconómicas conserva el patrón de integración, constitución y desarrollo de la institución, sus rasgos mas significativos bien se pueden ilustrar a partir de la caracterización de García Salord (2001), *desiguales, diferentes y contrincantes*.

La apertura de plazas siguió el mismo patrón histórico de la institución. Se abrieron escasos lugares para los profesores de tiempo completo, las disciplinas apoyadas fueron las de carácter disciplinar, Sociología y Economía. En cambio, las dos restantes disciplinas, con un carácter más profesionalizante, mantienen poca presencia de profesores de tiempo completo. Este dato se constata en que Sociología que es la que menor número de alumnos y menor número de asignaturas tiene, al mismo tiempo, es la que más plazas de tiempo completo dispone. En cambio, en las otras disciplinas, existe menor apertura de concursos de oposición para obtener plazas de tiempo completo.

⁸¹ Entrevista al Mtro. Víctor Palencia, 6 de mayo de 2004.

El patrón seguido por RI y CPAP resalta por su mayor vinculación con el exterior, por lo que refleja su condición de disciplinas profesionalizantes; Economía y Sociología se han concentrado más en la vida disciplinar hacia adentro, están enfocadas a la enseñanza y la investigación. Los académicos de las cuatro disciplinas, por lo anotado, han desarrollado espacios de constitución en dos contextos y tendencias: las disciplinarias cuyas labores predominantes son al interior de la división y las profesionalizantes que centran el desarrollo de sus acciones al exterior.

En la actualidad la planta de académicos de la división se integra por un total de 280 profesores, de acuerdo al semestre pueden ser entre 390 y 400, los cuales participan de la educación de un total de 3 500 alumnos de las cuatro carreras. La distribución de maestros y alumnos se compone de la siguiente manera:

Programa	Profesores	Alumnos semestre 2004-1
CPAP	125	1,052
Economía	91	774
Relaciones Internacionales	141	1,282
Sociología	50	461
Totales	407	3,569

Datos que se desprenden del informe de 2003, cabe señalar que varios de los profesores repiten en algunas de las carreras, situación por la cual rebasan el número de cuatrocientos.

Los Programas de Sociología y Economía tienen la menor cantidad de alumnos y la mayor cantidad de profesores de tiempo completo, dato no contradictorio, antes bien congruente con sus principios disciplinarios. RI y CPAP reflejan su naturaleza profesionalizante, no disponen de un alto número de profesores de carrera.

La composición de la planta de profesores por licenciatura se expone en el siguiente cuadro:

Licenciatura	Profesores de tiempo completo	Profesores de asignatura	Totales
CPAP	12 (9.6%)	113 (90.04%)	125
Economía	13 (14.2%) año de 2003	78 (85.8%)	91
Relaciones Internacionales	13 (9.92%) año de 2003	118 (90.08%)	131
Sociología	8 (16%)	42 (84%)	50
Totales	46 (11.58%)	351(88.42%)	397

La información corresponde a la planta de profesores del semestre 2005-2, es importante acotar que las cifras varían por semestre.

El mayor número de profesores de tiempo completo (ocho) está en el programa de Sociología, en proporción con el número de alumnos. Alrededor del 12% (un total de 46) de profesores de la DS son de tiempo completo, el resto son de asignatura, definitivos e interinos, predominando los interinos. En los demás programas el porcentaje de profesores de tiempo completo es muy pequeño, entre el 9 y 15%; asimismo, el 80% de los profesores realizó sus estudios en la UNAM, de manera predominante en la misma FESA.

El siguiente cuadro muestra la formación profesional de los docentes de tiempo completo por licenciatura:

Licenciatura/Formación	Licenciatura	Maestría	Doctorado
CPAP de T. C.	6	3	3
Economía T.C.	3	7	3
Relaciones Internacionales T. C.	5	3	4
Sociología T.C.	1	5	2
Totales	15	18	12

Información que corresponde a la planta académica del semestre 2005-2.

El mayor número de plazas de tiempo completo se abrieron durante los primeros años de trabajo de la institución. De 6 años la fecha no se abre ninguna plaza⁸², las razones argumentadas por el director de la división son las restricciones presupuestales, las dificultades que enfrenta el programa de jubilaciones de la institución y la idea que persiste de que la experiencia de trabajo de los diversos académicos permite una mejor formación profesional.⁸³

Persiste un modelo de docencia que descansa en los profesores de tiempo parcial interinos, derivando en un escaso nivel del trabajo colegiado, poco desarrollo de la investigación, alta fragilidad y separación en el trabajo académico.

El esquema que proporciona el Estatuto de Personal Académico de la UNAM, al que como dependencia la FESA se adhiere, genera bases frágiles, y de poca movilidad ascendente. De manera que en la división de SE la construcción de un esquema institucional real para crear un proyecto de profesionalización ha chocado con una universidad y estructura divisional de naturaleza inercial, que se ha traducido en una trayectoria académica difícil para un porcentaje importante de profesores. Esta situación deriva, posiblemente, en un modelo de docencia donde parte de las prácticas docentes se abandonan a la inercia de sus acciones.

Por otro lado, en la DS gran parte de las acciones colegidas del trabajo docente se desarrollan de forma disciplinar, una organización académica frágil y con una estructura que propicia pocos vínculos colectivos de trabajo pedagógico. La investigación aparece como un hecho contingente de voluntad individual, no preponderante, por lo que cuando existe algún producto de investigación, no es sino la muestra de esta fragilidad. Estos elementos hacen manifiesta la deuda que el modelo de organización académica tiene con respecto a la vocación de innovación planteada de origen.

¿Qué ha quedado reservado para el académico de la división de socioeconómicas? Parece una pregunta pertinente, los resultados de la revisión muestran a grupos de académicos aislados en su disciplina, a cuyos rasgos de *desiguales, diferentes y contrincantes* se ciñen.

Una actividad que contribuye de manera importante a la definición de lo descrito, es el esquema de permanencia y promoción, mediante los concursos de oposición y el trabajo de las comisiones dictaminadoras, en que tienen lugar los ejercicios de evaluación para promover a los profesores. El trabajo de las comisiones dictaminadoras privilegia una estructura de concurso fundada en lógicas y criterios académicos.

⁸² Información proporcionada por Martínez Justo en entrevista anotada con anterioridad.

⁸³ El problema de la apertura de plazas no es exclusivo de la división, ni de la institución sino de las IES mexicanas.

Por lo anotado, si la carrera académica en la UAM se encuentra marcada por *un largo y sinuoso camino* (Gil, 2005), para la FESA una caracterización válida de la carrera académica resulta un camino desconocido, frágil, estático y sin dirección para muchos profesores.

2.18 La FESA y su modelo de adaptación incremental y funcional

En el año de 2005 la FESA es una institución madura, la estructura de sus proyectos originales, con los años sufrió una serie de ajustes organizacionales, el patrón seguido por la institución se caracterizó bajo una dinámica de adaptación gradual e incremental al funcionamiento de la UNAM. Sin embargo, este proceso de transformación gradual de la FESA, es producto de un complejo proceso de construcción que articula las formas de gobierno y de organización de la institución en conjunto.

La UNAM más que servir como aliciente al desarrollo de la FESA, se ha constituido en mecanismo de contención. La FESA opera bajo el modelo de organización por facultades, pero en condiciones de dependencia de la institución, como una unidad alejada, en la periferia como suele decirse, separada de su centro rector, situación que la hacen una institución, para muchos, incomprendida y desconocida en su problemática; se mira a la distancia (desde el campus de C.U.), como resultado de un análisis estadístico para elogiar a la institución en conjunto pero poco conocida en su interior.

Internamente, la FESA ha concentrado su apoyo en atender una demanda creciente de estudios superiores, se puede afirmar que este establecimiento se ha dedicado a la formación profesional; sus precarias áreas de posgrado e investigación mantienen una separación de la docencia. El posgrado se dedica prioritariamente a la formación profesionalizante; mientras que las pocas líneas de investigación se realizan en otras áreas.

Los esfuerzos de las administraciones de la institución, han estado orientados a conservar la estabilidad y armonía, empeñando sus acciones en preservar la vocación por la función docente; sin embargo, han marginado su carácter innovador; el déficit en materia de innovaciones en las diversas categorías analizadas así lo hace notar.

El reto de encarar las altas exigencias de una organización de la investigación y la docencia orientada desde la lógica de la interdisciplinariedad se volvió difícil de lograr.

Un factor relevante para entender este desempeño institucional de adaptación incremental al funcionamiento institucional se encuentra en las transformaciones de la FESA, modificaciones que se han centrado fundamentalmente en un proceso de progresivo ajuste organizativo inercial al modelo de facultades y programas de C.U. En este sentido, el asunto de la congruencia con el modelo original simplemente fue olvidado. En la complejidad de todos sus elementos de constitución está la dificultad de construir una institución alternativa. El fin de este proyecto lo encontramos en los medios y sujetos de la instauración; la ruta seguida, la cultura académica de quienes operaron el proyecto, la relación con las estructuras de la UNAM, los altos costos del proyecto, la duplicidad de tareas, son sólo algunos de los componentes que reflejan ésta no consecución.

El tiempo que duró el trabajo de la institución operando el modelo interdisciplinario constituye un signo de incongruencia con respecto a su diseño original. Es, una muestra de que el marco institucional y su docencia no contaron formalmente con las condiciones para desarrollar esa nueva cultura académica. Queda claro que no se puede levantar un modelo nuevo sobre los valores de una cultura académica tradicional. En este orden de ideas, vale la pena recuperar a Foucault: “Una sociedad como la nuestra, pero en el fondo en cualquier

sociedad, relaciones de poder múltiples atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; y estas relaciones de poder no pueden disociarse ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso...” (1976: 213-214).

En el interior de la institución circulan un conjunto de discursos y prácticas educativas diversas. En sus orígenes la ENEP-A reclamaba para su constitución una cultura donde el discurso del nuevo modelo interdisciplinario requería de prácticas sobre la base de valores, creencias y símbolos que, juntos, constituyeran una cadena de significados susceptibles de alimentar dicho modelo, es decir, crear contextos y circunstancias propicias para la circulación del modelo, y de esta manera organizar la institución. El reto no se concretó; triunfó la tradición. Siguiendo a Foucault: “El poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular. Y en sus redes no sólo circulan los individuos, sino que además están siempre en situación de sufrir o de ejercitar ese poder, no son siempre el blanco inerte o consistente del poder ni son siempre los elementos de conexión. En otras términos, el poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos.” (Ibídem: 216).

En la ENEP-A el discurso de la innovación no logró circular de manera que dominara plenamente las prácticas educativas de la institución, el giro que representó el cambio a la organización académica se reflejó en las tareas de docencia, derivando en la fragmentación parcial del estudio disciplinar. El desarrollo de estas acciones que atendieron lo inmediato generó sus resultados. Con los años la institución denota la falta de actualización de la gran mayoría de los planes de estudio, una formación profesional que descansa en un esquema disciplinar y en una ecuación apoyada en su mayoría por profesores de asignatura y escasa movilidad de sus académicos.

En la FESA, la institucionalización de las innovaciones resultó inconclusa, incomprendida o simplemente no alcanzó el marco institucional para la operación del proyecto. Finalmente la organización académica interdisciplinar fue modificada, a la institución y sus autoridades les resultó más fácil la operación de un modelo de adaptación incremental y funcional al patrón seguido por las facultades de C.U.

La FES en el año de 2005

La herencia que trajo consigo la organización por disciplinas es para la institución en el año de 2005 un ancla para su transformación, su capital más activo se encuentra en la formación profesional. Después de 30 años la FESA presenta una serie de saldos: a) incapacidad para responder con prontitud a la innovación curricular, docente y de organización de tareas; b) la gran mayoría de sus planes de estudio son poco actualizados; c) gobierno vertical de la institución con rasgos de participación colectiva en sus órganos colegiados; d) formas de organización de la docencia e investigación disciplinares; e) estancamiento de una mayoría de sus académicos cuyo esquema de carrera no permite la profesionalización, antes bien ha creado un modelo educativo basado en los profesores de asignatura; f) escasa vida colegiada y g) desarrollo menor de la docencia en posgrado e investigación muy pobre en resultados.

Todos estos elementos refieren a una institución cuya comunidad trabaja desde lo doméstico, cerrada, poco productiva en varios de sus rubros, una institución que labora más para sí misma que para un proyecto de repercusiones más amplias en lo social.

En medio de este desarrollo interno, los cambios experimentados por la institución a lo largo de sus tres décadas de labores se centraron más en lo programático-administrativo, intentando favorecer la eficiencia en su accionar.

Los cambios más relevantes de la institución tuvieron lugar en la administración de Palencia Gómez, él le confirió una funcionalidad relevante a la organización disciplinar. Mostró una buena capacidad de adaptación incremental a las formas de gobierno y de organización institucionales. En este proceso, la burocracia de la institución mostró una notable eficacia para el cumplimiento de la tarea, la academia quedó subordinada a la administración.

A la distancia, más de treinta años después del origen de la institución, su proyecto de universidad tiene vigencia en muchos rubros. Con su nacimiento se inició un proceso de reforma a la UNAM y, consecuentemente, al sistema de universidades en México.

El proyecto original interdisciplinario de la FESA sigue siendo una alternativa válida, aún es posible construir un establecimiento que permita la conexión interdisciplinaria de saberes, parafraseando a Sacristán (2005) es “una educación que aún es posible” pero teniendo en cuenta que no es solo un asunto de organización académica de la institución, sino también, o quizá, más político.

No basta con explorar un modelo disciplinar que concibe al conocimiento como estático, dividido en partes, repitiendo un esquema de docencia profesionalizante, antes bien, siguiendo a Freire se debe pugnar por una educación problematizadora que rompa con los “esquemas verticales”...De esta manera, “La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo *están siendo* en el mundo, *en el que* y con el *que están*”...(Freire, 2000; 86ss.) En síntesis, se entiende que un proyecto educativo es también político y se soporta de organización académica capaz de llevarlo a buen puerto.

Interesaría más bien preguntar cuánta y qué tipo de institucionalidad política se requiere, tal como se anotó con antelación desde la obra de Weber (1993). La rehabilitación del proyecto original de la institución es pertinente y necesaria.

En suma, contrastada la operación actual del modelo con respecto a su diseño original, el saldo esta pendiente.

CAPÍTULO 3

LA UAM-A: UN MODELO DE ORGANIZACIÓN ACADÉMICA DE ACOPLAMIENTO DIFERENCIADO Y LAXO

Este capítulo centra la atención en el desarrollo de los principales rasgos que definen el proceso de creación, operación y cambios en el modelo de organización académico impulsado en la UAM-A. Se toman inicialmente algunas de las cifras relevantes que caracterizan a la institución; posteriormente, se remite la atención a la división de CSyH.

La literatura sobre la UAM arroja un dato: su experiencia institucional es interesante como modelo de universidad; su desarrollo, en relación con su proyecto original, mantiene parte de sus principios organizativos, sin embargo, se ha ido adaptando a las nuevas exigencias de lo interno y lo externo.

La configuración, operación y madurez alcanzada durante sus treinta años de trabajo permite inferir que su modelo de organización académica se caracteriza como de acoplamiento laxo y diferenciado,¹ a pesar de contar con una ley orgánica que se elaboró con cuidado y rigor, la instauración y operación del modelo tienen un despliegue diverso y diferenciado, muchas de sus prácticas educativas son diferentes a lo prescrito. Se advierte en el accionar de la organización, sobre todo en las categorías motivo de estudio: la organización de la investigación y la docencia, el diseño de planes y programas de estudio, las formas del gobierno de la institución y en la estructura de la carrera académica.

La pretensión de este capítulo es describir, desde un marco general, una caracterización seguida de las circunstancias y formas en que se han desempeñado las categorías anotadas.

Guevara Niebla (2003), Ibarra Colado (1993) y, recientemente, diversos trabajos que forman parte de la celebración del trigésimo aniversario de la UAM, constatan el interés que ha despertado la revisión de los alcances logrados por la institución. En estos trabajos, destaca la idea de que la UAM ha llegado a una etapa de madurez institucional, con una experiencia de institucionalización de un modelo cuyos resultados han sido importantes; sin embargo, en este modelo también se observan inconsistencias e incongruencias prácticas con respecto a su diseño original.

La naturaleza innovadora de su modelo es el rasgo más distintivo que caracterizó a la institución desde su nacimiento: el propósito era poner en práctica un modelo de organización académica inédito en el país. En opinión de Ibarra (1993), los significados de su creación “se encuentran en mucho en su naturaleza aparentemente innovadora”. Emergía una institución que era integrada a la constelación de instituciones de educación superior; fortalecía, así, la diversidad de opciones educativas. Su reto era presentar una opción alternativa frente a la universidad tradicional cuya estructura por facultades tenía arraigo entre las universidades mexicanas, sobre todo, en la UNAM.

Frente a lo tradicional, la opción de la UAM representaba el reto de lo nuevo. En estas circunstancias, al tiempo que la innovación encontraba en el plano discursivo su

¹ Se desprende de los modelos simbólicos, sobre todo desde la visión de Weick (1976), destaca en su interpretación el amplio margen que los actores de las instituciones tienen en su desempeño, el hecho de que las instituciones son espacios privados con cierta discontinuidad entre medios y fines, mecanismos de control débiles, entre otros. En este trabajo se entenderá que el modelo diferenciado y laxo que alude a la UAM-A, tiene esas características.

mayor virtud, su concreción era el referente más importante del camino que la institución debería tomar. Se refleja en las palabras de Casillas, quien fue su segundo rector general:

“[...] con la idea de que era una alternativa, que valdría la pena explorar un modelo diferente de manera que, posteriormente, tanto alumnos como profesores tuvieran una opción, se aceptaba que un modelo puede ser muy bueno para gente con ciertas características, con ciertos intereses, y otro ser mejor para otras gentes, entonces que hubiese realmente una opción. La otra cosa es que siendo modelos distintos, uno podría aprender del otro”.²

¿Desde dónde situar el origen de la UAM-A? Una respuesta se encuentra en el plano de lo que Foucault llamó una “relación de fuerza” en su más amplio sentido; en tanto que su diseño y puesta en marcha mostraba la dualidad entre lo tradicional y lo moderno; lo viejo parece dejar profundas marcas en lo nuevo. A lo largo del capítulo se encontraran elementos de la forma como este binomio cruza al conjunto de las funciones de la institución.

En la UAM, su origen y los procesos de institucionalización de sus tareas y organización son el producto de una serie de tensiones —“el poder es realmente el despliegue de una relación de fuerza” (Foucault: 212) — por lo que su organización interna es producto de un juego entre fuerzas que impulsan proyectos.

El proceso fundacional de la institución representaba una ruptura con lo tradicional; no obstante, la instauración del modelo UAM estuvo obstaculizada por la incapacidad de abandonar por completo el viejo modelo por disciplinas, situación que, al parecer, aún está presente. El proceso de eliminar lo no deseado no fue completo; lo excluido ha quedado como huellas en diversas prácticas educativas del modelo; por esta razón, se advierte que el patrón seguido se explica más como un modelo híbrido cuyo perfil de acoplamiento laxo y diferenciado mezcla rasgos de organización y prácticas educativas tradicionales con posturas que se sitúan en un marco moderno.

A pesar del reconocimiento de la necesidad de realizar un balance de su trabajo, se aprecia en parte de sus autoridades un intento poco crítico a los avances institucionales, más bien, abundan los comentarios optimistas, mostrando cierta reticencia a temas cuyos resultados no han sido los esperados. Tal es el caso de lo expuesto en el informe de actividades del Rector Luis Mier y Terán,³ donde afirma: “La UAM es un proyecto colectivo que se conforma por quienes trabajamos y estudiamos aquí y por aquellos egresados que pasaron por nuestras instalaciones; por los académicos que ya no están con nosotros, pero que dejaron su huella; por los sueños de quienes la fundaron; por la convicción y el compromiso de ser una institución de excelencia y compromiso social.” (Mier y Terán, 2004.)

Este informe de la rectoría resalta la mayor dedicación de la universidad a la investigación; sus investigadores son tomados como referente para avalar ese optimismo educativo, así como sus estudiantes de posgrado reflejan las prioridades atendidas.

La creación de la UAM tuvo lugar en el contexto de las grandes transformaciones y la expansión de la oferta educativa de la década de 1970. El proceso fundacional tiene como antecedente inmediato el movimiento estudiantil de 1968: bajo su influjo, el gobierno

² Entrevista al Dr. Juan Casillas, 28 de septiembre de 2004.

³ Todos los informes del rector en turno son presentados ante el Colegio Académico; el informe al que se alude es el que corresponde al año de 2003 y que fue presentado en la sesión 253 del jueves 26 de febrero de 2004.

de Luis Echeverría busca, mediante la creación de una serie de instituciones, la reconciliación con aquellos sectores fuertemente golpeados.⁴

El surgimiento de la UAM en el año 1974 estuvo directamente asociado al proceso de reconciliación del Estado mexicano con la clase media,⁵ este ambiente de descontento universitario fue aprovechado política y educativamente por el gobierno de Echeverría en dos planos: primero, para ofrecer estudios universitarios y segundo, para darle un giro a las nuevas formas de estructuración universitaria, proponiendo una institución novedosa en su organización institucional.

Este es el contexto de apertura de la UAM, sin embargo, cabe recordar que las opciones de a seguir eran varias, entre las que destacaban: a) el desarrollo de enclaves innovadores en la UNAM y el IPN que, como instituciones existentes, ampliarían sus espacios realizando cambios a las estructuras institucionales, pero poniendo a prueba la operación de innovaciones; b) otra opción era crear una institución nueva c) crear una institución nueva que corriera acompañada del crecimiento metropolitano de la UNAM e IPN. La opción que el gobierno decidió impulsar fue esta última: proponer la creación de una nueva universidad y ampliar unidades en la UNAM y el IPN.

El proyecto de la UAM buscó desde su origen diseñar una universidad con un modelo departamental, capaz de promover la pluralidad institucional en México, con una autonomía de gestión cuya característica principal consistió en centrarse en una formación interdisciplinaria, rechazando la estructura curricular orientada en las profesiones, sin contar con una escuela de bachillerato como antecedente formativo y sin depender de una esfera de poder, como lo constituye una rectoría general centralizada.

El rector Mier y Terán, señala a propósito de su fundación: “La UAM nació como un proyecto innovador, alternativo a los modelos existentes en los años setenta”. (Mier, Campus Milenio, 4/ III/ 2004.)

Diversas fuentes documentales coinciden en mostrar como virtud el carácter innovador de la UAM, es en esta perspectiva que ancla un proyecto cuya tradición se extiende a treinta años. Ciertos ámbitos constatan esa vocación innovadora, cuatro de ellos son significativos en este trabajo: a) su estructura de organización académica, caracterizada porque cada unidad tiene personalidad jurídica propia desconcentrada de la rectoría general; b) un diseño en planes y programas de estudio basado en áreas de conocimiento, apoyados en un tronco común que permite la vinculación entre diversas disciplinas; c) un modelo de organización de la docencia y la investigación orientado a lograr un mayor vínculo entre ellos, donde la investigación es el factor detonante de la articulación colectiva entre profesores y alumnos, unidas en el departamento mediante líneas de trabajo, sin crear institutos para el desarrollo de la investigación, pero en cambio, cuenta con áreas de conocimiento dependientes de los departamentos y divisiones; d) un gobierno de la universidad cuya caracterización buscó, de origen, una participación colegiada de sus comunidades.

Este carácter innovador se refleja en los siguientes componentes:

- 1- Inicia como una institución nueva, con independencia en el diseño de su gobierno,

⁴ Vale la pena recordar que de la serie de instituciones que pasan a sumarse a las ya existentes, destacan el Colegio de Bachilleres, las ENEP y las unidades de la UAM.

⁵ La Universidad Autónoma Metropolitana se funda con tres unidades ubicadas en la zona metropolitana de la Ciudad de México: Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco.

- planes y programas de estudio y en el manejo administrativo de sus funciones y recursos.
- 2- Modelo departamental de organización académica y administrativa, con troncos comunes en la parte inicial de sus planes de estudio, con líneas diversificadas de formación y de especialización profesional. En muchas de las ocasiones cada departamento administra un programa académico.
 - 3- El modelo departamental se ordena en torno a la figura de jefe de departamento, que hace las funciones de ejecutivo; cuenta con un consejo departamental que se encarga de generar las normas escolares, es decir, un órgano legislativo. Los departamentos se agrupan en torno a las divisiones que, a su vez, son gobernadas por un jefe divisional y un consejo divisional cuyas funciones son semejantes a las efectuadas en el departamento, pero ampliadas a la esfera divisional, que es un poder mayor en la estructura de gobierno de la institución. El nivel de mayor poder dentro de cada unidad académica se integra por un rector y un consejo académico, autoridades unipersonales y colegiadas, según el caso.
 - 4- El gobierno central cuenta con un conjunto de estructuras semejantes a las de la UNAM: un rector general, una Junta Directiva, un Patronato de la universidad y un Colegio Académico. En este sentido, con denominaciones diferentes en nombre pero muy parecidas en sus funciones, la estructura del gobierno de la institución lleva a cabo un funcionamiento caracterizado por lo vertical de su accionar.
 - 5- Diseño de un modelo universitario con una estructura académica por divisiones; tres divisiones en cada unidad, donde sólo la división de Ciencias Sociales y Humanidades se encuentra en las tres unidades originales de la UAM, hoy extendidas a la cuarta unidad.⁶
 - 6- La forma de organización buscó orientar la enseñanza a través de áreas de conocimiento, no por disciplinas; se buscaba abordar los problemas desde un enfoque interdisciplinario de principios organizativos que permitieran unir saberes diversos, darles sentido y trazar una explicación más completa del objeto de estudio, mediante las áreas de conocimiento.

Este abanico de elementos se engloban en la innovación, así lo refiere Oscar González Cuevas, quién fuera uno de sus rectores:

“La concepción de una universidad multicampus, el sistema trimestral, la estructura departamental, el sistema matricial, entre otros”.⁷

Sin embargo, pese a estar cargado de un amplio espectro de rasgos de innovación, Carlos Pallán, rector de la Unidad Azcapotzalco durante el período 1985-1989, apunta la gran diferencia que existe entre el proyecto de creación y la operación actual de la institución: “La UAM no siempre se reconoce respecto a las líneas originales con las que fue trazada.” (Pallán, Campus Milenio, 25 /III/ 2004.)

⁶ Cabe recordar que en el año de 2004 fue creada la cuarta unidad académica de la institución, la unidad Cuajimalpa.

⁷ Entrevista al Dr. Oscar M. González Cuevas, 21 de julio de 2004.

3.1 Un poco de historia

En el año de 1973, el Secretario de Educación Pública, Ing. Víctor Bravo Ahúja, por encomienda del Presidente de la república, encargó a la Asociación de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) realizar los estudios de diagnóstico sobre el problema de la demanda social en educación superior en el área metropolitana. De esta manera, la ANUIES presentó, en la reunión de Villahermosa de abril 21 y 22 de 1971, la declaración que acompañó a la propuesta de creación de una nueva universidad.⁸

El encargado de los trabajos de la comisión de diseño de la universidad fue Jaime Castrejón Díez. Los estudios en los que se basó tienen una serie de referencias importantes que se toman del modelo departamental. Desde el inicio, se confiere especial atención a la estructura académica, forma de gobierno universitario, tamaño de las unidades, oferta educativa, situaciones que constituyen un proceso complejo en el orden fundacional de la institución.

El 17 de diciembre de 1973 se publica en el *Diario Oficial de la Federación* la *Ley Orgánica de la UAM* (1973), la cual entraría en vigor a partir del primer día del año de 1974. De esta manera, el 1º de enero de ese año entra en vigor la Ley Orgánica.

Los primeros días de trabajo, Bravo Ahúja, en su carácter de Secretario de Educación, instala el Patronato, al tiempo que da posesión a los miembros de la primera Junta Directiva, integrada por funcionarios de las universidades más importantes del área metropolitana. La Junta Directiva, como primera acción, nombra como primer rector de la UAM al arquitecto Pedro Ramírez Vázquez.

Fuentes Molinar narra el contexto en que surge la UAM: “La Metropolitana nació con la euforia del reformismo y la modernización del régimen de Echeverría. Como programa del gobierno federal, la nueva institución tenía propósitos bien delimitados: ensayar un nuevo esquema de organización administrativa y académica, enfrentado al tradicionalismo del conjunto de las universidades públicas y servir como válvula de escape al crecimiento de la UNAM.” (Fuentes Molinar, 1983: 192.)

Los propósitos prescritos fácilmente fueron desbordados por el entusiasmo, entrega y creatividad de profesores de cada una de las unidades; así lo señala Fuentes Molinar: “Se desarrolló una concepción diferente del carácter de las profesiones, se propusieron esquemas nuevos para aprender y enseñar, se sostuvo como criterio general la integración de la investigación y la docencia en el trabajo de profesores y estudiantes. Los órganos colectivos establecidos por la ley admitieron un alto grado de participación de los sectores universitarios y, en ese marco, los trabajadores académicos se movilizaron para consolidar la situación laboral; se constituyó el SITUAM y se conquistó el más avanzado de los contratos colectivos existentes en las instituciones de educación superior.” (1983: 192.) La UAM concentra en su sindicato a trabajadores administrativos y trabajadores generales, así como a los académicos, situación excepcional para el sindicalismo mexicano.

La UAM viene a dar un nuevo rostro al sistema de universidades en México, sobre todo en la zona metropolitana: la propuesta de su Comisión de Diseño plantea una serie de ventajas acerca de su creación, entre las que se destacan la idea de que representa una opción diferente y alternativa para muchos jóvenes. Su diseño original se proyectó a tres unidades, sin contar con escuelas preparatorias dentro de la institución. La pretensión fue crear una universidad de tamaño mediano (15 000 estudiantes por unidad) para evitar caer

⁸ Información disponible en la Revista de Educación Superior de la ANUIES del año 1973

en el problema de la masificación, como en el caso de la UNAM. Se planteaba la necesidad de una organización plural e interdisciplinaria de la investigación y la docencia, con espacios comunes que atendieran el estudio de objetos de conocimiento. Las condiciones de contratación de sus académicos se fundaron mediante un estatuto que laboralmente define a sus maestros bajo la figura de profesor-investigador; concepción de un modelo trimestral de formación profesional y de colegiaturas bajas. Estos elementos despertaron un interés relevante en amplios grupos de personas vinculadas con los estudios universitarios.

Los trabajos académicos de la universidad se inician en el otoño de 1974, con el inicio de las clases en sus tres unidades.

Debemos recordar que en México la gran mayoría de universidades operaban bajo la estructura de facultades, cuya herencia provenía de la Universidad Nacional. El modelo UNAM tuvo una fuerte influencia en las diferentes universidades de los estados, pudiendo incluso afirmar que es el prototipo a seguir en la época. De hecho, la creación de la Ciudad Universitaria vino a fortalecer la separación de las disciplinas; su organización por facultades con que a la fecha sigue operando.

Los primeros trabajos en la UAM

Desde sus primeros trabajos de organización se alentó el surgimiento de diversas comisiones de trabajo orientadas al estudio, diseño y definición, sentido y contenido de la universidad: los testimonios de sus primeros rectores así lo atestiguan⁹. La comisión encabezada por Jaime Castrejón Díez realizó esfuerzos por diseñar una institución alternativa.

Con el paso de los años, durante la celebración de los veinte años de la Universidad, surge el *Grupo de Trabajo sobre el rumbo de la Universidad*; el entonces rector, Gustavo Chapela, buscó generar un espacio para el análisis de la “pertinencia, relevancia y perspectivas de la universidad”. (Azuela, 1993: 1.) En este marco de celebración de dos décadas de la UAM, este grupo presentó el primer reporte de sus avances, el cual coincidió con la llegada, en 1993, del Dr. Julio Rubio Oca a la rectoría general, quien decidió dar continuidad a los trabajos del grupo, de cuyo primer reporte se desprenden las siguientes ideas centrales:

- 1- En 1994 la Universidad cumple 20 años de su fundación; más allá del valor simbólico de este aniversario, se percibe la necesidad de transitar de un ciclo inicial a una situación de madurez institucional.
- 2- El inicio de una nueva gestión rectoral genera nuevas posibilidades de acción institucional; reflexiones como las realizadas por el Grupo de Trabajo podrían ser importantes para delinear estrategias de desarrollo institucional.
- 3- En tiempos en que la situación de cambio afecta a toda la nación, las universidades públicas deben tener sus propias posiciones frente a estos cambios; ello les permitirá crecer y desarrollarse en un medio cambiante y, de una manera modesta, incidir en él desde sus propias ópticas y perspectivas. (*Ibidem*)

⁹ Entrevista al Dr. Juan Casillas, 28 de septiembre de 2004. Explica cómo durante los primeros años no interesaba el salario, ni las condiciones en las efectuaban su trabajo, antes bien, se tenía la idea que se venía a construir una nueva institución.

No es de extrañar la preocupación manifestada por el Grupo de Trabajo; antes bien, como resultado de las labores de toda institución que se precie de ser relevante, los estudios sobre su desempeño deben ser motivo de su ocupación e interés. Una preocupación fundamental desde las primeras páginas del documento es la que se refiere a la importancia del vínculo entre la organización académica y sus comunidades, en tanto que éste permite el desarrollo de sus funciones sustantivas; en este sentido, el documento sostiene que la fortaleza de una institución reside en la existencia “de cuerpos académicos consolidados cuya estructura orgánica de relación está centrada en el conocimiento. El peso específico de esta base orgánica de relación está concentrada en el conocimiento, que otorga a las más sólidas universidades un sistema interno de regulación que impide el predominio de cualquier tendencia extrema: el aislamiento absoluto o la desaparición de los contornos.” (*Ibidem*).

Otro estudio relevante para la comprensión de los trabajos realizados por la universidad es realizado por Óscar M. González, Miguel Ángel Casillas y Romualdo López Zárate. Los tres deciden realizar una *Historia de la UAM* después de sus primeros 25 años de trabajo. El principal elemento que esgrimen como justificación para la elaboración de su estudio es el vacío de un documento que sintetizara la historia de la institución. Advierten la importancia de contar con una historia narrada por personajes interesados y vinculados a la universidad; aclaran que su fin no es presentar una historia total ni única, sino bosquejar una aproximación sobre algunos de los elementos más relevantes.

Este documento plasma los propósitos de creación de la UAM: “la satisfacción de la demanda por escolaridad superior y el impulso a un proyecto innovador en permanente transformación.” Refieren más adelante: “La presencia creciente de estudios sobre nuestra Universidad refleja el interés por la forma en que las instituciones llevan a cabo sus funciones, la manera en que evolucionan y la intención de generar políticas para un mejor desempeño de las unidades, mediante el esfuerzo colegiado de sus actores.” (Casillas, 2000: 29).

3.2 La complejidad de la UAM

En la actualidad, la Universidad tiene una oferta educativa compleja y de variada orientación. Se compone de la siguiente manera: 61 licenciaturas: 17 en Azcapotzalco, 26 en Iztapalapa y 18 en Xochimilco, con una matrícula de más de 35 mil alumnos activos cada trimestre. A ellos se agregan casi dos mil alumnos inscritos también cada trimestre. Así también, cuenta con 66 programas de posgrado que ofrecen las nueve divisiones académicas.¹⁰

Según información de su actual rector general, para el año 2003 la planta docente de las tres unidades había desarrollado las siguientes actividades sobresalientes: En los ámbitos científico y humanístico, la Universidad ha logrado poner en marcha más de mil líneas de investigación en muy diversos campos del saber, en las cuales trabajan más de dos mil ochocientos profesores-investigadores de carrera, de los cuales más de 70 por ciento cuentan con estudios de posgrado. De los dos mil cien profesores de tiempo completo, en 2003 aparecieron 611 en el registro del Sistema Nacional de Investigadores. (Mier y Terán, Campus MILENIO, 4/III/2004.)

¹⁰ Anuario estadístico 2004, UAM

Un dato que resalta es que en el año de 1990, según datos que presenta Ibarra (1993),¹¹ en sus tres unidades contaba con un total de 3,355 profesores y 4,260 trabajadores administrativos. Comparado con las cifras del año de 2003, el personal administrativo ha crecido hasta un total de 4,856. Se observa en esta información un descenso en el personal docente, mientras que el personal administrativo ha crecido en casi 600 personas. Una primera lectura derivaría en el hecho de que las funciones administrativas han crecido por encima de las labores académicas, situación que al parecer denota que se requiere más personal de apoyo para el desarrollo de las funciones de docencia e investigación; se podría hablar de un proceso de crecimiento de las funciones de administración.

Según datos incluidos en el *Informe de actividades de 2003* del rector Mier y Terán, la institución cuenta actualmente con (citar número de profesores) más de mil líneas de investigación en diversos campos. Registra un total de 611 profesores en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), es decir, casi la tercera parte de su planta de profesores de tiempo completo; al mismo tiempo, de los profesores de tiempo completo, el 70 por ciento cuenta con estudios de posgrado.

Al cabo de estos treinta años de trabajo ¿la UAM ha cumplido con su cometido académico?

Al principio de sus trabajos, la institución centró su atención en la cobertura de los estudios universitarios; la formación profesional fue uno de sus propósitos centrales. Así se advierte sobre todo en el caso de la unidad Azcapotzalco. Durante su trayectoria de treinta años de operación, la atención poco a poco se ha centrado en la investigación. Lo que se observa durante estas tres décadas es un camino de controversias y ambivalencias, entre la docencia y la investigación se mueven las tensiones más importantes, en tanto, que gran parte de sus acciones se han centrado en dar prioridad a una u otra función.

La organización del trabajo académico de la unidad Azcapotzalco se fue centrando con los años en torno a la investigación, entre otros elementos, desde el marco laboral: la plaza de profesor-investigador implica la existencia de un porcentaje mayoritario de profesores de tiempo completo. También apoyada por la llegada, desde la creación de la institución en 1974, del 9.4% de doctores que se incorpora a la planta docente¹², perfil académico muy alto respecto al conjunto de las IES, elemento que deriva en un trabajo que con los años se ha inclinado hacia la investigación. Sin embargo, siguen teniendo dificultades para lograrlo.

Vale recordar que estas tensiones entre fortalecer una institución dedicada a la docencia o a la investigación se ven motivadas por condiciones diversas. Tal es el caso de la crisis económica de principios de la década de los ochenta, cuyos rasgos sintomáticos se expresaron en la reducción del presupuesto federal a la UAM, de tal manera que se plantea la necesidad de diseñar, durante la administración del rector Óscar González Cuevas, una política de deshomologación de salarios a los académicos y de evaluación orientada a la presentación de productos. González Cuevas dice:

“[...] me tocó aquella crisis famosa que se inició en 1982; fue el año en que empezó la crisis. A la UAM llegó con retraso; a las universidades en general. Como las universidades tienen su presupuesto ya aprobado un año antes, y traen cierta inercia, la crisis de 1982 se empezó a reflejar en 1985, justo cuando yo empecé a ser rector general. Pasamos una época muy difícil en ese

¹¹ Las cifras las presenta de la UAM de 1989 y del rector Chapela de 1991.

¹² Este dato lo expuso Manuel Gil, en el seminario de tesis coordinado por Eduardo Ibarra en la Unidad Izta-palapa de la UAM.

sentido; tuvimos que tomar algunas medidas dolorosas, pero necesarias para la supervivencia de la institución. Lo que hicimos en ese momento fue dejar de contratar a profesores que tenían contratos temporales, por tiempo limitado, y aumentar la carga de los profesores que tenían contratos definitivos [...] Al final de mi gestión pudimos empezar este programa de deshomologación en forma de estímulos; no para todos los profesores, porque no alcanzaba el dinero para todos, pero sí para algunos. El primer estímulo que diseñamos todavía existe; se llama estímulo a la docencia y a la investigación, un pago anual al profesor que tiene una producción extraordinaria o por lo menos que esté por arriba del promedio. Ese profesor tiene una compensación por su trabajo, por el trabajo que desarrolló en un año en la docencia e investigación. Eso se realizó por primera vez en 1989; fue la primera universidad que lo otorgó”.¹³

Este programa de estímulos modificó el trabajo de los docentes. Impulsó la búsqueda de credenciales académicas por la vía de posgrados, situación que tiene efectos sobre las actividades de investigación. Este ejemplo muestra que ante un orden institucional más complejo, las autoridades han buscado vías de autorregulación, con resultados variados para el desempeño de la institución y con lecturas y efectos diversos en los actores.

En el modelo original de la UAM, visto en perspectiva y de manera general, se proponía la formación interdisciplinaria altamente diferenciada en parte de las estructuras curriculares de sus tres unidades, ha conferido una especial atención a la investigación y la enseñanza del posgrado, ha permitido pasar de programas de homologación y deshomologación de sus académicos, al tiempo que ha alimentado un modelo apoyado por una planta de profesores-investigadores que, en su gran mayoría, son de tiempo completo. Resultados que se reflejan en la producción editorial por unidad, la influencia en el desarrollo de diversos espacios para la discusión de los problemas de la agenda nacional, así como la colocación de muchos de sus egresados en el ámbito de la vida política, social, científica y cultural.

Pareciera que la UAM constituye un ejemplo de un modelo de universidad departamental de interesantes virtudes, sobre todo si se considera como una universidad que desde su origen vivió ensamblajes complejos. La tarea es reconocer que en la evolución de su organización académica se pueden encontrar ciertas claves para comprender el desempeño actual de la institución.

La UAM ha creado modelos de organización institucional diferentes en sus tres unidades, situación que se advierte en la división y formas de trabajo que se tienen entre la investigación y la docencia, signadas las tres, por la convergencia de otorgar mayor importancia a la investigación, pero desarrollando mayoritariamente la función docencia.

En las unidades se han desarrollado prácticas educativas. Al interior de cada disciplina prevalece más una organización híbrida que mezcla la enseñanza por disciplinas con troncos interdisciplinarios. La estructura levantada por los departamentos ha privilegiado las prácticas disciplinarias; no existe un esquema de organización que aliente y desarrolle los ambientes orientados a fortalecer la interdiscipliniedad, antes bien, las experiencias curriculares y de trabajo académico se anclan a labores individuales, los programas de deshomologación y evaluación impulsados por la institución han fortalecido el arraigo individualista.

3.3 La UAM Azcapotzalco y su oferta educativa

La unidad Azcapotzalco imparte los programas de las siguientes licenciaturas: Ingeniería

¹³ Entrevista al Dr. Oscar González, 21 de julio de 2004.

Ambiental, Ingeniería Civil, Ingeniería Electrónica, Ingeniería en Computación, Ingeniería en Física, Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica, Ingeniería en Metalúrgica e Ingeniería Química (Todas pertenecientes a la División de Ciencias Básicas e Ingeniería [CBI]); Administración, Derecho, Economía y Sociología, de la División de Ciencias Sociales y Humanidades (CSYH); Arquitectura, Diseño de la Comunicación Gráfica y Diseño Industrial, de la División de Ciencias y Artes para el Diseño (CAD).

El modelo de innovación de la UAM- Azcapotzalco aparece como un ideal de organización académica; surge como una “Casa Abierta al Tiempo” con retos de organización, en un marco de tensiones en medio de las cuales ha procurado operar su proyecto de origen. La UAM-Azcapotzalco se constituye en una institución con una organización vía departamental, con un gobierno dual: una figura unipersonal, encabezada por su rector, y órganos colegiados cuya principal cabeza es la Junta Directiva. Al mismo tiempo, descansa en una estructura desconcentrada en tres divisiones, cada división conformada por departamentos, cada departamento tiene como eje de organización de la docencia y la investigación cierta cantidad de áreas de conocimiento, no las disciplinas.

El modelo de organización de la UAM-Azcapotzalco nace muy diferente al modelo que imperaba en la época, así queda manifiesto con las palabras de Casillas:

“[...] un modelo que después bautizamos como matricial, de manera que los departamentos que constituyen la división no corresponden a las carreras. Esto es algo de lo que en algunas de las carreras corresponde mucho a la tradición norteamericana; en EUA algunas universidades tienen un colegio de ingeniería, *college of ingeniery*; luego tienen el departamento de ingeniería civil, el departamento de ingeniería mecánica, ingeniería eléctrica, departamento de ingeniería electrónica; los departamentos se constituyen por carreras. Aquí, como la escala de las unidades no daría lugar a una concentración tan grande como en CU, se planteó que las unidades no fueran mayores de 15,000 alumnos. El número de alumnos por carrera no iba a ser tan grande; entonces se planteó que era mucho más conveniente buscar la integración de profesores no por carreras, sino un poco más por su disciplina específica [...]”¹⁴

En este contexto de innovación de las formas de organización de la docencia y la investigación, es como se explicará los rasgos más importantes de las categorías motivo de interés en este estudio

3.4 La División de Ciencias Sociales y Humanidades de la unidad Azcapotzalco

Cada una de las unidades de la UAM cuenta con tres divisiones; la división de Ciencias Sociales y Humanidades (CSYH) es la única de ellas que se encuentra en las tres unidades, e incluso se encontrará en la nueva unidad de Cuajimalpa.

Un hecho relevante se destaca de la división de CSYH de la unidad Azcapotzalco: el liderazgo interno que ha mantenido durante veinte años: desde el 7 de julio de 1985 en que Carlos Pallán asume la rectoría de la Unidad, todos los rectores que han llegado provienen de la división de CSYH. En orden cronológico, aparecen: Carlos Pallán, Sylvia Ortega, Edmundo Jacobo, Mónica de la Garza, Víctor M. Sosa y, el más reciente, Adrián de Garay (quien el 7 de julio de 2005, tomó protesta como el décimo rector de la Unidad). Esta situación le confiere un poder y vitalidad a la División, lo cual se expresa en la capacidad que tiene para organizar diversas acciones institucionales y divisionales.

La división de CSYH la integran cinco departamentos: Humanidades, Derecho,

¹⁴ Entrevista al Dr. Juan Casillas, 28 de septiembre de 2004.

Economía, Administración y Sociología. De los cinco, cuatro cuentan con su propia licenciatura, la que organizan académica y administrativamente, salvo el caso del departamento de humanidades que alimenta con profesores de su área a los demás departamentos. Cuentan con un jefe de departamento y, tienen un coordinador de licenciatura que realiza las gestiones y coordinación del programa de la carrera.

La división es responsabilidad de un director, quien tiene a su cargo la gestión, administración y seguimiento de las actividades de los cinco departamentos.

En el modelo UAM, la organización de la investigación es por áreas de conocimiento. La docencia es coordinada y asignada por el coordinador de la carrera. Se trata de un modelo pensado para la investigación y, sin descuidar la docencia, se busca, la articulación de ambas funciones. Las áreas constituyen los espacios de interacción de los profesores, son para el desarrollo de la vida colegiada.

La investigación es el eje de articulación del trabajo académico, la docencia aparece como tarea paralela o atada a la investigación. La investigación es una guía del trabajo colegiado. Las áreas se conforman, por legislación, de como mínimo, seis integrantes contratados por tiempo indeterminado.¹⁵

Cada uno de los grupos de trabajo debe contar con al menos un programa de investigación registrado; en paralelo, puede desarrollar proyectos de investigación individuales o colectivos, todos los cuales deben contar con su registro institucional. Estos programas de investigación se derivan del programa general que tiene registrado el área. Es el consejo divisional quien, dentro de sus atribuciones, aprueba las áreas de investigación. También existen grupos de investigación, que son aquellos equipos que no cuentan con las condiciones suficientes de integración y consolidación para constituirse como área de investigación, por lo que se adscriben a una instancia preliminar llamada grupo de investigación. El grupo de investigación, en su estructura, composición y formas de trabajo se encuentra regulado normativamente a través de la misma legislación anotada para el caso de las áreas. La importancia de ser considerada área de investigación otorga una serie de prerrogativas, que incluyen desde el presupuesto para sus tareas, hasta la publicación.

Las áreas cuentan con un jefe y un equipo que se abocan a desarrollar las labores de sus líneas de investigación, al mismo tiempo que imparten las cátedras que les corresponden. El jefe de área presenta al final del año de trabajo un informe de resultados de las actividades realizadas. La no entrega del informe y productos puede derivar en desaparición del área.

En el año de 1997 tuvo lugar, en la unidad Azcapotzalco, la revisión y reestructuración más importante a las formas y fines de trabajo de las áreas de investigación. Como resultado de este ejercicio de evaluación, algunas áreas se suprimieron; otras adquirieron el estatus de *área*.

Todas las áreas y sus diversas tareas son evaluadas por el consejo divisional, órgano encargado, en el interior de cada una de las tres divisiones, de aprobar o desechar el trabajo.

Según el informe de actividades del año de 2004 del rector Víctor M. Sosa, las áreas de trabajo y grupos de investigación de la división de CSH se agrupan de acuerdo con el siguiente cuadro:

¹⁵ Los primeros lineamientos para su desarrollo son de 1983, los cuales se precisaron con mayor detalle en la sesión ordinaria No.126 de Colegio Académico, de 6 de octubre de 1997.

Departamento	Áreas de investigación	Grupos de investigación
Administración	Administración y procesos de desarrollo Estado, gobierno y políticas públicas.	Gestión del cambio y desarrollo humano. Gestión y planeación del desarrollo local Mercados e instituciones financieras.
Derecho		Derecho ambiental Derecho y control social Derechos humanos, Derechos sociales.
Economía	Conocimiento, empresas, finanzas e innovación Crecimiento y medio ambiente Relaciones productivas en México Sociedad y acumulación capitalista.	Bloques de comercio e integración económica Historia económica y economía regional Políticas macroeconómicas Precios, moneda y dinámica económica
Sociología	Análisis sociológico de la historia Pensamiento sociológico Sociología de las universidades Sociología urbana	Análisis político Biotecnología y sociedad Estudios de sociología de la política y de las políticas públicas Sociología rural
Humanidades	Historia e historiografía Historia y cultura en México Literatura	Discurso social y comunicación Lingüística aplicada.

FUENTE: Informe de actividades del año de 2004. Elaboró COPLAN.

Los departamentos de Administración, Derecho, Economía y Sociología se encargan de las labores de la investigación por medio de cada una de sus áreas; cuentan con un coordinador de la licenciatura, la cual lleva el mismo nombre del departamento. El Departamento de Humanidades es el único que imparte asignaturas comunes al conjunto de los otros departamentos.

Esta forma de organización de las tareas de investigación y docencia es lo que se conoce en el medio académico como *organización departamental*, que en el caso de la división de CSyH y de la unidad, ha llegado a integrar a los académicos en una forma de relaciones que derivan en el estilo UAM, también puede dar lugar a la existencia de áreas más o menos ficticias, al igual que profesores que simulan realizar labores de investigación, en tanto que sus acciones se encaminan a la realización, en su mayoría, de tareas de docencia.

Esta forma de trabajo es básica dentro del modelo de organización académica de la institución y de la división de CSyH, las cifras refieren que una tercera parte de los profesores pertenece a las áreas de investigación; mientras que otro grupo similar se ubica dentro de los grupos de investigación; otro porcentaje pequeño trabaja en forma individual; el resto se dedica fundamentalmente a la docencia.

Con estos datos de lo general, el desglose de cada una de las categorías de análisis de la institución se detalla a continuación.

3.5 Gobierno de la Institución

En el inicio de sus trabajos, la UAM buscó crear una estructura de gobierno caracterizada por contrapesos y balances, un gobierno institucional más horizontal, que permitiera un equilibrado manejo del poder; una organización de tareas caracterizada por una división de responsabilidades claras y acotadas para cada una de sus figuras, sobre todo incorporando mayores niveles de participación de sus comunidades en el gobierno de la institución; finalmente, una participación de los diferentes actores a través de los cuerpos colegiados.

La *Ley orgánica* de la UAM define dos figuras de poder y gobierno institucional, estas se despliegan en cada una de las unidades que la componen.

Figuras unipersonales:	Órganos Colegiados
Rector General	Junta Directiva
Rectores de Unidad	Colegio Académico
Directores de División	Consejos Académicos
Jefes de Departamento	Consejos Divisionales

La institución es representada por el rector general, quien aparece como la figura unipersonal más importante de la institución.

Los órganos colegiados son instancias deliberativas que se integran como cuerpos de representación conjunta de los diferentes actores de la universidad: funcionarios, personal docente y estudiantes. Las tareas que realizan pretenden acompañar a las figuras unipersonales en la administración y gobierno de la institución.

Las figuras unipersonales concentran las decisiones de orden ejecutivo, fundamentalmente las referidas a su ámbito de competencia, buscan la buena marcha de cada instancia de decisión; en cambio, los cuerpos colegiados tienen una importante participación en asuntos políticos, como la designación de los responsables para dirigir la universidad, la definición de las reglas de su gobierno y ejercicio, entre otros.

En términos estrictos, las funciones de las dos figuras de poder se dirigen a buscar acciones cuyo objetivo central es mantener la estructura, buena marcha y control de la institución, su ejercicio del poder se caracteriza por la participación acotada del poder.

Las formas, instancias y niveles de decisión institucionales buscan los consensos, sin embargo, al existir un gobierno de tipo incremental, esta forma de división de tareas y reparto del poder acota a los actores a sus propios espacios, baste ilustrar que la elección del rector general o rectores de unidad, queda en manos de un grupo selectivo y muy pequeño de la institución, esto es, se conservan los cargos más importantes del gobierno en manos de un grupo limitado.

Los órganos colegiados asumen funciones derivadas de la organización, discusión y formas de la toma de decisiones en el nivel de su competencia, los contenidos de los proyectos y la naturaleza de sus decisiones se limita a su instancia, como ejemplo se puede citar a la Junta Directiva de la institución y el Colegio Académico de cada unidad, la primera designa al rector general, mientras que el Colegio Académico decide sobre el rector de unidad.

La duración en el cargo para las figuras de autoridad unipersonal es de cuatro años, sin posibilidad de reelección.

El paso del tiempo ha dejado una lección en materia del gobierno: la forma de

operar la institución es muy compleja, diversa y promueve la participación conjunta de los diferentes sectores de la comunidad universitaria; los saldos de estabilidad y armonía quizás se deban, en parte, a esta mezcla de participación y división del poder. Se advierten menores índices de participación de las comunidades, en la medida que han pasado los años la inasistencia a concursos es cada vez más notoria, situación que se refleja en la presencia y número de candidatos a los cargos de elección.

La forma como se estructuran las instancias de poder, así como las formas de participación ha permitido legitimidad a las decisiones, sin embargo, este esquema del manejo del poder confiere a los grupos de funcionarios mayores posibilidades de incidir y decidir en el conjunto de acciones y actividades de la universidad. Se toman una gran mayoría de decisiones en grupos minoritarios de actores concentrados en los órganos colegiados y en las figuras unipersonales.

La innovación pretendida en sus estructuras de gobierno tiene una deuda importante con respecto a una mayor participación de la comunidad, sobre todo las decisiones que tocan a la elección de las autoridades. Se insiste en que el esquema de gobierno ha favorecido la participación limitada de los actores, situación que resulta insuficiente para la integración de una oposición real a los proyectos institucionales.

En síntesis, una de las herencias más notables del esquema de gobierno de la institución es que mantiene una estructura vertical, incremental y de participación acotada en la toma de decisiones, que reproduce un orden de cosas arropado con participación democrática pero de signos autoritarios, prevalece una democracia en la elección de representantes a los órganos colegiados y a las figuras unipersonales, sin embargo, la existencia de crecientes tensiones entre grupos al interior de los espacios de representación, permite el juego democrático mediante la búsqueda consensos y disputas. Esta lógica ha resultado positiva para la marcha de la institución, en cada una de las áreas que componen sus unidades es un factor relevante y positivo para su gestión, sin embargo, también lleva consigo un estado de cosas donde solo pequeños grupos se disputan el control de la institución.

3.6 Las responsabilidades de las figuras de poder y gobierno

En la UAM, histórica y normativamente el Rector general es la figura unipersonal más importante de poder institucional. Un recorrido sobre el origen y evolución, así como la institucionalización de la figura de poder de este personaje, revela que se ha construido en el poder legítimo en las instituciones universitarias. Sin embargo, se advierte desde la visión de Ordorika que: “[...] la mayoría de los análisis sobre el gobierno de la educación superior en diversos países se ubican en la aproximación organizacional/funcional”. (2001: 79). Esta forma de aproximación tiene sus méritos, sin embargo, no plantean el manejo de conflictos, tensiones o confrontaciones al interior de las instituciones.

Otras aproximaciones son más de orden interpretativo y se abocan a los estudios de proceso más que de estructura de organización, atienden al carácter de los significados y cultura en las organizaciones. Ambos enfoques teóricos, como otros más, descuidan u olvidan el asunto más relevante. En este orden de ideas, sigue diciendo el autor: “De la misma forma en que se han relegado las reflexiones acerca del Estado, el problema del poder y la política está casi siempre ausente de los estudios de gobierno y administración en la educación superior”. (Ordorika, 1999.)

En la educación, se unen indisolublemente la política y el poder, la política como

accionar que busca obtener o conservar el poder, mientras que el poder es un ejercicio cuya expresión marca orientación y se expresa en el reparto de actividades. Con Foucault el poder político “es, ante todo, una relación de fuerza”, la naturaleza de esta fuerza es diversa, su despliegue es enorme y variado, se encuentra desde la circulación de discursos hasta el conjunto de prácticas educativas que se constituyen en una forma particular de organización; todos estos elementos son procesos inmersos en relaciones de poder. El gobierno de la UAM no puede ser interpretado al margen de este entendimiento, ya que se constituye e instituye desde el poder: son tejidos de poder los que permiten su nacimiento; el perfil de su gobierno, ejercicio y reproducción tienen lugar a partir de un proceso vertical; sus amplias formas de dominación se imponen sobre la base de tensiones; como conjunto de relaciones producen, en diferentes trincheras, *un juego* de poder donde emergen saberes y mecanismos de organización dominantes.

No es suficiente la constitución vertical del gobierno de la institución, el discurso de esta forma de ejercicio del poder se acompaña por un conjunto de relaciones de autoridad que posibilitan el ejercicio de ese poder. La autoridad universitaria de la UAM se reviste de una gama amplia de símbolos, tradiciones, discursos y prácticas que operan como condiciones para el desarrollo del gobierno universitario. Este rasgo se advierte en el testimonio de González Cuevas:

“Antes de mi experiencia, desde que se fundó la Universidad, siempre hubo una cierta tensión entre qué le correspondía a la rectoría general y qué le correspondía a las rectorías de las unidades; desde el primer momento de la Universidad, surge esa tensión. Pero yo creo que era natural; sobre todo, si la Universidad se estaba fundando, si no había antecedentes, si no había experiencias, pues cada quien sentía que su obligación era hacer lo más y mejor posible. Poco a poco se fue suavizando, se fueron definiendo las funciones”.¹⁶

El testimonio refleja esa definición que implica la organización y reparto del poder, desde el entendimiento de que la institución tiene autonomía, se deja de lado la presencia o influencia del Estado, aparece el reparto interno como factor constitutivo de la institucionalidad que permite la puesta en marcha del proyecto educativo¹⁷.

En la UAM, el control académico y político es un asunto fundamental de la función del rector y, junto con los cuerpos colegiados, permite una forma de gobierno compartido.

La ley orgánica de la UAM constituye el marco normativo desde donde se establecen los requisitos para ser rector. Muchas tareas de los rectores se dan por supuestas; de hecho, se sobreentiende que es el responsable de dirigir la institución, como lo advierte Humberto Muñoz: “Los rectores son depositarios del poder de las comunidades encargadas del saber, de la investigación y de la difusión de la cultura. Concentran y articulan el juego académico y político de las fuerzas internas y desempeñan el papel de catalizadores de lo que sucede en sus entornos”.¹⁸

¹⁶ Entrevista al Dr. Oscar González Cuevas, 21 de julio de 2004.

¹⁷ La UAM ha pasado a ser actora de la definición de políticas nacionales de la educación superior. El caso de Juan Casillas, Carlos Pallán y Julio Rubio, como secretarios ejecutivos de ANUIES, mientras que recientemente Julio Rubio en su carácter de Subsecretario de la SEP así lo testifica.

¹⁸ Entrevista concedida por el Dr. Humberto Muñoz a Jorge Medina Viedas, publicada en el reportaje *¿Verticalismo contra democracia?* del Campus Milenio de fecha 6 de noviembre de 2003. En este documento, Medina Viedas hace un análisis de la tendencia democratizadora reciente en la elección de los rectores de las universidades públicas mexicanas; describe cómo en varias de las entidades del país todavía la elección del rector depende del gobernador en turno o, en el caso de otros estados, cómo los gobernadores operan para

El caso de la elección del rector de la UAM es ilustrativo de lo anotado: la designación recayó en la primera Junta Directiva de la institución, compuesta por personalidades ajenas a la universidad.¹⁹ Entre las tareas de esta Junta Directiva, estuvo la definición de los mecanismos de gobierno. Este órgano de gobierno tuvo como una de sus tareas más importantes la designación del rector.

La designación de cada uno de los rectores de unidad recae también en la Junta Directiva, y las funciones de cada uno de los rectores tienen el mismo significado que las del rector general, sólo que en el marco de sus unidades específicas.

La UAM ha tenido, durante sus treinta años de operación, nueve rectores generales, 26 rectores de unidad y, para la Unidad Azcapotzalco, un total de diez rectores. Cabe mencionar que de los rectores generales, sólo dos han sido rectores de la unidad Azcapotzalco: Juan Casillas García de León y Óscar Manuel González Cuevas.

La mayoría de los rectores generales (seis) han tenido como antecedente inmediato la rectoría de la Unidad Iztapalapa. Destaca el hecho de que los últimos cinco rectores generales han tenido como cargo antecedente la rectoría de la unidad Iztapalapa, lo que se traduce en que los últimos casi 20 años de la administración de la UAM se han desarrollado bajo el gobierno de esta unidad. Lo contrario lo representa la unidad Xochimilco, ya que solo Sergio Luján ha sido designado rector general.²⁰

Entre los datos más relevantes que presenta el perfil de los rectores, se encuentran los siguientes: todos han sido hombres; llegan a ocupar la rectoría en un promedio de edad que se sitúa entre los 44 y 55 años; siete se han formado en las ciencias básicas e ingeniería: tres físicos, dos ingenieros civiles, dos ingenieros químicos; finalmente, un arquitecto y un abogado. Siete de los nueve han sido egresados de la UNAM; ocho tienen en sus antecedentes el cargo de rector de unidad, la excepción fue su primer rector el Arq. Pedro Ramírez Vázquez, que no fue electo sino designado.

Estos rasgos permiten inferir un dominio de la unidad Iztapalapa; situación derivada, quizás, del tipo, perfil, formación y disciplinas de estudio de la unidad, fundadas sobre todo en un rigor y credencialización mayor, entre otros elementos.

La unidad Iztapalapa se ha convertido en el “trampolín” más importante para la realización de una carrera política interna en la UAM; en un segundo momento, para consolidar esa carrera en la esfera externa a través de dos vías que, de acuerdo con diversas evidencias, se han abierto: la SEP y sus subsecretarías y la ANUIES.²¹ Se puede señalar que la UAM es un semillero de funcionarios que tienen un radio de acción variado; dentro de ellos

imponer a sus candidatos. Un asunto también tocado en este reportaje es el que se refiere a la forma como se elige a los rectores: el mecanismo regularmente recae en la junta de gobierno, junta directiva o junta universitaria, las cuales designan para periodos que comprenden tres, cuatro o seis años.

¹⁹ La primera Junta Directiva fue integrada por el rector de la UNAM, el director del IPN, el Presidente del Colegio de México, el director del CINVESTAV y el Secretario General Ejecutivo de la ANUIES. Cada uno de ellos nombró sus representantes para integrar la primera Junta Directiva. La designación de primer rector de la UAM recayó en el Arq. Pedro Ramírez Vázquez.

²⁰ Sergio Luján fue designado rector general para el periodo de 1981 a 1985.

²¹ En un balance comparativo entre la UAM y la ENEP, que recoja como categoría de comparación la trayectoria posterior seguida por los directores de las ENEP y por los rectores de las unidades de la UAM, se advierte que la UAM constituye un peldaño importante para realizar una trayectoria de avanzada a las dependencias del exterior, sobre todo las relativas a la educación, aunque no se limitan sólo a éstas (también el Instituto Mexicano del Petróleo entra en la consideración anterior). Para el caso de las ENEP, parece que éstas son el peldaño más alto al que acceden sus autoridades; excepción notable es el primer director de la ENEP Acatlán, ya que una vez terminada su administración fue nombrado secretario general de la UNAM.

se incluye a un secretario de educación, Miguel Limón Rojas (director de la licenciatura en Derecho de la Unidad Iztapalapa), y diversos subsecretarios de educación, como Julio Rubio y Silvia Ortega, entre otros funcionarios del gobierno federal.

La experiencia de gobernar la unidad Azcapotzalco es bastante singular; Carlos Pallán dice respecto al gobierno de la institución:

“Eso sigue siendo profundamente novedoso; yo creo que era parte de los grandes cambios: un gobierno no paritario porque lo paritario no era novedoso; incluso el modelo de paridad estaba ya en descrédito con lo de arquitectura, con lo de economía, pero era esta figura tripartita democrática, autoridades. El concepto de autoridad es un concepto difícil en esta universidad; quienes lo son durante un tiempo, luego se borran, desaparecen; son autoridades que normalmente están expuestas a perder votaciones, lo cual sería un rasgo democrático. Hubo casos en que el rector general no logró la aprobación de su propuesta de presupuesto, o que el rector general no podía sacar al miembro de la junta de gobierno que le parecía más adecuado, junto con los rectores. Eso fue común y corriente”.²²

Las discusiones y debates sujetos a negociación se centran en diversos programas que atienden la marcha de la institución; las “derrotas” que señala el ex rector revelan el estilo de gobierno de la UAM, la participación en la definición de los asuntos de la institución. Sin embargo, sobre la elección de quién gobierna y las formas de elección de las autoridades, no se menciona nada; las iniciativas a debate son las políticas en curso de la institución.

La existencia de un gobierno en equilibrio fue una de las prerrogativas buscadas por la institución. Así lo describe González Cuevas:

“[...] yo creo que sí es un buen equilibrio. En la UAM algo que decimos es que no hay máxima autoridad en nada. Para ciertos aspectos, hay una máxima autoridad, pero para otros hay otra máxima autoridad diferente, y para un tercer aspecto, otra más. Por ejemplo, para decidir los proyectos de investigación, la máxima autoridad es el Consejo de División; no es el rector ni es la junta directiva, es el Consejo de División. Pero para nombrar a las autoridades, es la junta directiva; para ejercer el presupuesto, ya no es la Junta Directiva: para autorizarlo es el Colegio, para aprobar leyes es el Consejo Académico. Hay una división de poderes y hay un equilibrio de poderes.”²³

A pesar de que de origen se buscó integrar un gobierno más participativo y colegiado, prevalece en su forma de gobierno un dominio de las formas verticales y centralizadas. El testimonio del Dr. Casillas lo refiere:

“[...] es muy vertical, si uno levanta la mano, el de mayor autoridad, si quiere, lo ve, y si no quiere, no lo ve. Todos ven para la autoridad; si yo estoy sentado aquí y usted está sentado atrás, yo no me entero. Entonces el otro puede ignorar, con muchos, a alguno que esté sentado por allá. A menos que el otro grite y haga grandes aspavientos, pero si no hace eso, pues simplemente no lo ve. En estos consejos, todos sentados al mismo nivel, se sabe que es el rector porque atrás está el escudo de la UAM [...]”²⁴

La participación es intensa; la representación de los diversos actores de la institución lo permite. El hecho de contar con los espacios de participación en sí mismo no

²² Entrevista al Mtro. Carlos Pallán Figueroa, 19 de agosto de 2004.

²³ Entrevista al Dr. Óscar González Cuevas, el 18 y 21 de julio del 2004.

²⁴ Entrevista al Dr. Juan Casillas, 28 de septiembre de 2004.

es garantía de una vida y toma de decisiones colegiadas; antes bien, se observa que prevalecen las decisiones que recaen en grupos reducidos de representantes que deliberan pero que fundamentalmente son dominados por los grupos afines a las autoridades, como lo testifica el caso de votar por los programas de estímulos o las reglas de las áreas. Por ello, en amplios núcleos de la institución se percibe la sensación de un gobierno vertical. Un hecho valioso lo representa la búsqueda de una mayor participación de sus comunidades; sin que se constituya en una oposición real, sí se propician mayores niveles de discusión, deliberación y votaciones cerradas, esto quiere decir que no hay una autoridad absoluta para todo, sino un reparto del poder.

Para realizar en forma pronta y satisfactoria las tareas sustantivas de la universidad, existe una serie de instancias de apoyo al trabajo de la rectoría, cargos cuya designación recae en el rector; entre ellas, se destacan:

Secretaría General
Abogado General
Secretarios de Unidad
Secretarios Académicos de Unidad
Coordinadores de estudios de licenciatura y posgrado
Jefes de Área

Las figuras de poder, tanto las colegiadas como las personales, mantienen un control y regulación de la agenda, asuntos y temáticas del trabajo de la institución. Dejan a los profesores la discusión y análisis de la organización conceptual y metodológica de los programas de las asignaturas. De esta manera, permanece un alto control de la agenda de actividades en manos de las dos figuras de poder de la institución. La dinámica, formas de participación y regulación del poder quedan ancladas a esta estructura de participación; se puede decir que esta estructura de poder opera con un control cuyo diseño está definido para grupos minoritarios de representantes de los diferentes actores; la distribución del poder es pequeña, pero logra generar la legitimidad colegiada de las decisiones.

La división de tareas y reparto de poder está ordenada de manera tal que su funcionamiento ha evitado la emergencia de conflictos relevantes, baste recordar que sólo un rector general ha renunciado por algún problema interno.²⁵ De manera que en treinta años de gobierno, la institución ha funcionado con pocos cuestionamientos a su poder legítimo. El gobierno de la unidad Azcapotzalco ha logrado reproducir, sin mayores dificultades, el control y funcionamiento de la institución; las posiciones de poder más importantes no son cuestionadas por la comunidades; operan teniendo en sus manos el control de la designación de sus autoridades; bajo un orden de aparente participación colegiada se reproduce y asegura un poder que se concentra en pocos; sus figuras de poder limitan y regulan las formas de dominación selectiva y vertical que caracteriza al gobierno

²⁵ El Dr. Fernando Salmerón Roiz, designado para cubrir el periodo de 1979-1983, ante el conflicto laboral más importante que ha tenido la institución renuncia el 17 de noviembre de 1981. La lección que deja su renuncia es que antepuso la defensa de los intereses académicos a los personales, lo académico no se negocia colectivamente; la universidad paso a regular su contrato laboral en el apartado A de las universidades, sin embargo, en sectores de la comunidad universitaria quedó la imagen de que las formas en las que el rector tomo la decisión no fueron las mas apropiadas, ya que haberlo hecho al margen de la comunidad, simulando una consulta cuando la decisión ya estaba tomada, fue lo que derivó en el contexto institucional propicio para su renuncia.

de la UAM.

A pesar de esta notable estabilidad del gobierno de la institución, de reglas de integración sobre las figuras de gobierno poco cuestionadas, así como de una estructura de poder incremental, y que gozan de un amplio espectro y capacidad para manejar prestigios, agendas y distribución de recursos, el privilegio se concentra en una élite de funcionarios que basa su fuerza y la conservación del poder en un discurso modernizador y de aliento a los cambios en los ámbitos organizacionales y programáticos, poco críticos y que enaltecen lo realizado.

Prevalece en la institución una legitimidad en torno a estas formas de gobierno; hay, por lo mismo, una visión extendida acerca de la unidad, de que los conflictos que surgen son manejables, donde los acuerdos y el diálogo son base para la buena marcha institucional.

Desde la percepción de Ibarra: “la idea de ampliar los espacios de participación ha sido abandonada y sustituida por el endurecimiento de posiciones que denotan la consolidación de un centralismo disfrazado de democracia, en donde finalmente lo único que cuenta es la autoridad jerárquica y el número de votos”. (1993: 274). El testimonio de Casillas guarda correspondencia con lo anotado por Ibarra. Interesa recordar que Casillas fue el primer rector de la unidad y, también, el segundo rector general; su influencia en la definición del modelo UAM es notable; se puede afirmar que en su persona se encuentra uno de los personajes más importantes e influyentes que crearon la institución.

“[...] Uno de los problemas de este consejo es que delibera por horas y horas y horas. Y eso se ha intentado controlar de alguna manera, pero esto ha permitido que no tengamos problemas tremendamente fuertes, porque la gente no se puede quejar de que no fue escuchada; sí fue escuchada. El problema acá es que la escuchamos demasiado [...]”.²⁶

Las dos referencias citadas son aún la lógica en la que operan las formas de discusión en el Colegio Académico y en los órganos de representación. Para el 2005, la continuidad en el ejercicio y formas de participación en el gobierno es su rasgo más característico.

De persistir la distribución del poder en las figuras unipersonales, más aún, de continuar con el reparto actual, donde sólo un total de 53 personas²⁷ participan de las decisiones más importantes de la institución, la participación democrática seguirá siendo un ideal a alcanzar.

La forma de gobierno en la unidad Azcapotzalco cuenta con las dos figuras de poder: un rector, y el Colegio Académico. En estas dos figuras se anclan el control, negociación, distribución, equilibrio e intercambio de beneficios académicos y formas políticas de negociación; el esquema de gobierno descansa en un régimen meritocrático, donde los productos tangibles que se presentan son controlados, valorados y dictaminados por comisiones evaluadoras que aparecen como una de aristocracia académica.

En síntesis, la UAM observó en su gobierno una posibilidad de constitución de un modelo alternativo de universidad y de forma de gobierno más democrática; operó mecanismos en sus estructuras y ejercicio del poder vertical, dejando la distribución del poder y su ejercicio como exclusividad de unos cuantos.

²⁶ Entrevista al Dr. Juan Casillas, 28 de septiembre de 2004.

²⁷ Integra este conteo al rector general, rectores de unidad, jefes de división y jefes de departamento de las tres unidades.

La estructura del reparto y uso del poder en la unidad Azcapotzalco se integró y opera en la actualidad con una forma muy cerrada y con un alto contenido de control político y académico cuyo propósito es operar una participación colegiada; sin embargo, las formas de representación de sus gremios, así como las lógicas de las votaciones, permiten amplias discusiones, pero impiden la formación de una oposición que pueda modificar las decisiones de las figuras unipersonales.

Se puede constatar que prevalece una forma de gobierno altamente concentrada en las figuras unipersonales, dejando un amplio margen de participación a la vida colegiada de la institución, pero subyacen, mecanismos altamente diferenciados y que operan bajo principios elitistas, bajo la lógica de “arriba hacia abajo”, esquema donde las comunidades simplemente acatan las decisiones tomadas por las cúpulas de la institución.

3.7 La estructura de dirección de la División de CSH

Al igual que la institución en su conjunto, la división de CSYH de la UAM-A se compone por dos figuras de poder: las personales y las colegiadas. Las primeras son el director de la división, los jefes de departamento, jefes de área y coordinadores de carrera; mientras que los cuerpos colegiados son el Consejo Divisional y el Consejo Académico. Este último se encarga de las decisiones y acciones que corresponden a la unidad, mientras que el primero se responsabiliza de las actividades de la división.

La composición de los cuerpos colegiados es tripartita: estudiantes, profesores y funcionarios son quienes integran a estos órganos; son, por elección y representación, responsables de su funcionamiento.

El director de la división es nombrado por el Consejo Académico de la unidad. Este funcionario representa a la división, máxima autoridad unipersonal, y quien realiza las funciones de gestión y coordinación.

Los jefes de departamento también son electos en un proceso de votación; la elección la hace el consejo divisional.

También los jefes de área de conocimiento son electos por los académicos; en votaciones abiertas se delibera y se determinan.

En el caso de los coordinadores de carrera, es el jefe del departamento quien propone a los profesores al posible encargado, siendo las comunidades de cada carrera las que opinan sobre la elección final.

En lo relativo al tiempo de duración, las figuras unipersonales duran en el cargo cuatro años, sin derecho a reelección; mientras que los cargos de representación en los órganos colegiados duran un año, como es el caso de profesores y estudiantes.

El consejo divisional, como órgano de representación colegiada más importante en la división, se compone de 16 representantes: cinco son profesores, uno por cada departamento, cinco jefes de departamento, cinco estudiantes y un representante de los alumnos por el departamento de humanidades. A este estudiante se le llama de *quinta representación*, por no contar con una licenciatura del mismo nombre. Cualquier estudiante puede ser de quinta representación; esta situación permite la representación de dos estudiantes de una misma carrera en un mismo período.

Estas formas del reparto del poder permiten un marco institucional de participación acotada de los actores. Gran parte de las decisiones se toman en un marco colegiado; el propio funcionamiento de los órganos colegiados así lo constata.

En la historia de la UAM gran parte de sus propias estructuras normativas se han

construido desde los órganos colegiados; diversos lineamientos para muchas actividades emanan de estos órganos.

Un rasgo característico de esta vida colegiada es que ha permitido una armonía en el desarrollo de las tareas de la institución; la participación de los diversos actores permite la solución vía consensos en espacios de tensiones frecuentes. La vida colegiada es nutrida, un porcentaje de aproximadamente el 30% de los académicos, estudiantes y funcionarios, participa o ha participado de las labores de gestión de la unidad. Por esta razón, se puede decir que es una institución donde la vida colegiada es una de sus características más notables.

Prevalece en el sistema de gobierno de la división de CSyH —y, en general, de la unidad— la búsqueda de un sistema de contrapesos en el reparto y ejercicio del poder; la existencia de un equilibrio, no obstante, genera un problema serio para la división. Así se advierte en el testimonio de su actual director, Guillermo Ejea Mendoza:

“se ha llegado conformar un gobierno más vertical, donde las decisiones requieren de mucho consensos, difíciles de lograr, lo que implica mucho trabajo. Sin embargo, se genera mucha lentitud, ya que no permite la agilidad para su pronta operación”.²⁸

Se observa que la estructura de gobierno de la división cuenta con un contenido de participación horizontal pero una toma de decisiones vertical. Lo anterior es una virtud de gobierno que se convierte en un inconveniente, ya que no permite la pronta solución a problemas, por lo que es necesario dotar de dispositivos que eliminen el atraso y las largas discusiones.

3.8 Planes de estudio de la UAM-A

Un rasgo de la literatura especializada en planes de estudio es su limitado estudio sobre la oferta educativa, los modos de organización, trayectorias, vida útil y caducidad en sus propuestas. A pesar de ello, destacan estudios como los de Ángel Díaz Barriga (1984 y 2005); Frida Díaz Barriga (1990) y Alma Herrera (2005), entre otros.

Desde su origen, la UAM intentó presentar una oferta educativa de programas de licenciatura y posgrado novedosa, en el sentido de crear carreras nuevas que se constituyeran como un pilar para consolidar un modelo de universidad alternativo que respondiera a las necesidades sociales con un diseño de vanguardia, situación que socialmente llevaría a la institución a un posicionamiento relevante en la zona metropolitana.

El contexto de creación de las nuevas instituciones universitarias de los años setenta resulta propicio para la generación de experiencias innovadoras. Destacan los casos de las carreras que ofreció la UAM en su unidad Xochimilco; resalta el Plan Experimental de Enseñanza de la Medicina General Integral, distinguido por sus siglas como PLAN-A 36 del año de 1974 de la Facultad de Medicina de la UNAM. A juicio de Marín, se consideraron factores de innovación:

- Se analizó la articulación de la universidad contemporánea con la estructura social, mediada por las prácticas profesionales emergentes (alternativas a las dominantes), orientadas éstas a satisfacer necesidades que, en materia del ejercicio de esa

²⁸ Entrevista al Lic. Guillermo Ejea Mendoza, 21 de julio de 2005.

profesión, tienen grupos mayoritarios de la sociedad.

- Se buscó preparar profesionales con un sentido de transformación, mediante un ejercicio profesional crítico, articulado alrededor de un objeto problemático para modificar la teoría (vinculación teoría-práctica).
- Surgieron categorías utilizadas en los diseños de planes de estudios, como son las de los modelos de práctica profesional a forma: decadentes, dominantes y alternativos, en donde lo importante fue la decisión llevada a la acción, en materia de diseño de planes de estudios, de buscar la formación en modelos opcionales de práctica profesional.
- Se buscaron vías para lograr la reflexión crítica y la producción de conocimientos en los estudiantes, a partir de su formación basada en la intencionalidad pedagógica de superar la enseñanza centrada en la disciplina.
- Se propuso la vinculación docencia-investigación-servicio como una forma de abordar el objeto de transformación mediante la enseñanza inter o multidisciplinaria, por medio de la enseñanza modular. (Marín, 1997: 236-237).

El propósito anterior logró concretarse en la UAM Xochimilco; sin embargo, para el caso de la oferta y propuesta de organización curricular de la unidad Azcapotzalco no se implementó y fue mínima la propuesta de carreras nuevas; así lo afirma Casillas:

“[...] realizamos una distribución basada en el estudio que habíamos hecho, acerca de que debíamos tener una combinación importante de carreras tradicionales con algunas novedosas. Si hubiéramos abierto solamente carreras novedosas, la matrícula hubiera sido muy baja o nula; hubiéramos tenido una gran inversión para 15 alumnos aquí y 12 alumnos allá, tres alumnos aquí; no hay una gran demanda de ese tipo de carreras [...]”²⁹

La oferta educativa de la unidad logra integrar una institución capaz de ser atractiva en la zona, a pesar de sólo integrar una carrera nueva; así lo anota el mismo Dr. Casillas:

“Y el modelo, por ejemplo, ha permitido, con cierto tiempo, más del que hubiera sido recomendable, el crear una nueva carrera, que es Ingeniería en Computación, con un apoyo importante del área de matemáticas, del área de sistemas. No ha desaparecido ninguna de las carreras iniciales, aunque una o dos tienen poca demanda, originada básicamente por transformaciones en el medio económico nacional, pero las demás siguen funcionando. En esta unidad se creó por primera vez, en el medio nacional, una carrera de ingeniería ambiental, que ahora todo el mundo ve que es una de las áreas más importantes que deben atenderse, y nosotros la tenemos desde hace 30 años”.³⁰

Esta propuesta de integrar pocos planes de estudio con carreras nuevas se extiende a las tres unidades. Donde existen mayores testimonios sobre innovación es en la organización de la docencia y la investigación, motivo de estudio en apartados posteriores.

Las tres unidades de la UAM ofrecen una oferta variada de programas en sus tres niveles: licenciatura, maestría y doctorado. Con un propósito didáctico, se explican sus siguientes rasgos característicos:

- 1) La organización académica de las funciones de docencia e investigación es muy variada; cada unidad, departamento y programa académico organiza, bajo su

²⁹ Entrevista al Dr. Juan Casillas, 28 de septiembre de 2004.

³⁰ Entrevista al Dr. Juan Casillas, 23 de septiembre de 2004.

racionalidad, sus objetivos, propuesta de programa y nombre de la carrera. Prevalece una heterogeneidad de oferta educativa, lo que deriva en una complejidad para el estudio a detalle de sus programas.

- 2) La oferta educativa contempla la prioridad que reviste la función docencia para la UAM; se puede decir que nace como una institución cuya tarea inicial se centró en la formación profesional; sin embargo, con el paso de los años, la institución concentra una mayor atención en la función de investigación. Se constata que desde 1975 aparecen los primeros tres programas de maestría en la unidad de Iztapalapa; igual experiencia se observa en la unidad Xochimilco. Sin embargo, no es el caso de la unidad Azcapotzalco, ya que su desarrollo es más lento, siendo hasta el período 1981-1982 cuando se aprueban sus primeras tres maestrías. Esta experiencia deriva en el más rápido nacimiento y desarrollo de la investigación en cada una de las unidades.³¹
- 3) La oferta académica por unidad se compone de la siguiente forma:

Unidad	Programas de licenciatura	Programas de maestría	Programas de doctorado	Programas de especializaciones
Azcapotzalco	17	8	4	3
Iztapalapa	26	14	14	3
Xochimilco	18	12	3	5
Totales	61	34	21	11

- 4) Destacan de los datos anteriores el gran desarrollo alcanzado por la unidad Iztapalapa, su oferta educativa desde la licenciatura es la más importante y variada, además su fortaleza más evidente es la investigación, la cual se desarrolla desde el mismo surgimiento de la unidad.
- 5) El énfasis puesto en la función docencia en la unidad Azcapotzalco ha sido un factor relevante para el desarrollo de esta escuela; el nacimiento tardío de los estudios de posgrado marcó diferencias con respecto al desarrollo alcanzado por las otras dos unidades. Aún hoy se observa que ésta es la unidad que se encuentra más débil en la oferta de posgrados y estudios de licenciatura, así como en resultados de investigación.
- 6) La división más numerosa en la unidad Azcapotzalco es el de Ciencias Básicas e Ingeniería(CBI); cuenta con cinco departamentos y ofrece nueve programas, tres de maestría, dos doctorados y una especialización.
- 7) Los datos anteriores constituyen factores importantes, en tanto que el departamento de CBI realiza más del 42% de las actividades de docencia.
- 8) La docencia se caracteriza por tener una organización de tipo híbrido; conjuga la concepción tradicional de enseñanza por vía de la disciplina y la organización interdisciplinar.
- 9) Las carreras de la unidad Azcapotzalco resaltan por su carácter poco innovador; sólo se ofrecen desde el inicio de la unidad como propuestas novedosas los programas de Diseño de la Comunicación Gráfica, Ingeniería Ambiental e Ingeniería Física. Esta consideración nos advierte de la poca innovación curricular

³¹ Casillas et al, 2000.

presentada por la Unidad.

- 10) El proyecto de innovación de oferta educativa resultó desalentador; no existieron bases para el establecimiento de un proyecto institucional que promoviera ofertas novedosas.

Los diversos informes de trabajo de los rectores dedican un espacio mínimo a los logros de la formación profesional; antes bien, remiten sus análisis a exponer los logros alcanzados en materia de investigación, y sus productos, así como la docencia realizada en el área de posgrado.

La mayoría de los planes de estudio vigentes en la actualidad en cada una de las unidades data de los años de creación de las carreras; los procesos de actualización son objeto de una permanente revisión informal, pero no se institucionalizan las modificaciones respectivas, por lo que siguen operando de acuerdo con las formulaciones hechas en los procesos fundacionales. Esta consideración nos alerta sobre la formación profesional ofrecida, su sentido de innovación y, sobre todo, que no existen mecanismos institucionales que permitan las modificaciones y adecuaciones de manera expedita y ágil; es notorio, por tanto, un rezago institucional en los procesos de innovación de los planes de estudio.

El diseño inicial de planes de estudio es el formulado por la comisión encabezada por Jaime Castrejón Diez; dicho documento se conoce en el ámbito académico como “Documento Castrejón”; en él se refieren los planteamientos originales para la organización de la Universidad y se sugiere la idea de una formación profesional dividida en semestres, cosa que no ocurre en la puesta en marcha. Se propuso una formación más intensiva que reduzca los períodos vacacionales. Inician las clases en las tres unidades de la UAM con períodos trimestrales, con una planta docente compuesta en su mayoría por profesores-investigadores de tiempo completo; las tres unidades operan propuestas curriculares formuladas bajo presupuestos conceptuales diferentes: la unidad Azcapotzalco orientó su formación a carreras profesionalizantes. Su desarrollo se ubica fuera de la Universidad, enclavada en una zona industrial, se observó la posibilidad de que los egresados contaran con ámbitos de inserción profesional.

La unidad Iztapalapa se concentró en la formación de tipo disciplinar y científico, que son rasgos característicos de las disciplinas cuyo perfil de desarrollo está en las mismas instituciones. Sobresalen los casos de la Física, Sociología y Filosofía, entre otras.

Finalmente, la unidad Xochimilco orientó sus trabajos a la práctica profesional del sector salud: Medicina, Estomatología, etcétera.

La propuesta curricular de los planes de estudio quedó integrada por 48 materias divididas de la siguiente manera: 13 básicas, 10 instrumentales, 17 de especialidad y ocho de prácticas.³²

Todas las materias quedaron constituidas en tres áreas de formación que buscaron integrar la generalidad con la especialidad: tronco común o general, compuesto por tres trimestres; un tronco básico profesional formado por seis trimestres y finalmente el tronco de concentración o especialidad, el cual se compone de tres trimestres.

Desde el inicio se vio la necesidad de que las tres unidades contaran con la División de Ciencias Sociales y Humanidades, por ser considerada área integral de formación en todas las disciplinas.

³² La propuesta de diseño curricular, integración de áreas de aprendizaje, divisiones académicas y propuestas de horarios, medios y fines educativos, fue formulada por la Comisión Castrejón.

La unidad Azcapotzalco ofrece, en CBI, nueve ingenierías; en CSYH, cuatro licenciaturas; y en CAD, tres licenciaturas más, lo cual hace un total de 16 carreras.

Las unidades tuvieron la capacidad de organizar y operar los planes y programas de estudio bajo su propia dinámica y criterios teórico- metodológicos, de donde se destaca que las áreas de conocimiento constituyeron referentes importantes para la organización de la docencia y la investigación: la unidad Azcapotzalco impulsó un modelo de innovación basado en la formación profesional, caracterizado por mezclar la especialización con la generalización, al mismo tiempo que se buscó la innovación en la formación de propuestas conectadas con la formación profesional clásica.

En el caso de Iztapalapa, se buscó el impulso a la formación disciplinar basada en el rigor y una disciplina de exigencia, fundamentalmente debido a que su área de conocimiento está ligada a la especialización en carreras de investigación y cuyo contexto de desarrollo son las mismas instituciones.

Finalmente, en Xochimilco se observa el modelo curricular de mayor avanzada teórica: se busca la mayor innovación a través del Sistema Modular, que pretende desarrollar una metodología y argumentos teóricos donde las profesiones o disciplinas sean vistas como objetos de transformación, como prácticas emergentes que buscan insertarse en el desarrollo de la comunidad.

Dos elementos adicionales y relevantes para su origen son, por un lado, que el pago por alumno en 1974 fue de 4,700 pesos por trimestre y, segundo, que se elimina la tesis para la obtención del grado de licenciatura, y se establece la elaboración de trabajos terminales. Estos dos hechos constituyeron en su tiempo importantes modificaciones a las tradicionales formas de operar.

Una interrogante se desprende de la experiencia de la institución en la operación de treinta años de sus planes de estudio: ¿Cuál es el estado que guarda la instauración de los planes de estudio de la UAM? La respuesta puede tener diversas aristas: el diseño y formas de organización disciplinar, modular, interdisciplinar, evaluaciones realizadas con propósitos de actualización o características del tipo de formación que impulsan, entre otros elementos, son asuntos que destacan la propuesta de formación que se está ofreciendo a los estudiantes.

Para tratar de concretar el cuestionamiento anterior, se recuperara la experiencia de la unidad Azcapotzalco, la que tiene una oferta de carreras profesionales muy semejante a la FESA.

Varios elementos se constatan desde el inicio de la revisión del estado que guardan los planes de estudio de la unidad Azcapotzalco, de los cuales se enuncian los siguientes:

- 1- El diseño de los planes buscó integrar la docencia y la investigación vía la contratación de profesores; su adscripción se hizo bajo la figura de profesor-investigador de tiempo completo.
- 2- La unidad de vinculación docencia-investigación la conformarían las divisiones a través de los departamentos y las áreas de conocimiento.
- 3- La concepción original buscó integrar ambas funciones; tanto es así, que no existen institutos de investigación. En cambio, existen áreas de conocimiento desde donde se abordan diversas líneas de investigación.
- 4- Algunos de los programas de las licenciaturas, especializaciones, maestrías y doctorados ofrecidos consideran desde su inicio nombres de licenciaturas novedosos para la época en que surgen.

La unidad Azcapotzalco muestra, en materia de planes de estudio, escasa innovación en la oferta de programas de licenciatura; solo las carreras de Ingeniería Ambiental y Diseño de la Comunicación Gráfica representaron, de origen, propuestas nuevas de oferta educativa.

Al ser los programas una propuesta educativa organizada en torno a diseños curriculares que trabajan con *una materia prima invisible* (Clark, 1983) el conocimiento, la manera en que se organizan dichos conocimientos tiene una variada naturaleza. La propuesta original de la UAM buscó la interdisciplina como forma de organización conceptual para explicar la enseñanza y estudio. La concepción de organización considera apreciar la realidad como una totalidad orgánica que debe ser comprendida mediante la interdisciplinariedad; sin embargo, al parecer éste es uno de los asuntos no logrados por el modelo, pues prevalece una forma de operación curricular y didáctica híbrida que mezcla una formación interdisciplinaria en los troncos comunes y una más tradicional mediante las disciplinas en las áreas básicas y de especialización.

El comportamiento de la unidad Azcapotzalco en oferta de formación profesional se concentró, y se ha concentrado, en áreas y disciplinas tradicionales; se apoyó en el modelo departamental para eliminar la estructura disciplinar; sin embargo, la innovación curricular y sus formas de organización por áreas no lograron eliminar esta estructuración tradicional. Se han impulsado una serie de reformas en la organización y administración de los programas académicos, como fue el caso de las coordinaciones de carrera, como mecanismos de atención y gestión a los estudiantes.

Un elemento descuidado sobre planes de estudio es la actualización y vigencia de sus propuestas curriculares. La reforma a planes es el pendiente más relevante; las formas de trabajo colegiado, así como las diferentes instancias de revisión y aprobación, constituyen escollos en la integración de un mecanismo más eficiente y eficaz de revisión curricular. La presencia de una mayoría de profesores de tiempo completo es una virtud que debe ser apreciada, si uno de los problemas más importantes de los profesores de tiempo parcial es su escasa oportunidad y disposición para trabajar en formas colegiadas. Por esta razón, los profesores de tiempo completo constituyen el elemento más valioso que debe aprovecharse para la actualización curricular.

La perspectiva de innovación pretendida para la organización conceptual de planes de estudio y para una oferta educativa novedosa quedó desde un inicio eliminada. El campo del diseño novedoso de planes quedó soslayado, por lo que emergieron la organización disciplinar y una oferta educativa con predominio de carreras tradicionales. Ejea Mendoza señala que

“la División de CSYH es la que imparte la enseñanza mas tradicional de las nueve divisiones de la uam, debido, fundamentalmente, a que gran parte de sus profesores conservan muchas de las formas pedagógicas del modelo tradicional de docencia”.³³

El paso de los años ha traído una creciente saturación de la mayoría de las carreras de la unidad Azcapotzalco.

³³ Entrevista al Lic. Guillermo Ejea Mendoza, 21 de julio de 2005.

3.9 La oferta educativa de la División de CSYH

La oferta educativa de la División de CSYH es de cuatro programas académicos: Administración, Derecho, Economía y Sociología.

Ejea Mendoza díselas respecto de los planes de estudio:

“su estructura fundamental se conserva de origen”³⁴

Los rasgos de la estructura original que no han sufrido modificación son: la integración en tres áreas de formación profesional: tronco general, tronco básico profesional y las áreas de concentración profesional. Los objetivos y líneas de formación profesional permanecen inalteradas; solo se han modificado las preferencias por áreas de concentración que regularmente obedecen a intereses y contextos en los que se mueve la formación profesional; prevalece el tronco general como la parte donde se puede aplicar curricularmente la interdisciplina; finalmente, persiste una rigidez motivada por la seriación, lo que deriva en prácticas pedagógicas tradicionales y disciplinares.

Cabe mencionar que la División fue evaluada en el año de 2004 por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), visita realizada por el Comité de Educación y Humanidades (CEH), donde, de acuerdo con el testimonio de Ejea Mendoza, obtuvieron una valoración de dos. Esta situación no permite la acreditación de los programas. Con este resultado, la División recibió una serie de recomendaciones.

Parte de las recomendaciones del CEH coinciden con las propuestas que se ventilaban durante el trabajo, al mismo tiempo que son convergentes con testimonios del jefe de la División.

Lo que se ha modificado en los cuatro planes de estudio son los programas de las materias, Unidades de Enseñanza Aprendizaje (UEA), tal como se les conoce al interior de la división; diversas adecuaciones se realizan sobre todo a partir del año 2000.

Originalmente, las carreras de la división de CSYH se orientaron a la formación profesional, sobre todo los casos de Administración y Derecho; las dos restantes, Economía y Sociología, con el tiempo, modificaron su sentido de formación, inclinándose más a un propósito de investigación.

Los ajustes y cambios más relevantes han ocurrido en el plano de las adecuaciones a los programas de estudio de las materias; formalmente, no se tiene registro de una revisión y rediseño total de los planes de estudio.

El rasgo más relevante de la innovación curricular se centró en la integración del tronco general cuya naturaleza interdisciplinaria resultó una alternativa en la propuesta formativa.

No fue sino hasta el año de 1978 cuando el Colegio Académico aprobó los planes de estudio.³⁵

La tradición de docencia en la unidad conserva los rasgos iniciales del modelo, el cual operaba bajo una estructura híbrida, consistente en una mezcla de los troncos comunes de base interdisciplinaria complementados con áreas básica profesional y áreas de concentración. Esta lógica permaneció hasta el año de 1997; sin embargo, durante la

³⁴ Entrevista al Lic. Guillermo Ejea Mendoza, 21 de julio de 2005.

³⁵ El número de la sesión es la 21, se llevó a cabo en tres reuniones: 28 de julio, 8 y 9 de agosto de 1978. (López, et al, 2000:72)

administración del rector Gázquez (1997 a 2001) se inició la revisión, discusión y propuestas de cambio acerca del modelo de docencia imperante. Desde ese año, los intentos por apoyar y mejorar la enseñanza de los profesores y el aprendizaje de los estudiantes se convierten en motivo de interés creciente. No fue sino hasta el año 2004 cuando se formularon los lineamientos para fortalecer la organización colectiva de la docencia, mediante el surgimiento y operación de los ejes curriculares.³⁶

El documento define el eje curricular como: “[...] la estructura organizativa básica, mediante la cual se lleva a cabo la gestión colectiva de la docencia a nivel de licenciatura.”³⁷ Los ejes curriculares se componen por conjuntos de profesores que imparten unidades de enseñanza–aprendizaje (UEA), los cuales, en la tradición pedagógica, se entenderían como materias que pueden pertenecer a diferentes planes de estudio. En la división de CSYH a nivel de todas las licenciaturas, opera la estructura de ejes curriculares, que busca crear una organización colectiva en la docencia, debido a que no tiene el mismo reconocimiento que las áreas de investigación.

Los ejes curriculares agrupan a profesores en función de ejes axiológicos, ejes organizativos de contenidos articulados en áreas de conocimiento de cada uno de los planes de estudio, tal como es en el caso de Sociología, que cuenta con siete ejes: tres básicos, Teoría Sociológica, Metodología y Sociohistoria, y cuatro más en las áreas de concentración o áreas terminales: Sociología de la Educación, Sociología Política, Sociología Urbana y Sociología Rural. Este ejemplo ilustra la composición para cada uno de los planes de estudio de los cuatro programas de la división.

El modelo de ejes curriculares no existe en todas las unidades de la UAM, es incluso, un modelo que opera sólo en la división de CSYH; estas disposiciones establecen que para poder obtener la beca de docencia, los profesores deben participar en actividades del eje curricular al que corresponden.

Se puede decir que la presencia de los ejes curriculares vino a modificar el modelo de docencia tradicional de la división; es el cambio más relevante de los últimos años en la UAM Azcapotzalco, dado que se apoyan en la idea de que tanto la investigación como la docencia son actividades realizadas en el trabajo colectivo pedagógico.

Dice Mario González Rubí, Coordinador de la licenciatura de Sociología, al respecto:

“[...] para llegar a eso es necesario leer la historia de las instituciones y de la disciplina juntos. Y a mí me parece que es una buena intención, que se puede recuperar, pero también para eso tienes que construir las condiciones [...] en el fondo, yo creo que empezamos a buscar nuestro propio desarrollo, nuestra propia estructura disciplinar[...]”³⁸

Si se reconoce que la historia de las instituciones la realizan los actores de las mismas, las propias disciplinas van tejiendo formas de aproximarse al objeto de investigación, sus marcos teóricos, sus líneas de formación; por esto es que cada disciplina tiene su forma de organizar su profesión y de conferirle sentido explicativo.

El perfil de formación profesional de los cuatro programas académicos de la

³⁶ Los lineamientos fueron aprobados en la sesión No. 208 del Consejo Divisional, celebrada los días 12 y 19 de febrero de 2004.

³⁷ Ibidem.

³⁸ Entrevista al Dr. Mario G. González Rubí, 23 de mayo de 2005.

división queda caracterizado de la siguiente forma³⁹.

3.9.1 El programa de administración y su enfoque financiero

El perfil dominante de formación en la carrera de Administración es profesionalizante; la historia de su enseñanza en la división de CSYH registra una tendencia formativa hacia el exterior, hacia el desarrollo profesional; lo de *afuera* está convertido en puerto de llegada de muchos de los egresados de esta carrera.

La carrera de Administración es la segunda más grande de la división de CSYH; durante el otoño de 2004, se inscribieron un total de 1,123 estudiantes con un total de 55 profesores, la cifra más pequeña de la división.

De estas cifras, se deriva que el promedio de alumnos atendidos por los profesores es de 20.3, el más alto de la división.

La Administración es una de las carreras en México cuya naturaleza profesionalizante condiciona mucho su orientación profesional; difícilmente los egresados de esta licenciatura ven a la universidad como esfera de desarrollo. El trayecto de la formación, así como el conjunto de actividades formativas se orientan, dentro de la UAM-A, hacia los diferentes mercados.

El objetivo de formación propone el desarrollo de habilidades y conocimientos encaminados a un desempeño en la administración pública, fundamentalmente, lo que se observa por el número importante de UEA de esta área. La licenciatura tiene una duración de doce trimestres, que integran tres áreas de formación: un tronco general cuya orientación es facilitar los conocimientos básicos, integrado por ocho asignaturas que se cursan en los casi tres primeros trimestres; un tronco básico profesional que desarrolla en los estudiantes las habilidades y conocimientos básicos para su desempeño en la profesión, compuesto por 399 créditos; tres áreas de concentración integran el último bloque, las cuales se cursan en los dos últimos trimestres: Administración de Empresas Públicas, Promoción Industrial y Sistemas Financieros; las tres se componen por nueve UEA que hacen un total de 81 créditos.

El área de Promoción Industrial y Sistemas Financieros está convertida en la línea de formación predominante; la misma naturaleza de su accionar le confiere tal hegemonía. Los estudiantes la eligen por la idea de que en ella su campo de trabajo tiene movilidad y aceptación. El departamento ha creado las condiciones para que se fortalezcan los procesos de formación en esta área; en segundo lugar de importancia se encuentra la tendencia hacia la administración pública, debido a que se percibe una fase de depresión en el mercado laboral.

Esta carrera ha desarrollado un trabajo académico concentrado en la docencia; su vida y cotidianidad concentra un porcentaje de acciones y actividades orientadas a desarrollar la formación profesional. En este sentido, se puede afirmar que es una de las carreras que mejor han entendido el rescate de la docencia, pero cuya limitación más relevante es su falta de investigación. Aquí es donde cobra sentido el concepto de que la propia disciplina y su objeto de estudio marcan el rumbo por donde se conduce la formación y organización de las acciones académicas.

La fuerte tendencia hacia la profesionalización de la administración, la rigidez en la estructura curricular de su plan de estudios, las viejas áreas de concentración, han conferido

³⁹ La información de los cuatro planes de estudio se puede consultar en la División de CSYH de la UAM-A

al programa de administración escasa vigencia y actualización en su oferta formativa; por esto, el reto más importante se encuentra en abrir una formación más flexible, polivalente y dinámica, que se articule al comportamiento de los mercados. La tendencia profesionalizante se ha convertido en su principal problema; impide un desarrollo más actualizado y vigente de su oferta educativa.

3.9.2 El programa de Derecho y su tendencia hacia lo penal

La licenciatura en Derecho, particularmente en el caso de la unidad Azcapotzalco, es la más numerosa de la división de CSYH. Esta característica es casi natural al conjunto de universidades mexicanas.

La carrera de Derecho registró en otoño de 2004 un total de 1,664 estudiantes, con una planta de 99 profesores y un promedio de 16.8 alumnos atendidos por profesor de tiempo completo.

La formación profesional del abogado es el polo contrario a la carrera de Sociología; al tener la tendencia más profesionalizante aparece como el programa que más grados de licenciado ha otorgado, el 64.3%, lo que significa que la formación de este profesionista es atendida por un número mayoritario de abogados, muy pocos de ellos con grado de maestría o de doctorado.

El plan de estudios de la licenciatura era hasta el año de 2001 el menos vigente de la división; al igual que al conjunto de los planes, no se han hecho adecuaciones ni rediseño total al plan de estudios de la licenciatura. Lo que sí se puede comentar es que es el que más adecuaciones a los programas de las materias ha tenido, tal como se puede apreciar a continuación:

Sesión 157 de Colegio Académico del 10 de marzo de 2001, en la que tuvieron lugar las revisiones de las materias Teoría Constitucional II, Delitos en Particular, Derecho Procesal Penal, Garantías y Amparos en Materia Penal, Derecho Penitenciario (optativa) y Derecho Procesal Laboral II.

Sesión 217 del 19 de junio de 2000, en la que se realizó la adecuación de la asignatura de La investigación: Técnicas y procedimientos.

Sesión 226 de Colegio Académico de fecha 17 de septiembre de 2001, en la que tuvieron lugar las adecuaciones al conjunto de materias del plan de estudios, las cuales entraron en vigor a fines de ese mismo año.

Finalmente, la más reciente adecuación a una asignatura se realizó durante la sesión 248 de Colegio Académico de fecha 18 de febrero de 2003, a la materia de Regímenes Laborales Especiales.

El objetivo de la formación del abogado es el único de los cuatro planes de estudio de la división de CSYH que refiere el concepto interdisciplinar, ya que habla de una formación con un enfoque interdisciplinario; se integra de tres áreas de formación: un tronco general que se cursa durante los tres primeros trimestres y se compone por ocho asignaturas que hacen un total de 66 créditos; un tronco básico profesional que se cursa durante los trimestres tres al diez, con un total de 315 créditos; finalmente, se compone de tres áreas de concentración: Régimen de la Administración y Finanzas Públicas, Ciencias Penales y Criminológicas y Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

La tendencia dominante de formación en el departamento es el área penal, debido a que se tiene la idea de que es la línea donde mejor desarrollo profesional existe. De esta manera, el Derecho Laboral y el Derecho Financiero permanecen en un segundo plano,

distantes del derecho penal.

A pesar de esta separación y de los niveles de interés mostrados por los alumnos, lo que se advierte en esta situación es que las áreas de concentración se deben revisar con el propósito de actualizar su enseñanza.

El departamento de Derecho cuenta solo con tres grupos de investigación y no existen áreas de investigación, situación que refleja la tendencia e intereses diferentes de la formación profesional, pero también las condiciones en la formación de su cuerpo de académicos.

La licenciatura en Derecho es, dentro de la división de CSYH, la más separada; de origen buscó aislarse para su constitución, situación que se considera como un bloqueo para su desarrollo disciplinar; valdría la pena conferirle un carácter más abierto y colegiado, con lo que se enriquecería la formación de este profesional.

Desde el plan de estudios del año de 1979, se reconocía el imperativo profesionalizante de la formación del abogado en la división; se buscaba como rasgo distintivo, formar abogados con sentido de justicia social, partiendo de la necesidad de apoyar la formación interdisciplinaria adecuada con la realidad jurídica de el país; elementos que no desconoce el actual plan de estudios, ya que sus adecuaciones han sido a los programas, no así al plan de estudios en su totalidad.

La naturaleza del estudio del Derecho es su estricto carácter disciplinar y profesionalizante; su enseñanza en el departamento de Derecho de la División de CSYH no escapa a dicha forma de enseñanza; el predominio de la separación disciplinar, rigidez curricular, seriación de sus UEA, la falta de una oferta actualizada de áreas de concentración, así como la formación profesional de sus cuadros docentes constituyen obstáculos serios para un desarrollo más sólido del departamento.

3.9.3 El programa de Economía y el predominio de la investigación

Las dos características que se destacan del plan de estudios de la licenciatura en Economía son: primera, énfasis formativo en la investigación que conserva desde el origen del plan; segunda, solo se han realizado adecuaciones a los programas de la UEA, no al plan de estudios en su totalidad; de hecho, la más reciente adecuación se realizó el 22 de marzo de 2001, durante la sesión 223 del Colegio Académico, en la que se aprobaron todas las adecuaciones a los programas de las UEA, siendo a partir del trimestre 2001-P fase I cuando entraron en vigencia.

La tendencia dominante en la formación del economista de la UAM Azcapotzalco hacia la investigación ha descuidado la formación en otras líneas; basta leer la historia de la enseñanza de la economía en la unidad para darse cuenta de que la disciplina se constituyó en torno a la investigación. Al parecer, este dominio fue conveniente, ya que se construyeron las condiciones de integración, desarrollo y consolidación para hacer de esta tendencia formativa el eje rector.

Durante el ciclo correspondiente a otoño de 2004, la licenciatura es la más pequeña de la división por su número de alumnos, un total de 788, y 81 profesores con la siguiente formación: 19 con estudios de licenciatura, 39 con grado de maestría y 23 con el grado de doctor; finalmente, el promedio de alumnos atendidos por los profesores de tiempo completo fue de 9.72, el más bajo de la división.⁴⁰

⁴⁰ *Anuario estadístico de 2004*, COPLAN.

El objetivo de formación profesional del plan de estudios es “proporcionar al alumno un conocimiento global del proceso económico como un devenir histórico articulado”; su orientación en la División es la formación en la investigación económica y no en la aplicación o en la formación técnica del economista.

La estructura curricular del plan se compone de tres áreas formativas: Un tronco general que proporciona la formación básica de carácter teórico, histórico e instrumental, con una duración de casi los tres primeros trimestres, integrado por ocho UEA y 66 créditos; un tronco básico profesional que habilita al alumno en los conocimientos y habilidades básicas de la disciplina, con una duración de casi siete trimestres y 390 créditos; finalmente, cuenta con tres áreas de concentración: Economía Política, Economía Aplicada y Crecimiento y Desarrollo Económico, las cuales se cursan en los dos últimos trimestres del plan de estudios.

La mayor demanda estudiantil se concentra en el área de Crecimiento y Desarrollo Económico, por la misma dinámica del empleo y por las potencialidades de proyección profesional; en segundo lugar, aparece la Economía Aplicada; mientras que la Economía Política permanece actualmente abandonada. Este comportamiento tiene muchas variaciones, en función de los mercados ocupacionales.

La explicación del predominio del enfoque en la investigación obedece a diversos factores, entre los que cabe mencionar el trabajo internista y disciplinario desarrollado por los actores, estructura de organización disciplinar que orienta el trabajo colegiado, lo que deriva en un número notable de profesores con grados académicos que se traduce en un creciente número de áreas y grupos de investigación.

El proceso descrito se observa en lo señalado por Clark (1998) en el sentido de que una profesión cuanto más disciplinar se hace, más tiende a la especialización y a la investigación. Esta situación deriva en el establecimiento de una estructura cerrada, de nulos intercambios con las otras disciplinas, asunto observado en el caso de las dos carreras de estructura disciplinar de la división: Sociología y Economía.

A pesar de que el departamento de Economía tiene ya una proyección consolidada en los mercados de la profesión, la rigidez y la seriación, la concepción monodisciplinar en la enseñanza, al mismo tiempo que la escasa apertura de líneas de formación profesional se constituyen en los principales desafíos que enfrenta la formación de estos profesionales en la División de CSYH.

3.9.4 El programa de Sociología y la investigación en Educación y Urbanismo como ejes de formación profesional

El perfil profesional y la estructura disciplinar sustentada en la investigación se han impuesto como la tradición formativa de la enseñanza de la Sociología en la unidad Azcapotzalco.

El programa de Sociología constituye una de las licenciaturas más pequeñas de la división, por el número de estudiantes y maestros. Durante el otoño de 2004, se inscribieron un total de 828 estudiantes que fueron atendidos por 81 profesores, los cuales registraron los siguientes estudios: 17 con estudios de licenciatura, 27 con el grado de maestría y 37 con estudios de doctorado. Es la licenciatura que cuenta con el mayor número de doctores de los cuatro programas de la división. El promedio de alumnos atendidos por los

profesores es de 10.22, uno de los más pequeños de la división.⁴¹

La estructura del plan de estudios se compone de tres áreas de formación: un tronco general, que incluye ocho asignaturas (UEA) que en total constituyen 66 créditos; es durante el tránsito por esta área cuando tiene lugar la parte interdisciplinar de la formación profesional. Un tronco básico profesional compuesto por 270 créditos que se cursan durante los trimestres tres al diez; su propósito es brindar los conocimientos y habilidades de la disciplina. Finalmente, cuenta con cuatro áreas de concentración que se cursan en los últimos dos trimestres de la licenciatura, con 108 créditos.

Las llamadas áreas de concentración del plan de estudios de Sociología se componen de cuatro propuestas: Sociología Rural, Sociología Política, Sociología Urbana y Sociología de la Educación; todas son cruzadas por el eje de la investigación.

Prevalece una formación orientada hacia la Sociología Urbana y la Sociología de la Educación, las cuales aparecen como las de mayor preferencia para los alumnos, al mismo tiempo que es la que cuenta con la mejores condiciones reales para ofrecer una formación, sobre todo debido a que sus cuerpos docentes se integran por una mayoría de doctores y maestros; tienen líneas de investigación sólidas en círculos especializados de sus áreas; han desarrollado una vida colegiada e individual que ha fortalecido liderazgos capaces de integrar proyectos comunes; tal es el caso del área de Sociología de las Universidades, cuyo jefe fue designado recientemente rector de la Unidad.

La tendencia formativa se orienta a la investigación; así se refiere en el mismo plan de estudios desde el objetivo de formación: “desarrollar la capacidad científica de los alumnos... que sean capaces de captar y dar respuesta a los problemas relevantes de la realidad mexicana”.⁴²

Las cuatro áreas de concentración constituyen la tradición formativa más relevante; varios factores han hecho que predomine este marco formativo, entre los que se mencionan: la organización disciplinar, con un sentido de trabajo internista, junto con el hecho de que constituye la disciplina que cuenta con el mayor número de profesores con grados de maestría y doctorado, además de que, con el programa de Economía, son las carreras que cuentan con el mayor número de áreas y grupos de investigación.

La estructura original del plan de estudios se conserva; las que ha sido motivo de cambio han sido las adecuaciones a cada uno de los programas de las UEA.

Una de las formas más convenientes de juzgar un plan de estudios es por su trayectoria; de esta manera, en la forma como se ha desarrollado la organización y la formación profesional del sociólogo de la UAM-A destaca sobre todo el énfasis en la investigación, con escaso desarrollo interdisciplinar, que adolece del desarrollo de otras líneas formativas con repercusión en el desarrollo profesional. González Rubí advierte:

“El año pasado que nos evaluaron los ciees, el comentario que nos hacían era que el panorama es muy bueno para la investigación, aunque había una crítica: ‘¿Y a los que no van a ser investigadores qué les ofrecen?’”⁴³

Este descuido tiene lugar en los procesos de constitución de la disciplina en la división. La licenciatura ha tomado el perfil de investigación porque ha logrado ejercer un

⁴¹ *Anuario estadístico de 2004*, COPLAN.

⁴² Plan de estudios de la licenciatura en Sociología, UAM-A., aprobado por el Colegio Académico en su sesión 126 el año de 1994.

⁴³ Entrevista al Dr. Mario G. González Rubí, 23 de mayo de 2005.

cierto dominio formativo; sin embargo, no se debe descartar la recomendación de formar con otros perfiles al sociólogo de la UAM-A.

Prevalece el reto de la formación más interdisciplinaria, con menores UEA seriadas; se debe buscar una mayor flexibilidad curricular, al mismo tiempo que la apertura de nuevas líneas de formación profesional. Con estas acciones, se logrará propiciar una mayor vida colegiada.

3.10 Lo convergente y divergente de la formación profesional en la división de CSH

Un rasgo convergente importante en las cuatro carreras de la división de CSYH es que con los años buscaron las condiciones para su propio desarrollo, crearon programas que tejieron circunstancias internas para otorgar una orientación disciplinaria específica; en el camino se fueron separando y constituyendo una especie de facultades en pequeño. En la lucha entre integración y separación, ha prevalecido el aislarse. Este rasgo ha sido inherente a las cuatro disciplinas de la división y, con el paso de tres décadas de trabajo, los programas se fueron cerrando en sí mismos, situación coincidente con la visión separatista de Clark (1983).

Los departamentos, junto con las coordinaciones, representaron un papel relevante en la integración de estas estructuras separadas; así se advierte en el testimonio de González Rubí:

“[...] lo curioso es que hacia Sociología, nosotros fuimos cerrando la puerta, y todos los profesores son de este departamento. Cuando antes los ingenieros daban matemáticas o los economistas daban economía, nosotros dijimos: queremos matemáticas para sociólogos, y ésa no nos la dan los ingenieros; entonces se formaron profesores aquí para dar esos cursos. Yo opino que ahora sí estamos en condición de abrimos, con orden; la carrera está en condición de abrirse, pero creo que para poder llegar a eso, primero tuvo que cerrarse; no fue un proceso automático [...]”⁴⁴

La ruta de primero cerrar las disciplinas y posteriormente abrirlas es inherente a las formas de organización de la vida académica; toca el turno de saber si las condiciones ya están creadas para abrir la perspectiva de las Ciencias Sociales, de manera que desarrollen acciones curriculares más flexibles, vigentes y actualizadas con las formas de organización transversales, holísticas y globales que exige el nuevo contexto social, económico y político. De prevalecer la rigidez, la seriación, la nula revisión a otras vías de salida profesional y la separación disciplinar, no se dispondrá de elementos alternativos para generar una oferta educativa vigente que responda con oportunidad a las necesidades actuales.

Esta apertura conceptual, eliminará parte de la rigidez de los planes de estudio, al mismo tiempo, que proyectará una enseñanza más sustentada en conocimientos transversales e integradores.

Desde el año 2003, la división de CSYH generó los lineamientos para crear el marco divisional del desarrollo de su función docente; desde éste, se crearon los ejes curriculares que concentran las UEA afines y complementarias en sus contenidos y que guardan una seriación. Las carreras de la división cuentan con sus propios ejes curriculares. Esta experiencia ha impactado el trabajo colegiado, ya que ha articulado la revisión, la

⁴⁴ Entrevista al Dr. Mario González Rubí, 23 de mayo de 2005.

operación de la docencia, así como la evaluación y entrega de productos válidos para puntajes ante las comisiones dictaminadoras, o para obtener becas de docencia, investigación o promoción.

Estas formas de organización de la docencia han nutrido al modelo departamental, al modelo de evaluación anclado a puntajes, a la vida colegiada y separada por disciplinas; no obstante, han conferido un sistema de organización académica que debe ser fortalecido, eliminando sus vicios, simulaciones y formas de trabajo inoperantes.

El reconocer debilidades es el primer paso; atender las mismas como áreas de oportunidad mediante dispositivos que resalten lo académico es orientar el camino por la vía del fortalecimiento colegiado.

3.11 Organización de la docencia y la investigación

Uno de los puntos neurálgicos del modelo de organización de la UAM-A es la división de sus tareas, sobre todo las concernientes a la producción y reproducción del conocimiento; a diferencia de la gran mayoría de las instituciones de educación superior mexicanas, la propuesta de la Universidad Autónoma Metropolitana tiene un posicionamiento social en el que ha demostrado su interés por la vocación científica. Vale la pena desprender una serie de interrogantes a partir de esa aseveración: ¿Qué soporte organizacional ha permitido lo logrado? ¿Cómo han operado la investigación y la docencia en un marco de tensiones que tradicionalmente se ha movido entre la separación o la integración de ambas funciones? ¿Tiene la UAM una tradición en la formación profesional o un mayor impulso a la investigación? ¿En qué condiciones se ha desarrollado la actividad científica? ¿Quiénes realizan la investigación en la UAM?

De acuerdo con Clark, se requieren de tres tipos de condiciones de integración, desarrollo y consolidación en tres niveles de inscripción: el sistema, el establecimiento universitario y la unidad básica. Estas condiciones son “las que hacen posible la integración, las que la forman y las que la llevan a efecto.” (1992: 330). Interesa rescatar las referidas al plano del establecimiento y la unidad básica:

“[...] una firme diferenciación de un nivel avanzado para promover lo que se de nominará el fenómeno de la escuela de grado. En segundo lugar está la capacidad de la universidad para autofinanciar la investigación y el entrenamiento en la investigación, de acuerdo con sus propios deseos, si fuera necesario realizar subsidios cruzados de la docencia a la investigación y de la educación preavanzada a la avanzada. En tercer lugar es el logro competitivo de un nicho institucional que en su escala y alcance apoye de manera vigorosa la investigación y el entrenamiento de los graduados. En el mejor de todos los mundos posibles (mundo no representado aquí), la universidad también está dirigida por una administración coherente que simboliza una identidad unificada, y con ello ayuda a convertir una laxa asamblea que reúne diversos campos e intereses en una *multiversidad* y no una *universidad*. (*Ibidem*)

De la cita del autor resalta el hecho de que son una serie de elementos que, articulados bajo condiciones estructurales, permiten desencadenar, desde la base organizacional, las condiciones reales del vínculo docencia e investigación, tan buscado y necesario para el desarrollo institucional, científico y social. Al referirse al concepto de *multiversidad*, Clark advierte la necesidad de pensar una institución y espacios creados para la constitución, desarrollo, operación e integración de disciplinas y actividades que hagan posible su construcción. De todos los universos estudiados por el mismo autor, al parecer

ésta es una condición ideal del *deber ser*; sin embargo, en la realidad de las instituciones, tal parece que este ideal es más un deseo que un hecho consumado.

En el caso de la UAM, un estudio de Ibarra (1993) hace un balance del trabajo de la institución después de 19 años de experiencia. Al iniciar su exposición plantea las posibilidades de la vinculación entre investigación y docencia. Construye un campo de problemas, de los que destacan:

- 1- La UAM, a través de la organización departamental, intenta romper con la fragmentación de ciencia mediante el principio de integrar la docencia y la investigación; en las divisiones se encuentran los espacios propicios y los ejes sobre los cuales giran estas dos funciones.
- 2- El sistema departamental comparte intereses de conocimientos semejantes: en los troncos comunes tienen lugar la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad.
- 3- La estructura matricial permite que profesores y estudiantes cuenten con opciones diversas en departamentos diferentes a su lugar de inscripción.
- 4- El modelo de organización se apoya en profesores cuya dedicación es mayoritariamente dedicada a la institución; al contar con más del 80% de profesores de tiempo completo, se busca que sus actividades se viertan totalmente en la universidad.

En la concepción original del modelo, se constituye la idea de eliminar lo viejo y construir un proyecto nuevo alternativo. A pesar de los buenos propósitos, una serie de tropiezos y dificultades han hecho el camino sinuoso. Entre los obstáculos, Ibarra destaca:

- 1- Advierte con cierta objetividad: “El estudiante no ha aprendido a aprender: se disciplina en la enseñanza; el académico no ha aprendido a no enseñar: se disciplina en su disciplina.” (Ibarra, 1993: 295).
- 2- En la operación del modelo persisten rasgos de la formación disciplinar: los estudiantes y maestros al parecer traen enquistadas prácticas pedagógicas sobre la enseñanza y el aprendizaje que reproducen formas y lógicas de la educación tradicional. La integración está lejos de ser un vínculo real de articulación.
- 3- La investigación, a pesar de no contar con institutos, es predominante en el caso de las carreras de Economía y Sociología; tanto, que se ha organizado “como un espacio de poder, instituyéndose muchas veces como un sistema feudal cerrado que privilegia la formación de grupos de investigación jerarquizados, encabezados por grandes figuras”. (Ibidem).
- 4- Prevalecen en la operación formal del modelo prácticas de exclusión y negación de quienes no logran tener conexión con los grupos de poder. Esta situación es un signo vital que viene a cuestionar radicalmente la idea original de la organización de la ciencia y la docencia.
- 5- Otra contradicción más es recurrente: la escasa elaboración de trabajos colectivos que tengan como soporte la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad.⁴⁵

⁴⁵ La tesis de Germán Álvarez *Las tensiones del cambio: modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México. Un estudio comparativo*, ilustra el caso de la UAM-Xochimilco. En su trabajo de

Desde el nacimiento del modelo UAM-A, las autoridades establecieron como tarea primordial el desarrollo de la investigación sin separarla de la docencia: la investigación debía guardar una estrecha relación con la formación. A la tradición de la fragmentación disciplinar, la universidad ofrecería un modelo de integración que girase en torno a las áreas de conocimiento, las cuales funcionaban como puntos nodales; el jefe de área tenía la responsabilidad de organizar las labores de docencia e investigación de su área de conocimiento, que a su vez reportaba e integraba al jefe del departamento correspondiente (no jefe de carrera). El modelo impulsaría, desde el marco institucional, las estructuras de organización y gestión que evitaran la dispersión de sus funciones; fue así como se buscó generar un proyecto institucional de docencia claro y cuya implementación fuera articulada. Cada estructura académica de la universidad giraría en torno a áreas de conocimiento; como lo advierte Guevara, se constituyeron procesos de “invención dentro de los departamentos de áreas de investigación” (Guevara, *Campus Milenio*, 22/V/2003).

No se permitiría la separación disciplinaria: las mismas plazas de los profesores-investigadores son una forma de encadenar sus acciones en la docencia y la investigación. Las áreas y el departamento tenían en sus manos el manejo de los presupuestos y contrataciones del personal docente; eran los responsables de integrar una organización de la docencia e investigación vinculadas; para desarrollar estas funciones, operaban por la vía de las reuniones llevadas a cabo en los Colegios de Profesores. Estos Colegios operaban como academias capaces de organizar la docencia y programas de investigación en sus áreas de conocimiento. Diversos testimonios de varios de sus rectores así lo señalan.

Casillas García de León, en relación a la forma en que se implementa el modelo en la UAM, se refiere en primer término al conocimiento del modelo:

“No conocían el modelo; porque el modelo se fue haciendo sobre la marcha; lo que sí tenían, y con conocimiento, es que ésta es una universidad diferente; no es otra cosa que no se llama la UNAM, pero es como la UNAM, u otra cosa que no se llama Instituto Politécnico Nacional (IPN), que no depende del rector, pero que esencialmente es el modelo del IPN. Ellos no sabían exactamente cómo era, pero sabían que eran trimestres, que eran divisiones, que la docencia y la investigación estaban unidas; no creían exactamente en la forma en que estaba diseñada; había en muchos de ellos desconfianza y decían: “Yo he sido profesor de tiempo completo en la universidad estatal; lo que eso representa es que en lugar de dar dos clases, doy cinco, y doy 28

tesis doctoral del año 2002, muestra empíricamente la situación del predominio de la docencia en dicha unidad de la UAM; al tocar el caso del departamento de relaciones sociales prevalece una dedicación de los profesores a la docencia, por lo que las labores de investigación, se mantienen en los márgenes de su funcionamiento. Sólo unos pocos maestros que por su condición de formación doctoral o vínculos con otros grupos de otras instituciones, han logrado vínculos que desembocan en la consolidación de líneas de investigación consistentes. En cambio, para el caso de la unidad Iztapalapa, el hecho de que los últimos 16 años el rector general ha salido de esta unidad, le ha generado un trato preferencial, lo que ha dado como resultado generar las condiciones estructurales para contar con mejores recursos y condiciones para el desarrollo de la investigación, lo que, sumado al hecho de que las disciplinas que se imparten en la unidad son de corte científico, genera mejores posibilidades. Basta observar la cantidad de investigadores por unidad: Azcapotzalco cuenta con 99 investigadores en el nivel I, 24 en el nivel 2, 3 en el nivel 3 y 14 candidatos; mientras que Iztapalapa tiene 195 investigadores en el nivel 1, 83 en el nivel 2 y 40 en el tercer nivel, con 27 candidatos; finalmente, la unidad Xochimilco tiene 91 profesores en el nivel 1, 30 en el nivel 2 y 2 en el tercer nivel, con 4 candidatos a ingresar. Todas son las categorías del SNI y los datos corresponden al año 2003 de su anuario estadístico. Lo anterior se concreta en el hecho de que la unidad con mayor número de investigadores es al mismo tiempo la unidad con mayor número de líneas de investigación.

horas de clase a la semana”.⁴⁶

Sin embargo, tenían que iniciar y ponerse de acuerdo para operar el modelo:

“[...] el departamento de materiales, que podría agrupar 60, 80 profesores, no puede estar en 80 áreas comunes; los tienen que fragmentar, y esa fragmentación ha de darse por área de conocimiento; y entonces en el departamento de materiales, será de estructuras, que es lo común, pero nosotros hemos mantenido que somos responsables del área de estructuras, tanto en lo que se refiere a investigación en el área de estructuras, como docencia en el área de estructuras. Entonces el mismo grupo de profesores hace investigación en temas para cada uno de ellos, y nos distribuimos la tarea de impartir la licenciatura y en un posgrado que tenemos. Hay un peso muy colectivo [...]”.⁴⁷

El ex rector Óscar González dice al respecto:

“[...] se quería vincular la docencia con la investigación. Precisamente ésa fue la razón; se había visto que en el otro sistema tipo UNAM —que es el predominante, pues hay poco contacto entre los investigadores y la docencia—, sí van los investigadores a dar alguna clase, pero están alejados; los profesores que dan clase y los investigadores que hacen investigación son dos grupos separados,. Aquí al personal académico se le llamó *profesor* desde el principio; recientemente le han agregado profesor-investigador, pero en la idea de que se llamase *profesor*, con el hecho de que el profesor debe hacer las dos funciones, la docencia y la investigación”.⁴⁸

El propósito era claro en su pretensión de articular la investigación con la docencia mediante las áreas de conocimiento. Las plazas de profesor-investigador eran un punto de partida; los departamentos operaban con las condiciones de presupuesto y organización para llevar a cabo estas labores. Sin embargo, con el paso de los años este modelo de organización fue mutando. Varios testimonios refieren este proceso; Casillas dice:

“[...] Yo creo que hubo una interferencia fuerte de éste (se refiere al modelo de organización de la docencia y la investigación); el cambio en el modelo de la creación de las áreas, al haber hecho mucho impulso en la investigación —que se requería esto—, sin necesidad de ese cambio en la estructura y sin el problema de dejar casi sin estructura a la docencia.”⁴⁹

El testimonio de Carlos Pallán es más amplio y articulado a una serie de elementos que no solo se refieren a la organización de la docencia y la investigación:

“Era muy difícil; me acuerdo que cuando yo fui director de planeación de la UAM, 81-83, había que justificar el presupuesto de la Universidad; entonces era frecuente, por ejemplo, presentar el presupuesto de la época con listados de proyectos de investigación. Eran unos proyectos que presentaban los profesores responsables; en esa época todos ganábamos igual, lo determinante era la categoría o nivel; el desempeño no tenía nada que ver, y entonces recuerdo que se hacían malabarismos para decirle a la contraparte de programación y presupuesto: “Mire, son tantos proyectos porque son tantos profesores titulares y tantos asociados y tantos asistentes y entonces esto permite hacer una estructura de proyectos”. Yo creo que fue una escuela para muchos profesores jóvenes de la UAM; los que ya eran famosos no hicieron sino seguir en lo que ya estaban. La integración del proceso de investigación yo creo que ha sido lenta, ha sido desarrollada fundamentalmente a partir de las nuevas condiciones laborales, incluso, de unos

⁴⁶ Entrevista al Dr. Juan Casillas, 23 de septiembre de 2004.

⁴⁷ Entrevista al Dr. Juan Casillas, 28 de septiembre de 2004.

⁴⁸ Entrevista al Dr. Óscar González Cuevas, 21 de julio de 2004.

⁴⁹ Entrevista al Dr. Juan Casillas, 28 de septiembre de 2004.

años para acá [...] El profesor debía hacer investigación, pero no había ninguna penitencia para quien no lo hiciese. Había profesores muy responsables que presentaban un informe; no había ninguna obligación adicional. Entonces hacían su proyecto de investigación, lo presentaban y esto era lo que determinaba lo que se hacía. Si se revisa la nómina de premios en materia de investigación, yo creo que son muy pocos comparados proporcionalmente con la UNAM en la época; había que hacer la comparación, en todo caso, de uno y otro lado. Yo creo que la UAM, a partir de los años 90, 91, 93, la llegada de las becas, en su momento, fue notoriamente diferente, absolutamente diferente; se convirtieron en un poderoso estímulo para muchas personas”.⁵⁰

Este último testimonio refiere dos hechos particulares; por un lado, explica las razones y circunstancias en las que se desarrolla el proyecto de deshomologación salarial atado a productos de investigación mediante la aparición de las becas a la investigación, y, por otro, como consecuencia de lo anterior, aparece una subordinación y preeminencia de la investigación sobre la docencia.

A partir del impulso de los programas de deshomologación en las unidades, da inicio el proceso de dismantelar la organización de la docencia e investigación fundada en áreas de conocimiento, situación que deriva en los siguientes hechos:

- 1- Un proceso de desplazamiento del poder académico y administrativo, que se concentraba en los departamentos y en las áreas de conocimiento, para dejarlo en la burocracia administrativa; es decir, la división asume el control centralizado de los presupuestos y agendas del trabajo académico.
- 2- Este control político financiero de las agendas permite a los colegios de profesores y a las áreas el control inicial de sus actividades, así como un margen de acción sobre las funciones de docencia e investigación; ahora se subordinan a las líneas de investigación que formulan los investigadores y grupos de investigación más consolidados.
- 3- Se tenía la idea de que la confianza depositada en los profesores como responsables de las áreas de conocimiento no lograba generar los suficientes productos de investigación; al mismo tiempo, independientemente del tipo y tiempo de dedicación a las labores, los salarios eran homologados, por lo que da inicio el proyecto de deshomologación salarial. Así lo señala Casillas para la unidad Azcapotzalco:

“[...] la división de trabajo de los departamentos es en función de las áreas de investigación; ésa se forzó un poco en Azcapotzalco; heredó una serie de problemas, uno de los cuales es que muchos profesores que no hacían investigación quedaron en una especie de limbo, y que no hubiese una estructura para la docencia formal, y entonces por inercia se siguieron haciendo las cosas profesionalizantes[...]”⁵¹

- 4- Esta situación permite orientar los esfuerzos de trabajo académico favoreciendo la investigación, lo que deriva en una actitud de descuido a las labores de docencia, en tanto que no se les confería el mismo valor, a pesar de la existencia de la beca sobre docencia. Las funciones de investigación y docencia cuentan con reconocimientos diferenciados y atan sus agendas y presupuestos a las divisiones, donde este control ya no dependía de los profesores, sino que se concentró en grupos de la institución, fundamentalmente en las divisiones y comisiones dictaminadoras, responsables de manejar lineamientos de organización, regulación y estructura de prestigios de los cuerpos académicos. Casillas lo

⁵⁰ Entrevista al Mtro. Carlos Pallán, 19 de agosto de 2004.

⁵¹ Entrevista al Dr. Juan Casillas, 28 de septiembre de 2004.

refiere así en el caso de su unidad:

“[...] en Azcapotzalco, esto costó mas trabajo. Pero siempre tuvo mayor énfasis en la docencia; sin embargo, en los 80 se creo un problema que yo no sé si es de los grandes, que es el del *Reglamento Orgánico*, en el que en la definición de los 80 decía que la función fundamental de la Universidad, de esta Universidad, es la investigación[...] Que ahora se empieza o se ha tratado de ir reconstruyendo con lo que llaman grupos temáticos[...] El modelo es adecuado; lo que fue mal es haberle dado este énfasis de que la investigación era el trabajo fundamental. Por cierto que ya la Universidad prohibió eso. Durante la administración de Gázquez, hubo ya el impulso ha reconocer que la docencia era un trabajo fundamental, que la Universidad no lo estaba haciendo tan bien como podía hacerlo, precisamente por este énfasis en la investigación, y entonces se empezó a generar toda una estrategia y políticas de docencia y demás. Y una de las primeras cosas que se hizo fue corregir aquello que decía que la investigación era la actividad fundamental, y ahora ya dice que la docencia y la investigación son equivalentes.”⁵²

El cambio del modelo trajo consigo un mayor control de la organización de las labores de docencia e investigación, enalteciendo esta última, palideciendo la primera, pero, sobre todo, la concentración del control de agendas, prestigios, tareas y áreas de investigación en grupos de funcionarios de la institución, e incluso desplazando áreas de conocimiento por áreas de investigación, definidas por los cuerpos de investigación. Esta experiencia trajo un desequilibrio en el modelo; así se advierte desde las evidencias empíricas hasta los testimonios documentados; es por eso que se ha tratado, desde la administración de José Luis Gázquez Mateos (1997-2001), de reorientar las funciones a partir de reforzar y rescatar la docencia.⁵³

Se puede decir que la UAM-A tiene un mayor control sobre la organización de sus funciones, pero a pesar de los esfuerzos hechos desde hace ocho años por redimir la docencia, la estructura conserva y privilegia la investigación, con lo que se pospone un esquema que sea capaz de articular ambos bajo condiciones de integración estructurantes más reales. La UAM-A no ha podido crear esas condiciones; operan una docencia y una investigación cuyo acoplamiento diferenciado y laxo es un hecho en cada una de sus actividades y niveles.

La UAM ha experimentado distintos grados de consolidación académica en sus tres unidades. Posiblemente la afirmación de que ha tenido un patrón de desarrollo desigual y diverso y en grados diferentes sea la que mejor ilustre el proceso que caracteriza su evolución. En materia de organización de la docencia y la investigación, las tres unidades constituyen una multiplicidad, en la que cada una constituye y es constituyente de un conjunto de acciones y manejo de sus funciones cuyas trayectorias son complejas, diversas y provistas de tensiones, por lo que las tres asisten a sus propios grados de desarrollo y consolidación de las formas de organización.

De todas las actividades que las universidades realizan, la vinculación docencia e investigación es, quizás, la más difícil de concretar, debido a que su constitución depende de condiciones de integración, advertidas por Clark (1998), que conjugan acciones que la *hacen, la forman y la llevan* a cabo. Al parecer, la experiencia institucional de la UAM no ha logrado el propósito.

Después de tres décadas, la ruta ha sido larga, accidentada e incompleta, a pesar del

⁵² Entrevista al Dr. Juan Casillas, 28 de septiembre de 2004.

⁵³ Para mayor información consultar los boletines especiales de la UAM-A, en sus números 1,2 y 3, donde el rector lanza su iniciativa de rescatar la docencia.

desarrollo alcanzado en sus programas de posgrado y los vínculos con áreas de investigación muy localizadas; se puede decir que se presentan como un conjunto de desarrollos desiguales y variados en condiciones de integración.

En la unidad Azcapotzalco, la función docente inicia bajo un fuerte impulso; apoya fundamentalmente los procesos de formación profesional; el carácter profesionalizante imprime un sello particular a la institución. Así lo dice el Dr. Casillas:

“Más orientada hacia las profesiones.”⁵⁴

Diferente el caso de las otras dos unidades. Iztapalapa centra sus esfuerzos en la investigación, sobre todo porque ya tenía sembradas bases importantes para implantarlas:

“[...] eran una gran cantidad de profesores que vinieron a continuar las investigaciones que ya hacían en los institutos de ciencias, lo fundamental en Iztapalapa; llegaron investigadores ya formados, algunos con sus estudiantes que siguieron formándose aquí, y su trabajo fundamental era la investigación [...]”⁵⁵

En cambio, la unidad Xochimilco lo hace en el área básica y de la salud, operando el modelo modular, único caso de una universidad mexicana que lo realiza.

La atención prestada a la docencia en la unidad Azcapotzalco es factor que obstaculiza la aparición de la investigación. Se habla de un desarrollo tardío en su aparición, lo cual ha derivado en una organización diferenciada en la articulación entre docencia e investigación. La tendencia seguida en los proyectos de investigación es anárquica, donde cada área crea sus formas y esferas de trabajo individual o colegiado. Esto ha creado una tradición del vínculo investigación y docencia diferenciado y competitivo, donde los académicos se ven en algunas acciones como cómplices; en otras, dignos contrincantes y en franca competencia; prevalece una comunidad de docentes con trayectorias del tipo que García Salord llamó *desiguales, diferentes y contrincantes*.

La regulación cuya orientación fue la deshomologación salarial, desde el año de 1990, trajo consigo mecanismos de diferenciación; implicó que a las tareas de docencia, investigación y creación se les dieran valores y significados diferentes. Esta situación derivó en un esquema de acceso y promoción altamente diferenciado, que ha engendrado una comunidad académica estratificada, donde no todos tienen acceso, y quienes sí lo tienen se sujetan a un sistema de premios y trayectorias en la docencia y la investigación, asociado a los estímulos económicos.

Crear una tradición sólida en la investigación ha sido difícil, no exenta de errores y debilidades; sin embargo, éste es sólo uno de sus problemas, ya que el mayor obstáculo ha sido la falta de una visión y una operación del modelo de investigación y docencia por la vía interdisciplinar. La propuesta que ha logrado ser hegemónica es un híbrido de lo disciplinar con lo interdisciplinar, de lo colectivo con lo individual.

Estas circunstancias hacen de la UAM-A una institución donde la docencia es la función más desarrollada. La investigación presenta marcados signos de ausencia de una agenda de trabajo y líneas coordinadas; se realiza una investigación de tipo reactivo y que mezcla los intereses personales de investigación con los disciplinarios.

Por otro lado, es notorio que tanto la docencia como la investigación tienen en la

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ Ibidem.

unidad Azcapotzalco un desarrollo desigual, heterogéneo y con variados criterios de interés en la organización, a pesar de esta notable diferenciación, también resulta cierto que la vida colegiada de la docencia y la investigación se subordinó a la capacidad y formas de organización de las figuras de gobierno de la institución; tanto los cuerpos colegiados como las figuras de poder unipersonal han mantenido un control y regulación de las tareas de docencia e investigación.

La vida colegiada de la institución se organiza en torno a los cuerpos colegiados y al poder de gestión de la administración. No se desarrollan acciones académicas por encima de esta organización; las formas colegiadas han tenido dos etapas: la primera etapa es el arranque de la institución, en la que prevalece una actividad colegiada en torno a las áreas interdisciplinarias de investigación y docencia; una segunda se desencadena a partir de la administración del rector González Cuevas; mediante el programa de deshomologación, se generan las condiciones para el fortalecimiento de la investigación, pero deriva en una mayor independencia, competencia, separación y atomización de la vida colegiada. El programa de estímulos enaltece y premia la participación individual y pone en segundo lugar la vida colegiada, situación que deriva en actividades caracterizadas por la fragmentación, así como la transmutación y eclipse de la vida colectiva del trabajo académico.

Un hecho se puede constatar: la UAM-A y su modelo de organización de la docencia y la investigación renovó el modelo napoleónico; ha vinculado la docencia y la investigación vía la organización departamental en la que cada división encadena acciones en torno a una formación por áreas de conocimiento, destacando un diseño curricular que cruza de forma trasversal la formación de especialistas a través de troncos interdisciplinarios.

La capacidad de conservar este diseño original es suficiente para señalar que es una institución cuyo modelo de organización es uno de sus principales aciertos. Se habla de una institución que ha sabido mantener un cierto control académico, político y universitario, que regula las acciones de sus académicos, estudiantes y personal administrativo mediante procesos de promoción y regulación diferenciada, permanencia heterogénea de sus académicos; bajo criterios de deshomologación, desencadena un estado de cosas en la que cada una de sus unidades y sus actores han logrado adecuar, modificar y mantener vigente el modelo de organización, con la existencia de rompimientos con respecto a su diseño original. El testimonio de Casillas lo expresa:

“El modelo en Azcapotzalco está bien, estaba bien. Lo que lo desvirtuó fue que en la época en que la investigación fue el eje fundamental, en un departamento que todavía es un conjunto grande de profesores, se hizo una subdivisión en función de áreas de investigación, en lugar de, como se tenía aquí, en áreas de conocimiento. Y entonces, al ser áreas de investigación, empezaron a ser que estos grupos fueran de investigación, pero la investigación en muchos casos es básicamente un trabajo personal del investigador; tal vez tiene sus ayudantes, que son estudiantes de posgrado o estudiantes de licenciatura, pero el trabajo es esencialmente de una persona”.⁵⁶

Frente al modelo napoleónico que divide las labores de docencia e investigación en escuelas y dependencias separadas, el modelo departamental de la UAM-A ha buscado mantener la integración docencia-investigación a través de las áreas de conocimiento; sin

⁵⁶ Entrevista al Dr. Juan Casillas, 28 de septiembre de 2004.

embargo, esta consideración ha desvirtuado la formación profesional y, ha generado procesos que han privilegiado la investigación. El modelo no ha logrado resolver operativamente el conflicto de las dos funciones que se consideran diferentes pero complementarias. Los estudios realizados por Ibarra (1993) han observado que los investigadores ven en la docencia como un castigo inmerecido, e intentan significar su proyecto educativo desde la producción vía la investigación.⁵⁷

Otro estudio relevante en este sentido que, aunque no se refiere a la UAM, sí destaca este mismo hecho es la investigación de Grediaga (1999), quien realiza una tipificación de la multiplicidad de formas en las que se desenvuelve el papel del académico. En su estudio muestra cómo, por razones diversas, cada una de las disciplinas crea procesos de constitución y creencias diversas, pero que las políticas seguidas por las instituciones enaltecen la función de investigación.⁵⁸

La experiencia de la UAM-A, ha tenido efectos ambivalentes que mezclan lo tradicional con lo moderno de su organización; la heterogeneidad con la homogeneidad en sus comunidades; la verticalidad con la participación individualizada en sus formas de gobierno; al mismo tiempo que prevalecen procesos de constitución y organización caracterizados por la multiplicidad y desigualdad en la organización de cada unidad; propósitos particulares y desarrollos diferenciados prevalecen a la fecha, e incluso, al persistir estas diferencias, han consolidado la hegemonía académica de la unidad Iztapalapa.

En materia del vínculo entre investigación y docencia, en la UAM-A prevalece una creciente tensión entre las fuerzas de *integración* y *desintegración* (Clark, 1998); coexisten con expresiones variadas en cada uno de los departamentos y disciplinas de la unidad. La eterna discusión de la necesidad de comunión estrecha entre docencia-investigación, al menos del discurso, se observa como una condición ideal para el desarrollo; las fuerzas desintegradoras también representan un componente constitutivo del trabajo de la institución. El juego entre la integración y la desintegración es el elemento ambivalente que deriva en una dinámica de instauración del vínculo entre docencia e investigación.

La experiencia internacional y nacional sobre la integración de la docencia y la investigación, tal como lo ha investigado Clark (1997), ha requerido de condiciones de integración que difícilmente los países han logrado constituir; señala: “Poderosas condiciones dictan que una gran parte de la investigación y la docencia, la investigación y el aprendizaje procedan por caminos diferentes.” (*Ibidem*).

La experiencia institucional de la UAM-A proporciona un claro ejemplo de la

⁵⁷ En esta investigación, a la cual ya se hizo referencia con anterioridad, se destaca, mediante una exposición de diferentes cuadros, la forma como la organización y estructuración desde el modelo privilegia la percepción de la investigación: a pesar de la existencia de pocos grupos de investigación multi e interdisciplinarios, los profesores mantienen en la investigación un imaginario social de mayor prestigio, situación que se traduce en el descuido de la docencia.

⁵⁸ El estudio recupera 31 instituciones de educación superior de nueve entidades federativas del país; toma como unidades de análisis cuatro carreras: física, sociología, ingeniería civil y administración. El estudio destaca como hallazgos la gran variedad de formas en las que se desempeñan las tareas docentes, donde uno de los componentes fundamentales lo constituyen las organizaciones y sus formas diversas de coordinar las funciones de docencia e investigación. Señala que la carrera docente es modulada por el establecimiento, la disciplina, la propia historia de vida del sujeto y sus propios imaginarios sociales; refiere la forma tan diversa en que se desarrollan las trayectorias del docente universitario. Invita a realizar esfuerzos de investigación que intenten conocer desde el interior de las instituciones, carreras, profesiones y campos de conocimiento la forma tan variada de constitución de la carrera docente.

creciente complejidad para la constitución de una integración del trabajo académico y sus prácticas educativas; a pesar de contar con un marco que en teoría señala la articulación por la vía de las áreas de conocimiento, ha tropezado con una cotidianidad donde las formas híbridas se han impuesto en la organización de las tareas de docencia e investigación; las fuerzas desintegradoras imprimen un perfil complejo y marcados obstáculos; persisten prácticas donde las actividades, tiempos de dedicación, categorías de la carrera académica, figuras de profesor, concepción sobre la docencia y la investigación, y el estatus de la investigación constituyen algunos rasgos que explican una tendencia a la separación entre las labores de docencia, investigación y aprendizaje; más aún, estas tendencias se extienden a la separación entre disciplinas y a la actividad individual que predomina en las tareas de investigación.

El marco institucional sobre el que se han organizado las actividades académicas en la unidad Azcapotzalco está en gran medida gobernado por fuerzas desintegradoras; las condiciones institucionales que hacen posible la constitución, desde cuadros de investigación, las formas dominantes del trabajo disciplinar, los mecanismos de movilidad meritocrática; las condiciones en la formación de grupos de investigación, así como las referidas a las que operan entre el trabajo aislado, disperso, desigual, que se desarrollan en la lógica de competencia en la producción, la simulación de prácticas, entre otros elementos. Prevalece un culto al dato estadístico, que atiende la cantidad de productos mostrados, descuidando la calidad. La UAM, decía Ibarra (1993) se encuentra “ahogada en los últimos años por el puntismo, la simulación y la obediencia interesada.” Los años han mostrado una continuidad en este desarrollo; la institución no ha podido superar un sentido desdibujado de sus acciones académicas. La experiencia de realidades específicas en cada unidad y departamento son muestra de una organización crecientemente compleja en sus áreas.

El obstáculo fundamental que encontramos al vínculo real entre investigación y docencia está en el candado que constituye la administración; las actividades académicas siguen girando en torno de lo administrativo; el punto nodal desde donde se articulan y despliegan es éste. Si no cambia esta lógica de organización, no habrá condiciones ni de formación, ni de realización de otras formas del necesario matrimonio docencia e investigación. Persiste una aceptación de una relación de conveniencia mutua, pero la institución no ha podido organizar las condiciones de integración desinteresada.

Dice Becher “[...] las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan.” (2001: 16.) Para la UAM-A, la organización ha sido y es un referente del accionar de sus comunidades. Las formas de relacionarse de los integrantes de las disciplinas, sus propias bases epistemológicas de hacer conocimiento, contienen elementos que las distinguen como híbridos. Se encuentra en las tareas de organización un marco propositivo; el asunto de hacerlo realidad depende de posibilidades que están cruzadas por un conjunto complejo de factores poderosos de orden epistemológico, académico, político, económico, cultural y social. En este sentido, se vuelve una urdimbre compleja difícil de operar. Debido a lo anterior, se afirma que cada institución teje su propio desempeño en esfuerzos de sumar y contrarrestar diversas fuerzas.

Se observa que la UAM-A ha promovido, desde sus políticas, la aparición de rasgos individualistas del trabajo de investigación, la formación y reproducción de elites, la preeminencia de la investigación por encima de la docencia, y la hibridez del modelo disciplinar de formación profesional que se ha integrado con el modelo por áreas de

conocimiento. Estas situaciones han fortalecido una operación desigual en sus diferentes divisiones, al mismo tiempo que se han extendido a patrones de crecimiento, evolución y fortalecimiento diferenciado en sus tres unidades. La búsqueda de un equilibrio en su funcionamiento ha sido un elemento considerado dentro del marco de sus propósitos; sin embargo, la forma como se ha operado el modelo ha creado una estructura desigual.

Los cambios operados por las administraciones, sobre todo a partir de la correspondiente al Dr. González Cuevas, han alimentado la cultura de la individualidad y han hecho de la investigación la función más importante, situación que se refleja en el comportamiento, actitudes y percepciones de sus comunidades académicas. La dedicación en tiempos y empeño a las actividades de investigación, así como el descuido a las funciones de docencia lo advierten. Las fuerzas desintegradoras han prevalecido, en gran medida motivadas por las políticas institucionales. Dice Casillas:

“No sé si en todas las culturas se van burocratizando de alguna manera; algunas, a partir del entusiasmo inicial. Por un lado, los profesores que iniciaron ya son mayores; el estado del país no ha sido el más adecuado por el desarrollo; muchas cosas se han estancado, y en algunas se fueron adquiriendo ciertos vicios. Se dio, por desgracia, mucho estímulo al trabajo individual; yo diría que no nada más en esta universidad sino nacionalmente; si usted revisa todos los parámetros que tiene el SNI, los que tiene la UNAM, los que tiene la UAM, concluirá que a usted lo premian por el trabajo que hace individualmente, que lleva su firma [...]”.⁵⁹

Es cierto que lo que cuenta para una institución es la calidad de su trabajo académico, especialmente el referido a la docencia e investigación; sin embargo, no se puede realizar al margen del trabajo colegiado; por tanto, mientras las políticas alimenten la independencia e individualidad en el trabajo académico, los alcances de la vida colegida y la articulación interdisciplinaria será un ideal por alcanzar.

3.12 La organización de la docencia y la investigación en la División de CSH

Se señaló con antelación que la estructura organizacional de la UAM-A —ubicó de origen como base fundamental de sus actividades el trabajo colectivo, en este contexto la investigación— aparece como la función cuya pretensión es anidar a las demás funciones de la institución, sobre todo la docencia y la gestión; son las áreas de investigación la estructura básica de organización.

El modelo UAM es concebido para desarrollar la investigación. La función docencia, a pesar de ser la que más se desarrolla desde el nacimiento de la universidad, permanece reproduciendo los patrones disciplinares existentes en la época; pocos espacios para la discusión y el análisis del modelo de docencia se abrían; las áreas de investigación empiezan a demeritar a la docencia, pues ocupan una notable presencia que debía corresponder a los profesores, de manera tal que son los espacios de interacción de constitución de un modelo de organización de la docencia y la investigación. Dice González Rubí:

“El profesor aislado que entró en los años setenta o en los ochenta a trabajar acá, la forma de articular el trabajo se permitió a través de la investigación, no de la docencia. [...] Entonces se organiza (la investigación) en los departamentos; los propios profesores, por ejemplo, organizan

⁵⁹ Entrevista al Dr. Juan Casillas, 28 de septiembre de 2004.

un programa y los proyectos, y luego se mandan éstos al consejo divisional, el consejo divisional lo aprueba[...]⁶⁰

Con una tradición en la formación de áreas de investigación, la división de CSYH de la unidad Azcapotzalco se fue abriendo camino en cada uno de sus departamentos, como en el caso de economía y sociología, mas encaminadas a la investigación, derecho y administración mas dirigidas a la profesionalización; el modelo interdisciplinario se ensalzó como punta de lanza de una reforma curricular a las formas de organización del conocimiento; también las áreas de investigación aparecen como promesas de algo que pudo haber sido y no fue. Se coincide con lo expuesto por Álvarez (2002), que se refiere al modelo de organización de la enseñanza predominante en el departamento de Sociología de la UAM-Xochimilco, escribiendo: “Y la interdisciplina se práctica más como consecuencia de los desarrollos actuales de las ciencias sociales —préstamos teóricos, nuevas temáticas, dilución de fronteras disciplinarias, etcétera— que de los esfuerzos por aprehender una realidad total o del seguimiento de algún programa teórico”.

Las áreas de investigación de los departamentos de la división de CSYH tienen un funcionamiento coincidente, donde las áreas operan como espacios amplios para inscribir proyectos de investigación aprobados dentro de su división; fuera de este rango, no se aprueban temáticas, ya que se encuentran atadas a los programas de becas institucionales de investigación o de docencia. El antecedente original sobre esta forma de trabajo fue el modelo cuya existencia y consolidación se basó en la conformación difícil de áreas de investigación que anclaron su existencia y desarrollo al propio trabajo y dinámica disciplinar; sin embargo, es a partir de los programas de deshomologación cuando se inician los esfuerzos por articular el desarrollo de la investigación y la docencia a los estímulos económicos. A partir de ese dispositivo de engranaje, la institución, mediante la comisión dictaminadora general de la institución, ubicada en la rectoría general, diseña un esquema de puntuación, de lo que deriva que toda actividad tenga un puntaje; así, la docencia, la investigación, las publicaciones, todas las actividades cuentan para efectos de evaluación en los programas de estímulos, en tanto estén dentro de un proyecto de docencia o investigación.

En las estructuras del modelo de organización de las tareas de docencia e investigación en la división de CSYH de la unidad Azcapotzalco, a pesar de los esfuerzos por integrar sus tareas de forma interdisciplinar y compartir áreas de convergencia, prevalece en sus acciones un modelo de organización poco integrado; las cuatro disciplinas de la división tienen un funcionamiento dividido que tiende a cerrarse en torno a su base disciplinar, con una tercera parte de núcleos académicos consolidados; sin embargo, con tendencias de trabajo y resultados diferentes por disciplina particular. En la división se tiende a polarizar las tareas en torno a dos orientaciones de organización, dos grupos de académicos: los promotores de la integración y aquellos que buscan la separación. Esta polarización hace que las tareas de investigación y docencia transcurran en permanente tensión, que no exista una trayectoria única y convergente.

Los esfuerzos por mejorar ambas funciones han sido permanentes y de variada naturaleza; durante los primeros años de la división, los trabajos se orientaron al desarrollo de la función docente, caracterizados por una docencia individualizada y un descuido de la interdisciplinariedad y de la articulación docencia e investigación. Esta situación derivó en

⁶⁰ Entrevista al Dr. Mario G. González Rubí, 18 de mayo de 2005.

una mayor atención a la investigación; idea que se vio fortalecida a partir de los programas de estímulos. De tal manera, se reforzó la idea, inconscientemente y por descuido, de atender a la docencia con mayores y mejores acciones conjuntas que se tradujeran en reforzar sus resultados.

“En este contexto, en la división, el interés por mejorar la atención a la docencia se expresó principalmente en la creación de la figura de los Ejes Curriculares en el período 1994-1997, en la Agenda de Planeación de la Docencia del período 1997-2001 y en las adecuaciones a los programas de estudio de las cuatro carreras existentes que se realizaron a partir del año 2000”.⁶¹

Acompañando a estos lineamientos, diversas comisiones se han encargado de elaborar diagnósticos y recomendaciones para el mejoramiento de la docencia, como fue la Comisión Académica de la división (2002) y la Comisión para la revisión y evaluación de los ejes curriculares (2002), entre otras.

En materia de evaluación las acciones han sido de una creciente variedad; destacan por su relevancia: “a) la conclusión del proceso de revisión y adecuación de los planes de estudio de las cuatro carreras existentes en la división en 2003; b) la revisión y actualización en 2002 y 2003 de los Lineamientos para Otorgar la Beca al Reconocimiento de la Carrera Docente; c) la formulación en 2002 y 2003 del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI, versiones 2.0 y 3.0); d) el inicio, a fines de 2003, del proceso de evaluación diagnóstica externa por parte de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y e) la formulación del Modelo Integral de Análisis y Seguimiento (Evaluación) de la Docencia”. [...] ⁶²

A pesar de este conjunto de esfuerzos, la docencia en la división sigue siendo un talón de Aquiles, al considerar todas estas acciones que la docencia es una tarea colectiva que debe partir de esfuerzos coordinados y convergentes para llevar a cabo una educación integral de los estudiantes; sin embargo, la actividad se sigue presentando como un territorio fragmentado, con comunidades académicas diversas y con desarrollos desiguales, pero combinados en sus divisiones.

Se puede afirmar que la forma de hacer docencia a la fecha no ha podido salir de su condición de separación y descuido en el que ha caído por la misma estructura de diversos programas institucionales; a pesar de esta creciente atención y programas para el fortalecimiento y recuperación de la docencia, falta modificar una estructura sedimentada por tradiciones y acciones que representan serios obstáculos para el desarrollo de una docencia integral.

Las posibilidades de desarrollo académico dentro de la división tienen dos rutas de tránsito: en primer lugar, la docencia, función a la que se dedican casi la mitad de los profesores de la división; en segundo, la investigación, actividad en la que una menor parte de los profesores han realizado trayectoria. Esta doble ruta ha generado un modelo diferenciado: aquellos de mayor tiempo a la docencia y quienes se dedican a la investigación.

La revisión de las funciones realizadas en cada una de las carreras revela que las carreras más disciplinarias, Sociología y Economía, dedican mayor atención a las funciones de investigación; mientras que las carreras de Administración y Derecho concentran una mayoría de profesores a la docencia.

⁶¹ *Lineamientos para la evaluación y el mejoramiento de la docencia*, Consejo divisional, marzo de 2004.

⁶² *Ibidem*.

La investigación ha sido eje del desarrollo de las tareas de la división; la forma de organización es por áreas de conocimiento cuya adscripción se encuentra en los cinco departamentos.

Los primeros trabajos de investigación se desarrollaron en la tradición disciplinaria y realizada fundamentalmente en forma individual. Esta forma de trabajo trascendió por años, en forma tropezada y con saltos que se movían entre la inercia y el buen tino para centrar una serie de líneas de investigación que, para el año de 2005, son vanguardia en el debate teórico, como es el caso de algunas líneas de investigación del departamento de Sociología y Economía.

Los primeros lineamientos para el desarrollo de la investigación en la división fueron expedidos desde el año de 1983; a partir de ese momento, la investigación se inicia mediante el surgimiento de grupos y seminarios de investigación. Estos espacios con los años se convierten en las áreas de investigación.

Durante el año de 1997, tienen lugar las reformas más relevantes y actuales sobre la recomposición del desarrollo y formas de potenciar la investigación.⁶³

El documento considera que el trabajo colegiado idóneo para apuntalar a la investigación, independientemente de su realización individual o colectiva, se encuentra en los departamentos, los cuales son los encargados del diseño y generación del marco institucional de su desarrollo. Para la puesta en marcha de las áreas de investigación, la división encarga a los profesores de tiempo completo su realización; esto no significa que los únicos capaces de hacerlo sean estos profesores, pero sí los más indicados para ello.

La división promueve un marco normativo de libertad teórica y de investigación a las áreas y grupos de investigación y realiza la vigilancia del cumplimiento de la norma. Desde el registro hasta la evaluación de avances y resultados, es el jefe de área, el coordinador de grupo o el jefe de la división el encargado de realizar el seguimiento. Para ello, el Consejo Divisional establece los procedimientos de evaluación, cuya propuesta opera por la vía de pares calificados. La comisión se integra por el Consejo de la división y se encuentra compuesta por un integrante de la división y uno de cada una de las divisiones de CSYH de las unidades Iztapalapa y Xochimilco.

Según los resultados de la administración de Sosa, el comportamiento de grupos y áreas de investigación de la división de CSYH ha sido de acuerdo con el siguiente cuadro:

CSYH	2000	2001	2002	2003	2004
Áreas	8	11	12	13	13
Grupos	14	12	12	15	16

FUENTE: Informe de trabajo del Mtro. Víctor M. Sosa de 2004, COPLAN.

Sosa refiere que la división de CSYH cuenta con un total de 28 cuerpos académicos reconocidos y dos en consolidación. Referencia citada por el *Programa de Mejoramiento del Profesorado* (PROMEP) del año 2004.

El informe cita la relación de estos cuerpos académicos que, según el PROMEP, se encuentran en consolidación o en formación por departamento de adscripción:

⁶³ En el documento *Lineamientos para el desarrollo y funcionamiento de la investigación en la División de Ciencias Sociales y Humanidades*, Consejo divisional, sesión ordinaria No. 126, 6 de octubre de 1997.

Departamento	Cuerpos académicos	Grado de consolidación*
Administración	Administración del Cambio con Enfoque en el Factor Humano Administración y Procesos de Desarrollo Gestión y Planeación del Desarrollo Local Investigación en mercados e Instituciones Financieras.	EF EF EF EF EF
Derecho	Derecho y Control Social Derechos Humanos y Marginalidad Derecho Ambiental	EF EF EF
Economía	Bloques de Comercio e integración Económica Crecimiento y Medio Ambiente Empresas, Finanzas e Innovación Tecnológica Historia Económica y Economía Regional Investigación de Relaciones Productivas en México Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades Investigación, Precio, Moneda y Dinámica Económica Políticas Macroeconómicas Sociedad y Acumulación Capitalista	EF EF EF EF EF EF EF EF EF EF
Sociología	Análisis Político Análisis Sociológico de la Historia Pensamiento Sociológico Sociedad y Biotecnología Sociología de la Política Sociología de las Universidades Sociología Rural Sociología Urbana	EF EF EF EF EF EF EF EF EC
Humanidades	Estudios en Lingüística, Literatura y Cultura Historia e Historiografía Historia y Cultura en México Lingüística Aplicada Literatura	EF EC EF EF EF

FUENTE: Informe de trabajo de Víctor M. Sosa, COPLAN

*EF en formación, EC en consolidación.

La exposición del cuadro refleja el grado mayor de desarrollo de la investigación en las carreras de naturaleza disciplinar: Sociología y Economía, las cuales superan la cifra del 50% de cuerpos consolidados; mientras que los programas profesionalizantes de Administración y Derecho no solo tienen el menor número de cuerpos académicos consolidados, sino que también tienen el menor número de académicos concentrados en

labores de investigación y el menor número de áreas y grupos de investigación. Estas cifras ilustran la forma en que la organización ha concentrado y desarrollado sus actividades a partir del desarrollo de la disciplina, su naturaleza y enfoques predominantes.

Un rasgo distintivo de los programas académicos es la multiplicidad de formas que tiene cada carrera de organizar sus tareas de docencia e investigación; esta diversidad depende de una serie de razones, entre las que vale la pena citar: *a)* Existe una serie de principios básicos de organización disciplinar, los cuales son inherentes al desarrollo particular de la disciplina; *b)* Las cuatro carreras tienen eje de conocimiento, lo que les permite crear una base epistemológica; una forma de organización y cultivo del conocimiento por grupos especializados; constituyen agregados particulares por áreas. Como dice Becher (2001), son una serie de tribus que no hablan el mismo idioma y que tienen sus particulares formas de organización; cada disciplina, en específico, crea sus propios vínculos y tejidos de interacción, como un cuadro de valores, a pesar de que la división les facilita una serie de condiciones objetivas, prescriptivas y reales para el desarrollo y formas de organización; sin embargo, cada comunidad de académicos se agrupa en torno a patrones los cuales en ocasiones no dependen ni provienen de la norma; *c)* el desarrollo de la investigación rebasa lo prescrito; los comportamientos que los académicos tienen son de una enorme capacidad de despliegue; el criterio predominante para mayor dedicación es el meritocrático; los estímulos económicos y prestigios son el motor más relevante que orienta el trabajo de los académicos de la división.

Un dato que sobresale es el hecho de que la mayoría son profesores de tiempo completo; sin embargo, esto no se traduce en que su concentración y dedicación sea la vida colegida; ni la investigación ni la docencia, aparecen para muchos como su mayor atención.

Las publicaciones y su número son reflejo de que la investigación y sus productos se concentran en pequeños grupos de cada disciplina, mientras que la mayoría de los académicos tienen en la docencia su dedicación exclusiva.

3.13 La estructura de la carrera académica en la UAM

El modelo de universidad que opera en la UAM se sustenta en los profesores de tiempo completo; ésta es la institución mexicana de educación superior pública federal que cuenta con el porcentaje más alto de profesores de tiempo completo. Este dato supone que la educación que se imparte en la UAM se proporciona en su mayor parte por profesores cuya dedicación es principalmente la educación. El dato es contundente; sin embargo, no se tienen estudios a profundidad sobre el impacto de este tipo de educación, se desconocen los niveles de aprovechamiento, calidad del desempeño estudiantil o rendimiento escolar; prevalece la consideración de que las cosas se hacen bien, pero no hay evidencia que constate los datos; en el mejor de los casos, como para el conjunto de las instituciones, lo que se reconoce es que la inserción a los mercados de trabajo, así como las trayectorias como profesionistas ilustran que se hacen las cosas con cierto nivel de calidad en el desempeño.

El desarrollo de la carrera docente en la institución creó de inicio un esquema que ha buscado consolidar la profesionalización y reconocimiento diferenciado de los académicos; poco a poco, se le fue incorporando a este esquema el elemento de la productividad asociada al estímulo económico, lo que derivó en una distorsión de sus tareas.

Los académicos de la UAM-A disponen de un marco institucional de docencia que

los recibe, y que, a pesar de ser complejo en su trayectoria y de efectos estratificantes, al menos disponen de políticas institucionales que les confieren un lugar de constitución y regulación laboral y académica. Las políticas de la institución han generado un esquema de acceso y promoción académica irregular, competitivo, parcial, contradictorio e inconsistente; sin embargo, goza de legitimidad institucional.

El proceso de ingreso y trayectoria seguida por los profesores de la UAM-A se caracteriza por su contingencia; de inicio, una cantidad importante de profesores aprendieron la profesión en su ejercicio. Sin embargo, muchos de ellos, al provenir de diversas instituciones, ya traían cierta experiencia. El proceso de constitución y trayecto de la profesión fue menos azaroso y atropellado que para los de la ENEP-A; las políticas de la institución los tomaron en cuenta desde el principio; el marco de su desarrollo, al contar con espacios para realización, integración y discusión de su oficio, contó con espacios y recursos para ello.

Ante un contexto de debilidades teóricas sobre el conocimiento de los académicos, se hace necesario realizar una aproximación general, tratando de reconocer las condiciones en las que se inscribe el trabajo de los docentes de la UAM-A; se parte de señalar que marco institucional es el espacio que crea, regula, consolida y busca la profesionalización de sus académicos. De manera tal que las condiciones que las instituciones crean se constituyen en factores decisivos en la evolución de las tareas del docente.

La revisión de la literatura existente sobre académicos reporta una gama variada que fundamentalmente centra el debate en los conceptos de profesión académica (Brunner, 1987; Brunner y Flisfich, 1989). En otro trabajo, se puede hablar de una profesión fragmentada en varios aspectos:

- a) Una creciente independencia respecto a las autoridades políticas y administrativas.
- b) Un control por parte de los miembros de la profesión del personal que la constituye y de las políticas de promoción o ascenso que le son aplicables.
- c) Autonomía respecto a las normas que rigen el adiestramiento y desempeño de sus miembros, tanto en el ámbito de exigencias de certificación formal, como en las posibilidades que las normas o criterios de evaluación otorgan al distribuir prestigios.
- d) La definición de un *ethos* profesional o control social sobre la incorporación de nuevos miembros que posibilita una homogeneidad de valores entre los integrantes de una profesión.
- e) La emergencia de una ideología elitista del deber de actuar en bien de otros como compromiso profesional. En ello se funda la legitimidad de reivindicar la autonomía e independencia que caracteriza a las profesiones. (Brunner, 1987, 338-339).

A diferencia del proceso de constitución del gremio de académicos de las ENEP, el proceso de constitución de los académicos de la UAM fue menos accidentado: nominalmente, su adscripción es en su mayoría de tiempo completo, y el apoyo que la institución les proporciona permite, crear mejores condiciones para efectuar un reclutamiento menos azaroso, donde sus primeros profesores contaron con una mayor preparación a su ingreso, al mismo tiempo que la institución les ofreció condiciones muy favorables para elaborar un perfil, así como para su promoción y desarrollo laboral.

La existencia de condiciones contractuales de tiempo completo para la gran mayoría de los profesores se constituye en una piedra angular para el desarrollo de una trayectoria

académica de mayor certidumbre y seguridad laboral; es, sin duda, un factor relevante que permite bases más firmes para los académicos.

A diferencia del conjunto de la IES mexicanas, fundamentalmente de la ENEP-A, la incorporación de los académicos de la UAM-A constituyó un proceso interesante y atrayente para muchos profesionistas de la época. Quizás se pueda considerar como la única oportunidad en que en una universidad en México tiene lugar la expansión más relevante para la creación de un mercado de académicos con oportunidades que ninguna institución ofrece en la actualidad. Los profesores de la UAM se vieron envueltos en un proceso de contratación laboral de oportunidades *inesperadas y abundantes* (Pérez Franco, 1991; Gil, 2005).

Los académicos de la UAM-A constituyen un grupo diverso y disperso; como ocurre con el conjunto de los profesores de las IES mexicanas, sus trayectorias son heterogéneas y están signadas por el reto de constituir una cultura académica alternativa, fundada en áreas de conocimiento que intentan desplazar las tradiciones disciplinares; es por ello que esta situación marca una serie de procesos y diferencias con respecto a la constitución de una comunidad académica alternativa al modelo por disciplinas imperante en la época.

La posibilidad de ser una comunidad académica diferente estuvo de origen fuertemente condicionada a su capacidad de negar las tradiciones disciplinares; sin embargo, al parecer este proceso de constitución ha estado mezclado por la existencia de tradiciones que no han podido ser superadas; antes bien, los valores y tradiciones no sólo no fueron negados, sino que persisten como prácticas educativas presentes en los salones de clase.

La estructura de la carrera académica en la UAM-A es meritocrática, quizás la más compleja de nuestro país; su estructura tiene como antecedente inmediato el esquema de la UNAM; inicialmente, contó con tres categorías: asistentes, asociados y titulares; de cada una de las categorías se desprendieron tres niveles: A, B y C; sólo en la categoría de asociado se incorporó el nivel D, con el propósito de abrir una mayor flexibilidad al esquema escalafonario.

Este diseño de categorías y niveles contó, desde su origen, con cinco rubros para que los académicos pudieran ser evaluados en su incorporación y promociones: escolaridad, experiencia docente, experiencia en investigación, ejercicio profesional y el rubro de *otros* (en este se consideran cursos, comisiones, conferencias, entre otros elementos). Cada rubro es ponderado por una medida; en el caso de la docencia, su medición es por años de ejercicio; en la experiencia, su ponderación se integra por la elaboración de programas, materiales de apoyo a la docencia; en la investigación, es por libros producidos, artículos y otros escritos; el ejercicio profesional es medido por los años en el servicio profesional, como cargos en la administración de gobierno o iniciativa privada; finalmente, en el rubro de *otros*, se toma en cuenta la cantidad de cursos o eventos contados fundamentalmente por las horas totales de participación. Este esquema confiere enorme complejidad a la estructura escalafonaria, la cual ha tenido que operar con base en la comprobación de actividades mediante documentos probatorios.

Uno de los grandes desafíos que enfrentó la UAM-A respecto a sus comunidades académicas fue el diseño de una estructura organizativa orientada a la docencia con una fuerte articulación a la investigación; al mismo tiempo, la carrera docente tendría en el tipo de contrato laboral de tiempo completo, así como en el salario fijo y competitivo en el mercado, pilares sólidos en su conformación. Sin embargo, como advierte Didou [...], la crisis de 1983 fue el detonador de un malestar en torno a los sueldos en la comunidad

académica. [...] (1993: 57.)

Los procesos de reclutamiento, sus lógicas de promoción, así como su categoría y adscripción se articulan a la demostración documental. Esta estructura da por entendido que el profesor ya cuenta con los niveles de calidad para desarrollar sus actividades de docencia e investigación.

La incorporación de muchos de los académicos de la UAM ocurre en paralelo con el crecimiento de las IES, sobre todo para el caso de la creciente expansión de la década de los setenta, en la que se registra uno de los crecimientos más importantes del México moderno. Las cinco ENEP y las tres unidades de la UAM constituyeron en esa década los principales mercados ocupacionales para un importante grupo de profesionistas. Se abrió en estas instituciones una oportunidad de empleo; las dos instituciones presentaron condiciones de contratación muy diferentes: la UAM presentó el mejor contrato laboral, cuyas virtudes más relevantes se encontraron en el ofrecimiento de plazas de tiempo completo, estructura de carrera, prestaciones y un espacio institucional nuevo para realizar una carrera profesional ascendente en los planos académico o administrativo; en cambio, las condiciones de las ENEP fueron, quizás, para la época las menos convenientes para los profesores: una contratación por horas de asignatura, con pocos espacios para profesores de carrera y con pocas posibilidades para optar por una incorporación en la administración de las instituciones, siempre atadas a las estructuras normativas y laborales de la UNAM. Sin embargo, la institución ofreció el 25% de sobresueldo sobre la UAM.

Durante los primeros dos años de trabajo de la UAM, se contrató al 84% de los profesores por la vía del tiempo completo (Casillas, 2000: 413). Este proceso de reclutamiento no estuvo exento de condiciones irregulares.

La llegada de un creciente número de profesores a estas instituciones se caracterizó por lo sinuoso, desigual, diferenciado y complejo de su proyección institucional. Las instituciones contaron con una capacidad de organización diversa; dar cabida a estudiantes y profesores fue un proceso lento y de adaptación a reglas cuyas bases eran nuevas.

La UAM-A se constituyó en un espacio para favorecer procesos de formación y profesionalización, obstaculizados por la precariedad organizacional y por procesos constitutivos de las condiciones para desarrollar esas acciones. Por esta razón, se puede decir que la capacidad de integrar una institución innovadora y con condiciones de organización para contar con espacios apropiados para el aseguramiento de una calidad en la formación y en la constitución de una carrera académica sólida estuvo condicionada por la capacidad y bases estructurantes de los grupos que crearon las instituciones.

La llegada de todos estos maestros transformó a las unidades indicadas; las instituciones quizás no contaron con las condiciones organizativas para integrar en un sentido de profesionalización a sus cuerpos académicos; diremos que ofrecieron diversos espacios. La UAM fue la institución que mejor posibilitó estas condiciones.

La estructura de la carrera académica en la UAM atravesó por tres etapas claramente diferenciadas: la primera fue la de implementación de las unidades, cuyos rasgos fueron la incorporación de una gran cantidad de académicos en la institución; en esta fase se definieron el tipo de contrato laboral, el esquema de la carrera docente, los sueldos, perfiles y formas de organización y actividades de la docencia e investigación caracterizados por una regulación laboral colegiada; una segunda etapa se caracteriza por la aparición del

sistema de estímulos⁶⁴, la deshomologación cuya regulación buscó la estratificación diferenciada por los salarios, sus acciones más relevantes se encaminaron a rescatar a la docencia, apoyando su revaloración por la vía de los estímulos; surgen así las becas de posgrado para académicos, con lo que se permitía atar la credencialización con la aparente mejora a la docencia y, al mismo tiempo, se derivaban posibilidades para escalar en el tabulador académico; la tercera etapa⁶⁵ se caracteriza por la revalorización de la docencia, la que se inicia con la administración del rector José Luis Gázquez Mateos, quién pretende generar una mayor conciencia sobre la docencia, resaltando la necesidad de hacer del aprendizaje y la enseñanza pilares institucionales.

Se cree que estas etapas bien pueden ilustrar la forma como se ha constituido la estructura de la carrera académica en la UAM-A; es una profesión que, a pesar de contar con condiciones privilegiadas, también, el conjunto de políticas institucionales que con el tiempo han pretendido mejorar la naturaleza y desempeño de los cuerpos académicos han generado un esquema complejo, diverso, múltiple y cada vez más rígido. La enorme variedad de acciones sujetas a valoración es cada vez más notable; proviene de diversas acciones, con categorías laborales variadas, promoción meritocrática y un esquema salarial múltiple que hace de la carrera académica una complejidad enorme.

La UAM-A ha tenido en sus académicos uno de sus mayores aciertos. Los estudios de Gil (1994) han mostrado que durante los primeros años de operación de las tres unidades, se incorporaron a la institución la mayoría de profesores con el grado de doctor. Esta situación hace que la institución tenga entre sus profesores un número importante con experiencia en investigación y docencia.

Durante los primeros años de trabajo de la UAM contó con presupuestos altos para operar el proyecto; era un modelo caro; requería de un presupuesto significativo; así se aprecia en el testimonio de Pallán:

“[...] quien mejor pagaba era la UAM en ese momento [...] había personas que llegaban con un currículum, con prendas intelectuales; se estaban cosechando en ese momento los primeros becarios del CONACYT, los de la primera jornada que estaban regresando; entonces va a haber muchos profesores atraídos por una cuestión de mercado, no tanto por vocación; y la UAM se encargó durante los primeros años de hacer todavía más atractiva esa oferta de trabajo [...]”⁶⁶

Las condiciones de empleo ofrecidas por la UAM para la época de creación de sus unidades representaron las mejores del mercado académico; el ofrecimiento presentaba una institución con posibilidades de mejoramiento laboral, contratación de profesor-investigador, tabulador meritocrático, un programa de profesionalización que incluía formación docente, preparación en grados académicos y un proceso de profesionalización. Dice Pallán:

“Entonces hay recursos en la universidad, una universidad rica entre todas; se centraliza a los profesores que entonces viajaban en primera clase; tenían viáticos para ir a donde querían ir” [...]

⁶⁴ Esta etapa arranca en 1989, a finales de la administración del Dr. González Cuevas y sienta las bases para establecer el RPPA y al mismo tiempo, establecer el trato bilateral sindicato-rectoría.

⁶⁵ Esta etapa sienta las bases para la creación de las unidades de enseñanza aprendizaje en la división de CSYH. *Lineamientos para la evaluación y el mejoramiento de la docencia*, Consejo Divisional, marzo de 2004.

⁶⁶ Entrevista al Mtro. Carlos Pallán, 19 de agosto de 2004.

⁶⁷ *Ibidem*

Esta estructura de la carrera académica fue un punto relevante para una trayectoria ascendente y diferenciada de los cuerpos académicos de la UAM, durante sus primeros cinco años.

La evolución del esquema de la carrera académica en la unidad Azcapotzalco ha estado acompañada de un proceso de diferenciación y diversificación de sus tareas, esquema salarial, estructura de la carrera, programas de apoyo al salario, son elementos que en conjunto hacen que un salario de un académico de la UAM resulte distinto en todos sus profesores.

Con los años, el deterioro en el salario de los profesores de la institución fue más evidente; recibió el impacto de la crisis. Durante los primeros años ochenta, se empieza a generar una salida de profesores en busca de mejores opciones de trabajo; esta situación alcanza su punto más álgido cuando el bienestar de los académicos de la UAM enfrenta un panorama crítico: sus salarios perdieron competitividad. Así lo describe González Cuevas:

“los profesores de mejor nivel o los profesionales con experiencia y más preparados se estaban yendo de la universidad. No podíamos competir con el mercado externo”.⁶⁸

Estas circunstancias no fueron exclusivas de la UAM, se reflejaron en muchas IES, como en la UNAM.

Ante este panorama, la institución decide iniciar la operación de un programa de deshomologación intentando que se constituya en el principal instrumento de diferenciación salarial: pagar de acuerdo con la productividad era la lógica en la que se fundamentaba este proyecto. Actualmente, el esquema de estímulos se compone de cuatro incentivos: el estímulo a la docencia e investigación (1989); las becas de apoyo a la permanencia (1990); el monto adicional a los titulares C (1990) y las becas a la carrera docente (1992). Todas estas variantes en los incentivos buscaron mejorar la práctica de los docentes, al mismo tiempo que su situación de vida.

De esta manera, la UAM inicia la instauración de los programas de estímulos a la productividad. Cabe señalar que la institución es la primera universidad mexicana en crear un programa de estas características.

La experiencia de la UAM, según lo ha señalado Gil, es la más antigua entre las instituciones mexicanas, sin embargo, con un poco más de tres quinquenios de aplicación, al parecer se ha constituido en un proyecto cuyo propósito de desdibujó.

La estructura de la carrera en la UAM

El modelo académico-laboral de la UAM nace fundado en la plaza de profesor investigador; de 1974 hasta 1991, opera con las siguientes categorías:

1. Categoría de profesores asistentes, con tres niveles: A, B y C.
2. Categoría de profesores asociados, con cuatro niveles: A, B, C y D.
3. Categoría Titular, con tres niveles: A, B, y C.
4. Titular C, caso límite.

⁶⁸ Entrevista al Dr. Óscar González Cuevas, 21 de julio de 2004.

Estas categorías siguen siendo vigentes, sólo que a raíz de los programas de deshomologación laboral se mezclan a partir de la consideración de cinco elementos, como lo indica Ibarra (1993: 308):

1. Los programas de deshomologación salarial.
2. Las instancias e instrumentos de evaluación.
3. La recomposición del salario académico.
4. La mejora del nivel salarial.
5. El establecimiento de nuevas normas de rendimiento y su impacto en la temporalidad de la carrera académica.

La instauración del programa de deshomologación salarial trajo consigo una serie de ajustes necesarios en su aplicación, entre los que destacan: la homogeneidad de criterios sobre los rubros de evaluación, énfasis en ciertas actividades, cambio en la valoración de actividades, trato diferenciado a las figuras académicas de acuerdo con la categoría y nivel, entre otras. Los cambios han ido evolucionando; los ajustes han implicado modificar el trabajo académico, la presencia de formas de trabajo que contienen valores como la competencia, la individualidad, la separación y formas de participación en la disciplina y en el establecimiento con variadas respuestas de apoyo y diferenciación; los cálculos del salario implican una mayor ponderación entre rubros y factores de evaluación.

La implementación del programa de deshomologación trajo consigo una creciente complicación de la estructura escalafonaria; la puesta en marcha de este programa quedó en manos de dos instituciones: SNI y la institución, lo que ha permitido experiencias variadas en cada una de las dependencias.

En el año de 1991, el *Tabulador de ingreso, promoción y permanencia del personal académico* (TIPPPA) se conformó en el instrumento de orientación y regulación del trabajo académico; contiene una estructura de ordenación estratificada muy compleja de transitar, fundada sobre la base de productos que se valoran fundamentalmente en la parte cuantitativa, situación que reafirma los postulados iniciales. La complicación del tabulador es tan aguda, que Ibarra ha realizado un ejercicio donde se constata que alcanzar el nivel más alto representa 48 años de labores docentes; lo expresa así: Si respetamos el criterio originalmente establecido de una productividad anual del 10 por ciento sobre el puntaje de la categoría y nivel en que se encuentra ubicado el profesor, estabilizándose en cinco mil puntos anuales, éste tardaría sólo 48 años en recorrer el escalafón. Si normalmente se inicia la carrera académica a los 25 años, el profesor alcanzará el máximo nivel contemplado en este escalafón real oculto a los 73 años. [...] (Ibarra, 1993: 332).

La operación del modelo, aunque compleja, ha significado para el conjunto de las tres unidades una opción para diferenciar y estratificar las comunidades de docentes e investigadores.⁶⁹

El salario de un académico de la UAM-A se compone de tres fuentes: el salario de la plaza contratada por el académico, el Sistema Nacional de Investigadores y el Programa de Estímulos a la Productividad, igual que en la UNAM. Para el año de 2005, esta composición

⁶⁹ Diversos estudios como lo referido es el realizado por Didou (1998), muestran cómo se ha constituido un gremio muy heterogéneo de profesores, casi hasta referir que a cada maestro le corresponde un salario diferente. El caso de la UNAM es diferente, mediante el programa de estímulos ha logrado generar su propio sistema de apoyo al salario.

del salario constituye una compleja urdimbre y una cadena salarial ascendente pero difícil de transitar, ya que el proceso no solo es académico, sino también implica una red de relaciones e intercambios cuyos vínculos y expresiones son heterogéneas.

A varios años de distancia del surgimiento y aplicación del sistema de estímulos en la UAM, Didou (1998) escribe: Los incentivos sirvieron para revalorar la posición de los titulares y alentar la permanencia de académicos con experiencia acumulada en el desempeño de sus funciones, pero no representaron un elemento de atracción hacia la carrera académica; en términos generales, constituyeron una estrategia de intervención sectorial más que de resolución de una problemática global. (1995: 69.)

Por otro lado Ibarra (1993) señala lo siguiente: [...] con este conjunto de programas de deshomologación salarial, se pasa de una clasificación oficial de tres categorías y siete niveles, a otra oculta con las mismas tres categorías, pero con 203 niveles distintos, que representan los posibles salarios derivados de las opciones combinatorias entre los elementos que los componen (así presenta una gráfica sobre su referencia). Y si aceptáramos otras combinaciones posibles, aunque poco probables, llegaríamos a un escalafón extremo compuesto por las mismas tres categorías, pero ahora con 576 niveles distintos. (1993: 323.)

A partir de lo anterior, las actividades de la institución se han modificado; en sentido estricto, se ha incrementado la cantidad de productos y, al mismo tiempo, se han reducido los tiempos de entrega. También la realización de los estudios de grado se han acelerado, lo mismo que la realización de obras de creación artística. Sin embargo, el esquema salarial y los estímulos le han conferido una creciente complejidad a la estructura de salarios; la estructura de la carrera académica se ha hecho muy compleja; a partir del sistema de estímulos, se ha modificado la trayectoria de los académicos, se ha privilegiado la investigación, se ha conferido a las comisiones dictaminadoras mayor poder mediante el manejo de los prestigios respectivos; al mismo tiempo, se crearon prácticas individualizadas, en tanto que la evaluación por productos toma como referencia, la presentación individual de los mismos, la vida colectiva de los cuerpos académicos vino a ser modificada.

Los cambios siguen marginando la función docente. Una especie de eclipse surge en torno a las labores docentes, lo que se traduce en un obstáculo, ya que las labores docentes siguen perdiendo atención. Dice el Dr. Casillas:

“los estímulos en esta universidad están todavía claramente inclinados a la investigación”.⁷⁰

Resolver la tensión entre docencia e investigación que persiste a la fecha es de los temas más relevantes; la docencia, a pesar de los crecientes esfuerzos por rescatarla, se enfrenta a una estructura institucional que la margina. Esto se convierte en un asunto abierto y al parecer en un problema pedagógico difícil de resolver.

El sentido buscado desde el programa de deshomologación fue premiar las funciones relevantes de la institución; al parecer, con su diseño, implementación y prácticas educativas operadas sus efectos son múltiples, destacando la preeminencia de la investigación; de manera que la carrera académica dentro de la UAM-A ha sido reorientada por las mismas políticas institucionales.

⁷⁰ Entrevista al Dr. Casillas, 28 de septiembre de 2004.

El punto de quiebre

Este programa diferenciado de reconocimiento a la trayectoria de los académicos, al tiempo que resulta positivo para la deshomologación salarial de los académicos, poco a poco se convierte en un factor relevante para desplazar a la docencia como asunto vital de formación. La función de investigación empieza, mediante los estímulos, a ocupar un lugar central en la definición de una carrera más sólida y mejor apoyada en materia económica, de tal manera que el esquema operado terminó por situar a la investigación como el trabajo mejor premiado.

Los profesores vieron en la investigación el principal mecanismo para su mejora salarial, con lo que un esquema de estímulos que pretendió alimentar la calidad de la docencia, rápidamente descuidó la formación profesional. De esta manera, durante su administración, el rector José Luis Gázquez (1997-2001) emprendió un programa de fortalecimiento a la docencia. Reconocía la necesidad de reflexionar sobre el estado en que se encontraba la labor docente después de veinticinco años de trabajo de la institución.

Gázquez reconocía que la UAM contaba con un modelo de universidad sólido, con condiciones laborales muy superiores a las plantas docentes de muchas de las IES mexicanas, con una estructura de la carrera docente que promovía la formación de grados, el mejoramiento salarial por la vía del escalafón; en tanto que los programas de estímulos habían generado un esquema de deshomologación positivo. Sin embargo, se había descuidado la atención a los estudiantes; la docencia perdió a los alumnos como su eje rector⁷¹. El problema más relevante se observa en que el modelo de organización de la docencia no contó con la estructura, gestión y espacios propicios para apoyar y desarrollarla; antes bien, la estructura institucional se orientó a la creación de condiciones para favorecer la investigación individualista.

Ante el reconocimiento del descuido en el que había caído la docencia, se ha intentado crear elementos para poner en un punto de equilibrio las funciones de docencia e investigación, situación que a la fecha no se ha logrado⁷².

Las instituciones son territorios de despliegue; el marco institucional es el espacio donde tienen lugar las tareas de organización de las variadas funciones de las universidades. La UAM-A ha creado una dinámica caracterizada por múltiples formas de organizar sus tareas, manejo de prestigios académicos, organización de la docencia y la investigación; prevalece un orden variado donde los enfoques y temas de interés de cada uno de los departamentos se constituye bajo una lógica particular. Existe un campo diverso y laxo cuya tendencia es la diferenciación.

Al interior de las instituciones, surgen variadas respuestas de organización, tal como lo señala Alvarez:

Los entornos institucionales pueden producir diferenciación entre las formas organizacionales, porque el entorno estimula la competencia y los nichos de oportunidad y porque las organizaciones seguirán rutas propias de acuerdo con la capacidad racional de sus actores para dirigir el cambio, las negociaciones y conflictos, y con el grado de coordinación entre sus agentes. Por añadidura, estamos en un entorno con autoridades centralizadas que deciden incrementar la diversidad organizacional[...] Otro conjunto de razones de la diferenciación, bien

⁷¹ Boletín especial UAM-A, Num. 1,2 y 3, enero de 1999.

⁷² la estructura, como se ha organizado la investigación desde el SNI, ha generado un efecto en todas las IES mexicanas

conocidas por los enfoques naturales y las anarquías organizadas, es que los actores emplean diferentes mecanismos de influencia; tienen diferentes metas y formas de racionalidad. (Álvarez, 2002: 421)

La UAM-A constituye un ejemplo de una institución cuya naturaleza de organización es variada; con el tiempo, las labores docentes fueron perdiendo interés al orientarse hacia la investigación. A pesar de ser una institución dedicada fundamentalmente a la formación profesional, esta se descuida desde la década de los noventa. La prioridad se centra en la investigación, donde también tiene lugar una fuerte tendencia al desarrollo de actividades que premian el trabajo individual. Las políticas institucionales no han creado los espacios organizativos para apoyar de forma estructural la función docente; prevalece un desarrollo desigual, y con una separación en la organización de sus actividades.

Dentro de este ambiente que favorece el relajamiento de las funciones de docencia, prevalece la idea, en el imaginario de las comunidades docentes, de que el posgrado es más valorado y, junto con esto, la docencia en este nivel educativo; al mismo tiempo que algunos de sus programas pertenecen al Padrón de Excelencia de Posgrado⁷³; estas condiciones se revelan a partir de una evaluación sobre la forma en que desarrollan sus tareas.

Las diferentes políticas institucionales, como las definidas por el gobierno federal, han buscado articular la docencia y la investigación en el posgrado por medio de la evaluación de sus productos, de manera tal que las acciones de la política han favorecido de forma selectiva la diferenciación, exclusión y un orden meritocrático.

Dado que la unidad Azcapotzalco hace énfasis en las funciones de docencia, prevalece, en forma combinada un desarrollo de la investigación por debajo de lo esperado considerando la relevancia que se le da en la institución. Los productos de la investigación son el resultado de esfuerzos fundamentalmente individuales; la producción interdisciplinaria y colegiada es pequeña, en los casos que aparece, es como una forma de ilustrar el trabajo colegiado.

La construcción académica, motivada desde la esfera organizacional, no ha logrado una construcción más acorde con la propuesta original del modelo interdisciplinario por áreas de conocimiento, asunto que es una deuda y desafío por alcanzar.

El estilo académico de la institución es uno de los más complejos de las IES mexicanas; por esta razón, lo hemos descrito como un modelo de acoplamiento laxo y diferenciado, en tanto que persiste una diferenciación en la operación de cada una de sus áreas; al mismo tiempo, no se ha hecho realidad la operación original del modelo original, por lo que persiste un contenido de laxitud.

Ibarra dice, respecto al tabulador que se constituyó a partir del programa de deshomologación: “De esta manera el tabulador esconde en su estructura y en la ordenación jerárquica de los productos del trabajo académico, los términos del proyecto específico de la institución.” (1993: 315)

La evidencia mostrada por Ibarra describe la forma en que el tabulador de la institución premia la investigación y la creación artística, mientras que la docencia y la difusión de la cultura aparecen como las actividades menos valoradas y menos apoyadas

⁷³ A partir del año 2001 recibe el nombre de Padrón Nacional de Posgrado.

por los estímulos económicos.⁷⁴

La estructura de la carrera académica en la UAM-A es muy estratificada y vertical, ya que ha generado la disgregación de las comunidades, no ha fortalecido los espacios colegiados, sino que prevalecen la diferenciación y la separación. El asunto es que el propio sistema de organización y estructura de la carrera académica es uno de los principales instrumentos para regular y controlar las trayectorias de los profesores. Las reformas al esquema de la carrera docente mediante los programas de deshomologación buscaron diferenciar para premiar a los de mejor desempeño; sin embargo, las desviaciones del esquema han desvirtuado las tareas de los docentes; han surgido rasgos de simulación, inercia, individualidad y competencia en algunas de sus partes. No obstante todas estas limitaciones, también se puede constatar que una mayoría de sus académicos se encuentran ubicados en las categorías altas de su esquema de promociones. (Esto se puede apreciar en el cuadro de la página siguiente.)

Existe la necesidad de solucionar la tensión de la evaluación de la docencia y la investigación; en tanto que las mismas evaluaciones han demostrado que la estratificación, premios y castigos del esquema seguido en la estructura de la carrera académica se sostiene por una lógica que de raíz busca la diferenciación.

Una pregunta surge a partir de lo expuesto: ¿La UAM será capaz de engendrar, mediante sus propias políticas de evaluación, el conjunto de acciones para corregir un desempeño laxo, diferenciado, y estratificado, que genera una serie de tensiones en varias de sus comunidades o, en cambio, la estructura de la carrera docente y sus funciones de docencia repetirán un accionar que ha demostrado un desequilibrio reconocido y atendido, pero no resuelto?

3.14 La estructura de la carrera académica en la División de CSH

En la División CSYH, la estructura de la carrera académica tiene los mismos rasgos característicos de la Unidad Azcapotzalco. La preocupación por generar una carrera sólida y profesionalizante ha sido constante; desde el origen de la división, la figura de profesor-investigador se constituyó en uno de los pilares para desarrollar las dos funciones más relevantes en la institución: investigación y docencia. Ambas funciones disponen de un esquema de permanencia y promoción cuya estructura es compleja, y se componen de un trayecto complicado. Además, la división tiene muy presente que las dos actividades son esencialmente colegiadas.

Durante los primeros años de trabajo, al no contar con una experiencia de integración de un esquema de carrera académica, la creación de una estructura de carrera era un espacio para desarrollar un profesorado profesional, que se hiciera cargo de ambas tareas. Una de las primeras acciones realizadas fue la creación de plazas de tiempo completo, plazas definitivas que aseguraban una situación laboral de certidumbre.

La primera generación de académicos que ingresó a la división contó con apoyos en salario y prestaciones; sin embargo, para el segundo quinquenio de la década de los ochenta esa situación se modificó; la crisis económica del país repercutió en los salarios de los

⁷⁴ En el estudio de referencia el autor realiza un balance donde recupera el peso relativo de las actividades académicas dentro del tabulador, observa que la investigación y la creación artística reciben entre ambas el 50% de los montos; mientras que la docencia y la difusión de la cultura, aparecen con el 79% de las más castigadas.

académicos, lo que derivó en una contracción de la percepción salarial.

El personal académico de la División de CSYH, según la nómina de la quincena 19 del año de 2004, perteneciente al trimestre de otoño, estaba compuesta de la siguiente manera:

CSH	Tiempo completo	Medio tiempo	Tiempo parcial	Totales
Titulares	270	22	0	292
Asociados	24	16	5	45
Asistentes	4	2	1	7
	298	40	6	344

FUENTE: Informe de labores de 2004, COPLAN.

De acuerdo con las cifras, el 86.62% son profesores de tiempo completo, de los cuales el 78.48 % (270) son titulares; las cifras también ilustran un elemento interesante: solo el 1.74% (6 profesores) son de tiempo parcial.

En lo que corresponde a los grados académicos de los profesores, el informe destaca lo siguiente:

CSyH	2003	2004
Licenciatura	171	158
Maestría	117	116
Doctorado	102	108
Totales	390	382

FUENTE: informe de labores de 2004, COPLAN

A partir de los anteriores datos, el 58.63% (224) de los profesores cuentan con estudios de posgrado; asimismo, de los profesores que cuentan con estudios de licenciatura, el 24% (92) pertenecen a las licenciaturas de Administración y Derecho, 27 y 65, respectivamente.

Un tercer cuadro que vale la pena mostrar es el referido a los profesores investigadores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que presenta el siguiente panorama:

CSyH	2000	2001	2002	2003	2004
Investigador Nacional	44	47	59	67	72
Candidato	2	4	4	4	2
Totales	46	51	63	71	74
UAM-A					
Investigador Nacional	73	85	101	115	121
Candidato	15	14	15	18	14
Totales	88	99	116	133	135

FUENTE: Informe de labores de 2004, COPLAN.

Del cuadro se desprende: el 54.8% de los investigadores del año de 2004 se encuentran adscritos a la división de CSYH, lo que ilustra la dedicación mayor de la división a la investigación. Existe una tendencia ascendente en la División; a partir del año 2000 sus investigadores han tenido un crecimiento del 61.1% con respecto al año 2004, principal aportación a la cifra de la división (65.1%).

Ha crecido el número de profesores investigadores de la División de CSYH; de un total de 382 reportados en otoño de 2004, 135 profesores son miembros del SNI, lo que significa que el 35.3% de sus académicos están en ese programa.

Los cimientos de la estructura de la carrera académica en CSYH para el año 2005 son muy sólidos; sus bases normativas han alimentado un sistema que enaltece la docencia individualista y la promoción de un tipo de investigación dividida en áreas de conocimiento, pero que la realidad encarga de desmentir, por lo que los investigadores privilegian, en muchas ocasiones, los esfuerzos individuales. Los procesos de institucionalización de la docencia y la investigación cuentan con escasa presencia en liderazgos académicos. Por el contrario, el proceso de crecimiento y mejora de las labores de investigación y docencia han servido para arraigar, en mayor medida, la tradición disciplinar y, junto con ésta, los valores de individualidad, separación, cierre y escaso diálogo entre grupos. Se puede decir que las fuerzas desintegradoras referidas por Clark (1988) cumplen su propósito de separar en la medida de una mayor especialización.

La estructura y promoción de la carrera, ya sea la docencia o la investigación, sigue nutriendo el trabajo individual; la dedicación de los profesores muestra el siguiente panorama:

1- El 35.3 % de la planta de académicos está inscrito en el SNI; de esto se infiere que el resto (64.7%) se dedica a desarrollar la docencia como labor prioritaria.

2- La división cuenta con 28 cuerpos académicos en formación y dos consolidados (PROMEP) y un total de 29 áreas de investigación; ambos datos ilustran la variedad del trabajo de la división. Los núcleos de mayor desarrollo se observan en las disciplinas de Economía y Sociología, de naturaleza disciplinar, donde una estructura más colegiada y una importante presencia de liderazgo permiten un desarrollo más sólido; un ejemplo de esta situación es el área de Sociología de las Universidades, en la cual, bajo el liderazgo inicial de Olac Fuentes Molinar, se inició, desde 1989, el estudio de la línea de investigación sobre la universidad mexicana, de donde se desprenden estudios sobre los académicos en México. Para el año de 2005, ésta constituye una referencia de investigación importante del país. Sin embargo, pocas áreas de investigación constituyen este tipo de puntos nodales, antes bien predomina un trabajo de investigación más fragmentado, personalista, fundamentalmente orientado en los contornos de sus áreas de conocimiento.

3- La división del trabajo es predominantemente disciplinaria, en docencia e investigación. Esta estructura ha permitido la consolidación de grupos de investigación, aunque el reglamento dice que debe ser departamental; los cinco departamentos ofrecen docencia en los niveles de licenciatura y posgrado; asimismo, desarrollan investigación. Esta característica se sigue consolidando; la apertura de estudios de maestría y doctorado en Sociología (2004), así lo avala.

4- El esquema de carrera académica opera desde su inicio bajo criterios meritocráticos; los programas de estímulos lo han fortalecido; los mecanismos de ingreso, promoción, permanencia, definitividad y jubilación son normados por el *Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico de la UAM* (1991). Este *Reglamento* otorga una garantía y seguridad laboral al académico de la división. Es una de las instituciones mexicanas que menores movimientos de académicos tienen.⁷⁵

⁷⁵ En el reporte de investigación presentado por Carlos Reyes en el Suplemento *Campus Milenio*, de fecha 9/jun/2005, refiere los siguientes datos: a) La UAM es de la IES mexicanas que menor porcentaje de contra-

Lo dicho con anterioridad es un acierto, en tanto que muestra que el modelo de la estructura de la carrera académica de la UAM-A otorga garantías para un proyecto de profesionalización de la docencia y la investigación.

No se dispone de información suficiente sobre las condiciones que presenta la planta de profesores de la división; sin embargo, sí se infiere que hay una estabilidad, debido a que existen pocos movimientos por trimestre; por otro lado, por las condiciones en las que se desarrolla el trabajo de los académicos.

El esquema de la carrera presenta tres categorías: Asistentes, Asociados y Titulares, con tres niveles, A, B, y C, excepto el caso de la categoría de los Asociados que incluye el nivel D, como el más alto del escalafón. Esta misma estructura de carrera se presenta en la división de CSYH.

En el siguiente cuadro se muestra la cantidad de profesores que recibió estímulos a la docencia y la investigación en 2004:

	Personal académico	Estímulos	%
CSyH	313	58	18.5
Titulares	276	56	20.3
Asociados	26	1	3.8
Asistentes	4	-	-
T. A. Titular	7	1	-

FUENTE: Informe de labores del año de 2004, COPLAN.⁷⁶

En el siguiente cuadro se presentan los datos correspondientes a estímulos otorgados a la trayectoria académica sobresaliente en la división; se contrasta con los otorgados al total de la Unidad Azcapotzalco:

	Académicos	Estímulos	%
CSyH			
Titular C	212	158	74.5
T.A.T. E	1	-	-
UAM-A			
Titular C	532	389	73.1
T.A.T. E	8	3	37.5

FUENTE: Informe de labores de 2004, COPLAN.⁷⁷

En ambos casos, los porcentajes otorgados a los profesores de la división son mayores al institucional; reflejo de que en CSYH el trabajo marcha con un mejor desempeño.

Para que los profesores de la división de CSYH tengan acceso a los estímulos, su trabajo es evaluado por la comisión dictaminadora de la Unidad Azcapotzalco. Mediante el esquema de pares, la comisión se integra por tres miembros: un profesor electo en la división de CSYH, y dos que provienen de cada una de las Unidades de la UAM, Iztapalapa y Xochimilco, con el propósito de que haya imparcialidad en los juicios de la comisión.

taciones tiene; b) La institución tienen un 5.7% mayores de 65 años, 15% ya cumple con los requisitos para el retiro, además de que solo el 1.8% de las contrataciones se ha dado en los últimos cinco años.

⁷⁶ El personal académico en posibilidad de obtener el Estímulo a la docencia debe ser de tiempo completo, y con una antigüedad mayor de dos años.

⁷⁷ El personal académico en posibilidad de obtener el estímulo debe ser Titular C, o Técnico Nivel E, ambos de tiempo completo por tiempo indeterminado.

El trabajo de la comisión es delicado por la naturaleza de sus implicaciones, así que sus dictámenes se sujetan a criterios de imparcialidad, claridad, objetividad, confidencialidad y rendición oportuna de resultados. Sin embargo, existen en la normatividad vías legales para impugnar las decisiones de la comisión, situación que advierte que existe la posibilidad de inconformarse.

En lo general, la estructura de la carrera académica de base escalafonaria, fundada en criterios meritocráticos y con una participación diferenciada de los académicos, goza de buena salud y legitimidad en la división, por lo que se puede inferir que continuará por un tiempo razonable.

Un amplio grupo de profesores de la división tienen la idea de que el esquema está fundado en la cultura de la puntuación; en el imaginario de los profesores se tiene la idea de que este rasgo orienta el trabajo a labores que otorgan más puntaje en el esquema de estímulos, lo que ha desvirtuado el trabajo académico; aunque no existen estudios al respecto, se infiere que una mayor dedicación de los profesores se orienta a las actividades que más puntos otorgan en el esquema. Así se puede apreciar en el testimonio de Casillas, ante la pregunta de cómo se había transformado el trabajo de los profesores debido a los programas de estímulos:

[...] aquí se transformó en interés hacia una cierta actividad, y como por desgracia estas cosas se van burocratizando, ¿qué sucedió? Si uno dijera, bueno es que toda la producción es de gran calidad, realmente está ligada a los intereses del país y hemos aportado muchas cosas, entonces todo estaría muy bien. Pero qué pasa cuando a usted le dicen, “ah, pero para el SNI o para los productos internos que lo van a evaluar, usted puede ir cada año, a ver si le dan un estímulo, tiene que presentar un trabajo”. Entonces usted se dedica a hacer un trabajo en que tiene cierta incertidumbre, por ejemplo un trabajo de laboratorio, y que desde montar el laboratorio, empiezan los problemas; tiene que encontrar a la gente, tiene que conseguir dinero, tiene que conseguir que en la aduana lo dejen pasar, y luego que ya le pusieron no sé qué cosas, y luego que no arranca, no funciona y luego lo empieza a probar, y ya pasó un año. Y usted ¿qué va a presentar? ¿Que estuvo montando el laboratorio? Eso no vale. Nada. O usted dice, “Yo aquí tengo esta línea de investigación, aquí está mi programa de maestría o mi programa doctoral, y quedaron unos cabos sueltos, que yo ya sé cómo hacer; entonces ¿qué hago? Pues un avance que tome en cuenta la variable que antes mencioné y que puede tener cierto interés, pero que por el momento la dejo; ahora la voy a tomar en cuenta. Y esta variable modifica aquí mis resultados entre 5 y 10%, pero ya avancé como la incluí, y había dos variables, pero no, yo primero hago el estudio con esta variable, presento una publicación, y luego continúo y presento la otra variable, y ya tengo dos publicaciones. Y como el mínimo para puntos es tal, ya tengo asegurados tantos puntos. Entonces hizo mucho ruido al realizar el trabajo; no necesariamente lo que requiere el país, sino el necesario para su contabilidad personal [...]”⁷⁸

El avance de los programas de estímulos ha sido lento, pero la institución y la división de CSYH, en particular, han hecho un proceso que ha consolidado el proyecto de deshomologación salarial. Los porcentajes de participación anotados dan cuenta del camino andado; la división goza de una planta de académicos con beca y estímulo a su carrera; las mejores cifras se reflejan en las carreras de Economía y Sociología. Esta situación del avance de los programas, sin embargo, ha traído consigo diferencias para los profesores; así se advierte en la visión de Pallán:

“[...] yo creo que esto tiene ventajas y desventajas; generó un individualismo enorme que se ha

⁷⁸ Entrevista al Dr. Juan Casillas, 28 de septiembre de 2004.

venido corrigiendo con las medidas de control que han venido implantando las autoridades; después, durante los primeros cinco, siete años de becas, lo importante era que el profesor presentara a la comisión dictaminadora correspondiente el producto de su trabajo[...].⁷⁹

Los datos muestran un sistema de carrera que al interior de la división es diferenciado pero legitimado, y que ha diversificado a las plantas de profesores de las disciplinas de la división. Los rasgos de la diversidad (Gil, 1994) son una característica que el tiempo se encarga de desarrollar en las formas de organización académica de las instituciones. La división no es excepción; al contrario, sus académicos constituyen comunidades disciplinarias cuyos rasgos de ser *desiguales, diferentes y contrincantes* son consustanciales a sus trayectorias.

La constitución de esas comunidades bien se explica a partir de las condiciones institucionales reales, que se anidan con la propia construcción disciplinar que cada comunidad desarrolla conceptual y metodológicamente. La trama de esta constitución tiene un contenido de complejidad, diversidad, y es producto de prácticas y relaciones reales entre comunidades. La división cuenta con un esquema de carrera académico complejo, de tránsito difícil, con predominio de las plazas de carrera, que aísla el trabajo de los profesores, que polariza las diferencias individuales y colectivas, donde lo predominante es lo visible, el producto que se encuentra normado en la institución. A pesar de todos estos elementos, el académico de la división cuenta con una estructura de carrera orientada a la profesionalización. Esta organización institucional de la docencia y la investigación otorga una seguridad laboral, situación que proporciona certidumbre a su accionar. Ésa es la gran ventaja sobre la FESA.

Apunta Manuel Gil, la carrera académica en la UAM constituye un *largo y sinuoso camino* (2005). El acierto es que cuentan con una ruta cuyo esquema ha permitido llevar a que la institución tenga una gran mayoría de profesores en la categoría más alta de su tabulador. Sin embargo, el aspecto negativo de este esquema es que aparece otro tipo de crisis, la de la solvencia de un modelo educativo que nació caro y que en su consolidación ha encontrado problemas económicos.

3.15 La UAM-A hoy

La unidad Azcapotzalco de la UAM es una institución capaz de observarse a sí misma y cuenta con la posibilidad de tomar como espejo de su desarrollo a las dos unidades restantes de la institución. Su trabajo es constante y con una dinámica llena de tensiones; bajo intrincados procesos de desarrollo académico y político ha logrado constituirse en un establecimiento complejo, diversificado e integrado en su accionar.

Es la UAM-A una institución que vive tensiones permanentes; sin embargo, esta condición es un acierto, ya que permite desarrollar esfuerzos para impulsar cambios académicos y administrativos de variada naturaleza. Esa dinámica institucional ha logrado implementar reformas que han modificado el modelo original. La institución tiene una presencia en la región de su desarrollo.

Las palabras de Sosa parecen reflejar coincidencia con lo dicho: “Parece claro que los rasgos más distintivos de nuestro dispositivo pedagógico no solo superaron la fase de innovación, sino que también han madurado y han establecido estándares reconocidos.

⁷⁹ Entrevista al Mtro. Carlos Pallán, 19 de agosto de 2004.

Tales son los casos de la figura de profesor-investigador, la desconcentración administrativa y funcional, el esquema de trabajo académico agrupado en departamentos, la existencia de órganos colegiados, el sistema trimestral, la incorporación de la investigación como un punto de partida clave en procesos de enseñanza-aprendizaje y la identificación de problemas desde perspectivas multi e interdisciplinarias[...]"⁸⁰

La institución logró conservar, después de treinta años de trabajo, rasgos de innovación formulados desde su origen, entre los que se destacan: el sostenimiento de una planta de profesores en su mayoría de tiempo completo; altos niveles de formación profesional en sus académicos; reconocimiento y posicionamiento social y académico de algunos profesores en el ámbito de la investigación, donde destaca el caso de las áreas de Sociología de las Universidades y Estructuras de Ingeniería; la importante proporción de profesores inscritos en el SNI; la cantidad de su producción editorial y su reconocimiento en los medios especializados; el nivel y cantidad de sus programas de posgrado (algunos avalados por el CONACYT); la movilidad laboral de sus funcionarios; la presencia de varios de sus académicos en medios especializados.

El modelo seguido por la institución se ha caracterizado como altamente diferenciado y laxo; las reformas impulsadas por diferentes rectores han consolidado una institución dedicada a la docencia en la licenciatura, con una interesante y creciente oferta en los estudios de posgrado. Al mismo tiempo, la UAM-A ha buscado implementar acciones para desarrollar en mayor medida la investigación, cosa que aún no se ha resuelto.

Los cambios realizados a la institución le han conferido mayor eficiencia y capacidad de gobernabilidad.⁸¹ Esta situación ha derivado en un desempeño con arreglos institucionales que provienen de las figuras colegiadas y unipersonales. Sobre todo, ha dado a la rectoría una capacidad de negociación colegiada.

Entre los cambios impulsados están tanto los referidos a la redefinición del conocimiento por áreas de investigación como los programas de deshomologación académica, los intentos por rescatar la función docencia, y los que se refieren a las formas de gestión institucional. En conjunto, han otorgado una centralidad y manejo de agendas, prestigios y recursos a las figuras unipersonales, comisiones dictaminadoras, cuerpos colegiados y burocracia universitaria, cada una de las cuales en sus áreas de competencia.

Las distintas tensiones producto de posibles diferencias entre los actores se han solucionado por los canales institucionales; este rasgo ha propiciado que la institución resuelva sus conflictos reconociendo las diferencias de cada división, programa o áreas de conocimiento y de investigación, bajo sus lógicas, pero respetando las normas institucionales. Se han adaptado reconociendo su diversidad, aunque con alto contenido de laxitud.

Las reformas académicas y administrativas han consolidado el control de los procesos institucionales en la burocracia, la cual ha buscado arreglos y consensos normados por la institución, y, aunque han buscado atender lo académico, no han logrado equilibrar su desigualdad con respecto a la investigación.

Los cambios impactaron las creencias, reparto del poder, regulación, estructura administrativa-académica y proceso de constitución de las comunidades. La organización

⁸⁰ Informe de actividades 2004, Víctor M. Sosa Godínez, p. 8.

⁸¹ Se entiende por gobernabilidad la capacidad del gobierno de la institución para atender en forma eficiente las demandas de sus comunidades, situación que implica una capacidad para la marcha en paz y armonía en los trabajos de la institución.

departamental de la unidad permite que la docencia y la investigación tengan un espacio compartido para su realización, al mismo tiempo que generan un modelo híbrido de formación que mezcla la interdisciplina con la enseñanza disciplinar; los programas de deshomologación han conferido, sin embargo, mayor énfasis a la investigación, situación que ha descuidado la docencia; la presencia de una mayoría de profesores de tiempo completo ha permitido generar condiciones para resaltar la vida colegiada, la formación académica, profesionalización, productos de investigación y desempeño de los académicos.

A quienes participan de este sistema de promoción entran a una dinámica de desgaste continuo; el salario de los profesores se ata a la evaluación de sus acciones; esta lógica promueve la exposición de productos, no la calidad de su ejercicio. Se evalúa al profesor en lo individual mediante la presentación de productos; sin embargo, se descuida la inserción de la evaluación en la institución.

La institución pone a todos a participar en la cultura de la producción desarticulada de trabajos; esto es una política legitimada y criticada, pero, finalmente, asumida, que funciona para estratificar a los docentes. Dice García Salord que los docentes tienen que demostrar con *su hacer* productos para legitimar su profesión. El espejo en que se reflejan es la imagen de una profesión que compite para demostrar que trabaja; quien no produce no está en el juego, y quien no está en el juego no tiene derecho a los ingresos extraordinarios, y también pierde el reconocimiento del gremio.

A manera de cierre

La estructura de la carrera académica de la UAM-A tuvo, desde su origen, el propósito de reflejar rasgos alternativos e innovadores en su constitución; sin embargo, con el paso del tiempo se fue haciendo extremadamente complejo, diferenciado y diversificado. Se advierten tres etapas que han caracterizado su desarrollo. La primera inicia con el origen de las tres unidades, que recupera la estructura escalafonaria de la UNAM; entre sus rasgos relevantes, encontramos que sus categorías, niveles y rubros integran un instrumento rígido, complejo y estratificado; un segundo momento se advierte a partir del año de 1990, cuando se inicia un estatuto de regulación orientada a la deshomologación académica, que privilegia las labores de creación e investigación, por lo que representa un punto de cambio de dirección significativo, ya que suma a la caracterización de la primera etapa una serie de elementos, entre los que se destacan: enaltecer las labores de investigación, incorporar al salario las becas por estímulos, estudios, beca CONACYT, la pertenencia al SNI. Todos estos elementos han integrado una compleja red de estratificación de la carrera docente; finalmente, una tercera etapa es la que se encuentra en curso, quizá de 2001 a la fecha, la cual ha sido la continuidad de la operación del esquema con intentos por rescatar las labores docentes de su condición de abandono, sin lograr romper el círculo que privilegia a la investigación.

La estructura que presenta actualmente la carrera académica es compleja, selectiva, rígida y con un nivel de exclusividad para el grupo de investigadores productivos o creativos.

En suma, las tres etapas han integrado un esquema estratificado, cuya valoración del desempeño ha sido, desde su origen, aceptada y promovida. Se puede afirmar que las condiciones de diseño, formación, implementación y consolidación de un modelo de docencia y estructura de carrera académica son una norma establecida; su racionalidad instrumental es aceptada y marcha estratificando a los académicos, mientras que éstos,

cuestionan pero participan.

Mediante este acercamiento, se ha pretendido conocer la UAM-A por dentro, con la precaución de no caer en la generalización; se sabe que la investigación debe tener rigor y cautela; el caso de la unidad Azcapotzalco bien se puede considerar como ilustrativo, que en la innovación buscó construir una institución alternativa. Sin embargo, la experiencia institucional muestra una cierta incongruencia con respecto a su modelo original: sus prácticas educativas se impregnaron de una creciente diferenciación y actitudes laxas; la institución creció bajo una estrategia de organización que sufrió sus modificaciones; sin embargo, las fortalezas del modelo son mayores que los desaciertos. Trabajar en estos últimos siempre es un asunto por venir.

El gobierno de la institución, la organización académica de la docencia y la investigación, la estructura de la carrera académica, así como el diseño de los planes de estudio de la UAM-A tenían el propósito de reflejar rasgos alternativos e innovares; con el paso del tiempo se fue haciendo extremadamente complejo, diferenciado y diversificado; particularmente, refleja mayor segmentación interna, recomposición que ha buscado adecuarse al desarrollo actual de México. En síntesis, es la UAM-A una institución en transformación y recomposición que, a pesar de estar a la mitad del camino, tiene el interés por el cambio institucional.

Los escenarios institucionales pueden modificarse por el accionar de los actores, por las circunstancias o por las incapacidades de los mismos; no obstante, no es válido suponer que se trata de un incumplimiento deliberado. La UAM-A operó una serie de cambios al modelo, aunque incongruentes con su diseño original; ha sido capaz de articular una organización académica cuyo proyecto es integral, así la UAM-A es una *Casa Abierta al Tiempo*.

Frente a la congruencia consigo misma la institución ha sostenido con dificultades su modelo, frente a la FESA se observará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4

LA FESA Y LA UAM-A DESDE UN ENFOQUE COMPARATIVO

La relación de dominación tiene tanto de "relación" como el lugar en la que se ejerce tiene de "no lugar". Por esto precisamente en cada momento de la historia se convierte en ritual; impone obligaciones y derechos; constituye cuidadosos procedimientos: Establece marcas, graba recuerdos en las cosas e incluso en los cuerpos; se hace contabilizadora de deudas. Universos de reglas que no está en absoluto destinada a dulcificar, sino, al contrario, a satisfacer la violencia. (Foucault, 1992: 17).

Se ha observado que la puesta en práctica de un proyecto de organización académica alternativo en nuevas instituciones es un ideal a alcanzar; lo prescriptivo opera como condición de posibilidad; su implementación requiere de una serie de condiciones de integración y realización en diferentes etapas: una primera obedece a las que se abocan al diseño; una segunda se remite a la implementación del proyecto, el cual puede ser aceptado, modificado o rechazado; se movilizan una serie de estrategias fundadas en requerimientos, como conocimientos, recursos de naturaleza diversa, equipos y estructura organizativa; finalmente, tiene lugar una última etapa, referida a la evaluación del proyecto.

El proyecto educativo y su puesta en marcha es un apuesta; su realización es un hecho; sus resultados, desconocidos. Las creencias, intereses, valores y cultura se movilizan y circundan el proyecto mediante el lenguaje y símbolos que corresponden a las nuevas formas de operar las funciones académicas.

A partir de la creación de las dos instituciones se abre una posibilidad de crear un modelo de universidad alternativa, fundada en criterios interdisciplinarios y críticos, cuya organización de la investigación y la docencia representaba una opción innovadora a los procesos de formación y creación de conocimiento diferentes al tradicional.

El interés de los dos anteriores capítulos se centró en observar la forma en que se implementó el proyecto de universidad alternativo en la UAM Azcapotzalco y la ENEP Acatlán. Su puesta en marcha tuvo como resultado una incongruencia con respecto al modelo original; el logro de proyecto dependió de las capacidades de organización, manejo de recursos, intereses de los grupos fundacionales para ponerlo en marcha.

A la luz de lo visto, se utilizará en este capítulo la comparación en la educación, así como a la evaluación y su marco de categorías como herramientas que permitan un acercamiento para describir las diferencias y similitudes más notables en el desempeño de ambas instituciones.

Durante su trayecto, las dos instituciones han operado un estilo y forma de organizar sus actividades de docencia, investigación, gobierno institucional, diseño y operación de planes y programas de estudio, así como una estructura de la carrera académica muy particulares en su institucionalización.

En este capítulo, se intentará realizar un proceso de “deconstrucción” —concepto utilizado en el sentido de lo expuesto por Derrida—¹ como un proceso de desmontar para conocer o estudiar las instituciones. Tomamos el concepto en los siguientes términos: “De este modo vemos cómo la deconstrucción no sólo actúa sobre los enunciados, sobre los contenidos de sentido, sobre las expresiones formales de los filosofemas, sino que también se ejerce sobre las relaciones y estructuras institucionales (políticas, económicas, sociales), sobre las formas históricas de su configuración”. (Derrida, 1997: 8.)

Atender la deconstrucción de los montajes institucionales introduce a sus bases fundacionales, a la apuesta de un proyecto permeado por diversas relaciones e intereses; por ello, la operación de desmontar el edificio institucional aparece como un recurso metodológico y, al mismo tiempo, como ejercicio de inteligibilidad cuya finalidad intenta conocer las instituciones desde su operación. El accionar institucional resulta valioso para la comprensión de la organización académica y el desempeño universitario.

En este plano, el contexto es vital para la explicación y comprensión de los procesos de constitución institucional, aunque no se intentará realizar la exposición total de los sucesos, sino que se hará la intelección en las cuatro categorías mencionadas con antelación.

Las instituciones son organizaciones que condensan las huellas de la historia; desde su diseño aparecen acciones que son reguladas y operadas por sujetos con intencionalidades; por ello, los resultados constituyen el producto de un inter-juego de fuerzas, cuyas redes comprenden aquello que quisieron ser y lo que su adaptación logró crear a partir de marcos institucionales particulares.

Lo visto en los anteriores capítulos permite observar que todo proyecto es significado o resignificado, ajustado por los actores, siendo los procesos de instauración su expresión más relevante.

Los actores no operan en el vacío; su accionar está articulado a una base institucional; es en el contexto donde tienen lugar los alcances y límites de un proyecto de innovación universitaria. La propuesta de organización de la investigación y la docencia mediante la interdisciplinariedad en las Unidades Multidisciplinarias y las Unidades de la UAM cuestionaron de fondo la organización en disciplinas separadas. Se advertía una profunda reforma, una especie de revolución conceptual sobre la organización; se reconocía la necesidad de abandonar los absolutismos y formas fragmentarias de abordar el conocimiento; sin embargo, al parecer las prácticas educativas en ambas instituciones no se han podido sacudir y negar por completo las formas de organización desde su condición disciplinaria.

Se ha constatado que el desarrollo de cada uno de los modelos de organización de ambas instituciones atravesó por etapas caracterizadas por los siguientes rasgos:

- 1) La etapa fundacional se singulariza por un entusiasmo desbordante; esta situación opaca las limitaciones formativas y de preparación profesional de los actores; aparece la entrega incondicional a un proyecto nuevo de universidad. Se inicia una serie de ensayos sobre la organización de las tareas de las universidades; la

¹ En su obra “El tiempo de una tesis (1997)”, Derrida realiza la defensa de su tesis doctoral, que después de haberla pospuesto por 25 años, expone los rasgos característicos de las etapas de su escritura. En este documento puntualiza la importancia de los procesos de deconstrucción para fines analíticos y metodológicos de la construcción conceptual.

expectativa genera diversas interrogantes: ¿Cómo operar un proyecto de innovación universitaria? ¿La puesta en marcha del proyecto cuenta con recursos, conocimientos y cultura para operar? ¿Cuál es el conocimiento que se tenía del modelo? La experiencia de ambas instituciones aporta elementos diferenciados, mientras que la ENEP-A ancla su modelo de organización matricial interdisciplinar; en el caso de la UAM-A, el interés de poner en funcionamiento una institución donde el factor que opera como motor de desarrollo es la vía departamental.

- 2) Una segunda fase adquiere relevancia en la implementación/adaptación/rechazo del diseño original con respecto a la organización de las acciones correspondientes a la puesta en marcha del modelo. Varias características se hacen presentes en esta fase: una primera tiene lugar en la necesidad de organizar tareas y funciones en cada una de las áreas de trabajo y actores de las instituciones; la segunda se desarrolla a partir de estas acciones, donde se circulan las ideas y conceptos que fungen como marcos de regulación, procesos de constitución y una dirección sobre la que tendrá lugar la orientación del proyecto. Se puede considerar como fase decisiva para normar derechos pactados u otorgados, mediante acuerdos que instituyen creencias y valores como bases. Esta situación desencadena actividades, medios y fines con los cuales lograr los propósitos.
- 3) La tercera etapa puede explicarse como fase de diversificación de las tareas que se desencadenan a partir de la coexistencia de comunidades académicas diferenciadas y por concepciones pedagógicas diversas que hacen que el proyecto se adapte, rectifique, desaparezca o tenga un contenido híbrido. Se aprecia en esta fase un creciente interés por el florecimiento de opciones alternativas sobre la organización de la investigación y la docencia, por responder con imaginación a las diversas formas de trabajo. La emergencia de formas alternativas de organización se instala en la idea de mejorar, con cierta eficiencia y eficacia, el proyecto universitario.
- 4) La última etapa se refiere a la estabilización. Los indicios más relevantes en ambas instituciones dan cuenta de una inercia y la reproducción disciplinada de un proyecto que no logró cristalizar por completo; al mismo tiempo, puede ser visto como el estancamiento de sus acciones. Aparecen fuerzas que polarizan las visiones, reclaman otras vías de organización u operación; sin embargo, al no existir respuesta, provoca el distanciamiento, inercia y conservadurismo en el accionar institucional.

4.1 Las experiencias institucionales en sus modelos de innovación universitaria

La experiencia de trabajo de la UAM-A dice que ha operado un modelo de organización académica con mayor similitud a su idea original. La institución ha sido un referente para otras instituciones; se puede constatar que su programa de deshomologación impulsado en los primeros años de la década de 1990 ha inducido políticas federales; de alguna manera, se ha implementado en el conjunto de las universidades públicas mexicanas; también el modelo institucional es referente para otras instituciones como en los casos de las opciones de titulación y la formación en trimestres académicos.

La UAM-A fue durante su origen un diseño novedoso de organización académica; el reto más importante fue la operación de este proyecto. El paso de tres décadas de trabajo ha mostrado una consistencia importante con su diseño original. Sin embargo, como toda institución, actualmente enfrenta una serie de dificultades susceptibles de mejora.

El caso de la FESA presenta su propia especificidad; su origen, desarrollo y etapa de madurez han tenido lugar mientras permanece atada al marco institucional de la UNAM. Esta condición ha influido, o simplemente inquietado el desarrollo de esta institución. El proyecto de universidad de innovación no logró arraigarse debido a una serie de factores; la incompreensión, desconocimiento, ajuste a demandas e intereses tradicionales, la burocratización del gobierno universitario, condiciones iniciales de la docencia y la investigación, segmentación y desarrollo tardío de los procesos de institucionalización de sus acciones, así como los altos costos, entre otros elementos, que en conjunto modifican su rumbo.

La FESA ha representado el paradigma de desconcentración y descentralización de los estudios universitarios bajo un proceso constitutivo marcado por la complejidad de su tránsito, logrando instalar un conjunto de instituciones dispersas en la zona metropolitana, pero reproduciendo la racionalidad organizativa del modelo tradicional.

A la luz de este panorama, ambas instituciones deben aprender de la experiencia. El balance realizado constituye un referente valioso para establecer algunas líneas de orientación del accionar de las dos universidades; con esa idea se trabaja en la creación de un conjunto de elementos para una agenda de debate sobre el modelo de dichas instituciones.

4.2 La comparación desde un plano general

La experiencia de constitución, desarrollo y congruencia de su organización académica en ambas instituciones trajo consigo resultados varios.

En el caso de la UAM-A, el paradigma de organización conceptual de la investigación y la docencia se articuló buscando una formación crítica e interdisciplinar; su intento buscó, con cierto rigor, nuevas vías de aprendizaje y enseñanza. Sin embargo, este paradigma poco a poco se ha desvirtuado operando un híbrido; mezcla lo tradicional con lo moderno; incluso el paradigma de la calidad y la competitividad está logrando una presencia relevante. Estos valores característicos de los actuales enfoques de la organización se escuchan cada vez más.

La organización por áreas de conocimiento ya no opera mediante la integración de conocimientos convergentes; la emergencia y preponderancia de las áreas de investigación son el paradigma dominante; la investigación en la UAM-A se organiza y define por intereses de investigación de los grupos más consolidados.

Con Clark (1983) se observó que las organizaciones crean las condiciones para el desarrollo del trabajo colegiado (integración); no basta con definir discursivamente las pretensiones de realizar investigación y su vinculación con la docencia. La organización en ambas instituciones apuntaba a una reforma profunda de la educación superior. Edgar Morín define la forma en que debió entenderse la reforma de fondo: “Se trata de una reforma no programática, sino paradigmática, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento” (2002: 22). La sitúa en estos términos: “La reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento, y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza”. (*Ibidem*). Ésta era la idea en la UAM-A.

Frente a esta propuesta de reforma de la organización institucional, aparecieron condiciones de prácticas educativas diferentes; las tradiciones de las áreas de conocimiento y los procesos de socialización que ocurren en la interacción cotidiana dentro de los espacios sociales de referencia afectaron las oportunidades de constitución.

En el caso de la ENEP-A, también se buscó la generación de un modelo de universidad alternativo, interdisciplinario, donde las unidades multidisciplinarias bajo una organización matricial y departamental organizarían la docencia y la investigación en forma articulada. No obstante, como propósito resultó demasiado ambicioso; la institución no contó con las condiciones para la implementación; algunas causas se reconocen, en quince años se trasmutó al modelo disciplinar.

Un acercamiento general a lo realizado por ambas instituciones arroja los siguientes rasgos característicos:

- a) El proceso de constitución, regulación, conformación y desarrollo de la profesionalización de las comunidades docentes de la ENEP-A, desde su origen y hasta el 2005, ha estado fundado en el trabajo de los profesores de asignatura: dos de cada diez profesores son de tiempo completo.
- b) En la UAM-A ocho de cada diez profesores son de tiempo completo. Esta situación deriva en un mejor potencial para el desarrollo colegiado y vida académica de mayor producción y profesionalización.
- c) Se advierte en el caso de los profesores de las ENEP-A una escasa vida colegiada; el marco institucional de docencia permite una débil integración, formación, discusión y desarrollo de espacios propicios para el análisis y la producción conceptual desde las vías interdisciplinarias.²
- d) La UAM-A permite el desarrollo de espacios de discusión para llevar una vida académica más productiva; sin embargo, la alta competencia académica junto con los grupos consolidados de investigación muestran también cierta preferencia enfocada a la investigación, a pesar de que la institución es de enfoque mayoritario a la docencia. Esta situación parece contradictoria; la UAM-A es una institución enfocada a la docencia, pero que otorga mayor estatus a la investigación; en recientes fechas la institución destina la mayor cantidad de tiempo a la docencia, debido al descuido en que ha caído esta actividad.
- e) En ambas instituciones la vida cotidiana teje un conjunto de relaciones que propician el desarrollo de resultados de trabajo que escapan a lo prescrito; se rebasan las expectativas de trabajo académico.³ Tal como lo muestra una investigación de Grediaga, en un mismo marco normativo institucional: “se presentan variaciones importantes tanto en la composición y resultados, como en el compromiso institucional de los distintos grupos académicos o individuos”. (1999: 94).
- f) A partir de la aparición de la evaluación atada a los estímulos a la productividad, en la UAM-A, tanto los programas de formación en posgrado como los productos de investigación han crecido en cantidades relevantes. La existencia de estímulos ha permitido el desarrollo cuantitativo de ciertas actividades; sin embargo, no existen investigaciones sobre la calidad educativa que actualmente desarrolla la UAM-A.

² La producción académica es muestra fiel del nivel que caracteriza la tradición de investigación, los profesores de tiempo completo realizan en su mayoría actividades de docencia, pocos son los que tienen producción de investigación, cosa notoria desde el número de profesores pertenecientes al SNI. Por otro lado, esta consideración ubica a la FESA como una institución cuya actividad fundamental es la docencia, de acuerdo a la clasificación descrita por Víctor Manuel Durand.

³ Así se advierte con la existencia de productos de investigación de profesores de asignatura, contrario a muchos cuya adscripción es de tiempo completo y que, sin embargo, no cuentan con reportes de investigación.

Por esta razón, difícilmente se puede inferir el impacto de los procesos de posgrado en la formación profesional. Se presupone la idea de que mayores estudios de los académicos conllevan un mejor desempeño en sus funciones, lo que deriva en una mejor formación; esto sigue siendo un supuesto que difícilmente se puede demostrar.

- g) En el caso de la FESA, la articulación del programa de estímulos al desempeño no guarda una relación con el desempeño académico. Recientes investigaciones así lo revelan: Canales (2001) muestra que el programa concentra su atención en la asiduidad y cumplimiento administrativo, por lo que la mejora del desempeño académico tendrá que esperar.
- h) La tesis de Canales presenta evidencias claras donde se advierte el nulo impacto en el mejoramiento de la calidad y el desempeño académico: “Hay varios elementos que indican que el programa no está haciendo una evaluación efectiva ni procurando el desarrollo y el mejoramiento profesional de los académicos” (p.163). El autor destaca que el programa de estímulos se ha instalado en la UNAM, goza ya de una relevancia notable, representa un incremento importante en el salario de los académicos y, sin embargo, no guarda una articulación con la docencia y con la investigación. El propósito del programa de estímulos es servir como complemento económico del salario de los profesores, sin representar una ruta hacia su profesionalización.
- i) Se advierten diferencias en la operación de los programas de estímulos en ambas instituciones: la UAM-A busca articular el proyecto a resultados; la FESA y la UNAM operan un programa de estímulos macro cuya tarea es marginal a los procesos académicos.

Después de haber realizado la integración de referentes empíricos y teóricos se advierte, a la distancia, que las dos universidades presentan una serie de situaciones semejantes, las cuales contrastan con un conjunto mayor de diferencias en su desempeño; siguiendo a Adrián Acosta:

En condiciones donde las fronteras entre lo académico, lo administrativo y lo político tienden a diluirse cíclicamente o permanecían en un estado de fusión (producto de factores como hipercentralización de poderes; funciones y atribuciones en la figura del rector; escasa profesionalización del personal académico; tendencias a la masificación de la matrícula, o la ausencia, o ineficacia, de políticas gubernamentales hacia las universidades), la tendencia hacia la separación de dichas actividades fue sobre todo una intuición poderosa que alentó el diseño de reformas que cristalizaran y legitimaran esa diferenciación. (2000: 77)

Ambas instituciones han tejido sus propias dinámicas e historia. Bajo un proceso de comparación, los rasgos más distintivos del contenido de significaciones con que se han llenado sus proyectos, a fin de dilucidar en qué consistieron sus principales limitaciones y aciertos.

En su planteamiento original, las dos instituciones convergen en su propósito de crear instituciones con un sentido innovador en su modelo de organización universitaria; sin embargo, sus procesos de constitución se vieron envueltos en circunstancias específicas. Cada institución contó con posibilidades y condiciones diferenciadas. Destaca un elemento fundamental: la UAM-A es una institución nueva y sin alguna dependencia que le marque directriz; la UAM-A tiene un origen anclado a la institución más importante y antigua de

México, la UNAM. En ambas, este elemento es factor de constitución; en la ENEP, sobre todo, condiciona su existencia a las formas y estructuras sedimentadas en el pasado; luchas y conflictos constituyen parte de su memoria histórica; en este sentido, las épocas anteriores de la UNAM son huellas que se reflejan en la ENEP-A, no así en la UAM-A.

Se ha visto a lo largo del trabajo que la organización académica es un factor vital para la constitución de un proyecto de universidad; mediante la división y organización de las tareas, genera las condiciones que pueden detonar en mayores grados de profesionalización. Etziona plantea que mediante estas acciones las organizaciones:

- a) Pueden ser deliberadamente planificadas para favorecer la realización de sus fines.
- b) Puede atribuírseles la capacidad de controlar los esfuerzos generados en uno o más centros de poder para dirigirlos hacia un mismo fin.
- c) Puede suponerse que tienen capacidad suficiente para revisar continuamente sus procesos internos, con el propósito de aumentar su eficiencia, y la prerrogativa de sustituir al personal que no encaje en las funciones de la propia organización. (Etzioni, 1961)

La división del conocimiento en disciplinas aisladas se constituyó en la forma dominante que se implementa. Posteriormente, el surgimiento de la investigación acoge la misma organización disciplinar, sobre todo la ENEP-A. Caso especial en el área de investigación, división que configura su organización en forma independiente, tal como está organizada la UNAM.

La base pesada de las dos instituciones ha impuesto, en mayor o menor grado, una influencia de tradición napoleónica; el modelo de las instituciones quiso eliminar esas huellas. Sin embargo, su trabajo académico se caracteriza por ciertas influencias de esa tradición; entre rasgos de inercia, bajo una experiencia institucional variada, tiene lugar, en algunas de sus áreas y funciones, la operación de estos rasgos. Por otro lado, como un doble accionar, las instituciones operan mucho en la ambigüedad de sus funciones (Weick, 1976).

Las dos instituciones constituyen procedimientos basados en sistemas de recompensas, pero altamente diferenciadas; así se constata con las evidencias encontradas un *deber ser* diferente, alternativo a lo existente.

Desde el proceso de creación, aparecen nuevos actores de la universidad: el sindicalismo, la burocracia, los mercados académicos y un conjunto de estudiantes de diverso origen social y cultural. Este rostro diferente de la institución universitaria consolida la presencia de una burocracia de ideología conservadora. En este contexto, la universidad entra en una reforma caracterizada como *modernización conservadora* (Kent, 1990). Las diversas administraciones de la UNAM han tenido como rasgo común la operación de políticas que en lo esencial son convergentes, operan acciones y reformas cuyo objetivo es mantener a la institución sin cambiar; los intentos de transformar la institución han buscado hacerlo desde la lógica, medios y formas de la burocracia en el poder; sin embargo, los casos de los rectores Carpizo y Barnés de Castro bien ilustran tensiones que desbordan los cauces institucionales.

Los conflictos de la UNAM, desencadenados a partir de propuestas de reforma, han llevado a la institución y al Estado a serias crisis de gobernabilidad. Al parecer, los intentos de transformación de la institución han mostrado la poca capacidad de los actores y de la institución para operar el cambio.

La UAM-A, en cambio, no se ha visto envuelta en conflictos de la naturaleza de los de la UNAM, sin negar su existencia; simplemente, no ha tenido una huelga estudiantil. Esta situación le ha permitido contar con otras posibilidades de operar sus transformaciones.

El desempeño de ambas instituciones ha mostrado rasgos de diferenciación, cosa que se observa en aspectos tales como estructuras organizativas, desempeño desigual, fragmentado, irregular y precario en algunas zonas de su desarrollo institucional, mientras que en otras áreas generó un notable avance. En este sentido, se puede señalar que las instituciones han constituido dos polos de desarrollo.

Las dos instituciones han operado modelos diferentes a su diseño original; la UAM-A ha tejido un conjunto de relaciones con esferas de la burocracia educativa federal o local, lo que ha posibilitado la colocación de parte de su cuerpo de funcionarios e investigadores en ámbitos del gobierno local y federal. En cambio, la ENEP-A ha tenido un desempeño modesto y doméstico; su ámbito de competencia se ha reducido a lo local.

4.3 La comparación de los modelos universitarios

Las universidades representan espacios de constitución, regulación y formación de creencias, situación estudiada por Becher: “Las personas son quienes practican una cantidad de disciplinas diferentes que se ocupan de trabajar con ideas; las ideas son las que se prestan a la indagación permanente y forman el contenido de esas disciplinas.” (2001: 16.) En otras palabras, las instituciones son agregados sociales que incluyen en un establecimiento a distintas disciplinas, bajo modalidades de organización, división y estratificación de tareas; para llevar a cabo estos propósitos, las ideas movilizan un conjunto de acciones capaces de poner en marcha sus funciones.

Las formas de explicación y relaciones sociales entre los sujetos de las disciplinas es mediada por el carácter discursivo de los actores; son los individuos quienes tienen un conjunto de explicaciones en torno a su operación disciplinar, conceptual e institucional. Esta *colección de tribus epistémicas (Ibidem)* se instaló en muchas de las instituciones; la idea de la división por disciplinas separadas se enquistó hasta la raíz de las organizaciones; la docencia y la investigación así se constituyeron.

La ENEP-A y la UAM-A tienen en la innovación de su modelo de organización académica la convergencia más relevante. Se encuentra en el discurso de los teóricos la polarización del debate; en un polo se ubica a Becher, quien advierte retomando a Clark: “El conocimiento seguirá siendo una sustancia dividida e imperfecta. En sus fisiones y faltas llegamos lo más cerca posible a una de las causas fundamentales de los tantos caminos irregulares que ha tomado el sistema de educación superior”.⁴

La UAM-A y la ENEP-A sitúan la organización del conocimiento en esta discusión; su propuesta de organización académica tiene en la interdisciplina la posibilidad de construir una institución organizada por áreas de conocimiento.

A pesar de tener una cierta semejanza en sus proyectos de organización, cada institución configura su forma específica de operación de planes de estudio, de gobierno y la serie de valores sobre los que se instala el modelo; actuando de manera singular, constituyen su modo peculiar de comportamiento, identidad y estructura institucional, situación que deriva en un marco para el desarrollo del trabajo de sus actores.

⁴ Fragmento citado por Tony Becher en: *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Gedisa, 2001, p. 223.

Ambos casos de organización institucional son ejemplos de dos tendencias de concebir y operar una estructura organizativa departamental, el modelo departamental de la UAM-A sigue operando con importantes rasgos convergentes a su diseño original que, aunque diversos y característicos en cada una de sus unidades, conservan la intención formativa interdisciplinaria y la pretensión de vincular a la docencia y a la investigación por la vía departamental. Para el caso de la ENEP-A, también sobresale el hecho de que han operado bajo su propia dinámica y desarrollo; sin embargo, el tiempo ha demostrado el predominio de la inercia. La actual estructuración e instrumentación es por disciplinas, como una suerte de facultades; el modelo departamental es un asunto de la historia y se expresa ahora simplemente en el nombre.

La FESA opera como una de anarquía organizada, con una desconcentración de la matrícula dividida en 16 programas de licenciatura, con áreas de posgrado e investigación distantes de la formación profesional, atados a la administración de la dirección.

La UNAM ha hecho más complejas sus actividades, sin ceder el poder que concentran las figuras del Rector, la Junta de Gobierno y el Consejo Universitario ampliadas a los consejos académicos de área; aunque las entidades han desarrollado procesos de adaptación incremental y funcional a las estructuras prevalecientes en la institución, así como sus autoridades internas tales como el director y el consejo técnico que son la autoridad visible en la cotidianidad. La presencia y control político educativo del rector y del consejo universitario, se debe a una consideración histórica y legal. Cada una de sus escuelas y entidades ha quedado supeditada a esta dinámica. Esta lógica de toma de decisiones ha representado el fortalecimiento de la rectoría y un debilitamiento de sus diversas escuelas y dependencias; las ENEP son el caso típico que ilustra este proceso.

Esta situación ha llevado a esas escuelas y entidades a operar en condiciones diferenciadas, permaneciendo en varias de sus actividades como espectadoras, como es el caso de la investigación; al mismo tiempo, en donde ha tenido mayor protagonismo es en la función docencia, en tanto opera un modelo educativo cuya tarea relevante descansa en la formación profesional.

La división de las dos actividades de la universidad se ha desarrollado en dos polos; la investigación se concentra en los institutos, que permanecen como el gran primer mundo de la universidad, mientras que la docencia se ha concentrado en las escuelas, que operan como instancias formadoras de cuadros profesionales, donde, además sus egresados compiten por subsistir en mercados cada vez más ambiguos, de escaso crecimiento, desiguales e injustos en su composición.

¿Dónde está el proyecto original de vincular la formación profesional con la investigación? ¿Dónde quedó el desarrollo de los posgrados? La anterior es simplemente una pregunta, en tanto que una diferencia con respecto a la UAM es que esta última, en forma temprana, otorga doctorados y realiza investigación en varias áreas de conocimiento.

El abandono de la formación interdisciplinaria y flexible en la ENEP fue la renuncia de un modelo de universidad de vanguardia. Al instalarse la estructura por facultades se consolida la victoria de la vieja universidad. La organización de *base pesada* a la que se refiere Clark es un hecho innegable en la UNAM; la tradición se impuso; *hacer como que se cambia para no cambiar* es quizás la frase que mejor ilustra el proceso de gestación y desarrollo de las ENEP.

La FESA refleja el intento de una reforma para no cambiar. Es una paradoja. El origen de estas escuelas está en la adopción de la estructura vertical similar a la de la UNAM; el estilo de gobierno de la institución se impuso para dar sentido a sus nuevos proyectos; la

subordinación a la política institucional no obedece a la ligereza de una política, sino a un verdadero proyecto educativo de la UNAM. Se buscó atender el problema político, no el asunto pedagógico de innovación, lo que derivó en un bajo perfil de la FESA como dependencia de la UNAM.

Para el caso de la UAM-A, la generación de un desempeño de calidad se depositó en sus comunidades y en la capacidad de organizar con claridad, transparencia y eficacia sus actividades; sin embargo, no fue suficiente contar con esos elementos. La organización articulada necesaria y sólida en su integración no resultó satisfactoria, pues de raíz se observaron déficits institucionales; sus proyectos, y junto con ellos a sus comunidades, crearon instituciones *débilmente acopladas*, atadas fuertemente a un orden normativo que desarrollan su trabajo en condiciones frágiles, susceptibles de generar variadas representaciones en los sujetos que caen en inercias o entrega. En relación con lo anterior, Ibarra (2005) expresa: “La ausencia de comunidades académicas consolidadas facilitó un modelo centralizado y vertical, en el cual la autoridad gozó de altos grados de discrecionalidad, sólo limitados por las presiones de grupos de interés que exigían su parte del botín”.⁵ Dura afirmación, pero específica en la explicación de las instituciones.

El análisis sobre el proceso de constitución de ambas universidades, marcado por su condición de complejidad y contingencia, estuvo atado por una serie de nudos en permanente tensión: “supone problemas relacionados con el diseño de un modo de organización desde el que se procesan y ejecutan decisiones para apoyar ciertos proyectos y, en consecuencia, para determinar los términos de la participación de los grupos que conforman su comunidad”. (*Ibidem*).

Con lo observado hasta este momento, es posible afirmar que la creación de ambas instituciones permitió tejer un panorama más complejo para el conjunto de la IES; ambas instituciones generaron cambios impresionantes en la redistribución de la oferta educativa del nivel superior, en particular en la zona metropolitana; el intento de crear modelos de universidad alternativos cristalizó en ocho instituciones que se desprenden de un mismo proyecto de política de reforma educativa. La realidad ha demostrado que han operado con cierta independencia: cada una generando sus propias redes de articulación entre los grupos internos, al mismo tiempo que han tejido sus propios vínculos de coordinación y control con su centro rector.

Para el caso de la UAM-A, desde su origen se confirió a las unidades una capacidad y libertad de organizar y decidir sobre el modelo y rumbo que asumiría cada una de ellas, por lo que han llegado a integrar una red de instituciones que hoy alcanza cuatro unidades, las cuales operan bajo condiciones establecidas por sus propias formas de coordinación institucional; de esta manera se advertía “la consolidación de una estructura participativa de gobierno y el fortalecimiento de las condiciones para construir un programa académico renovador o el avance hacia formas verticales y centralizadas de gobierno, que dan prioridad al orden y a la administración y que soslayan los problemas básicos que hoy amenazan el desenvolvimiento del modelo original de la UAM”. (Fuentes, 1983: 191.)

Se realizará ahora la comparación a partir de una revisión por categoría analítica.

⁵ Este documento lo presentó Eduardo Ibarra en el evento “Poder y gobernabilidad en las IES” del Seminario de Integración y reflexión Académica “repensando la Universidad”. Evento que organizó el Consejo Académico de la Unidad Xochimilco, el día 17 de marzo de 2004. El documento salió publicado en el Suplemento Campus Milenio del periódico Milenio el día 15 de abril de 2005.

4.4 La comparación a nivel institucional

Para el caso de la UAM, se destaca lo siguiente:

a) Existe una organización de la vida académica diferente a la que opera para el grueso de las universidades mexicanas: la estructuración curricular vía la interdisciplinariedad, la organización departamental, la contratación por la vía de plazas de profesor-investigador, mediante estos elementos, su búsqueda se ha orientado a vincular docencia con investigación a través del arraigo de los profesores a la institución.

b) En México, al no existir sistemas nacionales de información sobre la calidad de los egresados de las universidades, no existen elementos de valoración que permitan otorgar confianza sobre el desempeño de los egresados de las IES. Los únicos datos disponibles para saber la forma en que las instituciones preparan a sus estudiantes son los índices de eficiencia terminal y la inserción al mercado de trabajo, información insuficiente para un conocimiento más específico. La UAM-A tiene un porcentaje alto de egreso y titulación; en la división de CSYH en el año de 2004 presentó 463 egresados y 503 titulados.⁶ Importante factor lo constituye no solicitar tesis como requisito para obtener la titulación; desde su origen generó, mediante esta vía, un modelo novedoso de egreso que permite elevar los niveles de eficiencia terminal. Esta experiencia universitaria ha sido modelo para el conjunto de universidades mexicanas.

c) El proceso fundacional de cada una de las unidades de la UAM se desarrolló en el marco de entramados institucionales internos complejos, caracterizados por proyectos independientes, únicos: las tres unidades iniciales ven en la rectoría general un eje que los articula, no se subordinan a un proyecto rectoral, aunque se advierte un cierto condicionamiento desde el Colegio Académico. Esta situación ha permitido operar un modelo de organización académica muy particular en cada unidad, sobre todo en tres ámbitos fundamentales: gobierno universitario, organización académica de cada unidad, en tanto que se goza de cierta independencia para el control de agendas de investigación, manejo de prestigios y disposición de recursos propios; finalmente, diseño de planes y programas de estudio armados y operados por la vía departamental, en la que cada división y departamento tiene autonomía de gestión.

d) La organización del conocimiento es interdisciplinar, la operación de planes de estudio es por áreas de conocimiento; desde sus orígenes, la institución ha buscado el trabajo en torno a la interdisciplinariedad. Esta característica representó un componente de innovación. Con el paso de los años, la institución ha mostrado que este modelo universitario ha rebasado la fragmentación del conocimiento, pues sus unidades cuentan con una organización diferenciada entre ellas, pero, al mismo tiempo, han generado condiciones para una mayor vida colegiada derivando en una mayor inquietud por profesionalizar sus comunidades académicas, factores que han nutrido al modelo departamental. Así, se puede afirmar que la organización de la docencia e investigación cuenta con bases pedagógicas que han reformado las tradicionales formas disciplinares de aprendizaje. Opera un híbrido como modelo de organización académica alternativo, y esta situación ha derivado en una formación cuya conexión conceptual es, al menos en teoría, una alternativa pedagógica.

⁶ Anuario estadístico de 2004, COPLAN, p. 75.

e) La UAM-A, nació en un contexto que privilegió los asuntos políticos; sin embargo, las autoridades fundacionales tuvieron la sensibilidad para no soslayar los aspectos pedagógicos. En el marco de la modernización educativa de la década de 1970, la institución contó con capacidad para operar un proyecto de universidad que ha consolidado ciertos rasgos de innovación pedagógica.

f) La UAM-A posibilitó rutas por las cuales los profesores-investigadores optan por un proceso de superación y movilidad que, aunque muy complejo y de difícil trayectoria, ha constituido durante treinta años cuerpos académicos de docencia e investigación más profesionalizados y que gozan de un alto contenido de estratificación. Esta situación es más notoria a partir de los programas de deshomologación; sin embargo, la gran mayoría tiene la certeza de la plaza definitiva, lo que ha permitido el desarrollo y superación de grupos de trabajo bajo una creciente competencia. La estructura de carrera académica en la UAM-A es de signos de diferenciación.

La movilidad de los académicos de la UAM, tanto interna como externa, no tiene las características y proyección de la realizada en la FESA. Una revisión inicial del desplazamiento hacia el exterior, como es la esfera político-burocrática, arroja un dato revelador: la carrera de funcionario en la UAM ha abierto una avenida por la que transitan un número importante de funcionarios de la institución, ruta seguida sobre todo a la SEP o a la ANUIES y el IMP. En lo que corresponde a la esfera interna, los profesores tienen en la investigación y en los estudios de posgrado una mayor movilidad, ya que su capacidad de superación y desarrollo profesional es más abierta y con mayores márgenes de movimiento, que, aunque permanece condicionado a la dinámica de los procesos de deshomologación de los diversos programas internos o los generados por el gobierno federal, sus aciertos y ventajas son mayores a los que funcionan en la actual FESA. Una consideración especial la tiene la entrada y salida a programas como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), que han permitido formas de regulación y profesionalización que operan desde el exterior de la institución.

El modelo de profesionalización de la UAM puede tener desaciertos, pero, comparado con el operado por la FESA, ofrece mayores posibilidades de desarrollo académico, mayores y mejores acciones para una profesionalización de sus cuerpos académicos.

Ésta es la visión panorámica de la UAM; ahora se observará el caso de la FESA, institución que presenta los siguientes rasgos:

a) Cambios a la mitad del camino que originaron el desplazamiento del modelo original, ya que el modelo departamental interdisciplinar fue desplazado por las viejas estructuras tipo disciplinar. La justificación formulada por las autoridades tomó como elemento central la falta de coordinación, duplicidad e ineficiencia en los procesos administrativos.

b) Estos cambios en la operación de su modelo de organización académica, dado que el discurso propuso el diseño de innovaciones pedagógicas, llevaron una variedad de elementos donde resultó más fácil recurrir a la tradición pedagógica e implantar el modelo por disciplinas. A lo largo del trabajo se identifican dos ejes que han cruzado y condicionado el desempeño de la FESA: el primero es la coordinación institucional que cruza las relaciones y organización UNAM-FESA con un condicionamiento para las ENEP; un segundo se refiere a la dinámica de coordinación y desempeño interno, la cual se

caracterizan por estar ligadas a su propias tensiones, acuerdos y diferencias entre los grupos fundacionales. Se retoma el concepto de ensamblajes conflictivos utilizado por Adrián Acosta⁷. Sin embargo, se advierte que los procesos fundacionales de las ENEP fueron producto de una serie de ensamblajes que no se pueden llamar conflictivos, bien se puede decir “tersos”, ya que la constitución de cada una de las escuelas fue producto de la intervención de diversos actores, derivando a un diseño y desempeño institucional caracterizado por sus rasgos de heterogeneidad y diversidad, sin que existieran conflictos mayores.

Desde el año de 1981, Olac Fuentes Molinar advertía este panorama de la ENEP Acatlán; después de cinco años de trabajo institucional, señalaba: “Con una planta de tiempo completo relativamente numerosa y un elaborado organigrama académico, da la imagen de modernidad que encubre el estricto control burocrático y la generalizada precariedad del trabajo docente, consolidados bajo su antiguo director, hoy secretario general de la universidad.” (1983: 176-177.) Fuentes Molinar presagiaba una especie de destino manifiesto; los hechos han mostrado que la ENEP ha operado con áreas precarias, y que, bajo el sello de lo moderno, emergió un modelo al cual le resultó más fácil operar en la tradición que en lo alternativo. A pesar de lo dicho por Olac Fuentes, el tiempo demostró que la planta de profesores de tiempo completo relativamente numerosa fue un comentario sin sustento, ya que hoy las cifras dan cuenta de la enorme proporción de profesores de tiempo parcial.

A pesar de lo anotado por Fuentes Molinar, en la entrevista concedida Palencia Gómez, quien fuera responsable de los cambios más relevantes en la institución, expresa que no tiene la misma impresión; antes bien, sus palabras denotan un franco optimismo:

“... Yo tendría la impresión de que en los 13 años que lleva esta estructura funcionando, ha mostrado que funciona bastante bien; no era necesariamente la idea que habíamos soñado, pero mi impresión es que las carreras han funcionado bien, han ganado madurez, que han obtenido buenos resultados en términos de revisión de planes de estudio, sobre el manejo de la tesis. El hecho de que los profesores y los alumnos sean una misma gente, de alguna manera, ha funcionado muy satisfactoriamente. Siento que de 1991 a la fecha, en general todas las carreras han ido alcanzando una clara madurez.”⁸

c) La organización del trabajo académico y la profesionalización docente se desarrollaron en un contexto institucional accidentado. La carrera académica y la investigación son centro nodal que desencadena los procesos de superación y desarrollo profesional. Sin embargo, la ENEP no contó con las condiciones institucionales de organización y estrategias pedagógicas, para construir y trabajar un proyecto de innovación y profesionalización de sus comunidades. El déficit de institucionalización derivó en signos de inmovilidad laboral de muchos de sus trabajadores académicos, al mismo tiempo que se han operado dos conjuntos de acciones diferenciadas para el personal académico: las que corresponden a los profesores de tiempo completo y las referidas al personal de asignatura. El estatuto de personal académico define la estructura de incorporación, permanencia y

⁷ El autor utiliza el concepto para explicar como las reformas emprendidas por las universidades de Puebla, Guadalajara y Sonora fueron producto de luchas internas que con un fuerte componente de influencia externa, local o federal, generó que la propia dinámica del cambio se desarrollara en contexto de crecientes ensamblajes conflictivos.

⁸ Entrevista realizada al Mtro. Palencia el 6 de mayo de 2004.

superación del personal académico de ambos, siendo que los profesores de carrera gozan de prerrogativas, no así los de asignatura.

d) El estatuto ha funcionado como un mecanismo de control académico y laboral, ya que, bajo la responsabilidad de las autoridades, mantienen un control en la apertura de plazas y desarrollo del trabajo académico⁹, pero muy laxo y de supervisión escasa. No obstante, el estatuto representa el instrumento más legitimado de los procesos de estratificación de las diferencias laborales y, sobre todo, del manejo de prestigios académicos. El estatuto ejerce un manejo diferenciado. Una primera distinción de estas diferencias son los profesores de tiempo completo, considerados como parte de los *actores* de la institución, a los que se les debe proveer condiciones adecuadas de trabajo; sin embargo, para el segundo grupo, los profesores de asignatura, a los que Manuel Gil identifica como “espectadores”, la UNAM los considera parte fundamental del proyecto educativo, pero con una fragilidad laboral; este grupo integra a más del 80 % del personal académico de la FESA. Para la mayoría de estos profesores, la institución no posibilita condiciones de integración y desarrollo profesional; antes bien, ocurre la situación contraria: el marco institucional encarna la desprofesionalización académica. La organización académica y la estructura de la carrera ha sido el más serio escollo para muchos de los profesores de asignatura. Dice Kent para el caso de las ENEP:

[...] la desprofesionalización no es un atributo del individuo, sino de su contexto institucional y cultural que organiza la trayectoria de los trabajadores de la siguiente manera:” [...]

Se han incorporado al mercado en poco tiempo numerosas personas con un grado bajo de calificación.

Se han colocado en puestos precarios y sujetos al control de la burocracia: los agentes académicos no regulan su propio mercado. No se han construido avenidas académicas de socialización inicial ni vías de superación y movilidad.

Se crean núcleos académicos sin tradiciones académicas duraderas y vitales ni jerarquías internas basadas en el mérito intelectual.

Los procesos de movilidad que efectivamente aparecen son en realidad formas de expulsión de algunos de los agentes hacia otros mercados, como el político-burocrático, o vías de movilidad académica, como los estudios de posgrado [...] (1990: 192).

La cita resulta válida en su argumentación. La mayoría de los profesores de asignatura de la FESA, después de treinta años, son un conjunto de actores que se quedaron estacionados. La institución es un espacio de inmovilidad, individualización y bloqueo, situación que deriva en una condición de incertidumbre para esta gran mayoría de académicos.

De esta manera se puede constatar, desde lo estudiado, que el marco institucional es elemento vital para favorecer condiciones para la operación de un modelo de universidad; la integración, desarrollo y efectos para el trabajo académico es diferenciada a partir de la organización académica, vale referir:

- a) La segmentación de los académicos cuyo rasgo más notable es su signo de estratificación; en ambas instituciones existen estatutos que operan con ese esquema.
- b) El caso de la UAM-A presenta un mayor nivel de profesionalización; para que exista esta condición, el modelo de organización, las condiciones de estabilidad

⁹ Los directores siguen los criterios sobre el presupuesto que la misma institución les fija, mas aún es la SHCP la dependencia del gobierno federal quien establece los criterios y las formas de definición de los estímulos.

laboral, la mayor especialización profesional motivada por las posibilidades que la misma institución instaure, el mayor nivel de producción reflejado en el número creciente de publicaciones, el vínculo que se establece entre docencia e investigación y los números de investigadores situados en el SNI representan solo algunos de los indicadores en los que se refleja la diferencia.

- c) Por otro lado, con anterioridad se anotó que ambas instituciones se ubican como unidades integradas. En el caso de la UAM se destaca el hecho de que la integración entre las tres funciones sustantivas tiene mayor consistencia; los mismos números reflejan dicha condición. En cambio, en la FESA se observa que las *fuerzas desintegradoras* (Clark, 1997) tienen una influencia que refleja un conservadurismo y la pretensión de retornar a la universidad a una organización tradicional, como una adaptación al modelo por disciplinas. Estas fuerzas de desintegración son un obstáculo para la implementación de un modelo nuevo, lo que deriva en una tensión permanente en el interior de la institución. Esta situación se refleja en una falta de acoplamiento y las cifras así lo demuestran en los siguientes rubros: producción editorial, investigadores en SNI, antigüedad en la revisión a los planes de estudio, el grado de formación de los profesores, porcentajes de eficiencia terminal, índices de titulación, estructura de la carrera académica
- d) Las condiciones para la profesionalización de comunidades académicas se reflejan desde la organización. Este es un elemento para constituir una institución con mejores niveles de desempeño; sin embargo, no es suficiente ni necesariamente se traduce en mayor calidad en el desempeño. La FESA es una institución integrada por una comunidad de profesores con escasa movilidad; se trata de un modelo de universidad de rasgos napoleónicos, que pertenece a la institución de educación superior mexicana más importante.
- e) Los diversos elementos académicos revisados muestran la inconsistencia en la operación del modelo; al mismo tiempo, se constata la falta de claridad en el desarrollo de reformas que impulsaran el proyecto institucional. La ideología conservadora triunfó y, las mismas autoridades con los años fueron factor determinante de adaptación incremental al modelo tradicional de facultades de la UNAM¹⁰. La persistencia de inercias junto con una formación discursiva y acciones del modelo tradicional de formación profesional fueron algunas de las causas y efectos que se movieron desde la organización.
- f) La docencia en la ENEP-A en su período inicial, entró en un proceso atropellado y de improvisación (Kent, 1990). El acto fundacional se acompañó de un entusiasmo desbordante. Sin embargo, este elemento inicial de motivación, transmutó, para muchos, en desencanto que ha derivado en inercia y decepción, con lo que las actividades han caído en las prácticas educativas tradicionales.

Lo anotado no es exclusivo de la FESA; sin embargo, se considera que los rasgos encontrados son, en cierta medida, desalentadores.

El caso de la UAM es diferente; contar con plazas de profesor-investigador tiene un efecto positivo para la mayoría de ellos. No obstante, aparecen otras prácticas que

¹⁰ En el año 2000, el proyecto del rector Barnés intentó impulsar el modelo de campus tras la huelga de ese mismo año, no prosperó debido a la misma salida del rector.

evidencian los limitantes de la educación, como son: la rutina, la dedicación a la investigación, los mecanismos de sustitución del titular por la vía del adjunto y las salidas laborales a otras instituciones, lo que lleva a la dispersión de tiempos del profesor.

Estos rasgos que mezclan los aciertos con las limitaciones en las labores de los académicos son una muestra de cómo las comunidades son fuerzas vivas que se despliegan de varias maneras. Los académicos de la UAM tienen un conjunto de relaciones que tienen sus propias dinámicas; la administración del modelo de organización académica ha operado de manera diferenciada. Al parecer las autoridades han intentado establecer sistemas de mejoramiento institucional y de desempeño vía el control de los procesos; sin embargo, al ser un asunto de política académica, las condiciones de desarrollo de los académicos de la institución se han nutrido de la voluntad de los funcionarios. Un ejemplo de lo anterior se encuentra en la profesionalización de los mismos, ya que no dependen de la voluntad individual de los docentes, la profesionalización se define desde las propias entrañas de la política académica institucional

No obstante, no podemos afirmar que el modelo académico tiene efectos perversos y pensados para atrapar en el ostracismo a sus académicos; antes bien, encontramos un modelo académico que limita las posibilidades de movilidad como factor estructurante y de adaptación a los patrones didácticos y pedagógicos de la UNAM, en el caso de la ENEP; en cambio, opera como medio que posibilita condiciones de un mayor y mejor proceso de profesionalización, que en el caso de la UAM.

En la actualidad la UAM-A y la FESA se encuentran en su etapa de madurez institucional. Después de treinta años, sus organizaciones académicas de innovación, el diseño de estructuras de administración y organización interdisciplinaria, departamental y matricial muestran un rostro diferente a lo formulado originalmente.

Una revisión comparativa que tome en cuenta las cuatro categorías de estudio y que sintetice lo anotado con antelación, desde lo general e institucional, que se centre en los dos modelos de organización académica, podría ser esquematizada de la siguiente manera:

GOBIERNO DE LA INSTITUCION

Categoría/Institución	UAM/Azcapotzalco	FES/Acatlán
Forma de Gobierno	Principales figuras unipersonales: Un rector General y un rector por cada una de las tres unidades, así como un patronato. Las figuras colegiadas más representantes son: La junta Directiva de la institución y los Colegios Académicos como órganos de cada una de las unidades.	Principales figuras unipersonales: Un rector de la universidad y un director por cada una de las cinco FES, el Patronato Universitario. Los cuerpos Colegiados: el Consejo Universitario de la UNAM y el Consejo Técnico de cada FES y los consejos académicos de área
Elección de sus autoridades	La elección del rector general y rectores la lleva a cabo la "Junta Directiva" (15 universitarios)	La elección de las autoridades unipersonales recae en la junta de Gobierno de la UNAM, integrada por 15 universitarios.
Tipos de autoridad	Cuerpos colegiados y autoridades unipersonales.	Cuerpos colegiados y autoridades unipersonales.
Figuras unipersonales	Rector General, rectores de unidad, directores de división, jefes de departamento y jefes de área de	Rector, Directores de escuelas, jefes de División y jefes de Programas académicos.

	investigación.	
Cuerpos colegiados por unidad o escuela.	Un consejo académico por unidad y un consejo divisional por cada división. Integrados por Directivos, y representantes de docentes y alumnos.	Un Consejo Técnico para la escuela y comités de programa académico. Se integran por los funcionarios y por representantes de profesores y alumnos. El consejo técnico sesiona en la dirección; mientras que los comités de carrera sesionan en sus divisiones de adscripción.
Principales atribuciones de los cuerpos colegiados.	Deciden sobre asuntos de orden académico como es la organización, tareas y elección de autoridades. En el Reglamento Orgánico se refieren las competencias de estos órganos.	Asuntos de corte académico como decisiones de políticas internas de la escuela como asuntos académicos estudiantiles y de los docentes. En la ley orgánica se definen competencias y funciones.
Participación de la comunidad	Consultas insuficientes pero válidas para obtener legitimidad al interior y exterior de la institución. Alto nivel de cobertura al interior de la unidad, con rigor en la operatividad académica.	Baja participación de la comunidad, con aparente participación colegiada que legítima la toma de decisiones. Baja operación en relación a las consultas a las comunidades y el nivel de aplicación de las decisiones.
Vinculación gobierno y estructuras académico-administrativas	La estructura académico – administrativa es lenta en su operación, con mediana capacidad. La implementación de reformas a los sistemas de control y administración es lenta. Mediano burocratismo.	Acoplamiento laxo y débil de los procesos administrativos y académicos. Seguimiento de poco rigor sobre la operación de los procesos, con altos niveles de burocratización en su accionar.
Actualización de los procedimientos de administración y gestión	Mediana frecuencia en la revisión y reformas a los procedimientos. Nivel mediano de eficiencia en los procesos administrativos.	Baja frecuencia y bajo seguimiento de los cambios en los procedimientos, con bajos niveles de eficiencia en sus procesos administrativos.
Suficiencia y pertinencia de procedimientos administrativos	Medianos niveles de productividad académica, con una planta administrativa muy elevada. Burocracia costosa y medianos niveles de eficiencia en sus resultados.	Bajos niveles de productividad, con una planta administrativa poco eficiente y numerosa. Lentitud opera en contra de la marcha eficiente de la institución.
Desarrollo de los servicios académicos	impulso a los servicios académicos, con dificultad para lograr mejorar el desempeño académico en la docencia e investigación.	Bajo impulso a la revisión y discusión académica, pocas políticas institucionales integradoras, frente a los asuntos académicos.

PLANES DE ESTUDIO

Categoría/Institución	UAM/Azcapotzalco	FES/Acatlán
Diseño Original de los planes de estudio	Elaboración inicial a cargo de los profesores mediante órganos informales llamados “academias”. Proceso incremental por trimestres	Planes y programas iniciales fueron traídos de las facultades de Ciudad Universitaria.
Frecuencia en la actualización de planes de estudio	A la fecha han sido pocos los planes de estudio actualizados, tampoco existe frecuencia de tiempo.	Pocos planes de estudio han sido actualizados, se presentan correcciones, modificaciones o revisiones esporádicas y específicas a

		programas de materias de ciertas carreras.
Estructura y carga académica de los planes de estudio	La estructura curricular cuenta con tres áreas de conocimiento: tronco general, básico profesional y de especialización. Conserva en el tronco general la formación interdisciplinaria.	Los planes de estudio se integran por tres áreas de formación profesional: Tronco común, formación profesional y especialización. No se conserva el tronco interdisciplinario original
Instancias, criterios y eficiencia en la actualización	Los profesores son quienes llevan cabo la revisión y actualización. Es muy lenta y poco eficiente la revisión, a pesar de la existencia de criterios su marcha es muy lenta.	Existen instancias y criterios para llevar a cabo la actualización de los planes, sin embargo, su marcha es muy lenta y con demasiadas instancias revisoras, e incluso su aprobación es en los órganos de C.U. (Consejos Académicos de Área).
Consistencia de los planes de estudio	La pretensión es que los planes de estudio conserven sus rasgos de interdisciplinaria, sin embargo, la práctica pedagógica y curricular recupera las viejas estructuras disciplinares. En el discurso existe consistencia al diseño original pero con prácticas que recuperan la fragmentación disciplinaria.	Se abandonó la búsqueda de la interdisciplinaria, de manera que para el año de 2005 existe pedagógicamente un modelo educativo de estructura disciplinar, en tanto que las divisiones organizan programas por separado.

Organización de la docencia y la investigación

Categoría/Institución	UAM/Azcapotzalco	FES/Acatlán
Diseño del proyecto original de organización académica	Una comisión especializada encargada del diseño, encabezada por Jaime Castrejón Diez.	En 1973 la Coordinación de Planeación y desarrollo y en 1974 la Dirección General de Planeación.
Organización académica	Modelo departamental integrado por tres divisiones en cada unidad. Cada carrera integra su plan de estudios a partir de asignaturas de distintos departamentos (caso del tronco general), las otras dos áreas se imparten en la coordinación de su respectiva carrera. Se sigue operando actualmente en la forma original.	Modelo departamental matricial. Cada carrera integra su plan de estudios a partir de asignaturas que se desprenden de departamentos diferentes, esa es la característica original. A partir de las reformas institucionales y a los planes de estudio, se opera en la actualidad la estructura disciplinar.
Políticas universitarias	Definidas en el Reglamento Orgánico de la Universidad y diversos reglamentos internos. Existe un reglamento definido para cada una de las funciones. Las políticas presentan un alto contenido de vigilancia y escrutinio para su valoración, seguimiento y realización.	Ley Orgánica de la universidad, y diversos reglamentos internos como el EPA. Existe un comportamiento laxo de los procesos, seguimiento y realización de las tareas. Prevalece una cultura institucional de costumbres internas.
Vinculación docencia e investigación	La organización de ambas es a través de los departamentos, los cuales se encargan de su organización. Son pocos los espacios de desarrollo articulado de las dos funciones.	Ambas actividades, desde el origen de la institución, nacen separadas, a pesar de que el diseño original intentó vincularlas. Hoy viven una condición de total independencia.
Organización de la docencia	De base departamental, conserva	Base disciplinaria, no contiene rasgos

	rasgos interdisciplinarios en el tronco general. Prevalece en los programas académicos la tendencia a la separación por disciplinas.	de interdisciplinariedad, desaparecieron con las reformas a la institución. Las comunidades académicas de las distintas disciplinas no tienen ninguna vinculación académica.
Organización de la investigación	Por áreas de investigación, con una presencia de grupos y áreas, cuya vida colegiada es significativa, aunque separada por disciplina. Prevalece escasa vinculación con la docencia.	Por líneas de investigación con nula vinculación con la docencia, en tanto que su ubicación es separada en un edificio. Su organización se caracteriza por la fragmentación, desarticulación, poca vida colegiada y escasa producción editorial.
	La gestión institucional, así como su marco ha buscado el desarrollo profesional de sus comunidades académicas (tanto los dedicados a la docencia como los de investigación). Esta situación se advierte en el número de investigadores incorporados al SNI -un total de 135- cuerpos académicos consolidados y en formación según el PROMEP (un total de 83); así como la cantidad de áreas y grupos de investigación (un total de 71). Además cuenta con 530 proyectos de investigación vigentes, de los cuales se desprende la publicación de 85 títulos; cuenta con 10 revistas especializadas con un total de 23 números. Los profesores cuentan con condiciones de estabilidad laboral en ambas funciones. (Cifras del informe de 2004).	La organización académica, la gestión y el marco institucional no crean condiciones objetivas formales y reales para la profesionalización de sus cuerpos académicos, así se puede apreciar con los los profesores incorporados al SNI (un total de 21); no cuenta con evaluación PROMEP por lo cual no existe referencia. No existen áreas ni grupos de investigación, se establece un programa de investigación separado, desintegrado y que opera por intereses individuales de investigación (registra un total de 65 proyectos de investigación de toda la FESA) de donde se desprende la publicación de 10 libros y 21 cuadernillos de la colección "Itinerario de Miradas" para toda la institución. Participa en proyectos institucionales como PAPIME (13 registrados) y el PAPIIT (2 concluidos y 3 renovados y la solicitud de 4 nuevos). Las cifras advierten sobre un trabajo limitado de investigación. (Cifras del informe del año de 2003.)

Estructura de la carrera académica

Políticas a los Profesores	Reglamento de Ingreso y Promoción del Personal Académico (RIPPA), vigente a partir de 1º de marzo de 1982.	Estatuto de personal Académico. Vigente a partir de 1945, con reformas en 1973 y 1974.
Tipo de nombramiento del profesor	Profesor-Investigador de tiempo completo o medio tiempo, dedicados a la investigación y docencia; y profesor de asignatura dedicado a la docencia exclusivamente	Profesor de tiempo completo y profesores de asignatura dedicados en su mayoría a la docencia.

Estructura de la carrera académica	Esquema claro, complejo, difícil de transitar pero de certidumbre laboral. Mediana participación institucional y de estratificación importante. Constituye un esquema dual: profesores de tiempo parcial y de tiempo completo. Más del 80% son de tiempo completo, la gran mayoría puede participar del esquema.	Esquema atomizado, de baja movilidad, poca certidumbre laboral y económica. Altamente estratificado. Conforman un esquema dual: para profesores de tiempo completo y para profesores de asignatura. Deja fuera de la participación de los mayores y mejores beneficios a más del 80% de los profesores, como pueden ser becas y mejores estímulos.
Perfil profesional	Tiende a la profesionalización de los cuerpos docentes, mediante procesos de credencialización y esquema de carrera que procura la formación profesional y su desarrollo.	Escasa profesionalización de sus comunidades docentes. La tendencia se orienta al inmovilidad y mantener a los docentes con pocas horas en su contrato laboral y en cierto abandono.
Regulación laboral	Tienen una regulación colegiada orientada a la deshomologación. El camino para llegar a esta regulación comprendió cuatro etapas anteriores. El reglamento laboral permite patrones de interacción, formas de relación colegiada y regulación que permiten un desarrollo real y objetivo de las tareas académicas.	El esquema de regulación laboral es desde su inicio con rasgos de deshomologación, aunque muy poco transitado por los profesores, debido a que la carrera académica no permite una movilización importante. La reglamentación laboral, la gestión y las condiciones de contratación de la mayoría de los profesores, constituyen los escollos más importantes para un desarrollo real y objetivo de la vida colegiada y el florecimiento de la investigación. Prevalecen condiciones de una vida institucional y colegiada de alta dispersión del trabajo académico.

La organización institucional actúa y circula un proyecto en cada una de las actividades y funciones que lleva a cabo; sus efectos son de variada naturaleza en cada área o en cada uno de sus actores.

Los efectos más notorios, en el caso de la FESA, aparecen como una parte oscura de la institución, en especial a las escasas posibilidades para operar un modelo capaz de profesionalizar a sus docentes. La recuperación disciplinaria de la organización de la docencia, la separación de la investigación y las viejas estructuras verticales del gobierno son elementos que refieren una pobreza pedagógica, donde actitudes de abandono del proyecto, mezclados con la poca movilidad laboral aparecen como elementos ilustrativos de esta dificultad para operar un modelo de innovación. El debate entre actores conservadores y los promotores del movimiento alternativo fue ganado por las fuerzas conservadoras, quienes metieron a la institución en las viejas prácticas rutinarias del enciclopedismo tradicional.

El valor depositado institucionalmente a los docentes de la UAM-A, la continuidad en la instauración del proyecto institucional, la aparición de estructuras de gobierno más participativas, así como esquemas curriculares interdisciplinarios y de vinculación entre la docencia y la investigación son signos de mayor congruencia con el diseño original. Esto muestra un interés de mayor consistencia por el cambio; sin embargo, prevalecen asuntos sin resolver y otros descuidados; por ello, rescatar la docencia se ha convertido en un elemento central de política institucional. De manera deliberada se ha procurado operar un

esquema de carrera que contribuya a elevar la calidad del desempeño académico; a pesar de que sus resultados no han demostrado ser los más eficaces, las intenciones han mostrado un serio interés. En la UAM las transformaciones la han llevado a operar un modelo diferenciado y laxo. Las fuerzas conservadoras no han logrado eliminar los trabajos alternativos de los grupos de vanguardia pedagógica. El debate entre fuerzas conservadoras y fuerzas promotoras de las innovaciones no ha sido ganado por ninguno; persisten prácticas híbridas en el accionar educativo de la institución.

En el siguiente cuadro se mostrarán las principales diferencias que se encuentran entre ambas instituciones, tomando como eje el tipo de ensamblajes institucionales.¹¹

Categoría /Institución	UAM-Azcapotzalco	FES-Acatlán
Gobierno Institucional	Dos figuras de poder: unipersonales y colegiadas: El Colegio Académico es participativo, opera en decisiones académicas y en elección de autoridades divisionales.	Dos figuras de poder: unipersonales y Colegiadas. Mayor poder en las unipersonales; el Consejo Técnico define acciones de corte académico no elige autoridades.
Organización académica	Estructura divisional, administrativa y académica. Docencia e investigación cuya gestión se organiza en forma departamental con intentos de vinculación; prevalece un tronco general formativo interdisciplinario.	Estructura administrativa y académica divisional donde cada división agrupa, organiza, coordina y evalúa las funciones de docencia. Total separación entre investigación y docencia.
Planes de estudio	Prevalece un tronco general formativo interdisciplinario; planes de estudio cuya organización es departamental donde realiza la gestión articulada de la investigación y la docencia	No existen rasgos curriculares en los planes de estudio de carácter interdisciplinarios. Organización disciplinaria muy separada aún en las mismas divisiones.
Estructura de la carrera académica	Esquema riguroso altamente estratificado, credencialista que busca la deshomologación. Es confiable, legitimado institucionalmente y asegura certidumbre laboral para más del 80% del personal docente.	Esquema de estructura de carrera académica casi inamovible, de fuerte estratificación, busca la deshomologación y es credencialista. Para más del 80% de profesores es generador de incertidumbre en sus condiciones de desarrollo profesional.
Caracterización de las formas de operación después de tres décadas de trabajo académico de la institución.	El perfil del modelo institucional se caracteriza por una organización de acoplamiento laxo y diferenciado, conserva gran parte de su diseño original. Esto le confiere estabilidad. No ha tenido una crisis institucional del modelo, antes bien, la congruencia mostrada le ha	El perfil del modelo institucional ha tenido una crisis de proyecto, cuya desorganización derivó en un rediseño caracterizado por un proceso de adaptación incremental y funcional al modelo de facultades imperante en la UNAM. La falta de congruencia dio por

¹¹ Adrián Acosta desarrolla el concepto de *ensamblajes conflictivos* los cuales entiende como la articulación que ocurre entre los procesos de instrumentación de políticas públicas y de las reformas (o las resistencias a los cambios) que ocurren en las universidades públicas respecto de esas políticas. Se usa del concepto de ensamblajes, sin referir a la categoría conflictivos, por considerar que únicamente se remite la descripción al tipo de relaciones y definiciones que se desprenden, así como formas de trabajo que tienen lugar institucionalmente, esto sin negar el desarrollo creciente y complejo de formas y áreas de ensamblaje entre las políticas del Estado y las instituciones.

	permitido constituirse como referente externo en varias de sus actividades.	resultado una organización separada y fragmentaria de las funciones en cada división académica.
--	---	---

El rediseño institucional realizado a la ENEP-A permitió llevar a la institución al funcionamiento tradicional e inercial de la UNAM. La UAM-A, en cambio, ha tenido mayores posibilidades de reformarse, quizás por su condición de ser una institución con pocos años de operación; esto le ha conferido mayor libertad para impulsar propuestas de cambios de diversa naturaleza. Es una institución que se ha transformado así misma, con mayores márgenes de maniobra.

Por último, se plantea la necesidad de recuperar el modelo original de la ENEP-A y la UAM-A, en tanto que se considera que siguen siendo una alternativa válida frente a los modelos disciplinares actuales. La gran tarea para los diseñadores y operadores de las universidades es cómo iniciar la reforma a la universidad sobre las estructuras existentes.

Hoy las universidades son persuadidas por un orden global y crecientemente complejo, en el sentido de transformar su accionar, su sentido y fines. La racionalidad funcional que ha venido operando ya no se corresponde con las exigencias actuales. Los procesos de producción y reproducción del conocimiento enfrentan el dilema de complejas relaciones e intereses mayores.

Construir la universidad requiere de una racionalidad mas flexible, con menores fronteras conceptuales e institucionales, abrirse a la complejidad recategorizando su explicación, resignificando su accionar desde la propuesta curricular interdisciplinaria. Este desafío de constitución de la nueva universidad puede recoger la propuesta de Barnnet (2002) a la manera de configuración de un mosaico en movimiento, como representando diversas áreas de las instituciones, de suerte tal que bajo las condiciones de la nueva producción del conocimiento, la interacción entre disciplinas y una racionalidad de complementariedad sean los elementos que alimenten su transformación.

La universidad profesionalizante pensada hacia adentro y para sí, está condenada a desaparecer. La tarea no se agota en la idea, antes bien el reto supone una enorme reflexión y tarea para su rediseño y constitución.

Habiendo realizado este primer acercamiento en lo general, se revisará las divisiones de CSYH de la UAM-A y la DS de la FESA; en un intento por recuperar elementos más específicos de comparación, se llevará el mismo proceder metodológico: de lo general a lo particular en cada una de las categorías de análisis.

4.5 La comparación en el gobierno de las instituciones

El gobierno de las universidades encarna, históricamente, el poder de grupos de comunidades muy pequeñas que resguardan en sus manos el control, organización, distribución de recursos, regulación y manejo de prestigios. El gobierno de la universidad con diferencias de matiz ha privilegiado la verticalidad y centralidad del uso del poder.

El debate sobre el gobierno de la universidad se ha centrado en las formas de gobernabilidad, tal como lo documentan los trabajos de Pallán (1999), Casanova y Rodríguez (1999), la constitución y trayectoria de rectores según López Zárate (2001) o el ejercicio del poder según Ordorika (1999); también destaca la influencia externa para el cambio en las universidades de acuerdo con Acosta (2000). Independientemente de la

temática y de la tesitura del acercamiento, una idea es clara: persiste una centralidad del estudio de la UNAM, es decir, la Universidad Nacional es el referente más estudiado.

Las dos universidades cuentan con dos figuras de autoridad: las unipersonales y las colegiadas; en ambas, el ejercicio de gobierno presenta participación democrática; sin embargo, esta situación también genera rasgos notables de laxitud, por lo que pueden ser entendidas como establecimientos “flojamente acoplados”, al mismo tiempo que buscan un cierto equilibrio en la distribución, ejercicio y realización de funciones. Operan bajo una sedimentación histórica, significadas como estructuras de base pesada (Clark, 1997). La posibilidad de cambiar queda fuertemente atada a las lógicas de estructuración y dominio, por lo que su transformación queda atrapada a actores y factores de un juego exterior e interior crecientemente complejos.

De acuerdo con Muñoz: “En conjunto forman el régimen político de la universidad, ordenan la estructura y funciones del gobierno y, en consecuencia, ejercen el poder y tienen una influencia notable en su distribución”. (Muñoz, 2002: 52.) El gobierno de la universidad es el depositario del poder de decidir sobre asuntos fundamentales como la agenda universitaria, distribución de recursos, formas de organizar tareas, instrumentar proyectos, manejo de prestigios y capacidad de convocatoria, entre otros; es, por lo mismo, el lugar desde donde existen mayores posibilidades de cambio; sin embargo, no todo depende de la voluntad de aceptar el cambio; el poder también presiona desde una heterogeneidad de intereses y es el receptáculo de influjos que cuestionan su accionar, de tal suerte que su existencia y ejercicio se desarrollan sobre un conjunto de antagonismos y tensiones que mezclan lo interno con lo externo, por lo que se constituye en un marco de ambigüedad y conflicto.

Desde la perspectiva de la teoría de las organizaciones, el desempeño de las instituciones está estrechamente relacionado con la toma de decisiones que operan bajo un orden jerárquico, en una acción participativa y como un proceso de racionalidad marcada por la definición de tareas y acciones claras, que confieren una mayor certidumbre en las acciones; sin embargo, la perspectiva política, derivada de las teorías del conflicto social, sitúa el desempeño de las instituciones en lo político y sus juegos de tensiones; las modificaciones llevadas a cabo operan en la relación que se establece en el cruce entre el entorno social y lo institucional.

La UAM-A y la ENEP-A presentan una forma de integración de su poder legítimo en el cual el componente político es factor constitutivo debido a la naturaleza del trabajo académico; sin embargo, persiste un escaso potencial para manejarse como una organización fuertemente integrada; antes bien, la tendencia es hacia la constitución de instituciones débilmente acopladas, por lo que cuentan con numerosos espacios que escapan al control vertical de normas y procedimientos, dando lugar a estructuras altamente contingentes.

El cambio de organización académica con respecto a su modelo original es en ambas instituciones un hecho inobjetable; las respuestas a los orígenes de estos cambios se encuentran en los siguientes componentes: un primer acercamiento teórico se sitúa entre el vínculo que se establece entre la génesis y las estructuras que se logran integrar, las cuales producen y reproducen una falta de congruencia con respecto a su idea original; en las formas de organizar las labores de docencia e investigación existió originalmente un debate que confrontaba lo moderno con la tradición, como una manera de poner a prueba un modelo cuyos posibles caminos eran la continuidad o el cambio. Lo anterior lleva a una segunda característica: ambas universidades mostraron una dificultad para operar un

proyecto institucional interdisciplinario; la persistencia del orden disciplinar es la muestra más significativa de esa complejidad. Un elemento de esa debilidad es que se crearon instituciones con modelos donde persisten tradiciones pedagógicas fuertemente enquistadas. La presencia de rasgos como la complejidad, diferenciación e integración, acuñados por Clark, permiten constatar el hecho de que las dos instituciones, desde su origen, han desarrollado este carácter distintivo. Las tareas de organización académica, la división de tareas, la estructura curricular disciplinar y su estructura de gobierno, con aparentes rasgos de participación colegiada, en la práctica han evidenciado, en mayor o menor medida, la presencia de modelos verticales en la toma de decisiones.

Pese a que los elementos innovadores fueron desde el discurso original una promesa, el modelo adoleció de falta de capacidad, bases de gestión y autoridades que contarán con los recursos metodológicos y teóricos para operar el proyecto, de tal suerte que el divorcio entre medios y fines fue una barrera para el caso de la ENEP-A; en cambio, en el caso de la UAM-A operó una mayor capacidad para la implementación del modelo alternativo, sin lograrlo cabalmente.

Para que los proyectos alternativos logren una base de sedimentación real y constituida desde su origen, es necesaria la presencia de un gobierno que cuente con recursos políticos de negociación apoyo de su centro rector. Tal es el caso de la UAM-A, que contó con negociaciones con los factores reales de poder; en cambio, en la ENEP-A es notorio el componente de dependencia a los lazos de la rectoría.

Si se parte de que los procesos de constitución y desarrollo de los modelos institucionales nacen en la academia, al menos en el discurso, se constata que el cruce entre disciplinas y establecimientos, así como las creencias desde las que se alimentó el modelo, la integración en sus diferentes áreas de trabajo y la cultura académica surgida de sus espacios son elementos que han dado por resultado instituciones desarticuladas en sus labores de docencia e investigación, contradictorias con respecto a su diseño original y opacas en varias de sus áreas de funcionamiento.

La presencia de aspectos simbólicos que rodean la constitución de ambas instituciones, en el caso de la UAM-A es relevante; ser una institución nueva le permite generar sus propias identidades, tanto la institucional como la disciplinar, al destacar mediante un conjunto de símbolos, entre los que se encuentran el logotipo, el lema, el diseño de las unidades, los cuales se convierten en referentes a seguir en una comunión. En cambio para la ENEP-A, ser una dependencia de la UNAM de tipo satélite le representa una dificultad: constituir una identidad a partir de su propio accionar. La UNAM cuenta con órganos de gobierno ya consolidados; la ENEP-A operó bajo esas estructuras de poder, las cuales fueron un espejo donde lo que se refleja no es la identidad propia, sino una suerte de ideal-rival; el juego es constituirse como imagen y semejanza del modelo pero diferente, por lo que negar el modelo se convierte en condición de creación.

En el siguiente cuadro se muestra las principales diferencias entre ambas instituciones, tomando como referencia la forma de gobierno de las dos divisiones:

GOBIERNO DIVISIONAL		
Categoría /División	CSYH-UAM-Azacapotzalco	SE-FES-Acatlán
Figuras de Gobierno Divisional	Dos figuras de poder: unipersonales y colegiadas: El consejo divisional es el órgano colegiado de mayor	Dos figuras de poder: unipersonales, con mayor poder, y colegiadas. El Comité de programa es el cuerpo colegiado más

	representación y poder en la división. Se integra por tres actores: funcionarios, académicos y estudiantes. Es un órgano participativo y deliberativo. Decide sobre asuntos académicos y en la elección de autoridades. Los funcionarios de la división son por orden de importancia: director de la división, jefes de departamento, jefes de área de investigación y coordinadores de programa académico.	importante en la división, existen tres: Sociología, Economía y Político, sus decisiones solo se refieren y definen asuntos académicos, no participan en la elección de autoridades. Las figuras unipersonales son: el jefe de la división, los jefes de programa, los jefes de sección y el secretario técnico de cada programa.
Duración en el cargo	Las figuras unipersonales duran en el cargo cuatro años, sin reelección, salvo en el caso de coordinadores de programa. En el caso de los cargos de representación: los profesores y estudiantes son electos para un año, sin posibilidad de reelección.	Los funcionarios duran en el cargo cuatro años, pueden ser reelectos para un segundo periodo o más. Los representantes de profesores ante el comité de programa duran un periodo de dos años, lo mismo en el caso de los estudiantes, sin derecho a reelección.
Relevancia e impacto de las decisiones	Relevantes las decisiones, tanto en el orden de lo académico como en la participación para la elección de autoridades. El consejo divisional decide sobre la elección de jefes de departamento. Su impacto es definitorio ya que sus decisiones son inapelables y comprenden todos los asuntos de la división.	Poco relevantes las decisiones en materia académica, se constituye en un órgano que vota lo formulado o propuesto por las figuras unipersonales, sobre todo, lo dispuesto por los jefes de programa o jefes de división. No participa en la elección de autoridades. Sus decisiones son de relevancia poco notoria, impactan al programa respectivo.
Productividad de los órganos colegiados.	Opera con mucho trabajo durante el año, por lo que tienen labores constantes.	Espaciadas sesiones de trabajo, que depende en mucho de los asuntos de agenda, por lo que su productividad varía en función de las acciones institucionales de lo académico.
Participación en el desarrollo académico de la institución	Alta participación e incidencia en los asuntos de la institución. Se convierten en el máximo órgano de toma de decisiones colegiadas para la división, que a su vez derivan en la institución.	Bajo impacto de las decisiones de los comités de programa para la institución. Separada la forma de operación por programa académico por lo que su impacto es en asuntos exclusivos de las carreras.
Adecuación a las estructuras académicas y administrativas institucionales	La vida colegida y la forma de distribución del poder en las figuras unipersonales permite un marco institucional para la participación conjunta de sus autoridades, prevaleciendo un equilibrio compartido del poder. Las figuras y el reparto del poder contribuyen adecuada y de forma pertinente al desarrollo institucional.	Los dispositivos de poder y estructura de reparto y formas de desarrollo hacen que prevalezca un sentido vertical en la toma de decisiones, sobre todo, confiriendo mayor poder a las figuras unipersonales. Los comités discuten y aprueban lo que las autoridades muestran como asuntos a atender; la composición del comité hace que prevalezca la gran mayoría de las propuestas de las autoridades. La estructura de poder alimenta los intereses de las autoridades en turno.

La exposición descrita muestra dos instituciones donde el modo de organizar sus acciones cuenta con dispositivos diferenciados. La FESA tiene una estructura institucional de operación semejante a los órganos y ejercicio del poder de la UNAM, caracterizados por la verticalidad, centralidad y predominio del poder en las figuras unipersonales. Destaca el control de agendas, manejo de prestigios académicos, plazas y recursos financieros. En cambio, la UAM-A, aunque sin representar una democracia absoluta y de participación abierta y total a la toma de decisiones, ejerce el poder permitiendo mayores niveles de participación en una agenda más amplia, en la cual sobresale la participación en la elección de sus autoridades. Por esto, es una institución vertical y que guarda para un núcleo pequeño el manejo de las agendas y recursos de la institución; sin embargo, es mayor la apertura a la toma de decisiones.

Los instrumentos jurídicos de las instituciones confieren a las figuras unipersonales mayores poderes. La UAM-A acota en mayor y mejor grado el poder de esas figuras. La FESA confiere a estas figuras un control notable del manejo y funcionamiento de la institución. Siguiendo a Kent (1990), se puede afirmar que el control y ejercicio del poder en las divisiones es una muestra relevante de la subordinación de la vida colegiada a la administración institucional.

4.6 La comparación de los planes de estudio

Los planes de estudio de las universidades constituyen propuestas de formación profesional, son los espacios donde más se puede innovar, no solo en el ámbito pedagógico curricular, sino también en el diseño organizacional, administrativo y, sobre todo, en las formas de generar los procesos de cognición y organización del conocimiento.

Una revisión desde lo general revela que las propuestas de planes de estudio de ambas divisiones se caracterizaron por una oferta profesional en las carreras de mayor demanda social. Difícilmente se puede hablar de innovación curricular y pedagógica cuando la oferta educativa se compone de la siguiente forma: Administración, Derecho, Economía y Sociología por la división de CSYH de la UAM-A; mientras que la DS de la FESA se integra por las licenciaturas de Ciencia Políticas y Administración Pública (CPAP), Economía, Relaciones Internacionales y Sociología. Únicamente en la DS de la ENEP-A se destacó la carrera de Ciencias Políticas y Administración Pública como una licenciatura novedosa en esos años.

Una caracterización sobre la oferta educativa y los principales rasgos que presenta en ambas divisiones se expone en el siguiente cuadro:

OFERTA EDUCATIVA DIVISIONAL

Criterio/División	CSYH-UAM/Azcapotzalco	SE-FES/Acatlán
Oferta educativa	Administración, Derecho, Economía y Sociología.	Ciencias Políticas y Administración Pública, Economía, Relaciones Internacionales y Sociología.
Actualización de planes de estudio	No se ha realizado actualización a los planes de estudio, conservan la estructura curricular original: se han realizado actualizaciones de tipo informal, sin una revisión de	En el año de 2004 se inició la implementación de nuevos planes de estudio. Se buscó actualización y vigencia de sus propuestas de formación profesional. A pesar de

	fondo. El actual rector de la unidad, Adrián de Garay, ha señalado como una de sus propuestas de trabajo la revisión a fondo de los planes de estudio.	que no se habían realizado reformas ni actualización desde el inicio de la institución en el año de 1974. Ha sido uno de los logros más destacados de la actual administración de Osorio Carranza.
Innovación curricular	Pocos esfuerzos orientados a la innovación curricular, con un intento desde el tronco común de integrar la parte de la formación interdisciplinaria. La estructura de los planes tiene tres áreas de conocimiento: Tronco general, Básica y especialización.	Escasos esfuerzos de actualización e innovación curricular. No existen elementos de la formación interdisciplinaria de la propuesta original. Cuenta con tres áreas: Básica, profesional y pre-especialización.
Vinculación social	Vinculación por la vía informal, ya que no se implementa en los planes de estudio. Se supone una articulación con el entorno por la vía de la experiencia profesional de los académicos. Planes de estudio cuyas revisiones han sido a sus diferentes programas, sin que a la fecha exista una revisión completa a los mismos. Conserva la parte de interdisciplinaria en el tronco general de sus planes.	Actualización informal donde la experiencia de los académicos proporcionan las experiencias del entorno. Su actual esquema es un intento por responder a las exigencias del entorno. Merece la pena resaltar que mientras la realidad actual es de una complejidad creciente que exige una formación interdisciplinaria y saberes holísticos, la división implementó planes de estructura disciplinar, a contrasentido con los requerimientos de formación profesional que el entorno exige.
Vinculación docencia e investigación	Poca vinculación con la formación en la licenciatura; mayores intentos en el caso del posgrado, mediante los programas de becas.	No hay articulación en el nivel licenciatura; en el posgrado cuando ocurre aparecen como coyunturales, por lo que son independientes.
Modelo de docencia	Modelo encaminado a la formación profesional con una propuesta de organización vinculada a la investigación, no obstante, son pocos los estudiantes que se integran a los grupos de investigación.	Modelo centrado en la docencia a nivel superior; no se piensa en la investigación, con un bajo perfil cuya orientación al posgrado es poco efectivo.
Modelo de formación profesional	La formación profesional tiene criterios de acceso, permanencia y promoción difíciles y complicados, permiten un esquema de cierta consistencia, en tanto es un motor para los procesos de profesionalización docente.	La formación profesional sumida en la inmovilidad, descuido y abandono, el esquema del acceso, permanencia y promoción muy rígido. Esta estructura laboral genera un bajo nivel de profesionalización y formación en las comunidades de docentes.
Vida colegiada	Con cierta presencia en las áreas de conocimiento, la institución apoya y promueve espacios colegiados para discutir las tareas docentes, desde la creación de áreas de investigación o mediante la discusión de la estructura	Poca vida colegiada, los intentos institucionales por analizar la docencia y sus problemáticas son casi inexistentes. Se desarrollan algunos esfuerzos aislados en los programas académicos, sin ser vigilados por la institución. Existen

	curricular. Tienen lugar algunos espacios colectivos voluntarios que intentan fortalecer la vida colegiada y apoyar sus labores docentes.	esfuerzos colectivos aislados y escasos, promovidos de manera voluntaria por grupos de profesores.
Innovación curricular de los planes de estudio	En su tiempo representaron uno de los elementos de mayor innovación. La propuesta original buscaba la formación interdisciplinaria, por lo que se integró de tres áreas de formación: tronco general; área profesional y área de especialización. Actualmente conserva estos rasgos, lo que se ha hecho es algunas actualizaciones a programas de estudio.	Originalmente se buscó innovar los modelos de formación profesional, mediante la enseñanza interdisciplinaria. Sin embargo, en la medida que fueron operando los planes, se detectaron inconsistencias y limitaciones, por lo que se iniciaron una serie de modificaciones a la estructura curricular, hasta alcanzar esquema disciplinar. De hecho las reformas de los planes que operan desde el año de 2004 son de naturaleza disciplinar.
Principales limitaciones	Requiere una estructura de los planes con mayor énfasis en el desarrollo inter, multi y transdisciplinar, capaz de orientar una respuesta más viable a un contexto que así lo exige.	Ante un contexto múltiple de problemas globales y transversales, la especialización y la fragmentación disciplinar puede no ser la mejor opción. Ante esta consideración, la sugerencia es incorporar a esta nueva propuesta de planes un área de formación interdisciplinaria, cuyo propósito sea facilitar elementos de formación que nutran la visión alternativa.

Si la intención inicial del modelo curricular de las dos instituciones era ofrecer una propuesta novedosa; al parecer esta situación no se refleja en su oferta, ya que solo la licenciatura de CPAP es considerada como una propuesta alternativa de formación profesional, carrera que, con los años, ha demostrado una capacidad de inserción profesional de sus egresados. Sin embargo, también se puede apreciar que, a pesar de no representar opciones novedosas, una virtud que tiene la operación pedagógica de estos planes de estudio, y no obstante que la carrera de Derecho sea una de las más saturadas, que Sociología tenga dificultades de inserción al empleo, la formación de este tipo de profesionistas ha tenido la virtud de que gran parte de sus egresados tengan desempeños relevantes en sus campos de desarrollo laboral, donde el entusiasmo, la dedicación y el tipo de desempeños han mostrado buenos resultados.

4.7 La comparación en la organización de la investigación y la docencia

La UAM-A y la FESA no son reflejo de los deseos de los grupos fundacionales; tuvieron en sus manos la posibilidad de crear las condiciones para que el diseño de su modelo fuera operado; sin embargo, la implementación enfrentó una serie de tensiones por lograr impulsar su proyecto. En el trayecto estos proyectos sufren modificaciones; así lo advierte Fuentes Molinar¹²; que dice que entre los propósitos declarados de una política educativa y la operación se va desarrollando una metamorfosis, ya que la instauración de una política genera vacíos que son cubiertos por las tensiones, que desarrollan las condiciones posibilitantes y estructurantes que permiten su conformación. Dice Acosta “cada universidad tiene su propia historia que contar, o muchas historias que múltiples voces intentan relatar cada una a su manera”. (Acosta, 2000: 13).

Es la disputa de los grupos de interés la que proporciona una dinámica a las instituciones. Al existir juegos de poder, éstos constituyen la organización académica, como fruto de una lucha; en este sentido, la organización de la academia, la legitimidad y estabilidad de sus estructuras es un espacio nodal, en tanto reúne un conjunto de significados discursivos, de prácticas educativas y políticas de sus diferentes actores. Su control escapa a todo intento por fijar un orden, de marcar la ruta institucional.

En este trabajo se ha visto que la uam-a y la fesa constituyen sistemas “flojamente acoplados”, con múltiples estructuras, funciones, agentes, culturas y académicos diversos; sus funciones fundamentales recaen en la producción y reproducción de acciones cuyo contenido tiene una dinámica laxa. En sus espacios tienen lugar variadas relaciones, se teje un conjunto de vínculos que permiten la constitución de identidades de los sujetos de la educación y culturas que giran en torno a valores; sus territorios aparecen como arena de disputa, diversos actores despliegan un conjunto de acciones cuya naturaleza de relaciones buscan, en ocasiones, el poder administrativo y de gobierno universitario. Es en este sentido que se constituyen como instituciones cuya complejidad toca a todo el conjunto de lugares, actores y actividades. Así lo expresa Kent: “La complejidad de una organización está en relación con el hecho de que se constituyen en su interior diversos mercados y por ende diversas racionalidades en movimiento. Por mercados entendemos estructuras de oportunidades y circuitos institucionalmente configurados con formas organizativas y ethos propios”. (1990: 75).

El grado de poder y burocratización administrativa es inversamente proporcional al grado de profesionalización académica; dicho en otros términos, la subordinación del trabajo académico a la burocracia universitaria es un hecho que condiciona a las actividades académicas. Existe un conjunto de diferencias en las dos instituciones, que marcan notables avances en torno al trabajo académico; por ejemplo, para el caso de la UNAM, Kent advierte que “la fortaleza de la cultura burocrática está en íntima relación con la debilidad de la cultura académica”. (1990: 77) Esta caracterización no alcanza los mismos niveles en el caso de la UAM-A, donde se constata que el peso de la burocracia es importante, pero la situación de las condiciones de contratación de los académicos obliga a conferir al trabajo de sus profesores una mayor importancia.

¹² Durante la década de los ochenta Olac Fuentes organizó un espacio de reflexión y estudio de la educación superior en México. Producto de este seminario escribe unas “notas” a las que titula “La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa”, como una producción interna del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), del CINVESTAV del IPN.

Desde su origen, ambas universidades tenían como uno de sus propósitos de creación la organización de la docencia y la investigación por vías interdisciplinarias, lo que derivaría a un desempeño renovado. A pesar de estas intenciones, las instituciones no fueron capaces de satisfacer tales expectativas. Con el paso del tiempo han sufrido un reordenamiento significativo. El punto relevante de estos cambios lo constituyeron las labores de los académicos: en la ENEP-A, de lo interdisciplinario se pasó a formación especializada, la profesión agrupó a los profesores en torno a gremios afines; en cambio, en la UAM-A, de la interdisciplina se transmutó a una integración híbrida; las áreas de conocimiento y los departamentos como ejes de conexión se vieron subordinados a las líneas de investigación de los grupos más sólidos. Incluso en los mismos documentos de lineamientos del trabajo académico sobre el trabajo interdisciplinario, se reconoce que la institución no cuenta con el marco apropiado, así se escribe en el punto 11:

La Comisión considera que el trabajo interdisciplinario enriquece académicamente las potencialidades de la investigación. Por tal motivo, propone establecer estímulos particulares a aquellos colectivos que analicen un mismo objeto de estudio desde diferentes disciplinas. Cabe hacer hincapié en que en los presentes lineamientos, se contemplan este tipo de organizaciones; sin embargo, no existen acciones concretas para su fomento.¹³

En este marco diferenciado, en ambas situaciones la docencia comenzó a devaluarse; el impacto fue más notable en la esfera de la aplicación y de la integración de los conocimientos. La formación profesional, tarea más relevante en ambas, se subordinó a la esfera burocrática.

En torno al origen e importancia de la *burocracia*¹⁴ y el *proceso de burocratización*, Max Weber anota sus rasgos característicos: “La burocratización es provocada más por la ampliación extensiva y cuantitativa. Pero hay una gran variación en la dirección tomada por la burocratización y los motivos que la provocan. [...] En el Estado moderno, las progresivas exigencias que se plantean a la administración se deben a la complejidad cada vez mayor de la civilización y tienden a la burocratización.” (1998: 52.)

Las referencias de Weber son válidas para establecer las diferencias entre la burocracia y la burocratización. La burocracia en la UAM-A y la FESA se apropió del poder de decidir sobre los asuntos de las instituciones; sus manos controlan la regulación laboral, la entrega de reconocimientos, agendas y dinámica de trabajo; en forma creciente, cuentan con capacidad para definir y trazar el rumbo institucional; en palabras de Weber: “Esto reacciona sobre el nivel de vida y causa una creciente exigencia subjetiva de satisfacción organizada, colectiva y en consecuencia burocrática, de las necesidades más diversas.” (*Ibidem.*)

Las dos instituciones operan con estructuras complejas y de acoplamiento laxo; cada una refleja, a su forma, los intereses e ideología de los grupos internos y externos que

¹³ Sesión No. 126 ordinaria, 6 de octubre de 1997, Consejo División de CSyH.

¹⁴ La definición de Weber sobre burocracia está ampliamente documentada en su obra, e incluso es de las más conocidas en círculos académicos, la define como el ejército de sujetos que tiene en sus manos la administración y control de los procesos de decisión y administración de las instituciones. En este trabajo se entiende que la burocracia universitaria se constituye por ese complejo grupo heterogéneo de sujetos que se encargan de administrar el conjunto de acciones y actividades de las universidades, para el caso particular de las instituciones estudiadas, se ha podido dar cuenta que la burocracia ha logrado obtener un inmenso poder, tanto que se podría hablar en términos como lo hace Clark, se encuentran convertidas en oligarquías que controlan las funciones académicas.

participan en la vida institucional. Lo más importante es que su constitución fue abierta; lo prescrito se desestimó, lo que derivó en un acoplamiento flojo de sus estructuras de organización de la docencia y la investigación. En este proceso, la burocracia tomó en sus manos la administración.

El proyecto de la UAM-A implementó un modelo departamental, con autonomía de gestión; se centró en una formación interdisciplinaria, rechazando la estructura curricular orientada en las profesiones, sin contar con una escuela de bachillerato como antecedente y sin depender de la rectoría. su trayectoria se puede caracterizar como un acoplamiento laxo y altamente diversificado.

La FESA constituye un modelo de universidad departamental matricial, el cual nace atado a las estructuras de gobierno de la UNAM; contó de inicio con la capacidad de organizar sus actividades académicas de forma independiente, no obstante el poco margen para desarrollar su vida administrativa. A pesar de todo, vive un proceso de adaptación incremental a las formas de funcionamiento de la UNAM cuyo ensamblaje fue en muchos de sus momentos y acciones terso.

Lo descrito hasta aquí ha mostrado una serie de ideas cuya pretensión apunta a considerar la gran dificultad que significa explorar un proceso tan complejo como lo es el desempeño del modelo de organización universitaria y sus efectos en sus diversas comunidades.

Frente a la generación de un proyecto con ciertos rasgos de innovación curricular, pedagógica y modelo de universidad, las dos instituciones constituyen esfuerzos loables de desarrollo universitario, dignos de reconocimiento social e institucional, como proyectos educativos cuyos propósitos explícitos estuvieron provistos de una serie de promesas de mejora.

Los principales rasgos de comparación de la investigación y la docencia, funciones fundamentales, pueden ser mostrados en el siguiente cuadro:

ORGANIZACIÓN DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACION

Categoría/ División	CSYH-UAM-Azcapotzalco	DS FESA
Organización de la docencia	Organización por medio de la división mediante una coordinación de carrera. Cuenta con un tronco general de tres trimestres donde se comparten materias comunes para los estudiantes de los programas académicos de la división.	Organización disciplinar por medio de programas académicos, separación curricular y administrativa de cada programa. No se comparten materias entre programas. Sin embargo, los planes anteriores si compartían asignaturas comunes.
Innovación pedagógica	Discusión recurrente sobre innovación al proceso E-A. Sin embargo, no han podido erradicar la mayor dedicación del profesorado a la investigación.	Poca discusión pedagógica sobre la docencia y el proceso E-A. Los indicadores sobre deserción, eficiencia terminal y la poca innovación, advierten sobre la necesidad de mejorar lo académico.
Organización de la Investigación	Organización que recae en la división por medio de los departamentos donde cada uno	En la división no se tiene el marco académico para desarrollar la investigación, antes bien los

	cuenta con áreas y líneas de investigación particulares.	escasos trabajos son de elaboración individual y por interés de cada académico.
Cuerpos académicos	Treinta cuerpos académicos: 28 en formación y 2 en consolidación. Distribuidos de la siguiente forma: 5 en Administración, 3 en Derecho, 8 en Economía y 8 en Sociología y 5 en Humanidades; de los cuales 1 de Humanidades y Sociología están en Consolidación. (COPLAN y PROMEP, 2004.)	No se ha participado de ningún proceso de evaluación externo, no existen resultados internos ni externos de evaluación. Por esta razón sus plantas de académicos no presentan ninguna valoración que permita un ejercicio de interpretación. Se desconoce el nivel de consolidación y dictámenes sobre su trabajo académico.
Áreas y Grupos de investigación	13 áreas y 16 grupos de investigación: Administración 2 áreas y 3 grupos de investigación; Derecho 3 grupos de investigación; Economía 4 áreas y 4 grupos de investigación; Sociología 4 áreas y 4 grupos de investigación; finalmente, Humanidades tiene 3 áreas y 2 grupos de investigación. (COPLAN-PROMEP, 2004.)	No cuenta con grupos ni áreas de investigación, tampoco se han realizado evaluaciones sobre sus resultados. No cuenta con alguna línea de investigación sobre sus propios procesos de evaluación. El área de investigación permanece independiente a la división.
Planta de investigadores	La División cuenta con 74 profesores miembros del SNI, de los cuales dos son candidatos. Es la división de la unidad que más profesores tiene registrados ante el programa.	No cuenta con integrantes del SNI, sin que aparezca como indicador determinante.
Líneas de investigación	38 líneas de investigación: 6 pertenecen al departamento de Administración; 3 a Derecho; 9 a Economía; 11 a Sociología y 9 a Humanidades.	No tiene líneas de investigación dentro de la división. Se realiza por separado en el programa de investigación.
Resultados de investigación.	Los proyectos de investigación registrados vigentes son 386, de los cuales 10 fueron concluidos en 2004; mientras que 13 aparecen como registros nuevos.	Las investigaciones que se realizan son a título personal, además de que aparecen en un área separada de la división, el programa de investigación (el cual si tiene sus propias líneas).
Vinculación docencia e investigación	En la operación del modelo se desarrollan pocas situaciones pedagógicas y curriculares de articulación; predomina la separación del investigador, quien realiza su labor aislado, sólo requiriendo becarios para su apoyo.	Permanecen separadas. No existen este tipo de trabajos, solo aparecen como esfuerzos motivados por el interés personal.

Lo anotado refleja experiencias institucionales con variantes; por el lado de la división de CSyH de la UAM-A, se apuesta a recrear un modelo de universidad donde el departamento sea punto nodal de articulación y despliegue de las funciones de docencia e investigación y, a pesar de enfrentar limitaciones en la práctica, es la forma de organización predominante; en cambio, en la división de SE de la FESA, el paradigma de la innovación en

la organización interdisciplinaria departamental fue abandonado; ahora su organización se desarrolla por la ruta de la organización de la docencia en facultades, mientras que la investigación corresponde al programa de investigación .

4.8 La comparación en la estructura de la carrera académica

Las dos instituciones desde su origen integraron y han operado sistemas de carreras académicas diferenciados. En el caso de la UAM-A, se funda un modelo cuya estructura busca privilegiar la carrera académica. Los testimonios de varios de los entrevistados y las evidencias empíricas así lo sustentan: 80 de cada 100 de los profesores de la institución son de tiempo completo. Este sistema de definitividad es único en América Latina. Mediante este tipo de políticas de contratación se buscó arraigar a los profesores bajo la profesionalización. Conforme los años han pasado, predominan elementos que han buscado fortalecer el modelo de carrera académica, tales como la aparición de los estímulos; estas mismas políticas institucionales desestiman las labores docentes, sobre todo al fortalecer la investigación y las políticas de incentivar los estudios de posgrado, situaciones que han buscado arraigar y elevar la calidad de la docencia mediante una mayor formación. No obstante, a pesar de contar con mayores espacios para la formación y el impulso a la profesionalización de su planta de académicos, su operación y sus efectos no han sido los esperados, pues prevalecen rasgos de diferenciación y desigualdad entre sus significados y resultados académicos.

Entre la comunidad académica se acepta el modelo de profesor-investigador, a pesar de que cada una de las unidades desarrolló su propio modelo de organización, procesos de implementación curricular, significados y operación de la docencia y la investigación, así como una estructura de poder particular. Todas estas situaciones derivaron en significados múltiples, historias y oportunidades diferenciadas por carrera y por gremios académicos.

Entre las comunidades académicas de las disciplinas de la UAM-A, existe una aceptación a los postulados generales de la estructura de contratación, permanencia, formación, mejoramiento y profesionalización; sin embargo, también existe la visión de que es altamente diferenciado, que entrañó una serie de costos sobre el accionar institucional, cuyas modalidades de participación han derivado en formas, creencias y participación altamente diferenciada de sus comunidades.

La búsqueda de una mayor producción en investigación se ha intentado mediante el fortalecimiento de los estudios de posgrado. Los docentes, a través de este tipo de estudios, maestría y doctorado, tienen un doble aliento: mejor acceso, movilidad a los sistemas de estímulos y la posibilidad de crear espacios de trabajo susceptibles de generar y desarrollar la investigación. Ambas políticas, sin embargo, han desvirtuado las funciones sustantivas; por un lado, en el imaginario de los docentes prevalece la idea de valorar en mayor medida a la investigación, por lo que la dedicación a la docencia se descuida. La institución, al crear mayores espacios de posgrado, alienta el número de profesores con ese nivel de estudios; sin embargo, no existen a la fecha investigaciones que testifiquen si este creciente número de profesores con posgrado permite elevar la calidad de la formación profesional de los estudiantes de licenciatura.

La investigación por sí sola no garantiza el desarrollo institucional ni la carrera académica; las comunidades de estudiantes necesitan de académicos que los ayuden a contar con una formación integral e interdisciplinar. Este es, quizás, el imperativo más importante en esta institución.

La UAM-A cuenta con un sistema de promoción académica cuya estructura descansa en las comisiones dictaminadoras; en particular, se encuentran dos: una abocada a atender las necesidades de las disciplinas y una segunda, encargada de la institución en conjunto. Las comisiones tienen como actividades relevantes promover, realizar y dictaminar los concursos de oposición necesarios para escalar en el esquema de carrera académica de la institución. En este sentido, queda claro que sus actividades, al mismo tiempo que son relevantes, tienen un enorme poder de decisión en el acceso y promoción de sus comunidades, el manejo de los prestigios y estructura segmentada es un poder paralelo al de la burocracia universitaria. Sus actividades se apoyan en una concepción de evaluación que pone énfasis en la demostración por la vía documental, como son los productos de investigación, exposiciones, participaciones en foros, entre otros. También se destaca que tanto los criterios como los indicadores de evaluación para la promoción enfatizan las actividades de investigación, relegando a segundo plano las labores de docencia.

En el caso de la FESA, las labores de docencia se apoyaron, en su gran mayoría, de profesores con formación básica de licenciatura, quienes, de forma improvisada, aprendieron la profesión desde la experiencia misma. El entusiasmo de sus primeras experiencias, e incorporado a sus actividades, no fue suficiente para obtener buenos resultados. La estructura académica que apoyó sus funciones de docencia e investigación resultó inexistente, los años perpetuaron la fragilidad laboral, la atomización de su tarea docente, despersonalización y abandono de su realización personal, situación que se puede ilustrar desde la consideración de que de cada 100 profesores de la institución, solo 20 son de tiempo completo.

La situación descrita se constituyó en un fuerte obstáculo para la implementación de una carrera académica que fortaleciera el modelo interdisciplinar. La profesionalización de sus comunidades académicas, el fortalecimiento del modelo de organización y las endeble estructuras para apoyar en forma tardía las labores de investigación fueron algunos de los rasgos más importantes sobre los que se impulsaron las actividades de la institución.

Las estructuras no crearon las bases apropiadas para impulsar el modelo de innovación prescrito; la ENEP-A ha acentuado sus condiciones de fragilidad para parte del personal docente, mientras que en forma paralela la institución y el personal administrativo han consolidado su presencia y accionar. A pesar de los notables avances experimentados en diferentes actividades donde sobresale la dedicación a la docencia, estas fortalezas se combinan y coexisten con debilidades en su organización y desempeño.

A pesar de que la docencia es la función más realizada, la carrera docente se ha caracterizado por su marcada estrechez y atomización; los docentes difícilmente pueden realizar una carrera profesionalizante, las estructuras institucionales y su lógica han obstruido y limitado muchas de las posibilidades para la gran mayoría de sus comunidades; la inmovilidad es una característica del modelo prevaleciente.

Lo anterior refiere un panorama de prácticas que perduran, donde quizás la explicación no se encuentra en la misma FESA; antes bien, su pertenencia a la UNAM le confiere una fuerte dependencia de sus estructuras que alimentan la desigualdad y diferenciación institucional e individual; nacer y pertenecer a una institución altamente compleja confiere legitimidad en su accionar, pero también un desarrollo dependiente y tardío, influido por las políticas institucionales.

La carrera académica dentro de la FESA está integrada por un conjunto de escollos, limitada a que solo unos cuantos pueden tener la oportunidad de transitar; la apertura de

plazas es un atributo exclusivo de corresponsabilidad entre la dirección de la FESA y los órganos centrales de la universidad.

Los procesos de contratación, permanencia, promoción y obtención de estímulos adicionales al salario son también atributos de órganos colegiados llamados comisiones dictaminadoras que, al igual que en la UAM, tienen por tareas diseñar, promover, desarrollar y dictaminar los diferentes concursos de oposición para obtener la definitividad y promoción. El trayecto de los profesores refleja una tendencia parecida a la de la UAM-A; bajo una estructura muy estratificada, los profesores siguen una ruta de acceso y promoción muy cerrada y de difícil tránsito. Se puede constatar que permanecer en la FESA representa, en el mejor de los casos, una larga y atropellada carrera de resistencia, pero insuficiente para garantizar una plaza académica de tiempo completo a largo plazo. Por tanto, hablar de un proceso de profesionalización es ilusorio, existe una definición pobre y limitada del trabajo académico.

La forma como se conformaron sus organizaciones desde su diseño original y las lógicas de gestión institucional tendieron a reproducir los vicios del autoritarismo disfrazado de prácticas colegiadas; de alguna manera, las dos instituciones, respondieron más a un proyecto político, en lo general, que a un proyecto educativo; vieron en la educación un instrumento con beneficios políticos, desde atención al crecimiento de las instituciones, su diversificación y la recuperación de consensos perdidos.

Debido al tamaño de las dos instituciones, las relaciones que se establecen con sus órganos de gobierno —rectoría y consejos institucionales, la complejidad interna, la capacidad de operación de las políticas por parte de los actores— son elementos que se les ha condicionado mayor importancia a las actividades atadas a su centro rector.

El trabajo de las instituciones se hace cada vez más visible; su desempeño es un elemento relevante. Durante el surgimiento de las instituciones se observó un clima favorable en el marco de un equilibrio entre el control del Estado y la libertad de las autoridades de las universidades por diseñar y operar un proyecto surgido en el contexto de sus propios valores. Hoy las condiciones han cambiado; se cuenta con un sistema de educación más complejo y que integra un híbrido, altamente fragmentado, una reforma a las IES inconclusa; las formas de organización del conocimiento y las instituciones están seriamente cuestionadas; la forma como están desarrollando sus actividades son de variada naturaleza; para el caso de las dos universidades que se estudian, se distingue la reproducción de formas tradicionales en su ejercicio.

En el siguiente cuadro se muestran las diferencias más relevantes de la estructura de la carrera académica en ambas divisiones:

ESTRUCTURA DE LA CARRERA ACADEMICA

Categoría/ División	CSH-UAM-Azcapotzalco	Socioeconómicas FESA
Estructura de la carrera académica	Esquema basado en plazas de profesor-investigador de tiempo completo, con naturaleza meritocrática y credencialista; su trayecto es complejo y de difícil tránsito.	Estructura de carrera basada en profesores de tiempo parcial. Esquema que se caracteriza por la inmovilidad, la atomización, rasgos meritocráticos y de escasa promoción.
Impulso a la profesionalización	La dedicación de tiempo completo, labores de investigación y docencia	La dedicación de tiempo parcial es una barrera para el desarrollo de

	permite un marco divisional que favorece la profesionalización y el trabajo colegiado. Los profesores cuentan con espacios de formación para su permanente superación y actualización, sobre todo vía los posgrados.	actividades colegiadas. Los caminos para la profesionalización de la planta son escasos y destinados para profesores de tiempo completo. El esquema tiene una estructura elitista, cerrada y de poca profesionalización.
Programas de estímulos	Primera institución mexicana en generar los programas de deshomologación, desde el año de 1989, por vía de los estímulos. Es un proyecto institucional completo, se busca articular al desarrollo académico de la unidad y del profesor. Ha generado una estratificación notable, ya que cuenta con variadas categorías y niveles de promoción.	La instrumentación de los estímulos es institucional. No tienen articulación con el desarrollo académico, buscan apoyar los salarios de los académicos, se convierte en una transferencia de recursos para apoyar el salario. Esquema que atiende poco la producción académica, de poco rigor en la vigilancia.
Cobertura del programa de estímulos	Cubre a más del 70 % de los académicos. Tienen tres modalidades de participación: los estímulos institucionales, el SNI y las becas de docencia e investigación. (Sistema múltiple.) Este sistema de estímulos está fuertemente legitimado, en tanto que representa un ingreso extraordinario para los profesores.	Sistema múltiple que opera de manera diferenciada para los tiempos completos y los profesores de asignatura. Los de tiempo completo participan en los estímulos institucionales, el SNI y su salario nominal, son 14 profesores inscritos en el padrón del SNI. El resto de los profesores cuentan con el programa de estímulos institucional.
Impacto académico	Los programas de deshomologación buscan un impacto institucional, en la vida colegiada, y constituyen un intento por mejorar el desempeño académico de los profesores. Tienen los programas de estímulos un impacto en los procesos de credencialización, sin embargo, se desconocen sus efectos en la formación profesional y desempeño docente.	El beneficio es salarial, no hay estudios sobre la contribución al desempeño de los docentes de tiempo completo. No reflejan ningún impacto en los procesos de formación en grados académicos, situación que deriva en bajo impacto en la formación profesional.
Principales sanciones	No existe sanción alguna al profesor que no participa. Es un instrumento de estratificación legitimado, su problema radica en que se base en desempeño cuantificable.	No existe sanción alguna para quienes no participan.
Formación Profesional	Porcentaje alto de grado de licenciatura: 38.8%; 35.2% con Maestría y 25.8% con doctorado. Con un total de 723 profesores registrados en el anuario de 2003.	78% de profesores con el grado de licenciatura; 16% con grado de maestría; 2% con especialidad y el 4% con doctorado. Con un total de 1,487 profesores registrados para el semestre 2004-1
Mecanismos de ingreso y promoción	Ingresan a través de las áreas y departamentos, cuentan con una estructura de carrera muy	Reclutamiento por la vía de los programas y un esquema de promoción académica de poca

	competitiva, rigurosa y de difícil tránsito.	movilidad.
Condiciones laborales	Al contar con plazas de tiempo completo, gozan de mayor certidumbre laboral y pueden desarrollar una trayectoria docente menos azarosa (1982).	Para la gran mayoría al ser profesores de tiempo parcial, la situación de vulnerabilidad laboral es alta, los factores de riesgo, de inseguridad e incertidumbre son mayores.
Vinculación docencia e investigación	Aparente vinculación de la docencia, sobre todo la de posgrado, por la vía de las áreas de investigación. Predomina el trabajo individual; aparecen algunos grupos de investigación sólidos y colegiados.	Nula vinculación de la docencia a la investigación, producción y trabajo individualista. No hay formación de investigadores y no existen las estructuras institucionales que permitan la vinculación y la formación de cuadros de investigación.

Una vez descritas las principales diferencias entre ambas instituciones, se puede apreciar que la operación y sus políticas han propiciado un desarrollo desigual, diferenciado y segmentado en su interior; no había, en el caso de la UAM, una tradición de organización académica; la historia institucional y de cada una de las disciplinas se fueron creando con el paso del tiempo, de manera tal que las formas de organización al irse dando tejieron una idea particular de universidad, de la institución y de cada disciplina; tienen, así, un acoplamiento laxo y diverso. En cambio, en la FESA la idea de universidad tiene como referencia a la UNAM, la historia de su organización, de sus disciplinas y de su accionar se asemeja a un proceso paulatino de adaptación incremental a las formas de funcionamiento de la institución.

4.9 La comparación desde las cuatro categorías

Se toma como referencia de contraste las cuatro categorías analizadas durante la investigación, se observará la forma como se presentan las principales diferencias en ambas instituciones. Esta presentación toma lo más significativo.

Categoría	UAM Azcapotzalco	FES Acatlán
Estructura de gobierno de la institución	Estructura dual de gobierno: figuras unipersonales y figuras colegiadas. Se busca la participación de las comunidades. Influencia de las figuras unipersonales, sin embargo, los cuerpos colegiados si deciden en la elección de las figuras unipersonales. No existe reelección a los cargos de funcionario. Estructura con mucha movilidad de su personal, funcionarios y académicos, hacen camino hacia dependencias e instituciones de diversa naturaleza.	Estructura dual de Gobierno centralizado de la UNAM. La institución funciona como una entidad de la universidad. Cuenta con un gobierno vertical y colegiado, sin permitir la constitución de fuerzas alternativas. El cargo de funcionario dura 4 años, con la posibilidad de reelección por una ocasión. Estructura de poco movimiento de desplazamiento de personal hacia fuera de la institución.
Organización de la docencia y la	Organización por áreas de conocimiento e investigación donde los departamentos	Organización separada de ambas funciones, concentrada por áreas de

investigación	<p>sirven como ejes de articulación. Desarrollo mediano de la investigación, de forma predominantemente individualista y separada, situación que deriva en un trabajo colegiado modesto. Las políticas institucionales no han resuelto el problema de la separación en las disciplinas, a pesar de que existe el tronco común en la formación profesional.</p> <p>Se tiene un registro de actividades, lineamientos a seguir por áreas de trabajo, tanto académicas como administrativas. Esta situación permite un control del estado en que se desarrollan las acciones, así como de los principales resultados.</p>	<p>conocimiento en las divisiones académicas. Nula vinculación organizativa entre ambas.</p> <p>Desarrollo modesto de la investigación, con una función de docencia altamente concentrada en la licenciatura y precario desarrollo del posgrado. Pocos espacios para la discusión académica. Las políticas no son claras, precisas y sólidas sobre el desarrollo de cada una de las funciones; prevalece un dejar hacer.</p>
Planes de estudio	<p>Escasas propuestas curriculares de innovación en los estudios de licenciatura. Repiten muchas de las opciones tradicionales de formación profesional. Trámites de actualización lentos y poco dados a la generación de los consensos para la aprobación de las reformas. Poca actualización en planes de estudio, éstas en su mayoría, son de cuando fue creada la institución. En el caso de los planes de estudio de los programas de la división de SE cambiaron a partir de 2004.</p>	<p>Propuestas curriculares cuya organización del conocimiento es disciplinar, separada y dedicada exclusivamente a la docencia. No hay un programa de actualización permanente; sus propuestas de planes de estudio en su mayoría son las más demandadas socialmente, y al mismo tiempo, ya saturadas y no vigentes en sus diseños. Prevalece un esquema de revisión y actualización rígido, con trámites lentos. Así como, instancias revisoras abundantes lo que lo convierte en un proceso azaroso y muy lento.</p>
Estructura de la carrera académica	<p>Legislación laboral intrincada y exigente para su movilidad. La estructura de la carrera es regulada por el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico (RIPPPA), que es uno de los estatutos más complejos y difíciles de transitar. El esquema de carrera académica es regulado en forma colegiada con tendencia a la deshomologación. El reglamento promueve la credencialización y el desarrollo de la investigación.</p>	<p>Estructura cerrada, de poca movilidad. Influida por las políticas institucionales, recientemente tiene lugar la discusión sobre el marco institucional de la docencia que deberá atender el asunto sobre la estructura de la carrera académica. Estructura regulada por el Estatuto de Personal Académico (EPA). Bajos niveles de formación profesional de sus comunidades académicas. Con poca vida colegiada y poca discusión sobre su forma de hacer el trabajo académico.</p>

En ambos establecimientos se observaron procesos de cambio relevantes, con efectos sobre sus comunidades. La extensión y profundidad de los cambios fue de naturaleza variada, tanto en la esfera de la institución como en el plano individual.

La UAM-A ajusta su marco de desarrollo a los principios y valores legitimados por las organizaciones científicas, como lo son el CONACYT y el SNI, así como el PROMEP; sin embargo, tal como lo ha estudiado Álvarez (2002), sin acercarse al patrón legitimado por el CONACYT, se observa que la UAM-A intenta ajustarse a este modelo de trabajo. La

Institución trabaja fundamentalmente labores de docencia; solo una parte minoritaria de profesores se dedica a la investigación y tiene una presencia notable en el medio de su especialidad. Las acciones de la UAM-A son mínimas y reactivas frente a las instituciones indicadas, no integran una cultura de la investigación fundada en criterios rigurosos y sistemáticos; la tradición de investigación en la UAM-A tiene una trayectoria lenta pero de esfuerzos consistentes, por lo que ya existen condiciones institucionales para un mayor impulso.

En cambio, la FESA es una institución que muestra limitaciones relevantes, la presencia de trece profesores en el SNI es una muestra de su precariedad. La institución no trabaja para ajustar su esquema de investigación y desarrollo del posgrado vinculado a los patrones de las instituciones mencionadas. Predomina la dedicación casi exclusiva a las labores de docencia; el marco institucional de la FESA no tiene las estructuras sólidas ni la cultura de la investigación propicia para el desarrollo ésta. Prevalecen en la organización académica comportamientos de simulación, prácticas de adaptación incremental al estilo UNAM, pero con escasos niveles de desarrollo.

Difícilmente podemos sostener que la FES se constituyó y representa un proyecto de innovación universitaria; antes bien, al quitar a la escuela de los dispositivos innovadores, su condición es de reproducción de un proyecto institucional.

En cambio, la UAM-A ha conservado más congruencia con sus principios organizativos de origen.

CAPITULO 5

CONCLUSIONES

Esta última parte contiene dos apartados: en el primero, se tomarán como referencia los propósitos de la investigación, ubicando en esta descripción tres niveles: las políticas educativas, los marcos institucionales y las cuatro categorías estudiadas. En una segunda parte, se anotan una serie de sugerencias en torno a las políticas educativas y las que corresponden a las formas de organización institucional y divisional.

Las políticas educativas

La política educativa de creación de ambas instituciones se sitúa en el contexto de recuperación del consenso perdido por la clase gobernante, la política de puertas abiertas a las instituciones fue una respuesta

El intento desde el gobierno federal fue muy claro en el sentido de priorizar lo político, dejando en segundo plano lo pedagógico, situación que no se traducía en el abandono del uso y utilidad política del discurso modernizador educativo, ya que siempre fue bandera ideológica para legitimar un proyecto de gobierno.

Las políticas se desviaron hacia un interés de orden político y lo pedagógico quedó en manos de las instituciones, se lograron propósitos políticos sin que sostuvieran con sus acciones integralmente los proyectos de las instituciones.

En este contexto, la UAM-A y la FESA tuvieron el reto de construir un proyecto innovador de organización universitaria, y operaron el diseño del marco institucional para desarrollar dicho proyecto. Las respuestas institucionales, las condiciones de organización y las capacidades mostradas por ambas instituciones fueron diferentes, mostrando inconsistencias con sus diseños originales.

Las reformas institucionales emprendidas al parecer resultaron insuficientes o reorientaron la organización por otras vías. En el caso de la FESA se quedó a la mitad del camino, no se renovó el marco institucional de manera integral y uniforme, antes bien, se transmutó al modelo disciplinar; mientras que para la UAM-A se sostuvo la aplicación de la institucionalidad que permitiera la implementación del proyecto original, sin embargo, resultó insuficiente, opera con un modelo híbrido, laxo y diferenciado.

Desarrollo institucional

Las dos instituciones no guardaron su sentido original de organización; han mostrado capacidad diversa, mezclan tradiciones pedagógicas con intentos de modernización curricular, organización académica y formas de gobierno democráticas, sin embargo, el retorno de lo inercial ha sido factor de constitución.

La operación de las instituciones es diversa y compleja, existen diferentes grados de congruencia entre niveles y espacios institucionales; la trayectoria de cada institución muestra que muchas de las limitaciones en el modelo derivan de las incongruencias y de las formas laxas de operación.

La FESA es, de acuerdo con la clasificación de Durand (1997), una institución sin investigación; a pesar de contar con la publicación de algunos libros y revistas, su cantidad

es simbólica. Cuenta con aproximadamente 15 mil estudiantes, condición que la hace una institución de tamaño mediano. Su pertenencia al sistema UNAM la hace una entidad ligada a ésta, su creación permitió desconcentrar la matrícula, pero no ha logrado, después de treinta años, descentralizarse administrativamente, recuperó y preserva tradiciones.

Se puede decir que la FESA no es una entidad autónoma, pues sus diversas áreas desarrollan sus actividades ligadas a los órganos de gobierno de la institución; muestra heterogeneidad en su desempeño y desarrollo; tiene un alto grado de burocratización en parte de sus funciones; presenta problemas para integrar globalmente un proyecto institucional de investigación debido a su operación tardía; en el caso del posgrado su cobertura es menor, entre otros problemas.

La actual forma de funcionamiento confiere un relevante poder político y académico a la figura del rector, lo cual genera un funcionamiento lento y burocrático, que permite el establecimiento de usos y costumbres que simulan el trabajo académico, sumado a un ejercicio de gobierno vertical, circunstancias que han llevado a diferenciar y estratificar el desarrollo de la institución y de sus comunidades.

Desde las reformas emprendidas por Soberón, el peso de la burocracia universitaria ha sido importante, ya que le confirió una organización y sentido a la institución.

La UAM-A es una institución con investigación y posgrado; de acuerdo con la misma clasificación, ambas funciones se desarrollan en la unidad desde hace varios años. Se observa que su desarrollo académico la convierte en una institución desconcentrada de la rectoría general.

Integrada por tres divisiones académicas y un grupo de áreas de apoyo, la unidad tiene autonomía administrativa y académica para organizar y desarrollar sus actividades; los departamentos académicos son los ejes del desarrollo de la investigación y la docencia. Aunque su modelo curricular procura desplegar la interdisciplinariedad como una forma de trabajo académico, en la realidad opera un híbrido donde predomina la formación por disciplinas.

Cuenta con un número aproximado de 13 mil estudiantes, resulta por esto una institución mediana; su organización ha logrado niveles favorables en varios de sus programas de posgrado y en la investigación; sin embargo, se presenta como un espectro altamente diferenciado, caracterizado por diversos niveles de desarrollo. No obstante esto, es una institución que apuesta a la investigación y el posgrado, así lo indican varias de sus acciones y resultados.

Entre los problemas más relevantes que presenta, se destaca la limitación para lograr la institucionalización formal y organizacional de la interdisciplinariedad; la heterogeneidad del desarrollo académico en sus diferentes áreas; un modelo cuya prioridad es el posgrado y la investigación, lo que deriva en un descuido de la función docencia. Quizás el mayor problema que a futuro encuentra la institución es la solvencia de su modelo. El reciente texto de Gil y et al (2005) advierte que en poco tiempo la UAM enfrentará la falta de recursos para operar un modelo cuya mayoría de profesores son de tiempo completo, muchos de los cuales se encuentran en la categoría más alta del esquema laboral. Sin un programa de retiro, la situación se agrava.

El paso de los años ha permitido constatar que las tradiciones académicas han prevalecido por encima de la innovación; desde sus acciones, se han desarrollado prácticas didácticas de razón instrumental.

En el caso de la ENEP-A la conversión rápida al proyecto hegemónico imperante en la UNAM se vivió como una adaptación incremental al funcionamiento institucional, fue solo un asunto de tiempo.

Por otro lado, en la UAM-A se tiene la coexistencia de proyectos que mezclan el modelo departamental interdisciplinar con la presencia de rasgos disciplinares. Domina en la unidad Azcapotzalco el modelo de formación disciplinar.

Las dos instituciones tuvieron en la organización de la enseñanza poderosas razones para la realización y consolidación de un modelo alternativo.

La experiencia de ambas instituciones ha resultado altamente rica y compleja. Los acercamientos desde los contextos institucionales permiten entretejer la diversidad de experiencias alcanzadas. Se advierte desde el inicio del trabajo, la dificultad de sostener una labor de esta naturaleza. Un acercamiento de orden general dice que las instituciones construyeron proyectos modificados por factores y actores que entraron en juego; al ser habitadas por sujetos que confieren sentido a la organización, se trazaron caminos diferentes a lo planeado.

Comparar sistemas de organización académica y sus efectos en las comunidades arrojó resultados diversos. En ambas instituciones, la contingencia, lo histórico y las capacidades fueron factores de constitución.

De esta manera, el fortalecimiento de sus modelos de organización, se desarrolló por dos caminos, dejando ver un déficit sobre la institucionalización de sus proyectos originales, la organización interna resultó inconsistente en grados diferentes.

Con la existencia de las unidades multidisciplinarias, Soberón se planteó como propósito adecuar la vida académica de la UNAM a las nuevas realidades institucionales y del contexto social de su tiempo: modernizó la institución a través de un sistema universitario, transformó el gobierno y la organización administrativa de la institución; posteriormente, restablece la legitimidad de este grupo en el poder. No obstante, la institución no facilitó las suficientes condiciones y recursos para impulsar el proyecto; en cambio, en materia política se restaura el tejido social.

Por otra parte, la UAM-A registra un proceso diferente, pues la coyuntura de su creación es en el marco del mismo contexto político y social; sin embargo, el Estado permite mayor independencia académica, financiera y de gobierno a la institución, elementos que desencadenan su creación con un potencial mayor para su despliegue educativo y político.

Los resultados alcanzados por las dos instituciones muestran diferencias. Resalta el hecho de que la UAM-A es más eficiente en su desempeño académico: la eficiencia terminal, la baja deserción, la producción en investigación, profesores registrados en el SNI, PROMEP, cantidad y tipo de publicaciones, líneas de investigación, grados académicos de sus profesores y plazas de tiempo completo.

Por otro lado, la UAM-A es una institución donde la vida colegiada tiene mayor desarrollo, tal como se refleja en la cantidad de reuniones de profesores por áreas de conocimiento, así como en la cantidad de documentos que son parte de discusiones sobre sus labores institucionales.

Las opiniones de los entrevistados son coincidentes en la incompreensión en la instauración del modelo interdisciplinar, pero todos están de acuerdo en que, a pesar de no corresponder al diseño original, el funcionamiento de la unidad es de buena calidad.

El consenso mostrado en las opiniones, también sugiere la necesidad de una reforma institucional; las mismas evidencias empíricas son muestra de esta necesaria reforma.

La organización agotó en estos tiempos su vigencia; los planes de estudio no están actualizados en su mayoría, y los trámites de modificación son lentos y azarosos; se han vuelto plantas de profesores maduras que en un plazo no mayor a los diez años se enfrentarán a la necesaria renovación, pero la unidad no cuenta con un esquema de sustitución.

Las razones para efectuar cambios son evidentes; las amenazas de los recortes al financiamiento, las demandas de un orden global exigente, las políticas públicas de mayor ingerencia en las instituciones, constituyen demandas crecientes; aunque, al parecer, las instituciones no están preparadas para responder con prontitud. Sin embargo, la base pesada que las caracteriza es síntoma de su situación inercial.

Hoy, frente a las amenazas que representa la instrumentalización de modelos universitarios que privilegian la competitividad y la mercantilización de la educación, el modelo educativo de universidad de innovación departamental de organización interdisciplinaria sigue constituyendo una alternativa viable para enfrentar la reforma a las dos instituciones.

Las cuatro categorías estudiadas

Con respecto al gobierno de las instituciones, en grados diferentes ambas tienen una forma vertical, acotado, dual y de participación democrática por la vía de los cuerpos colegiados. Existe en el caso de la UAM-A mayor participación en el reparto y distribución del poder y en el manejo colegiado de sus acciones. En cambio, en la FESA el órgano colegiado interno (Consejo técnico) se encuentra más acotado en la distribución, temáticas de discusión y capacidad de decidir orientados hacia lo académico.

En la UAM-A los cuerpos colegiados sí deciden sobre la elección de sus autoridades. En la FESA no se decide sobre este asunto.

En ambas las figuras unipersonales tienen una capacidad importante de decisión sobre asuntos de diferente orden, pero el rector de la Unidad Azcapotzalco se encuentra más acotado por sus órganos colegiados.

Con respecto a los planes de estudio, en la FESA se rediseñaron los planes en la división de SE, sin embargo fortaleciendo el modelo disciplinar. En la división de CSYH, a pesar de que no ha habido ningún cambio total a sus propuestas originales, son más congruentes con respecto a la parte interdisciplinaria de su diseño original.

En materia de organización de la docencia y la investigación, en la FESA y en la división de SE, existe un predominio casi absoluto de la formación disciplinar con mínimos esfuerzos de investigación, mucho menos colectivos o de vinculación docencia-investigación. En la UAM-A existe una mayor organización interna que intenta desde los diferentes discursos sostener la vinculación docencia-investigación, sin lograrlo en su totalidad, pero sí marcándolo en sus políticas e incluso operando alguno de sus proyectos por esta vía.

Con respecto a la carrera académica, la UAM-A ha logrado fortalecer sus comunidades docentes mediante la consolidación y la formación de los mismos. El esquema laboral de la institución favorece condiciones de seguridad, desarrollo de la vida colegiada, movilidad en el mismo, así como la profesionalización. Por el lado de la FESA, no existen comunidades de académicos registradas ante las instancias correspondientes, ya sean consolidados o en formación, antes bien su esquema se caracteriza por la poca

movilidad, bajas horas de contratación, porcentaje alto de profesores de asignatura y vida colegiada limitada.

Las recomendaciones a las políticas educativas

Al Estado mexicano le corresponde sostener los proyectos de educación superior otorgando sentido y contenido para apoyar con sus acciones la creación, fortalecimiento y consolidación de las instituciones. En este orden de ideas, al Estado se le podría recomendar sostener con mayor congruencia la operación de lo anotado, no abusando del contenido político, si apoyando a las instituciones.

Dar más seguimiento al rumbo de las políticas, tanto en el plano académico como en el seguimiento del manejo de los recursos.

Evaluar los procesos y los resultados de las acciones de la política educativa de manera tal que desde el diseño sean capaces de orientar de una mejor forma los proyectos.

Buscar ser más congruente con la innovación institucional y de oferta educativa.

Las recomendaciones al marco institucional

Se pugna por instituciones cuyo modelo sea departamental interdisciplinario; se sugiere el siguiente marco institucional:

- 1- Una estructura institucional abierta, flexible, sensible y receptiva a la complejidad de la producción, organización, enseñanza y aprendizajes articulados.
- 2- Lo anterior supone el reconocimiento de una visión diferente sobre la institución y las formas de organización de las disciplinas.
- 3- Un marco institucional curricular y pedagógico cuyo diseño real integre la coordinación inter, multi y transdisciplinar del aprendizaje, la enseñanza y la investigación.
- 4- Manejo de un proyecto pedagógico colegiado que se implemente de la institución al aula y del aula a la organización para derivar en la institución.
- 5- Concebir la diversidad y lo articulado como la base desde la cual construir el modelo institucional de docencia.

La interdisciplinariedad es una propuesta político-pedagógica por la que se apuesta; requiere de condiciones de integración entre grupos que luchan por una organización del conocimiento y del proceso de enseñanza-aprendizaje fundado en una posición más abierta, flexible, solidaria, necesaria e interactiva del trabajo de los actores.

La opción de desarrollo institucional que se presenta considera para el caso de la FESA iniciar con un proceso paulatino de desconcentración y descentralización administrativa y académica (campus universitarios) que permita una autonomía de gestión que apunten a un desempeño colegiado y articulado en cada una de sus funciones. Para el caso de la UAM-A, la propuesta de desarrollo institucional gira en torno a consolidar mayores niveles de cooperación académica, apuntalar las prácticas curriculares interdisciplinarias desde el trabajo del aula y fortalecer la investigación mediante mayores lazos de comunión en las áreas de investigación.

En ambas instituciones, se buscará eliminar las prácticas inerciales o de simulación de sus culturas. Su organización debe buscar congruencia entre los medios y los fines, mediante cada acción se debe procurar sostener el proyecto de innovación original.

Por otro lado, todas las actividades institucionales deberán favorecer la cultura interdisciplinaria, para ello es necesario contar con cuadros formados en dicha cultura.

Las recomendaciones desde la organización de la docencia y la investigación

Abrir la docencia y la investigación, de generar posturas teóricas para conocer por medio de la unión entre disciplinas es necesario; por lo tanto, se trata de educar para y por medio de la conexión de conocimientos de diversas disciplinas.

A cada institución se les debe dotar de un sentido y contenido interdisciplinario, y no lo contrario, como ha sucedido. Docencia e investigación deben ser funciones que se alimenten mutuamente y que al mismo tiempo, puedan marchar por separado. Se deberá superar la vía disciplinar por medio de la vida colegiada entre los académicos y las comunidades estudiantiles.

Así, la organización interna de las instituciones deberá erradicar las inercias, los usos y costumbres y la vida monodisciplinar que las caracteriza, no eliminarlo será solo discurso.

Recomendaciones al gobierno de las instituciones

Las formas de gobierno de las instituciones son diferentes. La exploración realizada permite señalar que la FESA constituye un tipo de institución cuyo gobierno es oligárquico (López Zárate, 2001), mientras que la UAM-A sería una institución de gobierno cuya tendencia es de tipo democrático, de acuerdo con el mismo esquema del autor.

La recomendación central para la FESA es que la institución debe pugnar por el establecimiento de un régimen de gobierno autónomo. La descentralización administrativa y académica es una necesidad apremiante; una reforma a la institución debe partir de dotar de autonomía de gobierno a las entidades. La FESA debe transitar hacia la generación de mecanismos de participación donde los representantes de académicos y estudiantes, cuenten con voz y voto en la elección de autoridades y en la toma de decisiones académicas de relevancia institucional.

También el gobierno de la institución deberá pugnar por apoyar el trabajo académico y colegiado de los actores de la institución.

El poder de las figuras unipersonales deberá reformarse en el reparto, distribución y manejo, en tanto que la verticalidad mostrada permite una participación acotada de las comunidades. Deberá iniciarse una discusión necesaria sobre estos asuntos.

En el caso de la UAM-A la recomendación se inclina al fortalecimiento de la participación, mediante mayores niveles de consulta, vida colegiada y democrática cuyo objetivo sea arraigar los valores de la tolerancia, lo colectivo y la participación colegiada.

Se deberá pugnar por la generación y apoyo a proyectos colegiados Inter y multi disciplinarios en tanto que fortalecen al modelo institucional.

Recomendaciones a la estructura de la carrera académica

La revisión realizada acerca de las formas y esquemas operativos de la carrera académica en las dos instituciones proporciona lecciones interesantes:

- 1) El modelo de docencia y condiciones de trabajo que se desprenden del mismo permiten un marco institucional para apoyar y desarrollar formas de organización del trabajo académico muy diferentes.
- 2) Una revisión muy general y somera, tomando como referencia el número de profesores de tiempo completo y el tipo de nombramientos, permite inferir que el marco institucional es fundamental para promover una docencia profesionalizante o desprofesionalizante.
- 3) El marco institucional de docencia de la FESA es de carácter poco profesionalizante; su estructura tiene algunos indicadores con tintes académicos, como son los concursos de oposición que, al ser dirigidos por las comisiones dictaminadoras, procuran operar y conferir legitimidad a estas acciones. Sin embargo, el nombramiento de profesor de tiempo completo y las formas de acceso a estos nombramientos guardan una forma más sustentada en la designación. Por otra parte, las actividades de docencia tienen un arraigo relevante que fortalecen la estructura.
- 4) En la UAM-A sobresale un nombramiento de profesor investigador y un esquema de carrera cuya naturaleza es profesionalizante, apoyado mediante un conjunto de actividades sustentadas en un esquema de puntos, que permite el desarrollo de una carrera académica. Esta estructura propicia una toma de decisiones fundada en actividades académicas, aunque desviadas hoy de sus propósitos originales.

Las recomendaciones se inclinan en el siguiente orden: en el caso de la FESA, mientras no existan cambios al Estatuto de Personal Académico de la institución, cualquier propuesta de cambio no será posible. Se debe generar un estatuto de personal académico actualizado y promotor de la profesionalización del docente.

Desde las formas de estructura de la carrera docente se define el rumbo y condiciones de trabajo de las comunidades; la misma FESA debe promover la discusión, análisis y transformación de la actual estructura de la carrera académica. Asuntos como las condiciones de trabajo de los maestros, la promoción académica, la vida colegida de la institución, la profesionalización docente son, entre otros, motivo de desafío, por lo que una agenda de discusión deberá iniciar por este tipo de planteamientos.

Para la FESA llegó el tiempo de repensar su modelo institucional de universidad, a la par y con la UNAM, no puede permanecer indiferente frente a las necesidades de una reforma académica.

En cambio, el esquema de la carrera en la UAM-A es profesionalizante; sus problemas son menores, pero es necesaria la discusión para fortalecer las áreas débiles. La agenda de reforma a la institución contempla la discusión de otros asuntos: el primero y más importante se inicia con el esquema de financiamiento a su modelo de docencia que a futuro se advierte que deberá gozar de mejores y mayores mecanismos de rendición de cuentas, transparencia y eficiencia en el manejo de los recursos financieros; un segundo será la creación de dispositivos de regulación que permitan mejorar la docencia a nivel de licenciatura. No obstante que los intentos han sido importantes, no se ha podido encontrar la respuesta más sensata e inteligente que fortalezca a este nivel educativo. Éste es el desafío más relevante a futuro para la unidad.

Las recomendaciones a los planes y programas de estudio

En su discurso de protesta Adrián de Garay Sánchez, fue claro al señalar que asuntos como “la pertinencia, actualización flexibilización, interdisciplinariedad y el uso de plataformas electrónicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje”,¹ entre otros, constituyen una plataforma de trabajo para su administración.

Su apreciación es correcta en el sentido del rumbo que deberá tomar la institución en materia de organización de la docencia e investigación; falta observar la forma en que esto se cristaliza. Mientras tanto, la recomendación es anclar la docencia en su nivel de licenciatura al posgrado y a la investigación, por medio de una vida colegida mas sólida, a la par de modificar los planes de estudio cuyo carácter sea interdisciplinario.

Para lograr lo anterior, es necesario, en un proceso paulatino e incremental, ajustar el marco de la docencia con cantidades mayores de materias que operen por la vía interdisciplinaria.

Si el esquema de la carrera académica en la UAM-A por un tiempo importante ha de seguir atado a la cultura de los puntos, entonces dotar de mayores dispositivos a este esquema se vuelve un asunto por atender, para anclar la interdisciplina, la docencia en su nivel superior y, así mejorarlo desde su propia dinámica.

En el caso de la FESA, el sentido interdisciplinar que tienen las nuevas propuestas de planes de estudio es indicador del fortalecimiento de la estructura por facultades. Por esta razón, buscar por la vía de la organización interdisciplinaria una docencia que promueva los postulados mas vigentes y actuales es cambiar el modelo disciplinar.

Líneas finales

La clave de los cambios institucionales no radica exclusivamente en sus diseños; las incongruencias con respecto al modelo original constituyen un factor relevante en un conjunto múltiple sus elementos. El secreto de la reforma institucional y sus buenos resultados está no solo en los cambios al marco normativo institucional, ya que, como se ha visto, la prescripción opera como elemento de posibilidad, no como mecanismo que garantice su instrumentación.

La propuesta es reformar las instituciones hacia un diseño organizacional que facilite y agilice su eficiencia. La gestión debe operar para alentar el trabajo académico, no el burocrático. Cada una de las actividades de las instituciones debe apoyar la academia. La reforma al marco institucional es necesaria, como también se hace necesario dotar de sentido y contenido académico a los cambios institucionales.

Una reforma seria de orden académico a estas instituciones implica mover intereses que no son necesariamente educativos. Las instituciones, con sus prácticas políticas, académicas y sus lógicas de funcionamiento, tienen en manos de sus actores la capacidad del cambio institucional.

Las alternativas buscadas por las instituciones antepusieron lo académico como su bandera de desarrollo; sin embargo, este discurso se vio rápidamente suplantado y revestido por lo político. La reforma académica se extravió, concediendo centralidad a las burocracias.

Una primera alternativa sugerida debe ubicarse en poner como centro vital de desarrollo la reforma académica de las instituciones, que impulse la discusión y renovación

¹ Discurso de toma de protesta del Dr. Adrián de Garay en la explanada principal de la Unidad Azcapotzalco, 7 de julio de 2005.

de las formas de aprendizaje y enseñanza, así como los lazos de conexión con la investigación.

Las dos instituciones integraron realidades desiguales y desequilibradas; por esta razón, los proyectos nuevos que se intentaron implementar en viejos esquemas de organización dieron por resultado la hibridez del modelo académico o la negación del modelo por la reincorporación de lo tradicional.

Por otro lado, la experiencia de las dos instituciones en las funciones de investigación y docencia muestra que la vocación de investigación es un camino azaroso, por lo que es difícil implementar las condiciones para favorecer centros de investigación sólidos; en cambio, la docencia es, por naturaleza, la función más atendida y de mayor dedicación por parte de las comunidades de las dos instituciones.

La incongruencia entre los propósitos originales con respecto a los medios y fines alcanzados es palpable en el caso de la FESA. En cambio, la UAM-A, con dificultades, conserva su modelo.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- ABOITES, Hugo (1999). “De la crisis del neoliberalismo al surgimiento del Estado evaluador”, en: *revista reencuentro* 24, Serie cuadernos, México, UAM-X.
- ACOSTA, Silva Adrián (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. Análisis de tres experiencias institucionales en México. México, FCE-Universidad de Guadalajara.
- (2004). “El soborno a los incentivos” en: Imanol Ordorika, *La academia en jaque. Políticas de evaluación en la educación superior*. México: UNAM-CESU-Cámara de diputados.
- AI CAMP, Roderic (1995). *La política en México*, México: Siglo XXI.
- ALBACH, Philip (1998). *Educación superior Comparada*. México, USA, Palermo-UNESCO.
- y Kelly G. (2000). “La educación comparada: desafíos y respuestas”, en Calderón López-Velarde. coord. 2000, *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. México, UPN-SEC-Plaza y Valdés.
- ÁLVAREZ Mendiola, Germán (2002). *Las tensiones del cambio: modelos académicos de ciencias sociales y legitimación científica en México. Un estudio comparativo de tres casos*. Tesis de doctorado. México, DIE-CINVESTAV.
- AZUELA, Bernal Ernesto et al (1993). *La universidad y su futuro. Una propuesta de rumbo*, UAM-A, documento interno.
- BAILEY, F.G., (1977). *Morality and Expediency*, Oxford: Blackwell.
- BARBA, Antonio y Luis Montañón (2001). *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversia*, México: UAM-I-Porrúa.
- BARNETT, Ronald (2002). *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*. España, Pomares.
- BASAÑEZ, Miguel (1985). *La lucha por la hegemonía en México*, México, Siglo XXI.
- BECHER, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, España, Gedisa.
- BÉJAR Navarro, Raúl et. al. (1981) “El desarrollo organizativo de la ENEP Acatlán, 1975-1980” en: *Cuadernos de Planeación Universitaria*, núm. 10, serie A, México, ENEP Acatlán.
- BEN-DAVID, Joseph y Abraham Zloczower (1962). “Universidades y sistemas académicos en las sociedades modernas” en: *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad moderna*. Barcelona: Ediciones Pomares –Corredor, S.A. pp.
- BEREDAY, George Z.F. (1967). *El método comparativo en Pedagogía*. España, Herder.
- BONILLA, Laura y Rebeca López (2004). *Relatos para la historia de una facultad: Acatlán*, México: UNAM-ENEP Acatlán
- BONVECHIO, Claudio comp. (1991). *El mito de la universidad*. México: Siglo XXI.
- BRUNNER, José Joaquín (1990). “Gobierno universitario: elementos históricos, mitos distorsionadores y experiencia internacional” en: *Formas de gobierno en la educación superior: nuevas perspectivas*, Cristián Cox y José Joaquín Brunner (eds.), Santiago de Chile, FLACSO.
- (1987) *Universidad y sociedad en América Latina*, México; UAM-ANUIES.
- (1988). *Notas para una teoría del cambio en los sistemas de educación superior*, Chile, FLACSO.

- (1992). "Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: Bases para un nuevo contrato social", en : Jorge Balán, et. al. *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*, México, FLACSO.
- (2002). "Peligro y promesa: Educación superior en América Latina", en: *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico*. Francisco López Segre y Alma Maldonado, coordinadores. Cali, Colombia: UNESCO-BOSTON COLLEGE Universidad de San Buenaventura Cali, pp. 93-166.
- (1997). *Educación superior, integración económica y globalización*, en: Perfiles educativos, vol. XIX, núm, 76-77. pp. 6-15.
- y Flisfisch (1989). "La universidad y la producción de certificados educacionales", en: *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, Tomo I, México, UAM-ANUIES, PP. 137-169.
- BULLOUGH, Robert V. (2000). "Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado" en: Biddle, B. *La enseñanza y los profesores I. La Profesión de enseñar*. México: Paidós, pp. 99-165.
- CALDERÓN López-Velarde, Jaime (coord. 2000), *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. México, UPN-SEC-Plaza y Valdés.
- CARPIZO, Jorge (1988). *Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México*, México, UNAM- Coordinación de Comunicación Universitaria.
- CASANOVA Cardiel, Hugo (1995). *Planeación universitaria en México. La administración pública en la UNAM, 1970-1976*. México: UNAM-CESU.
- CASANOVA, Hugo y Roberto Rodríguez coordinadores (1999). *Universidad contemporánea: Política y gobierno*, Tomo II, México: UNAM-CESU-Porrúa.
- CASILLAS, Miguel et al (2000). *Una historia de la UAM, sus primeros 25 años*, TOMO I y II, México, UAM.
- CASILLAS, Miguel y Romualdo López coordinadores (2002). *Explorando la universidad 15 años después*, en: revista Sociológica, mayo-agosto de 2002, año 17, número 49, México: UAM-A-CSH.
- CLARK, Burton (1980). *Academic culture*, Working paper, No. 42, New Haven, Conn., Yale University Higher Education Research Group.
- CLARK, Burton (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen/Universidad Futura.
- (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*, Tomos I y II. México, Porrúa-UNAM.
- (1998). *Creating entrepreneurial universities: organizational pathway of transformation*. Oxford, New York: IAU Press.
- (1998). "Crecimiento sustantivo y organización innovadora: Nuevas categorías para la investigación en la educación superior". En: Revista *Perfiles Educativos*, tercera época, volumen X, número 81, México: UNAM-CESU, pp. 20-34.
- CANALES, Alejandro (2001). *La experiencia institucional con los programas de estímulo: La UNAM en el periodo 1990-1996*. Tesis de maestría. México, CINVESTAV-DIE.
- CRONBACH, L.J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*, San Francisco, Jossey -Bass.
- CEVALLOS, Julieta y Lourdes Chehaibar (2003). *El congreso Universitario de 1990 y las reformas en la UNAM de 1986 a 2002*. México: UNAM-CESU.

- COHEN, M. (1972). "A garbage can model of organizational chance", en: *Administrative Quarterly*, 17.
- COMAS, Rodríguez J. Óscar (2003). *Movilidad Académica y efectos no previstos de los económicos*, México, ANUIES.
- CRONBACH, L.J. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*, San Francisco, Jossey –Bass.
- CONAEVA(1990). *Evaluación de la educación superior. Lineamientos generales y estrategia para evaluar la educación superior*. México: SEP-CONAEVA-CONPES.
- CHAPELA, Gustavo (1994). *La universidad y su futuro. Una propuesta de rumbo*, mimeo, México, UAM-A.
- DE VRIES, Wietse (2001). *El exorcismo de diablos y ángeles. Los efectos de políticas públicas sobre el trabajo académico*. Tesis de doctorado. México, UAA.
- (2002). *Buscando la brújula: Las políticas para la educación superior en los 90*, México, CEIICH-UNAM.
- (2006). *Brechas, costos y equidad: Los enredos financieros de la educación superior mexicana*, mimeo.
- DE VRIES, Wietse y Germán Álvarez (2006). *Análisis temático: políticas públicas en educación superior ¿hacia una nueva agenda?* En: revista de la educación superior, número 138. abril-jun.
- DERRIDA, Jaques (1997). *Tiempo de una tesis, España*,: Ed. Proyecto a.
- DIDRIKSSON, Axel (1999). "La torre de marfil: el gobierno de las universidades", en: Hugo Casanova y Roberto Rodríguez (coords.) *Universidad contemporánea. Política y gobierno*. Tomo I, México: Miguel Ángel Porrúa.
- DIAZ BARRIGA, Ángel (1984). *Didáctica y curriculum*, México, Nuevo Mar.
- (2005). *El docente y los programas. Lo institucional y lo didáctico*, México, Ediciones Pomares.
- (2004). "La evaluación educativa: Los retos de una disciplina y de las prácticas que genera", en: Ordorika I. coord. *La academia en jaque*. México, CRIM-UNAM- Miguel Ángel Porrúa.
- DIAZ BARRIGA, Frida (1990). *Metodología de diseño curricular para educación superior*, México, Trillas.
- DIDOU, Sylvie (1998). "Políticas de incentivos y de sueldos para los académicos de la UAM," en: Humberto Muñoz y Roberto Rodríguez, coord. *Escenarios para la universidad contemporánea*, México: UNAM-CH-CESU.
- DOMÍNGUEZ, Raúl (2002). "La reforma universitaria: el sentido del cambio", en: *Universidad: política y cambio institucional*, Humberto Muñoz, coord. México, CESU-Porrúa.
- DURAND, Víctor Manuel (1997). *La evaluación en la UNAM. Organización institucional y planes de estudio*. México, UNAM-Porrúa.
- DURKHEIM, Emilio (1978). *Las reglas del método sociológico*, España, Ed. Sígueme.
- ELIAS, Emilia (1973). *Educación comparada*, México, Patria.
- ETZIONI, A. Comp. (1961). "Complex Organizations". A Sociological Reader, Nueva York, en: Adrián Acosta (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. Análisis de tres experiencias institucionales en México. México, FCE-Universidad de Guadalajara.

- FOUCAULT, Michel (1979). "Cursos del 7 y 14 de enero de 1976" en: *Microfísica del poder*, Madrid España: Las ediciones de la Piqueta, pp.125-152.
- (1992). "Nietzsche, la genealogía, la historia" en: *Microfísica del poder*, Madrid España: Las ediciones de la Piqueta, pp.7-29.
- (1988). *Las palabras y las cosas*, 18ª ed., México: Siglo XXI.
- FOLLARI, Roberto y Esteban Soms (1981). "Crítica al modelo teórico de la departamentalización", en: *Revista Educación Superior* No. 37, ene-mar., vol. X (I).
- FREIRE, Paulo (2000). *Pedagogía del oprimido*, México: siglo XXI.
- FUENTES Molinar, Olac (1983). "Las épocas de la universidad mexicana" en: *Cuadernos Políticos* 36. México: Era. Pp. 47-55.
- (1987). "Explorando la universidad" en: *Presentación de la revista Sociológica*, año 2 , número 5. México, UAM-A.
- (1991). "Las cuestiones críticas de las políticas de educación superior en México: la agenda de los noventa". México: DIE-CINVESTAV, Proyecto sobre políticas comparadas de educación superior en América Latina, septiembre.
- (1992). "*La construcción, los niveles y los agentes de la política educativa*. Documento interno. México, ISCE.
- GAIRÍN, Joaquín, et.al. (1996). *Manual de organización de instituciones educativas*, Madrid, España, Editorial Escuela Española.
- GARCÍA, Salord Susana (2001). *Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad*, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 6, Núm. 11, pp.15-31 enero-abril, México.
- GREDIAGA, Rocío (1999). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, Col. Biblioteca de la Educación Superior, México, ANUIES.
- GIL Antón, Manuel. (1989). *El mercado académico de la universidad mexicana. Vol. I, Las universidades mexicanas contemporáneas. Una compleja Diversidad*, México, UAM-A-ASU.
- et. al. (1992). *Académicos: un botón de muestra*. México: UAM-A.
- et. al. (1994.) *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México, UAM-A.
- coord. et. al.(2005). *La carrera académica en la UAM: un largo y sinuoso camino*. México: UAM.
- GONZÁLEZ Rubí, Mario G. (2004). *La investigación académica en el fin de siglo: tres experiencias en establecimientos no metropolitanos en el campo de las ciencias sociales*. Tesis de doctorado. México, DIE-CINVESTAV.
- GUEVARA, Niebla Gilberto (2003) "Una organización académica innovadora", en: *Campus Milenio*, 22/V/2003.
- GUNI. (2005). *La educación superior en el mundo. La financiación de las universidades*, España, Ediciones Mundi-Prensa.
- HARDY, C. (1990). "Putting power into university governance", pp 393-426, en higher education: handbook of theory and research, Nueva York, Agathon Prees, citado en: Imanol Ordorika, *Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la educación superior*, Perfiles Educativos, tercera época, volumen XXIII, número 91. México, CESU-UNAM, pp.77-96.

- HERRERA, Alma (2005). *Investigación en curso. Planes de estudio de la UNAM*, documento interno.
- HIRSCH, Ana (1996). *Educación y burocracia, La organización universitaria en México*, México, Gernika.
- HUBERMAN, Michael y et.al, (2000). “Perspectivas de la carrera del profesor” en: *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. México: Paidós, pp. 19-98.
- IBARRA, Colado Eduardo (1993). “La Universidad Autónoma Metropolitana y los límites de la modernización. Análisis de las significaciones de una experiencia institucional aparentemente exitosa (1974-1992)” en: *La universidad ante el espejo de la excelencia. Enjuegos organizacionales*. México: UAM-I, pp. 243-348.
- (2001). *Universidad y gubernamentalidad*. México, ANUIES.
- IBARRA, Eduardo (2005). *Internacionalización de la educación superior; el capitalismo académico, implicaciones para los países en desarrollo*, Documento interno.
- JULLIEN, Marc-Antoine (1817). *Esquisse el vues préliminaires d' un ouvrage sur l' Education compareé*, París.
- KANT, I. (1992). “The conflict of the faculties”, University of Nebraska, Londres, (Contienda entre las facultades de filosofía y teología, Debate, Barcelona, en: Ronald Barnett, *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*. España, Pomares.
- KENT, Rollin (1990). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México, Nueva Imagen.
- (1998). *¿Cómo pensar un diseño de investigación? Una guía para formular un anteproyecto de tesis*, mimeo., México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- et.al. (2002). “Reformas financieras en las universidades públicas en México: los años noventas” en: *Experiencias de reforma en la educación superior en América Latina: los años noventas*. México: CINVESTAV-Plaza y Valdés, pp. 235-275.
- (2006). “La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de educación superior en México”, en: *Revista de Educación superior*, No. 137, ene-mar.
- et al (2003). *Cambio organizacional y disciplinario en las ciencias sociales en México*. México, Plaza y Valdés-DIE-CINVESTAV.
- LATAPÍ, Pablo (1980). *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*, México, Nueva Imagen.
- LARROYO, Francisco (1945). *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa.
- LEVY, D. (1987). *Universidad y gobierno en México. La autonomía en un sistema autoritario*. México, FCE.
- LÓPEZ ZÁRATE, Romualdo (1996). *El financiamiento a la educación superior 1982-1994*. México: ANUIES.
- (2001). *Formas de gobierno y gobernabilidad institucional. (Análisis comparativo de seis instituciones de educación superior)*. Tesis de doctorado. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- y Miguel Ángel Casillas (2002), *Explorando la universidad 15 años después*, Revista Sociológica, año 17, número 49. México, UAM-A.
- LYOTARD, J.-F. (1984). *The postmodern Condition: A Report on Knowledge*, Manchester University Press, Manchester. (La condición posmoderna , Ediciones Cátedra, Barcelona, 1984; Planeta-Agostini, Barcelona, 1992; Altaya, Barcelona, 1999.)
- LUKES, Steven (1986). *Power*, New York University Press, Nueva York.

- MARCH, J. y Olsen, J.P.(1984). *Ambiguity and choice in organizations*, University Testforlaget, Bergen , Oslo.
- MARGINSON, Simon (1997). *Markets in education*, Sydney , Allen and Unwin.
- (2005). *Educación Superior: Competencia nacional y mundial; volteretas al binomio público/privado*. México, Miguel Ángel Porrúa.
- MARIÁTEGUI, José Carlos (1982). *7 ensayos de interpretación sobre la realidad peruana*, Lima, Perú: Biblioteca Amauta.
- MARÍN, Dora Elena (1997). *El Plan-A 36 de la Facultad de medicina*, en: Revista Perfiles Educativos, s/d, UNAM, México.
- (2005). *Educación Superior: Competencia nacional y mundial; volteretas al binomio público/privado*. México, Miguel Ángel Porrúa.
- MENDOZA Rojas, Javier et. al. (2001). *La UNAM: El debate pendiente*. México: UNAM-CESU-Plaza y Valdés.
- MENDOZA Rojas, Javier (2001). *Los conflictos de la UNAM en el siglo XX*. México: UNAM-CESU-Plaza y Valdés.
- MEYER, J. W. y ROWAN, B. (1978). “The structure of educational organizations”, en: Meyer, J. y cols. *Environments and organizations: theoretical and empirical perspectives*, San Francisco: Jossey- Bass.
- MIER Y TERÁN, Luis. “Continuidad académica y vigencia de derechos en la UAM”, en: *Suplemento Campus Milenio*, 4/III/2004.
- MOLLIS, Marcela (2003). *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Buenos Aires, CLACSO.
- MORÍN, Edgar (2002). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma Reformar el pensamiento*. México: Seix Barral.
- MUÑOZ García, Humberto, (2002). *Universidad: política y cambio institucional*. México, UNAM-CESU-Porrúa.
- coord.(2000). *La investigación humanística y social en la UNAM. Organización , cambios y políticas académicas*, México, Coordinación de Humanidades y Miguel Ángel Porrúa.
- (2001). *La reforma en la UNAM: Algunos desafíos políticos*, en: Perfiles Educativos, tercera época, volumen XXIII, número 91. México, CESU-UNAM, pp. 37-54.
- y Roberto Rodríguez coordinadores (1995). *La universidad mexicana a debate*, México: UNAM-CH-CESU.
- La universidad pública: amenazas, tensiones y alianzas, en: *Suplemento Campus Milenio*, 6/II/2003.
- NOAH, H.J. y Eckstein (1970). *La ciencia de la educación comparada*. Argentina, Paidós.
- NORIEGA, Margarita (2000). *La descentralización educativa: Los casos de Francia y México*, en: Calderón López-Velarde, coord. “Teoría y desarrollo de la investigación comparada”, México, Plaza y Valdés-UPN-GEZ.
- ORTEGA y Gasset, José (1968). *Misión de la universidad y otros ensayos afines*. España, Editorial Revista de Occidente.
- ORDORIKA, Imanol y Salvador Martínez Della Rocca. (1993). *UNAM. Espejo del mejor México posible*, México, ed. ERA.
- ORDORIKA, Imanol (2001). *Aproximaciones teóricas para un análisis del conflicto y el poder en la educación superior*, en : Perfiles Educativos, tercera época, volumen XXIII, número 91. México, CESU-UNAM, pp.77-96.

- (1999). Imanol “Poder, política y cambio en la educación superior (conceptualización para el análisis de los procesos de burocratización y reforma de la UNAM)” en: Hugo Casanova y Roberto Rodríguez (coords.) *Universidad contemporánea. Política y gobierno*. Tomo II, México: UNAM-CESU-Porrúa.
- coord. (2004). *La academia en jaque*. México, CRIM-UNAM-y Miguel Ángel Porrúa.
- (2006). *La disputa por el campus*. México, UNAM-CESU.
- OCDE, (2000). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación*, Proyecto PISA, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-INCE.
- PALLÁN, Carlos (1999). *Universidad: gobernabilidad y planeación*, México, UAM.
- PALLÁN, Carlos, “Actualidad del servicio social”, en: suplemento *Campus Milenio*, 25/III/2004.
- PÉREZ, Franco Lilia et al. (1991). “Los académicos de las universidades mexicanas . Contexto, discusión conceptual y dimensiones relevantes para la investigación,” en: *Revista Sociológica* No. 15. UAM-A.
- POWELL, W. y DiMaggio, P. (2001). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México: FCE-UAEM- CNCPPAP, A.C.
- POWER, M. (1997). *The audit Society: Rituals of Verification*, Oxford University Press, Oxford.
- POPPER, K. (1963). “Conjetures and refutations, Routledge and Kegan Paul, Londres. (conjeturas y refutaciones”: el desarrollo del conocimiento científico, en: Ronald Barnett, *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*. España, Pomares.
- REYES, Carlos (2005). S/T en: *Suplemento Campus Milenio*, 9/VI/2005.
- RIVERO, Octavio (1982). *Universidad y sociedad, de la universidad original al sistema universitario*, México, UNAM-CESU.
- RODRÍGUEZ, Roberto (2004). “Acreditación. ¿Ave Fénix de la educación superior?,” en: Imanol Ordorika coord. (2004). *La academia en jaque*. México, CRIM-UNAM-y Miguel Ángel Porrúa
- ROMERO, Jorge Javier (2002). “Estudio introductorio. Los nuevos institucionalismos: sus diferencias, sus cercanías”, en: POWELL, W. y DiMaggio, P. *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México: FCE-UAEM- CNCPPAP, A.C.
- SALDÍVAR, Américo (1985). *Ideología política del Estado mexicano (1970-1976)*, México, Siglo XXI.
- SACRISTÁN, Gimeno (2005). *La educación que aún es posible*, España: Ediciones Morata.
- SOBERON, Guillermo (1977). *Proyecto de acciones para la superación académica*, mimeo. México, UNAM.
- SCHNEIDER, F. (1964). *La pedagogía comparada. Su historia, sus principios y sus métodos*. España, Herder.
- SLAUGHTER, S. L. Leslie. (1997). *Academic capitalism*, Baltimore, The Johns Hopkins University.
- SCHUGURENSKY, Daniel (1998). “La reestructuración de la educación superior en la era de la globalización: ¿hacia un modelo heterónomo?” en: Armando Alcántara et. al., *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*, México: Siglo XXI, pp. 118-149.

- SCHRIEWER, Jurgen Comp. (2002). *Formación del discurso en la educación comparada*. España, Pomares.
- SCHRIEWER, Jurgen (2000). “Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada” en: Jaime Calderón coord., *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*, México: UPN-SECEZ-Plaza y Valdés, pp. 119-168.
- SIMON, H. (1976). “How Complex are complex systems?” en F. Suppe y P.H. Asquith, *Proceeding of the Biennial Meeting of the philosophy of Science Association, philosophy Science Association*, vol. 2, East Lansing, Mich., pp. 501-522. Citado en: Adrián Acosta (2000). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. Análisis de tres experiencias institucionales en México. México, FCE-Universidad de Guadalajara.
- STUFFLEBEAM, Daniel y A. Shinkfield (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, España, Paidós, Temas de educación.
- TELLO, Carlos (1977). *La política económica en México, 1970-1976*. México, Siglo XXI.
- TROW, Martín (1997). *La universidad americana y la universidad inglesa*, en: Sheldon Rothblatt y Bjorn Wittrock, *La universidad europea y americana desde 1800*. Barcelona España, Ediciones Pomares-Corredor, S.A.
- VARELO, Gonzalo (1996). “Un panorama global de los valores educativos”, en: Humberto Muñoz, *Los valores educativos y el empleo en México*, IIS-CRIM-Miguel ángel Porrúa.
- VILLALPANDO, Juan Manuel (1966). *Pedagogía comparada. Teoría y técnica*, México: Porrúa.
- WEBER, Max (1987). *Economía y sociedad. Esbozo de Sociología comprensiva* México, 21ª ed., FCE.
- (1993). *Ensayos sobre metodología sociológica*, Argentina, Amorrortu editores.
- WEICK, K. (1976). “The social psychology of Organizing”, en: Addison-Wesley, Ma. *Educational organizations as loosely coupled systems*, Administrative Science Quartely.
- WITTROCK, Bjorn (1997). “Las tres transformaciones de la universidad moderna” en: Sheldon Rothblatt y Bjorn Wittrock, *La universidad europea y americana desde 1800*. Barcelona España, Ediciones Pomares-Corredor, S.A.
- WOLDENBERG, José (1994). *Revolución y congreso en la UNAM*, México, UNAM.

DOCUMENTOS

ANUARIOS UNAM

Anuario Estadístico de la UNAM, 1974.

----- 1975.
 ----- 1976.
 ----- 1977.
 ----- 1978.
 ----- 1979.
 ----- 1980.
 ----- 1981.
 ----- 1982.
 ----- 1983.
 ----- 1984.
 ----- 1985.
 ----- 1986.
 ----- 1987.
 ----- 1988.
 ----- 1989.
 ----- 1990.
 ----- 1991.
 ----- 1992.
 ----- 1993.
 ----- 1994.
 ----- 1995.
 ----- 1996.
 ----- 1997.
 ----- 1998.
 ----- 1999.
 ----- 2000.
 ----- 2001.
 ----- 2002.
 ----- 2003.

HEMEROGRAFÍA

El Nacional, 28/II/1973.

Milenio Diario. Suplemento Campus Milenio 7/oct/ 2004.

Milenio Diario, *Suplemento Campus Milenio*, diversos números, 2005-2006.

CIEES, Grupo Reforma, Informe de programas evaluados por los CIEES clasificados en el nivel 1, 12/XI/2006.

COPAES, Grupo Reforma, Informe de programas reconocidos por su calidad, 19/nov/2006.

OTROS DOCUMENTOS

Estatuto de Personal Académico de la UNAM, 5 de julio de 1974.

Grupo de Asesoría Técnica a las Coordinaciones de Ciencias y Humanidades.(documento de trabajo). La planeación de las instalaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, 1973.

Gaceta UNAM, No. 5 Vol. IV, Tercera época, 1º. de marzo de 1972.

Gaceta UNAM, 8 de marzo de 2004.

Gaceta UNAM, 13 de sep. 2004.

Gaceta UNAM, 28 de marzo de 2005.

Ley Orgánica de la UNAM, 1945, UNAM.

FES ACATLÁN

Gaceta Campus Acatlán, marzo de 2004.

Informe de Actividades FES Acatlán, 2003.

Manual de organización 1995, México, ENEP Acatlán, 1995.

Organización Académica 1975, México, ENEP Acatlán UNAM, Secretaría de Rectoría, Dirección General de Orientación Vocacional, 1997.

Plan de Desarrollo 2001-2005 ENEP Acatlán, 2001.

Plan de estudios de la licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública, ENEP-A, 1976.

Plan de estudios de la licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública, FES-A, 2004.

Plan de estudios de la licenciatura en Economía, ENEP- A, 1976.

Plan de estudios de la licenciatura en Economía, FES-A, 2004.

Plan de estudios de la licenciatura en Relaciones Internacionales, ENEP-A, 1978.

Plan de estudios de la licenciatura en Relaciones Internacionales, FES-A, 2004.

Plan de estudios de la licenciatura en Sociología, ENEP- A, 1976.

Plan de estudios de la licenciatura en Sociología, FES-A, 2004.

Programa de Investigación, México, ENEP Acatlán, UNAM, 1978.

UAM AZCAPOTZALCO

Anuario Estadístico de UAM-A, COPLAN, 2004.

Informe de Actividades, Víctor Sosa, UAM-A, COPLAN, 2004.

Informe de Actividades, Luis Mier y Terán, sesión 253 de Colegio Directivo, 26/II/2004.

Lineamientos para la evaluación y el mejoramiento de la docencia, Consejo Divisional, marzo de 2004.

Lineamientos para el desarrollo y financiamiento de la investigación en la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Consejo Divisional, Sesión No. 126, 6/X/1997. Semanario de la UAM, 18 de julio de 2005

Plan de estudios de la licenciatura en Administración, UAM-A, 20021.

Plan de estudios de la licenciatura en Derecho, UAM-A- 2004.

Plan de estudios de la licenciatura en Economía, UAM- A, 2001.

Plan de estudios de la licenciatura en Sociología, UAM-A, 2003.

Reglamento Interno de Permanencia, Promoción del Personal Académica, UAM, 1991.

Reglamento de Ingreso, Promoción, y Permanencia del Personal Académico de la UAM, 1991, UAM.

Suplemento semanario de la UAM, edición especial, Nos. 1, 2 y 3, de fechas 3, 17 y 31 de enero de 1999, UAM-A.

Tabulador de Ingreso, promoción y permanencia del personal académico de la UAM, 1991, UAM.

SESIONES DE COLEGIO

- Sesión de Colegio Académico No.126, 6/X/1994.
- Sesión de Colegio Académico No.157, 10/III/2001.
- Sesión de Colegio Académico No.217, 17/X /2001.
- Sesión de Colegio Académico No.223, 22/III/2001.
- Sesión de Colegio Académico No.226, 17/X/2001.
- Sesión de Colegio Académico No.248, 18/II/2003.
- Sesión de Colegio Académico No. 253, 26/II/2004.
- Sesión del consejo Divisional No. 208, 12y 19/II/2004.

REVISTAS

- Revista de la Educación Superior, ANUIES, México, No. 8, vol. II (4) oct-dic. de 1973.
- Revista de la Educación Superior, ANUIES, México, No. 6 Vol. II (2), abril-jun de 1973.
- Sociológica*, UAM-A, México, año 2, No. 5, 1987.

PROGRAMAS NACIONALES DE EDUCACIÓN

- SEP (1989), *Programa de Modernización Educativa 1989-1994*, SEP, México.
- SEP (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, SEP, México.

CONFERENCIAS

- De la Fuente, Juan Ramón. Mesa de trabajo sobre la Educación Superior en México. Colegio Nacional, 7 de octubre de 2003.
- Díaz Barriga, Ángel. Evaluación de la educación superior en México, presentación en el SES-UNAM, feb/2006.

Ibarra Colado, Eduardo. Internacionalización de la educación y capitalismo académico, presentación en el SES, CRIM-UNAM, 30/jul/2005.

Ordorika, Imanol. *Políticas de Educación Superior*, 9 de febrero de 2005, CEIICH,

Presentación del libro: *La academia en jaque*, de Imanol Ordorika, Auditorio Mario de la Cueva, UNAM, 28/abril/2005.

DISCURSOS

De Garay, Adrián. Discurso de toma de posesión de la rectoría de la UAM-A, 7 de julio de 2005.

SESIONES DE TRABAJO

Sesión de trabajo de avances de investigación de tesis doctoral, Eduardo Ibarra, 25/VII/2003, UAM-I.

ENTREVISTAS

Raúl Béjar Navarro, 29 de marzo de 2004.

Juan Casillas García de León, 23 y 28 de septiembre de 2004.

Guillermo Ejea Mendoza, 21 de julio de 2005.

Óscar Manuel González Cuevas, 18 y 21 de julio de 2004.

Mario Guillermo González Rubí, 18 y 23 de mayo de 2005.

Alma Xochilt Herrera, 2 de septiembre de 2004.

Manuel Martínez Justo, 18 y 20 de mayo de 2005.

Hermelinda Osorio Carranza, 22 de noviembre de 2004.

Víctor Palencia Gómez, 6 de mayo de 2004.

Carlos Pallán Figueroa, 19 de agosto de 2004.

Guillermo Soberón Acevedo, 17 de agosto de 2004.