



Nueva cultura académica  
en las universidades públicas

ROSA MARÍA SORIANO RAMÍREZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



Nueva cultura académica  
en las universidades públicas



# Nueva cultura académica en las universidades públicas

*Rosa María Soriano Ramírez*

---

**Nueva cultura académica en las universidades públicas**

Rosa María Soriano Ramírez

Sylvia Ortega Salazar

*Rectora*

Aurora Elizondo Huerta

*Secretaria Académica*

Manuel Montoya Bencomo

*Secretario Administrativo*

Adrián Castelán Cedillo

*Director de Planeación*

Mario Villa Mateos

*Director de Servicios Jurídicos*

Fernando Velázquez Merlo

*Director de Biblioteca y Apoyo Académico*

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

*Director de Unidades UPN*

Juan Manuel Delgado Reynoso

*Director de Difusión*

*y Extensión Universitaria*

Mayela Crisóstomo Alcántara

*Subdirectora de Fomento Editorial*

---

**Diseño:** Rodrigo García

**Formación:** María Eugenia Hernández Arriola

**Edición y corrección de estilo:** Adriana Hernández

**Diseño de portada:** Jesica Coronado

1a. edición 2010

© Derechos reservados por la autora Rosa María Soriano Ramírez.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm.

24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF [www.upn.mx](http://www.upn.mx)

ISBN 978-607-413-060-7

LB1778.4

M6

S6.S

Soriano Ramírez, Rosa María

Nueva cultura académica en las universidades públicas

/ Rosa María Soriano Ramírez.

-- México : UPN, 2010.

420 p. -- (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-060-7

1. Maestros universitarios - México 2. Educación superior

- México 3. Trabajo en grupos (Educación I. t. II. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

---

## AGRADECIMIENTOS

*Ve lo invisible y sabrás lo que quieres escribir.*

Deseo expresar mi impagable deuda con mis hijos Eric Israel y Pamela Melisa por el generoso respeto que siempre han demostrado y, a la vez, por la inmensa energía que irradian, permitiéndome luchar cada día y demostrar que sí se pueden realizar todos los actos que nos proponemos. Eric, eres pieza fundamental en mi vida, encuentras siempre la manera de actualizarme en todos los pormenores, quiero que sepas que lo importante es realizar la acción, no solamente pensar en que algún día se hará, hay que hacer camino al andar, tu inteligencia es tu equipaje. Melisa Azafrán qué asombrosa es la vida cuando se comparte con gente como tú, que miras desde diferentes dimensiones y encuentras siempre la palabra exacta para seguir el camino, tu inteligencia es extraordinaria y tu belleza inigualable, gracias por existir. José, eres un ser a quien amo y respeto por entender que los detalles hacen la diferencia y el amor se construye al paso del tiempo y se convierte en mutua admiración y libertad absoluta.

A mi madre, una luchadora incansable, mujer inteligente quien es mi compañera amorosa y solidaria, siempre presente en cada una de las metas que me propongo alcanzar, a quien le debo la fuerza de

voluntad y la tenacidad para evolucionar día a día, gracias mamá. A mi padre, quien me enseñó a reconocerme como ser humano y con ello, entender la libertad para actuar, decidir y saber que todo el conocimiento que se puede lograr sólo es cosa de proponérselo, gracias papá.

A mis hermanos: Susy, gracias porque siempre tienes la palabra adecuada y sabes la importancia del momento oportuno, eres un ser maravilloso y una mujer extraordinariamente inteligente; Tere, siempre demuestras que la perfección del ser humano se da por la unión de la inteligencia y el amor, tu presencia es un canto a la ternura infinita y a la candidez amorosa, gracias; Óscar, qué importante eres, para que yo pueda comprender que la sencillez de los actos manifiestan no sólo su valor, sino el compromiso desinteresado que uno debe darles, todo esto acompañado por tu amorosa calidez y tu infinita ternura, gracias por ser mi hermano, pues no tengo que buscar en nadie la hermandad, contigo la tengo. Abel y Ángel, a veces decimos que las diferencias son convergencias y los silencios son presencias; Nacho, gracias porque fuiste quien impulsó mis estudios al creer que la escolarización es fundamental; Karla, es necesario saber que la imaginación y la fantasía son elementos ineludibles en el conocimiento y, como todo en la vida, a veces crecer es todo un descubrimiento, donde la incertidumbre, si bien es el inicio, tu esfuerzo, inteligencia y dinamismo permiten darle forma a la experiencia. Dodo, tu alegría y tu sonrisa son pieza fundamental para saber que uno sigue vivo y que vale la pena vivir, pues existes; Karina, la manifestación de tu presencia hace posible el reencuentro con uno mismo y la comprensión vital de la sabiduría, tu asombro es inigualable y tu presencia es sumamente significativa; Fabiola, qué importante es tu existencia, pues es saber que en ti se conjuga la belleza, inteligencia, la ternura y el amor.



---

## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	11
Investigaciones precedentes .....	19
Ubicación geográfica y construcción del <i>corpus</i> .....	21
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS</b>	
<b>Y LA CULTURA ORGANIZACIONAL</b> .....	31
Los primeros pasos de la globalización .....	33
Complejidades históricas: modernidad y realidades locales .....	48
<i>La organización como paradigma de la productividad</i> .....	51
La universidad como campo de análisis.....	55
Nuevas formas organizativas .....	66
Los colectivos, una nueva identidad	
en la organización académica .....	81
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>POLÍTICAS EDUCATIVAS</b>	
<b>Y PROCESOS DE ORGANIZACIÓN</b> .....	101
Reformas en la educación superior .....	104
<i>Modelo de racionalidad administrativa</i> .....	104
<i>Modelo de planeación educativa</i> .....	106

---

<i>Modelo de racionalidad funcional</i> .....	111
<i>Modelo de evaluación educativa</i> .....	116
Análisis del posgrado en México, definiciones y coyunturas .....	124
<i>Antecedentes del posgrado en México</i> .....	124
<i>Primera fase: el crecimiento desarticulado</i> .....	128
<i>Segunda fase: diagnóstico y evaluación</i> .....	135
Fases de desarrollo del posgrado en educación en México .....	137
<i>Primera fase: cursos de actualización y capacitación docente</i> .....	137
<i>Repensar la educación</i> .....	142
<i>Programas de posgrado en educación</i> .....	142
La organización como racionalidad emergente .....	147
Teorías de la organización .....	154

### **CAPÍTULO III**

#### **IMPLICACIONES DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS**

<b>EN LA UNAM Y LA UPN</b> .....	187
Origen y desarrollo de la universidad en el mundo.....	187
La modernización de González Casanova y la reconstrucción de Soberón Acevedo.....	206
Génesis de la UPN.....	218
La Universidad Pedagógica Nacional .....	233

### **CAPÍTULO IV**

#### **LA INCLUSIÓN DE LA COLECTIVIDAD**

<b>COMO FORMA DE ORGANIZACIÓN</b> .....	251
Grupos de poder en la UNAM, el caso de la Maestría en Pedagogía.....	254
El caso de la Maestría en Desarrollo Educativo en la UPN.....	270
Orientaciones teóricas de los posgrados en educación .....	281

---

**CAPÍTULO V**

**CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA ACADÉMICA**

**EN EL TRABAJO COLEGIADO** .....317

Procesos de regulación del trabajo colectivo .....320

Dimensiones de saber, poder y subjetivación

en el trabajo colegiado .....340

Mundo social: *habitus* y construcción del trabajo colegiado.....351

Experiencias de formación en el trabajo colegiado .....362

Normalización y especificidad del trabajo colectivo .....368

*El caso de la Maestría en Pedagogía de la UNAM* ..... 369

*El caso de la Maestría en Desarrollo Educativo*..... 376

**CONCLUSIONES**.....389

**REFERENCIAS** .....401

**ANEXO**

Siglas y acrónimos .....417



---

## PRESENTACIÓN

El contenido de esta obra es el resultado del análisis del imbricado proceso colegiado de los profesores de educación superior en el nivel de posgrado, ante una transformación que busca maximizar la productividad y establecer niveles de eficiencia en el contexto de procesos de reorientación del modelo de universidad.

Este estudio se sitúa en la formación de colegiados en los docentes de educación superior, para ello se dispone de dos planos formativos. En el primero se incluye la promoción de dispositivos institucionalizados a partir de la aplicación de una serie de políticas educativas previstas para este nivel de escolarización, dentro de las cuales se intenta promover una forma diferente de organización, con la finalidad de generar una nueva cultura académica desde la perspectiva evaluadora.

También dentro de estas políticas se pretende la ordenación de los profesores y el cambio en las funciones sustantivas de la Universidad: docencia, investigación y difusión desde la participación de los colegiados, con lo cual se establece un orden horizontal. Por otra parte, está la vertiente vertical que dirige y delinea los comportamientos de los sujetos, desde los procesos normalizantes, en los cuales la efectividad se mide por el grado de aplicación de los mismos. Por lo que se pone en relieve una propuesta autoritaria

dirigida por estrategias regulatorias sobre las cuales se construye el camino por el que habrá de dirigirse la participación de los profesores.

Al segundo plano formativo pertenecen las creencias de la mayoría de los profesores inscritos en los colegiados, para ellos la mejor forma de organizarse consiste en perpetuar las formas académicas individualizadas, normalizadas en el marco de sus experiencias de subjetivación, las cuales les han servido en su comportamiento y en su posicionamiento como sujetos dentro de las instituciones donde se encuentran laborando, sin vínculo con las prácticas de trabajo colegiado o con formas de realización y autonomía.

El trabajo colegiado es fundamental en todos los órdenes de la vida diaria, no obstante, siempre se le ha dejado a un lado en el contexto escolar que promueve el trabajo individual y lo resalta como símbolo de productividad. Sin embargo, con la incorporación de una nueva cultura académica en las instituciones educativas, el trabajo colegiado se manifiesta como motor en esta nueva organización del trabajo académico (N. A.).<sup>1</sup>

El punto de donde se parte es el estudio de los procesos identitarios mayoritarios de un grupo de profesores y la construcción de subjetividades en la constitución del trabajo colectivo.

Como idea primaria de este estudio se parte de la definición de que las experiencias de subjetivación, las lógicas de construcción y los procesos de concientización permiten identificar las posibilidades o potencialidades de los profesores y, con ello, realizar un diagnóstico de la nueva organización académica y de sus prácticas educativas.

---

<sup>1</sup> En el presente documento se hablará de trabajo colegiado para referirse a la noción de *Cuerpos Colegiados* y para hacer alusión a los denominados *Cuerpos Académicos (CA)*, entendidos como un conjunto de profesores adscritos a una dependencia universitaria, sin precisar sus caracteres organizacionales o de grupo, su forma de integración o articulación con otras partes de la organización. El término colectivos describe a un grupo de profesores organizados para un fin académico.

Ante tal panorama surgen diversos cuestionamientos:

¿Cuál es la nueva forma de organización en la Universidad?

¿Cómo funciona la nueva cultura académica en el marco de la productividad?

¿Cuál es el modelo de racionalidad inmersa en los colegiados?

¿Cuáles son las creencias académicas de los profesores?

¿Qué formación posibilita esta nueva cultura académica?

Estos elementos tienen una precisa relación con los procesos de transformación que, desde la década de los años ochenta, se han venido dando en la educación superior –sobre todo en las universidades públicas– la cual se fundamenta en un modelo de coordinación político–administrativo que se basa en la planeación y supervisión con una fuerte presencia del Estado, con ello se puede apuntar que:

¿Existe un nexo entre la configuración de los colegiados con las políticas educativas que se instituyeron en la educación superior en la década de los ochenta en México?

¿Existen prácticas culturales académicas colegiadas independientes de estos procesos de transformación institucional?

¿Cómo vivencian los profesores la organización colectiva?

¿Cómo asimilan esta nueva cultura académica desde la colectividad?

Este estudio analiza desde la inserción de políticas educativas en la transformación de modelos universitarios, desde el marco de una cultura empresarial; la incorporación de una nueva cultura académica y el proceso de acoplamiento con la cultura propia de los profesores; las trayectorias de formación de los cuerpos colegiados y explora los indicios que den cuenta de las experiencias de subjetivación, hasta lograr reconstruir las lógicas de poder, saber y subjetividad en que actúan los dispositivos para la conformación de los colegiados.

Este estudio se centra en las prácticas de interacción de los profesores en las maestrías de Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón y la de Desarrollo Educativo de la Universidad

Pedagógica Nacional, pues son ellos quienes dan sentido a dichas prácticas.

Digamos a manera de premisa que los profesores se consideran sujetos que tienen elementos importantes a tomar en cuenta, ya que no sólo son actores sociales, sino autores de prácticas educativas con capacidad de elección y de decisión, con ambivalencias y contradicciones que permiten la evidencia de dependencias e incertidumbres.

Y en esta nueva cultura académica a la que hoy los profesores están expuestos se les trata como un recurso humano, es decir, como un implemento material, de acuerdo con la apertura creciente del país en el contexto internacional y con las tendencias a la globalización de las diversas esferas de la actividad humana.

En el ámbito mundial y nacional las investigaciones sobre los académicos, al igual que las profesiones universitarias, tienen una larga tradición, constituyen verdaderos subcampos dentro de los estudios de educación superior. Esto implica apuntalar el abanico de posiciones sociales que estos trabajos cubren en diversos espacios, en donde se incluyen relaciones y prácticas sociales determinadas.

En el campo de la docencia, la actuación del profesor se establece para una creciente multiplicidad de especialidades, promovidas por la división social del trabajo, insertas en un mercado de trabajo altamente diversificado y competitivo; pues son productores de nuevos conocimientos, arte, ideologías o concepciones del mundo (investigadores, científicos, escritores, filósofos, etcétera); a su vez son voceros de conocimientos, ideas, creencias y valores a través de los medios de comunicación social. Sin perder su carácter de trabajadores asalariados de instituciones públicas o privadas (profesores, investigadores, artistas, etcétera), se establecen como actores políticos organizados o no sindicalmente.

Debido a que el elemento de trabajo de los académicos es el conocimiento y sus funciones fundamentales la transmisión, resguardo, desarrollo, integración y aplicación del mismo en los más diversos campos del saber (Grediaga, 2000), la cuestión sobre la



evolución y la consolidación de la profesión académica adquiere preeminencia en el estudio de las potencialidades de avance y desarrollo económico y social al finalizar el siglo xx.

En este sentido, se hace inexcusable caracterizar la colectividad en los docentes, sus rasgos, mecanismos y lógicas de producción y reproducción en dos instituciones educativas, cuyo epicentro son los estudios sobre educación. Los modelos de articulación son una tipología que intenta captar la convergencia de los componentes simbólico-culturales y disciplinares que configuran las identidades académicas, que a su vez, permiten aproximarnos a comprender algunos aspectos de las distintas culturas institucionales y su funcionamiento.

En las dos últimas décadas, las universidades mexicanas de carácter público han sufrido modificaciones en sus estructuras y en este sentido el proceso de evaluación ha sido pieza fundamental en esta nueva reorganización, que persigue entre sus objetivos: mejorar la calidad, diversificar la oferta, aumentar la cobertura, agilizar la coordinación y administración, incrementar la eficiencia, pertinencia y eficacia.

Quizá hay un cambio en el orden de prioridades, en 1990 la más importante era mejorar la calidad a través de la reorganización de las instituciones existentes; a partir de 1996 aumentar la cobertura aparece como primer punto basado en una política que el gobierno impulsó a partir de la formación de la Comisión Nacional de Evaluación (Conaeva), que expresaría las estrategias específicas para desarrollar las acciones pertinentes y crear una cultura de la evaluación, siempre desde un marco conceptual de la productividad, en donde toma relevancia una nueva cultura de trabajo, la cual cobra especificidad en el trabajo colegiado, como elemento desde el cual se va a valorar el trabajo académico.

Se insiste en la idea de que las relaciones culturales establecidas en la conformación de colegiados en los profesores determinan cómo viven y entienden este nuevo proceso de organización.

Luego de analizar los procesos y advertir sobre cómo han incorporado esta nueva forma de trabajo y de cotejar el papel que juegan

los dispositivos de regulación institucional, se analiza la estructura interna del plan de estudios de las maestrías en Pedagogía y en Desarrollo Educativo de la Universidad Nacional Autónoma de México en el campus de la Facultad de Estudios Superiores Aragón y en la Universidad Pedagógica Nacional, respectivamente, así como el enfoque teórico que subyace en los procesos organizacionales. Al investigar a profundidad los requerimientos de esta nueva forma de organización, resulta indiscutible que las formas de organizarse no se producen en el vacío, sino en un contexto sociopolítico particular y articulado con una estructura teórica.

Los procesos de organización en colectivos, al idearse como prácticas instituyentes complejas, suscitaron la reflexión en torno a las prácticas de introducción de los procesos de transformación en los posgrados. Se examinó la revisión de la propuesta de reforma educativa en el campo de la educación superior. En particular, se buscaba reunir los elementos para identificar el tipo de interpretaciones que hacen los profesores acerca de los colectivos, es decir, develar los contenidos implícitos y explícitos de las prácticas culturales en la constitución del trabajo colegiado de los profesores del posgrado en las universidades públicas, tomando los casos de las dos instituciones educativas antes referidas.

El trabajo colegiado busca instituir nuevas formas de organización laboral y académica, que se encuentran interpuestas en la trama de la vida diaria de un conjunto de creencias de sus actores, que muchas veces no coinciden con los postulados teóricos iniciales. Las formas que han buscado los profesores para reunirse y la manera de concebir el trabajo colectivo reflejan escasamente estas ideas de cambio. Pese a los documentos normativos y a los esfuerzos realizados por las autoridades académicas de las instituciones.

La divergencia entre lo propuesto por las políticas educativas en materia de ordenación de colectivos, a través de los pronunciamientos que hicieron los organismos nacionales, y las prácticas educativas reales, que escenifican los actores sociales y los profesores dentro de las instituciones educativas, nos acercaron al enfoque

teórico denominado *teoría de la organización* que permite establecer la perspectiva académica que ofrece soporte a este trabajo, dicha teoría fue formulada por March J. y Simon H. (1980); Hall (1986), Perrow (1984), Thompson (1984) y retomada en México por Montaña (1993), Solís (1993) e Ibarra (1994), entre otros.

La *teoría de la organización* aprueba analizar de manera fructífera los procesos de constitución y cambio enmarcados en las políticas educativas de modernización, delimitando la importancia estratégica de los procedimientos y las formas de organización más allá de la simple asepsia social, a la vez que revela la importancia que adquieren las organizaciones en el transcurso del siglo pasado.

Si bien, el estudio de las organizaciones no puede ubicarse como propósito en sí mismo, pues su importancia se encuentra más allá de la propia lógica de su funcionamiento racional, es inexcusable examinar que la organización tiene gran preeminencia, debido a que en ella se recrean las relaciones sociales y, a que cada vez más, se presentan como espacios privilegiados de constitución de la sociedad.

El estudio de las organizaciones permite entender el entarimado que las disposiciones transexenales, en materia de educación superior, han llevado a la práctica mediante una serie de dispositivos institucionales, que delinean el futuro del trabajo académico y la manera de ser en la actividad laboral. Pero considera, sobre todo, a las universidades como sistemas complejos, cuyo desarrollo ha estado marcado por las exigencias de la sociedad. Así, la universidad en el transcurso de los años ha sido modificada de acuerdo con el desarrollo económico y con las directrices político-económicas, incorporando paradigmas orientados a desarrollar la *competencia organizacional*, entendida como la capacidad de generar nuevas relaciones de trabajo que permitan afrontar las crecientes y cambiantes exigencias del entorno.

Desde esta configuración, se distingue cómo las tendencias teórico-pedagógicas en los planes de estudio van al encuentro de

una formación académica acorde, pero que a la vez modifican la forma del trabajo de los docentes. Lo que demuestra la presencia de una nueva cultura académica que pretende analizar y entender el trabajo docente como resultado de un proceso de innovación educativa a través del discurso oficial. Esto significa considerar y exponer que las influencias de las políticas educativas no provocan ineludiblemente prácticas de homogeneización, lo cual equivale a que las representaciones sociales de los sujetos median la interiorización de un saber académico.

Esta nueva cultura académica pretende difuminar el conjunto de intenciones, teorías o reflexiones sobre la realidad de los actores sociales desde el campo de la multifuncionalidad y, con ello, innovar la vida académica de las universidades.

En relación con lo anterior, entiendo el término *cultura* como “un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas por símbolos, un esquema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales el hombre comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento y sus actividades frente a la vida” (Geertz, 1990, p. 88).

Se puede entender que lo que se pone en juego no son sólo patrones complejos de conducta, sino mecanismos de control compartidos que gobiernan el comportamiento humano. A su vez, la cultura es un campo de incoherencias y discontinuidades en el que se articulan con gran ductibilidad visiones del mundo que dan sentido a la acción social. La cultura permite expresar el movimiento de la dinámica social en el que ingresan y se reformulan nuevas equivalencias, en las que existen patrones de conducta intersubjetivos que determinan la práctica social y que, a su vez, reorientan el sentido de construcción de nuevas prácticas académicas más vinculadas al trabajo real que viven los profesores del posgrado. La finalidad es analizar la cultura académica instituida a partir de lo cotidiano.

## INVESTIGACIONES PRECEDENTES

Dentro del estado del arte realizado se encontró que en nuestro país investigadores como Rollin Kent (1986), Manuel Gil (1992-2000), Rocío Gradiaga (2000) y Larissa Lomnitz (1977-1990), entre otros, han concebido y desarrollado una serie de investigaciones sobre el tema.

Las investigaciones sobre los académicos (II Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1993)<sup>2</sup> evidencian la diversidad disciplinaria y la heterogeneidad de los contextos institucionales en los que desarrollan sus tareas, así como los espacios sociales –situaciones en que ocurre la acción de los individuos– estableciendo una mediación entre las decisiones del Estado y los actores institucionales.

Es cierto que existe una amplia variedad de referencias bibliográficas sobre los académicos, sin embargo, son escasas las investigaciones centradas en el estudio de los efectos de las políticas educativas en el trabajo colectivo. Por consiguiente, la búsqueda de información sobre la temática se concentró en trabajos que analizan las políticas educativas y su incorporación a las instituciones para entender, más adelante, la inmersión de los procesos organizacionales, desde la aplicación de racionalidades que dirigen y establecen sus interrelaciones con las organizaciones empresariales y académicas, así como sus repercusiones en los niveles de eficiencia de la empresa.

Es evidente la falta de investigaciones que estudian las repercusiones de las reformas educativas desde las dependencias que las promueven. Es imposible entender que no existan trabajos con datos empíricos que cuestionen las políticas educativas o ubiquen

---

<sup>2</sup> Según el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (Comie), existen diferencias en las categorías de académicos y maestros, en los primeros se comprende al personal docente, de investigación y de extensión de las instituciones de educación superior y media superior, públicas y privadas (universidades, tecnológicos, centros de investigación y/o posgrado). En la categoría de maestros se encuentran los profesores de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

las pretensiones de cada una de las instituciones públicas, desde el marco de esta nueva forma de organización. Una de las explicaciones puede ser que desde la instancia gubernamental, los responsables de las políticas públicas están más preocupados por poner en juego las transformaciones organizativas del trabajo académico, que por buscar la reorientación de las prácticas docentes.

La investigación interpretativa toma en cuenta las particularidades de las personas y las formas en que conciben y/o construyen, la realidad mediante sus relaciones, modos de organización, creencias y valores, entre otros. Uno de los elementos primordiales de este tipo de investigación es el análisis de sus acciones, pues son ellas las que posibilitan comprender, describir e interpretar de manera profunda y analítica las actividades, creencias, estrategias y sucesos cotidianos en los escenarios donde tienen lugar las mismas.

En suma, la perspectiva cualitativa e interpretativa es un instrumento que permite articular el diálogo con lo empírico. Al respecto Glaser y Strauss (1967) mencionan que el dato empírico es el punto de partida para la comprensión y la construcción de una teoría que permita registrar la realidad estudiada. Que junto con la teoría establecida sirvieron para procesar los datos, con distanciamiento académico que favoreció el encuentro de hallazgos, indicios o evidencias para formular una comprensión y teorización.

La investigación interpretativa acerca al objeto de estudio y comprende la realidad de los significados inmediatos de los actores, por ello se recurre a la aplicación de procedimientos técnicos e instrumentos de investigación como el estudio de caso, el análisis del discurso y la entrevista a profundidad. Fundamentada en los *estudios de casos*, término que se emplea para distinguir la investigación de un individuo, grupo o fenómeno (Alcántara, 2005, p. 261).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Una de las características de distinción de los estudios de casos se da en “la creencia de que los sistemas humanos desarrollan una integridad característica y que no son simplemente una colección de características poco definidas. Como consecuencia, quienes investigan el estudio de casos sostienen que para entender un caso, para explicar el por qué suceden las cosas como suceden y para generalizar

En este sentido, el análisis empírico resultó de suma importancia porque permitió reconocer el funcionamiento de la política educativa en torno al trabajo colegiado como dispositivo institucional que lleva implícito un conjunto de valores, contenidos y habilidades a instituir.

Se tomó en cuenta el trabajo dentro de las instituciones como un espacio de interacción de fuerzas, en donde el discurso oficial se piensa como un constituyente de aprobación, negación, elección, disputa y ruptura entre lo instituido e instituyente.

Para abordar la problemática expuesta, se recuperan los lineamientos metodológicos propuestos por los estudios de casos, los cuales pueden definirse como los que buscan reconstruir la complejidad de un fenómeno social, con el objeto de identificar o detectar la componenda específica, procesos cotidianos concretos e inmediatos, con el objeto de efectuar un estudio integrado y comprensivo de un objeto de estudio determinado. De acuerdo con esta perspectiva metodológica, sus postulados acceden a la posibilidad de traducir el objeto de estudio identificado en relación con prácticas más amplias y complejas, es decir, a partir de lo concreto el estudio de caso permite realizar una explicación más profunda y estructural de un objeto seleccionado.

## **UBICACIÓN GEOGRÁFICA Y CONSTRUCCIÓN DEL CORPUS**

Los relatos autonarrativos se obtuvieron de profesores de las maestrías en Pedagogía y Desarrollo Educativo de la UNAM y la UPN, respectivamente, instituciones de carácter público descentralizadas. Estos posgrados, a diferencia de otros, cuentan con una tradición

---

o predecir a partir de un solo ejemplo, se requiere de una investigación a fondo de las interdependencias de las partes y de los patrones que surgen [...] Otra de las características es que se basa en múltiples fuentes de evidencia. En este sentido, no es una táctica de recolección de datos, ni tampoco una mera característica de diseño, sino una estrategia exhaustiva de investigación.

del campo disciplinar de los estudios en educación y cada uno responde a proyectos político-académicos.

Actualmente, cada una de estas universidades ha sufrido una serie de modificaciones en las formas de organización académica que han impactado el trabajo que realizan los profesores, no sólo como profesionistas, sino en la forma de concebir la actividad docente.

La FES Aragón es una de las instituciones que forman parte del proyecto de desconcentración territorial de Guillermo Soberón Acevedo, actualmente cuenta con 30 años de existencia.

La maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, que también forma parte de nuestra investigación, responde a un proyecto político-académico con fuerte peso del sindicalismo normalista, en un principio contuvo las aspiraciones de una clase con fuertes impregnaciones técnico-pedagógicas, cuyas repercusiones se dejaron sentir en el sistema nacional.

Los sujetos autobiografiados no fueron seleccionados al azar, en general se tomó en cuenta el grado de afinidad que se estableció durante los primeros encuentros entre el entrevistado y la investigadora, en los cuales se abordaron diversos aspectos sobre el trabajo en el posgrado, las formas de trabajo, las diferencias con otros posgrados, así como la vida cotidiana, pláticas en las que se trató de evidenciar el interés y la importancia que tenían estos conocimientos para el desarrollo del presente trabajo.

Para conformar el *corpus* se abordaron 14 relatos autobiográficos, de los cuales ocho son mujeres y seis hombres, con edades de entre 30 a 50 años y con más de 10 años de experiencia laboral como profesores de educación superior.

En este apartado se retoman los supuestos teóricos de Potter (1998) relativos a la construcción del discurso, mismo que tiene su origen en la interacción de las agrupaciones humanas creadas para comunicarse y por la necesidad de dar a conocer la existencia del “yo” y su mundo circundante, su realidad y sus conocimientos a otros grupos.



Dentro de un discurso, la organización del lenguaje ha llevado implícito el objetivo de convencer a otro de su verdad, todo discurso lleva un mensaje subjetivo implícito. La vida de todo ser humano está regida por el discurso, con él y a partir de él se construye la realidad de todo ser humano y el mundo social en el que se habita. La vida cotidiana de los seres humanos está regida por el discurso que penetra en todas sus acciones, en las relaciones que entabla en la comunicación con los demás, en la necesidad de dar a conocer el mundo de otros individuos y el mundo propio que cada quien ha contraído.

A través del discurso se describe y se hacen relatos de los hechos que se observan, de las cosas que suceden y van afectando la realidad como ser humano, para ello se construye una versión del mundo apelando a los detalles, ejemplificando con *dichos* y *refranes*, que no son otra cosa que las metáforas de la realidad y que al paso del tiempo, el ser humano las categoriza como paradigmas, es decir, modelos o estereotipos con los que se ilustra lo factual de los relatos y que son utilizados por todo individuo en sus discursos cotidianos. Para darle toda la solidez necesaria con el fin de que sean creídos. Por ello, hay un esfuerzo para armarlo de tal manera que resalte la existencia como individuos, dentro de la sociedad en la que se convive con los demás. El objetivo último radica precisamente en creer y hacer creer; de esa manera se comprueba que se forma parte del mundo social donde se vive y donde cada uno puede reflejarse como en un espejo a través del lenguaje.

El discurso que se elabora con descripciones, representaciones y relatos tiene como finalidad darlo a conocer en el mundo y, en la medida que sea conocido y aceptado por un colectivo, alcance confiabilidad, por ello debe estar estructurado de una forma coherente y creíble, de lo contrario se distorsionará, quedará confuso, se deformará teniendo distintas interpretaciones, no se aceptará como verdad en un colectivo.

Es precisamente lo que se hace al elaborar discursos con descripciones y relatos ya existentes, se construye el mundo o versiones de

él, donde cada individuo da a conocer su interpretación, de ahí que existan tantas construcciones del mundo como humanos en él.

Cada uno realiza su propia construcción de los hechos que observa, de los acontecimientos que vive, lo mismo que en la construcción de una casa que responderá a las necesidades de quien la habita, de ahí que será diferente a otras. De manera semejante ocurre con la construcción del mundo, donde cada uno, en la medida de sus necesidades particulares, conocimientos e interacciones, habla, escribe o discute sobre la existencia de los elementos que lo forman y los seres que lo habitan, utilizando sus referentes inmediatos, recurriendo a las metáforas, apelando a los detalles, ejemplificando lo más posible para que no quede duda de la veracidad de lo que se habla y de quién lo dice.

La *autonarración* es el relato que da a conocer la historia de vida propia a los demás, destacando los momentos que dejaron enseñanzas, alegrías, tristezas, satisfacciones y frustraciones al individuo que está narrando. Es común que la autonarración se haga en encuentros con personas que no se conocían y con las que se quiere establecer puntos de identidad, pues al tener referentes de la otra persona se puede llegar a encontrar puntos en común entre narrador y escucha.

La autonarración del *yo*, señala Kenneth, G. (1993), la hace inteligible en el seno de las relaciones vigentes. Es un discurso donde el protagonista narra su historia de vida, la realidad construida cotidianamente, utilizando el lenguaje como elemento principal, y a través de él arma los argumentos para convencer, su finalidad es hacer creer a quien lo escucha, lograr la identidad y así iniciar una relación social.

Cada individuo en algún momento de su vida recurre a la autonarración, que es la conciencia que se tiene del “yo”, el dar a conocer la historia de vida propia tiene implícito un motivo principal: lograr puntos de identidad con aquellos que la escuchen.

Con los relatos se cuentan historias de vida propia y experiencias vividas al interactuar con otros sujetos y el mundo físico cir-

cundante, estableciéndose las relaciones sociales. Para ello, se hace uso de la autonarración, misma que se construye a partir de las referencias que el individuo tiene, por lo cual siempre se antepone el pasado. Con este proceso se llega a la identidad con el oyente, al encontrar puntos de coincidencia en el desarrollo del discurso, es decir, el escucha se identifica con lo que le platica el hablante y de esta manera la narración va adquiriendo los elementos que le dan sentido al relato.

Una historia de vida construida de realidades, que en el momento de narrarlas vuelven a existir en la conciencia de quien las comunica y logran la identidad de quien las escucha, pues dirá expresiones como: “yo también, a mí me paso igual; no, eso no es nada, yo sufrí más”. Los relatos siempre se apegan a las formas convencionales establecidas por la misma sociedad, alejándose de las que son reprobadas por la misma.

Las exposiciones narrativas tienen propiedades o formas que las caracterizan y las hacen inteligibles. Un relato inteligible es aquel en que los acontecimientos sirven para hacer que la meta sea más o menos probable, accesible, importante o vivida, para hacerlo creíble a quien o quienes lo escuchan. Toda narración tiene un punto final, para construirlo se deben seleccionar los acontecimientos relevantes, determinados por el punto final y llevar a cabo la conclusión, la ordenación de los hechos es importantísima. Lo más usual es la secuencia lineal cronológica donde el ayer antecede al hoy.

Existen también distintas formas de hacer las narrativas que dependen de la experiencia humana y que están sujetas a situaciones particulares del narrador para que cumplan con su cometido, de ahí que existe un gran número de posibilidades. Las construcciones narrativas de amplio uso cultural forman un conjunto de inteligibilidades confeccionadas que ofrecen a los usuarios una gama de opciones discursivas acordes a sus particularidades, donde influirá el contexto social en donde cada individuo interactúa, sus actividades, historia de vida y edad, entre otras particularidades.

Pero las narraciones no son el producto de la vida misma, sino construcciones de vida en donde corresponde al ser humano ser constructor de narrativas para que se dé la multiplicidad de las mismas, que podrían ir desde lo rudimentario a lo complejo, lo que dependerá de la habilidad para construir y reconstruir autonarraciones y que consecuentemente conducirán a ampliar las relaciones sociales.

En el estudio se presenta el análisis de algunos fragmentos de relatos de profesores y profesoras relacionados con experiencias vividas en el posgrado y en su participación en dispositivos de formación que dan cuenta de esquemas aprendidos en su trayectoria en cuerpos académicos. Tras cada relato aparece una referencia que alude al número del entrevistado.

En las entrevistas de siete profesores de la maestría en Pedagogía y siete de la maestría en Desarrollo Educativo se trastocan sus pensamientos o identificaciones con respecto a sí mismos y a su práctica docente. *Habitus* y representaciones de lo que es trabajar con otros, de la relación con el saber, de los comportamientos y aprendizajes de los alumnos y de las formas de existir en la institución constituyendo elementos de estas identificaciones.

A partir de la intersección de tres amplios campos de problemáticas (ver esquema 1), la experiencia escolar vivida por los profesores entrevistados, primero como alumnos y después como profesores de los posgrados, constituye un referente importante de identificación en los relatos sobre los procesos de trabajo colegiado.

Se trata de dar elementos, de orden simbólico, que forman parte de la cultura escolar y del mundo social de los maestros: rituales, saberes e imaginarios contruidos. En ese mundo escolar se producen determinados *habitus*, así como modos de identificación personal y profesional que se expresan en las prácticas y los discursos de los profesores.

### Esquema I. Campos de problemáticas



Por lo cual se construyeron categorías (N. A.)<sup>4</sup> que explican lo que cada uno de los actores de la investigación señalaba y por ende, se elaboró la interpretación de los hallazgos de la investigación. Estas categorías fueron:

<sup>4</sup> El término categoría permite obtener una explicación de cómo es el mundo, este esfuerzo reflexivo contiene ideas sobre el mundo o una visión de él y con ello una similitud en la construcción humana de la realidad, que posibilita el acercamiento entre los referentes empíricos de los sujetos entrevistados y mi representación intersubjetiva, que permite el entendimiento y la especificación del lenguaje en el entrevistado.

Cuadro I

Categorías	Ejes de análisis
Lógicas de construcción	Procesos de regulación: control y evaluación, aceleración de funciones, lineamientos de organismos internacionales. Dimensiones del saber, poder y subjetivación.
Experiencias de subjetivación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mundo social: <i>Habitus</i>.</li> <li>2. Experiencias de formación.</li> <li>3. Vínculo identificador.</li> <li>4. Normalización.</li> </ol>

La primera da cuenta de cómo en el plano de lo real, los profesores de las dos maestrías viven cotidianamente las disposiciones institucionales de organismos nacionales e internacionales a partir de procesos de regulación que obligan a nuevas formas de organizarse al interior de la institución, pero que a su vez normalizan su trabajo académico desde la perspectiva de evaluación institucional, que ve en la supervisión y el control medidas óptimas para eficientizar la productividad de las universidades.

Estas nuevas formas de organización trajeron consigo un doble control: por parte de las autoridades académicas de la entidad educativa y por sus propios pares. Lo que propició que entre el grupo de los profesores de los posgrados se redimensionaran las lógicas del saber y el poder dentro de los colegiados. Como resultado, encontramos una retórica discursiva que evidencia la subordinación acrítica de los profesores ante estos nuevos mandatos institucionales, que los deja sin tener claros los fines reales y la riqueza del trabajo colegiado; a su vez, la visión de que el trabajo colegiado es útil en la medida en que permitirá el perfeccionamiento de la institución, todo esto desde una visión idealista del trabajo en colectivo.

La segunda categoría denominada *Experiencias de subjetivación* se establece a partir de cómo los entrevistados se incorporan dentro de los colectivos, desde su lógica disciplinaria y su experiencia como docentes y situados en ese contexto elaboran vínculos identificatorios con los otros.

El resultado de la investigación conlleva la construcción de *subjetividades*, entendidas y éstas como la conjunción de elementos cognitivos, afectivos y éticos en la resolución de una actitud, un comportamiento y un posicionamiento como sujeto en su determinación social y cultural; así pues, en la manera de desarrollarse a sí mismo, de superarse y llegar a ser otro.





---

## CAPÍTULO I

### LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA CULTURA ORGANIZACIONAL

Para explicar la estructura de las políticas educativas es necesario entender que la política constituye una de las nociones de las Ciencias Sociales, que marca la dirección de una nación.

Desde el marco del discurso tecnócrata, en el ámbito educativo, la política es la que determina los fines y el curso del proceso, la que proporciona los fundamentos para la acción y administración planificada. La política ejecuta y controla los recursos para el cumplimiento de las metas de los sistemas sociales.

Tradicionalmente, desde el punto de vista de la intervención del Estado, que es la organización jurídico-política de la sociedad, la política educativa se ha definido como la educación y la cultura de un pueblo. La posición del Estado, con respecto a la acción educativa, se determina a partir del papel que ocupa y puede tener las siguientes características:

- a) *Pedagógico*: Es aquél que legisla sobre la educación y asume la responsabilidad de ofrecer servicios educativos a toda la población.
- b) *Neutral*: No legisla ni ejerce influencia en la acción educativa, la cual es desempeñada por instituciones no gubernamentales.

- c) *Subsidiario*: Coadyuva a la función educativa de la que son responsables las instituciones no gubernamentales.

Para conocer los elementos de la política educacional debemos entender los fundamentos filosóficos, económicos, culturales y físicos que inciden en las prácticas de la vida educacional, es decir, comprender el concepto de hombre y del mundo, el nivel de desarrollo cultural y tecnológico.

Según Rousseau, el hombre es un ser natural, no social; la personalidad, entonces, se consigue mediante la acción educativa. En la obra pedagógica *Emilio o De la educación*, con un enfoque paicodocéntrico (centrado en el niño), lo que plantea Rousseau es una propuesta idealista, en la que la sociedad entra en escena cuando el niño ha crecido lo suficiente para mantenerse ajeno a las influencias “perniciosas” de algunos miembros de la sociedad. Esta consideración ha sido superada puesto que el niño, desde su nacimiento, se incrusta en un sistema social en el que todas las interacciones y eventos van a repercutir y modelar su actuación futura.

Los intelectuales de hoy consideran que la educación ha caído en las redes de una cultura a la que sólo le interesa la producción, el consumo y la competencia. La cultura, entonces, se concibe como la obra que el hombre realiza, está constituida por el pensamiento objetivado de la comunidad y las normas de convivencia se apoyan en los valores, la ética, la sociología y las normas sociales.

Dewey (1965) establece que la comunidad emerge del grupo donde los individuos tienen algo en común, es decir, los mismos objetivos. Esto es de suma importancia, pues en un grupo sólo se pueden establecer lazos que dan cohesión e identidad con base en metas comunes. De ahí que la escuela sea el instrumento ideológico del Estado para confirmar los objetivos de la población, según el nivel cultural y económico al que pertenezcan los educandos y, con ello, conseguir una cohesión parcial entre la población.

Alberto Merani (1973) señala en su libro *Estructura Dialéctica de la Personalidad*, que la función de la educación es desarrollar la

naturaleza humana, basada en la evolución natural de la especie y en la evolución social. Agrega que la educación se finca en la autoridad y el respeto; la primera se transmite a partir de las funciones formativas y el segundo se dirige a la naturaleza. Añade que para que la educación “sea el nacimiento de una vida superior” se deben cumplir dos requisitos: el conocimiento de la naturaleza del hombre en el momento histórico en que vive y poseer un ideal humano diverso y superior al que se encara (Merani, 1973, p. 340).

Lo anterior es de suma importancia, porque para poder trazar una política educativa hay que tener en claro cuáles son las circunstancias que han propiciado el estado actual de la nación y de su comunidad, en conjunto y en forma individual; además, es necesario conocer qué es lo que la gente tiene en común para poder penetrar, qué es un “niño” y “hombre”, buscar un ideal a seguir, aunque éste represente sólo una quimera.

La tecnocracia actualmente dirige y aplica con tesón y eficiencia métodos de experimentalismo de la *human engineering* (Merani, 1973), haciendo del educando un sujeto de prueba, se realizan prácticas que no tienen claro cuál será el resultado, de ahí que se esté en eterno ensayo en la educación formal. La naturaleza humana es, en esencia, el hombre socializado y la educación lo pone al servicio del poder que se ejerce en nombre de intereses abstractos para el pueblo, pero concretos para la clase dominante.

La política educativa depende del proyecto de nación que tenga un país, dicho proyecto está marcado, a su vez, por las redes de interrelación e interdependencia entre las naciones que integran el mundo.

## **LOS PRIMEROS PASOS DE LA GLOBALIZACIÓN**

La globalización consiste en la interdependencia entre las naciones en el ámbito económico, en primera instancia, y en los que como consecuencia de la situación económica se ven influidos, tales como el laboral, social, educativo, técnico, científico, cultural,

artístico, etcétera. Sin embargo, esta dependencia no es equitativa es: *a)* la representación de la lucha de clases; *b)* la división internacional del trabajo y *c)* la explotación, como se verá más adelante.

El desarrollo del capitalismo en América Latina fue un modelo de expansión hacia dentro, es a mediados de la década de los setenta cuando se registra una grave crisis económica en los países latinoamericanos; se intenta reactivar el crecimiento económico y como consecuencia hubo endeudamientos, situación que provocó que los gobiernos tuvieran que destinar importantes porcentajes de sus recursos a las deudas que habían contraído con el exterior, repercutiendo directamente en la falta de recursos necesarios para cubrir las necesidades básicas de los sectores mayoritarios de toda sociedad.

El capitalismo trajo consigo una exclusión comunitaria, los individuos se encontraban abstraídos de sus tradiciones y de sus relaciones de pertenencia, sin embargo, dentro de esta modernización se postuló que todo cambio es posible. El término dependencia empezó a tener un eco imprescindible como aquel que hace énfasis a las condiciones de existencia y funcionamiento de los sistemas económicos y políticos, mostrando la vinculación que hay entre ambos a partir del mercado externo y sus funciones. Estas consideraciones denotaban la implicación que existía, como una situación de dominio que llevó su estructura económica a concordar con el exterior.

El concepto de proceso histórico permite interpretar a través del sistema economista a los sistemas político, social y económico, a partir de los países de Europa occidental y Estados Unidos, situación que anticipó el devenir de las sociedades subdesarrolladas. El proceso de desarrollo consistió en llevar a cabo e incluso reproducir las diversas etapas que caracterizaron las transformaciones sociales de aquellos países. A partir de esta concepción se percibió el monoteísmo del modelo del desarrollo capitalista como la única vía del mejoramiento social. Desde la perspectiva economista, América Latina se distinguió como un continente atrasado en su estructura económica y social.

Bajo esta óptica, la participación de las masas populares se hizo muy parecida a los países centrales, esto se tradujo en hacer semejantes las pautas sociales y las orientaciones valorativas en las sociedades “desarrolladas” y en las “subdesarrolladas” (términos, entonces, utilizados para designar las economías de los países), este elemento fundamental sirvió para caracterizar el modo de relación entre grupos sociales en el plano nacional.

De esta manera, hablar de desarrollo permitió hacer un análisis de las interacciones que se dieron entre los grupos y entre las clases sociales, las cuales contaban con intereses y valores distintos cuya oposición, conciliación o superación movió al sistema socioeconómico, es decir, tanto la estructura social como la política fueron cambiando en función de los grupos sociales que definieron y defendieron sus intereses. Así, el proceso de cambio social dejó de representarse como el resultado de factores naturales independientes, dentro de las alternativas históricas.

En los países latinoamericanos el desarrollo político y social depende de la estructura del sistema productivo nacional y de su vinculación con el mercado internacional, así como la conformación, estructuración, distribución y mantenimiento del poderío impuesto, de manera subyacente, por los intereses de los países llamados, en ese entonces, desarrollados. Cabe recordar que los países latinoamericanos, desde su formación como colonias y luego como estados nacionales, iniciaron sus relaciones con los países desarrollados, formando así las economías periféricas, entendiéndose esto último como las funciones que cumplen las economías subdesarrolladas en el mercado mundial, las cuales suministraron las materias primas o mano de obra barata sirviendo únicamente como enlaces, sin destacar los factores políticos y sociales implícitos en su situación de dependencia.

En América Latina los movimientos de independencia que se dieron a principios del siglo XIX estuvieron dirigidos, básicamente, a la supresión de los sistemas feudales coloniales. Esta tendencia se fundamentó en la corriente liberal, con una marcada interven-

ción de la clase burguesa que tomó en cuenta a las grandes masas para la construcción de un nuevo sistema económico.

Desde esta perspectiva, es necesario precisar la relación entre la dominación colonial, antes de la formación de la unidad nacional, en conveniencia de los intereses estratégicos de la metrópoli; tomando en cuenta la organización geográfica de la zona, sus recursos naturales, minerales y forestales. Este tratamiento de las colonias conllevó a la forma de constitución de las economías periféricas. El sistema de producción de las colonias se sustentaba en tres formas de dominación: *a)* población con la distribución de mano de obra, *b)* de explotación que propiciaban las economías de enclave y *c)* las reservas territoriales prácticamente inexploradas.

Sin embargo, al asumirse en Latinoamérica la modalidad de economías periféricas y de naciones independientes dejaron la comercialización de los productos sobre la base del puerto y las aduanas. Cada territorio se estructura según un sistema local de intervención política y económica, sin perder el control local del sistema explotador –herencia del estilo colonial– que constituyó, posteriormente, el vínculo principal con el exterior; de esta manera se forma la región de América Latina. El sistema de alianzas políticas continuó entre varios sectores sociales y económicos de las antiguas colonias permitiendo al grupo dominante instaurar las relaciones con el exterior.

Cada país latinoamericano conservó un poder interno para su estabilidad, representándose como expresión política de la dominación económica del sector productivo exportador. Esta ruptura del dominio colonial implicó la conformación de un nuevo modo de ordenamiento en la organización de la economía y en la sociedad local de América Latina, a través de uno o varios grupos que dominaban en ese momento el sector productivo exportador, dando como resultado nuevas relaciones políticas y económicas con el exterior, en dirección a los centros hegemónicos; constituyéndose internamente un sistema de alianzas con las oligarquías locales que no se encontraban directamente integradas al sistema productivo comercializador o financiero con el exterior.

El tipo de enlace de las economías nacionales periféricas en las distintas fases del proceso capitalista implicó diversas formas de integración y modos de desarrollo de un país. En el caso de América Latina, el proceso de integración al ordenamiento capitalista se realizó en el marco de un sistema capitalista mundial, en el cual, en primera instancia, el centro hegemónico lo conformó Inglaterra.

Este capitalismo se caracterizó por ser comercial y financiero, las inversiones se orientaban hacia los sectores en donde las economías locales no contaban con las condiciones para su desarrollo. Así, algunos sectores de las clases dominantes lograron consolidarse en el sistema político imperante obteniendo el éxito desde las economías locales.

En esta época de esplendor se dispuso de un producto primario capaz de lograr y asegurar el crecimiento de un sector heredado de la colonia. La mano de obra era abundante y se disponía de buenas tierras, situación que propició factores importantes para la formación directa de capitales, lo que originó dos tipos de sectores: el *moderno*, constituido por los de la economía exportadora y el grupo *tradicional* propio de la colonia. Sus diferencias se hicieron más evidentes a medida que ninguno de los dos grupos cedió fácilmente al abandono de la hegemonía por el poder, básicamente en la participación de la distribución de la renta, es decir, la obtención del capital. Interpretación que marcó contradicciones, agudizadas en el periodo comprendido entre 1920 y 1940, cuando el éxito del modelo exportador permitió que algunos otros sectores, como el urbano-industrial, el comercial-urbano y el de servicios, se integraran a la economía nacional.

La naturaleza del mercado interno tuvo como consecuencia la edificación de ciudades y el surgimiento de nuevos grupos sociales como artesanos, comerciantes, profesionales y sectores vinculados al transporte, la educación y los servicios públicos.

Esta valoración del mercado interno hizo posible la creación de núcleos: una burguesía urbana y sectores obreros populares para el incremento de la explotación, lo que muestra el éxito de este esque-

ma que se mantuvo estable hasta 1929 cuando se produjo la ruptura del modelo exportador en casi toda Latinoamérica. Esta situación trajo la alteración de las políticas de industrialización y planteó alternativas industrializadoras que condujeron no sólo a una transformación y diversificación del aparato productivo, sino a una nueva actuación de las fuerzas sociales en los países más grandes de Latinoamérica como Argentina, Venezuela, Chile, México y los territorios de Centroamérica, que lograron plantar su propio sistema de dominación y organizar su proceso productivo, así como proporcionarse un lugar, asegurar un orden interno que pusiera a disposición la mano de obra –indispensable para la explotación económica– sólo como un elemento para mantenerse en el poder, lo cual se cumplió con la reorganización del sistema educativo local.

En este tenor se da pie al origen de una economía nacional incipiente; por ejemplo, en México los intereses de la oligarquía fueron dirigidos hacia el control del Estado, que se caracterizó por su capacidad de plasmar los mecanismos de acumulación y de inversión para formar un mercado interno, situación que sirvió de fundamento para la creación de una nueva política.

Aunque al Estado se le utilizó como el mecanismo de poder, para estas sociedades no significó que la formación de una burguesía industrial dependiera, en menor o mayor grado, del Estado como base del sometimiento, sino todo lo contrario, la participación de la burguesía y la intensificación de una política de apoyo público generó que se cambiaran las pautas de desarrollo.

El fortalecimiento del mercado interno permitió una fase de industrialización de importaciones, caracterizada por la expansión del sector privado con la consecuente ampliación de la burguesía industrial y la existencia de nuevas áreas de inversión, concentradas en obras de infraestructura en la que estuvo presente la participación estatal. Dentro de estas áreas estructuradas se expresó también la transformación de los aspectos demográficos como el incremento del sector popular urbano, concibiéndose como sociedades urbanas basadas en economías insuficientemente industrializadas,



circunstancia que tuvo como resultado el aumento de la demanda en bienes de consumo e intermedios; también se inició, a nivel interno, una serie de transferencias de rentas del sector exportador para apoyar la industrialización de exportaciones.

Este tipo de movimiento se cristalizó en políticas, de acuerdo con los diferentes sectores, para hacer más compatibles las necesidades de formación de un tipo de economía, que contemplara la plataforma de una base económica de los nuevos grupos y ofreciera la oportunidad de inserción económico-social para los sectores populares numéricamente más importantes, cuya presencia podría alterar el sistema de dominación.

La política de desarrollo que conformó a las masas para supeditar el proceso de industrialización tenía una orientación nacionalista que concentraba los intereses de los grupos opuestos y era dirigida por el poder internacional. En el caso mexicano, la Revolución consolidó un nuevo poder político, sin embargo, fue débil y los sectores fundamentales de la economía, como los transportes, la minería, y el energético, seguían estando en manos extranjeras, ya que existía una carencia en la organización de los sectores sociales y no en un control de la economía nacional.

En 1950, en Europa se constituye la Organización Europea del Acero y el Carbón, a la que se fueron añadiendo otros países europeos, no productores de estas materias, hasta llegar a conformar la Unión Europea.

En esa misma década, a raíz de la Segunda Guerra Mundial y el conflicto coreano, el sistema capitalista mundial se encontraba bajo la hegemonía de Estados Unidos. Este sistema monopolista multinacional constituyó el núcleo del desarrollo creciente de una burguesía supranacional. Así, la inversión extranjera ocupó las posiciones hegemónicas en las economías dependientes, sacando o fraccionando a las empresas nacionales conformadas una década anterior.

A su vez, las economías latinoamericanas procesaron cambios en sus infraestructuras productivas con la finalidad de dirigirse hacia el orden que marcó el camino hacia el capitalismo internacional.

En Argentina la producción industrial aumenta en un 50%, entre 1945 y 1955, en Uruguay crece cerca del 120%, entre 1945 y 1955; en Chile alrededor de un 30%, entre 1945 y 1952; en México se duplica en el lapso de 1946-1956; en Brasil aumenta el 123%, entre 1947-1957 (Cueva, 1990, p. 187).

Según los datos antes mencionados este proceso de industrialización permitió una significativa ampliación del empleo.

En la década de los sesenta, el empleo industrial vino hacia abajo en lugar de elevarse. La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) declara en esos tiempos: “Durante los 20 años comprendidos entre 1940 y 1960 en el conjunto de nueve países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Honduras, México, Uruguay y Venezuela), el producto industrial por habitante aumentó a una tasa media acumulativa anual del 3.8%, mientras la participación del empleo manufacturero en el total de la ocupación urbana declinó desde 32.5% a 26.8%.” (CEPAL, 1963, p. 53). Para esta misma década la CEPAL también observa:

Aumentado el desempleo abierto [...] Al mismo tiempo quedó de manifiesto un deterioro de los ingresos reales de los niveles de consumo y de las perspectivas de empleo de importantes sectores de los estratos medios que han adquirido el desarrollo consumista y, pese a que hay grupos que siguen beneficiándose, se han visto afectados el poder adquisitivo de los consumidores y las industrias de bienes y consumo (CEPAL, 1977, p. 62).

Situación que tuvo efectos en la economía mexicana. A continuación se analiza la incrustación del sistema capitalista en México y sus consecuencias en el sistema educativo nacional, específicamente en el nivel superior.

En México el desarrollo capitalista a mediados del siglo xx implicó una rápida industrialización, precedida de un largo proceso de acumulación originaria de capitales. Tuvo su inicio con la propia conquista y se desarrolló estrechamente ligado al desarrollo de la

economía mercantil colonial. Al respecto, Marx anota en su texto *El capital*, los métodos de acumulación originaria:

El desarrollo de la economía mercantil y el proceso histórico que hizo posible la producción capitalista implicó, entre otras cosas, la conquista, el despojo masivo y violento de millones de campesinos, la muerte de muchos como condición para que otros pudieran apoderarse de sus tierras, la brutal explotación en los obrajes y en las minas, el agio, el mantenimiento de un régimen de salarios de hambre, el rápido e ilícito enriquecimiento de muchos terratenientes, mineros y comerciantes, las frecuentes incursiones de la piratería holandesa e inglesa en las costas del golfo de México, el robo, el pillaje, y el traslado inhumano de esclavos y jornaleros miserables e indefensos, hacia los empresarios que requerían mano de obra abundante y barata (Marx, 1975, p. 804).

En sentido estricto, el proceso de acumulación originaria de capital no fue un fenómeno propiamente capitalista, más bien un nexo entre las viejas relaciones feudales en descomposición y las nuevas de un capitalismo incipiente en una primera fase, la *comercial*.

La historia de México casi no difiere de la de otros países latinoamericanos, es decir, el modelo de desarrollo del siglo XIX es semejante debido a su dependencia y a una profunda desigualdad nacional, a través de la desintegración regional y del estancamiento del sector industrial, cuyas decisiones político-económicas provenían del exterior, situación aún presente en nuestro días. Los movimientos de Independencia, las luchas de la Reforma y la Revolución hicieron de México una nación capitalista subdesarrollada, con una clara dependencia estructural como economía periférica.

Los movimientos respaldados por la fuerza del conglomerado popular cambiaron muy poco los sistemas de dominación y las estructuras de poder, únicamente lograron la unificación del bloque hegemónico capitalista.

Paralelamente a estos aspectos, la economía mexicana empezó a crear y a expandir un mercado interno de dimensiones naciona-

les, con nuevas formas de explotación hacia una integración, cuyo centro fue el mercado mundial por la vía del modelo de exportación. Esto coadyuvó a una diversificación de la actividad productiva interna, sin olvidar que la dinámica del conjunto de la economía estaba subordinada, directa e indirectamente, por el exterior; la producción de las mercancías se hacía con las inversiones extranjeras que tomaban en cuenta sólo a las actividades primario-extractivas, en ese momento orientadas a la exportación.

La división social del trabajo adquirió una nueva connotación, ayudada por una reestructuración del sistema político y la representación del Estado. Con un sistema político que diera cauce y forma al despliegue de fuerzas productivas dentro de un marco nacional de relaciones sociales capitalistas es decir; se llegaría a una etapa de transición, en donde se instauró el capitalismo como forma de producción dominante para conducir a la sociedad mexicana hacia la urbanización y la industrialización capitalista.

Hacia finales de 1920, el impulso de la economía sustentada en el modelo exportador, tiene su primer tropiezo por los efectos de la crisis del capitalismo mundial iniciada en 1929. Esta no afectó sólo a la economía mexicana, sino benefició, en algunos casos, a otras economías latinoamericanas, reordenándose el modelo admitido hasta esos momentos.

El sector que jugaba un papel crucial en la economía mexicana era el agrario, pues proveía los alimentos a una población urbana en rápida expansión, y las materias primas indispensables para la manufacturación de alimentos envasados. Por otro lado el financiamiento de las exportaciones e importaciones de productos industriales, la oferta creciente de mano de obra de trabajo en los sectores urbanos, industrial y de servicios, los insumos usados en obras de infraestructura en el crecimiento industrial y el mercado de los productos del sector fabril.

Sin embargo, con el proceso de industrialización-urbanización se propició un retraso significativo en el campo hasta que en el periodo de Lázaro Cárdenas se comenzó una política de beneficio al

sector agrario que tras las reformas implementadas en su gobierno quedaría de nuevo en el olvido.

Cárdenas veía que la solución de los problemas económicos, sociales y políticos de México estribaba en llevar a cabo el programa de reforma agraria, creado en la Revolución Mexicana. En su periodo distribuyó más de 18.6 millones de hectáreas de tierra, lo que equivaldría a más del doble de la cantidad de tierra adjudicada a los campesinos en dos décadas; ideó el Banco Nacional de Crédito Ejidal, con el fin de otorgar financiamiento a los nuevos propietarios. Para ello, modificó la política impuesta por Plutarco Elías Calles dando apoyo a la agricultura, recuperando los mercados internacionales en las esferas de la minería, el petróleo y las materias primas agrícolas que igualmente beneficiaron al país.

Las vastas migraciones a la ciudad de las poblaciones rurales se hicieron más continuas con la esperanza de obtener mejores condiciones de vida. Estos movimientos migratorios se reflejan en la posición total del centro:

Que disminuyó de 41% en 1960, mientras que la fuerza de trabajo en la agricultura, como parte de la población activa, después de haber aumentado entre 1910 a 1930 cayó seis puntos de su porcentaje (en los treinta), siete en la siguiente década y cuatro más en los años cincuenta (1950) (Cueva, 1990, p. 143).

La década de los cuarenta en México es considerada como la primera acumulación industrial debido, entre otros factores, al proceso de urbanización originado en los años precedentes, olvidando el proyecto que impulsaba al sector agrario propuesto por Cárdenas, además de una mayor intervención del Estado. Por tanto, la industrialización en México adquirió un sentido definido y sistemático a finales de los años treinta.

Las intervenciones extranjeras se concentraban en las zonas urbanas, estimulando a las exportaciones durante la Segunda Guerra Mundial, pues existía una desarticulación en el mercado mundial

iniciada con la crisis de 1929 y que continuaría aminorando la competencia de mercancías industriales provenientes del exterior, que permitió al país entrar en una fase expansiva de capital.

Con el conflicto bélico, el incremento de las exportaciones amplió el mercado para las manufacturas mexicanas, el resultado fue que un gran número de divisas entraron al país fortaleciendo a la economía nacional. Sin embargo, los salarios reales no sufrieron modificación proporcional a los aumentos de la productividad, simplemente se dio un cambio en la distribución de ingresos entre 1940-1955 en ganancias y renta, pero no en sueldos y salarios.

La posibilidad de incorporar mano de obra al sector de subsistencia, mediante salarios bajos, significó un reordenamiento y equilibrio económico. Este clima político imperó en los siguientes dos regímenes.

Miguel Alemán flexibilizó las restricciones de crédito que, hasta entonces, el Banco de México había aplicado a las inversiones extranjeras; protegió a la industria y eliminó las limitaciones a las importaciones de aquellos bienes de capital que se requerían del exterior. Alemán invitó a las empresas extranjeras que vendían bienes de consumo a instalar sus fábricas dentro del territorio nacional. Así, los nuevos industriales se fortalecieron y se multiplicaron gracias a la guerra y a la protección gubernamental.

Del mismo modo, aceptó con buen agrado la expansión del gasto público en obras de infraestructura lo que reditúo mayores ganancias a la industria de la construcción; esta política se mantuvo mediante la sustentación de importaciones, pues era urgente la ampliación del mercado interno por medio de una mayor participación social en los beneficios del auge económico.

Adolfo Ruiz Cortines continuó la promoción de nuevas industrias, a través de medidas comerciales flexibles se realizaron las obras de inversión pública en carreteras, obras de irrigación, energía eléctrica, etcétera. En este periodo se devaluó la moneda como estrategia para nivelar la balanza de pagos, lo que favoreció el

crecimiento de sectores dependientes de la expansión interna del comercio. Este fue un incentivo más para acelerar el ritmo de industrialización y conservar las divisas, asimismo, se dio lugar a una nula política fiscal nacional de distribución del ingreso, originando que las entradas del Estado fueran bajas, cubriendo la mayor proporción del déficit creciente.

El financiamiento de los programas del sector público se cubrió con la inflación y no con los impuestos directos, lo que generó que los *polos de crecimiento* fueran los pivotes de la migración interna, que aunado a la miseria del sector agrario, por la inversión indiscriminada de la industria, dio pie a un crecimiento desigual.

En 1910, el crecimiento era del 4.0; en 1940, periodo considerado bueno para la economía nacional, alcanzó un 5.8; en el último (1961-1971) rebasó al anterior con 1.6, ya que fue de 7.4 (Cordera y Ruiz, 1980, p. 33).

En el periodo de 1940 a 1955 se puede afirmar que el proceso de acumulación de capital tuvo como base el deterioro absoluto del salario, aunque contradictoriamente fue un tiempo de intensificación estable de la economía nacional que llevó al superávit a la balanza de pagos y al producto interno bruto.

El periodo que va de 1956 a 1961 marcó una etapa de transición y desarrollo del oligopolio. En los primeros años de la década de los cincuenta apareció una devaluación que el grupo en el poder denominó *estrategia de desarrollo estabilizador*. La economía registró un crecimiento prácticamente igual al periodo anterior y un mayor grado de estabilidad, sin embargo, no hubo un crecimiento demográfico en ascenso (Cordera Campos, 1990).

La concentración acelerada de ingreso que tuvo lugar en esos años permitió que disminuyera la demanda de productos de la industria ligera y desapareciera un número considerable de pequeñas y medianas empresas; operación que hizo que el sector público absorbiera empresas privadas en quiebra o poco rentables con el fin de socializar la ineficacia del capital y contrarrestar, en mínima parte, el desempleo abierto.

En estos años se reinicia la entrada masiva de capital externo a México que se enfila directamente a la industria, al desarrollo de nuevas ramas y a la expansión de otras. Hasta esos momentos, no se inicia la producción de bienes duraderos, cuya demanda provenía de los sectores beneficiados por la concentración del ingreso, es decir, la clase alta.

Sin embargo, el capital interno fue incapaz de contrarrestar las tendencias depresivas y el proceso de inversión sufrió un estancamiento originado por la lentitud en el mercado de consumo, por el creciente desempleo manifiesto, además de las dificultades para renovar la planta productiva y reorientarla a la demanda interna.

Los movimientos obreros permitieron un crecimiento relativo de los salarios reales. En estos años se fortaleció, además, el incremento del sector financiero abriéndose el predominio del gran capital bancario nacional y su adición al capital transnacional, principalmente norteamericano, de acuerdo con la nula reforma fiscal (Cordera Campos, 1990).

En las décadas de los sesenta y setenta tuvo lugar la expansión y el predominio de la empresa oligopólica en la economía nacional; en esta etapa se observa una ampliación de la economía y el mantenimiento de la tasa de inflación, relativamente baja, que se transformaría a principios de los años sesenta en una profunda crisis económica y financiera, devaluándose la moneda en casi 100% con respecto al dólar y adoptándose una forma expansiva. Esta inflación se encuentra hoy todavía activa.

La modernidad de la economía y de la sociedad mexicana adquirió forma mediante el comercio y los servicios urbanos; el ensanchamiento del producto interno bruto alcanzó niveles insospechados con respecto a los periodos anteriores.

El Estado permitió, mediante una política de incremento hacia la empresa oligopólica, una estabilidad interna de precios, a partir de un fuerte control de salarios que tuvo como resultado el fortalecimiento de las grandes empresas, traducido en la obtención de superganancias. Además, un sistema financiero que eximió de



la globalización a las ganancias de valores de renta fija y permitió a los pasivos no monetarios una liquidez prácticamente absoluta, este aprovechamiento también se reflejó en la implementación de tecnología moderna y en el aumento de la productividad.

Paralelamente, tuvo lugar la propagación de empresas públicas cuyos proveedores serían las grandes empresas monopólicas privadas. En cualquier caso, el fin de la diversificación de la estructura industrial fue una mayor división de trabajo y, en consecuencia, la ampliación del mercado, sin que este último proceso mejorara el ingreso de los asalariados.

Las altas tasas de producción y los crecientes volúmenes de ganancias permitieron el surgimiento y la expansión de un sector privilegiado de la clase media, cuyos niveles de empleo estuvieron determinados por el florecimiento de la propia empresa; a la vez, los ingresos de este sector permitieron la fluidez en el consumo, originando la internalización de las relaciones capitalistas y ampliando el mercado de consumo para los monopolios (Cordera Campos, 1990).

La concesión de un desarrollo explosivo del sistema financiero, vulnerable desde sus inicios, no podía operar una reforma fiscal bajo pena de desalentar el ahorro; reforzado por una política de precios y tarifas de las empresas públicas y el régimen generalizado de subsidios y estímulos al sector privado, observado a partir de 1950, accedió a canalizar fondos de manera indiscriminada a favor de las empresas monopólicas.

Asimismo, se consintió financiar el consumo de bienes duraderos del sector privado por lo que el gasto del Estado se funcionalizó a los criterios dominantes de estabilidad interna y externa a toda costa.

En México, la década de los sesenta marcó en la economía una fase de crecimiento global lento, pero estable, al que los ideólogos del régimen nombraron *desarrollo compartido*. Esto se demostró en las tendencias concentracionistas que dieron lugar a una mayor estratificación de los ingresos de los asalariados urbanos, lo cual, junto con la creciente miseria campesina y la irrupción masiva de

los marginados urbanos, ensanchó la base de la pobreza mexicana y disminuyó el vértice de la afluencia.

El mercado como consecuencia fomentó la desigualdad de su evolución con un crecimiento industrial conforme, lo que le originó problemas de realización para el futuro.

El proteccionismo favoreció discriminada y excesivamente a las industrias de consumo, al tiempo que estimulaba la importación de bienes de capital. De esta forma, ni se propició una mayor capacidad de exportación ni se avanzó en la integración nacional de la industria; contrariamente se favoreció la dependencia externa del proceso de inversión dando lugar a la vulnerabilidad del sistema.

El capital transnacional se instauró de manera predominante, redujo las posibilidades de la economía nacional adecuándose al esquema transnacional de explotación, hecho que consolidó un esquema de dependencia imperante hasta nuestros días.

El crecimiento estabilizador de la economía mexicana hizo fundamental la organización de la división de trabajo y la calificación de mano de obra especializada para el incremento de la producción. En la educación, esta reorganización tuvo derivaciones en el desarrollo de especialidades universitarias, sobre todo en el ámbito tecnológico como resultado de las funciones controladas, directas o indirectas. Definitivamente, el proceso de socialización se reorientó en todos los niveles del sistema educativo.

## **COMPLEJIDADES HISTÓRICAS: MODERNIDAD Y REALIDADES LOCALES**

El proceso de modernización<sup>1</sup> iniciado durante el periodo de racionalidad funcional, en los sexenios de Miguel de la Madrid y de Car-

---

<sup>1</sup> El proceso de modernización es representado por la administración de Miguel de la Madrid, cuya estrategia se centró en una política de austeridad para el desarrollo económico y la renovación de los términos del pacto político nacional, contemplados como elementos fundamentales a partir de 1982. El sexenio siguiente delineó los

los Salinas de Gortari (Ibarra, 1993, p. 122) (N. A.)<sup>2</sup> se caracteriza por el adelgazamiento del Estado del que se desincorpora una parte importante del aparato productivo; por la apertura a la economía global, redimensionando la empresa maquiladora, promoviendo las exportaciones y exponiendo a las empresas nacionales a la competencia internacional sin contar con la preparación adecuada; la reconversión industrial con la incorporación de la tecnología informática; nuevos esquemas de organización del trabajo, formas de relación laboral y la búsqueda de conectar las actividades universitarias a los procesos productivos, entre otros.

El espacio dejado por el Estado en la actividad económica y en la asistencia social provocó el surgimiento de nuevas formas de organización, algunas promovidas por él mismo. Por otra parte, el Estado incorporó en su propio aparato los conceptos de eficiencia y calidad, generándose un proceso de modernización en la administración pública. Se incrementaron las demandas por imprimir a la educación las categorías de calidad (Ibarra, 1997, p. 34)<sup>3</sup> y pertinencia en el uso eficiente de los recursos asignados. A estos dos desafíos se agregó la internacionalización, concebida como la ampliación de los referentes, los contactos, la cooperación y los im-

---

términos básicos del proyecto de modernización en la educación superior e incidió en la transformación del sector. Un tercer momento se marca con las dos siguientes administraciones encargadas de consolidar un esquema de estabilidad subordinada.

<sup>2</sup> “De corte neoliberal, sustentado en una concepción neoclásica de la economía, enfatiza como sus “principios filosóficos” esenciales el beneficio universal del libre comercio, el individualismo a ultranza y la defensa radical del *laissez-faire*. Cabe destacar que la política de austeridad aplicada a lo largo del sexenio del presidente De la Madrid se inscribió plenamente en las tesis neoclásicas de corte hayekiano [...] El proyecto del presidente Salinas ha optado por instrumentar un programa heterodoxo de estabilización basado en la concertación entre los distintos actores sociales.”

<sup>3</sup> De acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), “la formulación de reglas internas que hagan posible el desempeño de las funciones de la educación superior, es el establecimiento de políticas que tomen en cuenta que los principales conceptos de calidad deben ser el valor agregado, junto con la eficiencia. Para ello, la acreditación debe cumplir la principal función regulativa. Esto permitirá dirigir los préstamos destinados a la educación superior a ayudar y aplicar reformas decisivas, porque es necesario introducir cambios para lograr una mejor calidad y eficiencia en el sector”.

pactos del quehacer educativo. La equidad, comprendida como la igualdad de oportunidades educativas a quienes tienen disímiles condiciones sociales, culturales y económicas para acceder a ella, se convirtió en un mito.

La educación superior cobró mayor importancia bajo la tesis de la competitividad basada en la productividad de la mano de obra altamente calificada, la generación y utilización de conocimientos como bases de la productividad y la competitividad. Dichos parámetros se convirtieron en ejes indispensables para incentivar el desarrollo económico de los países.

México es uno de los países que han basado su crecimiento económico en la producción de insumos primarios (extracción y exportación de materia prima), más que en el mejoramiento e incremento de la productividad de su fuerza de trabajo.

En estudios recientes acerca de la eficiencia y la competitividad internacional (Gutiérrez Garza, 1994), que tienen el propósito de indagar la eficiencia industrial y la de recursos humanos en países con cierto grado de industrialización, se obtuvo que naciones como México, Brasil y la India se ubican con una eficiencia industrial baja, de recursos humanos y, por ende, de productividad negativa.

De acuerdo con esta lógica de mercado, México tiene la necesidad de mejorar la formación de sus recursos humanos con el fin de propiciar un perfeccionamiento en su eficiencia y competitividad, bajo este aspecto se reorganiza el funcionamiento de los sistemas educativos, entre ellos la educación superior, por lo que cobra relevancia un nuevo modelo de organización basado en la globalización.

Este modelo exige mano de obra cada vez más calificada, crear y aplicar conocimientos que permitan avanzar en el acrecentamiento de la productividad y de las condiciones de vida de la población.

## La organización como paradigma de la productividad

En la *organización* (Etzioni, 1986, p. 25)<sup>4</sup> fue donde se depositó el perfeccionamiento de eficiencia y competitividad, asociadas a los procesos de modernización en los que se refuerza la idea de un progreso lineal, fundamentado en la racionalidad que precisa la diferenciación y control del tiempo y el espacio para crear ámbitos autonomatizados (Coriat, 1994, p. 40)<sup>5</sup> (materiales y simbólicos) que circunscriben la acción humana. Por ello, es importante el estudio de la organización y sus procedimientos considerados “naturales”, resultado de decisiones racionales adoptadas en esferas de autoridad legítimamente establecidas.

Así, cuando en la práctica no exista correspondencia de hecho con las intenciones originalmente planteadas, se esgrimen elucidaciones reconstruidas mediante el discurso organizacional, surgido del análisis y la solución de problemas de grandes corporaciones industriales, sin embargo, se deja de lado el conflicto permanente entre estructura formal y apropiaciones e interpretaciones de los individuos o grupos que deben acatarla.

En estos periodos sexenales el Estado indujo una mayor atención en la elaboración de políticas públicas como una forma de vincular a las instituciones educativas y a la sociedad civil. Esto trajo consigo transformaciones que abarcaron diferentes espacios sociales que

---

<sup>4</sup> En su origen etimológico, el término ‘organización’ procede de un neologismo latino, *organisatio*, que había ya empleado la medicina desde el siglo XIV para designar el tipo de constitución o de generación de los cuerpos naturales y se encuentra ligado al concepto de *organum*. Este vocablo se difunde hasta el siglo XVIII sobre todo en relación con las ciencias biológicas, estableciendo una analogía entre los órganos del cuerpo biológico y los órganos o instrumentos del cuerpo social ordenado.

<sup>5</sup> “La noción de autonomatización la designa K. Toyoda, fundador de la sociedad Toyota. Neologismo formado por la contracción de las palabras autonomía y automatización. La idea consiste en dotar de cierta “autonomía” a las máquinas a fin de introducir un mecanismo de autodetención en caso de funcionamiento defectuoso: el principio de estos dispositivos, introducidos primero en la concepción de las máquinas textiles, será reutilizado en todas las líneas de producción automotriz y esto es significativo porque va a referirse, tanto a dispositivos mecánicos introducidos en el centro de la máquina como a dispositivos de organización que conciernen a la elección del trabajo humano”.

fueron de lo político a lo estrictamente organizacional. Estos cambios a corto plazo promovieron en los individuos el trastoque de la vida cotidiana y las relaciones entre ellos.

Estas transformaciones impactaron a las instituciones educativas con la puesta en marcha de políticas educativas que hicieron que las universidades ingresaran en procesos de constitución y de cambio. Estas modificaciones al interior de las instituciones educativas marcan nuevas formas de organización, que ven en los procesos administrativos maneras seguras de establecer lógicas de poder mediante la implementación de estrategias, programas, metas que perturban los espacios de las relaciones, bajo una racionalidad que conforma nuevas identidades (Castells, 2003, p. 28-29).<sup>6</sup>

Estos espacios institucionalizados,<sup>7</sup> regidos por sistemas abstractos de gestión y organización, establecen las posibilidades y los límites de las relaciones que los sujetos forman entre ellos, es decir, las organizaciones definen los espacios de actuación, las relaciones y las identidades de los individuos y de las instituciones.

Las organizaciones son el contexto en el que trabaja la gente. El desempeño de los individuos se ve configurado por ese contexto [...] El resultado más importante que las organizaciones ofrecen a los individuos se encuentra en los términos de colocación o logros de los individuos dentro del sistema de estratificación social. Hace aproximadamente un decenio se

---

<sup>6</sup> “Entiendo como identidad el proceso de construcción del sentido que los actores sociales, llámese individuo, grupos o movimiento, brindan a uno o varios atributos culturales a los que se les da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido. Para un individuo determinado o un actor colectivo puede haber una pluralidad de identidades. Tal pluralidad es una fuente de contradicción, tanto en la representación de uno mismo como en la acción social [...] las identidades son fuentes de sentido para los actores y son construidas por un proceso de individualización”.

<sup>7</sup> Ben David (1974) señala a la institucionalización como una actividad social, la cual incluye la interacción entre sujetos situados en diferentes posiciones de poder, desde esta perspectiva la institucionalización se “refiere a la consolidación de patrones normativos, de modelos de organización y esquemas reguladores de intercambio y valores sociales y culturales”.

llegó a la convicción radical de que las organizaciones son actores claves en la estratificación (Hall, 1996, p. 7).

Las organizaciones son componente fundamental de la sociedad contemporánea, pues todo sujeto siempre está expuesto a ellas y están diseñadas para dar resultados. Max Weber diferencia al “grupo corporativo” de otras formas de organización social:

El grupo corporativo involucra una relación social que está cerrada o limita la admisión de extraños por medio de reglas [...] hasta donde su orden es impuesto por la acción de individuos específicos cuya función regular es ésta, la de fungir como jefe o “cabeza” y por lo general tiene un personal administrativo (Weber, 1947, pp. 145-146).

La organización involucra relaciones sociales, es decir, los individuos interactúan dentro de la organización y no están en contacto al azar. La organización o como la llama Weber, el *grupo corporativo* incluye a alguna parte de la sociedad y excluye a otras, de esta manera la organización tiene una frontera y a la vez define un orden. En donde los patrones de interacción no surgen simplemente, sino son impuestos por la organización misma y, en ella, existe una jerarquía de autoridad y una división del trabajo para realizar sus funciones.

Siguiendo con el análisis de Weber, esta interacción siempre es asociativa y no comunal, que es la diferencia de la organización con otras identidades sociales como la familia, aunque en esta última se encuentren algunas características del grupo corporativo. En las organizaciones las actividades que se realizan trascienden la vida de sus miembros y se basan en metas, es decir, se diseñan para hacer algo.

Etzioni (1986) señala que las organizaciones no son tan autónomas como parecen, puesto que la legitimidad de sus fines se encuentra sobredeterminada por las señales y apoyos de la sociedad en las que éstas se sumergen. Etzioni (1986, p. 4) cita a Parsons que nos recuerda que las organizaciones son “aquellas unidades sociales o agrupaciones humanas, excluidas tribus, clases, grupos étnicos,

grupos de amigos y familias) deliberadamente construidas o reconstruidas para alcanzar fines específicos”.

Entre las características de las organizaciones se encuentran: 1) La división de trabajo, el poder y la responsabilidad no son casuales sino planeadas. 2) Se observa la presencia de uno o más centros de poder que controlan los esfuerzos concertados de la organización y los dirigen hacia sus fines; tales centros reconocen una estructura y resultados tendientes hacia la eficiencia. 3) La posibilidad de sustitución, traslado o promoción de personal. Las organizaciones tanto como los individuos son formalmente responsables por sus acciones, asimismo, son factores de cambio o estancamiento social (Hall, 1986, p. 269).

De acuerdo con Perrow (1984), las organizaciones actúan como “procesadoras de personas” ya que tienen un potencial enorme para cambiar o afectar las vidas de quienes entran en contacto con ellas, por lo que una organización puede ser un espacio de realización o frustración para cada individuo.

En el enfoque instrumental, la organización implica actividades estructurales e integradas, en el cual los individuos trabajan juntos en relaciones de interdependencia, lo que supone un sistema social e interrelaciones constantes. Con todo ello, la organización se puede considerar como: *a)* arreglos orientados a una meta en que participan individuos con un propósito específico, *b)* sistemas psicosociales que permiten la participación en grupo, *c)* sistemas tecnológicos, en donde los individuos utilizan conocimientos y técnicas y *d)* una integración de actividades estructuradas, el trabajo de cada individuo que participa en la organización se basa en relaciones estructuradas (Castells, 2003, p. 30).<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Castells señala que toda identidad es una construcción en la que se utilizan materiales de las instituciones productivas y reproductivas para que los individuos procesen estos materiales y les asignen un sentido. De acuerdo con las determinaciones sociales en que se encuentren, los individuos construyen una identidad colectiva y determinan su contenido simbólico y su sentido, para que los sujetos se identifiquen con ella o se coloquen fuera de ella. Propone tres formas y orígenes de la construcción de la identidad: la legitimadora, la de resistencia y la de proyecto.



## LA UNIVERSIDAD COMO CAMPO DE ANÁLISIS

El sistema económico imprime, en lo social y cultural, orientaciones y connotaciones que marcan la dirección a seguir en la sociedad. Así, la universidad como institución social estuvo supeditada, desde sus inicios, al incremento económico de las relaciones de producción dominantes, a las luchas y coyunturas sociales, con la participación de las diferentes clases de acuerdo con el momento histórico en el que se encontrara.

De lo anterior se desprende que las universidades son sistemas complejos (Blanck y Cerejido, 1997, p. 30),<sup>9</sup> por ello, se elabora una aproximación a su estudio desde la *perspectiva del caos* como sistema que describe a un conglomerado de instituciones que tienen en común la realización de alguna tarea propia de la educación superior. Este sistema, a su vez, está compuesto por tres subsistemas que son las universidades, los tecnológicos y las normales, que se dividen en públicos y privados. Cada uno de ellos es distinto en sus objetivos de creación, finalidades, organización, líneas de dependencia, cobertura y ámbito de sus funciones (Taborga y Panel, 1995, p. 230).

La realidad del sistema de educación superior se hace más compleja al estar condicionada por el desarrollo, demandas y presiones del ámbito macrosocial en que se desenvuelve. Los tres factores del encuadre, consubstanciales con la realidad social mexicana contemporánea son: el territorio, la población y la infraestructura física; al mismo tiempo que los dos fenómenos producidos por la política económica y social han sido la industrialización y la urbanización. Los factores de encuadre fueron concluyentes de la siguiente manera: el amplio territorio facilitó las tendencias centrífugas de los asentamientos humanos, entorpeció el vínculo urbano-rural, elevó el costo de los servicios y frenó el sentido de cohesión nacional.

---

<sup>9</sup> Se entiende por sistema a “cualquier porción de la realidad elegida para su estudio”, mientras que sistema *complejo* es un concepto que se aplica a todos los “sistemas dinámicos y abiertos”.

En la educación superior, este factor se reflejó en el desarrollo no articulado de las instituciones de tercer nivel, en su aislamiento, en la heterogeneidad de la demanda para los estudios de licenciatura, en la falta de coordinación entre instituciones y en la duplicidad de carreras, programas y proyectos.

El factor población ha tenido un fuerte impacto en las universidades, esto a causa de la alta y sostenida tasa de nacimientos, el predominio de niños y jóvenes, así como la concentración en las capitales de los estados y en el Distrito Federal. Asimismo, el detrimento en el desarrollo de la infraestructura física, en algunas regiones del país ocasionó desequilibrios estatales y regionales, además de la falta de coordinación institucional, escasa planeación nacional, las limitaciones en la difusión cultural y en la extensión de los servicios.

En los diferentes gobiernos nacionales, la política económica ha tenido estrategias variantes de desarrollo sobre el tema básico de respeto a las formas de propiedad privada, que ha generado la *urbanización* correlacionada con el desarrollo económico, la modernización social y política, así como la *industrialización* conseguida con el modelo de sustitución de importaciones, implantado desde la década de los treinta, que permitió un impresionante crecimiento del sector industrial privado, de servicios y petrolero, el cual a mediados de la década de los ochenta, dio muestras de agotamiento.

Entendemos por *caos* una forma superior de orden. Varios teóricos del caos lo imaginan como un vacío del que puede emerger algo (Prigogine y Stengers en Hayles, 1998), mientras otros lo observan como una compleja configuración dentro de la cual el orden está implícitamente codificado (Shanon en Hayles, 1998). El caos se especifica por la no linealidad de sus manifestaciones, las grandes derivaciones de causas minúsculas, la importancia de la escala, las diferencias cualitativas entre los procesos lineales y los complejos; las simetrías recursivas entre los niveles de escala, las cuales mediante el procedimiento de repetir una función o usar los resultados de un cálculo como comienzo del siguiente pueden producir

fractales o imágenes mayores o menores que la original, pero de estructura similar.

Los sistemas verdaderamente caóticos son deterministas e impredecibles, lo que significa que se obtienen siguiendo leyes determinadas, pero nunca podremos estar seguros de lo que resultará de su aplicación. Todos los sistemas caóticos poseen mecanismos de retroalimentación que crean circuitos en los que la salida se revierte hacia el sistema como entrada.

Los teóricos del caos lo consideran el motor “que impulsa un sistema hacia un tipo de orden más complejo. Les gusta el caos porque hace posible el orden” (Hayles, 1998). Shaw cree que el caos es la fuente de toda nueva información en el mundo, porque en la naturaleza los sistemas caóticos son mucho más abundantes que los ordenados, aseguran la variedad y riqueza de nuestra experiencia y limitan severamente nuestra capacidad predictiva (Hayles, 1998).

En las universidades mexicanas no existen innovaciones de tipo causa-efecto, todas sus transformaciones son no lineales consecuencia, muchas de ellas, de objetivos distintos que pueden desencadenar resultados no esperados. Las universidades son de diferentes tamaños, pasando desde las más pequeñas, de menos de 500 alumnos hasta las que atienden a más de 40 mil estudiantes, por lo que en ellas la escala es muy importante.

El sistema de la educación superior en México es muy determinista por estar reglamentado con una legislación, pero es impredecible porque no podemos calcular, ni siquiera aproximadamente, los desarrollos futuros de las instituciones. Son mecanismos que se retroalimentan, pues muchas instituciones, practican la endogamia contratando a sus egresados como profesores o empleados.

Las universidades son fractales porque han reproducido uno o dos esquemas básicos, a diferente escala y en diferentes momentos, una y otra vez, hasta el cansancio: el *modelo de universidad* con escuelas, facultades, institutos y centros de investigación; y el *modelo departamental* con áreas, divisiones y unidades regidas por una administración centralizada.

Un sistema caótico tiene, entre otras muchas, la característica positiva de generar variedades que a los organismos biológicos les permite la supervivencia, en tanto que un sistema de régimen periódico o regular produce confiabilidad y estabilidad, lo que puede conducir directo a la muerte por falta de capacidades adaptativas (Braun, 1996, p. 57). En lo que se refiere a las universidades, su carácter caótico les ha permitido sobrevivir, adecuándose a las transformaciones de los tiempos, así como a las variables políticas de las diferentes administraciones gubernamentales.

Aunque el comportamiento de un sistema parezca regular y ordenado por un determinado periodo, puede manifestarse caótico en un plazo mayor, exteriorizando algunas particularidades erráticas.

El caos parece estar en todos lados: en la columna de humo de un cigarrillo, en el clima, en el movimiento de los automóviles, en las avenidas de alta velocidad, en los seguros, en la teoría política, en la astronomía. El caos ha eliminado barreras y fronteras entre disciplinas. El caos es una ciencia de la naturaleza global de los sistemas (Braun, 1996, p. 62).

La definición técnica del caos nos indica que su evolución es impredecible, debido a la susceptibilidad del proceso en las condiciones iniciales, por lo que la manera más rápida de conocerlo es observando cómo prosigue su dinámica (Schiffer, 1996, p. 79). De este modo, se puede evaluar qué tan predecible es un sistema, cada cuando podemos hacer predicciones, qué desviaciones podemos esperar alrededor de cierto valor promedio y cuál será el comportamiento del sistema para cierto periodo. Igualmente, podemos aprender a dirigir un sistema utilizando sus facultades de auto-organización, al tiempo que ajustamos los criterios adecuados de control (Schiffer, 1996, p. 98), esto se puede evidenciar en las diferentes políticas que en materia de educación se han implementado en las universidades a lo largo de su existencia.

En física, en los fractales existen dos movimientos que convergen en el sistema: el atractor y el atrator, el primero es el punto de

una órbita que parece atraer hacia sí al sistema; en tanto, el segundo es un punto externo al proceso hacia el cual todas las variantes parecen tender. Lo que aplicado a nuestro sistema de educación superior podría equivaler a los modelos universitarios extranjeros y a las recomendaciones de política educativa, elaboradas por agencias internacionales con base en la modernización.

La universidad tuvo sus comienzos en el *Studium Generale* que designaba inicialmente la institución académica, las escuelas e inclusive la localidad en la que los estudiantes de todas las regiones eran recibidos, aunque no donde todos los asuntos eran estudiados.

La organización de *Studium Generale* estaba a cargo de dos autoridades: la civil y la eclesiástica; el reconocimiento de los estudios se daba por la *licentia docendi*, que otorgaban legitimidad a las necesidades profesionales de la enseñanza (Porta, 1998). De esta manera, las corporaciones de maestros o de estudiantes constituirían paulatinamente espacios para la enseñanza, primero de las artes liberales y la teología y, después, de todos los campos disciplinarios de la ciencia y la técnica.

Así, a lo largo de los siglos la universidad fue construyéndose y diferenciándose: la universidad medieval se basaba en la cátedra, la universidad inglesa en su *college* y su sistema tutorial, la universidad francesa regida por el Estado, la universidad norteamericana con sus departamentos y la universidad japonesa volcada hacia la empresa (Clark, 1997). Estos son los principales ejemplos del proceso, a través del cual, la enseñanza, la investigación y la organización académica fueron consolidándose como tareas de formación de profesionales destinados a cumplir funciones productivas y sociales.

En las sociedades contemporáneas las universidades se enfrentan a nuevos retos y contradicciones derivados de la importancia del conocimiento en la mayoría de las actividades productivas y sociales.

En la mitad del siglo pasado se incrementaron los estudios en torno a la universidad, así como a la educación superior en su conjunto. Constituyéndose como campo de estudio, en el cual se han

investigado aspectos disímiles que conforman sus estructuras y procesos, debatiéndose en forma intensa los fines y el sentido de tales instituciones (Acosta, 2000, p. 54-55),<sup>10</sup> frente a las crecientes demandas de la sociedad, rebasando sus fronteras y formando parte de las agendas políticas de los estados nacionales y las entidades supranacionales (Gibbons, 1997).

Durante el periodo 1960-1970, el orden socioeconómico mundial experimentó profundas transformaciones que ejercieron una fuerte influencia en el ámbito educativo superior y situó, firmemente, el estudio de la universidad en el terreno de dos dimensiones: en la primera, el de las Ciencias Sociales, desde esta visión se determinó que el propósito de la universidad era servir como instrumento de la renovación social y económica, mediante la movilidad social y una mejor calificación de recursos humanos; además de retribuir con mejores oportunidades de vida de una manera más equitativa, aun cuando la formación de élites era su meta principal.

Una segunda dimensión la constituyeron las Ciencias Políticas, en la cual la educación fue entendida como un medio de demanda social y/o una institución impulsada por el motor de las fuerzas del mercado (Neave, 1989).

La conjugación de las dos dimensiones hizo que la demanda en los ámbitos político y económico hacia la institución universitaria, así como las promesas de movilidad que representaba para diversos sectores sociales, propiciaran una sensible modificación en los procesos y estructuras de la institución y la obligaron a adaptarse a las exigencias de su entorno.

---

<sup>10</sup> Giddens (1996) señala que las instituciones son el fundamento de toda sociedad, pues representan modos relativamente fijos de comportamiento que perduran en el tiempo. Por su parte, Acosta (2000) menciona que: “las instituciones regularizan comportamientos colectivos, norman conductas y producen rutinas. Crean sentidos de pertenencia y redes de cohesión social que permiten a los grupos sociales formarse representaciones colectivas capaces de impulsar formas activas, orgánicas y no mecánicas entre los individuos”.

En este sentido, los fines, las funciones, las relaciones entre la universidad y su entorno fueron replanteadas, a partir de las transformaciones socioeconómicas que se vivieron a mediados del siglo xx. De este modo, la universidad tuvo que responder a la influencia de los sectores público y privado en una dinámica que manifestó, por un lado, las enormes expectativas depositadas en ella y, por otro, la fortaleza de los poderes políticos y económicos frente al ámbito educativo en este nivel.

De ahí que las relaciones entre la universidad contemporánea y el Estado sean regidas por mecanismos sustentados en criterios de racionalidad técnica, generados desde la gestión pública, buscando la regulación del poder y el saber.

A mediados del siglo pasado fue cuando la relación entre universidad y Estado se definió, de acuerdo con los mecanismos de este último, que buscan una creciente racionalidad por medio de los diferentes niveles de administración pública o de gobierno, desde una pretendida neutralidad de la administración técnico-operativa.

De ahí que la universidad no sólo modificó el peso de diversas disciplinas, sino que agregó nuevas, con ello se alejó de la perspectiva elitista y relativamente homogénea de los modelos decimonónicos con que fue creada. La universidad entró a una etapa caracterizada por el crecimiento cuantitativo y la diversificación.

La economía, la sociología y la psicología, que estudiaban los problemas suscitados por este cambio, llegaron a constituirse en las herramientas básicas de nuestra profesión. Y como las cuestiones planteadas por el creciente número de estudiantes se hacían cada vez más complejas y superaron el problema de acceso para plantear el asunto, no menos delicado, de la inserción en el mercado laboral, la participación en las decisiones internas de los institutos y el lugar que les correspondía a los grupos menos privilegiados, la gama de las disciplinas mismas también se amplió y se incorporaron sectores tales como la antropología, la administración pública, la planificación estratégica, la gestión administrativa y los estudios de género (Neave, 2001, p. 31).

Esta organización de la estructura de la universidad impulsada en los Estados Unidos, en la década de los treinta y extendida en décadas posteriores hacia Europa y América, evidenció el impacto que la sociedad le impuso a la universidad misma. Y permitió confirmar que en las diferentes universidades de estos países se ha dado una trayectoria de desarrollo similar, sin dejar de lado las particularidades históricas y culturales que cada país tiene como sus tradiciones de conocimiento específicas.

Con este nuevo papel que se le adjudicó a la universidad, durante el siglo xx, se expresaba la necesidad de una mayor articulación frente al escenario social. La educación superior norteamericana, a partir de la posguerra, consolidó su presencia internacional y logró extenderse como un modelo fundado, de acuerdo con Casanova Cardiel, en la articulación de:

*a) La atención masiva a la demanda social y un consecuente proceso de expansión, b) el proceso de diversificación en todos sus niveles, c) la estructura departamental de su organización, d) la existencia de mecanismos externos de supervisión, e) el estímulo diferenciado a las funciones de investigación, f) el impulso a la competencia entre las diversas instituciones y g) el predominio del mercado en la orientación del conjunto universitario y sus instituciones (Casanova Cardiel, 2001, p. 21).*

La universidad al incorporar un modelo de modernización y desarrollo, que coadyuvaría en el proceso de industrialización, urbanización y expansión del Estado admitió el acceso a los diferentes grupos sociales, asintió a la expansión de la universidad patentizado en el incremento espectacular de la matrícula, que trajo la diversificación y la creación de nuevas carreras tales como: Sociología, Administración y otras más especializadas, por ejemplo, expertos en programación, físicos nucleares, etcétera.

En 1960, solamente Argentina tenía una tasa de escolarización universitaria superior al 10%, Uruguay la seguía con una tasa del 8%, Costa Rica,



Venezuela, Panamá y Chile se ubicaban en torno al 4% y por encima del 3% solamente Bolivia, Perú y Cuba se unían a los anteriores países (Bruner, 1987, p. 38).

En contra de lo que se había previsto, los aspectos administrativos organizativos deberían cambiar sus módulos tradicionales para adquirir la eficiencia de la moderna empresa en su funcionamiento y adecuarse a la demanda –actual y/o proyectada– de oficios y profesiones, es decir, ajustar lo más posible los recursos humanos que el sistema demandara (Vasconi y Recca, 1979, p. 41).

La modernización de la universidad confirió a la planificación vital importancia, de ahí los recursos humanos, frente a los cuales se hizo imprescindible aplicar mediciones que permitieran captarlos y controlarlos para determinar el rendimiento efectivo de las capacidades intelectuales, sobre todo en el uso de las más calificadas.

La educación se transformó así en un *prerrequisito para el desarrollo económico*, que fue una variable más de la educación. Los términos que compusieron la relación pedagogía-economía se singularizaron en expresiones de *desarrollo económico=reproducción ampliada de capital* sobre la base de un mayor rendimiento de la fuerza de trabajo, por lo cual, la educación resultó igual a la preparación de los recursos humanos para ese desarrollo. La educación se redefinió como un medio en el aumento de la productividad, se hizo necesaria la formación de una fuerza de trabajo calificada para el sano desarrollo económico, por tal motivo, la ingerencia de los organismos internacionales estuvo presente en la educación superior.

La universidad tuvo que reformarse y expandirse introduciendo modificaciones: por un lado, la planificación y la racionalización de los procesos administrativos universitarios y, por otro, generar tendencias que conformaran una cultura organizacional y los sistemas de dominación capaces de lograr el éxito esperado, basado en un modelo totalitario técnico racional.

El uso de una planificación global definió con claridad las funciones y los productos que se esperarían de la universidad, soste-

niendo la conveniencia de que ésta debería de convertirse en una entidad independiente y autónoma, libre de toda inferencia y control estatal.

Fue necesario que la universidad se reorganizara como respuesta a la demanda asociada a la competitividad, que requirió elevar la calificación de la fuerza de trabajo y con ello aumentar la productividad.

Desde la economía se establece la exigencia de contar con jóvenes formados para adaptarse a un mundo laboral que cambia a gran velocidad; por su parte, el sistema político plantea que el avance del conocimiento y su difusión en la sociedad permiten la transmisión de valores propios de la cultura. En la universidad se unen estas dos demandas, pues en ella se transferirán las innovaciones y el conocimiento técnico explotable contribuyendo a dar sustento y posibilidad al proyecto nacional.

En estas reformulaciones, la universidad aplicó reformas como elementos reguladores en su organización institucional.

Estas reformas son elaboradas desde los procesos históricos de cada institución, se vuelven detonadoras de cambios que las adecuan para alcanzar nuevas etapas de desarrollo y una mejor vinculación con su entorno.

Una reforma es un proceso que puede alterar partes o todo el conjunto institucional y, por tanto, sus componentes e implicaciones son muy variados; existe un acuerdo para darle inicio, y es un proceso interactivo en el que la comunidad requiere un tiempo de aprendizaje para desempeñar sus actividades desde una organización diferente de aquella que solía hacerlo (Muñoz García, 2002, p. 40).

La instauración de las reformas no es únicamente consecuencia de las transformaciones o ajustes a la organización dentro de su desarrollo institucional, tiene su origen en conflictos y situaciones de inestabilidad o ruptura que conllevan la aparición de nuevos liderazgos y la redefinición de los fines y la naturaleza de la universidad.

En la medida que los sistemas de educación superior son sistemas institucionalizados complejos, su estudio requiere conocer los procesos que conllevan a su diversificación y diferenciación institucional (Clark, 1991). El análisis de estos procesos se relaciona con el resultado de políticas de Estado orientadas a promover la oferta de programas de educación superior, ampliar la concurrencia institucional, elevar la cobertura y calidad de sistema (Rodríguez, 1998) y, sobre todo, adecuar el Sistema Educativo Superior al mundo del trabajo de manera estratégica.

Como resultado existen estudios sobre diversificación institucional de los sistemas de educación superior, en ellos se resalta la formación histórica relacionada con la naturaleza y evolución del Estado. Los estudios de diferenciación institucional del sistema se orientan al análisis del predominio o coexistencia de esquemas de coordinación estatal frente a los de mercado, a partir de los actores que buscan el control, las jerarquías institucionales y administrativas y la difusión internacional de patrones académicos.

Un elemento primordial en el estudio de la relevancia institucional descansa en el análisis comparado de los marcos institucionales y la organización regular de diversos sistemas nacionales de educación superior (Clark, 1991). En países con estructura federal de gobierno, donde la educación superior se sitúa en diversos sistemas estatales, influidos en varios grados por el gobierno federal (Moctezuma, 2003, p. 42),<sup>11</sup> se observa la coexistencia de varios subsistemas alojados en más de un sistema público formal. En consecuencia, la administración del Sistema de Educación Superior despliega una estructura en la cual se articulan diversas instituciones con misiones y visiones diferentes, que a su vez se organizan y administran a través de modelos educativos con lógicas y principios diferenciados, todas ellas históricamente establecidas por el nivel de evolución social y económica del país y la región.

---

<sup>11</sup> El federalismo es un elemento esencial en la reforma del Estado que se expresa en lo social, lo político, lo administrativo y lo jurídico.

Esto significa que aunque el origen público o privado de la inversión pueda explicar los comportamientos del sistema es ineludible, al mismo tiempo, pensar los modelos institucionales en que se conciben. Esto explica por qué los sistemas de control y evaluación de la calidad académico-administrativa en las diversas instituciones se desarrollan en función de sus determinantes exógenos, es decir, a partir de las *redes*<sup>12</sup> que se articulan en diferentes niveles, a través de las cuales adaptan sus procesos administrativos y se certifican académicamente.

### **NUEVAS FORMAS ORGANIZATIVAS**

A mediados de la década de los setenta se evidenciaron diferentes transformaciones con incidencia directa sobre la conceptualización del crecimiento y las políticas de desarrollo. Entre ellas, podemos citar la modificación de las formas organizativas (Solís, 2004, p. 31)<sup>13</sup> de las unidades empresariales, hecho que cuestiona el paradigma dominante de la producción en masa, la integración vertical y los rendimientos crecientes derivados de las economías de escala –particularidades típicas del modelo taylorista-fordista– capaz de producir eficientemente grandes series de gamas de productos estandarizados, con una tecnología rígida y con una mano de obra especializada en operaciones parciales de procesos complejos, dicho modelo entra en crisis por su imposibilidad de responder a las nuevas reglas de competitividad del mercado mundial.

---

<sup>12</sup> Capano (1996) menciona el concepto de *red* como una herramienta para interpretar los procesos de hechura política de políticas y cambios de políticas, así como para percibir los tipos de interacción en el comportamiento de los actores involucrados.

<sup>13</sup> “Dentro de los estudios del *management* comparativo encontramos el realizado por Lammers y Hickson (citado por Scott, 1987), quienes distinguen tres formas organizacionales con base en aspectos culturales de diversos países. Por su parte, Paul Evans, Elizabeth Lank y Alinson Farquar (citados por Lisa Hoecklin, 1995) han identificado cuatro diferentes modelos organizacionales en cuanto al reclutamiento de personal y la forma de hacer carrera en las organizaciones, basados en diferencias culturales nacionales: anglosajon, alemán, japonés y latino.

Así, las innovaciones tecnológicas que acercan y reducen diferencias en cuanto a calidad y costos de los productos, se convirtieron en el elemento central de ventaja competitiva para que las empresas pudieran mantenerse en los mercados internacionales. Esto constituyó una innovación en el diseño de organizaciones, es decir, significó que las empresas tuvieran que desarrollar un *Know how* en el manejo de los procesos relacionados con la creación, desarrollo, aplicación y transferencia de la tecnología, así como el ajuste necesario de las estructuras internas y de las capacidades de los grupos humanos que deberían dirigirse a una función clave en el desarrollo de las empresas. Aunado a las políticas de modernización (Montaño, 2001, p. 45)<sup>14</sup> que pretendían un ajuste en las pautas del reordenamiento económico mundial puestas en marcha en los países centrales y periféricos, con el objetivo de una renovación cualitativa de plantas industriales basadas en el uso de la tecnología y de nuevas formas de organización. Dichas transformaciones dieron como resultado la modificación acelerada y profunda del sistema taylorista-burocrático, al respecto Solís señala:

Provocando con ello igualmente cambios en otras esferas de la sociedad, donde se encuentran comprometidas sus estructuras principales. Por lo tanto, las empresas y las organizaciones están resistiendo el efecto de estos cambios mayores y, en alguna medida, están convirtiéndose también en unidades de transmisión cultural (Solís, 1994, p. 51).

---

<sup>14</sup> Cabe recordar que en México, el proceso de modernización y apertura económica se da en la década de los ochenta. El gobierno mexicano tenía que transitar de la etapa de proteccionismo a la modernización económica. En estos tiempos la apertura de mercado y una intensificación de la relación comercial con Estados Unidos identificó la política económica mexicana, la cual se abrió a la inversión extranjera directa. Esto generó el establecimiento de empresas maquiladoras, franquicias y alianzas multinacionales. Como consecuencia, las empresas nacionales retomaron estrategias empresariales y se puso de moda el uso de propuestas, tales como cultura corporativa, cultura de la calidad, reingeniería y flexibilización. Las empresas mexicanas han adoptado esos modelos sin reflexionar.

Esta modificación en las organizaciones impulsó la competencia, clave de las empresas, las cuales, fundamentalmente, generaron valor a través de las personas: atención y servicio al cliente, respuesta rápida ante las necesidades de los usuarios y capacidad de innovación. Las características de los mercados admitieron redefinir un modelo emergente diferenciado principalmente por su flexibilidad y por su capacidad de lograr, al mismo tiempo, calidad y productividad; creó profundas innovaciones en las formas de organización del trabajo y en el rol asignado a los recursos humanos.

En este contexto, los recursos humanos asumen un rol esencial como factor de éxito de las empresas y surgen nuevos paradigmas orientados a desarrollar la competencia organizacional, entendida como la capacidad de generar nuevas relaciones de trabajo que consientan afrontar las crecientes y cambiantes exigencias del entorno. Anteriormente, el modelo de relaciones humanas y de motivación de origen norteamericano había intentado un sistema de gestión que tomara en cuenta las necesidades de los trabajadores más allá de su salario, sin embargo, mostró su incapacidad para lograr la colaboración de todos los integrantes de la empresa debido, en gran parte, al mismo proceso de organización, el cual se asentaba en un espacio restrictivo y limitado por la especialización del trabajo.

A principios de la década de los ochenta, buscando la cooperación de los actores internos se empieza a considerar a la empresa como:

Una entidad social y por tanto, como una entidad susceptible de generar sus propios patrones conductuales (artefactos visibles y no visibles), reglas, costumbres, hábitos, visiones, lenguaje, es decir, su propia cultura, diferenciándola de esta manera de otras empresas, inclusive dentro de una misma cultura global común (Solís, 1994, p. 52).

Desde esta perspectiva, algunos autores como Peters y Waterman (1982), citados por Solís (1994), proponen el desarrollo de una cultura al interior de las organizaciones donde se valore el producto que elaboran mediante su imagen, sus héroes y denotar el esfuerzo

hacia la excelencia. Con ello se pretendía el desarrollo de una identidad y de una cultura de las empresas para movilizar su potencial humano sobre proyectos de reconversión desde el plano tecnológico, para el mejoramiento de la calidad de los productos frente a una fuerte competencia multinacional en un contexto internacional.

De acuerdo con Solís (1994), este enfoque es de tipo instrumentalista porque considera la cultura como una variable presente en la organización y reconoce la existencia de un grupo al interior de la organización (directores) que pueden modificar o reforzar los valores, actitudes y creencias del conjunto de los miembros de una organización con el fin de adecuarla a los retos del medio ambiente. Esto supone que la cultura se puede crear, cambiar e incluso diseñar en espacios sociales reducidos como la organización, en periodos cortos y coyunturales. Desde esta perspectiva, se aspira a crear formas artificiales de una cultura organizacional, trasplantando conceptos utilizados en la antropología como son: mitos, ritos, rituales, valores, símbolos, metáforas, lenguajes, historias a través del uso de *slogans*, credos y banderas uniformes, tratando de lograr una identificación entre los individuos y las metas de la organización, reduciendo la colaboración a la propagación de ambientes artificiales.

En contraposición a este enfoque se pretendió la reintroducción del individuo, a partir de visiones distintas a las mecanicistas y deterministas del modelo burocrático, las cuales niegan la esencia de la especificidad humana. Se reconoce en este segundo enfoque los conceptos de práctica, praxis, acción, interacción y experiencia sin negar al individuo, situándolo de manera activa en universos ya estructurados, no finitos, en el que se asume que la existencia de prácticas culturales asociadas a significaciones otorgadas por el individuo se establecen dentro de la organización y, por tanto, ésta se convierte en objeto de conocimiento interdisciplinario, es decir, en toda organización se establece una interacción compleja con relación a un contexto social más amplio, en el que el individuo interactúa y establece una serie de aprendizajes culturales que dinamizan, estructurando requerimientos y competencias necesarias

para dar solución. Con ello, modernizar desde el esfuerzo colectivo nuevas reglas y estructuras conforme a las capacidades humanas y técnicas de ese momento, estableciendo que la cultura no sobreviene por un acto de mera voluntad, sino que responde a la modernización en sus técnicas de producción.

Desde estas dos posiciones, la noción de cultura adquiere el rango de variable explicativa para los fenómenos que ocurren dentro de las organizaciones y, por ello, adquiere un papel fundamental para entender la formación y el futuro de las entidades comerciales y los objetivos que habrán de alcanzar, así como las decisiones respecto del mercado, los clientes, los productos, los mecanismos de comunicación y por supuesto las formas de consumir de una sociedad.

La cultura es un sistema de significados y símbolos colectivos, entendidos como acciones o creaciones humanas que representan algo distinto de sí mismo, es un sistema de conocimientos aprendidos para juzgar, percibir, crear, evaluar, actuar a través del lenguaje, la narrativa, símbolos y prácticas en donde el entorno de los individuos se encuentra en constante cambio y, a la vez, forma parte del contexto cultural de los individuos.

Dentro de la cultura se pueden definir las cualidades propiamente humanas del ser biológico llamado hombre o mujer y, por otra parte, las culturas particulares según las épocas y las sociedades. La cultura constituye un cuerpo complejo de normas, símbolos, mitos e imágenes que penetran dentro de la interioridad del individuo, estructuran sus instintos y orientan sus emociones. Esta inclusión se efectúa con arreglo a procesos mentales de proyección e identificación polarizados sobre los símbolos, mitos e imágenes de la cultura, así como sobre las personalidades míticas o reales que emanan sus valores (antepasados, héroes o dioses), de ahí que proporcione puntos de apoyo prácticos a la vida imaginaria y puntos de apoyo imaginarios a la vida práctica, de los cuales cada individuo los proyecta al exterior y a sí mismo, formando su personalidad.

Por tanto, podemos entender los valores como una creencia o sentimiento ampliamente mantenido en algunas actividades, rela-



ciones, sentimiento o metas que son importantes para la identidad o bienestar de la comunidad.

Podemos decir que las sociedades modernas son multiculturales, pues diversas clases de vivencias actúan al mismo tiempo: la religión, el Estado nacional y la tradición humanística enfrentan o conjugan sus normas morales, definidas como reglas de conducta colectiva comúnmente aceptadas que revisten diversos grados de obligatoriedad; las costumbres, que son normas que comprueban un carácter sobresaliente o esencial para el grupo, y las tradiciones, estas tres brindan un sentido de identidad y cohesión al grupo como el patrimonio cultural que se transmite de generación en generación.

Por su parte, Brannen (1994) plantea la perspectiva de cultura negociada, trata la manera en que los actores organizacionales emplean varias identidades y afiliaciones culturales para intervenir y significar un nuevo contexto, en el que las culturas de trabajo (cultura de trabajo u organización) surgen en las empresas multinacionales y cómo los contextos sociales y de trabajo influyen en el manejo de la identidad,<sup>15</sup> en la creación de la cultura de la identidad y en la gestación de una cultura del trabajo.

En suma, el enfoque de la cultura negociada considera a las organizaciones multinacionales como escenarios en donde los miembros de culturas diferentes se encuentran entre sí y en los que los patrones de significado y la agencia en la organización surgen de las negociaciones culturales de los miembros. En este sentido, Brannen (1994) denomina culturas de origen de los miembros (lo que ellos traen consigo al ambiente local, una confluencia de culturas tales como la nacional, local, regional, familiar, etcétera), que llevan

---

<sup>15</sup> De acuerdo con Gilberto Jiménez (1997), la identidad es un “elemento de una teoría de la *cultura distintivamente internalizada* como “*habitus*” (Bordieu) o como “representaciones sociales” (Abric) por los actores sociales, sean individuales o colectivos. La identidad no sería más que el lado subjetivo de la cultura considerada bajo el ángulo de su función distintiva; por medio de ella una cosa se distingue como tal de las demás de su misma especie (Habermas). Tratándose de personas, la posibilidad de distinguirse de los demás tiene que ser *reconocida por los demás* en contexto de interacción y comunicación, lo que requiere una “intersubjetividad lingüística”.

a la empresa como elementos que con el tiempo pueden ser recombinados o modificados, a través de las interacciones continuas de los miembros del equipo.

De acuerdo con este enfoque, cuando los miembros de dos culturas nacionales y organizaciones distintas se ponen de acuerdo se origina una “cultura negociada”. La cultura negociada que surge no será una cultura mezclada o un híbrido ni reflejará íntegramente una u otra cultura, sino otro resultado más parecido a una mutación que contiene partes de ambas partes, como algunos aspectos de nuestra conducta, propios de nuestro contexto. Además, la cultura laboral resultante surgirá a partir de las influencias de las culturas de origen, la postura individual asumida y el contexto funcional. A esto también se le ha llamado una *tercera cultura*.

Otro enfoque, no menos importante es el que plantea García Canclini (1990) de culturas híbridas que provienen de fuentes tradicionales o modernas, urbanas o campesinas. Esta idea de culturas híbridas permite estudiar las fuerzas de asimilación que se realizan al interior de una cultura dominante para representar nuevas formas que, simultáneamente, integran y desintegran modernidad y tradición en un intento de renovar la heterogeneidad multitemporal que caracteriza a los países latinoamericanos.

A estas diferencias culturales se debe añadir la cultura de masas, la cual se integra en una sociedad multicultural y se hace contener, controlar, censurar (por el Estado, por la Iglesia) para al mismo tiempo, procurar corroer y disgregar otras culturas. Al respecto, Edgar Morín (1994) menciona una conceptualización amplia de la cultura, la cual nos habla de valores, normas, símbolos, mitos e imágenes que reflejan las partes ocultas o subyacentes en el *ethos* que comparthen los individuos que integran la sociedad y sus organizaciones.

Una manera de articulación entre las realidades culturales y la práctica concreta de los individuos es el mercado, la idea de la vida en constante cambio se traduce en consumo incesante y renovado de productos, estilos de vida y modas. Estos son valores culturales que juegan en el mercado y tienen una función específica: dinamizarlo.

Por *estilos de vida* se entiende el conjunto de modelos de representación y de acción que orientan y regulan el uso de tecnologías, materiales, la organización de la vida social y las formas de pensamiento de un grupo. En este sentido, el concepto abarca, desde la llamada cultura material y las técnicas corporales hasta las categorías mentales abstractas que organizan el lenguaje, el juicio, los gustos y la acción socialmente orientada.

Bajo esta perspectiva, es necesario enfocarnos en la vertiente organizacional, con la denominada *cultura organizacional* que puede definirse de manera amplia como los supuestos, las creencias y las normas compartidas por los miembros del grupo. Para tipificar a esta cultura, basta decir que es una cultura regional, la misma persona en diferentes organizaciones (o partes de la misma organización) puede actuar de diferentes formas.

El concepto de *cultura organizacional* surgió a mediados de la década de los setenta gracias a circunstancias como el éxito de las empresas japonesas, con la inclusión del modelo emergente que trata de concebir a la organización sobre la base de grupos multifuncionales, capaces de gerenciar los puestos de trabajo, con autoridad y responsabilidad en la programación de operaciones, la administración de calidad, la confiabilidad del sistema. En este nuevo modelo de trabajo, las atribuciones aparecen como insuficientes por su carácter unidireccional y temporal, procurándose una verdadera transferencia de poder a los empleados, permanente y bidireccional, fundada en el compromiso de ambas partes. El cambio de rol tradicional de los jefes, capaz de desarrollar el potencial de su equipo, generando el compromiso y cooperación de sus integrantes.

El éxito de este nuevo modelo no pasa simplemente por la necesidad de desarrollar conocimientos y habilidades, sino que requiere fundamentalmente de una nueva cultura organizacional que facilite, apoye e involucre al personal que labora en esa institución.

Con la incorporación de este nuevo modelo se pudo mirar a la cultura organizacional o como la llama Pedro Solís, la cultura em-

presarial. Bajo este paradigma se introduce el concepto de cultura organizacional,<sup>16</sup> en el ambiente del *manager* (Ibarra, 1994, p.17)<sup>17</sup> americano.

El *boom* del milagro japonés sorprendió a los dirigentes norteamericanos y condujo a un cuestionamiento de los supuestos principios y valores que se asociaban, en ese entonces, a las organizaciones norteamericanas. Una de las explicaciones más recurrentes de la competitividad de las empresas japonesas fue atribuida a su capacidad de movilizar, al interior de sus organizaciones, elementos propios de su cultura como la implementación de valores de solidaridad, respeto, sacrificio, apoyo mutuo, trabajo grupal, abnegación, fidelidad, sacrificio y cierto paternalismo feudal; en resumen, la vinculación de una cultura ancestral con la organización de un proceso moderno de producción (Solís, 1994).

De esta manera, la incorporación del enfoque cultural en términos de competitividad en las empresas evidencia que los contextos de interacción social, la práctica de los actores y la significación de las acciones permiten comprender los comportamientos organizacionales, donde el atributo de actores competentes en los miembros de una organización conlleva la capacidad para definir sus propios intereses y sus proyectos en el lugar de trabajo (Solís, 1994).

La cultura organizacional se puede definir como la “forma en que se hacen las cosas aquí” (Solís, 1994). En el lenguaje formal es la colección de las normas de comportamiento más importantes, las

---

<sup>16</sup> Estudiado hace más de 40 años por Elliot Jaques, Erving Goffman, Chester Barnard, quienes examinaron los valores y el estilo de dirección. La perspectiva cultural de las organizaciones se afianza en la década de los setenta, cuando el concepto de empresa adquiere mayor complejidad. Así, de una concepción basada en criterios económicos, se reconoce que la empresa es también una entidad social, por lo cual se le adjudican nuevas responsabilidades hacia el personal y hacia su entorno.

<sup>17</sup> Es la mano visible de la empresa, “es quien actúa en el marco del mercado, constituyéndose para muchos como el líder indiscutible de la sociedad a la que organiza. En otros términos, los paradigmas gerenciales depositan la responsabilidad de éxito de la empresa en quien la dirige, ya que tiene el deber de diseñar formas de organización apropiadas a las condiciones que impone el mercado y que favorezcan el trabajo productivo de quienes la integran.

reglas no escritas que condicionan la forma en la que la gente logra hacer las cosas, así como relacionarse con los otros en la organización y con quienes no forman parte de ella.

El proceso de modernización al interior de la organización permite la modificación de culturas profesionales y la adopción de otro modelo de colectividad, que en el caso de México, específicamente en la educación superior, marca el impacto de la dirección estratégica del trabajo. Y subsumió la adopción del modelo japonés, el cual emergió después de la Segunda Guerra Mundial, considerado altamente competitivo y en el que el reclutamiento de personal está basado en una élite procedente de las universidades de mayor nivel.

Las funciones que inicialmente les asignan, pueden tener o no relación con sus estudios profesionales. En las plantas de Toyota o Nissan, los empleados recién llegados podrían estar durante unos pocos meses como vendedores de piso, pero en los primeros cuatro o cinco años, el empleado habrá desarrollado una gran identidad y compromiso hacia la organización. Además, existe un alto grado de rotación de personal y las promociones se realizan cada cuatro o cinco años, de tal manera que los trabajadores que ingresen juntos a la organización son promovidos de forma conjunta. Es importante reflexionar sobre la transferencia de los modelos organizacionales porque no es posible adoptarlos con facilidad de una sociedad a otra. De acuerdo con Luis Montaña (2000, pp. 26-27), las características que destacan a este modelo son las siguientes:

**De orden técnico productivo:**

- Desarrollo de *just in time*.
- Producción diversificada.
- Creciente automatización.
- Desarrollo de la calidad total.
- Programa de cero inventarios.
- Tarjeta de control o *Kankan*.
- Mejora continua o *Kaisen*.

**De recursos humanos:**

- Empleo de por vida, en el caso de las grandes empresas.
- Desarrollo de colectivos de trabajo.
- Mayor participación e involucramiento del personal.
- Pago de bonos de actuación.
- Amplio control de la acción sindical.
- Trabajador polivalente.
- Incorporación de jóvenes universitarios recién egresados.
- Rotación de puestos.
- Alta movilidad horizontal.
- Disciplina y lealtad.

**De estrategias financieras:**

- Altos índices de apalancamiento financiero, con algunas excepciones como Toyota y Matsushita.
- Búsqueda de utilidad en el largo plazo.
- Tasas de rentabilidad relativamente bajas.
- Establecimiento de relaciones financiero–industriales.

**De estrategias comerciales:**

- Diversificación de mercados internacionales, teniendo como objetivo principal los mercados de los países industrializados.
- Precios competitivos.
- Alta incorporación tecnológica.

**De estructuras organizacionales:**

- Red cruzada de relaciones de propiedad, propia de los Keirutsu.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Nombres de conglomerados japoneses, con este nombre se designan a compañías como Toshiba, Fujitsu, NEC.

**De relaciones interorganizacionales:**

- Deslocalización de la producción, mediante el establecimiento de redes de proveedores de empresas subcontratadas.

**De relaciones internacionales:**

- Orientación hacia una estrategia internacional, primero en términos comerciales, segundo en inversión directa al extranjero.

**De investigación y desarrollo:**

- Altas inversiones en el desarrollo e investigación impulsadas por las grandes empresas.

**De políticas públicas:**

- Fuerte proteccionismo estatal.

Montaño (2000, p. 25) menciona que el éxito de este modelo se debe en gran parte a la relación entre formas organizacionales y desarrollo económico, al mismo tiempo por su forma de organización que cuestionaba las bases sobre las que se había construido el progreso económico en Occidente, especialmente en Estados Unidos; sin olvidar que Japón lo había incorporado anteriormente en su proceso de modernización. En este sentido cabe destacar la relación entre cultura y productividad, además del desarrollo de la llamada globalización, impulsada por las grandes empresas preocupadas por incrementar sus mercados, disminuir sus costos de mano de obra, aprovechar las condiciones locales fuera del territorio de origen, así como el fuerte impacto de Japón en Occidente, por ser calificado como un país exótico que usa la tecnología de punta.

El éxito de este nuevo modelo no se basa simplemente en la necesidad de desarrollar conocimientos y habilidades, sino que requiere, fundamentalmente, de un ambiente organizacional facilitador y de apoyo, capaz de lograr un verdadero involucramiento del personal.

Al respecto, Montaña (2000, p. 26) señala que la transferencia de modelos se realiza principalmente mediante dos procesos, no necesariamente excluyentes aunque diferenciados. El primero reside en la abstracción de varios de sus componentes principales, es decir, se transfieren sólo algunos de sus elementos –de los denominados formales– como el diseño estructural, políticas del personal, capacitación, tecnología, pero se desatiende del resto generando un arquetipo de modelo universal que da la apariencia de poder operarse en cualquier organización, sin importar la región geográfica en donde se implante. Los círculos de calidad, *just in time*, el mejoramiento continuo son ejemplos claros de esta tendencia.

La segunda forma de transferencia está ligada directamente a la inversión extranjera directa, que se refiere al establecimiento de maquiladoras, alianzas *joint ventures*. De acuerdo con las presiones para hacer que Japón disminuyera su superávit comercial, las empresas japonesas intensificaron su proceso de internacionalización mediante la inversión hacia otros países. La parte principal de esta inversión estuvo dirigida a los países industrializados de Asia, siendo poco significativa en los países de América Latina. En el caso de México, la empresa Nissan, junto con las empresas maquiladoras del norte del país, representan la mayor parte de esta inversión.

En términos generales, la intención original era reproducir el modelo japonés en el territorio nacional, pero existe un proceso de adaptación y reapropiación que conlleva al surgimiento de modelos híbridos. En estos últimos modelos se realiza una reapropiación como la denomina Montaña (2000), que consiste en correlacionar los aspectos de orden cultural que reformulen la concepción anterior, mediante el juego de los aspectos sociales, políticos y valorativos.

Estas transferencias de modelos organizacionales obedecen a la oferta o a la demanda; en el caso de la demanda se puede dar mediante dos procesos: por una simple imitación de actividades, descritas en su estructura formal o por la incorporación de un número mayor de dispositivos administrativos, tales como la calidad total o el sistema de producción *just in time*. Sin embargo, la transferencia



requiere de un proceso de decodificación que promueva un conjunto de ajustes que puedan ser aplicados en su lugar de destino. Estos ajustes son de orden técnico, junto a ellos se lleva a cabo una reapropiación de orden social que permite la reelaboración de sentidos particulares, es decir, se resignifique a partir de la abstracción del modelo, desde la diversidad interpretativa, dando como resultado un modelo híbrido, al respecto Montaña señala:

De hecho el modelo japonés es sumamente ilustrativo de ello, ya que la modernidad organizacional japonesa es de hecho un modelo híbrido que es devuelto al occidente, quien lo recupera, también de manera híbrida. Japón resulta un espejo en el cual los Estados Unidos no se reconocen (Montaña, 2000, p. 30).

Por su parte, Benjamín Coriat (1994) distingue y desarrolla tres escenarios posibles en la transferencia de modelos. El primero de ellos lo denomina “retaylorización asistida por computadora”, ya que a partir de las nuevas tecnologías y utilizando algunos elementos del modelo japonés se revitalizan en formas antiguas de trabajo. El núcleo de este escenario es la productividad y la calidad que se obtienen por el uso masivo de las tecnologías, por la introducción de automatismos en todos los puntos sensibles de la productividad del conjunto de la instalación, esto para no depender de la mano de obra. En otras palabras, a un pequeño grupo de personal técnico, competente y responsable se le brinda formación profesional actualizada y una carrera salarial y profesional, el resto es mano de obra poco calificada y escasamente pagada, donde las nuevas tecnologías son usadas para endurecer las formas clásicas de trabajo, vaciando de inteligencia muchos puestos –no sólo los rutinarios y repetitivos, propios de las partes periféricas de la empresa– sino de aquellos correspondientes al núcleo de producción.

En este modelo se pueden emplear perfectamente métodos japoneses de círculos de calidad, pero con la particularidad de ser utilizados como técnicas de control social cercano, porque en

grupos pequeños dirigidos por un capataz se puede obtener información, sobre todo la que la dirección de personal quiere saber, posibilitando una selección más dura, la normalización de los comportamientos, etcétera. De igual forma pueden utilizarse técnicas de “justo a tiempo” que obligan a los asalariados a trabajar bajo presión extrema, entre la tecnología, el control en los círculos de calidad y la llegada de piezas “justo a tiempo”, cuando no están preparados para hacerlo, a esta acción se le denomina “administración por stress”. En suma, el modelo logra la implicación del personal, pero en este caso la implicación es impuesta a través del control social cercano.

Un segundo escenario lo conforma la implicación incitada a largo plazo, el modelo se basa en inversiones fuertes, en la calificación de los recursos humanos, lo que permite obtener trabajadores multifuncionales, polivalentes, altamente calificados y al disponer de estos trabajadores se puede instituir el *just in time*. Estas innovaciones organizacionales permiten obtener calidad, variedad y diferenciación, lo que genera beneficios elevados, salarios en crecimiento continuo y una renovación de las inversiones en recursos humanos, con lo que se cierra el círculo virtuoso japonés. Una característica de este modelo y que puede constituir uno de sus puntos más débiles, es que muy pocas cosas son negociadas, casi todo está implícito, son convenciones no escrita sustentadas en la confianza como construcción social.

El tercer escenario lo denomina Coriat (1994) como “implicación contractualizada”, en éste se invierte fuertemente en la calidad de trabajo, implementando equipos de trabajadores calificados con pocas jerarquías. La calidad de productos obtenidos logra tener una imagen, lo que permite alcanzar elevados márgenes de utilidad que se traducen en contrapartidas salariales elevadas. Se trata de un modelo productor de bienes y servicios de alta calidad. La práctica de negociación colectiva potenciada por la práctica de la negociación de la empresa soluciona de antemano los problemas y lo que no se logró prever se soluciona en el consejo de empresas.

A mediados de la década de los ochenta, este modelo cobra relevancia en la educación superior en México con la implantación de políticas de evaluación y la incorporación de los llamados cuerpos académicos.

### **LOS COLECTIVOS, UNA NUEVA IDENTIDAD EN LA ORGANIZACIÓN ACADÉMICA**

En las últimas dos décadas del siglo xx, las universidades mexicanas de carácter público sufrieron modificaciones en sus estructuras; uno de estos cambios es el proceso de evaluación, pieza fundamental en esta nueva reorganización. Entre los objetivos que persigue están: mejorar la calidad, diversificar la oferta, aumentar la cobertura, agilizar la coordinación y administración, incrementar la eficiencia, pertinencia y eficacia.

Hay un cambio en el orden de prioridades, en 1990 lo más importante era mejorar la calidad, a través de la reorganización de las instituciones existentes, más que aumentar la cobertura. A partir de 1996, la cobertura aparece como primer punto basado en una política que el gobierno impulsó, a partir de la formación de la Comisión Nacional de Evaluación (Conaeva), que expresaría las estrategias específicas para desarrollar las acciones pertinentes y crear una cultura de la evaluación, siempre desde un marco conceptual de la productividad.

En 1990 fue creado el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes) como el mecanismo para la asignación de financiamiento para la reorganización de las universidades, desde el marco de la evaluación institucional. El cambio de estrategia también se observa en este organismo, al inicio de la década el fondo asignaba recursos para proyectos de reforma institucional ligados a la evaluación institucional; a partir de 1997 cambió de megaproyectos institucionales a proyectos presentados por cuerpos académicos y de proyectos de cambio institucional hacia apoyos para la

infraestructura planeada en los convenios. A partir de 1998 se estableció que por lo menos el 80% de los recursos debería destinarse a la infraestructura, con preferencia para los cuerpos académicos consolidados.

Justamente estas transformaciones, forzadas por las autoridades, incluyeron dentro de su organización y procedimientos una nueva estrategia de cambio apoyada en los denominados Cuerpos Académicos (CA). De esta manera, encontramos que la elaboración de planes y programas, de proyectos de desarrollo organizacional y los de investigación tenían que estar respaldados por los CA, que desde el discurso oficial eran “la fuerza motriz del desarrollo institucional”.

Encontramos que el término *Cuerpo Académico* fue utilizado primeramente por autores como el grupo de Gil Antón; Pérez, Grediaga, Casillas, entre otros. Desde una perspectiva sociológica se refieren al CA como equivalente de comunidad académica, es decir, al colectivo de profesores del sistema de educación superior en México. Esto de acuerdo con las diferentes investigaciones sobre el surgimiento de la profesión y el mercado laboral del académico, a partir de la década de los setenta, periodo de mayor expansión de la matrícula y del número de profesores.

Otra referencia de los CA se localiza en el documento fundacional del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), divulgado en 1996, cuyo objetivo fue especificar el perfil y el entorno del trabajo deseable para los profesores en educación superior en las universidades públicas de México, así como fundamentar las bases para efectuar la transformación requerida en sus condiciones y, con ello, en la calidad de la educación superior, desde la perspectiva organizacional.

En México, los CA aparecen por primera vez cuando se mencionan los atributos deseables o rasgos invariantes en el profesor, entre los que destacan: formación de doctorado, experiencia apropiada, distribución equilibrada en tiempo de las diversas tareas académicas, cobertura de los cursos por profesores de tiempo completo

y de asignatura, así como la inclusión de (CA) articulado entre sí y vinculado interinstitucionalmente en cada una de las Instituciones de Educación Superior (IES).

En este documento se advierte que el término CA se entiende como un conjunto de profesores adscritos a una dependencia universitaria, sin precisar sus caracteres organizacionales o de grupo, su forma de integración, posición jerárquica y articulación con otras partes de la organización. Otro punto que se establece es que una Dependencia de Educación Superior (DES) de una Institución de Educación Superior (IES) es la responsable de uno o varios Programas de Estudio (PE) y comprende un CA bien definido; finaliza especificando que el CA de una DES se considera formado por los profesores adscritos a la dependencia que desarrollen su actividad docente de manera regular y por los profesores o investigadores de tiempo completo de otra dependencia de la misma IES (Promep, 1996, p. 20).

Hasta aquí parece que la intención es razonable, sin embargo, la dinámica y la temporalidad que requiere la conformación de comunidades científicas con un alto nivel de especialización es artificialmente inducida y transformada desde parámetros extra institucionales y fuertemente centralizados desde la burocracia estatal.

En el XII Congreso Nacional de Posgrado, en 1997, en la conferencia magistral presentada por Rubio Oca, entonces rector de la Universidad Autónoma Metropolitana, aparecen los CA (Rubio Oca, 1997, p. 2)<sup>19</sup> como células básicas de la organización universitaria, dentro de los rasgos fijos describe primero quiénes lo conforman:

---

<sup>19</sup> Los cuerpos académicos son una fuerza motora de desarrollo porque son grupos que saben planear hacia dónde van, qué quieren hacer, qué estrategias diseñan para alcanzar los objetivos que se planean en los siguientes años; es un espacio dentro de la institución que tiene una dinámica, que está en permanente evolución y reflexión. Ahí se dirigen las tesis a nivel licenciatura y posgrado; por lo que se da la formación de recursos humanos.

- Grupo de profesores con intereses comunes.
- Alta habilitación académica (Mendoza Rojas, 2003, p. 24),<sup>20</sup> es decir, que tienen estudios de doctorado, al respecto señala:

Estos cuerpos académicos presentan un rasgo invariante que es tener una alta habilitación en el nivel doctoral. También presentan una alta capacidad para desarrollar investigación independiente. Existe además una amplia experiencia en labores docentes y de formación de recursos humanos (Rubio Oca, 1997, p. 2).

Específicamente en el segundo rasgo destaca:

- Compromiso institucional:

El segundo rasgo invariante del cuerpo académico es su alto compromiso institucional. Esto quiere decir que son grupos de profesores congregados bajo objetivos comunes y que tienen una relación con la institución más allá de lo que son sus obligaciones contractuales (Rubio Oca, 1997:2)

Este compromiso institucional hace énfasis en las tres áreas sustantivas de la universidad: docencia, investigación y difusión. Sobre todo en el desarrollo de la institución en el marco laboral, involucrándose en la toma de decisiones. Sin embargo, no puntualiza sobre los procesos organizacionales de cada institución ni la modificación a su estructura organizativa para que ocurra esta acción.

Como tercer rasgo indica que cada CA debe:

- Tener relación con otros CA nacionales e internacionales participantes de forma permanente en redes.

---

<sup>20</sup> El autor señala que el planteamiento del gobierno federal para asegurar la calidad en la educación superior se ha realizado a través de líneas estratégicas de acción, encaminadas a clasificar y evaluar a las universidades públicas, basta ver el documento “La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo” de ANUIES, que planteó un programa referente a la evaluación de la educación superior en el que queda claro que en la evaluación de los académicos se privilegia la producción individual sobre el trabajo colectivo.

En los siguientes términos:

- Fuerza motriz de desarrollo institucional (planeación).
- Responder por la formación de recursos humanos (licenciatura y posgrado).
- Garantizar el cumplimiento de objetivos institucionales.
- Propiciar ambientes académicos con gran riqueza intelectual.
- Prestigiar a la institución.

Los Cuerpos Académicos se entienden así en su capacidad de proveer el sustento de las funciones académicas institucionales, constituyendo el sistema de educación superior del país. Sobre esta cualidad de integración es importante mencionar que encontramos la primera y más sobresaliente paradoja de la propuesta del gobierno mexicano. En primera instancia, promueve la delimitación de los ámbitos específicos del dominio de conocimiento de los grupos profesionales y su incorporación a las instituciones educativas y, por otro, espera que ese proceso de aislamiento profesional contribuya a integrar el sistema de educación superior en México, sin señalar cómo este modelo de reorganización parte de integrar colectivos de trabajo denominados “comunitario de cierre”, que se insertan como impulsores de un proceso abierto de integración sistémica.

De la misma forma, se identifican diversos grados de desarrollo de los CA –desde los que están surgiendo y sentando las bases para su desarrollo futuro hasta aquellos que operan con plena madurez– sus particularidades son:

CA en formación:

- Tienen identificados a sus integrantes.
- De sus integrantes, al menos la mitad tiene el reconocimiento de perfil deseable.
- Asumen la concreción de las líneas de generación y/o aplicación del conocimiento.

- Sostienen unificación con algunos cuerpos académicos afines y de alto nivel de otras instituciones del país o del extranjero con quienes desean establecer relaciones.

CA en consolidación:

- Más de la mitad de sus integrantes tienen la máxima habilitación y cuentan con productos de generación y/o aplicación innovadora del conocimiento.
- La mayoría de sus integrantes tienen reconocimiento de perfil deseable.
- Participan conjuntamente en líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento bien definidas.
- Más de la mitad de quienes lo integran cuentan con una amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos.
- Colaboran con otros CA.
- Casi la totalidad de sus integrantes tienen la máxima habilitación académica que los capacita para generar y/o aplicar innovadamente el conocimiento de manera independiente.
- Sus integrantes cuentan con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos.
- La casi totalidad cuenta con el reconocimiento de perfil deseable por parte de Promep.
- Los integrantes tienen un alto compromiso con la institución.
- Sus integrantes colaboran entre sí y su producción es evidencia de ello.
- Demuestran una intensa actividad académica manifiesta en congresos, seminarios, mesas y talleres de trabajo, etcétera, de manera regular y frecuente.
- Intensa vida colegiada.
- Sostienen una importante participación en redes de intercambio académico con sus pares en el país y en el extranjero, así como con organismos e instituciones nacionales y del extranjero (Promep, 2003, p. 36).



Los cuerpos académicos definen su materia a partir de la confrontación de sus saberes. Como consecuencia, se ha dado la creación de nuevos grupos, la necesidad de establecer una mayor delimitación en la recategorización de los saberes, en el reforzamiento de las cohesiones comunitarias tradicionales, en la recomposición o expresión de fragilidad de temáticas trabajadas previamente, o bien, en la desaparición de grupos o segmentos y en la aparición de otros nuevos.

Recientemente, las disposiciones oficiales establecen a los CA como grupos disciplinares o multidisciplinarios de profesores-investigadores que comparten una o varias líneas de investigación, estudio y un conjunto de objetivos y metas (Rubio Oca, 2003). Un año después se les definió como:

Grupos de profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento (LGAC) (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente sus integrantes atienden los programas educativos (PE) en varios niveles para el cumplimiento cabal de las funciones institucionales (Promep, 2003, p. 35).

Si bien, para el discurso oficial es necesaria una nueva organización al interior de las universidades, nunca señalan cuáles serían las ventajas de organizarse en CA. Siguiendo con las definiciones, Rubio Oca (2003) precisa que “no son parte de un órgano colegiado” y “no son estructuras orgánicas”, si establecemos por la primera precisión que no son subdivisiones de los consejos académicos existentes, la segunda resulta desconcertante en esta nueva organización que se pretende implementar.

En los manuales para la elaboración del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional 3.0 (PIFI 3.0),<sup>21</sup> de la Secretaría de Edu-

---

<sup>21</sup> Kent Serna (2003, p. 24) establece que el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) integra en un solo los programas diversos y obliga a las universidades públicas a elaborar planes a mediano plazo con sus respectivos indicadores de desempeño. Esta resolución busca vincular asignaciones financieras futuras al

cación Pública (SEP, 2003) se acentuó la importancia de los CA registrándolos como grupos primarios que conforman una dependencia y que responden por los Programas Educativos (PE) al instituir:

En este proceso de actualización del PIFI, se requiere hacer un proceso de autoevaluación más profundo y participativo en los tres niveles (institucional, DES y CAPE). En el proceso de planeación se evaluarán los PE y los CA de cada una de las DES y se establecerán las acciones para fortalecerlos, que priorizadas e integradas, resultarán en el conjunto de acciones de los PE y CA de cada DES, que serán junto con los resultados de la autoevaluación los insumos fundamentales para formular los Programas de Fortalecimiento de cada DES y proyectos asociados. Además, se establecerán los compromisos que asume la institución (metas-compromiso), tanto en el ámbito institucional como en el de cada una de sus DES (SEP, 2003, p. 56).

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt, 2003) en la convocatoria de Ciencia Básica del segundo semestre de este año, incluye a los CA como una de las modalidades de organización universitaria al establecer apoyos financieros a:

- Iniciativas exhibidas por un CA o un grupo de investigación.
- Actividades de colaboración entre un CA o grupo de investigación consolidado y otro(s) en consolidación.
- Propositiones presentadas por redes de CA y/o grupos de investigación.

Como se percibe en estos documentos oficiales, cuando se habla de CA es en plural, por lo que se les concibe como grupos operativos o células básicas de la universidad, sin embargo, de nueva cuenta

---

cumplimiento de las metas formuladas por cada plan estratégico. Este programa tiene tres etapas, las dos primeras constituyeron la fase de transición entre los diferentes programas de apoyo a las universidades públicas que se crearon en la década de los noventa y el PIFI 3.0, que busca consolidar la planeación participativa e integral en sus tres niveles (institucional, DES y CAPE) enfatizando la planeación del desarrollo de las DES y sus protagonistas los Cuerpos Académicos (CA).

nada se habla de los procesos organizacionales para que se lleve a cabo el trabajo de los CA, es decir, no tienen poder para dar coherencia y sentido a la institución, porque esta última depende de una estructura organizacional. Por otro lado, se les pide implementar cambios que en materia académica juzguen pertinentes para el desarrollo de esas instituciones, es decir, funcionan como lo hacen los círculos de calidad (Thomson, 1984, p. 267)<sup>22</sup> en las organizaciones empresariales.

Para valorar la importancia y la justificación de incluir a los CA en la estructuración de las universidades resulta obligado partir de Clark (1991), uno de los autores más reconocidos sobre el fenómeno organizacional universitario. De acuerdo con este autor, la diferenciación horizontal en una institución universitaria está basada tradicionalmente en las denominadas disciplinas. Las agrupaciones resultantes de esta forma de división del trabajo son las facultades, escuelas o colegios, encargados de la enseñanza de una profesión y al interior de cada una de ellas se encuentran las denominadas cátedras.

Otra manera de organizarse es por medio de las divisiones que abarcan toda un área de conocimiento como: ciencias básicas, ciencias sociales, etcétera. En su interior surgen los departamentos, que comprenden una determinada especialidad perteneciente a una profesión (Derecho penal, Derecho familiar, Medicina interna, entre otras), o bien, están conformadas por disciplinas enteras como Física, Pedagogía, Lingüística (Clark, 1991, p. 57).

El tipo de autoridad académica, de acuerdo con este autor, que se usa en el nivel departamental es el colegial; en cambio, en el nivel de

---

<sup>22</sup> Los círculos de control de calidad fueron constituidos en Japón, en 1962, por Kaoru Ishikawa a fin de lograr el mejoramiento de la calidad. La idea básica de los círculos de calidad consiste en crear conciencia de calidad y productividad en la organización, a través del trabajo en equipo y el intercambio de experiencias, conocimientos y apoyo recíproco. Todo ello para el estudio y resolución de problemas que afectan el adecuado desempeño y la calidad de un área de trabajo, proponiendo ideas y alternativas con un enfoque de mejora continua.

cátedra la autoridad es personalista o gremial. Esta última se apoya en criterios que no se encuentran circunscritos por un reglamento burocrático o por alguna forma colegiada, es el poder discrecional del profesor sobre el alumno –cuyo origen se remonta al poder del maestro artesanal en los antiguos gremios– apoyado por la libertad de cátedra que ejerce un poder individual basado en el conocimiento.

En la autoridad colegiada, el control colectivo es ejercido por medio de un cuerpo de pares, es un tipo de gobierno que corresponde a lo que se denomina “comunidad académica”, su fuerza justifica la elección del jefe desde abajo en lugar de la designación desde arriba por un oficial superior. Es tan normal la autoridad colegiada en los niveles operativos que se han transmutado en una premisa del sistema de educación superior, presentando un fuerte contraste con las formas tradicionales de gerencia en el mundo de los negocios (Clark, 1991, pp. 66-82). La cátedra reúne las responsabilidades de la unidad académica en una sola persona. El profesor o catedrático es el encargado de supervisar las actividades de un ámbito laboral determinado, apoyado por una persona subordinada. Esta forma de organización individualista difiere del colegiado, el cual distribuye las responsabilidades y el poder entre varios profesores de rango superior semejante, al mismo tiempo admite mayor participación de los profesores asistentes y asociados.

Muchos de los modelos de organización asentados en la cátedra se establecen en Europa, en el caso de México, la UNAM está formada por una mayoría de profesores de asignatura. En la actualidad, es más evidente la presencia de la autoridad burocrática en las universidades mexicanas, la cual surge cuando el cuerpo de profesores es encabezado por un director o su equivalente, nombrado por la autoridad superior: el rector o la junta de gobierno. En síntesis, los dos ejes de poder inherente a la organización en las facultades son la cátedra, fundamentada en la lógica de los expertos y en la burocracia, que es la autoridad administrativa.

Otro autor que habla sobre la organización de las universidades es Montaña (2001), quien indica que la organización resulta de la

circunspección de que los fines y los medios organizacionales sean únicos y claros o múltiples y ambiguos, a partir de los cuales destaca cuatro modelos de organización universitaria que son:

- *Burocrática*. La cual consta de medios y fines únicos y claros, considerada la más fácilmente administrable, pero con altos riesgos de solidificación estructural, se asocia a las universidades cuya labor tradicional y mayoritaria es la docencia.
- *Colegiada*. Surge cuando se reconoce que los medios son múltiples y ambiguos, lo que involucra una mayor participación de los especialistas que interiorizan con mayor facilidad las labores académicas; enfatizando la labor colectiva frente a la labor individual, insistida en el modelo anterior, en esta organización se puede vincular fácilmente la investigación y la docencia.
- *Política*. Destaca los fines examinando la multiplicidad de los actores, quienes formulan modalidades heterogéneas interpretativas a nivel institucional. La inscripción social de la universidad, su propia legitimidad, es cuestionada por diversos grupos y cualquier solución siempre va a generar insatisfacción y conflicto; como resultado la organización se vuelve inestable y sus energías son invertidas en la conciliación y negociación.
- *Anarquía organizacional*. Es una conformación radical que admite que tanto los fines como los medios son múltiples y ambiguos, constituye la forma más alejada de la burocracia y en ella se conjuntan aspectos del modelo colegiado y político. Este modelo es el más adecuado para la investigación de frontera con pequeños grupos de trabajo, relativamente autónomos, hábiles en la obtención de fondos económicos para la realización de sus proyectos y no se someten fácilmente a los requerimientos administrativos como son: la planeación, presupuestación, evaluación, etcétera. Adicionalmente, en la mayoría de los casos de las instituciones con esta organización existe poco interés en la docencia, a la que se le mira como una actividad menor.

De estos cuatro modelos de organización universitaria la *burocrática* y la *colegiada* son las más viables. Montaño (2001) presenta la derivación de cualquiera forma de adopción de estos modelos, en lo que respecta a la conformación burocrática menciona lo siguiente: *a)* énfasis en el bienestar de los estudiantes, más que en el desarrollo de la disciplina, *b)* resultados educativos establecidos con precisión y criterios de evaluación correspondientes: uso intensivo de índices, *c)* acentuación en los estudios de licenciatura orientados hacia la práctica profesional, *d)* uso de material didáctico novedoso y tecnología educativa de punta, *e)* profesores preferentemente de asignatura, *f)* reducido gasto de investigación y *g)* producción de materiales didácticos propios.

Por su parte, la adopción del modelo de organización universitaria colegiada conlleva: *a)* autonomía del trabajo y libertad académica, *b)* participación académica en comités y desconocimiento de la autoridad formal, *c)* énfasis en la investigación y desinterés por los aspectos financieros, *d)* el aprendizaje se realiza por imitación y no por transmisión; trabajo aislado con discípulos, *e)* selección de directivos por méritos académicos. La disciplina es el elemento integrador central, *f)* formación integral ajena a los requerimientos laborales y *g)* beneficio a la humanidad, no individuales.

Podemos señalar que las organizaciones universitarias mexicanas hasta este momento no se pueden delimitar a partir de un solo modelo. Los CA pueden admitir transitar al modelo de organización colegiada, sin embargo, esto no es factible en tanto no se hagan las modificaciones estructurales.

Clark (1995) revela que las naciones con mayor avance en educación superior, entre las que destacan Francia, Inglaterra, Alemania, Estados Unidos y Japón han efectuado arreglos organizacionales en sus sistemas universitarios que buscan favorecer la investigación con base en la enseñanza y el estudio. En cuanto a las unidades básicas, facultades o departamentos, dichas naciones han buscado vincular de manera estrecha y efectiva la enseñanza y el aprendizaje con la investigación, lo cual incorpora y opera dos formas de conocimiento: el tangible o explícito y el tácito o implícito; cada

uno para su difusión depende de un tipo particular de vehículo. Es decir, cuando se establece una distinción entre el conocimiento tangible y explícito, la idea de unidades básicas sirve como vehículo de transportación; surgen como elementos claves los grupos de investigación y el departamento, en cuyo seno los estudiantes son sometidos a un flujo de conocimientos de ambas clases. Los grupos de investigación transmiten conocimientos tácitos; los grupos de docencia que conforman un departamento propagan el conocimiento explícito, al mismo tiempo controlan la admisión, el progreso de los estudiantes y otorgan los grados.

De esta manera los estudiantes están de principio a fin bajo el control del departamento y participando en grupos de investigación. Por lo que la estructura del departamento es un núcleo de enseñanza en cuyo interior se involucran los grupos de investigación y sus miembros participan simultáneamente de la estructura de la enseñanza.

En consecuencia, la unidad de organización básica tiene dos lados interconectados: la estructura del grupo de enseñanza y la del grupo de investigación. La fusión cotidiana de estos grupos es el “nexo institucional”, el medio organizacional moderno para mezclar de manera sistemática la investigación, la docencia y el estudio (Clark, 1995). Ningún grupo por sí solo es capaz de transmitir el conocimiento tangible y tácito, se requiere siempre de ambos, tampoco es necesario discutir si el departamento o el grupo de investigación es la unidad esencial, puesto que los dos son ineludibles porque la ausencia de uno constituye un déficit estructural.

Clark concluye que estos países están convencidos de que la participación en la investigación es la mejor forma de enseñar y estudiar, por lo tanto, es indispensable fortalecer el nexo investigación-enseñanza-estudio en el nivel operativo de las universidades. De acuerdo con una perspectiva moderna de universidad, la fusión del departamento con el grupo de investigación equivale a la unión entre educación superior y ciencia.

Parece claro que para Clark (1995) y Montaña (2001) los CA son grupos de investigación-docencia, células básicas de departamentos

cuya autoridad es colegiada, por lo tanto, la admisión de CA como esquema organizacional en instituciones basadas en facultades y cátedras demandan la adopción de modelos de organización departamental. Pero sobre todo, es preciso transitar por estilos de autoridad colegiados y participativos, lo cual en la UNAM y en la UPN representan un cambio radical, tanto en el aspecto estructural como en el cambio de actitudes y estilos de trabajo por parte de los académicos.

De acuerdo con Montaña (2001), impulsar los CA en las universidades involucra modificar las conformaciones burocráticas y políticas vigentes –que distinguen a muchas de ellas– hacia formas colegiadas o anárquicas. Esta propulsión de cambio es para registrar que los medios sean múltiples y ambiguos para lograr los fines de las universidades, es decir, las autoridades educativas, al acen-tuar que la investigación es un fin obligado para las universidades reconocen la multiplicidad de medios que la tarea de investigación comporta, lo que a su vez las conduce a estimular, no tan abiertamente, la adopción de formas colegiadas y/o anárquicas.

Por otra parte, Ibarra (2001) menciona que ante las transformaciones organizacionales que las nuevas formas de operación exigen a las universidades, prevalece el mutismo de las autoridades. Por una parte, los intereses en juego son una invitación a callar, a graduar, incluso a postergar las modificaciones; por otra, se objeta que los cambios obligatorios son mínimos, porque según los involucrados son de forma. Esta elipsis se manifiesta por la ausencia de estudios sobre los aspectos organizacionales de la universidad, que a su vez deriva en el hecho de que la mayor parte de trabajos sobre el tema han sido efectuados por autores muy cercanos a los espacios de poder de la propia universidad e incluso más allá. Esto queda demostrado al observarse el flujo continuo de estos autores entre la academia y la política universitaria, que promueve un vínculo entre los estudios de la universidad y la conducción de la misma, con el consiguiente desdibujamiento de la frontera entre ambas.

La ausencia organizacional favorece a ciertas fuerzas institucionales, que no se manifiestan al respecto, pero sí desvían o distraen



–mediante sus estrategias y campos de acción– posibles actos de resistencia que pudieran modificar el estado de las relaciones. De esta manera, se establecen tres vertientes de análisis: la primera desde una visión vertical y centralizada, la segunda a partir de fomentar discusiones sobre problemáticas relevantes y la tercera sobre la operación de formas de gobierno excluyentes. Lo que trae como resultado: a) La situación que se vive es consecuencia de la ambigüedad, característica de los sistemas flojamente acoplados como lo postula Weick (1976), b) la aplicación de la “tecnología de tontería” para usar los términos de March (1989), que consiste en actuar sin objetivos previos y c) la ilusión de la planeación y política de cambio imaginada por los funcionarios desde su escritorio, la cual ilustra Porter (2003).

Esto permite el examen de las formas de organización universitaria para revisar aspectos precisos de la organización industrial como los *círculos de calidad*, así como otros términos de los que se ha abusado en el discurso gerencial, por ejemplo “*trabajo en equipo*”, en virtud de que ambos parecen ofrecerse como fórmulas avanzadas importadas para las universidades.

Los círculos de calidad, calidad total y equipos de trabajo son modelos de participación directa en la toma de decisiones en ámbitos operativos. Se puede decir que en México son los únicos modelos de cogestión de que se dispone, pues se trata de una cogestión hacia abajo, dirigida a los puestos de trabajo y a los empleados, en oposición de la cogestión representativa que se desarrolló en Europa, en donde los trabajadores formaban comités de fábrica o tenían representantes en los órganos directivos. La participación directa es una teoría gerencial que significa una nueva valoración de los recursos humanos por el *management*, por lo cual las gerencias han visualizado al personal como el nuevo eje de modernización y racionalización; es un sistema gerencial y no social dispuesto únicamente para el incremento de la productividad y la calidad.

Concretamente, los círculos de calidad son organizaciones micro a nivel de la producción, que coexisten de forma paralela a la forma

regular de trabajo. Su fin es la solución de problemas de producción y mejoramiento continuo de la calidad de productos, lo que se obtendrá con la participación activa de los trabajadores. Un círculo de calidad se compone por un pequeño grupo de 6 a 12 integrantes que se reúnen cada semana y habitualmente en la jornada de trabajo. Bajo la coordinación de un moderador se discuten y se pretenden resolver problemas del área de trabajo del producto y de las relaciones humanas, es decir, mejorar el grado de cooperación y el ausentismo.

La fórmula radica en convertir a los afectados en participantes activos, lo que significa la intención por parte de la gerencia de optimizar el trabajo y la responsabilidad del trabajador por la vía de la participación directa (Thomson, 1984, p. 279). En discrepancia los equipos de trabajo integran la participación activa y directa de los procesos de producción, son una organización de trabajo regular y asumen funciones de una área determinada de producción –antes reservada a la gerencia media como el mantenimiento y la programación– no obstante, su funcionamiento en la práctica no es tan armónico como lo expresa el discurso gerencial.

De acuerdo con March (1989) un equipo es un constructo teórico, una colección de individuos con problemas de incertidumbre, en principio sin conflicto de intereses e identidades. Dicho de otra manera, un equipo de trabajo es un grupo de personas con identidades y preferencias consistentes, esto significa que lo que gana un individuo lo ganan los otros, aparte de que no hay problema de repartición de las ganancias, lo que implica que cada acción hecha por un individuo es consistente con las acciones ejecutadas por cualquier otro individuo, cuya identidad es evocada por los demás involucrados como concerniente al grupo.

Por otra parte, si en una situación de múltiples actores hay consistencia, el conflicto no es un problema, la comunicación y la coordinación sí pueden llegar a serlo. Por ejemplo, dos individuos con preferencias consistentes fallan en lograr sus mejores resultados porque no se coordinan, o bien, si tienen identidades consistentes pueden fracasar porque fallan en ajustar sus identidades de manera

conjunta. Por lo anterior, los equipos rara vez se encuentran en forma pura consecutivamente, lo que en grandes burocracias de empresas, gobierno y organizaciones religiosas se designan de manera convencional como equipos de trabajo que han justificado de tres maneras:

a) *Equipos como aproximaciones*: Escenarios de múltiples actores que comprenden individuos con preferencia o identidades lo suficientemente próximos como para ser considerados consistentes, de manera que designarlos equipo es una razonable aproximación.

b) *Equipo como simplificaciones*: En algunas situaciones de múltiples actores, los individuos se organizan en grupos numerosos como en casi todas las organizaciones. Con el objeto de destacar las consistencias entre ellos se ignoran las inconsistencias al interior de cada uno y son tratados como equipos.

c) *Equipos por contratos*: En algunas teorías de decisiones de múltiples actores, las decisiones son consideradas en dos etapas: en la primera las inconsistencias son eliminadas por un proceso de negociación, compensaciones y acuerdos que definen un contrato que liga las partes. En la segunda etapa los múltiples actores operan como equipo.

En estas dos puntualizaciones se busca enfatizar que, tanto los círculos de calidad como los equipos de trabajo, constituyen alternativas organizacionales que parecen estar alejadas de la esencia del trabajo académico, cuya naturaleza genera múltiples identidades e intereses, sus atributos particulares se definen y refuerzan por el desarrollo del mito, la identificación de símbolos unificadores, la canonización de ejemplares representativos y la formación de corporaciones con sus límites territoriales que son concurrentemente desdibujados y debilitados por un conjunto de presiones opuestas. De esta manera, estos círculos son especies de tribus que deslindan y luchan por un territorio y, por ende, son muy distantes a las organizaciones industriales que son más racionales y fuertemente acopladas (Becher, 2001, p. 89).

Arechavala y Solis (1999) señalan las diferencias organizacionales entre la empresa y la universidad:

- Las universidades cuentan con tecnología poco clara para llevar a cabo la docencia, investigación y difusión de la cultura, se basan más en las habilidades profesionales de los académicos que en los procedimientos estandarizados de operación como ocurre generalmente en la empresa.
- Los objetivos de las universidades son ambiguos y diversos, en ocasiones contradictorios con los objetivos de las empresas privadas.
- Las diferencias entre las universidades y las empresas privadas son tan claras que los sistemas de coordinación y control no tienen las mismas consecuencias en ambas organizaciones. Concretamente se puede señalar que difieren en el tipo de liderazgo que realizan.
- Las universidades incorporan una menor especialización de las actividades de trabajo porque en realidad los profesores asistentes, asociados y titulares efectúan lo mismo, pero muestran una gran diversidad disciplinaria en las formas específicas de llevar a cabo la docencia y la investigación, menores niveles jerárquicos, menor interdependencia de las unidades organizacionales, menor control sobre la “materia prima” –especialmente en universidades públicas en que la admisión suele no ser tan selectiva– menor capacidad para contabilizar los resultados de sus actividades y una mayor tradición simbólica en las actividades que efectúan.

Estos autores mencionan que las ideas optimistas sobre el trabajo en equipo se ven debatidas cuando se confronta con el supuesto implícito en el modelo colegial, es decir, la participación de los profesores, alumnos y administrativos en el proceso de toma de decisiones mejora la calidad de éstas y, en ocasiones, el respeto entre el grupo de profesores y el cuerpo administrativo. Ocasionalmente los grupos se politizan y paralizan ya que entre los intelectuales las decisiones relacionadas con las prioridades de investigación o las orientaciones teóricas de los cursos crean diver-

gencias que no se pueden resolver de manera colegiada, porque existen limitaciones derivadas de la habilidad típica de los profesores para exponer ideas, que no siempre conducen a la integración de los puntos de vista y usualmente destacan desacuerdos en una franca inclinación a la anarquía organizacional.

En general, es indiscutible que la presión por la admisión de los CA en las universidades públicas mexicanas no parece emanar de una demanda propia de los académicos como un medio para organizarse y dirigir sus esfuerzos hacia modelos colegiados, sino que viene de otro lado, es decir, de las autoridades educativas en el nivel nacional, quienes artificiosamente ven la formación de los CA como una estrategia para potenciar el desarrollo de las universidades, pretendiendo suscitar –dado el estado actual de las cosas– la investigación.

Introducir un elemento clave del modelo departamental como son los CA, que vinculan la investigación y la docencia, en las universidades organizadas en facultades, en donde la tradición ha sido exclusivamente la docencia, requiere de normas y hábitos propios para la vida colegial, demanda del conocimiento preciso y la aceptación de los académicos de las nuevas formas para asumir este cambio en los estilos tradicionales de trabajo, así como su compromiso por participar activamente en la definición y la revisión de las políticas institucionales, característica del modelo colegial. Aparejado a la aceptación de estas células operativas, esas mismas autoridades deberían promover de manera explícita el tránsito del modelo tradicional prevaleciente a la forma departamental.

Otro elemento que dificulta la enseñanza de las disciplinas profesionalizantes y científicas en las universidades públicas mexicanas es la presencia de estructuras de tipo burocrático que obstaculizan la constitución de la forma departamental y la autoridad colegial, las cuales se adecuan de mejor manera a las exigencias de la investigación.



---

## CAPÍTULO II

### POLÍTICAS EDUCATIVAS Y PROCESOS DE ORGANIZACIÓN

La diversificación que actualmente caracteriza a la educación superior se asocia al proceso de formación y consolidación del Estado, fundamentado en políticas (Mendoza, 2002, p. 19)<sup>1</sup> públicas concebidas como la serie de estrategias de decisión y de acción para resolver los problemas del Estado en dos sentidos (Valenti y Del Castillo, 1997). Al ser conocidas públicamente, el gobierno está obligado a dar cuenta pública de sus decisiones y acciones dentro del régimen democrático y liberal. Por otra parte, las políticas públicas expresan, generalmente, preferencias de políticas yuxtapuestas del ciudadano público en diversas materias.

Las políticas públicas en educación superior las entendemos como los cursos de acción que pactan los distintos actores participantes del sistema educativo nacional y que son dirigidos e instrumentados por el gobierno en la esfera de su competencia (Mendoza, 2002, p. 20).

---

<sup>1</sup> Referidas a decisiones o cursos de acción respecto a problemas determinados o issues, con un significado distinto del otorgado al término “política” que alude al poder, interés, competencia, conflicto o representación.

En este sentido, dentro de las sociedades democráticas las políticas públicas deben ser resultado de consultas y acuerdos entre el gobierno, las instituciones sociales y los ciudadanos mediante pactos que asumen formas distintas dentro de un *continuum* imposición-consenso, que indiscutiblemente se relaciona con el grado de legitimidad de las políticas en operación y establecen las formas de interacción entre ellos.

De tal suerte, la instrumentación de las políticas públicas se convierte en un proceso de permanente construcción atravesando por negociaciones y conflictos frecuentes, Elmore (1993) dice que estas negociaciones y conflictos conforman un modelo donde se encuentra:

- a) Las organizaciones como “arenas de conflicto”, en donde los “individuos y otras unidades subordinadas con intereses específicos compiten por obtener ventajas, relativas derivadas del ejercicio del poder y de la distribución de recursos escasos.
- b) Existe una inestabilidad en la repartición de poder en las organizaciones. La acción del poder interiormente en las organizaciones corresponde, en cierta medida, con su estructura formal, lo que produce una situación permanente de equilibrio inestable en las relaciones de poder.
- c) El proceso de toma de decisiones, dentro y entre las organizaciones, se lleva a cabo no por el cumplimiento de ciertos objetivos comunes, sino para conservar la relación de negociación como medio para la asignación de recursos.
- d) La ejecución de las políticas consiste en una complicada serie de decisiones negociadas que reflejan las preferencias y recursos de los participantes, por lo que el éxito o el fracaso en la implementación sólo puede definirse con relación a la preservación del proceso mismo de negociación.

En estas interacciones existen factores internos y externos, estructurales e individuales que constituyen la base explicativa de los



cambios de las políticas, que estipulan a la vez los límites y restricciones. Por una parte, la construcción de las áreas de negociación en las organizaciones y, por otra, la acción del gobierno que es el responsable de aplicar las políticas con eficacia y viabilidad.

Los mecanismos de regulación y coordinación en la educación superior se traducen en las distintas formas de generar e instrumentar las políticas públicas, para lo cual se ejecutan determinadas estrategias e instrumentos; habría que hacer una distinción entre políticas del Estado y políticas de gobierno (Levy, 1995, p. 57).<sup>2</sup>

Las primeras son políticas de largo plazo, consecuencia de acuerdos que se rebasan temporalmente, tienen su expresión en algún instrumento legislativo; las segundas son formuladas e instrumentadas por las administraciones gubernamentales en turno, no necesariamente dan continuidad a los programas educativos, por su naturaleza el impacto es a mediano y largo plazo.

En consecuencia, para construir una visión con perspectiva a largo plazo, se ha clasificado la política educativa de los diferentes periodos presidenciales de acuerdo con los criterios de continuidad y los resultados de su instrumentación en etapas que caracterizan el desarrollo de la educación superior, aun cuando se conjugaran varias administraciones sexenales.

En México se ha desarrollado una serie de modelos de regulación racional; desde la perspectiva sexenal se condiciona la relevancia a ciertos asuntos de interés que se tiene en la educación superior en materia de políticas. Estos son los modelos de racionalidad administrativa, planeación educativa, racionalidad funcional y evaluación educativa.

---

<sup>2</sup> Daniel Levy señala que el Estado constituye un concepto más extenso y transitorio, además que implica dimensiones sociales y económicas más amplias, mientras que el gobierno se refiere a una administración en particular y a la formalidad política.

## REFORMAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

### Modelo de racionalidad administrativa

En una primera etapa de este modelo se encuentra la noción de racionalidad administrativa, realizada durante el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), que se caracterizó por una crisis económica y social, originada por las demandas de la mayoría de los sectores de la sociedad. En el caso de la educación superior fue evidente una fuerte crisis política por el cuestionamiento de los estudiantes universitarios a sus autoridades y la respuesta represiva de las autoridades gubernamentales.

1968 se estableció como un parteaguas histórico que mostró el agotamiento de un esquema político y económico. Basado en el modelo conocido como *desarrollo estabilizador*, caracterizado fundamentalmente por un incremento económico acelerado que descuidó el aspecto de distribución del ingreso, con sus consabidos efectos de pobreza, marginación social creciente, acumulación y concentración del capital en pocas manos (Cordera Campos, 1990).

Se empleó el sucesivo aumento del autoritarismo político como forma de contención de los descontentos sociales que no podían ser resueltos con los recursos de los aparatos de control como eran el partido oficial y los mecanismos ideológicos de unidad nacional y de alianza de clases. Por otra parte, el sistema político se encontraba gravemente desgastado y desacreditado como consecuencia del movimiento estudiantil-popular.

El milagro mexicano que había sido ejemplo económico y orgullo de las tres décadas anteriores, desde la visión de la clase dominante mexicana, sostuvo una tasa de crecimiento del Producto Interno Bruto (PIB) superior a 6%, obtenido a costa de aumentar las desigualdades sociales de pobreza y marginación de grandes grupos de la población, desequilibrios entre el campo y la ciudad, diferencias regionales, desocupación y desempleo crecientes, entre otras. Fue insu-

ficiente absorber los excedentes de mano de obra que se acumulaban en cinturones de miseria alrededor de las grandes ciudades, fruto de un proceso que no contempló como prioridad al sector agrícola, que agrupaba a la mayoría de la población mexicana, la cual al percibir bajísimos ingresos optó por abandonar el campo y comenzó a emigrar a las ciudades en busca de mejores oportunidades económicas.

Al desatenderse el campo, la producción de alimentos bajó y éstos tuvieron que ser importados. Las divisas, hasta entonces, obtenidas por concepto de exportaciones y que eran utilizadas para adquirir el equipo y maquinaria esenciales para la industria se tomaron para la importación de capitales.

La discrepancia de los ingresos, a su vez, limitó el mercado interno, resultado del tipo de industrialización desplegado sólo en la rama de bienes de consumo duradero (automóviles, aparatos electrodomésticos, etcétera). Se hizo imperioso importar la maquinaria fundamental para el país, puesto que no la producía, lo cual repercutió en el déficit de la balanza comercial. Ante esto, las empresas transnacionales siguieron su expansión, principalmente en la industria de la transformación, pues poseían los medios para invertir a gran escala y usufructuando una participación importante en el crecimiento industrial, monopolizando algunas ramas industriales como la farmacéutica, petroquímica, alimenticia, etcétera, en ellas se reunió su capital. Por consiguiente, aumentó la dependencia con el exterior y el endeudamiento externo creció irremediablemente.

El Estado perdía apoyos de los diferentes gremios sociales, se acrecentaba y se explicitaba cada vez más el disgusto de los obreros y campesinos ante los controles oficiales transnacionales. Se rompía el imprescindible equilibrio entre los apoyos otorgados, las demandas planteadas y los beneficios disponibles, que hasta ese lapso el gobierno mexicano hábilmente había logrado mantener con los distintos sectores.

La exteriorización más evidente de la crisis económica, política y social fue el movimiento estudiantil de 1968, dirigido contra la represión y la negación organizada del régimen que utilizó el auto-

ritarismo ante la imposibilidad de satisfacer las necesidades sociales. Díaz Ordaz recurrió a la represión violenta porque consideró que los estudiantes, con sus demandas y movilizaciones, estaban alterando las reglas básicas del funcionamiento del sistema político con peligro para su estabilidad (Latapi, 1987, p. 53).

Uno de los aspectos más relevantes de esta administración fue el reordenamiento general de las políticas educativas en el nivel de educación superior y la condición de articularlas con el desarrollo económico. Se buscó en la planeación una solución al difícil problema de incrementar la oferta educativa a nivel superior frente a las difíciles condiciones políticas para impulsar una reforma en la materia.

### **Modelo de planeación educativa**

El régimen de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) se distinguió por la modernización de la administración pública y una mayor apertura política, así como la utilización de una acción educativa colocada como proyecto político. El acercamiento entre Estado y universidad no sólo se dejó sentir en los primeros niveles de educación, sino que su punto central radicó en la educación superior como vía para la recuperación de la legitimidad estatal y para controlar las inconformidades de los universitarios.

Con los principios de flexibilidad y diálogo (Casanova Cardiel, 2000) la educación superior recibió un fuerte impulso al incrementar fundamentalmente sus recursos y ampliar la oferta a los estudiantes de dicho nivel. De forma análoga el gobierno organizaría sus políticas modernizantes mediante la planeación, mecanismo que paulatinamente alcanzaría una fuerte presencia en el diseño de políticas gubernamentales.

Entre las acciones económicas llevadas a cabo en este sexenio está el incremento al gasto público, para la recuperación del ritmo de crecimiento por medio de una política expansionista que anhelaba agilizar al mercado interno.

Dirigió sus labores hacia una política con sentido de modernización, cuya conveniencia era la *justicia social*, entendida como la

emergencia para que el grueso de la población pudiera contar con los mínimos necesarios y convertirlos en sujetos que fueran competentes en el proceso económico. Asimismo, pretendió recuperar la legitimidad y disminuir la antipatía popular que la represión sangrienta del movimiento estudiantil había generado en el grueso de la población.

Este gabinete tuvo la obligación de modificar sus orientaciones políticas e iniciar una liberalización de ese ambiente. Para tal efecto, elaboró un proyecto de renovación que aglutinaría la participación mediante una apertura democrática, que otorgó a los grupos de presión un margen mayor de acción estructurando y/o elaborando modificaciones condescendientes a una colaboración sindical, a la formación de nuevos partidos políticos, a la transformación interna del partido oficial, al énfasis en la autonomía universitaria y al reconocimiento de la disidencia del sistema de gobierno.

Estas renovaciones debieron alinearse a la modernización acelerada del aparato productivo. De acuerdo con el discurso oficial de esa época la modificación de la estrategia de desarrollo obligaba a una distribución más equitativa del ingreso en todos los sectores. He aquí un ejemplo:

No crearemos riqueza para que la usufructúen unos cuantos privilegiados. Necesitamos ligar todos los intereses, poner en juego todos los factores que sean convenientes en cada caso, a efecto que, del fruto de su relación y de su esfuerzo, se desprendan y se proyecten beneficios para las grandes mayorías de campesinos y obreros de México (Echeverría, 1974).

Siguiendo con la exposición del discurso oficial, el resultado de esto sería que las clases populares ampliarían las oportunidades para el incremento de su cultura y educación, algo que en la realidad nunca se cumplió.

La política de ese sexenio realizó un cambio en los nombres de conceptos que siempre estarían implícitos en los discursos de este nuevo proyecto político que deseaba a toda costa alejarse de su predecesor.

Echeverría expresó una política educativa que intentaba la efectividad académica y la atención a la demanda para salir de la crisis política suscitada por las acciones del gobierno anterior, lo que da por resultado que ésta contemple: *a)* El beneficio de ella a todos los sectores de la población como medio para asegurar la unidad nacional y contribuir al desarrollo económico del país, *b)* que legitimara, ideológicamente, al sistema político mexicano y al propio gobierno, *c)* que sirviera de acceso social, principalmente para las clases medias, *d)* ser una concesión política en la negociación de apoyos, particularmente de las clases más desprotegidas suburbanas y rurales, para las cuales la educación era el beneficio social más inmediato y deseable.

A esta política educativa se le llamó *reforma educativa* y como resultado se efectuaron cambios en los contenidos y métodos educativos prestando mayor atención: primero, a la relación de éstos con la producción; segundo, se enfatizaron los valores nacionalistas de apertura para presentar la realidad mexicana como democrática, es decir, donde se ofrecieran las mismas oportunidades a todos los individuos, utilizando como elemento dinámico la movilidad social; la cual sirvió de constatación social a las clases medias y bajas e introdujo en ellas valores para la negociación de apoyos al gobierno.

Esta política esbozó la vinculación de la universidad con los requerimientos del sector moderno de la economía, creando los profesionales que éste demandaba, con ello cambió las carreras prevaleciendo las de corte técnico sobre las humanísticas. Se implementaron nuevas formas de organización académico-administrativas, preocupándose por la racionalización de los recursos humanos, materiales y financieros. Al mismo tiempo, se incrementaron las exigencias hacia la calidad de la enseñanza.

Estas políticas educativas implementadas por el régimen de Echeverría impulsaron el proceso de masificación en la educación media superior y superior, con la creación de nuevas instituciones y/o modalidades, entre las que se encuentran: el Colegio de Bachilleres (CB), el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), la Uni-

versidad Abierta, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), las Universidades de Ciudad Juárez, Chiapas y Baja California Sur.

Es importante señalar que la directriz de estas políticas educativas estuvo basada en los aspectos de eficacia académica y atención a la demanda educativa desde la lógica de la planeación, para tal efecto el papel que tuvo la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) fue el de mejorar la calidad de la educación superior.

Durante el periodo presidencial de José López Portillo (1975-1982) se promovió el sistema integral de planeación y una reforma en la administración pública federal.

El contexto de la crisis orientó la política social como un proceso de transformación de la riqueza nacional, para ello se enaltecó el concepto de justicia, definiendo que una condición del desarrollo social es el desarrollo económico. Por tanto, la política social debería contemplar la redistribución del ingreso, con programas que combatieran la carencia en educación y apoyaran la capacitación, entre otros.

Durante este periodo, en la búsqueda de consolidar un sistema de educación superior se impulsó la planeación (Villaseñor, 2001, pp. 314-315)<sup>3</sup> en todos los ámbitos del servicio educativo, sobre todo en los principios de coordinación, colaboración, autonomía, financiamiento y vinculación con el desarrollo económico y regulación legislativa.

Al respecto, se elaboró el Plan Nacional de Educación (PNE), que ya se había insinuado en el Plan Básico de Gobierno –que el Partido Revolucionario Institucional (PRI) delineó como programa para

---

<sup>3</sup> De acuerdo con Villaseñor García, en este periodo se llevó a cabo el modelo de planeación normativa, que sostiene: “las acciones se deberán planear en función de un deber ser regulado, por lo cual su carácter es meramente indicativo, sin ninguna referencia a elementos impositivos u obligatorios [...] en este tipo de planeación la manera de concebir la participación se ubica en las instancias universitarias con una fuerte centralización en ellas.

quien fuera su candidato presidencial– que aludía a la necesidad de atender la demanda educativa superior incrementando los recursos de las instituciones.

Fue hasta 1978, cuando en la ANUIES se aprobó el documento titulado “La planeación de la educación superior en México”. En tal escrito se planteaban las bases para el “Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación”, el cual establecía un mecanismo de coordinación que alcanzaría una gran trascendencia en la educación superior nacional.

Entre estos esfuerzos interinstitucionales se crea el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (Sinappes), a partir de la definición de políticas por parte del gobierno federal, la participación de los gobiernos estatales y las propias instituciones de educación superior para:

Instituir un Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior en México, significa definir y ejercer una política educativa [...] que en lo fundamental proporcione los mecanismos para la inserción activa y consciente de las instituciones educativas en el proceso de desarrollo económico y social del país; al mismo tiempo implica crear condiciones adecuadas para que este nivel educativo pueda superarse por sí mismo de manera ininterrumpida (ANUIES, 1979, p. 16).

En 1978, la Coordinación General de Educación Superior, Ciencia y Tecnología se transformó en la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), con funciones orientadas a administrar las relaciones con las instituciones de educación superior de los estados, las aportaciones federales, así como las coordinaciones con el resto de las dependencias del gobierno federal e institutos públicos y privados, el desarrollo de la investigación científica y la calidad de la docencia en este nivel de educación.

De esta manera, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ocupó un lugar relevante como órgano rector de la educación nacional, al establecer las políticas y directrices para el desarrollo de la educa-



ción superior. En su reglamento interno se especifican las facultades de la subsecretaría y direcciones relacionadas con la educación superior tecnológica, universitaria y normal.

Junto con la ANUIES iniciaron tareas para definir el Plan Nacional de Educación Superior que operaría durante esta administración (Rangel, 1979). Estas acciones se fortalecieron con las instancias que conformarían al Sinappes, que serían los mecanismos de coordinación de las Unidades Interinstitucionales de Planeación (UIP), que son los cuerpos técnicos de cada una de las Instituciones de Educación Superior (IES) para coordinar la planeación interna.

Las Comisiones Estatales de Planeación de la Educación Superior (Coepes), tendrían la tarea de definir políticas y lineamientos que orientarían el desarrollo de la educación superior de cada uno de los estados. Esta figura representa un espacio de negociación entre la instancia administrativa federal y estatal, tomando en cuenta las propias IES. De este nivel de planeación surgieron los Programas Indicativos para el Desarrollo de la Educación Superior (Peides) y los Consejos Regionales para la Planeación de la Educación (Corpes), buscando retroalimentar regionalmente al Sistema de Educación Superior.

### **Modelo de racionalidad funcional**

En el periodo de 1982-1988, bajo la gestión del presidente Miguel de la Madrid Hurtado, se inició la llamada *racionalidad funcional*, la cual promovió la descentralización de la vida nacional, componente importante de diversos proyectos modernizadores impulsados en el mundo, que pretendió una nueva forma de asignación y distribución de los recursos, en el corto y el mediano plazo.

La descentralización se proponía no sólo para el ámbito educativo sino para toda la vida nacional. Se trataba de un proyecto global que abarcaría a todos los sectores, que impulsaría el desarrollo y permitiría la consolidación de los municipios, con la promesa de una reforma fiscal que hiciera posible una mejor distribución de recursos entre los niveles de gobierno: federal, estatal y municipal.

Sin embargo, la descentralización planteada en el ámbito político y social no logró sobrepasar el discurso, sólo hubo avances en el sector educativo, fundamentalmente en el plano normativo-jurídico con algunos logros en lo administrativo.

En un contexto de crisis se dio lugar a una serie de modificaciones estructurales en el campo de la educación superior. En esta administración se buscó la reordenación económica y el cambio estructural por la vía de abatir la deuda, la inflación, el déficit público, la fuga de capitales y la caída de la tasa de crecimiento económico, que eran los indicadores que revelaban la magnitud de los problemas por los que atravesaba el país.

El régimen de De la Madrid heredaba los compromisos adquiridos por la administración anterior con el Fondo Monetario Internacional (FMI) cuando el país, obligado por las circunstancias de su economía, estuvo a punto de declarar la moratoria en sus pagos. Paradójicamente el acuerdo pactado con este organismo fue lo que impidió esta medida, en agosto de 1982.

El gobierno mexicano desesperado por obtener recursos firmó un convenio con este organismo para obtener divisas a cambio de la instrumentación de un programa de disciplina fiscal y de ajuste económico; elaboró como estrategia el Programa Inmediato de Reordenación Económica (*PIRE*) que proponía corregir los desequilibrios más agudos y establecer el crecimiento, sus objetivos más inmediatos eran la estabilización de los precios y las variables comerciales y financieras, así como el firme control de los salarios.

Para el mediano plazo, el régimen planteó otros programas como el Plan Nacional de Desarrollo (PND) (Ley de Planeación, 1983, Artículo 3 y 21)<sup>4</sup> que buscaban “corregir las causas estruc-

---

<sup>4</sup> Según la Ley de Planeación de 1983, en cada uno de los sexenios el Ejecutivo Federal tendrá la obligación de presentar un Plan Nacional de Desarrollo: “dentro de un plazo de seis meses contados a la fecha en que toma posesión [...] su vigencia no excederá el periodo sexenal, aunque podrá contener consideraciones de más largo plazo; se asignarán recursos, responsabilidades y tiempo de ejecución, se coordinarán acciones y se evaluarán resultados”.

turales de la crisis” y dar prioridad a los aspectos sociales y redistributivos del crecimiento, reorientar y modernizar el aparato productivo; descentralizar el territorio, las actividades productivas y el bienestar social; adecuar las modalidades de financiamiento a las prioridades del desarrollo nacional; fortalecer la rectoría del Estado y estimular al sector empresarial e impulsar al social. Sin embargo, mucho de esto no pudo sobrepasar el discurso, en los hechos, las políticas se centraron tanto en la modernización del aparato productivo como en asegurar la continuidad en la disciplina fondomonetarista y en elevar la competitividad de los productos mexicanos, en la búsqueda y la lucha por los mercados internacionales, objetivo fundamental del nuevo modelo de desarrollo.

Con esta retórica, la política social proyectaba mejorar las condiciones del empleo y propiciar una mejor redistribución del ingreso para combatir el rezago social expresado a través de la pobreza extrema. Fenómeno que hizo evidente la desigualdad y la concentración del ingreso causado por el estancamiento de la actividad económica y la incorporación masiva al mercado laboral de las generaciones de la década de los setenta, así como la creciente incorporación de la mujer al mercado laboral, cuando la tasa de natalidad del país era de las más altas del mundo.

Es un periodo de contracción financiera, hubo contención del gasto y disminución en términos reales, la proporción destinada a organismos y empresas estatales se redujo. Al mismo tiempo se estableció como política prioritaria el pago de la deuda y se ajustó el presupuesto federal. Todo esto a tono con las estrategias de adelgazamiento del Estado, en beneficio de la privatización y el saneamiento de las finanzas públicas. No obstante, ni los pagos ni la disciplina presupuestaria, y en general las líneas de políticas impuestas, fueron suficientes para avanzar hacia la modernización.

Dentro del contexto de las transformaciones económicas y de las políticas de ajuste estructural, este gobierno elaboró un documento que proponía llevar a cabo la Revolución Educativa, pretendiendo contrarrestar el marasmo que la austeridad impuso a la vida educa-

tiva del país, cuya ejecución descansaba en un discurso a favor de la calidad y la eficiencia elevando la competitividad. Neave (2001) señala que esta noción conduce a la diferenciación en las instituciones, pues marca las posiciones entre ellas.

En materia de educación superior se trazaba la necesidad de racionalizar el crecimiento haciéndolo “más equilibrado y ordenado”, mediante una maniobra que restringiría, a partir de los ochenta, el crecimiento de este nivel educativo, las instituciones enfrentarían una sensible disminución de los recursos financieros gubernamentales, los cuales, de acuerdo con el PND, deberían de subsanarse con la búsqueda de “fuentes alternas de financiamiento”.

De acuerdo con dicho documento, la posibilidad de las instituciones para seguir recibiendo el apoyo financiero público estaría sujeta a criterios fundados en la calidad y la eficiencia, así como a la correspondencia entre los recursos asignados y los resultados obtenidos (PND, 1983).

Desde la perspectiva del sistema de planeación democrático, promovido por el régimen sexenal, se consideraba una obligación de los gobiernos presentar programas sectoriales, para tal efecto se presentó el denominado Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988 (*PNECRD*), que pretendía dar un mayor sentido de especificidad a la política educativa durante este régimen. Así se ratificaba la importancia de la calidad de la docencia y la necesidad de racionalizar la estructura de la matrícula.

Otro importante documento sobre la política educativa superior fue el Programa Nacional de Educación Superior (Pronaes) generado por la ANUIES y la SEP, a través de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes), dicho escrito contenía los postulados del Plan Nacional de Desarrollo y del Programa Sectorial Educativo; planteaba la estrategia para la educación superior. Dentro de los criterios incluidos está la contención de la oferta educativa superior, mediante la reorientación de las modalidades educativas que permitieron la regulación sobre el crecimiento de la población escolar.

Fue hasta 1986 cuando se aprobó el documento que definiría con mayor precisión la perspectiva modernizadora de la educación superior, el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (Proides), que tendría un gran impacto aun en los años noventa. En éste se consideraban cuatro grupos de problemas: recursos humanos, recursos económicos, planeación y coordinación, en tales rubros se delimitaban las dificultades y las deficiencias del conjunto educativo, así como su influjo en la calidad de la educación y su intromisión en las funciones sustantivas de las propias instituciones. Este programa puede considerarse como la propuesta corporativa formulada por las instituciones de educación superior al Estado, con la finalidad de superar la grave crisis financiera, señalando la necesidad de una intervención activa de las instituciones.

Dentro de las situaciones difíciles que vivían las universidades estaba el problema de los bajos salarios de los académicos y los científicos mexicanos de las universidades públicas, el gobierno abordó esta situación a partir de la creación, en 1984, de un organismo diseñado para estimular la productividad de los investigadores de todas las instituciones de educación superior del país, cuyo control dependiera directamente del gobierno federal, por medio de un órgano ya establecido; la finalidad era elevar la calidad de la investigación científica controlado por el gobierno por medio de la SEP y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Este instrumento recibió por nombre Sistema Nacional de Investigadores (SNI), se constituyó como un organismo que complementarían los ingresos salariales de los investigadores en activo y estimularía el interés de las nuevas generaciones por la investigación científica y tecnológica. Como consecuencia, se inició la formación de cuerpos académicos de élite que comenzaron a desempeñar un papel importante en el análisis y las decisiones de política destinadas a la educación superior.

### **Modelo de evaluación educativa**

El papel del Estado en este sexenio se planteó como un elemento importante en la conducción del desarrollo del país, bajo un proyecto centrado en el liberalismo económico. La globalización económica fue el fundamento de estas políticas de modernización, se planteaba como una adaptación de las estructuras económicas nacionales a las nuevas modalidades de integración y desarrollo internacional, regidas por la competitividad y el incremento de la productividad, así como por el avance de la tecnología, asegurando la eficiencia en todas las fases del proceso productivo.

Los requerimientos de una economía de mercado y de competencia internacional fueron determinantes para las acciones de este gobierno.

La reforma del Estado se fundamentó en la disminución de su tamaño y la reorientación de sus funciones en la rectoría de la economía, con ello se evidenció su adelgazamiento y la privatización de empresas gubernamentales, acorde con las estrategias de los organismos internacionales, particularmente del Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM).

Con esto se marcó el final del *Estado benefactor* y el inicio del *Estado evaluador*, con un modelo que se orientaba hacia las reformas, las políticas y las estrategias que se habían impuesto de manera generalizada en los sistemas educativos de todos los continentes. Se sustentaba en nuevas formas de relación entre el Estado y la sociedad.

Esta reducción del Estado permitió una mayor participación a los particulares, de ahí que la descentralización y la privatización se convirtieron en estrategias constitutivas de este nuevo modelo educativo. Se presenta una doble contradicción en su actuación, es decir, una menor intervención directa con una mayor participación de la sociedad y, por otro, el aumento en la conducción y en la toma de decisiones de las universidades para su reorientación, cambiando la actitud gubernamental hacia las universidades públicas; al respecto señala Neave:

El cambio de perspectiva de la administración central, que cumplía una función distributiva, se convirtió en un coordinador estratégico de las iniciativas emprendidas por las universidades individuales, progresivamente consideradas “autorreguladas”, no constituyó sólo una redefinición importante de las responsabilidades de esa administración ahora entendidas como semejantes al rol del “facilitador”[...] también implicó un grado de desinversión en la enseñanza superior, con la correspondiente devolución de una parte de esta responsabilidad a cada universidad (Neave, 2001, p. 96).

En las primicias del régimen de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se presentó el Plan Nacional de Desarrollo correspondiente al periodo 1989-1994, con la propuesta de la *modernización económica* como eje de este gobierno:

La estrategia global se apoya en el aumento de la productividad para impulsar los avances en el mejoramiento social [...] el rendimiento productivo es la óptica básica desde la cual se contempla y se ubica a la educación; los programas sectoriales, en este caso de la educación, deberán ajustarse y operacionalizar lo marcado por el Plan (PND, 1989-1994, p. 25).

En este documento se consideró a la educación como tema esencial para el desarrollo nacional. Se le estima como un servicio a los procesos de producción, cuya función era la de capacitar y formar a los sujetos, así como producir y difundir conocimientos y tecnología con la calidad y las especificaciones que requerían los procesos productivos desde la lógica del mercado.

Los propósitos del Programa Nacional de Desarrollo y del Programa para la Modernización Educativa (PME) se centraban en cuatro factores: mejorar la calidad, elevar los niveles de escolaridad, descentralizar y fortalecer la participación social. En este documento se indicaba para el nivel de educación superior la necesidad de incidir en el mejoramiento de la calidad y la ampliación de la oferta (PND, 1989).

Bajo la propuesta de una política de modernización se instrumentó una estrategia que giraba en torno a la evaluación, a la competencia y al financiamiento; a la apertura, al enlace con el sector productivo, así como a la innovación organizativa y a la reordenación administrativa.

Para instrumentar una política basada en la evaluación, el gobierno impulsó la formación de una Comisión Nacional de Evaluación (Conaeva) que formularía las estrategias específicas para desarrollar las acciones pertinentes y crear una cultura de la evaluación, siempre desde el marco conceptual de la productividad.

Desde el marco de la evaluación institucional, en 1990 se creó el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes), como el instrumento para la asignación del financiamiento y el apoyo para la reorganización de las universidades públicas.

El Conaeva diseñó los programas e instrumentos de evaluación que abarcaron: *a)* establecimientos, *b)* profesores y *c)* programas educativos. En el primero, las instituciones llenaban un formato anual, en el cual se detallaba el desempeño institucional, abarcando indicadores como: tiempo de obtención del grado, nivel de formación de los profesores, equipamiento bibliotecario e informático, adecuación de normas jurídicas y administrativas y otros asuntos sobre el funcionamiento del programa; del mismo modo, la visión y misión de la institución para el diseño de metas a mediano plazo que pudieran ser evaluadas a través de indicadores de desempeño, contenidos en la llamada autoevaluación institucional, que intervenía a su vez como requisito para el financiamiento a proyectos de desarrollo institucional.

En segundo lugar, referente a la evaluación de los profesores, se otorgaban pagos de productividad por medio de becas al desempeño académico, con lo que se buscaba estimular la permanencia, dedicación y calidad en los docentes de tiempo completo, con categorías de titular o asociado. Los criterios de asignación fueron diseñados por cada institución y aprobados por el Conaeva.

El tercer rubro, concerniente a la evaluación de los programas académicos, consiste en la creación de ocho Comités Interinstitu-



cionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), cuyos integrantes son nombrados por el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (Sinappes) y la ANUIES para representar las diversas áreas académicas,<sup>5</sup> de acuerdo con la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes, 1990) la finalidad consiste en:

1. Hacer una descripción cuantitativa y cualitativa de la situación que guardan los programas.
2. Efectuar una valoración de los programas académicos en términos de su congruencia y su impacto social y/o productivo.
3. Identificar los problemas y necesidades inmediatas de los programas.
4. Hacer recomendaciones para mejorar los programas.
5. Formular criterios y patrones de calidad y condiciones para su desarrollo.

A partir de las recomendaciones de la ANUIES, el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes) y el programa nacional de Superación del Personal Académico (Supera), instrumentaron este plan que estuvo dirigido a los profesores de carrera de las Instituciones de Educación Superior. El argumento que se utilizó en su implementación fue que deberían lograr niveles aceptables de calidad académica en los egresados de las universidades públicas y, para ello, era necesaria la formación de los propios profesores universitarios, mediante su incorporación a programas de posgrado que les permitieran contar con mayores recursos cognoscitivos y técnicos para sus tareas docentes. Desde esta perspectiva, el programa Supera fue diseñado para que se beneficiaran profesores de carrera que desearan tomar cursos de posgrado dentro o fuera de sus instituciones, apoyándolos con becas.

---

<sup>5</sup> Rollin, Kent (1997) menciona que se formaron ocho áreas: Difusión y Extensión de la Cultura, Ciencias Exactas y Naturales, Ingeniería y Tecnología, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Sociales y Administrativas, Ciencias de la Salud, Educación y Humanidades y Administración de los Establecimientos.

Con ello se instrumentó un proceso de deshomologación salarial por medio de programas de evaluación al desempeño académico, conformación de fondos específicos sometidos a concurso entre las instituciones, diversificación de fuentes de financiamiento y ampliación de ingresos propios de las instituciones; así como evaluación en distintos niveles: instituciones, programas, personal académico, estudiantes a cargo de organismos ex profeso para la evaluación que diferenciaba y diversificaba a cada una de las universidades públicas a nivel nacional.

En el Programa para la Modernización Educativa (PME) 1989-1994, se precisan los objetivos para la educación superior, entre los que se encuentran: el mejoramiento de la calidad, la atención a la demanda, la vinculación de las Instituciones de Educación Superior (IES) con la sociedad y el fortalecimiento del Sistema de Coordinación y Planeación. En este programa se tomaron en cuenta los planteamientos del Proides, Sinappes y ANUIES, que planeaban una estrategia fundada en la descentralización y regionalización en relación con los mecanismos de coordinación, en la simplificación de los procedimientos de la administración pública, en el apoyo a la educación superior, en la óptima aplicación de los recursos y en la evaluación permanente de la educación superior.

En el periodo de Ernesto Zedillo (1995-2000) se propone implementar una política integral del desarrollo social, a partir de mejorar el ingreso y la ampliación de oferta de servicios. Para ello, promueve la descentralización y desconcentración del desarrollo social a las entidades federativas del país. Por otra parte, los procesos de evaluación concertados a nivel nacional presentaron sus primeros avances, por primera vez las universidades públicas del país participaban en un proceso nacional de esta envergadura. Para los años noventa se practicaron dos evaluaciones externas por organismos internacionales, bajo la premisa de que los procesos de internacionalización de la educación superior y los crecientes intercambios académicos conllevaban la necesidad de comparar a las universidades nacionales con estándares internacionales. Así,

se realiza una investigación coordinada por Philip Coombs (1992) y otra por un equipo de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 1996), esta última coincidió con el proceso de formulación del programa sectorial educativo de este gobierno, denominado Programa de Desarrollo Educativo (PDE), la estrategia general del plan pone en el centro de atención la formación de maestros, de manera que el resto de las vertientes de cobertura, calidad, desarrollo académico, pertinencia, organización y coordinación se orientaron en función de esta política.

En este sexenio se aplicó la evaluación de los programas educativos de nivel licenciatura, a través de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), realizada por pares académicos, quienes tenían que opinar sobre la calidad de un programa educativo que se ubicara en su campo de conocimiento. En lo que respecta al nivel de posgrado, en 1992 el Conacyt conformó el padrón de programas de excelencia para ciencia y tecnología. Los apoyos para la formación de recursos humanos, canalizaron a los programas que a juicio de los evaluadores (pares académicos) satisfacían los criterios de calidad. Desde entonces, las becas a estudiantes de posgrado se han otorgado únicamente a los aspirantes a cursar un programa nacional o internacional, si forman parte del padrón de excelencia.

En este periodo sexenal se hizo para cubrir énfasis en los requerimientos del sector productivo para el desarrollo de profesiones, para cubrir necesidades tecnológicas, así como las perspectivas de desarrollo regional y local; se establecieron estrategias y acciones para la atención a la demanda de educación media superior y superior, de acuerdo con las expectativas y aptitudes de quienes demandaban el servicio y conforme a las necesidades laborales.

La vertiente de calidad fue realizada desde el plano de la acción de los agentes del proceso educativo: personal académico, planes y programas de estudio, estudiantes, infraestructura y equipamiento, organización y administración. Sin embargo, el elemento más importante fue mejorar la calidad de la evaluación de las instituciones que conforman el Sistema Nacional de Educación media superior y superior.

Como parte de las políticas de evaluación, encaminadas años atrás, la ANUIES (2000) planeó un programa referente a la evaluación y acreditación de la educación superior. De acuerdo con el diagnóstico realizado se identificaron insuficiencias, entre las que destacan: la escasa articulación entre los resultados de las evaluaciones, la toma de decisiones y su impacto en las comunidades académicas, el privilegio de la producción académica individual sobre el trabajo colectivo y la desvinculación entre los diversos procesos de evaluación, acreditación y certificación. Ante ello se propuso que estas últimas tareas recayeran en organismos independientes e intermediarios entre las Instituciones de Educación Superior y los poderes públicos, no directamente en el Estado.

El sistema de evaluación estaría a cargo de organismos no gubernamentales con competencia técnica y con legitimidad entre la comunidad académica, desde esta perspectiva la ANUIES intentaba la consolidación de un sistema nacional de evaluación y acreditación, por medio de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), sin personalidad jurídica propia, cuya función principal ha sido la evaluación diagnóstica de los programas educativos, principalmente en el nivel licenciatura: los consejos de acreditación de programas educativos que funcionan como asociaciones civiles; el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (Copaes), encargado de otorgar el reconocimiento formal a estos organismos acreditadores; el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), que evalúa el posgrado con fines de integración de un padrón nacional de posgrado; el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (Cosnet), organismo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica que realiza la evaluación de este sistema; el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, A.C. (Ceneval), que diseña y aplica exámenes de ingreso y egreso en las instituciones de educación superior y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A.C. (FIMPES), la cual acredita instituciones particulares como una forma de ingreso a la federación.

La estrategia del gobierno federal para las universidades públicas impulsada en el sexenio de Fox Quesada estuvo expresada en el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006, en el cual se destacan dos vertientes importantes: el impulso a la calidad de los programas educativos en el proceso de consolidación y el aseguramiento de la calidad de los programas consolidados. Para ello, se estableció el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), cuyo objetivo es mejorar y asegurar la calidad de los programas y servicios educativos, especialmente aquellos programas que hayan sido acreditados por organismos especializados.<sup>6</sup> Es decir, se establece como mecanismo básico de planeación estratégica impulsada en todas las universidades públicas, con excepción de las dos instituciones objeto de nuestro estudio, la UNAM y la UPN.

Con el PIFI y el Fondo de Inversión para las Universidades Públicas que cuentan con Programas Evaluados y Acreditados (Fiupea) se busca introducir cambios estructurales en las universidades como son:

- a) Adecuar el marco normativo de la universidad, desarrollar y consolidar los cuerpos académicos, aspecto que forma el eje del tercer proceso de formulación del los PIFI.
- b) Efectuar reformas que incidan en un mejor funcionamiento y viabilidad institucional, en este último se incorpora el problema de pensiones y jubilaciones.
- c) Actualizar los planes y programas de estudio y fomentar la flexibilidad.
- d) Incorporar en los programas educativos nuevos enfoques centrados en el estudiante o en el aprendizaje.
- e) Mejorar los sistemas e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes.

---

<sup>6</sup> Los proyectos que se presentan en el contexto de los PIFI son dictaminados por comités de evaluación, conformados por pares académicos que integran la SESIC y que anualmente se reúnen para su tarea. De acuerdo con la disponibilidad presupuestal de la SEP y la dictaminación de los proyectos, se asigna un monto de apoyo financiero no regularizable.

- f) Fortalecer los programas institucionales de tutoría de estudiantes y seguimiento de egresados.
- g) Mejorar los resultados educativos de la institución.
- h) Desarrollar y consolidar los sistemas integrales de información.
- i) Ampliar y modernizar la infraestructura académica (SESIC, 2003, pp. 4-5).

Así, bajo esta perspectiva de evaluación el Estado ha incorporado un modelo gerencial-eficientista consistente en: la evaluación de los productos universitarios, constitución de organismos de coordinación del sistema, incentivos a la productividad docente, descentralización y multiplicación de instituciones del subsector público, expansión de la contraparte privada, diversificación de las fuentes de financiamiento, promoción de la vinculación universidad-empresa y el establecimiento de fondos competitivos.

## **ANÁLISIS DEL POSGRADO EN MÉXICO, DEFINICIONES Y COYUNTURAS**

### **Antecedentes del posgrado en México**

El surgimiento del posgrado en México se remonta a inicios del siglo xx con la Universidad Nacional de México, la cual desde su arranque contó con la Escuela Nacional de Altos Estudios, en la que se establecía como meta la búsqueda de la excelencia académica para la enseñanza de la educación superior, una escuela dedicada a cultivar la ciencia en su más alto nivel y promover la investigación en todas sus ramas (Larroyo, 1979, p. 370). De acuerdo con la Ley Constitutiva, sus objetivos eran: Perfeccionar y especializar los estudios, en grados menos altos, que se realicen en las escuelas nacionales preparatorias, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros y de Bellas Artes, proporcionando a sus alumnos y a sus profesores los medios para llevar a cabo metódicamente investigaciones científicas, que

servirían para enriquecer los conocimientos humanos y para formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales. La misma ley menciona que los trabajos de investigación y alta docencia deberían estar estipulados en la Ley de la Escuela de Altos Estudios.

La Escuela de Altos Estudios, desde su promulgación hasta su desaparición, sufrió una serie de modificaciones, tanto en su estructura logística como en su planeación académica: Los planes de estudio se modificaban de un año a otro, sus directores afrontaban, las más de las veces, los problemas que iban desde la impartición de las clases hasta los ataques para la supresión de la escuela.

En 1925, la Escuela de Altos Estudios se transformó en lo que hoy es la Facultad de Filosofía y Letras, Normal Superior y la Escuela de Estudios Superiores o Escuela de Graduados.

El grado de profesor universitario se adquirió a través del manejo de un determinado campo disciplinario, mientras que para la Facultad de Filosofía y Letras el saber versaba sobre la disciplina humanística o el “cómo enseñar”, la Normal Superior trabajaba sobre el saber educativo o sobre el “qué enseñar” (Aguirre, 1991, p. 68). Fue en 1937 cuando la sección de Ciencias se separó de la Facultad de Filosofía y se convirtió en lo que hoy es la Facultad de Ciencias.

En 1946, el Doctor Salvador Zubirán fue nombrado rector de la Universidad Nacional y le correspondió reorganizar la estructura administrativa y académica: Una de sus propuestas fue la de organizar los estudios de posgrado en la Escuela de Graduados que coordinaría todos los cursos que en el ámbito de Especialización, de Maestría o de Doctorado se hicieran en las escuelas, facultades e instituto de Universidad. Para ello se disponía de dos facultades que otorgaban los títulos en este nivel, la de Ciencias y la de Filosofía y Letras.

Tanto una como la otra carecían de uniformidad en lo referente al otorgamiento de grados y, por ello, se pensó en la creación de la Escuela de Graduados, para poder unificar el criterio de la Universidad en la expedición de los grados académicos de Doctor y de Maestro y para reunir en ella todos los estudios superiores de Ciencias y Humanidades. Este proyecto fue aprobado y se iniciaron

los trabajos de organización, sistematizando algunos cursos de especialización impartidos en las diversas facultades, escuelas e institutos universitarios.

La Escuela de Graduados tuvo a su cargo la dirección y organización de las funciones docentes de múltiples instituciones, entre las que se podían contar el Hospital Nacional de Cardiología, Hospital Infantil, Instituto de Salubridad e Higiene, Hospital de Enfermedades de la Nutrición, Hospital General, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Colegio de México, observatorio Astronómico en Tonantzintla y el Archivo General de la Nación (Larroyo, 1979, p. 531). Los grados otorgados por la Universidad fueron: Doctor en Filosofía o en Ciencias y Maestría en Artes o en Ciencias. De esta manera la Universidad sentó las bases para la elaboración de programas para las distintas áreas en las que debería ser impulsado o creado el posgrado.

Entre 1946 y 1952 la Universidad abrió gran cantidad de programas de Maestría, Doctorado y Especialización, concretamente en las áreas de Ciencias Básicas, Medicina, Ciencias Humanas, Administración y Derecho.

Es interesante observar que a partir de 1946, la Universidad Iberoamericana empezó a otorgar los correspondientes títulos de posgrado, colocándose junto con la Universidad del Ejército y Fuerza Aérea como la segunda institución que tenía este tipo de estudios en el país. Al igual que estas instituciones, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) permitió a la Escuela de Ciencias Biológicas otorgar el grado de maestro y doctor en ciencias. Actualmente, cada una de sus escuelas superiores cuenta con una sección de estudios de posgrado e investigación.

En 1952 comenzaron las labores de docencia e investigación en las nuevas instalaciones de Ciudad Universitaria, al año siguiente, una vez nombrado rector el Doctor Nabor Carrillo Flores, la institución empezó a ser objeto de reformas que comprendían, entre otras, a la investigación y docencia, las cuales de acuerdo con el Estatuto Universitario de 1945 deberían estar vinculadas, pero hasta ese momento no era posible.



A raíz de estas reformas, el área de investigación se vio incrementada gracias a la aparición de nuevos programas, que a nivel de posgrado fueron incluidos en las diferentes escuelas e institutos universitarios como los de: Bioquímica, Ciencias Morfológicas y Microbiología Médica, así como el de Producción en la Universidad de las Américas, inaugurados entre 1955 y 1957, respectivamente, todos ellos a nivel de Maestría. En cuanto al Doctorado, en la UNAM solamente se incrementaron los programas de Derecho, Sociología, Ciencias Biológicas y Medicina. A partir de 1955 aparecieron nuevas especializaciones en las áreas de Medicina, la mayoría en la Universidad Autónoma de Nuevo León y de Ingeniería en la Universidad Nacional.

Hasta ese momento fue indiscutible que la aparición y creación de programas de posgrado obedecía más a lineamientos propios de las instituciones que las impartían que al fortalecimiento de la independencia técnico-científica y económica del país.

Fue hasta la década de los sesenta cuando, desde la perspectiva de la planeación normativa, se empezó a ver la necesidad de que la creación y el desarrollo de los programas de posgrado respondieran a los requerimientos del país.

De 1959 a 1964, en los estudios de posgrado de la UNAM, el Consejo Universitario intervino para crear y/o modificar programas de 20 doctorados, 16 maestrías y una especialidad; de 1960 a 1970 intervino en 24 doctorados, 54 maestrías y 89 especializaciones; de 1971 a 1979 intervino en 43 doctorados, 127 maestrías y 67 especialidades (Zúñiga, 1982, pp. 27-39).

En otras instituciones se impulsó a los programas de posgrado, como el de especialización en Psiquiatría Infantil en la Universidad Autónoma de Nuevo León. En la Universidad de Chapingo, en la Universidad Iberoamericana, en el Tecnológico de Monterrey y en El Colegio de México se promovieron Maestrías en las ramas técnicas, administrativas, médicas y de ciencias humanas.

En 1961 se fundó el Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional, orienta-

do primordialmente a fusionar la investigación con la formación de posgrado de diferentes áreas y disciplinas.

### **Primera fase: el crecimiento desarticulado**

Desde sus orígenes, el posgrado no ha sido un nivel homogéneo, por lo que hay un desarrollo diferente de las áreas académicas. Desde finales de la década de los sesenta se empezó a ver una expansión de los posgrados y casi todos se ubicaron en el Distrito Federal. A diferencia de principios del siglo xx, cuando aparece el nivel de posgrado, el antecedente formal para la inscripción de la maestría y el doctorado era el bachillerato, cuya finalidad era la formación de profesores para escuelas normales y de enseñanza media, así como para la investigación y la “alta docencia”.

Fue a mediados del siglo xx que, junto con la educación superior, el posgrado se vuelve pieza clave de la vinculación entre la producción de conocimiento científico-técnico y sus importantes formas de absorción y de aplicación a la solución que planteaba el desarrollo nacional; así como la formación de profesores como parte del sistema educativo (Valenti, 1995).

En este contexto fue que los programas de posgrado se hicieron significativos por ser los espacios propicios para la vinculación entre la investigación y los procesos de formación profesional, con ello se ampliaron las comunidades gremiales y académicas de las élites científicas y profesionales; se convirtieron en mecanismos estratégicos para la absorción del proceso científico y técnico mundial, pues jugaron un papel importante en la adecuación de los saberes y habilidades de las necesidades del desarrollo nacional y, con ello, potenciaron la cultura nacional.

Los posgrados fueron detonadores de los saberes generados y una pieza clave en la competitividad internacional, fueron considerados dispositivos del capital humano, a la vez que permitieron valorar cualitativamente la educación superior, la ciencia y tecnología de una nación; son el sector de exportación de servicios educativos, a través de la adscripción a los programas de estudiantes extranje-

ros que, una vez que adquirieron los conocimientos y habilidades, al volver a su país de origen afirman y promueven la presencia de la ciencia y la tecnología, a la vez que suscitan el intercambio de personas, saberes y experiencias por los vínculos que construyen entre los actores de la educación: los profesores y los alumnos.

Hasta la década de los setenta es cuando el posgrado se establece bajo dos conceptos: en un intento por mejorar la docencia en la licenciatura que posibilitara la enseñanza de los adelantos en las técnicas didácticas y pedagógicas y sincrónicamente, una tentativa para el desarrollo científico y tecnológico que pudiera cumplir con las ideas de modernidad desde la investigación.

A finales del sexenio de José López Portillo se crea una política de regulación e impulso a este nivel educativo, debido a la acelerada evolución que tuvo a principios de los años setenta bajo los siguientes antecedentes:

- a) En la XII Reunión de la ANUIES en Villahermosa, Tabasco, en 1971, se insistió en la creación e impulso a los estudios de posgrado para que los profesionales pudieran tener oportunidades de actualizarse y obtener mejor formación en la docencia y la investigación.
- b) El Programa Nacional de Formación de Profesores, propuesto en la Reunión de Toluca, Estado de México, realizado ese mismo año, tuvo como propósito integrar y mejorar el cuerpo docente de las universidades y centros de educación superior (Barrón, 1981).
- c) El Plan Nacional de Educación Superior aprobado por la ANUIES en la XVIII Reunión Ordinaria de su Asamblea General, que se llevó a cabo en Puebla en 1978, marcó una definición nacional de niveles y objetivos en este grado académico: las características de su personal docente, incluyendo su nivel académico, tiempo de remuneración, así como los criterios de contratación del profesorado; la definición de normas generales y específicas para los recursos físicos y asociados, características, antecedentes académicos y tiem-

po de dedicación del estudiante; formulación de planes de estudio, vinculación con la investigación, regulación de los posgrados para su ingreso en carreras diversificadas, formas de evaluación nacional, mecanismos para el intercambio académico y equivalencia con los posgrados realizados en el extranjero e inscripción al programa de becas (PND, 1981-1991, p. 107).

Como un intento de racionalizar el desarrollo del posgrado, desde una lógica de la planeación, destaca la importancia de prever y coordinar su crecimiento, a partir de una formulación conjunta por parte de las instituciones participantes, de políticas que lo planifiquen, organicen y normen.

Explícitamente, el Plan Nacional de Educación Superior no planeaba mecanismos concretos para traducir a la realidad los lineamientos referentes al posgrado, sino que quedaron circunscritos a las políticas generales de la educación superior.

El Plan proponía directrices para adecuar el currículo de licenciatura y posgrado, y como consecuencia la formación de recursos humanos, a las necesidades de la sociedad y su desarrollo, además de diversificar la oferta educativa en función de las necesidades y recursos del país. Con la finalidad de desarrollar la propuesta, en este documento se establecía la formación y actualización de recursos humanos en y para las instituciones de educación superior, con la intención de contar con profesores, investigadores y planificadores en las disciplinas objeto de enseñanza. Para ello se plantea articular dos elementos importantes en la formación de recursos humanos que son la docencia y la investigación.

En la docencia se pretendía no sólo la formación de recursos humanos, sino la adecuación a los nuevos perfiles de composición social, al transformarla en sus aspectos metodológicos, lo que permitiría que la función básica de la docencia fuera la mayor vinculación con los sectores productivos. Asimismo, la investigación tendría que estar articulada con las necesidades de producción de

bienes y servicios de interés social para contribuir a la disminución de la dependencia tecnológica y a la racionalización de los recursos naturales.

La creación de los estudios de posgrado debería estar orientada a elevar la formación de los profesores de las Instituciones de Educación Superior, a la construcción de la infraestructura necesaria de las instituciones que quisieran impartir estudios de posgrado y a seleccionar a los estudiantes que cumplieran con los siguientes requisitos: Tener licenciatura, experiencia profesional, certificado profesional con las materias y calificaciones obtenidas, examen de admisión, currículum vitae, carta de exposición de motivos y constancia de conocimiento de un idioma extranjero (ANUIES, 1978-1979, p. 1083).

Otro factor importante para el desarrollo del posgrado fue, a decir del PND, la revisión de los programas de estudio, su factibilidad radicaba en la adecuación con el sector productivo y la institución educativa, para esto se incrementaron varios programas nacionales como fueron el 3 y 5, de acuerdo con el documento de la Planeación de la Educación Superior (1979).

El primero consistió en la implantación de nuevas licenciaturas y posgrados, cuyo objetivo era promover la realización de programas institucionales de creación de nuevas carreras y estudios de posgrado, acordes con los requerimientos de calidad y tipo de especialización que esbozara el desarrollo particular de la región al que pertenecen los centros educativos, así como del país en general. El programa 5, sustentado en la planificación curricular, señalaba que deberían promoverse las modificaciones pertinentes al currículum de la licenciatura y posgrado existentes en las universidades e Instituciones de Educación Superior haciéndolos más adecuados a las necesidades del país, según las concepciones institucionales.

El Programa Nacional de Educación 1984-1988 planteaba establecer un Sistema Nacional de Posgrado junto al Sistema Nacional de Investigadores. Por su parte, el Programa Nacional de Educación Superior (Pronaes) estableció un subprograma denominado Progra-

ma Nacional de Posgrado, que comprendía los siguientes proyectos: consolidar los programas existentes, a través de nuevos posgrados asociados con grupos de investigación consolidados e impulsar la obtención del posgrado entre los profesores.

En 1986 la Universidad reformó su reglamento de posgrado, entre los cambios que sobresalen está la descolarización del doctorado y la implantación del régimen tutorial.

Cuatro años después, la ANUIES planteó la pertinencia de establecer nuevos programas prioritarios, entre ellos uno relativo al posgrado, cuya denominación fue Programa Nacional para el Mejoramiento del Posgrado, que proponía ocho líneas de acción: evaluación de los programas de posgrado, organización y funcionamiento del posgrado, desarrollo de posgrados nacionales, desarrollo de posgrados regionales, vinculación del posgrado con los sectores productivos de bienes y servicios, información sobre el posgrado, apoyo a la superación académica del personal académico del posgrado y servicios de apoyo al estudiante de posgrado.

En esta década se establecieron, impulsaron y determinaron políticas educativas de fuerte impacto para el posgrado, que en la actualidad son las que lo rigen.

El desarrollo del posgrado nacional es muy reciente, en poco más de 25 años ha existido una gran expansión y multiplicación de programas, acarreado diversos problemas entre los que destacan: la improvisación de profesores y de planes de estudio, la duplicidad y falta de coordinación de esfuerzos, entre las instituciones y, a veces, dentro de la misma institución, la falta de claridad y precisión entre la concepción y los modelos académicos, la carencia de infraestructura e instalaciones apropiadas, la diversidad de criterios de operación y la adjudicación de planes de estudio de programas de posgrado elaborados en el extranjero, sin realizar ajustes apegados a las condiciones específicas de su implementación ni a las problemáticas susceptibles de ser estudiadas, entre otros.

Arredondo Galván (1998) señala que entre las causas que pueden explicar la expansión del posgrado se encuentran:

- El crecimiento de los niveles de escolarización de la población.
- El aumento en la oferta de formación en este nivel responde más a necesidades originadas en el plano individual, que a su vez son derivación de intereses de grupos o individuos con débil perfil académico y con poca orientación, fundamentada en cuestiones de beneficio en el ámbito nacional, regional o de naturaleza académica.
- El detrimento de la calidad académica en el nivel de licenciatura, que convirtió a los estudios de posgrado en un recurso compensatorio, lo que afecta el carácter de formación y la pretensión de calidad del posgrado al relegar la innovación de la formación profesional.
- Las exigencias del mercado de trabajo, que se han ido elevando ante la paulatina devaluación de los títulos de licenciatura.
- La gradual competencia para obtener empleo en periodos de constricción de la economía y de la oferta laboral.
- Las necesidades del aparato escolar y, particularmente, de las Instituciones de Educación Superior de contar con personal académico mejor calificado, así como la instauración de una competitividad creciente en el “mercado académico”. Que responde, muchas de las veces, a la captación del monto presupuestal y a espacios de poder en detrimento de las condiciones de calidad y formación que se pretende ofrecer.
- La institucionalización y el desarrollo de un sistema de ciencia y tecnología que ha propiciado y apoyado el surgimiento y desarrollo de programas, además de proporcionar becas a los estudiantes. Que permitiría la creación de espacios institucionales de producción y formación científica y tecnológica de excelencia. Esto admite la presencia de un núcleo básico de investigadores auto sustentado y capaz de desenvolverse en un mercado académico competitivo y en los espacios extraacadémicos. En cuyo caso, la oferta de forma-

ción manifestaría una concepción acerca de la importancia estratégica que tiene el posgrado para el posicionamiento de las instituciones universitarias del país y su contribución al desarrollo.

- Las presiones de profesores y funcionarios en las instituciones y dependencias académicas, así como de los gremios profesionales y académicos; por un lado, en la búsqueda de prestigio y reconocimiento social de sus respectivas disciplinas y profesionales y, por otro, en la instauración de mecanismos de promoción escalafonaria para los docentes, centrada en el interés por la actualización de conocimientos, la promoción y la formación investigativa y científica de los estudiantes. Que revela intereses de ascenso y movilidad laboral extra-universitario, cuya naturaleza sería estrictamente meritocrática (Arredondo, 1998, p. 369).

Algunas de las condiciones o factores que inciden en la aparición y crecimiento de estos programas son, entre otros:

- El mercado de trabajo; el posgrado tiende a convertirse en un medio necesario para poder acceder a mejores niveles de empleo.
- Desarrollo y consolidación del Sistema Educativo Superior; al aumentar la matrícula en el nivel de licenciatura, aumentan también las demandas de los empleadores en cuanto a preparación profesional.
- Desarrollo de un sistema de ciencia y tecnología (Conacyt); entre las funciones de este organismo está apoyar y evaluar los programas de posgrado, tiene sus propios indicadores para determinar el nivel de calidad de dichos programas.
- Presiones internas; al masificarse el nivel de estudios de licenciatura, crece la demanda por parte de la población estudiantil hacia los programas de posgrado, además, las mismas instituciones ven la necesidad de que su personal docente cuente con un mayor nivel académico.



Estos elementos son explicativos del desarrollo del posgrado, al que con frecuencia se le atribuye que el funcionamiento de los programas –el *ethos académico*– está subordinado a los anteriores señalamientos. Así, para algunos autores como Garrita, 1989; Bautista López, 1990; Arredondo Galván, 1992, las consecuencias de esto son: los bajos índices de egreso sobre todo titulación, desvinculación de líneas de investigación con los contenidos curriculares, áreas de especialización desligadas de las necesidades del desarrollo del país, baja productividad científica de los investigadores asociados al posgrado, bajo número de profesores y estudiantes de tiempo completo y una débil articulación de los planes de estudio.

Por otro lado, desde una perspectiva academicista, en la reproducción de los agentes universitarios y, a partir del proceso de modernización, son tres los demandantes y beneficiarios del posgrado: el aparato escolar, la producción científica y tecnológica, así como la producción y servicios.

La función social de la educación superior en México ha sido la formación de recursos humanos con un mejor nivel de calificación para el desarrollo del país, esto se le atribuye al papel que juega el Estado en la definición y el sentido social de la educación, así como a su intervención en la promoción y expansión del posgrado. También es cierto que los grados de maestría y doctorado tienen una función de prestigio y reconocimiento profesional y, con ello, una función de movilidad social. Sin embargo, en este nivel se presentan divergencias que van desde los objetivos, hasta los programas de estudio que carecen de una orientación específica. En muchos planes de posgrado (especialización, maestría y doctorado) existe una clara disquisición conceptual entre ellos y al mismo tiempo de articulación.

### **Segunda fase: diagnóstico y evaluación**

En la segunda etapa de desarrollo del posgrado, la presencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) fue decisiva a través del Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional,

cuyo objetivo fue equiparar los posgrados nacionales con los extranjeros para lograr una mayor vinculación. De acuerdo con las necesidades de modernización del país, este programa se centró en la calidad del posgrado y en las condiciones de su realización.

En 1984 y 1988 se realizaron dos diagnósticos sobre el posgrado nacional, en el primero de ellos dichas evaluaciones destacaron los siguientes problemas:

1) Bajos índices de titulación, 2) independencia de las líneas de investigación respecto del plan de estudios y los seminarios de investigación, 3) existencia de áreas de especialización desligadas de las necesidades del desarrollo del país, 4) gran número de programas concentrados en pocas disciplinas, 5) infraestructura inadecuada para investigación, 6) baja productividad científica de algunos programas, 7) excesiva duración de los estudios con relación a los calendarios ofrecidos, 8) programas con poco alumnado, 9) elaboración improvisada de planes de estudio, 10) insuficiente e inadecuada interrelación entre instituciones de educación superior consolidadas y aquellas de reciente creación y 11) bajo número de profesores con dedicación de tiempo completo (Valenti, 2002, pp. 60-61).

Como consecuencia de este diagnóstico se priorizaron los apoyos en aquellos programas que tenían un mejor desempeño en lo relativo a la infraestructura y los recursos humanos.

En el segundo diagnóstico sobre el posgrado nacional, las recomendaciones giraban en torno a: 1) Apoyar a programas de posgrado que contaran con un número mínimo de profesores de tiempo completo, 2) crear programas especiales para la formación de profesionistas en áreas menos desarrolladas y 3) realizar estudios sobre seguimiento de egresados, esto con base en visitas sistematizadas a los centros de investigación donde los comités recababan información.

Siguiendo las líneas generales de la ANUIES para el mejoramiento del posgrado, se enfatizó el establecimiento de mecanismos y procedimientos para conocer y analizar las condiciones de desarrollo de los posgrados. Así, se estableció como indispensable el trabajo inte-

rinstitutional por áreas y disciplinas, tanto para la evaluación como para la formulación y reformulación de los planes de estudio.

En 1991, el Conacyt estableció el padrón de excelencia en el nivel de posgrado, cuyo funcionamiento era acreditar los programas según las valoraciones de *aprobado*, *condicionado* y *no aprobado*, para ello evaluaba:

1. La planta permanente de investigadores de tiempo completo.
2. A los investigadores activos miembros del Sistema Nacional de Investigadores.
3. A los profesores con amplia trayectoria en la publicación de sus trabajos.
4. La alta eficacia terminal del programa.
5. En los posgrados tecnológicos, la vinculación con la industria y las aplicaciones tecnológicas en las empresas.

## **FASES DE DESARROLLO DEL POSGRADO EN EDUCACIÓN EN MÉXICO**

### **Primera fase: cursos de actualización y capacitación docente**

La explosiva demanda para los estudios del nivel medio superior y superior, a principios de la década de los setenta, obligó a las instituciones universitarias a entrar en un proceso de crecimiento acelerado, situación que requirió el aumento del número de profesores.

Aunado a una política educativa desarrollada a principios de esa década, que pretendía reformar y modernizar la educación, la formación de profesores era una de las estrategias para tal fin.

Esta transformación ubicó a la docencia como una nueva profesión universitaria convergente con la universidad de masas, que distaba en mucho de la universidad de élite en la que el *catedrático* o *profesional prestigiado*, conocedor de su campo de estudio con una amplia cultura general y disciplinaria, reunía en torno suyo a un grupo de estudiantes y con ellos hacía “escuela”; la paga que

recibía por su trabajo era de manera tangencial y complementaria a su práctica profesional; sus honorarios como profesores no eran significativos, pues no subsistían de ellos. Junto a él se hallaba la imagen del *catedrático-profesor*, quien vivía de la docencia en su campo disciplinario y dedicaba la totalidad de su tiempo al estudio y a la producción de una determinada área de conocimiento. Eran llamados “maestros por vocación”, con gran tradición y excelencia en su propio campo, ellos serán los *profesionales de la docencia en la academia* (Aguirre Lora, 1991, pp. 72-73).

Bajo la universidad de masas surgió el *profesional de la docencia*, cuya esperanza será conseguir ser profesor de carrera.

Se trata de una oleada de jóvenes recién egresados= que refresca la universidad con discursos educativos antiautoritarios y que intenta visualizar los campos disciplinarios desde perspectivas teóricas derivadas de la izquierda, pero con frecuencia no maneja suficientemente su campo disciplinario ni posee experiencia profesional (Aguirre Lora, 1991, p. 73).

En este contexto del proyecto modernizador de la universidad, la figura del profesor se sobrevalora, definido por los procesos de reforma académica, que a su vez lo atrapan en un proceso de masificación que le permite como única y primera opción la docencia, de la cual obtiene un ingreso fijo con pocas posibilidades de estudio personal y escasas expectativas de movilidad, más allá de la institución universitaria (Fuentes Molinar, 1986, p. 54).

Esta política demandaba por parte de los profesores el manejo de nuevas metodologías y concepciones de enseñanza, a partir de tres elementos que configuran dicho requerimiento:

- a) Uso de una retórica política populista que necesitaba una legitimación social del Estado, cuya finalidad fue amortiguar los conflictos sociales originados por el autoritarismo y la represión del gobierno anterior, mediante la reconciliación con las clases medias en la necesidad de vincular la formación escolar con el mercado laboral.

- b) Desarrollo de la educación de masas. En la educación superior demandó la incorporación masiva de los recién egresados de la licenciatura como de los profesores en servicio, para lo que se estructuraron los programas de capacitación pedagógica.
- c) Notorio estancamiento en la producción de conocimiento en educación (Díaz Barriga, 1988, p. 30).

En esta política de modernización de la educación superior se insistió, por medio del Programa Nacional de Formación de Profesores, en el surgimiento de centros especializados en alguna rama del ámbito educativo como la didáctica y la tecnología educativa, etcétera, cuyo propósito fue integrar y mejorar el cuerpo docente de las universidades y los centros de educación superior.

Bajo la idea de proporcionar diversas técnicas de enseñanza, sujetándose a la instrumentación, cuya finalidad era capacitar al profesor para hacerlo eficiente y elevar la calidad de la educación, se llevaron a cabo cursos y talleres sobre tecnología educativa, elaboración de programas por objetivos de aprendizaje, evaluación de aprendizaje, elaboración de materiales didácticos, microenseñanza, técnicas grupales, etcétera.

Esta política se orientó al incremento en la *calidad de la educación* superior, al respecto, en el diagnóstico sobre la docencia el documento “Estrategia Nacional del Proides” destaca:

Los esfuerzos por elevar la calidad de los servicios docentes son aun insuficientes. Son obstáculos serios la falta de información sistematizada, la carencia de conocimiento acumulado y la escasa difusión de estudios que analicen e interpreten las situaciones y dificultades que atraviesan las instituciones en su función de formar profesionales en las diversas áreas del conocimiento (Proides, 1987, p. 70).

Desde esta lógica, la calidad de la educación tiene relación directa con los programas de formación, capacitación o actualización de los profesores. Para esos tiempos la formación de los profesores

era entendida como una formación pedagógica o didáctica y se planteaba:

Que los profesores tenían el conocimiento propio de su profesión, sabían qué enseñar, pero adolecían del cómo enseñar. La didáctica era entendida, sin más, como técnica de la enseñanza. Se consideraba que los problemas y la crisis de la universidad, en muy buena medida, podrían resolverse con programas y acciones de formación de profesores (Arredondo Galván, 1988, p. 21).

En 1969, desde esta misma perspectiva, la UNAM creó dos entidades encargadas de la formación de profesores: el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, fundamentados en la tecnología educativa como teoría pedagógica de los Estados Unidos, que pretendía la expansión de una ideología de sociedad “democrática y en progreso”.

El objetivo de los docentes era inculcar la fe en el sistema capitalista, en especial en su objetividad y racionalidad, preparar a la gente para ocupar su debido lugar en ese sistema. Ese objetivo era producto de un modo particular y jerárquico de ver la sociedad, debido a su vez a una particular y jerárquica filosofía económica (Carnoy, 1978, p. 245).

En la década de los setenta esta perspectiva teórica sirvió de eje para la formación de los profesores e inundó de material bibliográfico los cursos que les fueron ofrecidos basados en la racionalidad técnica,<sup>7</sup> a través de autores como Robert Mager, Hilda Taba, Benjamín Bloom, Ralph Tyler, Clifton Chadwick y Roger Kaufmn, entre otros.

---

<sup>7</sup> Se entiende por “racionalidad técnica” a los rasgos dominantes de las sociedades capitalistas avanzadas, este término inicialmente fue señalado por Max Weber, donde en los distintos ámbitos de la sociedad se expresa una lógica de control y supeditación de fines y medios a una razón técnica, neutra y ahistórica, centrada en la obtención de “productos” de manera ágil y eficiente, más allá y por encima de las ideologías concretas.

Si bien, en un principio la formación de profesores se resolvía con cursos de didáctica, su desarrollo llevó a la formalización de maestrías o especializaciones en educación.

El Centro de Didáctica fue un medio importante para reformar la educación superior a partir del proyecto democrático-nacionalista, que pretendía modificar la orientación de la educación superior para convertirla en un motor de la democratización política, el desarrollo socialmente justo de la economía y la modernización de la cultura. Para lo cual se deberían buscar alternativas que hicieran que la expansión de la educación superior introdujera un mayor número de estudiantes y encontrara nuevas fórmulas de transmisión de conocimiento y aprendizaje. Así, se diseñaron nuevas instituciones destinadas a satisfacer la demanda de la enseñanza media y superior que funcionaran como estructuras que se apartarían del modelo tradicional (Bravo Ahuja, 1987, pp. 164-166).

Estas instituciones recibieron por nombre: Universidad Abierta y Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) que señalaba entre sus funciones que los docentes desempeñarían nuevas actividades: impartir clases, elaborar libros y textos programados, además de hacer uso de medios tecnológicos, entre otros. Este nuevo modelo de universidad planteaba la necesidad de un nuevo tipo de docente, a través de la idea de profesionalizar este ejercicio con una clara visión académico-administrativa. La formación de profesores se determinaría por el dominio práctico de la profesión y el uso y manejo de contenidos muy específicos de la disciplina que impartiera.

En 1971, el Centro de Didáctica fue responsable de la puesta en marcha del Programa Nacional de Formación de Profesores de la ANUIES; la UNAM le confió la fase de arranque del CCH, por lo que se convirtió en el eje de la formación de profesores. Para 1977, este centro se fusionó con la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y se creó el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE).

## **Repensar la educación**

A diferencia de brindar únicamente cursos de especialización en docencia, estos centros se encargaron del estudio de la docencia, no sólo desde la instrumentación, sino desde diferentes dimensiones sociológicas, psicológicas y pedagógicas que posibilitaron una ruptura con el modelo tecnológico, elemento eje en la formación de los años setenta, pensado desde una óptica tecnocrática y eficientista.

Por medio de estos espacios creados para la formación de profesores, en México se empezó a repensar lo educativo, a generar cierta renovación del discurso pedagógico y a configurar líneas de investigación que fueron adquiriendo una posición crítica y progresista, no sólo para la docencia sino para la educación en su conjunto.

Con ello se introdujo una serie de estudios sobre lo educativo, posibilitando espacios de reflexión. Esta apertura marcó –en un inicio– teorizaciones realizadas de manera parcial, cuya consecuencia fue una serie de contradicciones y reduccionismos, encontrándose en una misma propuesta elementos de marxismo, conductismo y psicoanálisis.

## **Programas de posgrado en educación**

En 1975 se crean programas de posgrado de formación de profesores que de manera genérica llevaron por nombre *Maestrías en Educación*. Estas revelaban la necesidad de dar coherencia a la formación integral y a la certificación de los estudios por medio del grado. Investigaciones al respecto (Ezpeleta, 1979) muestran que en estos estudios existe un campo caótico difícil de valorar.

Los programas de posgrado se configuran a través de dos ejes: la práctica docente y la investigación. Los programas cuya tendencia se aproxima hacia la docencia surgieron con la configuración de los posgrados en educación a principios del siglo xx, mismos que fueron retomados por las políticas educativas de la década de los setentas hasta principios de la década siguiente. Para el proyecto modernizador, los programas de posgrado ubicaron como elemento de acción al profesor. La docencia fue planteada desde diferentes



perspectivas teóricas, originando una heterogeneidad y dispersión, tanto en su organización formal como en sus lineamientos operativos, pero a su vez complejizándola y profesionalizándola.

Del mismo modo, los programas dirigidos a la investigación educativa se dan con una extensa sucesión de enfoques y niveles de análisis. Las maestrías fueron las que definitivamente introdujeron la investigación, así surgieron de manera incipiente programas que abrieron una veta en la formación de profesores, complejizando el acercamiento a lo educativo, implantando una serie de metodologías de investigación, en primer lugar, de corte sociológico, seguidas de las de corte psicológico. Con esto se plantea que el profesor deberá investigar su propia práctica para intervenir adecuadamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el periodo de 1976-1983 las especializaciones, maestrías y doctorados aumentaron de manera formidable a causa de: *a)* El impacto de las políticas de educación superior y su falta de regulación en las instituciones de educación superior, *b)* el proceso de masificación de la universidad que devalúa los títulos de estudio, sin embargo, no fue la consecuencia ni el afianzamiento de los estudios de licenciatura en el campo de la educación, ni el desarrollo de una comunidad académica en torno a la investigación en este ámbito y *c)* la misma explosión de los estudios en educación, cuyo crecimiento desordenado y altamente heterogéneo es un reflejo de la débil constitución de la disciplina educativa en el país.

Esta situación propició que el Conacyt realizara un diagnóstico sobre la situación académica de los diversos programas de posgrado en educación. Posteriormente, en la década de los noventa, este mismo organismo empezó a realizar una acreditación de programas, a través del Padrón de Posgrados de Excelencia, lo que constituye actualmente una forma de “acreditación educativa”, basada en la medición de variables tales como:

- Productividad de la planta docente y de los estudiantes.
- Grados académicos de los docentes.
- Infraestructura del programa.

En 1984, Carlos Órnelas y un equipo de trabajo elaboró un reporte para el Conacyt que presenta la situación de los Posgrados en Educación en los siguientes rubros:

**a) Operación**

- Falta de tradición y consolidación de los programas, consecuencia de la juventud relativa de los estudios en educación y del surgimiento reciente de la investigación educativa como una actividad especializada.
- El surgimiento de los programas se podía expresar como una respuesta improvisada frente al proceso de masificación de la educación superior.
- Débil proceso de institucionalización que se manifiesta en poca estructura física, presupuestos muy bajos, reglamentos deficientes, dependencia de otras instituciones, etcétera. Al respecto se da un crecimiento muy desordenado donde los programas se repiten en varias instituciones (falta de comunicación institucional).

**b) Investigación**

- En la generalidad de las sedes de los programas no se efectúa investigación ni están las condiciones institucionales para generarla.
- Falta de tradición en investigación: aún cuando la actividad prioritaria del posgrado es precisamente la investigativa, poco es lo que se hace al respecto; a los alumnos, cuando mucho, quieren formarlos con un seminario de investigación, impartido muchas veces por personal docente no investigador. La mayoría de las instituciones carecía entonces de unidad de investigación que reforzara esta actividad.
- Pocos programas han conseguido demostrar un avance en la formación de investigadores y su diseño curricular tiende a ser cada vez más flexible.

**c) Estudiantes**

- Ausencia de criterios claros y rigurosos para la admisión de estudiantes.
- En la mayoría de los casos, la dedicación de los estudiantes es de tiempo parcial, tomándose en consideración el número de horas dedicadas solamente a clases y seminarios.
- La inscripción de los estudiantes a proyectos de investigación, ya sea de la institución o de los profesores, es casi nula.
- Existe un problema grave en la eficiencia terminal, derivada de la baja relación que existe entre titulados y egresados, por la rápida incorporación al mercado laboral o del reingreso de los egresados a sus trabajos profesionales, por lo que, no pueden dedicar suficiente tiempo a la preparación de tesis de grado. Lo cual tiene su origen en que los posgrados no entrenan a los estudiantes para realizar investigación y se les exige una tesis producto de una investigación, o bien, que los egresados no manifiestan interés en invertir parte de su tiempo para preparar la tesis, una vez que completan sus créditos de asignaturas.

**d) Profesores**

- La mayoría de los profesores no cuenta con la experiencia académica suficiente para dirigir y coordinar proyectos de investigación de sus estudiantes o incorporarlos a sus propios proyectos.
- Los profesores involucrados en estos programas son docentes de asignatura y pocos de ellos dedican más de 70% de su tiempo a la investigación, ya que tienen otras ocupaciones que les aportan mayores beneficios económicos.

**e) Planes de estudio**

- Las modalidades de enseñanza son tradicionales en la generalidad de los posgrados.
- El currículo se organiza a partir de cursos y asignaturas aparentemente aisladas unas de otras.

- No existe un sistema homogéneo de créditos, tiempo y dedicación que admita instaurar criterios generales que consientan categorizar a los posgrados como especialidades, maestrías o doctorados.
- Continuidad con los estudios de licenciatura, lo ideal es que la formación sea en el ámbito de la investigación.
- Ausencia de planeación y vinculación con políticas de investigación a nivel nacional.
- Algunas de las condiciones o factores que inciden en la aparición y crecimiento de estos programas son, entre otros:
  - El mercado de trabajo, el posgrado tiende a convertirse en un medio necesario para poder acceder a mejores niveles de empleo.
  - Desarrollo y consolidación del Sistema Educativo Superior; al aumentar la matrícula en el nivel de licenciatura, crecen también las demandas de los empleadores en cuanto a preparación profesional.
  - Desarrollo de un sistema de ciencia y tecnología (Conacyt), entre las funciones de este organismo está apoyar y evaluar los programas de posgrado, tiene sus propios indicadores para determinar el nivel de calidad de dichos planes.
  - Presiones internas, al masificarse el nivel de estudios de licenciatura, crece la demanda por parte de la población estudiantil hacia los programas de posgrado, además, las mismas instituciones ven la necesidad de que su personal docente cuente con un mayor nivel académico.

De acuerdo con este estudio se catalogó a los posgrados en educación en cinco tipos, orientados a: *a)* formar investigadores, *b)* formar investigadores en una disciplina específica, *c)* resaltar una orientación general, *d)* formar profesores y *e)* preponderar la planeación y administración de la educación. A pesar de que en algunos programas se buscan mejorar los procesos académicos, esto no ha beneficiado la calidad de los planes.

Aunque se ha pretendido normar la formación académica de los posgrados, a partir de la profesionalización y la investigación, en la actualidad, los cinco tipos señalados por Órnelas (1984) siguen vigentes. Hoy resulta necesario realizar diagnósticos o evaluaciones de la situación de los posgrados en educación.

## **LA ORGANIZACIÓN COMO RACIONALIDAD EMERGENTE**

Toda acción en la organización se asume como una racionalidad (Hirsch, 1997, pp. 21-22),<sup>8</sup> Steward Clegg (1990) destaca el concepto de *modos de racionalidad* para explicar la inmersión de la racionalidad como elemento central para abordar las llamadas especificidades culturales y acceder a un mejor conocimiento sobre las diversidades organizacionales, indica que la racionalidad permanece como uno de los motores de la acción social, sin embargo, no es ajena a la estructura de dominio.

El concepto de racionalidad permite entender el proceso de modernización basado en una sociedad de organizaciones, donde la formación profesional está en relación directa con las necesidades de la industria, el trabajo y la vida diaria.

De acuerdo con Clegg (1990) en la racionalidad se encuentran dos vertientes: *la formal* que representa “la mejor práctica técnicamente posible del cálculo cuantitativo” y *la sustantiva* que “expresa la acción por objetivos”. Así, toda acción social se encuentra determinada por ambos tipos de racionalidad y por la agencia (Montaño,

---

<sup>8</sup> En el contexto moderno, “racionalidad” se concibe vinculada a la acción y distingue el tipo de acción humana configurada de forma que permite obtener ciertos objetivos (“racionalidad instrumental”). Como definía Rescher (1993): la racionalidad radica en la persecución de fines adecuados. Toda organización del trabajo se sustenta en un principio de racionalidad, que tiende a fines específicos según el momento histórico. El concepto de racionalidad está asociado al mercado y al surgimiento de la empresa capitalista moderna.

1993, pp. 21-24)<sup>9</sup> que representa, tanto los mecanismos de la calculabilidad como los criterios interpretativos de la acción. En esta última es donde se concreta y se estructura el poder, en este sentido la cultura adquiere un nuevo *status* social, no representa el punto de partida que permita explicar las variaciones nacionales de la organización, sino se asienta como una red compleja de relaciones de poder (Hall, 1996, pp. 120-122),<sup>10</sup> es una expresión del juego de manipulaciones que explican la estrategia *manager*, a su vez permite la generación de nuevos valores que expliquen, actualicen y den sentido a la acción colectiva.

El traslado mecánico –e incluso adaptativo– de modelos organizacionales generados en realidades locales ajenas impide el reconocimiento de las diferencias culturales –en tanto que *ethos*– que sustentan, de acuerdo con Weber, toda acción colectiva (Montaño, 1993, p. 22).

Por cuanto la estrategia *manager* admite un orden estructurado y es un proceso de construcción de relaciones orientadas con un sentido específico y de justificación; se entiende como pieza fundamental en este proceso organizacional, de acuerdo con Pfeffer (1992) puede ser adoptada de forma explícita o implícita, es decir, puede ser considerada como deliberada, limitada o intencionalmente racional y dirigida a expectativas o metas.

---

<sup>9</sup> La agencia no equivale al concepto de organización, ya que ésta puede concretarse tanto a nivel del individuo como de una organización. La agencia, en tanto elaboración teórica, señala una posible vía que pone en juego un conjunto de relaciones metafóricas, las cuales dan sentido y direccionalidad a la acción colectiva organizada.

<sup>10</sup> El concepto de poder “tiene que ver con las relaciones entre dos o más actores, donde el comportamiento de uno se ve afectado por el del otro [...] el poder no tiene significado a menos que se ejerza. Una persona o un grupo no tiene poder estando aislado, tiene que estar en relación con alguna otra persona o colectividad [...] la relación de poder entraña dependencia mutua. Esto significa que ambas partes necesitan una de la otra [...] Se observa la dependencia más fácilmente en las organizaciones, que requieren la interdependencia del personal y las subunidades. Dos aspectos adicionales: en primer lugar, el poder, es un acto [...] el segundo punto, el receptor del poder es crucial para determinar si ha ocurrido un acto de poder.

Esto presume que toda elección de acciones siempre conlleva una racionalidad entendida como las elecciones deliberadas de actores congruentes, lo que significa que en toda elección siempre hay una acción.<sup>11</sup>

Así pues, la *acción* se entiende como algo racional y premeditado que sujeta la lógica organizacional, donde las conductas se analizan para ser elegidas y presupone que esta elección se da de acuerdo con un conjunto de preferencias internamente congruentes.

La *organización* es un sistema de *acción* concreto por ser resultado de un complejo proceso de interacción social, en el que la acción humana se enfrenta, permanentemente, a diversas situaciones donde entran en juego las necesidades, oportunidades, capacidades y realizaciones de los sujetos. Estas interacciones entre los grupos e individuos, con sus constreñimientos e incentivos, conforman campos estructurados y no estructurados de la acción en la organización.

Esta interdependencia social, que subyace en las interacciones simples, deriva de los acuerdos recíprocos y simétricos entre individuos y grupos, las redes complejas de relaciones sociales asimétricas y heterogéneas inmersas en lógicas de dominación y poder (Etkin y Schavarstein, 1995, p. 192),<sup>12</sup> al igual que los fenómenos de emergencia que atañen a las consecuencias no previstas de las acciones

---

<sup>11</sup> De acuerdo con Pfeffer (1992, p. 16), la noción de acción adquiere diferentes dimensiones según la perspectiva adoptada, puede ser considerada como acción deliberada, limitada o intencionalmente racional y dirigida hacia expectativas o metas; la acción como restringida externamente determinada por situaciones y la acción como algo aleatorio y dependiente de un proceso emergente en desarrollo. Mientras que en las dos primeras perspectivas, la racionalidad se construye después de los hechos para dar sentido a las conductas que ya han ocurrido. En la tercera perspectiva de la acción señala la importancia del proceso en desarrollo para entender la acción y rechaza el paradigma estímulo-respuesta.

<sup>12</sup> “El poder nace y se ejerce en el marco de un orden instituido, al igual que otros vínculos de poder que han ayudado a instalar. En algunos casos, los elementos de este orden externo (reglas, valores y símbolos institucionalizados) son la fuente más importante del poder en el vínculo (el caso del juez, notario o policía) y en otros, la fuente se mantiene en el nivel menos visible y directo, como las relaciones sociales que se construyen en una línea de producción.

sociales, conforman ese basamento que da sentido y orientación a las organizaciones.

Por su parte, los campos estructurados consisten en un conjunto de reglas del juego que delimitan los campos de conflicto y del comportamiento de los sujetos. Los campos no estructurados constituyen zonas de incertidumbre que posibilitan la negociación continua de los intereses y conflictos de los miembros de la organización. Esta incesante tensión, entre lo estructurado y lo no estructurado de la acción colectiva, permite el dinamismo de las instituciones y la comprensión sociológica de las interacciones y los ensamblajes que ocurren entre los actores de la organización y de los sistemas, de acuerdo con Crozier y Friedberg (1990).

La articulación del conjunto de apremios, incentivos e incertidumbres que forman la institucionalidad no es estática, pues es la continua interacción entre estos elementos lo que permite que las instituciones modifiquen sus relaciones y puedan adaptarse a nuevas exigencias externas e internas.

Desde esta perspectiva, *el cambio*<sup>13</sup> *institucional* constituye un fenómeno central en el análisis de las transiciones y es la demostración de la transformación de un sistema en acción.

Toda organización está siempre en constante cambio por los requerimientos externos, entre los que se encuentran: la competencia, innovaciones, demandas del público y la política gubernamental que requiere del diseño de nuevas estrategias, métodos de trabajo y productos para que la organización continúe con su nivel

---

<sup>13</sup> El cambio es gradual, es un proceso automático y natural de crecimiento y aprendizaje, tanto personal como grupal y organizacional. Viniendo de dentro, tanto el individuo como el grupo y la organización incorporan efectivamente los cambios y modificaciones a su comportamiento y a sus procesos de socialización. Sin embargo, siempre conlleva una actividad problemática; el cambio significa actualización y dinamismo, lo que puede trastocar procesos y estructuras plenas de rito y ceremonia que tienen un gran valor para los miembros de la organización. Si se realizan los cambios y éstos no traen consigo los resultados esperados (como es frecuente en cualquiera de las dimensiones), ello sólo confirma la irracionalidad del mundo y la falta de relación causal entre actividades y objetivos.



de operaciones. De la misma manera, las exigencias internas promueven el cambio en el sentido de que los miembros de una organización busquen no sólo su mantenimiento, sino su crecimiento con el fin de asegurar la obtención de mejores beneficios.

Una transición involucra cambios, pero éstos no necesariamente indican un sentido evolutivo o progresivo de las instituciones y sociedades. En toda sociedad se halla una diferenciación y complejidad, estos avatares tienden a articular formas de reducción de esa complejidad social, demarcando las zonas de incertidumbre, controlando las situaciones de contingencia y regulando las acciones de los individuos, grupos o instituciones. De este modo grupos e instituciones tienden con el transcurrir del tiempo a “modificar su estructura organizacional de acuerdo con una lógica de diferenciación creciente” (Zolo, 1994, p. 19).

El poder de las organizaciones consiste en esta capacidad de diferenciación, de regular contingencias e implantar nuevas reglas para su comportamiento y conducción.

La construcción de organizaciones involucra múltiples combinaciones de poder que sólo pueden ser circunscritas por medio de la propia organización. A esto, Luhmann (1995) le llama poder organizacional y menciona que es un mecanismo que separa áreas de conflicto y de contingencia, a través de un incesante ajuste de las reglas de pertinencia y normas de comportamiento por razón de la distribución de los poderes al interior de la organización o poderes compensatorios.

Otros autores que han trabajado el concepto de *cambio institucional* son March y Olsen (1989) como una adaptación instrumental a situaciones cambiantes con soluciones disponibles que ocurren por una evolución gradual de las estructuras de significado. Para ellos, el cambio es incremental en el sentido de que las instituciones, al modelar las preferencias de los actores, especifican la configuración que ellos tienen sobre su propio cambio.

El examen de los cambios institucionales implica analizar las interacciones entre un número considerable de factores que participan en el impulso de dichas modificaciones. Uno de estos fac-

tores es la intencionalidad que revelan los procesos de cambio o reforma en las instituciones.

Inferir las transformaciones de las instituciones requiere un examen de las intenciones que pueden ser múltiples, no forzosamente sólidas y muchas veces ambiguas. Las intencionalidades forman parte de un sistema de valores, metas, actitudes que se incrustan con otras intenciones y que “las estructuras de valores e intenciones son formadas, interpretadas y creadas en el curso del cambio en la institución” (March y Olsen, 1989, p. 66).

Dentro de esta dimensión simbólica de los procesos de cambio, se agrega la influencia de los paradigmas de políticas en las transiciones institucionales. (Hall, 1993). Entendidos como el conjunto de ideas e instrumentos que conforman el marco de referencia de las políticas específicas, su finalidad es reducir los conflictos y las disputas ideológicas para entrar al terreno del diseño técnico-político de las acciones de gobierno. Lo que permite redefinir los estilos de gestión política mediante las negociaciones entre las agencias estatales, los grupos, las organizaciones e instituciones de la sociedad (Offe, 1992). Con lo cual los paradigmas de políticas en ascenso sustituyen paulatinamente a viejos paradigmas en agotamiento.

Así, la organización puede entenderse como una toma de posición, una acción, que realiza un individuo o grupo para resolver un estado específico de contradicción social o para dar respuesta a un conjunto de expectativas sociales. Esta toma de posición plantea forzosamente un proyecto, entendido como una visión anticipada del futuro de una realidad vivida, sentida o construida que se desea transformar o modificar; en el que se plasma una serie de finalidades, así como los medios indispensables para cumplirlas.

Por tanto, la organización es un proyecto social que irrumpe en el centro de un nivel determinado de convergencia, capacidades y realizaciones sociales constituyéndose como una racionalidad, en la cual se destacan tres aspectos: se instauran vínculos y relaciones sociales entre los sujetos y entre éstos y los objetos; se definen orientaciones sobre estas interacciones y se forma un marco que

justifica las finalidades perseguidas y los medios que se necesitan para lograrlas.

Dentro de la organización coexisten diferentes racionalidades (Hall, 1996) que pueden incluso ser soporte de ésta, no obstante, dentro de la organización se perfila siempre una racionalización emergente que procura establecer un nuevo espacio de interacción entre los sujetos y los objetos con una orientación específica, la cual estará regulada por nuevas fuerzas y acciones sociales que le permitirán constituirse como un proceso histórico en el que podrán manifestarse experiencias de éxito o fracaso social; que sin importar lo que ocurra en un desarrollo ulterior, en el momento de su aparición este fenómeno organizativo se erige con supremacía, aunque después coexista en una lucha contradictoria con otras racionalidades organizativas o en contextos inerciales.

La erupción de una racionalidad emergente (Hall, 1996) en la organización supone diferentes niveles de racionalidad, es decir, se entiende que es racional porque es resultado de una problemática social, que transforma la turbulencia social en reivindicación organizada, cubre una necesidad insatisfecha con una solución viable.

Del mismo modo, existe racionalidad cuando se reúnen y articulan dos discursos diferentes: el plano político y el valorativo, que posibilitan el orden a la diversidad y hacen más efectiva la utilización de recursos. Y es racional cuando se constituyen los nexos entre las normas y los procedimientos, entre los recursos jurídicos, económicos, ideológicos y políticos para fomentar situaciones interactivas y potenciar escalas de acción en el ámbito interorganizativo.

Cuando la organización diseña rutas de prevención y corrección de acciones se evidencia racionalidad, modificando y evitando riesgos para incluir o excluir actores y factores; para transferir o restringir recursos en función de costos y oportunidades, así como cuando diseña instrumentos de seguimiento y control para la valorización de resultados y rendimientos organizativos y para precisar la línea estratégica sobre prospectivas viables o para orientar escenarios.

Con todo esto, la organización es un espacio de racionalización (Hall, 1996) por cuanto admite un orden estructurado en ámbitos estratégicos como son: los sistemas regulatorios que atañen a todo un conjunto de normas jurídicas y administrativas, así como los métodos y procedimientos cuya finalidad es prescribir y controlar la acción de los individuos; la interacción social y la utilización e intercambio de recursos, la coordinación imperativa en donde se establecen los nexos o enlaces entre los individuos, de acuerdo con los valores compartidos y sistemas funcionales de actividad y la jerarquía que alude a la presencia de la autoridad como configuración de poder legítimo, responsable del acceso, reparto, participación y exención de los bienes dentro de la organización.

Bajo esta configuración, la racionalización y los ámbitos estratégicos se fundan y operan en una traslación organizativa, cuya estructura formal no puede significar un modelo ideal, sino la visión activa de despliegue y desarrollo.

Dentro de este marco ocurren disímiles procesos que son la expresión de cierto nivel de convergencia, distanciamiento o contradicción entre las necesidades, oportunidades, capacidades y realizaciones sociales, mediadas por una racionalidad organizativa y encauzada por ordenamientos internos. Esto exige percibir a la organización más allá de sus racionalidades formales y mecánicas o desde sus lógicas adaptativas, en el plano de sus rupturas, interrupciones e inconsistencias.

## **TEORÍAS DE LA ORGANIZACIÓN**

Dentro de la racionalización se puede establecer un cierto ordenamiento teórico y temático sobre el problema organizativo, al respecto Mouzelis (1967), Perrow (1972), Pfeffer (1982, 1997), Silverman (1970), Clark (1984) y Neave (2001) utilizan el término de *Teoría de la organización* para describir al conjunto de enfoques que han abordado el estudio de las organizaciones y/o la organización a lo

largo del último siglo, bajo muy diversas orientaciones teóricas, niveles de análisis y procedencias disciplinarias.

Podemos señalar que no existe hasta el momento una formulación conceptual unificada que la defina, pero sí presupone entenderla desde la racionalidad y el poder, categorías que a lo largo de su desarrollo han estado involucradas en su lógica de explicación, tanto para solventar los problemas de organización de las grandes empresas como los conocimientos que analizan la reciente reconstitución de las organizaciones en redes de frontera difusas.

Existen tres directrices epistemológicas, conceptuales y metodológicas, que de acuerdo con el tipo de racionalidad (instrumental, estratégica o comunicativa) caracterizan sus particulares formas de construcción de relaciones:

a) *Racionalidad instrumental*: las relaciones que la conforman aluden a la solución de tareas, dentro de una división de trabajo, una especialización de los operarios y el diseño de puestos y tareas. Con ello se hace indispensable la elaboración de técnicas y la construcción de medios eficaces, destacando las aportaciones de la: administración científica, la psicología industrial y la economía. Su aparición se debe al surgimiento de la empresa moderna.

Se refiere a la especificación del control de los tiempos y movimientos de los individuos para la mejor productividad, así como el efecto de las relaciones humanas para la eficiencia y la efectividad de largo plazo en las tareas de las organizaciones, al igual que la introducción de sistemas modernos de contabilidad de costos y técnicas para sistematizar el control de producción, las adquisiciones, la conducción de los inventarios, la contratación de personal, los sistemas de remuneración y el diseño de espacios físicos, entre otros elementos.

Se habla aquí del surgimiento de la empresa moderna y de la profesionalización de la administración, los problemas considerados en ese momento son las dificultades de la eficiencia interna y de la productividad, pues se asumía un funcionamiento autorregulado entre costos y resultados (Taylor, 1980). De acuerdo con los cam-

bios provocados por la ampliación de los mercados, el incremento de la competencia y el acelerado desarrollo tecnológico que impactaron fuertemente en la industria.

Con ello, las empresas experimentaron una etapa de desorden, que debería de ser enfrentada mediante nuevas formas de organización y dirección industrial, que impactaron en las relaciones sociales modificando la percepción del tiempo y espacio que delimitó con mayor precisión el lugar de trabajo restringiendo la movilidad en la fábrica y controlando los ritmos de producción.

Los primeros encargados de desarrollar el conjunto de técnicas y principios normativos para apoyar esta reorganización fueron los directores de empresas –muchos de ellos formados como ingenieros– dando lugar a una estructura empresarial basada en la departamentalización funcional y la división de trabajo (Owen, 1994). Con estos movimientos se da origen a la administración como disciplina.

Por su parte, la psicología, desde el discurso organizacional, planeó cuáles eran los efectos que se producían en la conducta, comportamiento y relaciones del individuo o grupo de individuos en proporción a ciertos objetos, sujetos y estructuras que se identificaron por propiciar determinados sistemas de interacción e integración social.

La psicología industrial delimitó que dentro de la organización se trastoca la estructura perceptual, cognoscitiva y motivacional de los individuos, quienes reaccionaban al mismo tiempo desde su personalidad y carácter, para contribuir u obstaculizar la dinámica interna de la organización y el cumplimiento de sus fines.

Este campo de estudio es el que toma en cuenta la motivación y satisfacción que cada individuo puede tener dentro de la organización y la manera en que estas puedan ser variables para el rendimiento individual en el trabajo. Este clima de participación y liderazgo aprueba la toma de decisión y resolución de problemas que afectan a la organización.

La economía enfatizó la relación entre los cambios de modelo económico y sus repercusiones en los procesos de modernización

empresarial, al redimensionarse con la apertura comercial, esto permitió: la reposición de maquinaria, las adaptaciones tecnológicas, la flexibilización de la producción, las alianzas estratégicas y la incorporación de nuevas técnicas de mercado, entre otras. Este ámbito tomó en cuenta el ordenamiento y distribución de los recursos físicos y humanos, que garantizarían una adecuada producción y reproducción de bienes, servicios y estructuras, así como su vinculación con las preferencias del consumidor y la competencia de unidades económicas de los mercados; la evidencia de los mecanismos de ahorro e inversión, la evaluación de los costos, la circulación y producción de productos y la regulación de las decisiones de los mercados, entre otras (Hall, 1996, p. 169).

Sin duda, dentro de las propuestas de la teoría de la organización se encuentra el modelo burocrático, al respecto Mouzelis señala que la burocracia (Montaño, 1993, p. 15)<sup>14</sup> es:

Un sistema de control basado en reglas racionales, las cuales tratan de regular toda la estructura y los procesos organizativos con base en el conocimiento técnico y con el propósito de lograr la máxima eficacia (Mouzelis, 1991, p. 46).

Dentro de este modelo la organización se caracteriza por una estructura y una lógica de funcionamiento definidas:

- Los puestos son ocupados en ordenamiento a una estructura jerárquica de autoridad claramente delimitada en cuanto a funciones y toma de decisión.

---

<sup>14</sup> La burocracia fue pensada como un modelo ideal –recurso metodológico weberiano– la posición estructuralista y la contingente la utilizan para explicar la lucha económica por los mercados y la lucha política por el gobierno de las organizaciones. La primera determinó a la burocracia como “un rompimiento entre los medios y los fines al desarrollarse una estructura rígida e impersonal que generaba objetivos intermedios y parciales alejados de los originales” esto permitió la creación de una nueva estructura adyacente a la original, cuyo objetivo fuera la consecución de fines parciales a partir del control estricto de conductas. La corriente contingente consideraba a la organización como una total burocracia.

- Los puestos y posiciones serán ocupados por personas sometidas a la autoridad con la intención de cumplir los objetivos de la organización.
- Cada empleo que se ocupa está claramente explícito por una competencia legal definida.
- Todo empleo que se ocupa se basa en una relación contractual preliminarmente estipulada.
- La selección de candidatos a cada puesto se realiza sobre la base de las competencias técnicas, con lo que la vía racional está en el concurso o examen que admite nombrar al mejor ocupante de un puesto.
- Los miembros de la organización serán remunerados por razón de un salario fijo en moneda, variando las magnitudes en función de la escala jerárquica.
- Los empleos se constituyen en la única ocupación profesional de sus miembros.
- El establecimiento de una carrera profesional basada en las aptitudes reconocidas por los rangos superiores.
- La función de la persona se distingue claramente, haciendo valer el principio de que el empleado no es el propietario ni de los medios de la organización ni de su puesto.
- Los empleados serán sometidos a una estricta disciplina para el cumplimiento de su labor.

En este modelo se privilegian los principios de control y evaluación de las diferentes actividades, además del ordenamiento basado en la estructura formal, la calificación del personal, la retribución fija de dinero, la movilidad ocupacional, la separación entre los medios administrativos, el cargo, la disciplina y la vigilancia administrativa. Con ello, la actividad organizativa se fundamenta en la autoridad legal-racional y la eficiencia.

Por su parte, la *Teoría de la dirección científica* de Taylor resaltó el control de la conducta individual, a través de sistemas de regu-



lación de *tiempos y movimientos* (Ibarra Colado, 1994, p. 20)<sup>15</sup> de trabajo a destajo y al obrero destacado. En estos sistemas se buscaba *The one best way* para realizar la tarea del obrero, ampliando su productividad y logrando una mayor satisfacción e integración del trabajador debido a los altos ingresos, producto del trabajo realizado (Taylor, 1980).

Esta propuesta tenía por objeto buscar la máxima prosperidad para el patrón junto con la de los empleados, pero para el logro de este objetivo el desempeño requerido de cada trabajador o directivo suponía la máxima eficiencia; la organización era vista como un conglomerado de variables manipulables y cuantificables que exigían el cumplimiento de las metas organizativas, todo desde la lógica de la racionalidad instrumental.

Esta forma de organización se basaba en la creencia inconmovible de que la utilidad y la moralidad eran de razonamiento científico. El axioma de que las personas eran primariamente racionales y la suposición de que todas ellas veían su trabajo como un entorno económico, por tanto, el cómo organizar el trabajo era visto como un problema técnico, cuya solución podía obtenerse siguiendo los criterios de eficiencia y pago justo de acuerdo con la productividad.

Otro elemento que desde esta racionalidad se toma en cuenta es el de los sistemas de roles y necesidades, la participación del grupo y la atención a las necesidades individuales es la que permite aumentar la productividad, a partir de reivindicar la necesidad de controlar y manipular los sistemas informales como fundamento de la internalización de los valores y los fines organizativos en cada uno de sus miembros, dándole importancia al factor humano con

---

<sup>15</sup> “Los estudios de tiempos y movimientos funcionaron como efectivo dispositivo disciplinario al vulnerar el secreto obrero sobre el trabajo y romper los límites a la productividad impuestos por los trabajadores en el taller. La incorporación de maquinaria al proceso productivo apoyó el nuevo sistema fragmentando aún más el trabajo e imponiendo ritmos antes en manos del trabajador. El cronómetro se incorpora como dispositivo en el que se sintetiza la autoridad de la dirección sobre el trabajo; era claro que la propiedad esencial de la empresa se encontraba en el manejo y la disposición del tiempo de trabajo, acotándolo espacialmente”.

el argumento de que los trabajadores eran, primariamente, seres sociales orientados por la necesidad de participación y aceptación y que la base de la productividad era la cohesión del colectivo.

Esto dio origen a la corriente denominada *escuela de relaciones humanas* o *enfoque humanista* (Solís, 1993), cuyo representante fue Elton Mayo, su circunscripción estuvo regida por los parámetros de la producción capitalista y por las expresiones organizativas (Montaño, 1993).

Esta perspectiva organizacional se inclina a las exigencias planteadas por la producción en serie, la cual fue acompañada por un sistema de gestión que aseguró la operación de la empresa, tomando en cuenta las necesidades de los trabajadores más allá de su salario. Guiada por la psicología industrial y la creación de los primeros departamentos de recursos humanos, este movimiento surgió en los Estados Unidos con la intención de enfrentar el descontento de los trabajadores y de controlar el movimiento obrero de la crisis de 1929, generado por la aplicación de la administración científica y por la introducción, poco después, de la banda transportadora (Montaño, 1991).

Esta propuesta organizacional contribuyó a delinear la conformación de los mercados internos de trabajo y al establecimiento de reglas institucionalizadas en las relaciones laborales, que permitieron el derecho de huelga y el reconocimiento oficial de los sindicatos. Esto implicó la regulación de las negociaciones y el manejo de conflictos, con ello las empresas alcanzaron mayor estabilidad en su funcionamiento y el control de los grados de incertidumbre experimentados en épocas pasadas.

Junto a estas propuestas, el enfoque estructuralista de Parsons (1951), Merton (1964), Etzioni (1986), Crozier (1990), entre otros, explica la relación inter y extra organizacional, a partir del desarrollo del análisis comparativo y las formulaciones tipológicas de organizaciones (modelos ideales).

Dichos autores conciben a la organización de manera similar al funcionamiento del organismo biológico, en tanto que satisface un

conjunto de necesidades internas y externas vinculadas a la adaptación, cumplimiento de metas, integración y legitimación al igual que un todo ser orgánico, puesto que las organizaciones se componen de unidades interdependientes que contribuyen a su mantenimiento y supervivencia.

También se le conoce como *modelo población-ecología* (Perrow, 1984, p. 81),<sup>16</sup> el cual no toma en cuenta el papel de los actores organizativos en la determinación de las organizaciones, deja de lado los procesos internos como la motivación, la toma de decisiones, los principios humanos de ética y moral.

Para este modelo nada tienen que ver en la organización las variables de poder, conflicto y clase social, pues asume que son los factores ambientales los que seleccionan las características organizativas que mejor se pueden ajustar al ambiente mediante las variaciones en la operación, las transformaciones de éxito o fracaso y las formas de evolución.

Desde esta perspectiva estructural, la finalidad de la organización es la satisfacción de necesidades naturales, con el fin de convertirse en una institución social, válida en sí y por sí misma.

Otra figura predominante en esta racionalidad es la *sistémica de corte cibernético*, en la que se observa la capacidad sistémica de la organización para procesar y regular información, generar autoaprendizaje, evitar factores “nocivos”, garantizar control y comunicación de diferencias y regulación *cuasi* automática de los procesos de entropía organizacional (Morgan, 1986).

---

<sup>16</sup> El modelo *población-ecología* también conocido como *modelo de selección natural*, sostiene que los factores “ambientales seleccionan aquellas características organizacionales que mejor se ajustan al ambiente” (Aldrich y Pfeffer citado en Hall, 1996, p. 299), entiende como poblaciones a los grupos organizacionales. Los cambios se efectúan hacia organizaciones más complejas o mejores, mediante ajustes apropiados al ambiente. Hay tres etapas: en la primera ocurren variaciones en la forma operacional, en la segunda algunas de las variaciones funcionan con éxito y otras no, en la tercera se seleccionan los cambios exitosos y son “conservados, duplicados o reproducidos”.

Desde los parámetros de índole cibernética, Hage (citado por Ruiz Olabuénega, 1995) pretende construir una teoría axiomática maximizando la efectividad, la adaptabilidad y la satisfacción (fines), con base en tres estructuras fundamentales: centralización, formalización y estratificación (medios). Así, al presentarse variaciones en la estructura se modifica en forma directa o inversamente proporcional la naturaleza de los fines, por lo que en el modelo de Hage la racionalidad está en la base de la predictibilidad y, con ésta, en la posibilidad del control.

Dentro de la racionalidad instrumental, el sentido finalista que se tiene de las organizaciones es la directriz permanente, a pesar de las diferencias teóricas y metodológicas sobre su predictibilidad y la posibilidad del control de las variables dentro de la estructura formal, así como la búsqueda de procesos de maximización de la eficacia y con ello el aumento de la producción.

*b) Racionalidad estratégica*, se sustenta en las alternativas de acción y en la capacidad de influencia de las decisiones respecto a oponentes racionales, cuestiona desde varias corrientes de pensamiento, que se involucran en el debate organizativo, la racionalidad legalista, eficientista, gerencial, socializadora y adaptacionista que había caracterizado los fundamentos teóricos.

Esta racionalidad toma de la Ciencia Política la noción de poder y sus expresiones organizacionales como ejes fundamentales. Para esta disciplina, las organizaciones forman un marco de referencia en el examen de los procesos de concentración y dispersión del poder, los factores que propician sistemas autocráticos, las características de las élites que representan autoridad y las formas de su legitimación, así como las reglas que permiten el acceso y el ejercicio del poder de un grupo de individuos sobre un conjunto más amplio de sujetos.

Se concibe a la organización no como un espacio cerrado, sino que su desarrollo tiene implicaciones necesariamente con las relaciones del Estado y la sociedad, incluso, implica modificaciones sustantivas de la sociedad en su conjunto, rehaciéndose de hecho el sentido común del ciudadano.

La administración pública reconoce las variables que afectan el funcionamiento de las burocracias estatales, tanto por lo que corresponde a sus estructuras como al comportamiento de los individuos. Dentro de esto, la eficiencia y efectividad de las organizaciones burocráticas se constituyen como contradictorias a las lógicas del mercado y del Estado. Se basan sólo en el proceso técnico que permite la inclusión de la interacción entre intereses, ideologías políticas y exigencias de gobernabilidad, en este sentido se pasan por alto las implicaciones organizativas que plantean la dinámica y, a veces, la contradictoria relación entre sociedad y Estado, lo cual afecta la articulación jerárquica, material y funcional de la administración burocrática con sus efectos en las formas de desempeño, evaluación, supervisión técnica, social y política.

La sociología es el punto de partida, es el proceso productivo que dentro de la organización ha sido tema de discusión y análisis, substancialmente en lo que se refiere a las temas de dominación y racionalidad que subyacen en el campo organizativo, en el cual se construyen procesos relacionales entre acciones, interacciones, grupos, estructuras y sistemas sociales.

A la sociología le importa la organización en la medida que enuncie un espacio estructural y de acción donde tienen relevancia la constitución de posiciones, roles y *status* sociales, cuya dinámica es un elemento del proceso de interacción, diferenciación, segmentación, integración y constitución de órdenes que regulan y sancionan la acción y el comportamiento social.

La racionalización estratégica surge como un intento de delimitar el papel finalista de la organización, en ella se involucran distintas corrientes que cuestionan el modelo burocrático, subrayando los procesos complejos del funcionamiento dentro de la organización y los rasgos particulares de cada una de ellas.

En todo modelo burocrático destacan las reglas y los controles para regular los requerimientos de la productividad, que a su vez generarán en los individuos niveles de resistencia que se expresarán en comportamientos y actitudes que pueden desencadenar amenazas desequili-

bradoras y mecanismos de defensa, los cuales prueban la creación y defensa de intereses particulares, ocasionando como consecuencia el fortalecimiento del poder, que se traduce en la tendencia necesaria a la oligarquía y a la superposición de la iniciativa individual.

Herbert Simon (March y Simon, 1980)<sup>17</sup> (1988) fue quien elaboró la teoría de las decisiones racionales que aseguran el cumplimiento eficiente de los propósitos organizacionales, a través del diseño de una estructura que posibilita el control del comportamiento de los participantes<sup>18</sup> en beneficio de la organización. Destaca el análisis de la organización mediante la estructura de decisiones y el equilibrio organizativo.

Por otra parte, Herbert Simon (1988) señala el concepto de *racionalidad limitada* para explicar el comportamiento de la organización como un ente social que tiene vida y cultura propia, al mismo tiempo que construye sistemas para tratar la conducta de las personas con la finalidad de redimensionarlas de una manera humanista y participativa, es decir, que el funcionamiento de la organización se debe, principalmente, a la elección fragmentada que hacen los sujetos dependiendo del nivel de la estructura donde se encuentre, por lo que la elección y su consecuencia establece una incertidumbre anticipada.

De ahí que uno de sus puntos centrales sea la toma de decisión, guiada más por la satisfacción que por la optimización del proceso, por ello se establece el concepto de *eliminación de incertidumbre*

---

<sup>17</sup> El concepto de *premisas de decisión* fue introducido por Herbert A. Simon para designar un aspecto de los roles desempeñados en esos colectivos que serían lo más relevante para la organización. La *premisa* funciona como hipótesis no como objeto de examen, se acepta simplemente, los factores usualmente atribuidos a una cultura son premisas aceptadas sin más, en una actitud natural –la de dar por sentado que valen y no ver el por qué uno habría que cuestionar esos elementos–.

<sup>18</sup> Simon (1988, pp. 106-107) entiende por participantes de la organización la clasificación en tres rubros de acuerdo con los incentivos, los empresarios y clientes. Asimismo, según con las contribuciones que aportan a la organización: servicios específicos (proveedores o materiales), dinero u otros servicios neutrales que pueden ser empleados como incentivos (clientes), tiempo y esfuerzo (empleados). Finalmente, se pueden clasificar de acuerdo con el control que tienen sobre la organización.

que expresa la reacción de la organización frente a los cambios del medio, a través de relaciones contractuales estables y procedimientos de operación estándar generalmente fijos. Paralelamente, incluye los *parámetros organizativos* sobre los cuales se controlarán las rutinas organizativas y los espacios de decisión que tienen que ver con la división de trabajo, la estructura de autoridad, los procedimientos estándar de operación y las pautas de comunicación. Esto permite maximizar los niveles de producción.

March y Simon (1980) enfatizan que la dificultad para tomar una decisión en una organización está en función de los procedimientos de decisión que llevan a la producción de un conflicto organizacional e identifica tres tipos: **1.** conflicto individual, conflicto en la toma de decisión individual, **2.** conflicto de organización, conflicto individual o de grupo de una organización y **3.** conflicto entre organizaciones o grupos. Parten del supuesto de que en el grupo opera en condiciones de unanimidad implícita, suponen que generalmente el grupo intentará llegar a una decisión agradable.

Del mismo modo, dichos autores señalan que la existencia de conflictos entre grupos se puede dar por tres variables: la necesidad de tomar decisiones de conjunto, una diferencia en los objetivos o una incompatibilidad en la percepción de la realidad. Existen dos procesos de reacción de la organización frente al conflicto: proceso analítico (solución del problema y persuasión) aplicado a un conflicto individual y procesos de negociación (negociación y política) establecido en un conflicto intergrupos.

Esta visión restringe el *conflicto organizacional* (Barba, 1993, p. 49)<sup>19</sup> a un problema de decisión que surge por las diferencias entre

---

<sup>19</sup> “El *conflicto organizacional* se ha constituido históricamente como elemento dinámico, porque su estallamiento no implica una actitud de destrucción sino que es una forma racional de expresión de las partes en conflicto, a través de la cual se busca una reconstitución parcial o total de las relaciones establecidas en la organización mediante el consenso [por lo que orienta] el esfuerzo colectivo a través de las tensiones causadas entre los individuos y grupos que detentan una cuota de poder [el] conflicto ha asumido formas distintas a través del tiempo”.

los intereses individuales o de grupo y los de la organización, desconociendo al conflicto como una expresión de las relaciones de poder y las desigualdades económicas y políticas entre los integrantes de la organización, como manifestación de un conflicto social más amplio. Se preocupa más por analizar y diseñar estructuras de dominación que garanticen los intereses de los grupos de poder de la organización y no de sus integrantes.

Un componente importante de este tipo de estrategias es que, a diferencia de la instrumental donde existe una relación binaria proceso-producto, incluye un proceso-intervención-producto, es decir, la naturaleza ambigua en las metas organizativas y el empleo incierto de la tecnología utilizada dentro de la racionalidad instrumental hace que cuando se presente el problema se busquen las soluciones. En esta racionalidad se destaca que la acción de la decisión tiene que ver con la prevención de la solución para la búsqueda del problema y no al revés; a la vez la solución conlleva la reducción en tiempos y la decisión manifiesta la participación propia de cada sujeto en la que se envuelven los estilos y creencias.

Cohen, March y Olsen (1989) advierten sobre la ambigüedad de las metas organizativas en las que encuentran que, en el proceso real que se sigue en la toma de decisiones, las metas se establecen limitadamente independientes de los procesos de decisión. La insistencia en que las formas de decisión responden a lógicas estratégicas de inadvertencia, evasión y resolución, hace necesario la acción de los actores como elemento importante para el aumento en la productividad. Al respecto Michael Cohen (1993) señala un ejemplo de lo anterior en la escuela:

El reto [...] es crear estructuras organizativas en las cuales la toma de decisiones en el nivel [...] pueda avanzar efectiva y eficientemente, y en las cuales los maestros puedan desempeñar un papel significativo en las decisiones administrativas y de dirección que tienen consecuencias importantes en la enseñanza. Al mismo tiempo, los maestros deben mantener la concentración, fundamentalmente, en la enseñanza en el salón de clases,



de modo que no derrochen sus energías al pretender manejar la escuela (Cohen, 1999, p. 310).

En contraposición Sfez (1984) nota que en el concepto de *decisión* existen criterios de linealidad, monoracionalidad y unifinalidad, por lo que es indispensable construir una visión estructural que refleje la complejidad de los procesos decisorios, en la cual se considere la multifinalidad de la acción histórica e individual y se establezcan alternativas desde el análisis de las decisiones para un cambio social.

Dentro de esta racionalidad, un enfoque teórico que destaca es la *teoría de la contingencia* que recupera a la organización como un sistema abierto dependiente de los factores del medio ambiente (homogéneo, heterogéneo, estable o inestable), sin dejar de contemplar las tareas, personas y estructuras.

Esta posición se inicia en la década de los sesenta por investigadores ingleses y norteamericanos como Burns y Stalker (1961), Lawrence y Lorsch (1961), Pugh, Hickson y Hinings (1968), Perrow (1972), Woodward (1965), Ansoff (1965), Emery y Trist (1965) y posteriores Galbraith (1973), Becker y Neuhauser (1975) entre otros, quienes desarrollaron la tesis de la evidencia empírica y el análisis comparativo. Lo que proporcionó un marco conceptual, utilizando el análisis factorial para el estudio de las dimensiones de estructura tales como: especialización, estandarización, formalización, concentración de autoridad y línea de control, en relación con los factores contextuales como la edad, el tamaño, la tecnología, el medio ambiente y la propiedad.

El enfoque contingencial trata de recuperar la capacidad explicativa de las corrientes antes mencionadas, al considerar relaciones interdependientes entre una extensa variedad de fenómenos que se establecen dentro de las organizaciones –a nivel estadístico– que determinan la estructura de las organizaciones, surgiendo una topología burocrática.

En este caso, toda organización es vista como burocrática al considerarse como variables estructurales tanto la especialización, la es-

tructuración y la formulación de las tareas como el tipo de control establecido y el grado de centralización de las decisiones. Se entiende a la organización como un sistema abierto dependiente de factores del medio ambiente, sin dejar de contemplar las tareas de las personas y estructuras. A su vez, esto permitió el desarrollo sobre el manejo de estructuras y con ello consiguió elevar la capacidad técnica para el diseño y la transformación de las organizaciones. En este sentido, la mejor manera de organizarse radica en entender a la organización como totalidades y no sólo como ambientes en los que los individuos trabajan, sufren influencias y alcanzan o no una posición socioeconómica, poder y satisfacción de diversas necesidades y metas.

Para Pfeffer (1982) dentro de esta perspectiva teórica existen tres enfoques que sostienen una acción racional y consciente, a partir de una base motivacional para entender la conducta.

Entre los enfoques mencionados se comparte la idea de que la eficacia podría ser resultado de pagar bajos salarios, inducir a los obreros a que laboren largas horas o a que trabajen más arduamente. Pfeffer (1982) menciona que participan en el razonamiento “como si”, sostiene que las teorías de acción racional en el nivel organizacional son útiles, independientemente de la validez empírica de sus supuestos, siempre y cuando conciben predicciones interesantes y empíricamente válidas o lo que es lo mismo, siempre que las organizaciones se comporten “como si” operaran de manera racional.

Desde este punto de vista, carece de importancia si en toda la organización se desarrollan creencias y preferencias compartidas. El argumento fundamental es si los supuestos racionales en el nivel organizacional generan una teoría útil y empíricamente válida.

En economía, el uso del razonamiento “como si” gira alrededor de los supuestos de maximización de la ganancia o de la utilidad. Sus divergencias radican en que cada uno presta especial atención a algún elemento de cómo se establecen las metas y preferencias organizacionales, las definiciones de alternativas y las opciones disponibles. Éstos son la teoría de contingencia estructural, fallas del mercado o mercados y jerarquías y el enfoque marxista basado en

las clases sociales. En los dos primeros no se presta atención a los procesos internos, mientras en el tercero reexamina los procesos a través de los cuales se llevan a cabo la acción colectiva y la agregación de las preferencias de numerosos actores independientes.

La *teoría de la contingencia* considera a la organización como un todo unificado dentro del cual se encuentran: los objetivos, estrategias, tecnologías, estructura y procesos interrelacionados e interdependientes unos de otros. Desde este enfoque se asume que tanto las organizaciones como los individuos son criaturas con intenciones.

Esta teoría asume que las *metas* son la razón del actuar de las organizaciones. Las *metas* son componentes de la cultura de las organizaciones y piezas de la estructura mental de la gente que toma decisiones al interior de ellas. Al igual que todos los individuos, las organizaciones son criaturas con intenciones.

Consecuentemente, los propósitos o metas de la organización pueden resultar subyugados por las condiciones externas y la organización deberá esforzarse por superarse o por desaparecer, con lo que se altera radicalmente el curso de sus operaciones.

Lehman (1988) señala que cada organización tiene sus metas múltiples y conflictivas, esto significa que las prioridades para su cumplimiento se establecen dentro de coaliciones dominantes que fundamentan las prioridades en las organizaciones.

Hall (1996) cita a Pennings y Godman para señalar que dentro del concepto de *coalición dominante* se identifica a las organizaciones como entidades racionales, en las que coexisten grupos de interés en los cuales se determinan consensos de coalición como criterios para la toma de decisiones. Al respecto mencionan:

Representación o corte transversal de los grupos de interés horizontales (es decir, subunidades) y de los grupos de interés vertical (como empleados, administradores, dueños o accionistas) con expectativas diferentes y posiblemente opuestas. Se elabora una hipótesis de que el consenso acerca de la importancia de los diversos criterios de efectividad es una función de peso relativo que tienen los diversos grupos de interés en el orden

negociado que nosotros llamamos organización. Por ejemplo, ¿Qué tan importante es la participación del mercado en comparación con la satisfacción de los empleados? ¿Cuál sería el intercambio entre la investigación y desarrollo, entre enseñanza e investigación, entre cuidado del paciente, investigación médica y educación de los doctores? y así en lo sucesivo. El consenso de la coalición permite la identificación de tales criterios de efectividad. Estos criterios podrán tener diferentes grados de importancia para los diferentes grupos de electores en la coalición dominante; pero de alguna manera se agregan, combinan, modifican, ajustan y comparten las preferencias y expectativas por los miembros de la coalición dominante (Pennings y Godman citados en Hall, 1996, p. 308).

Los criterios de efectividad tienen los mismos significados que las metas en todas las organizaciones, desde esta perspectiva se considera que el plantear las instituciones como totalidades y no como meros ambientes permite entender que los individuos trabajan, sufren influencias y alcanzan o no una posición socioeconómica, poder y la satisfacción de diversas necesidades y metas. Asimismo, todas las organizaciones pueden ser consideradas como entidades racionales que se desenvuelven de manera provisoria y prospectiva para alcanzar determinados fines colectivos que a su vez se consideran entidades controladas y restringidas externamente, mediadas por sus ambientes.

En esta misma perspectiva, sobresale la relación entre la tecnología y la estructura organizativa, enfatizando en el efecto que genera la naturaleza de los usuarios (estables y uniformes o inestables y no uniformes), con el tipo de conocimiento que se exige en los procedimientos de intervención (conocimiento incompleto o completo). Con ello se decidió recuperar una flexibilidad productiva desarrollada a partir de una estrategia de reconversión industrial, fundamentada en tecnología maleable con lo que se intentó evitar los tiempos muertos entre las operaciones, el amontonamiento de piezas que acompaña al flujo de trabajo, las rigurosidades de la línea de producción y la existencia de inventarios de materias primas de productos en proceso e inclusive de productos terminados.

La incorporación y los avances de la electrónica y la informática admitieron una planeación precisa del tiempo y la integración de sistemas productivos polivalentes. La reprogramación instantánea aseguró una mayor atención de las necesidades de un mercado más segmentado e inestable.

Un ejemplo de esta producción se encuentra en el modelo japonés, que sintetizó una reconversión productiva basada en el control total de la calidad y la producción *just in time*. Estos sistemas flexibles de fabricación exigieron la aparición de un nuevo trabajador y de un modelo de dirección estratégica más flexible basado, entre otros elementos, en la reorganización de las normas laborales, lo cual hizo indispensable contar con trabajadores altamente calificados y con la reformulación de los mercados internacionales, sobre la base de una nueva legislación laboral que asintiera la eliminación de obstáculos a la productividad, la movilidad y la calidad.

Dicha estrategia activó la utilización de técnicas que posibilitaron el enriquecimiento de las tareas, de los grupos de resolución de problemas, de los círculos de calidad (Montaño, 1987, pp. 17-19),<sup>20</sup> de los grupos autónomos de trabajo y de los programas que delinearón la modificación del trato al trabajador quien, aparentemente, dejó de ser individualizado para realizarse mediante equipos de trabajo, todo ello desde el planteamiento de la empresa basada en una autonomía práctica en la que deben permanecer comunicados entre sí.

De esta manera se establece un trato regido por la norma del “individualismo grupal”, que regularía las relaciones con los trabajadores

---

<sup>20</sup> “En nuestro país, los círculos de calidad reciben diferentes denominaciones: grupos naturales de trabajo, núcleos de integración, grupos de excelencia [...], los trabajadores que participan en estas experiencias se sienten más autónomos y realizados. La euforia de la modernización organizacional ha impedido darse cuenta de los siguientes hechos: los círculos de calidad no son una invención de los japoneses, los teóricos norteamericanos han jugado un papel importante; hay dos grandes momentos: el primero, cuando dos norteamericanos –W. E. Deming y J. M. Juran– entrenan a los ingenieros japoneses, a principios de la década de los cincuenta; el segundo, cuando impresionados por el nivel de competitividad mundial de algunas empresas japonesas los estadounidenses se trasladan a Japón”.

limitando los espacios de participación. Ibarra Colado (1994) señala que con ello se traslada la responsabilidad de la vigilancia al grupo, perfilándose el autocontrol como norma disciplinaria. Con esto no se sobrepasarían los límites señalados al comportamiento del trabajador y no pondrían en peligro el control de la empresa, de esta manera la participación del trabajador sólo respondería a las exigencias productivas de las áreas de trabajo, favoreciendo la innovación tecnológica, la calidad de la producción y la disminución del desperdicio.

Perrow (1972) hace una diferenciación entre la rutina de la destreza, la ingeniería y la creatividad, de acuerdo con la relación específica entre el tipo de usuario y tipo de conocimiento.

Por otra parte, Sfez (1984) hace alusión al trabajo de Joan Woodward sobre varios estudios empíricos para mostrar que determinadas variables organizativas –como la cantidad de niveles de autoridad, el número promedio de subordinados por superior, la naturaleza de las comunicaciones y la división de funciones entre especialistas– estaban directamente asociadas con el tipo de tecnología utilizada, distinguiendo sus implicaciones en la producción unitaria, la producción en serie y la producción continua.

De acuerdo con la tesis marxista, el problema de la racionalidad estratégica destaca desde la perspectiva de la dominación de clase (Pfeffer, 1982, p. 182)<sup>21</sup> y supone que la eficiencia es proporcional a la determinación de tecnologías y modalidades de producción, por lo que la tecnología no es exógena, sino que se especifica como derivada del conflicto entre capital y trabajo.

Clegg (1990), imbuido en la perspectiva marxista, destaca la importancia del papel en el control de los procesos de trabajo al

---

<sup>21</sup> “El análisis marxista combina el determinismo ambiental con la elección racional y estratégica. Después de todo, Marx sostuvo que la evolución de los sistemas económicos era inevitable. En su análisis de las fuerzas sociales observó la presencia de determinadas tendencias históricas inexorables [...] tres áreas sustantivas han atraído una atención significativa; la naturaleza de la relación laboral y la organización del trabajo, la elección de la tecnología y los requerimientos de calificación consiguientes de la fuerza de trabajo”.

interior de las organizaciones generando conflictos y dinámicas permanentes, donde se discuten los fundamentos de los modelos racionalistas comparándolos con los modelos burocráticos y de dominación, los modelos gerenciales de tipo taylorista o los esquemas de las relaciones humanas con los movimientos políticos de protesta obrera y las formas hegemónicas de control provenientes del Estado. También se comparan los modelos cibernéticos con los de inspiración fenomenológica o etnometodológica que reivindican las estructuras de la acción, las propuestas de determinismo tecnológico y ambiental con las lógicas de subordinación a las necesidades de control y acumulación de capital; los modelos de sistema abierto con las propuestas que destacan la capacidad de elección y control interno de las organizaciones más vinculadas con la economía política; así como los modelos psicosociológicos de las necesidades y disposiciones individuales en las organizaciones con los de análisis, que subrayan las divisiones estructurales de la población por clase y género.

Con la misma lógica de racionalidad estratégica, la posición de *la economía política* ha dilucidado disímiles procesos organizativos bajo la configuración del poder, la dominación y la disputa por los recursos económicos.

Destaca el modelo *recurso-dependencia*, cuya premisa básica es que las decisiones se toman dentro de la propia organización, a partir un contexto político (Salaman y Kenneth, 1984), considerándose los aspectos y condicionantes ambientales. Las organizaciones alternan activamente con el contexto y las organizaciones proyectarán la manipulación de las variables ambientales para su ventaja y beneficio, ello en lugar de ser receptores pasivos de las fuerzas y condiciones ambientales. Al instaurarse la necesidad de plantear alternativas y de tomar decisiones estratégicas para lograr la mejor adaptación al ambiente, los actores asumen un papel vital en este proceso.

De la misma forma, este modelo sostiene una hipótesis central: ninguna organización es autosuficiente, es decir, ninguna es capaz de generar la totalidad y diversidad de recursos que requiere para

su operación y existencia. Simultáneamente es imposible generar la totalidad de las actividades indispensables para la permanencia de una organización en el interior de ella misma, puesto que no son autosustentadas. Las fuentes de recursos (tales como personal, materias primas, servicios, finanzas, conocimientos e innovaciones tecnológicas) situadas en el ambiente son, axiomáticamente, otras organizaciones.

En consecuencia, el modelo recurso-dependencia es un modelo de relación inter-organizativa. Las organizaciones asumen dos funciones sustantivas en el manejo de su relación con el ambiente y la dirección de la organización, ambas igualmente trascendentes.

Mediante estas tareas, la organización se vincula con el entorno a través de la demanda de recursos y transacciones. Esto origina que dentro de las organizaciones, los grupos de interés interno y externo, que poseen determinados recursos útiles y pertinentes a la organización, compitan para optimizar sus valores. Asimismo, la *racionalidad estratégica* se expresa políticamente en el poder y la legitimación que la organización adquiere, distribuyéndolos internamente para influir en las metas y las grandes tareas organizativas, que son, en general, controladas por la élite dominante.

En el terreno económico, la organización especifica los procesos de adquisición y distribución de recursos para el uso de la tecnología, la división del trabajo y el control de los esquemas de productividad de las diversas unidades organizativas.

A partir de esta arista, en las organizaciones el control y la ideología se adjudican distintas connotaciones, de conformidad con los elementos de mayor relevancia: influencia de las acciones de los miembros de las organizaciones mediante el poder que distribuye y origina estructuras organizativas orientadas a reducir la inseguridad, crear orden y estabilidad; interdependencia funcional de factores abstractos como la formalización, la estructura y la centralización; la motivación, naturaleza e influencia de los procesos de grupos sobre los individuos; el conocimiento e información que entran en proceso de elección y decisión sobre diversos cursos de acción; elección y de-



cisiones de poderosos grupos que producen la supremacía de ciertas racionalidades o de ciertas ideologías para legitimar metas; autoridad y distribución de recursos y la construcción social de la realidad que fundamente cierto tipo de interacciones y decisiones legitimatorias o justificatorias de un determinado orden organizativo.

Por su parte, Crozier (1988) señala que dentro de las reglas formales y las jerarquías existen el poder y la organización, que están inmoviblemente ligados, puesto que involucran mecanismos que definen las posibilidades y alternativas de la acción social, en función de la voluntad de los sujetos y los condicionamientos que les rodean, es decir, los intereses y pactos constituyen relaciones de fuerza que impulsan la dirección, sentido y movimiento de las organizaciones.

De esta manera, las organizaciones son vistas como un orden permanentemente negociado entre fuerzas internas y externas, donde radica la propia capacidad de regulación y la validez de las estructuras formales. Las organizaciones aparecen como formas de regulación mixta de los ámbitos de acción, su estabilidad es efecto de las inestabilidades, resultado de los juegos en torno a las reglas y las formas, patrimonio cotidiano de toda organización y de todo campo de acción.

Los modelos de análisis que privilegian los juegos estratégicos (Crozier y Friedberg, 1990), así como aquellos que subrayan el conflicto como expresión de acciones de importantes actores políticos en el marco de estructuras y correlaciones de fuerzas (Mouzelis, 1967), son muestras de los modelos de racionalidad política y estratégica.

El poder (Crozier, 1988) como relación social asimétrica implica confrontación recíproca e influencia de una parte sobre la otra, únicamente se establece en tanto que las partes están integradas en un conjunto organizado. El poder supone organización debido a que los hombres no pueden alcanzar sus fines colectivos mediante el ejercicio de relaciones de poder, pero, en contraparte, no son capaces de ejercer poder unos sobre otros, sino que es a través de la persecución de fines colectivos que condicionan sus negociaciones.

Siguiendo a Crozier (1988), las relaciones de poder forman “reglas de juego” que no son más que restricciones de los sujetos en la realización de sus estrategias. Los objetivos formales e informales fijados por la organización, así como su estructura, funciones y flujos de información y comunicación limitan la libertad de los participantes, situación que permite distinguir entre sectores previsibles y sectores de incertidumbre.

Así como un individuo puede negociar con la organización, en función de su poder disponible, expresado en la capacidad de control sobre una fuente de incertidumbre, que puede afectar el logro de los objetivos de la organización, también puede actuar en forma ofensiva o defensiva, con relación a otros actores que controlan a su vez otras fuentes de incertidumbre.

De esta manera, las estructuras racionales aparecen como un entablado de estrategias condicionadas por determinadas reglas de juego que, sin embargo, hacen posible la movilización de fuerzas y recursos pertinentes, así como el intercambio de posibilidades de decisión y un margen de libertad y arbitrariedad.

Esta racionalidad estratégica ha permitido desde diversos enfoques (decisionistas, ambientalistas, tecnologicistas, clasistas y distribucionistas) replantear los ejes de explicación e interpretación que habían privilegiado estructuras, roles y funciones.

Esta racionalidad destaca los procesos de territorialización de la organización y de los sujetos que la constituyen, con lo que impregnan de una visión más dinámica, aunque ciertamente compleja e incierta.

En contraste con la perspectiva instrumentalista, la racionalidad estratégica, destaca el poder, la hegemonía, la negociación y la formulación de coalición para dar cuenta de los procesos organizativos y la variación que pudiera reflejar el cumplimiento de sus objetivos y funciones.

Esta confrontación ha dado lugar a nuevas irrupciones temáticas que admiten algunos de los planteamientos centrales de cada una de las escuelas de pensamiento, lo cual no priva de la recupe-

ración de conceptos y categorías complementarias que se retoman de paradigmas rivales.

En la oquedad de esta discusión se han desplegado trabajos de investigación que quieren trascender la racionalidad instrumental y estratégica, para instaurar nuevos marcos referenciales en torno al significado de la *subjetividad social*, la *cultura* y los *procesos de construcción simbólica* que están insertos en la dinámica y el funcionamiento de las organizaciones.

Estos estudios reivindican la importancia de la comprensión de los sentidos de la acción, que los individuos construyen u otorgan en las más diversas actividades que se realizan en el interior de la organización.

c) *Racionalidad comunicativa*.<sup>22</sup> A diferencia de las otras racionalidades, en esta última interesa la definición social de situaciones y los desacoplamientos organizativos o conflictos que generan las lógicas de convergencia o divergencia de los marcos de interpretación de acción de los sujetos, sin desconocer la importancia que en la organización tiene la eficiencia y el éxito instrumental y tecnológico, el poder en sí, la adaptación o las lógicas de dominación y redistribución de recursos, las expectativas y las aspiraciones sociales.

La *racionalidad comunicativa* es la búsqueda de entendimientos reales o potenciales que puedan existir entre los sujetos como eje analítico, desde donde sea posible interpretar las situaciones de consenso, competencia, disenso, conflicto y negociación que se ubican en el amplio espectro de la innovación y el cambio organizativo.

---

<sup>22</sup> De acuerdo con Habermas existen dos tipos de racionalidad, una orientada al éxito y otra al entendimiento, nosotros podemos hacer esa imbricación al afirmar que las racionalidades estratégica e instrumental se relacionan con un saber técnico. Donde se hace referencia al manejo óptimo de determinadas capacidades, calificadas como las adecuadas para conseguir un fin dado de antemano. El uso de este saber técnico es unidireccional y/o monológico; se limita al estudio de cuáles son los medios operativos que maximizan el fin dado y, en tanto saber monológico, anula la posibilidad de la reflexión sobre los fines, porque están dados de antemano.

Desde esta configuración se han realizado investigaciones en el marco del conocimiento institucionalizado y los ámbitos de significación ideológico y cultural que operan fuera de la organización, así como en el sistema de roles y pautas de interacción construidos en su interior.

Con este enfoque se han estudiado los procesos de *estabilidad* (Silverman, 1970, p. 135),<sup>23</sup> *inestabilidad* y *restablecimiento* que se desprenden de la “definición de la situación” organizativa de los actores, las acciones típicas de los mismos y los significados que les atribuyen, así como la naturaleza de las consecuencias previstas y no previstas de la acción (Silverman, 1970).

Por su parte, Goffman (1997) en su estudio sobre las *instituciones totales*, concepto con el que intentó describir a un tipo de organización totalitaria que controla todos los aspectos de la vida de los sujetos, situándolos en un mismo espacio y bajo una misma autoridad, al mismo tiempo bajo un control estrictamente programado y estandarizado que se ejerce sobre la vida cotidiana, incluyendo un sistema de normas formales, un cuerpo de funcionarios y un conjunto articulado de actividades forzosas, esto como instrumentos centrales para dar cumplimiento a las metas adicionales de la organización.

Igualmente, Crozier (1988) incorporó aspectos de construcción simbólica y cultural en sus disertaciones sobre el fenómeno burocrático, al pretender dar cuenta de las vivencias de los participantes en disímiles situaciones organizativas como eje de sus sentimientos de frustración, apatía y aislamiento. Aquí, también se introduce una

---

<sup>23</sup> La *estabilidad* es el entorno de una organización, puede ser estable o dinámico variando, desde aquellas actividades cuyos clientes exigen el mismo producto o servicio año tras año, hasta el equipo de consultores que nunca sabe qué tipo de necesidades tienen sus clientes. Hay muchos factores que pueden hacer que un entorno sea dinámico; no debe utilizarse el término “dinámico” como sinónimo de “variable”. Se puede hacer frente a los ciclos regulares sin grandes dificultades, porque pueden deducirse. Los auténticos problemas surgen a raíz de los cambios inesperados, sin que haya podido deducirse pauta alguna con anterioridad.

noción de *cultura*<sup>24</sup> como capacidad relacional que incluye componentes afectivos, cognitivos e intelectuales que se utilizan como instrumento para edificar o transformar las relaciones e intercambio de unos sujetos con otros. Como un obstáculo al entendimiento, los procesos culturales dentro de la organización –pueden ser incluso reflejo de la sociedad global– producen fuertes bloqueos para realizar innovaciones sustanciales a la estructura, funcionamiento y finalidades de la organización.

Esta organización del trabajo entiende que la participación voluntaria, la comunicación participativa y la comunión de valores y sentido de la unidad, están representados mediante programas, preceptos filosóficos y motivacionales con los cuales los trabajadores adquieren un amplio rango de habilidades a través de la educación.

Estos programas se expresan en normas, valores, creencias, reglas y procedimientos, así como en formas simbólicas o conceptos de trabajo como los de: mejora continua, control total de calidad, trabajo de grupo, empresa-familia, etcétera, que dan sentido con una fuerte carga emocional a los trabajadores y que sirven para reproducir la cultura de la organización y generar sentimientos de *pertenencia colectiva* (Toraine, 1994, p. 68).<sup>25</sup>

En estos interjuegos interactúan las actividades laborales y las eventuales paradojas y conflictos que resultan, se establecen variables culturales que constituyen recursos de interpretación importantes no sólo para ampliar la visión acerca de la forma, la calidad y la dirección de los cambios en la organización de la producción,

---

<sup>24</sup> Passeron J. (1991) menciona que existen tres sentidos básicos del concepto de *cultura*: como estilo de vida, como comportamiento decorativo y como *corpus* de obras valorizadas.

<sup>25</sup> Esta pertenencia no implica que las diferencias sociales desaparezcan, al respecto señala Toraine: “las clases, como grupos opuestos uno contra otro, en conflicto central para la apropiación de una historicidad hacia la cual ambos se orientan, están definidas por la posición dominante o dependiente en el modo de apropiación de la historicidad y de los modelos culturales de conocimiento y moralidad, ambos grupos tienen en común las mismas orientaciones culturales; tanto uno como otro creen en el progreso, en la gratificación diferenciada. Sin embargo, al mismo tiempo luchan uno contra otro por el control social de la cultura industrial.

sino, además, en torno al estudio de los mecanismos de integración que dan sentido a las prácticas individuales y de grupo. En el enfoque procesual es donde se permite la explicación entre la cultura y la dinámica social que describe la relación entre la acción y el sujeto.

Es importante la significación de códigos de esta nueva forma de organización, pues se necesita que los sujetos adquieran significado, esto es, de acuerdo con Schütz (1993) la acción simbólica de los sujetos constituye el elemento ordenador que permite interpretar la cultura a partir de la trama de significados generados por el hombre. Es decir, lo que importa es:

Ver las cosas desde el punto de vista de los actores, entendida la cultura como “un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actividades frente a la vida” (Gertz, 1990, p. 88).

Bajo este señalamiento, la cultura revela la acción de los sujetos y el carácter histórico en el proceso de producción, transmisión y recepción de significados. En este sentido, la interacción adquiere un carácter dinámico, regulado por el cambio y el carácter histórico de las prácticas culturales. De acuerdo con Rosaldo (1989) es indispensable mirar a la cultura desde perspectivas distintas, las cuales no necesariamente se suman a un total unificado.

Por otra parte, García (1996) expresa que la cultura es “un campo provisto de incoherencias y discontinuidades en el que se articulan con gran plasticidad algunas estructuras parciales como componentes de una concepción o visión del mundo que procesan y dan sentido a su acción social. Es decir, la cultura como “una condición de estructura-estructurante, como representaciones constituyentes del proceso social y constituidas por él” (García, 1996, p. 13). Asimismo, se incluyen los factores subjetivos de la conciencia

y los sentimientos como parte de un “conjunto de signos y símbolos que transmiten conocimientos e información, portan valores, suscitan emociones y sentimientos, expresan ilusiones y utopías.” (Varela, 1994, p. 7).

También Reygadas (1998) menciona que en estas prácticas culturales se entremezclan dos elementos importantes que son: la homogeneización y la fragmentación como baluartes del control y poder que se ejercen en la conformación de significados en la conciencia de los sujetos.

Los procesos de regularización y los patrones intersubjetivos son estructuraciones culturales que articulan la acción de los sujetos y la cultura, pues son mecanismos de mediación en el análisis cultural, que desde la homogeneidad prescindan de los factores contextuales al momento de analizar las formas simbólicas, la supresión de la subjetividad individual, la dificultad para explicar el cambio y la subestimación del contexto.

Por otro lado, la fragmentación implica poner demasiado énfasis en la pluralidad y las inconsistencias de las culturas, anula la capacidad de simbolización de cada sujeto en detrimento de la idea de que pudiera existir un código homogeneizador que permita identificar el significado de los símbolos. A partir de esto Reygadas (1998) ofrece una visión integral de las culturas:

No como cárceles, sino redes cambiantes en las que consecuentemente nuevos términos se destruyen, reformulan y recrean equivalencias. Cada cual tiene su red y la modifica todo el tiempo, pero la esencia del análisis cultural está en encontrar las principales similitudes y diferencias entre esas redes, ubicar sus intersecciones, identificar los símbolos centrales y periféricos, las narrativas dominantes y paradigmas raíz que las estructuran, los procesos de negociación y lucha que las acotan y crean equivalencias entre ellas, las líneas cruciales que regulan sus transformaciones. En la selva de los símbolos, en apariencia irreductible, fragmentaria y caleidoscópica pueden encontrarse procesos de regularización (Turner, 1982), patrones intersubjetivos, concesi-

bles (Carrithers, 1990) y estructuraciones culturales (Adams, 1983, y Giddens, 1984) entre las soluciones extremas de la homogeneidad y la fragmentación existe un cambio para el desarrollo futuro de las teorías de la cultura (Reygadas, 1998, p. 30).

Otros estudios organizativos han incorporado la noción de *entorno o escenarios que implican la cultura*, es decir, en y a través de los que pueden desplegarse concepciones y comprensiones compartidas simultáneamente por muchos.

En una singularidad de las organizaciones como “culturas expresivas” (precipitados sociales de la cultura de una sociedad más amplia) y “culturas enactivas” (creadoras potenciales de cultura) se identifican diferentes procesos: expresión, creación, mantenimiento, cambio, transmisión, así como ámbitos específicos de relación, tales como: contexto ecológico, interacción diferencial, comprensiones colectivas y actores individuales.

Entre los esquemas de culturas<sup>26</sup> unitarias, multiculturales, subculturales y contraculturales los estudios de organización han destacado la importancia de los “climas organizativos” y la “gestión cultural” como eje de la participación, consistencia, adaptabilidad y misión de las organizaciones (Danison, 1991).

Existen otras posiciones teóricas que han incursionado en el ámbito de la cultura, distanciándose de las perspectivas funcionales y estructuralistas, para situarse en la denominada escuela simbólica, la cual entiende a la organización como una construcción social intersubjetiva proveniente de la decodificación continua de las acciones e interacciones de sus miembros, desde esquemas acciona-

---

<sup>26</sup> Por su parte Pedro Solís (1994) menciona que el desarrollo del enfoque de cultura organizacional o de cultura de empresa para algunos autores es considerado una moda empresarial efímera, sin embargo existen factores relevantes tales como: a) los efectos profundos de la modernización tecnológica como eje central de la competencia internacional; b) el escaso éxito de la corriente conductista del comportamiento para lograr la integración de los actores internos en las organizaciones y c) una orientación creciente al interior de la teoría de las organizaciones para privilegiar la comprensión de comportamientos complejos.



listas, institucionalistas e interpretativos (Allaire y Firsirotu, en Di Maggio y Powell, 1991).

Desde esta misma lógica de estudio trasciende la noción de institucionalismo en las organizaciones con el llamado *modelo institucional emergente*, entre sus temas centrales enfatiza el por qué las organizaciones toman la forma que tienen. Acude al uso del concepto de *campo organizativo* entendido como el hecho de que, en conjunto, las organizaciones son cada vez más homogéneas, constituyéndose una área de vida institucional, existiendo proveedores clave, consumidores cautivos, competidores que elaboran productos y ofrecen servicios parecidos y dependencias reguladoras más o menos especializadas.

En virtud de lo anterior, se presentan las causas y razones del isomorfismo institucional: el personal que labora en ellas, socializado por la vía de la burocratización y formado en instituciones afines, se va profesionalizando en ciertas áreas en que preponderantemente participa, por lo que las ideas y estrategias tienden a institucionalizarse de manera homogénea, las organizaciones se imitan y se modelan unas a otras, acudiendo a los modelos más exitosos. Al mismo tiempo, hay fuerzas coercitivas en el ambiente, tales como las normas y expectativas culturales que influyen en los procesos y productos de las organizaciones.

Por todo ello, las organizaciones toman formas institucionalizadas y legitimadas por la sociedad y el Estado. A partir de este matiz los actores individuales son visualizados como sujetos que tienen sentimientos y asumen símbolos y significados sociales, mismos que aplican en sus decisiones institucionales; no son solamente tecnócratas que toman decisiones. Las organizaciones no están configuradas por las fuerzas impersonales de la tecnología o del ambiente, sino por el factor humano y las convenciones de la colectividad.

En la configuración de esta institucionalización, en las organizaciones existen procesos de legitimación en los cuales, para Weber, lo imprescindible no sería la eficiencia instrumental, sino las creencias subjetivas ligadas a la racionalidad formal. Para lo cual

se privilegian las reglas, entendimientos y significados ligados a las estructuras sociales institucionalizadas, por lo que en la operación organizativa subyacen rituales asociados a los simbolismos sociales legitimados y racionalizados.

En este sentido, no son las necesidades de control, coordinación o innovación tecnológica reflejos estrictos de la racionalidad instrumental, sino que son expresiones de poderosas “reglas institucionales” que operan como mitos muy racionalizados que aglutinan determinadas organizaciones (Meyer y Rowan en Tyler, 1996).

Por la misma dinámica de la organización, los mitos manifiestan las dos caras de la moneda de la organización: las cosas que dicen que hacen y con las que en realidad se comprometen, creando problemas de inestabilidad originados en ofensivas internas o externas, movilizándolo la redefinición simbólica y significativa de las estructuras normativas al igual que las funciones, las metas y el juego de las relaciones con el exterior, con lo cual se originan condiciones legitimadoras, tales como: la negación de la responsabilidad, la elaboración y ejecución de políticas, así como la crítica denotada (Tyler, 1996).

Junto a estos enfoques, existen investigaciones donde se toman en cuenta las ideologías organizacionales, los actos, los contextos simbólicos y todo lo referente a los procesos culturales que atraviesan las organizaciones en forma de comunicación verbal, tales como historias y relatos, o bien, en forma no verbal como los ritos, hábitos y ceremonias organizativas que expresan, inmediata o mediatamente las ideas, los valores y creencias en materia de jerarquías, éxito, responsabilidad y pertenencia (Abravanel, 1992).

De acuerdo con Giddens, los sujetos dentro de la organización propician determinados arreglos estructurales por razón de elementos cognoscitivos, al mismo tiempo por elementos interpretativos o culturales, pero que seguramente se ven afectados por la misma estructura.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Steward Clegg conformó la categoría de “modos de racionalidad” para referir una posibilidad de estudio comprensivo de las realidades locales. Restaura la idea

A razón de lo anterior, en el seno de los procesos organizativos coexiste un triple proceso de cuya correlación se desglosan tendencias de considerable amplitud y complejidad. Por una parte, las estructuras formales de regulación, coordinación y jerarquías delimitan el marco formal de actuación y control organizativo; por otra parte, los espacios de poder y articulación de la dominación en los que se movilizan intereses, recursos y áreas de incertidumbre como expresiones de los espacios estratégicos de libertad que tienen los actores. En conclusión, las interpretaciones, creencias y símbolos forman los lugares seminales y articuladores de definición social y cultural de los agentes, en el que fluye la aceptación o rechazo, la sumisión, cooperación, integración o conflicto frente a las reglas explícitas o implícitas, los procedimientos detallados y los sistemas de autoridad.

Estos procesos de complejidad en la organización no hacen que sea un todo caótico y desordenado, sino que a pesar de las potenciales inconsistencias y conflictos, se mantiene para sí una lógica y una orientación bajo esquemas de control más o menos definidos. No existe problema de elección de una racionalidad sobre otra, sino de entender la existencia y expresión de una multirracionalidad<sup>28</sup> que, no obstante, se articula y ordena. Al respecto, Perrow (1972) señala que la racionalidad instrumental se puede reelaborar a partir de la racionalidad estratégica y comunicativa, la definición

---

de agencia, para establecer, tanto los mecanismos de calculabilidad como los criterios interpretativos de acción. Montaña (1993) señala que esta categoría permite dar sentido a los marcos potencialmente ambiguos y contradictorios y posibilita asumir a la organización como un espacio multirracional interactuante que define, con lógicas distintas un eje de estructuración y acción institucional.

<sup>28</sup> Perrow, desde la noción de multirracionalidad, realiza el razonamiento sobre la organización y explica modelos de corte weberiano, la escuela de las relaciones humanas, la propuesta de la administración científica, con corrientes de interpretación novedosas y emergentes tales como los modelos proweberianos de la racionalidad limitada y de “bote de basura” en la toma de decisiones, así como la escuela institucional, las teorías económicas y el análisis de poder en las organizaciones. Pretende recuperar los modelos de entorno organizativo y de los contornos ambientales para dar cuenta del desarrollo de la teoría de las organizaciones.

simbólica y cultural, así como la discrecionalidad, voluntad y libertad humana.

La actuación del Estado basada en modelos de coordinación que pretenden la regulación nacional en materia de políticas para la educación superior nos permite configurar el análisis de la racionalidad sobre el que descansan dichos modelos, que a su vez determinan la acción en la organización, lo que configura la serie de articulaciones que se establecen al interior de cada organización, con el fin de maximizar la productividad. Esto nos da pauta para determinar el origen y el proyecto político-académico que tienen consigo la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Pedagógica Nacional.

---

### CAPÍTULO III

## IMPLICACIONES DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN LA UNAM Y LA UPN

### ORIGEN Y DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD EN EL MUNDO

La educación superior, al igual que los diferentes niveles escolares que integran el sistema educativo nacional, ha tenido una serie de transformaciones que le dan fundamento a su acción y dirección a sus políticas educativas.

Al igual que el sistema económico-social, la educación no se encuentra ajena a los requerimientos de los organismos internacionales y, por tanto, responde desde sus orígenes a diferentes demandas. En sus inicios su objetivo fue modelar a los hijos de las pocas familias en las que se concentraba el capital cultural forjando al hombre culto. Según lo expresaba Max Weber:

La personalidad cultivada constituía el ideal educacional que se hallaba consagrado por la estructura de dominación y como requisito social de participación en el estrato dirigente (Gert y Mills, 1965, p. 243).

Este modelo llamado *tradicional* se caracterizó por ejercer una pedagogía de la cultivación, dirigida a educar para posiciones de

*status*, transmitiendo un estilo estamental de vida. Con el ideal educativo, la *imagen de hombre culto* adquirió su sentido de misión, sus valores distinguidos, su concepción de educación superior (Brunner, 1987, p. 12), cuyo fin era la reencarnación, la perfección y la belleza para la simple contemplación de la naturaleza, requisito esencial para la exaltación del espíritu.

Dentro del modo tradicional de universidad el más destacado fue el modelo alemán que sirvió de paradigma para otras instituciones académicas de países como Francia, Gran Bretaña, Estados Unidos y México. Este modelo centraliza a la ciencia e investigación como fundamentos del saber científico. De acuerdo con una división de disciplinas, es decir, una forma específica de enseñanza, la selección rigurosa de ingreso del personal docente, la libertad individual en el trabajo intelectual y la autonomía institucional de las universidades respecto al Estado fueron sus características principales.

El éxito de este modelo se debió, principalmente, a las condiciones históricas que prevalecían en la sociedad alemana durante el siglo pasado más que a un proyecto previamente concebido. “Era más bien la descripción ideológica de las tácticas que las universidades emplearon de hecho en la lucha por conservar su libertad y sus privilegios” (Ben-David y Zloczower, 1966).

Es la diferencia con la universidad moderna o burguesa, planeada previamente. La Universidad de México, en su formación, fue influida por el modelo alemán y uno de sus representantes más destacados fue Justo Sierra quien, en 1881, propuso el establecimiento de la Universidad Nacional.

A medida que la universidad perdía el derecho de exclusión de su selecto grupo de estudiantes y se iba convirtiendo en un medio de movilidad social, que certificaba la formación útil y especializada, empezaba a modernizarse. Cada vez se erosionaba más el dominio aristocrático y la idea o la imagen del hombre culto iba desapareciendo para difundirse en intereses mesocráticos, perdiéndose el modelo de tradición alemana. El modelo alemán entró en crisis en

el siglo XVIII en Europa, con la evolución del proceso vinculado a la expansión del capital comercial a financiero.

Hasta finales del siglo XVI, todavía en la universidad latinoamericana, se había conservado el espíritu de universidad medieval abierta. Casi al finalizar ese siglo se empezó a controlar el ingreso a la universidad mediante normas de admisión. La universidad comenzó a tener un importante papel en la inserción de sus estudiantes, los de mayores recursos se empleaban en funciones dentro de los dos aparatos con mayor poder político-económico que eran el Estado y la Iglesia, por lo que realizaban estudios de jurisprudencia; los de pocos recursos se inclinaban por los estudios filosóficos y artísticos, pero algunos al no concluir sus estudios terminaban trabajando como calígrafos, maestros de primaria, etcétera.

Un siglo después se acentuó la diversificación de la población estudiantil universitaria, ingresando los de clase social media (criollos) y los nuevos estratos (mestizos), que reconocían en la universidad un canal de movilidad racial y social.

En el siglo XIX, con una economía agro-minera exportadora, dependiente de la hegemonía económica, política y cultural –primero de Europa y más tarde de Estados Unidos– se mantuvo constante la población de los estratos socioeconómicos altos y medios; el sector indígena quedó excluido desde el inicio de la estructura universitaria europeizante. De acuerdo con Steger las universidades latinoamericanas:

Desde sus orígenes, al legitimar un determinado tipo de saber hegemónico, al privilegiar unas profesiones sobre otras, al normar la admisión de estudiantes y maestros, al desarrollar determinados tipos de funciones sociales en detrimento de otras, han actuado un selector ocupacional y como vía de movilidad social (Steger, 1974, p. 49).

Después de la Segunda Guerra Mundial, el proceso de industrialización, iniciado en 1930, alcanzó un grado de desarrollo que dominó las formaciones sociales latinoamericanas.

Con la expansión del capitalismo internacional fue necesaria la renovación del aparato productivo y la modernización de los sistemas educativos en la región, hecho que se consolidó dos décadas después. Para 1950 se reorganizaron no sólo el aparato productivo –gracias a fuertes inversiones extranjeras para la industrialización– sino todas las agencias del Estado. Este proceso llamado *modernización* produjo que la educación, en todos los niveles, efectuara modificaciones para ajustarse a una sociedad cambiante. En esos momentos, a la educación se le adjudicó un papel estratégico en la reordenación de las sociedades latinoamericanas, una inversión productiva.

Los sistemas educativos deberían contribuir a superar los conflictos políticos, que amenazaban ser explosivos por el crecimiento de los sectores urbanos de clases medias y proletarias, aún estaba presente la Revolución Cubana, por tanto, desde la perspectiva economista, era forzosa una democratización.

Las presiones del igualitarismo generalizado que existen y dominan la estructura de esas sociedades (atrasadas y tradicionales). La democratización fundamental que impera en las mismas ha repercutido en la extraordinaria ampliación de las necesidades de enseñanza en todos y cada uno de sus niveles, pero muy en especial en la enseñanza secundaria y superior. En efecto, en las sociedades de este tipo ya casi parece un ideal realizado el de la generalización de la enseñanza secundaria y es una aspiración latente o manifiesta que esa misma generalización se amplíe también al campo de los estudios superiores (Medina, 1979, p. 106).

Por otra parte, la inversión extranjera se orientó a la industrialización introduciendo nuevas tecnologías, el Estado y los servicios fueron cobrando mayor importancia al generar demanda de mano de obra calificada, con ello la acción de la técnica se dejó sentir, al respecto Medina menciona:

La presencia de la técnica moderna, y con ella de los supuestos científicos en que se apoya, se ofrece hoy por todos los lugares y en todas las mani-



festaciones de la actividad humana [...] es necesario destacar que la adaptación a lo que esa técnica representa es naturalmente mucho más intensa en todas las fases del proceso productivo moderno –no sólo industrial– y que ello se traduce sobre todo en la creciente especialización del sistema de las ocupaciones, lo que aparea no sólo las exigencias de contar con una preparación técnica paralela en el campo de la educación, sino al mismo tiempo [...] la necesidad de contar también con personas que poseen una orientación tecnológica general de extraordinaria flexibilidad (Medina, 1979, pp. 106-107).

La educación debió responder a ambas problemáticas o al menos contribuir a su solución. Respecto a los cambios fundamentados en la ideología progresista liberal llamada *Alianza para el Progreso*, Labarca menciona:

La ubicación estratégica de la educación en este proyecto no es casual; constituye un instrumento necesario para encauzar los explosivos conflictos sociales que ya marcan su presencia en el continente, a la par que es imprescindible para eliminar los obstáculos sociales y tradicionales que se oponen al desarrollo económico. La Carta de Punta del Este es bien clara al respecto [...] En segundo lugar, este modelo se presenta como una acabada formación científica, cuya racionalidad empírica comprobada es incompatible con ideología alguna, excepto con la del desarrollo progresivo que traerá consigo un mayor volumen de riqueza que posteriormente podrá distribuirse más justamente. Este halo progresista y democratizante fue, sin duda, un poderoso incentivo para captar y hasta fascinar a un gran sector de la clase media y de la pequeña burguesía radicalizada, sector que constituye la base social de técnicos e ideólogos del nuevo proyecto. Finalmente, porque a diferencia de otras teorizaciones, este modelo se plasmaba en alternativas de acción para el cambio educativo. Correlativamente, tales alternativas se presentaban como consecuencias lógicas y respetuosas de las formulaciones objetivas y científicas de la economía [...] de la educación. La educación dejaba de ser venerable objeto pasivo para convertirse en un elemento dinámico del desarrollo. Tal dinamismo

se expresa en el concepto de capital humano, definido por aquellas habilidades, conocimientos y atributos adquiridos por el hombre capaz de aumentar la capacidad del trabajo (Labarca, 1979, p. 279).

Con estos fundamentos la universidad borra los elementos que la caracterizaron al inicio de su existencia, sin dejar de lado el espíritu racionalizado, cuya nueva versión burocrática, política y tecnológica se fundamenta en la planificación de la educación como instrumento eficaz de recursos humanos y como una versión de rendimientos de vinculación con el desarrollo económico.

Así, la universidad latinoamericana fue incorporada a un modelo de modernización y desarrollo que coadyuvara en el proceso de industrialización, urbanización y expansión del Estado a principios de 1950. El proceso de modernización se reafirmó después de la década de los 60. Su desarrollo reside en alcanzar un modelo denominado *sociedad desarrollada* o *sociedad industrializada*, que suponía la elevación del ingreso global de la población.

Los sistemas educativos tenían que *modernizarse*, lo que significaba en primer lugar, que en los aspectos administrativos y de organización deberían cambiar sus módulos tradicionales para adquirir, en su funcionamiento, la eficacia de la moderna empresa. En segundo término, tenían que adecuar su oferta a la demanda actual y/o proyectada de oficios y profesiones, es decir, ajustar lo más posible los *recursos humanos* que el sistema demandaba en esos momentos (Vasconi, 1979, p. 41).

La modernización del sistema educativo confirmó vital importancia a la planificación, de ahí los recursos humanos, frente a los cuales se hizo imprescindible aplicar mediciones que permitieran captarlos y controlarlos para determinar el rendimiento efectivo de las capacidades intelectuales, sobre todo en el uso de las más calificadas.

Habría que redefinir a la inversión como medio para la educación en el aumento de la productividad de los trabajadores, pues se necesitaba la formación de una fuerza de trabajo calificada para el sano desarrollo económico capitalista. Por tal motivo, la injerencia

de los organismos internacionales se hizo presente en la educación superior.

Agencias privadas y organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) al igual que los países como Chile y Argentina, entre otros, sustentaban la teoría del capital humano y la ideología del progresista liberal como estandartes en la promulgación de los economistas en la educación superior. Con esto la universidad tenía que reformarse y expandirse, introduciendo modificaciones en la planificación y la racionalización de los procesos administrativos universitarios y en generar tendencias que conformaran una cultura organizacional y los sistemas de dominación capaces de lograr el éxito esperado, basado en un modelo totalitario técnico y racional. Al respecto Puiggrós señala:

El modelo economicista y eficientista exhibe un grado de generalidad que todo lo abarca: El fin, los objetivos, el carácter de las mediaciones, el objeto [...] están ya determinados en forma general (Puiggrós, 1980, p. 56).

La universidad tradicional se caracterizó, desde un principio, por transmitir los valores de una cultura a otra, de formar al hombre culto a lo que se llamaba educación, dirigida a lograr un *status* en la vida más que para el mercado o para competir con esa acumulación de conocimientos. Basta remitirse al concepto inglés cuando se hablaba de que la universidad formaba al *gentleman o caballero*, sin olvidar que a esta universidad sólo asistía una determinada élite de la sociedad.

La universidad surge en las colonias españolas en Europa y posteriormente en las colonias inglesas en lo que sería Estados Unidos, sin embargo, también en Latinoamérica fluye como un modelo tradicional. La educación superior se concibió como una agencia destinada a formar a los dirigentes políticos, desde luego como un proyecto hegemónico con miras a establecer la conformación de

una sociedad en donde tenían su propio ideal educativo, su imagen de hombre, sus valores distinguidos y su concepción de una educación superior.

En el terreno de los cambios en la educación superior se empieza a crear la transformación y conformación de un mercado académico, al cual le subyace una nueva forma de trabajo, de producción y transmisión de conocimientos y, por ende, una organización del propio saber, dando como resultado un nuevo tipo de profesional, convirtiendo a la universidad en un espacio ocupacional que se interrelaciona con diversas clases y grupos de la sociedad, es decir, la universidad latinoamericana transforma su composición laboral, después de la Segunda Guerra Mundial.

Actualmente, la universidad, además de organizar y coordinar sus funciones, debe atender las diferentes divisiones del trabajo creadas como parte de la burocratización, que hace que todos los procesos sean cada vez más complejos. La continuidad es el medio del cambio que se da entre las generaciones y las prácticas académicas, cada día más apremiantes.

La universidad contemporánea se ha vuelto, además de compleja, problemática para encontrar su peculiaridad y hasta difícil de dirigir. No se puede soslayar la repercusión que tiene la economía en las transformaciones de la universidad, situación que conlleva a la demanda de personal calificado y de conocimientos instrumentales solicitados por el actual modo de producción industrial. En cierta forma, la economía y la universidad se encuentran dirigidas hacia un mismo objetivo: la producción de recursos humanos altamente calificados por instancias legitimadas.

En este sentido, todo plan de desarrollo que sustenta a las universidades se encuentra constituido por diversos lineamientos, mismos que determinan el rumbo de cada una de ellas. Asimismo, encontramos que el factor económico con el que pudiera contar cada una de estas instituciones es determinante para su desarrollo y proyección en el marco internacional, nacional y local. Es pertinente reiterar que el factor económico, visto como algo exógeno, es

un elemento que repercute en la transformación y crecimiento de la misma de acuerdo con el modelo capitalista.

En América Latina se gesta, después de la posguerra, el modelo modernizante en diversas universidades de la región, sustentado materialmente por las reacciones de los planos político e intelectual, de acuerdo con los procesos de urbanización, industrialización y expansión en la actividad del Estado. Esta modernización trajo una exclusión comunitaria, en la que el individuo se encuentra abstraído de sus tradiciones y de sus relaciones de pertenencia, sin embargo, dentro de este proceso de modernización se postulaba que todo cambio es posible. En este periodo se constituye el mercado de posiciones académicas, que en un primer momento tiende hacia la conformación de enclaves de profesionalización.

Esta conformación de un sistema moderno en educación superior no fue tan lineal, ya que existió la resistencia social, política y cultural de varios grupos sociales. Sin embargo, esto no impidió que la universidad creciera, se expandiera y generara formas de coordinación peculiares, dentro de un continuo avance y retroceso.

Esta idea de modernización estaba primordialmente dirigida hacia el desarrollo económico, desarrollo del sector servicios, la incorporación de tecnologías y la formación de capital humano, con una dirección valoral hacia lo empresarial. Este fenómeno está fundamentalmente asociado con la idea de desarrollo de un Estado moderno, en cuya estructura se daba la sustitución de su patrimonio por formas burocráticas.

La llamada modernización social implicó una articulación de varios fenómenos como la transición demográfica, el proceso de urbanización, la estratificación social y la movilidad social, así como la generación de nuevas prácticas en cuanto a la concepción de la familia, la educación y el consumo. Esta concepción de modernización que asociaba al desarrollo económico, a la modernización social y a la modernización política pronto comenzó a manifestarse como dependiente y asociada con la penetración no original ni completa de la llamada industrialización, que parecía desplazar a lo tradicional.

Los cambios que se venían dando en la universidad, bajo este proyecto modernizador, obedecían a las exigencias del desarrollo dependiente de la sociedad, es decir, la universidad latinoamericana en su afán de desarrollo se sometió a patrones generados por la internacionalización, convirtiéndola en una universidad que obedecía a la reproducción de los conocimientos que los países desarrollados demandaban.

El proceso de masificación que se da a partir del proceso de modernización tiene la finalidad implícita de reproducir la cultura dominante y los lazos de la dependencia; a su vez, la ampliación de la matrícula estaba siendo provocada por la heterogeneidad de las carreras como consecuencia del ajuste de la universidad a las demandas del sector moderno de la sociedad, sin soslayar la práctica tecnicista en cuanto a la adopción de la administración y en la planificación como medios para racionalizar el control de la empresa universitaria, de acuerdo con patrones de eficiencia demandados por el propio desarrollo industrial.

Otro fenómeno importante es que en América Latina (1950) 50% de sus adolescentes no sabía leer ni escribir, sin embargo, se da una masificación en la enseñanza superior, concibiendo que el interés de la expansión en la matrícula estaba dirigida hacia un sector que ya contaba con los conocimientos de educación básica y media superior, por lo que la brecha que tenía que recorrer para lograr una carrera universitaria y producir a la sociedad era menor. También se puede ver que realmente los intereses políticos no estaban orientados para elevar la propia cultura, ya que parece inconcebible dar mayor apertura y atención al sector de educación superior cuando 50% de la población era analfabeta.

El modelo de desarrollo en América Latina había previsto que la matrícula en educación superior creciera en función de aquellas carreras dirigidas a ocupaciones en la industria, ciencia y tecnología al servicio de los sectores productivos, como ocurría en los países desarrollados. Sin embargo, sucede que las áreas que crecieron en mayor proporción fueron las de la educación en Humanidades y

en Ciencias Sociales, manteniéndose Derecho y Medicina como las disciplinas con mayor demanda (Brunner, 1987).

Para el caso de la educación superior mexicana, el modelo de universidad fue elaborado por Justo Sierra (como ya se ha citado concordaba con el modelo alemán) quien presentó en 1881 su primer proyecto de ley para la creación de la Universidad Nacional.

La universidad colonial, la Real y Pontificia Universidad de México, experimentó, después de consumada la Independencia, varias supresiones y otras tantas reinstalaciones, según se alternaban en el poder los hombres de las facciones liberal o conservadora. Los primeros la cerraba y los segundos la volvían a abrir hasta que Maximiliano, en 1865, la clausuró definitivamente. El movimiento liberal (Levy, 1995) triunfante que encabezó Juárez observó la necesidad de una reforma educativa de corte antifeudal, que excluyera toda posibilidad de reinstalación de la universidad como constituyente del sistema de enseñanza.

Para 1881, el entonces diputado Justo Sierra levantó la voz para proponer a la nación el establecimiento de una universidad nacional. El hecho de que Sierra haya concedido en el proyecto tantas facultades al ejecutivo hace pensar que quizá se haya tratado de un manejo político formal, obligado dentro de los marcos de un sistema dictatorial de dominio personal como el sistema porfiriano. El desenlace de esta iniciativa es bien conocido: el proyecto fue rechazado por el Congreso y la idea de crear una universidad nacional se desvaneció para reaparecer casi tres décadas después. La idea de crear una “universidad nacional” terminó por imponerse a través de un continuo batallar que se prolongó durante 29 años. Justo Sierra fue desde 1881 hasta 1910 quien representó a la tendencia modernizadora al interior del gabinete porfiriano actuó como un polo de intereses opuestos a los del ministro de hacienda Limantour, intermediario, a su vez, del capital financiero terrateniente.

Sierra hizo caso de las críticas al positivismo que realizaban los grupos intelectuales disidentes y proyectó una reforma educativa global que, aunque no apuntaba centralmente a lograr el desarrollo

de las fuerzas productivas locales, sí pretendía impulsar una modernización de la hegemonía porfiriana.

Las características de la educación superior que proponía Justo Sierra fueron, entre otras:

a) La educación como responsabilidad del Estado. La escuela según Sierra no debería de limitarse a instruir –como se pensaba hasta entonces– sino a educar inspirando a la formación una conciencia nacional.

b) Con una orientación liberal. La reforma educativa de Sierra en materia de educación superior se perfiló contra las antiguas concepciones positivistas y reivindicó el liberalismo educativo. De hecho, la creación de la universidad nacional representó un golpe definitivo contra la hegemonía del positivismo en la educación nacional y significó la cristalización en México del modelo universitario aplicado en Alemania.

c) Una educación nacionalista, no popular. La aspiración última de Sierra era hacer de la escuela un instrumento de unificación de los mexicanos y de revelación del alma nacional. Para él, la educación tiene un claro y definido sentido: la creación de una nación con personalidad propia.

Según Sierra, los destinos de la nación no se cifraban en sus fuerzas materiales sino en la capacidad de ésta para desarrollar una capacidad espiritual. Esta identidad espiritual no podría brotar de las masas populares, sumidas en la ignorancia y el abandono, sino de las capas ilustradas del país. La redención de México no se hallaba en las grandes masas de ignorantes, sino en el pequeño número de sabios con aptitud para coordinar lo que Sierra llamó “las grandes directrices del carácter nacional”. De esta concepción no popular se desprende la política educativa que creó la universidad nacional (destinada a “producir sabios”), pero que mantuvo a la escuela primaria en el pleno abandono. Este carácter no popular, por lo tanto elitista y la ausencia de una orientación hacia el desarrollo de las fuerzas productivas y la transformación de las relaciones hombre–naturaleza fueron las grandes limitantes de la reforma educativa de Justo Sierra (Larroyo, 1979).



Unos años después, con la Revolución Mexicana nace un movimiento democrático, impulsado y encabezado principalmente por sectores liberales urbanos, desencadenando, en poco tiempo, inmensas fuerzas campesinas hacia los problemas seculares del campo mexicano. En este proceso se llegaron a integrar dos fuerzas campesinas autónomas representadas por dos de sus caudillos Villa y Zapata, finalmente derrotadas por la reacción carrancista que atrajo hacia sus filas a sectores importantes de la clase obrera.

La universidad se orientó en esos momentos hacia una función social de atención a los problemas cruciales del desarrollo nacional con acciones como la campaña de alfabetización que promovió José Vasconcelos. En estas condiciones la Universidad se proyectaba como un espacio educativo privilegiado y ajeno al populismo oficial o mejor dicho, en contradicción con el populismo oficial. Después de Vasconcelos, los gobiernos de la Revolución definieron con mayor precisión a la escuela básica como prioridad indiscutible en su acción educativa y en este proceso de radicalización fueron dejando sin base política de sustento a la universidad.

En 1929, el conflicto universidad-Estado evidenciaba en el fondo el carácter liberal y el espiritualismo de la universidad que contradecía ideológicamente los intereses populistas del gobierno. Mientras Vasconcelos estuvo al frente de la Secretaría de Educación Pública este conflicto se superó, pero en 1929 hizo crisis esta problemática y para su pronta solución se expidió la autonomía universitaria, hecho que no fue resultado de la buena voluntad del régimen, sino de un movimiento estudiantil que se denotó en el sistema de reconocimientos en la Facultad de Derecho de la Universidad.

Años más tarde, en 1933, se concedió a la institución universitaria la autonomía absoluta, cuyo trasfondo fue la negación de la Universidad como medio fundamental de la política superior del Estado. Esto significó la abolición del modelo educativo liberal, modificando su nombre por el actual de Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y se edificó una nueva alternativa que sería la constitución del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

A finales de la década de los veinte, el país atravesaba por una etapa de transición difícil, los efectos de la crisis económica mundial de 1929 y la postergación indefinida de las reformas sociales que habían integrado el programa de la Revolución Mexicana convergían produciendo un ascenso impresionante del movimiento de masas. La lucha en el campo se agudizaba y por doquier estallaban conflictos por la tierra, la guerra cristera renacía y se reproducían los episodios dramáticos que habían conmovido al país; las huelgas de los trabajadores en la ciudad se acrecentaban vertiginosamente y la clase obrera se revelaba como la fuerza de avanzada del descontento popular. El país parecía evolucionar hacia una nueva conflagración civil de enormes proporciones.

Estas difíciles condiciones sociales fueron las que dieron un impulso definitivo a las corrientes más radicales del populismo oficial y llevaron al general Lázaro Cárdenas a la candidatura presidencial en el Congreso de Querétaro. El ascenso populista se hallaba en la víspera del triunfo mayor.

En el nivel básico, la escuela rural se fue transformando hasta convertirse en un instrumento formidable al servicio de las luchas campesinas. En el nivel ideológico, las fuerzas del populismo radical comenzaron a esgrimir la tesis de que debería darse una reformulación doctrinaria de la escuela mexicana y adoptarse en ella los principios del socialismo científico. El primer congreso de universitarios mexicanos, celebrado en septiembre de 1933, fue un acontecimiento que motivaría una disensión decisiva en la UNAM, que hasta entonces era la casa de estudios superiores más importante del país y la cúspide indiscutible del sistema educativo.

El ascenso populista de los años treinta encontró su apogeo en el triunfo electoral de Lázaro Cárdenas y tendía históricamente a la destrucción de las relaciones sociales precapitalistas, que aún prevalecían en el campo mexicano con la antigua oligarquía agraria. Las gigantescas movilizaciones de masas que impulsó el cardenismo se perfilaron como un gran movimiento de recomposición de

la sociedad, cuyo sentido último era la configuración de una nación mexicana moderna.

El proyecto nacional-populista de Cárdenas esbozado en el llamado Plan Sexenal, confería al Estado el papel de rector privilegiado de este proceso modernizador y contemplaba la ejecución de las reformas sociales que formaban parte del programa original de la Revolución Mexicana. Con este movimiento se dio una nueva versión del artículo tercero con una interpretación ambigua, al parecer en el pronunciamiento de la educación socialista se ponía más el acento en el calificativo que en el sustantivo, eso salta a la vista en el nuevo precepto educacional, en donde el contenido sustancial del texto era: *crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social*, más tributario de la filosofía positivista que del marxismo.

En realidad, la escuela socialista mexicana cristalizó bajo dos influencias definitivas que se hicieron sentir sobre todo en el ámbito de los círculos magisteriales de la época: la primera fue “la escuela racionalista”, fundaba en el pensamiento del español Ferrer Guardia que encontró antes y después de la Revolución numerosos adeptos en México; la segunda representó el impacto ideológico que en México tuvo la Revolución de Octubre –en la antiguamente denominada Unión de Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS)– una impresión que fue mucho más relevante entre las masas magisteriales en virtud de la presencia importantísima que en ellas había alcanzado el Partido Comunista.

Independientemente de las influencias ideológicas y del carácter ambiguo del nuevo texto constitucional, el hecho real es que la reforma socialista simbolizó el ascenso y radicalización del movimiento de masas de la época, constituyendo un medio jurídico adecuado para hacer de la escuela un instrumento de formidable eficacia en la realización del programa de reformas que se había planteado el gobierno de Cárdenas.

En 1935, Cárdenas dijo: “la Secretaría de Educación Pública está por terminar en el presente año, con el propósito de que funcione

en el próximo año, una institución dirigida al estudio de los conocimientos técnicos” (Guevara, 1988, p. 34). Con este discurso organiza el establecimiento de una escuela politécnica, cumpliéndose así el plan sexenal en lo relativo a las enseñanzas técnicas que tendían a capacitar al hombre para utilizar y transformar los productos de la naturaleza y mejorar las condiciones materiales de la vida humana.

Para 1937, el Instituto Politécnico Nacional (IPN) comienza sus labores, su concepción se debió al general Lázaro Cárdenas, quien retomó como fundamento educativo a las masas trabajadoras. Su política sustentaba un proyecto hegemónico donde los técnicos desempeñarían un papel fundamental destinaba la escuela al mercado de trabajo, buscando romper lazos con el liberalismo y con la universidad, sin necesidad de suprimirla, ignorándola únicamente del panorama histórico.

Las escuelas que conformaron el IPN inicialmente fueron: dos de Industrias Textiles, Superior de Ciencias Económicas, Ciencias Políticas y Sociales; Medicina Homeopática, Bacteriología, Parasitología y Fermentaciones e Ingeniería Mecánica y Eléctrica. Además, contaba con 13 escuelas pre-vocacionales (secundarias técnicas) y en provincia, cuatro escuelas foráneas.

Sin embargo, al nacer de una mística nacionalista populista, cuya función principal fue la de formar recursos humanos para el desarrollo, el objetivo fundamental de su acción era netamente formativo de profesiones, subprofesiones y oficios de carácter técnico que respondían a la planificación para el desarrollo industrial, con una ruptura abierta del ejercicio liberal propio de la universidad.

En 1940, el presidente Ávila Camacho dio un salto histórico al abandonar el proyecto nacionalista populista y adoptar el proyecto desarrollista neoliberal, cuya aplicación significó un proceso de industrialización que amplió los sectores medios de la población y reorientó la política nacional, aparejado con un proceso de modernización cultural e ideológica que evidenciaba nuevos patrones de consumo,

del aumento de las aspiraciones a la escolaridad derivadas de la necesidad de legitimación política por las presiones de distintos grupos sociales, principalmente urbanos, que demandaban educación.

En esta época de expansión económica, la escolaridad representó una vía de movilidad social efectiva. Fueron años de optimismo y creencia en las potencialidades ilimitadas de la educación, así como resultado del desarrollo económico del país y la adopción de nuevas costumbres propias de los países desarrollados.

En lo que se refiere a la educación superior, el proyecto nacionalista populista había rezagado a la UNAM, con el nuevo enfoque se privilegia la primera y se silencia al IPN. En esta década, la Universidad desarrolla importantes transformaciones que reedifican el proceso de su modernización e incluye la necesidad de reestructurar los planes de estudio de las carreras así como la reordenación de su organización académica, con el fin de favorecer el desarrollo de la investigación científica y humanística conforme a las reglas del pensamiento moderno.

La política modernizadora, vinculada con el proyecto de desarrollo histórico del país, iniciado en la década de los años cuarenta, entró en crisis a mediados de los años sesenta. En ese entonces se empieza a hablar del proceso de masificación, la Universidad había crecido como resultado de la presión social de determinados grupos más que como consecuencia de las demandas objetivas del desarrollo económico del país.

La política de modernización tuvo como objetivo la racionalidad técnica y se elaboró una política educativa tendiente a continuar el proyecto modernizador, mediante un carácter tecnocrático, es decir, se concebían los problemas universitarios como técnicos más que como políticos o ideológicos, supeditados a los planteamientos que sobre planeación se adoptaron en esa década en toda América Latina. Para la solución de dichos problemas se pensaba que la aplicación de una técnica determinada resolvería una cuestión que se daba por carecer de un aparato técnico-racional que lo previera.

A mediados de la década de los setenta, México entra en una crisis económica por la importancia que el Estado le dio al proceso de acumulación del capital, mediante: *a)* la transferencia de capital a la empresa privada, con ello garantizó la recuperación de las inversiones privadas y fortaleció las altas ganancias de los empresarios robusteciendo los monopolios transnacionales y *b)* el apoyo a la producción de alimentos a bajo costo, fijando precios de garantía que permitieron dotar a la población urbana de alimentos baratos y posibilitando la estabilización de los bajos salarios, descuidando la producción del campo, entre otras cosas.

Para hacer frente a esta situación, en el sexenio de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) se incrementó el gasto público, con el uso de una política económica expansionista que pretendía reactivar al mercado interno, para ello, emprendió una serie de acciones que en materia educativa se cristalizaron en la llamada reforma educativa.

Una política educativa que intentaba modificar las orientaciones autoritarias del sexenio anterior, iniciando una liberalización del ambiente político, basada en un planteamiento eficientista, para lo cual buscó en el nivel de educación superior un sistema nacional que unificara los criterios de normatividad y de conocimientos por lo que estableció dos sistemas:

- a)* Evaluación y certificación de conocimientos para la mayor eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Inició los programas de formación de profesores, que más tarde se formalizarían en los posgrados en educación.
- b)* Un mejoramiento institucional con el establecimiento de un sistema permanente de evaluación en las Instituciones de Educación Superior, con ello previó normarlas mediante la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y formó nuevos centros de enseñanza media superior y superior como el Colegio de Bachilleres (CB) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), entre otras acciones para implementar su política educativa de corte tecnócrata.

En las décadas de los ochenta y noventa se continuó con la política modernizadora, a partir de la reorientación de las Instituciones de Educación Superior, avalada por una propuesta eficientista que pretendía lograr la unión de la producción universitaria a los requerimientos del aparato productivo, junto a lo cual se racionalizó la matrícula fortaleciendo a las carreras cortas para la formación de cuadros técnicos y la creación de unidades de planeación con el objeto de desarrollar formas racionales de administración universitaria avaladas por los organismos internacionales.

En la década de los noventa se afianza la propuesta de las políticas educativas que siguen siendo sustentadas por una ideología tecnócrata, en la que los elementos principales han sido la aplicación de técnica, que permite mayores rendimientos, y un proceso autoritario de toma de decisiones –surgido por la empresa capitalista– cuyo criterio de rentabilidad plantea como prioridad el aumento de la producción y la productividad, competitividad con el exterior, racionalización de las empresas públicas y de los servicios que otorga el Estado, entre ellos el educativo.

La educación juega un importante papel, en particular las universidades, por la función de formar cuadros técnicos y profesionales que exige el nuevo sector hegemónico de la economía. El modelo de universidad particular se adapta perfectamente a estos requerimientos por ser una universidad eficiente, rentable y ajena a la lucha política e ideológica. En el seno de las universidades nacionales se continúa dando la pugna entre los “políticos” y los “tecnócratas”. En esta nueva correlación de fuerzas, los tecnócratas tienden a dominar y a desplazar a los políticos en un proceso conflictivo, nada lineal ni exento de contradicciones. Ésta es la arena en la que la UNAM y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) cristalizarán la serie de modificaciones organizacionales al interior de sus instituciones.

## **LA MODERNIZACIÓN DE GONZÁLEZ CASANOVA Y LA RECONSTRUCCIÓN DE SOBERÓN ACEVEDO**

El doctor Pablo González Casanova fue rector de la UNAM en el periodo 1970-1972, en una época particularmente difícil en la vida de la Universidad. Los trágicos acontecimientos de 1968, junto con el proceso de masificación, tuvieron efectos importantes en la población universitaria.

La trayectoria como maestro y autoridad de Pablo González Casanova fueron reconocidas para su elección como rector y acogidas con gran solidaridad y optimismo. En su discurso de protesta expuso las bases de una reforma universitaria acorde con los planteamientos de la política educativa del sexenio. De hecho fue el primer experimento universitario gestado por el fuerte impulso de la reforma educativa del gobierno de Luis Echeverría. En tal discurso se hizo un llamado a la racionalidad, al respeto a la disidencia y a las distintas formas de pensar, al diálogo, a la innovación académica, al desarrollo de la educación superior y a la participación de profesores y estudiantes en el planteamiento y solución de problemas de la universidad. Éstas fueron sus palabras:

Hay algo más, el verdadero profesor es aquél que sigue estudiando y el verdadero estudiante es aquél que también aprende a enseñar. No es ésta una forma retórica. Un gobierno universitario implica sobre todo el uso de la razón y el ejemplo de la conducta, pero si ése es el gobierno universitario supone una relación estrecha entre la razón y la moral para que sea gobierno, para que sea políticamente viable, para que no resulte una ficción romántica e ilusa, se necesita que sea un gobierno en el que todos compartan la responsabilidad, en el que todos asuman la responsabilidad de regir su conducta y la conducta de la comunidad. Para ello, la Universidad tiene que ser una comunidad en que profesores y alumnos convivan y dialoguen permanentemente y profundamente sobre la especialidad profesional y sobre su especialidad humana (Gaceta UNAM, 1970, pp. 2-3).



En este discurso se destacan de manera clara los principios generales de lo que más adelante se conocería como una reforma académica ambiciosa, acorde con las exigencias de la universidad dinámica, cuya política educativa se fundamentaba en la teoría economicista de formar recursos humanos calificados.

Con base en estos planteamientos, durante los primeros meses de su gestión, González Casanova organizó un grupo de trabajo encargado de formular propuestas concretas y de recoger las opiniones de la comunidad universitaria acerca del carácter y contenido de la reforma que hiciera posible los objetivos señalados en su toma de protesta.

El 19 de noviembre de 1970, ante el H. Consejo Universitario, González Casanova expuso los principios generales que regirían lo que más tarde sería el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y la Universidad Abierta. En este documento se promovía la discusión sobre diversas opciones para la licenciatura, dentro de una perspectiva de democratización institucional que vincularía el proceso educativo con el productivo. Estas instituciones transformarían el sistema rígido de la UNAM y brindarían oportunidad de estudio a un mayor número de jóvenes, rechazados por los centros educativos y de trabajo, salvaguardándose la existencia de la universidad.

González Casanova consideraba necesaria la reforma de la educación superior, a partir de un proyecto *democrático-nacionalista* que no se limitara a la producción de profesionistas bajo la indolencia de la tradición, sino que modificara la orientación de la educación superior para convertirla en un motor de la democratización política, el desarrollo socialmente justo de la economía y la modernización de la cultura. La cual debería ser concebida y diseñada tomando en cuenta la participación de los núcleos de la comunidad universitaria, ubicándola en la realidad concreta del país y la universidad, de acuerdo con sus potencialidades, carencias y problemas. Esta reforma debería buscar las alternativas que hicieran que la expansión de la educación superior indujera a un mayor número

de estudiantes y encontrara nuevas fórmulas de transmisión de conocimientos y de aprendizaje.

En esta nueva visión de la Universidad que incluye a la Universidad Abierta y al Colegio de Ciencias y Humanidades se señalaba la necesidad de:

1. Ampliar la Universidad más allá de los planteles con la vinculación de hospitales, fábricas, bibliotecas y salas de lectura.
2. Que los docentes desempeñaran nuevas actividades, pues además de impartir clases, elaborarían libros, textos programados, harían uso de medios tecnológicos, etcétera. Este modelo de Universidad planteó la necesidad de un nuevo tipo de docente, a través de la idea de profesionalizar este ejercicio con una clara visión académico-administrativa. La formación de profesores se determinaría por el dominio práctico de la profesión, con el manejo de contenidos muy específicos de la disciplina que se imparte. La multiplicación de instituciones encargadas de brindar cursos de actualización y capacitación en docencia se darán en este tiempo.

El papel del profesor se norma y prescribe a partir de los patrones educativos prefijados por criterios eficientistas, con una clara desvinculación entre el contenido-método; el primero se explica a través de conjuntos de informaciones constituidos de manera persistente y específica que reducen y delimitan el propio conocimiento, sin que ello signifique que los métodos educativos tradicionales de la docencia desaparezcan, los cuales están basados en una pedagogía formalista que se interpreta como la transmisión de información descontextuada y enciclopédica, a la que el alumno dará respuesta incorporando contenidos en forma mecánica y acumulativa (Aguirre Lora, 1982, p. 18). Se exalta el papel de la docencia y se asume al docente como un técnico de la enseñanza.

3. Replantear nuevos currícula que proporcionen al estudiante lenguajes predominantes de la lengua, literatura española,

matemáticas aplicadas y el análisis de sistemas y computación. De acuerdo con la indicación de González Casanova debería replantearse la enseñanza de los dos grandes métodos de conocimiento: el histórico-político y el experimental con su relación, respectivamente, al estudio de la sociedad moderna y contemporánea y a la física, a la química, a la biología e incluso a algunos fenómenos sociales (*Gaceta UNAM*, 1970, p. 18)

Siete meses después de iniciada la administración del doctor González Casanova, el 26 de enero de 1971, el Consejo Universitario aprobó el proyecto de creación del Colegio de Ciencias y Humanidades. El rector pronunció un discurso en el que se señalaron algunos de los principales objetivos y características del proyecto de universidad que él promulgaba destacando su finalidad:

Permite la utilización óptima de los recursos destinados a la educación; permite la formación sistemática e institucional de nuevos cuadros de enseñanza media superior y permite un tipo de educación que constituye un ciclo por sí mismo. Que puede ser preparatorio, pero asimismo terminal, del mismo modo profesional, a un nivel que no requiere aún la licenciatura y que está exigiendo el desarrollo del país (*Gaceta UNAM*, 1971, p. 19).

En este mensaje afirmaba que el Colegio de Ciencias y Humanidades vendría a resolver tres problemas que se habían planteado:

1) Unir a distintas facultades y escuelas que originalmente estuvieron separadas; 2) vincular la Escuela Nacional Preparatoria a las facultades y escuelas superiores, así como a los institutos de investigación y 3) crear un organismo permanente de innovación de la Universidad, capaz de realizar funciones distintas sin tener que cambiar toda la estructura universitaria, adaptándose a los temas y requerimientos de la propia universidad y el país (*Gaceta UNAM*, 1971, pp. 1-7).

González Casanova hacía énfasis en la necesidad de: *a*) un replanteamiento del uso de la didáctica, desconcentrándose de la pedagogía formalista, sin que ello significara un alejamiento abrupto. Destinado a democratizar la enseñanza e instituir nuevas formas de transmisión de conocimientos, *b*) las asignaturas básicas u obligatorias posibilitarían en el estudiante una formación interactiva con el conocimiento e interdisciplinaria que permitieran una flexibilidad y el cambio de vocación, profesión, además de fomentar las especialidades y la cultura del especialista, *c*) las asignaturas optativas conducirían al estudio de las profesiones, *d*) su establecimiento responde a una política expansionista de educación de la enseñanza media superior y *e*) su creación se constituye a partir de un planteamiento distinto de enseñanza, donde se proponen nuevas perspectivas a la juventud, al magisterio y a los investigadores.

El CCH fue concebido como un nuevo planteamiento de enseñanza e investigación para la docencia interdisciplinaria, para los niveles medio superior con miras al superior y posgrado. Se trató de una organización con la participación, tanto de los profesores como de los estudiantes, que se diferenciaba de los cánones tradicionales, donde el estudiante era sujeto fundamentalmente pasivo del proceso de educación.

En cuanto a la idea de la Universidad Abierta se concretaba en su primera fase cuando el H. Consejo Universitario aprueba su estatuto, previamente difundido y discutido en la comunidad universitaria.

La creación de la Universidad Abierta pretendió descentralizar la Universidad para llevar su acción educativa y de investigación más allá de las escuelas, a los centros de producción y servicios. Asimismo, buscaba abrir nuevas posibilidades para satisfacer la demanda de la educación superior, fue concebida de manera que en las facultades, escuelas e institutos pudieran ser implementadas excepcionalmente con los requerimientos y características propias de cada núcleo de enseñanza, con miras a confrontar a la propia Universidad. En esencia, el proyecto de González Casanova era controlar y funcionalizar la UNAM, mediante la competencia de las formas de

enseñanza dentro de ella misma. Junto a esto converge un movimiento político dentro de la Facultad de Arquitectura que culminará en el autogobierno de esta facultad y en el plan A-36 de la Facultad de Medicina.

Cabe recordar que la UNAM vivió en los años setenta uno de los más febriles periodos de su historia, mostrándose como una enorme institución imantada de muchas tensiones políticas e ideológicas que atravesaban al conjunto de la sociedad mexicana. Una especie de caja de resonancia.

Los signos sobresalientes de este proceso fueron la masificación de la matrícula, la rápida constitución de la Universidad en un mercado ocupacional masivo para trabajadores académicos y la aparición de nuevos sujetos políticos: la burocracia universitaria y el sindicalismo, que protagonizaron el conflicto que impregnó la totalidad de las relaciones institucionales durante toda la década.

El movimiento sindicalista en este tiempo dio como resultado un reordenamiento del panorama político e institucional. El 25 de octubre de 1972 se definió la posición de la Universidad como contratador y, por consiguiente, el derecho de los trabajadores de la Universidad a agruparse en sindicatos. González Casanova se dirigió a los empleados administrativos con un discurso donde exponía los puntos necesarios para plantear un contrato colectivo de los trabajadores, quienes habían realizado una serie de paros que culminarían en una huelga general que condujo, finalmente, a su renuncia como rector. En este discurso reconoció otras demandas de los trabajadores del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (STUNAM), mismas que se agudizarían en el periodo de Guillermo Soberón Acevedo (1973-1980).

Con la abrupta renuncia de González Casanova, en la Universidad se produjo una serie de cambios en el proyecto de reforma. La respuesta de los grupos reaccionarios estatales y universitarios no se hizo esperar. Tales grupos redefinen sus posiciones, lo que permite que su representante Guillermo Soberón Acevedo ocupe la rectoría.

El nuevo rector instrumenta un proyecto conservador-reformista de modernidad en la UNAM para el periodo 1973-1980. En su diseño olvida o reduce los planteamientos democráticos de su antecesor. Para él, el proceso de masificación tiene que contemplarse en términos relativos para explicar la aparente contradicción que existe entre la baja proporción de los estudiantes potenciales –que en México acceden a la educación superior– y la imposibilidad de las universidades de atender la demanda social de educación.

Una institución se masifica cuando el número de estudiantes que admite excede las posibilidades de los recursos educativos y los grandes números, además determinan deficiencias administrativas. Por otra parte, la relación personal y las relaciones de clase entre los integrantes de la comunidad se diluyen o desaparecen, lo cual ocasiona modificaciones en la composición social y, consecuentemente, en actitudes y comportamientos (Soberón Acevedo, 1980, p. 35).

Para Soberón, el proceso de masificación de la Universidad era una amenaza a la continuidad de la universidad tradicional. El movimiento sindical tendría que ser desarticulado, pues representaba un retroceso para la actividad académica y la desestabilización de la vida social. Esto lo dejó muy claro en su discurso de toma de protesta que realizó en el estacionamiento de la Facultad de Medicina, en Ciudad Universitaria, en donde enfatizó que la Universidad estaba aquejada por el crecimiento desmedido que la llevó a una población de cerca de 70 mil estudiantes en 1962 a más de 168 mil, en 1972. Con las puertas cerradas, la UNAM se debatía a fines de ese año, en medio de intereses encontrados y consecuentemente con una imagen deteriorada.

Fue inaplazable dar pronta atención a los conflictos, detener el crecimiento, implantar formas efectivas de organización, restaurar una mejor proporción entre los recursos educativos y el número de estudiantes, pugnar por altos niveles de enseñanza, hacer más

y mejor investigación vinculada crecientemente con los intereses nacionales (Soberón Acevedo, 1984, p. 39).

Según el punto de vista del rector, las tareas primordiales para el buen funcionamiento de la UNAM y su correspondiente calidad en la enseñanza eran (en sus dos periodos): vigilar el ingreso del bachillerato, desarticular el sindicalismo, implementar instalaciones universitarias para alojar la enorme demanda de educación superior, controlar el movimiento ideologizante de los Colegios de Ciencias y Humanidades, uniformar los calendarios escolares modificados por los conflictos prolongados y homogeneizar las conciencias para desmembrar la actividad política en la comunidad universitaria.

No hay que olvidar que Guillermo Soberón representaba al grupo conservador de la Universidad. Médico de formación académica y con estudios de posgrado en Estados Unidos, era parte de la élite científica del país. Él representó la capa de intelectuales que se veían amenazados por el proceso de masificación y por el sindicalismo que se había convertido en una fuerza importante en la Universidad. Surgido de la cúpula de investigadores, su gestión y el discurso que manejó se desarrollaron mediante un férreo autoritarismo que pretendía la estabilización de la universidad de masas, a través del impulso de una política conservadora y la defensa del estatus universitario.

Esto explica por qué el proceso de masificación en este régimen toma un matiz diferente, ahora ya no se trata de que todos los individuos de las clases sociales medias y bajas accedan a la Universidad, pues constituyen una distorsión del sentido ideal de la misma, ya que estos sectores introducen valores y expectativas poco adecuadas al cultivo del saber. Para él, no puede haber enseñanza de calidad ni respeto a los valores culturales ni pluralismo ideológico en una institución que se masifica. Esto afirma en el siguiente señalamiento:

Los cambios en la Universidad durante las últimas décadas que, de manera general, pueden ser considerados positivos, también han involucrado algunos factores capaces de distorsionar el sentido de la Universidad. Estos

factores son esencialmente seis: la masificación, el incremento del número de empleados administrativos y la consecuente dilatación de la máquina burocrática; el desarrollo de un proceso sindicalista no siempre aparejado a la demanda de verdaderas reivindicaciones gremiales, la presión para adoptar formas de gobierno que la experiencia propia y ajena, actual y preterita, ha demostrado inadecuadas; la pretensión de sustituir el pluralismo ideológico por la hegemonía partidaria y las exigencias impuestas por el mercado de trabajo para cambiar las formas de las exigencias académicas (Soberón Acevedo, 1983, p. 278).

A diferencia de González Casanova, para quien la democratización del acceso a la educación superior significaría ampliar las funciones de la Universidad y promover cambios en la organización y el contenido de la transmisión del saber, para Soberón Acevedo la masificación significaba una amenaza a la continuidad de la universidad tradicional.

Bajo este proyecto conservador, la política de Soberón Acevedo se concentró en la estabilización del crecimiento del bachillerato, la desconcentración geográfica de la licenciatura en cinco planteles de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (hoy todas ellas facultades), el control del mercado y la profesionalización académica, la contención del sindicalismo y la desactivación de los movimientos estudiantiles, el impulso a la investigación, la expansión y diferenciación del aparato burocrático, que se atribuyeron estos espacios importantes como instrumento de contienda al sindicalismo.

La expansión del bachillerato, a partir de la fundación del Colegio de Ciencias y Humanidades en 1971, representó para el proyecto de Soberón Acevedo plantear una política que contuviera el crecimiento en este nivel. Así, en 1974, se aplicó por primera vez la cuota máxima de primer ingreso de 40 mil alumnos al bachillerato de la UNAM. En esencia, la política no se preocupaba por mejorar la enseñanza, sino desactivar al CCH como núcleo extremista en el que se encontraban los docentes radicalizados del movimiento del



68, además de que en ellos se mantenían los elementos de crítica a lo establecido y a las formulaciones de opciones educativas.

En la reforma académica de González Casanova se veía la creación del CCH como el primer eslabón de un programa global que se extendería hacia la licenciatura y al posgrado. Para este proyecto el bachillerato pareció constituir un nivel escolar de poca importancia y un sector relativamente desligado de la problemática universitaria. La política diseñada por Soberón Acevedo fue restringir la ampliación y la profesionalización de la planta docente y frenar múltiples proyectos que la administración de González Casanova había diseñado para el CCH.

Las opciones técnicas en el currículo del bachillerato no se pusieron en práctica, el proyecto de Universidad Abierta –convertido durante esta administración en las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP)– se desligó del CCH; el ciclo de posgrado recibió un impulso tardío y parcial en el segundo lustro del periodo de Soberón. Como consecuencia, el bachillerato se debatió entre una estrategia rectoril orientada fundamentalmente a la disipación de las presiones políticas y una efervescencia progresista entre los profesores, que demostró carecer de un proyecto educativo sólido. Este impulso ideológico, que negó al viejo ámbito académico, no fue capaz de producir una nueva cultura académica de alternativa en el CCH, presentando un estancamiento en este nivel de educación.

La propuesta de Soberón Acevedo para la licenciatura fue la canalización de la expansión acelerada, por medio de la *desconcentración territorial* de las carreras profesionales. Durante el primer año de su gestión, Soberón trabajó en definir el proyecto de descentralización universitaria que fue presentado el 14 de febrero de 1974 y aprobado por el Consejo Universitario.

Desde un principio Soberón Acevedo señaló la sobrepoblación de Ciudad Universitaria como uno de los problemas que requerían una solución urgente. Por tanto, debería llevarse a cabo una descentralización de la enseñanza, entendida en palabras de Soberón:

La descentralización de la enseñanza universitaria ha permitido a la Universidad abrir una serie de opciones de estudios profesionales con importantes características de innovación académica; ha hecho posible un creciente enfoque interdisciplinario y la optimización de recursos académicos. Por otra parte, la reorganización de los planes de estudio y la adopción, en algunos casos, de la organización modular, han enriquecido el conjunto de alternativas académicas que ofrece la institución (Soberón Acevedo, 1983, p. 49).

Para ello se propuso la creación de nuevas escuelas que distribuyeran el servicio educativo en las zonas de mayor crecimiento. Así, la localización geográfica se hizo de acuerdo con los siguientes criterios: el crecimiento de la zona metropolitana de la Ciudad de México planteaba una fuerte expansión hacia el norte y noroeste, lo mismo que al oriente; la procedencia de un alto porcentaje de los estudiantes de la UNAM corresponde a estas mismas zonas, los recursos físicos y humanos existentes en esas zonas, y una infraestructura suficiente permitieron prestar a la comunidad universitaria los servicios necesarios.

Considerando el noroeste como la adecuada ubicación geográfica para las nuevas unidades, se estimó indispensable que la primera de ellas iniciara sus actividades en Cuautitlán (Estado de México) el año escolar de 1974. Las escuelas ubicadas en Acatlán e Iztacala iniciarían sus actividades el 17 de marzo de 1975. Asimismo, se determina que por las necesidades de crecimiento, dos unidades (Zaragoza y Aragón) deberían empezar su funcionamiento en la zona oriente del área metropolitana para los años 76 y 77 (Granados Chapa, 1980, p. 12).

Con el objetivo de cubrir la demanda escolar, además de promover una formación profesional acorde con el mercado de empleo y las necesidades del aparato industrial, surgen las ENEP, paradigmas del proyecto de Soberón, que respondían a la masificación de la licenciatura, basada en pautas académicas tradicionales. Estas escuelas no provocaron respuestas importantes en el medio universitario

debido, en parte, a una reducida promoción publicitaria, sobre todo por la fundación del Sindicato de Personal Académico de la UNAM (APAUNAM).

La rapidez de la descentralización de la Universidad en un contexto de fuertes presiones políticas y demográficas dio como resultado una planeación educativa que se preocupó más por la innovación en el campo administrativo que en la formulación efectiva de los contenidos de la enseñanza profesional, esto último, adquiere primordial importancia cuando se instala la maestría en Enseñanza Superior en la FFYL en 1974 y en la Facultad de Estudios Superiores Aragón en 1981.

En estas nuevas escuelas las disciplinas existentes no sólo se reprodujeron en forma improvisada sino que, por su estructura departamental, formalmente interdisciplinaria, carecieron de una política que vinculara las disciplinas entre sí. El proceso de expansión que dirigió la fundación de las ENEP dio por resultado una tendencia a la fragmentación disciplinaria. En el área social y administrativa, sus subdisciplinas –Historia, Sociología, Contaduría y Administración– aparecen como carreras con estatus propio. Esta dispersión se ve agravada por el hecho de que varias son ofrecidas en dos planteles distintos y con orientaciones teóricas y curriculares diferentes; es el caso de Medicina, Psicología, Derecho, Sociología, Relaciones Internacionales, Pedagogía, Odontología, Enfermería, Periodismo y Economía.

Todo indica que la fragmentación experimentada por este tipo de carreras se sustentó más en las presiones de los gremios disciplinarios por expandirse y por diversificar su identidad profesional, que en una planeación fundamentada en las necesidades y características del mercado y en las posibilidades de expansión y diversificación racionales de la propia disciplina (Kent, 1990, p. 50). Esto se ve reflejado cuando se designaron para dirigir cada una de las ENEP a los ingenieros en Cuautitlán y Aragón, a los médicos en Iztacala y Zaragoza y a los sociólogos en Acatlán, que permitieron construir identidades distintas en cada una de las escuelas.

De las ENEP, fue Aragón la última que se puso en servicio, el 16 de enero de 1977. El rector Guillermo Soberón pronunció en el mensaje inaugural lo siguiente:

Estamos convencidos que estos nuevos recintos universitarios habrán de aportar a nuestra Casa de Estudios nuevas posibilidades. No ha sido el fin del programa de descentralización que hemos seguido en el área metropolitana solo el resolver el problema de los números, sino que vimos también que ya no era aconsejable continuar creciendo la universidad para impartir estudios profesionales en un sólo polo del área metropolitana. La comunidad de estos planteles se enfrenta al desafío de que pronto se lleven a cabo programas de investigación; así como de lograr que surjan los elementos para brindar educación de posgrado en Maestría y Doctorado a los universitarios (Memoria, 1991, p. 15).

En este discurso parecía dejar claro que el proceso de desconcentración no sólo se había formulado para descongestionar la Ciudad Universitaria, sino para impulsar la educación superior y con ello atender a la demanda. En esta intervención se aleja de la esencia de su proyecto y es en la Escuela Nacional de Estudios Superiores Aragón (ENEP Aragón), en donde se incorporan los estudios de la maestría en Enseñanza Superior y, más adelante, la maestría en Pedagogía, objeto de nuestro análisis.

## **GÉNESIS DE LA UPN**

El proyecto de Universidad de Justo Sierra se basó en replantear la idea del Estado educador; la escuela sirvió para educar y plasmar en los mexicanos una conciencia social. Dentro del liberalismo clásico se explica un nuevo orden social que, apoyado en una fusión de ciudadanos libres, dotados de propiedades y de instrucción-liberación, pudieran primero aspirar a la democracia y después al orden y progreso. La necesidad de un liberalismo a la mexicana en el que el

Estado manióbre directamente para cohesionar a los ciudadanos, era la directriz en que descansaban los procesos de instrucción para los mexicanos en ese momento, lo que permitió, más adelante, la institucionalización del normalismo, el cual se construyó sobre el mito del apostolado y la redención social del docente.

Para ello se pensó, en una primera instancia, en asentar la formación del Estado para su devenir como nación. La consolidación de un proyecto educativo con el que se transitaría de la libertad en la educación al control de la educación por el Estado (Aroche y Aguirre, 1994, p. 41). Para Sierra, ese fortalecimiento fue el que conformó la unidad nacional, apuntalada en la integración, el cual se apoyó en una educación nacionalista en el orden cultural, donde confluían las ideas progresistas liberales, sin embargo, distaba de ser popular y esto se debió a sus condiciones históricas. Para él, la nación debería de cifrar sus esperanzas en el desarrollo de una identidad espiritual propia de las capas ilustradas del país y no de las masas populares sumidas en el abandono y la ignorancia.

Enmarcada en la *Ley Constitutiva*, expedida en abril de 1910, se estableció su formación del siguiente modo: la reunión de escuelas nacionales preparatorias, Jurisprudencia, Medicina, Ingeniería y Bellas Artes (en lo concerniente a la enseñanza de la Arquitectura).

Junto a este proyecto de creación de Universidad surge el *primer bosquejo de formación de profesores*, instrumentado en una escuela dedicada a la búsqueda de la excelencia académica para la enseñanza de la educación superior, dedicada a cultivar la ciencia al más alto nivel y a promover la investigación en todas sus ramas (Larroyo, 1979, p. 370).

Esta escuela recibió por nombre Escuela de Altos Estudios, en ella tendrían cabida tanto las ciencias abstractas, las matemáticas superiores y la lógica trascendente, así como ciencias concretas: la criminología y la paleontología. La forma de organizar la Escuela de Altos Estudios estuvo inspirada en la Escuela Práctica de Altos Estudios de Francia, creada al final del Segundo Imperio bajo el ministerio de Monsieur Duruy.

En México, la constitución de la Escuela de Altos Estudios generó discusiones al interior de la comisión encargada de su realización. Muchos de sus miembros fueron destituidos porque no asistían a las sesiones, otros porque obstaculizaban la marcha de los trabajos; la lista final de los miembros de la comisión la formaron: el doctor Porfirio Parra, director de la Escuela Nacional Preparatoria; el ingeniero José G. Aguilera, director del Instituto Geológico Nacional; el licenciado Pablo Macedo, director de Jurisprudencia; el profesor Alberto Correa, director de Enseñanza Normal. Como consejeros figuraron: Victoriano Pimentel, el licenciado José Diego Fernández y el ingeniero Alberto Domínguez y como secretarios: el licenciado Luis Cabrera y el doctor Rafael Martínez Freg (*Boletín de Instrucción Pública*, 1908, XI).

En la misma ley se hace alusión a que los trabajos de Investigación y Alta Docencia eran responsabilidad de la Escuela de Altos Estudios, por lo que sus metas eran: iniciar especialistas en el más alto nivel de las ciencias y humanidades, fomentar investigaciones y constituir profesores de enseñanza media profesional. Sus propósitos y su campo de acción estaban repartidos en gran número de instituciones, escuelas y facultades de la Universidad, para ello se elaboró el artículo tercero que desplegará las estrategias académicas para lograr sus finalidades.

Para Justo Sierra, la Escuela de Altos Estudios unificaría la producción de conocimientos en la llamada ciencia nacional. En ella se crearía el sustento de la nación mexicana con personalidad propia y definida, pues ilustraría a los sabios dirigentes de la sociedad. En los proyectos de Sierra, la escuela se contemplaba como centro educativo de alto nivel, que coordinaría y organizaría las tareas docentes y de investigación, no sólo las realizadas en el Distrito Federal, sino en todos los institutos científicos y literarios, así como en los centros docentes de la República Mexicana, dando un mejor sentido y una proyección nacional al quehacer educativo. Sin embargo, el principal problema de esta escuela era conformar una planta docente, cuya continuidad permitiera preparar un grupo de

profesores de educación superior ya que para ese momento todos ellos eran autodidactas.

En el proyecto de Sierra, junto a esta escuela surgió otra institución capaz de transformar el sistema educativo nacional que impediría el estancamiento de la instrucción pública, se trataba de la llamada Escuela Normal. Al decir de Sierra, en ella se cultivaría al personal docente para los diversos niveles educativos impulsando la capacitación y la superación del magisterio.

Estas dos instituciones (Escuela de Altos Estudios y Escuela Normal) se estructurarían íntimamente relacionadas con sus debidas aportaciones; una proporcionando al estudiante la información necesaria para dominar los contenidos humanísticos y científicos y, la otra, ofreciendo los componentes de naturaleza pedagógica, que unidos a los contenidos de las áreas de aprendizaje de la educación primaria, media y superior, permitirían conducir eficientemente el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ducoing, 1990, p. 57).

Con el establecimiento de estas escuelas se transformaría el sistema educativo nacional, que hasta esos momentos evidenciaba grandes deficiencias y errores, además, de dinamizar y movilizar a la instrucción pública, cuyas consecuencias se verían reflejadas en la superación del pueblo en general y el aceleramiento del progreso nacional.

La configuración del plan de estudios de la Escuela de Altos Estudios se fundamentó en los objetivos contemplados en la Ley de Promulgación, que estipuló que deberían señalarse los cursos de carácter necesarios y útiles. Éstos fueron integrados por tres secciones como en la primera Ley Constitutiva: Humanidades, Ciencias Física y Naturales y Ciencia Política y Jurídica. Los cursos se clasificaron sobre la base de dos grados académicos: licenciatura y doctorado en Humanidades, para la primera se estableció una duración de tres años, con ocho disciplinas para cada una; el doctorado se conformó en tres áreas: filosófica, histórica y literaria, cada una de las cuales contenía una serie de materias afines. En ambos niveles se introdujo una materia pedagógica correspondiente a la formación de profesores.

De esta manera, podemos observar que sólo en los últimos momentos del gobierno porfiriano se empezó a tener conciencia acerca de la vinculación que debería existir entre el quehacer universitario y el contexto de la realidad nacional. Aspecto importante, pues se trataba de encauzar institucionalmente, la creación intelectual hacia los campos en que más urgía construir la infraestructura necesaria para la producción de una ciencia y una técnica acordes a la situación que representa la realidad nacional y no la impuesta por intereses externos.

La Escuela de Altos Estudios, desde su promulgación hasta su desaparición, sufrió una serie de modificaciones, tanto en su estructura logística como en su planeación académica. Los planes de estudios se modificaban en el transcurso de un año a otro, sus directores afrontaban graves problemas que iban desde la impartición de las clases hasta los ataques para la supresión de la escuela.

En junio de 1920, al ser nombrado rector de la Universidad José Vasconcelos reordenó de nueva cuenta la Escuela de Altos Estudios (decreto del 18 de septiembre de 1920), dándole mayor importancia a la sección de Humanidades, en la que quedaban adscritas las siguientes asignaturas: Psicología, Epistemología, Lógica, Ética, Estética, Historia de la filosofía, de las ciencias, de la religión, de la música, de las artes, Metodologías especiales, Filosofía, Lingüística, Hebreo, Latín, Griego, Español, Italiano, Alemán, Francés, Historia de la literatura (Hebrea, Griega, Latina, Española, Francesa, Italiana, Inglesa y Alemana), Sánscrito y Literatura de India clásica (*Boletín de la Universidad*, 1920, p. 14).

Para el siguiente año se establece la Secretaría de Educación Pública (SEP) por iniciativa de José Vasconcelos, quien empieza los trabajos de reorganización educativa del país. En esa coyuntura social se comienza a hablar del sistema educativo nacional. La nueva Secretaría atendió todos los niveles escolares.



Tres décadas después, con el magisterio desligado de la Universidad (Elizondo, 1988, p. 43)<sup>1</sup> y con una idea urbana que se incorporaba al ideario de la política educativa, conservando la imagen mesiánica de sacrificio y entrega al trabajo del mítico maestro normalista –acuñada por el propio José Vasconcelos y por Moisés Sáenz–, la educación normal (Caballero Serrano, 2002, p. 35)<sup>2</sup> se adjudicó como aquella institución que debería:

Encauzar la formación social del profesor, con el propósito de incorporarlo a su comunidad, a su grupo profesional y a su patria, arraigando en él las lealtades que a cada uno debe y capacitarlo para realizar la función socializadora que es tarea natural de la educación (Anteproyecto UPN, 1977, p. 23).

De ese modo, los docentes correspondían a ser los portadores de una “elevada ética profesional”, cuya preparación científica asumiría como propósito perfeccionar “sus funciones docentes” para orientar mejor la conducta humana. De esta manera, la educación normal certificaría, con la figura del docente, el desenvolvimiento de la personalidad de los alumnos, por lo que su instrucción estaría versada en aspectos tales como: “la formación cívica, estética, intelectual y moral de los alumnos”. Con ello se atribuiría en este tipo de educación la promoción de valores humanos que dieran sentido

---

<sup>1</sup> Para Elizondo, los puntos de diferenciación con el sistema universitario se articularon alrededor de varios aspectos: la educación normal definió su objeto de trabajo como metodologías de enseñanza y actividades económicas-productivas, en cambio la Universidad se dedicaba a la producción y difusión de la ciencia y la cultura; la educación normal será siempre de carácter popular y democrático, fungirá como representante del Estado, será eminentemente práctica, rompiendo con el carácter “abstracto y teórico de las universidades”.

<sup>2</sup> “En México la profesión del maestro surgió a mediados del siglo XIX como una nueva clase social de profesionistas bajo la tutela del Estado mexicano, que consideró a los maestros como uno de los ejes más importantes para contribuir, a partir de la educación, al desarrollo social de la nación mexicana. Aunado a esto surgieron las escuelas normales como uno de los lugares donde se formaría a los maestros de las escuelas primarias. Estos últimos y sus propios guías, los maestros de las escuelas normales, constituirían ejes clave para la construcción de la educación pública y del normalismo mexicano”.

a la nacionalidad y a la patria, de acuerdo con la evolución y los valores de la cultura, ideario constituyente de 1910 cuando se promulgó el acta constitutiva del proyecto de Universidad.

Por otra parte, no es de sorprender que en la figura del docente, el normalismo funde su énfasis al asumirlo como un actor con derecho al monopolio cognitivo, moral y político respecto a la sociedad en su conjunto y de otras profesiones en relación con la formación de los niños y los jóvenes, en la que se encuentra la gran justificación para constituirse como una institución grande y fuerte. Bajo este imaginario se deja de lado el reconocimiento de un vacío social para crear y transmitir conocimientos en el seno de las familias y en los espacios sociales donde viven los niños, jóvenes y adultos. Este vacío prueba la necesidad del docente y de una institución como el normalismo para penetrar todas las vertientes de la educación y de los diferentes espacios de la sociedad, la política y la cultura.

Desde esa perspectiva, se integra en el ideario de la enseñanza normalista, no sólo el otorgamiento para educar de manera integral el ejercicio de participación política, del cuidado de la salud, sino al mismo tiempo el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes productivas. Para lo cual es indispensable su monopolio del saber didáctico y pedagógico, elemento fundamental para lograr sus objetivos integrales.

El normalismo se asume como eje fundamental para la ilustración y la emancipación del pueblo sin el interés de reconocer a algún otro agente de socialización, con lo cual se constituye como una ideología exclusivista, que no acepta la convivencia ni la colaboración para emprender la tarea educadora. En este ejercicio absolutista, el normalismo defiende a ultranza a las instituciones y a los actores, son ellos los que contienen su identidad y su misión, pues se han arropado como los designatarios de interpretar al mundo y sus cambios, además de ser los artífices de transformar lo nuevo y hacerlo llegar, de manera congruente, a las nuevas generaciones. Esto justifica su fortalecimiento y su vigencia histórica como elemento obvio de su modernidad. En esta imagen mesiánica poco importó el papel

medular del saber (Ortiz Jiménez, 2005, pp. 67-68),<sup>3</sup> sin embargo, cobró fuerza la lógica de las normas moralizantes, pues antes que nada el profesor era el “sembrador de las semillas que germinarán”. Las normas se convirtieron en:

El currículum real de la formación normalista y de la educación básica en general. El ambiente académico que caracteriza a los lugares de producción y encuentro con el saber es sustituido en las escuelas básicas y en las normales por uno donde predomina el orden y la disciplina, el respeto y la obediencia a los mayores: maestros, autoridades y padres de familia y, por supuesto, el uso del uniforme, ropaje simbólico central (Zúñiga Rodríguez, 1993, p. 23).

De acuerdo con Zúñiga Rodríguez, este imaginario ha estado en el centro de las principales controversias acerca de su transformación, sobre todo en el momento en que se formularon las primeras propuestas que quisieron llevarlo al plano del racionalismo científico.

Desde ese momento, el normalismo comenzó a librar una serie de controversias convergentes que se resisten a ser llevadas a esquemas universitarios, aunque ha tenido que resentir los estragos de su recomposición doctrinaria. Dentro de estas discusiones se empezó a repensar al normalismo en términos de su doble tradición. La primera tiene que ver con la continuidad entre el pasado y el presente de su desarrollo y evolución lineal, que hace suya la incomprensible

---

<sup>3</sup> Un ejemplo que ilustra esta concepción disciplinaria y autoritaria de la educación es el Reglamento Interior para la Escuela Normal de Profesores, que nos da una idea tanto de la teoría pedagógica como de la práctica imperante. Con la idea de mostrar que la disciplina escolar, y no tanto la teoría pedagógica, está presente en la formación de profesores se citan algunas partes del mencionado reglamento: “Cuidar el orden y la disciplina, reprimir con energía cualquier falta cometida [...] pero sin recurrir a actos violentos [...] (para) hacer eficiente la vigilancia, permanecerán en la prefectura o en los corredores [...] recorrerán las demás dependencias del establecimiento para procurar que todo marche correctamente. Cuidar que [...] profesoras, catedráticos y empleados [...] firmen el libro de asistencia dentro de los 10 minutos siguientes a la hora designada”. Estos elementos datan de 1921 y todos ellos siguen vigentes.

función de prepararse con los aportes de las generaciones pasadas para, a su vez, preparar a las generaciones futuras, enfocada con la tradición antigua. La segunda, entendida desde la tradición moderna, que alude a la necesidad de pensar “en un cambio para transformar”, que abarca la ruptura de la subjetividad de los sujetos y cuestiona no sólo la experiencia sino la estructura “subjetivo-interpretativa” de la misma; los ámbitos y dimensiones de la formación, de forma que viabilice la incertidumbre, galimatías, investigación y creación de los docentes para que desde esta perspectiva de cambio puedan transformar e ir configurando una intencionalidad y compromiso orientados a la elaboración de proyectos, tanto personales como de grupo, en el espacio y en el tiempo vividos por cada profesor (Castillo, 1992, p. 45).

La irrupción ideológica y científica que ha sufrido el normalismo, independientemente de su dicotomía entre la tradición antigua y moderna, no ha dejado de expresar una reacción a los modelos emergentes, esencialmente por lo que toca a las propuestas universitarias frente a las cuales el normalismo respondió ferozmente, por considerarlas ajenas a la fundamentación histórica del magisterio y al campo de constitución de la experiencia del docente y de su práctica educativa. Contiguo a esto habría que añadir las transformaciones políticas y sociales que han afectado al magisterio, lo que en su conjunto de redes sociales modifican gradualmente los ejes fundamentales del campo profesional del docente y del normalismo mexicano.

En este sentido, se pueden distinguir dos niveles de articulación política: uno vinculado con el proceso mismo de centralización estatal que exigió el control creciente e indispensable de la federación sobre las decisiones cuantitativas y cualitativas relacionadas con la formación, capacitación y actualización docentes. En esto se fundamentó el control hegemónico de los agentes educativos, tanto en el perfil pedagógico de acción como en los procesos de movilización en el ámbito regional, acordes con la operación de las escuelas normales rurales y con la labor de las misiones culturales.

De forma paralela al crecimiento y consolidación de la burocracia federal en los estados, se autorizó un mayor control e incidencia sobre maestros, tanto en formación como en servicio. El resultado de esta situación se expresó en la diversificación de la estratificación interna del profesorado en el espacio local y regional, afloraron distintas nomenclaturas en la función docente, maestros rurales, federales y maestros vinculados a las misiones culturales. La fuerza federal de este proceso generó un mecanismo de sujeción peculiar de los maestros a las autoridades educativas y a los políticos locales.

El otro nivel se inscribe en el ámbito de la estabilidad política, a través de la negociación interna con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que encontró en las instituciones de formación y actualización un lugar para apuntalar su fortaleza y legitimidad política. El SNTE obtuvo en dichas instituciones la prolongación del escalafón convencional y una vía fundamental de negociación de posiciones estratégicas en la toma de decisiones, lo que desplegó el margen de incidencia sobre las bases gremiales y afianzó el carácter de interlocutor principal, frente a las disidencias regionales o expresiones políticas alternativas.

Las políticas de formación y actualización docente convirtieron la función magisterial en una “profesión de Estado”. En los hechos, estas políticas permitieron hacer frente a varios de los obstáculos económicos, políticos e ideológicos del aparato estatal educativo. La profesionalización magisterial y su actualización pedagógica incurrieron en el establecimiento de mecanismos escalafonarios, nivelación, basificación y regulación de la matrícula en el ámbito regional y nacional. Las diversas coyunturas educativas percibieron en la formación y actualización un sentido para la normalización y pronunciación de las problemáticas enfrentadas.

Así, durante la etapa de 1920 a 1943 las políticas estatales en la materia permitieron consolidar el proceso de federalización mediante la subordinación de los servicios estatales y particulares. En ese periodo, cobra especial importancia el reclutamiento para el servicio en las misiones culturales y las escuelas normales ru-

rales que desempeñaron un papel importante en la formación de los profesores que dieron el servicio. Entre las décadas de los años cuarenta a los setenta –consideradas por algunos autores como el periodo modernizador– las políticas del gobierno federal, a través de la SEP en materia educativa, estuvieron encaminadas a nivelar y dinamizar la pirámide magisterial, limitando las opciones escalafonarias, lo que ocasionó una inmovilización en las categorías de las plazas y la caída de los salarios reales.

Como consecuencia se originó un mayor impacto político y organizativo por medio del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, fundado en 1944 y dirigido por la SEP. Instancia que convirtió a este instituto en un agente regulador –en dos vertientes: laboral y profesional– mediante la profesionalización de los docentes, puesto que algunos eran profesores que no tenían título y necesitaban una nivelación pedagógica, gracias a la cual se titulaban, pero a la vez reglamentaban su contratación laboral por medio de la basificación de la plaza que ocupaban en ese momento, lo que permitía una mejoría progresiva en los sueldos y la incorporación a los ascensos en estratos de escalafón (Arnaut, 1996, pp. 10-19).

Dos décadas más tarde, la profesionalización del magisterio pasa por una etapa de reestructuración que se ubica en la recuperación del poder de decisión en las instituciones responsables de responder a la crisis del modelo expansionista. Se impulsó la creación del Consejo Nacional de Educación Normal, cuya función fue la de conformar un foro de discusión y unificación de los diferentes aspectos de la formación de profesores, el cual se convirtió en un mecanismo de consulta y negociación vinculado directamente al secretario de Educación Pública. En este tiempo se refrendaron acuerdos estatales para la regulación de la matrícula docente y se iniciaron las primeras tareas en la reforma curricular de las escuelas normales.

El expansionismo educativo y el “efecto profesionalizador” de estas dos décadas de titulación en masa pusieron nuevamente a la SEP en una situación límite para seguir generando movilidad in-

terna en la plantilla magisterial. Pese a los esfuerzos desconcentrados, la salida finalmente negociada entre la SEP y el SNTE para librar esta situación fue desarrollar una estrategia basada en puntajes asignados a la hoja de servicio, según los títulos o certificados presentados por el docente, al mismo tiempo que la antigüedad y su buena conducta sindical.

En este clima político, en 1978 fue creada la Universidad Pedagógica Nacional con un doble perfil. El primero absorber la matrícula regular de normales y de bachillerato para ofrecer licenciaturas y posgrados y, el segundo, que en cada estado de la República Mexicana se ofrecerían opciones de formación a los profesores en servicio. Esto supuso la confrontación entre la SEP y el SNTE, pero a su vez, fue una opción válida para reconstruir un esquema profesionalizado del magisterio y tuvo un efecto en su movilización vertical, sin embargo, creó una disputa sobre su control y orientación.

Para la SEP significó una opción de recuperar la continuidad de la decisión política en materia de formación y actualización. Para el SNTE representó la oportunidad de ensanchar el control gremial y manejar un amplio rango de legitimidad. Yuxtapuesto a este esquema, se incrustó de una manera funcional la política expansiva de “educación para todos los niños” del sexenio de López Portillo, que entrañó el crecimiento de escuelas y plazas.

Para los años ochenta, en el marco de la reducción presupuestal en los rubros de formación y actualización de profesores, con la intención de recuperar la capacidad de control sobre las instancias de decisión, al hacerse evidente la incapacidad de sostener el enorme aparato burocrático y tener un extenso conjunto de trabajadores docentes al servicio del Estado, el gobierno optó por la vía de la desestimulación de la demanda de maestros.

La SEP realizó un proceso de depuración de las estrategias de control, mediante el tope de profesionalización y la contracción salarial, lo que llevó a replantear sus acciones en torno de la demanda real sobre el mejoramiento profesional. En los estados se produjo una dilatación de esos niveles de conflictividad, pues en ellos se

establecieron, por un lado, paralelismos en cuanto a actores vinculados a las centrales de decisión y, a su vez, la operación de las unidades estatales de formación docente, especialmente en normales estatales y particulares.

Aunado a la operación de las llamadas unidades de educación a distancia de la UPN (Docente fundador de estos centros, 2006, E-12)<sup>4</sup> y a los Centros de Actualización del Magisterio (CAM), en las entidades federativas se multiplicaron las opciones de formación y actualización teniendo repercusiones políticas. En particular destacan, aquellas vinculadas con la oferta y demanda de docentes, así como aquellas relacionadas con la ineficiencia e irracionalidad de los costos del currículo magisterial y su actualización.

En las unidades de educación a distancia se acentúa el incremento de la escolarización en las áreas urbanas y la incorporación de los docentes de las ciudades, lo que trajo un mejoramiento en las condiciones de vida y oportunidades de profesionalización y con ello escalafonarias en contraposición con las de los docentes de zonas marginales urbanas y rurales. El resultado fue una sobreoferta de maestros en polos urbanos y conurbanos y la escasez en las periferias urbanas y rurales, con lo que se incrementó la tensión en la acción de la SEP.

Con respecto a la ineficiencia e irracionalidad, basta ver el inquestionable desplome en la calidad académica de los docentes. En el nivel de formación y actualización docente, indudablemente constaba de una reforma curricular congruente, pero sobre todo era inevitable modificar los canales y las vías de decisión para impedir que cualquier cambio revirtiera el encuadramiento político y la imbricación de la burocracia y el sindicato.

---

<sup>4</sup> “La Dirección General de Normales funda en la década de los setenta el Centro de Estudios de Licenciaturas. Estos centros tuvieron su historia por falta de recursos, cuando los crea la Dirección General de Normales los tiene a su cargo por muy poco tiempo, y después pasan a depender de Mejoramiento Profesional, el cual se hace cargo por un tiempo y finalmente regresan a la Dirección General de Normales”.



En la década de los noventa fue cuando los temas de formación y actualización de profesores se englobaron en las propuestas de reestructuración, que suponen el ordenamiento de las funciones y líneas jerárquicas de autoridad entre los ejes institucionales de decisión, de acuerdo con el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal, que propuso retomar las necesidades y exigencias de acción, de acuerdo con las condiciones de oferta y demanda de maestros pretendiendo optimizar la calidad académica bajo compromisos y programas específicos de corresponsabilidad local y regional.

Esto permitió explicar las funciones, responsabilidades y la reconstitución de un núcleo de control y regulación vinculado a la SEB, articulando las entidades centrales, locales y regionales, al mismo tiempo de establecer una infraestructura eficiente en el ámbito operativo. Esta reestructuración significó una nueva conceptualización y diseño que integrara las funciones institucionales a nivel central y regional, inhibiendo la fuerza de la vertiente tradicional del normalismo, que hasta ese momento se había desempeñado de un modo corporativo y cerrado, que sintetizaba los intereses del SNTE. Asimismo, trasladó el poder de decisión al secretario de Educación Pública en las áreas de normatividad y rectoría nacional.

Este proceso organizacional de corte matricial lineal estableció los artilugios de información, control y regulación en un contexto de modernización educativa y recomposición burocrática, signada por la caída salarial y la pérdida de significado social y académico de la carrera magisterial, acompañada de políticas de evaluación que vieron en el proyecto generado por el SNTE –denominado “carrera magisterial” en 1987– una propuesta selectiva de estímulo basada en la evaluación de la formación y el desempeño docente.

De tal modo, los procesos de formación y actualización que han pretendido estimular la capacitación académica siguen unidos a un marco corporativo de negociación política y escalafonaria que perverte su impacto.

Aunado a esto, la aparición de bachilleres habilitados que forman una masa creciente de docentes, que tienen que cumplir fun-

ciones magisteriales sin haberse formado para ello –sobre todo para cubrir vacíos normalistas en áreas rurales y urbanas marginales– ha formado un nuevo conjunto de individuos que demandan una calificación profesional a través de mecanismos institucionales no normalistas, lo que crea un nuevo espacio de conflicto y definición para las instituciones que como la UPN tienen que abrir sus puertas desvirtuando sus funciones originales.

Las reformas que han sufrido el normalismo y el trabajo docente asisten a la ratificación de la crisis de la profesión como lo señala Alberto Arnaut (1996), quien expone que existen tres vertientes analíticas para su explicación: la primera desde el plano sociológico al que denomina *inconsistencia de estatus*, que alude a la consecuencia por la composición y movilidad social, debido al proceso de urbanización y a la segmentación que al interior del magisterio se ha dado, la cual hace más evidente los ámbitos laborales, urbano y rural; los niveles y las modalidades educativas, así como el propio nivel salarial.

Una segunda tiene que ver con la vertiente política, que enfatiza el problema de la disensión por la autoridad en la disquisición de los rumbos salariales y académicos de la profesión docente, que atraviesa entre la inflexibilidad sindical y el autoritarismo estatal para formar una pirámide meritocrática en el magisterio. Y por último, la que tiene que ver propiamente con el campo profesional, donde aparece el problema de autonomía y el campo de discusión acerca de los contenidos curriculares y los mecanismos para eficientar la formación académica, la actualización y la superación docente. Dentro de ésta se encuentran los debates ideológicos y doctrinarios sobre la ineficiencia del normalismo frente a los contextos de la modernidad y la inadecuación de los modelos universitarios.

La crisis de la profesión parece convertirse en el núcleo para la evaluación de la Universidad Pedagógica como alternativa a la tradición antigua y moderna del normalismo, pero sobre todo como eje de reestructuración del campo de la formación profesional del docente, convirtiéndose en un espacio de lucha para reconstituir la

profesión docente en el marco de nuevas emergencias del conservadurismo político y cultural del magisterio.

## **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

La Universidad Pedagógica Nacional surge en 1978 como una institución pública de educación superior, con carácter de órgano desconcentrado de la SEP, cuya finalidad es prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior, encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país.

En el centro del debate sobre la formación y superación del magisterio nacional, se revela que sus orígenes se encuentran en el marco de las relaciones entre la SEP y el SNTE, cuando se empiezan a definir las posiciones sobre la manera de resolver los problemas asociados con la profesión docente y la crisis del proyecto de expansión educativa.

En esa época, la SEP se inserta dentro de un proyecto modernizador cuyo fin era crear mecanismos para el funcionamiento de la educación básica, con el propósito de reorientar los contenidos y mejorar la calidad del servicio, para lo cual el docente jugaba un papel determinante.

Este proceso de modernización pretendía, entre otras cosas, resolver una serie de problemas entre los que se encontraban: la inconsistencia entre la oferta y la demanda, la distribución geográfica con énfasis en las áreas rurales y, sobre todo, el problema de la formación para ampliar y mejorar las capacidades docentes, la vinculación con la práctica educativa y los resultados. Por esta razón, era ineludible actualizar la doctrina y la efectividad del normalismo en el plano institucional político y educativo, esto permitiría reformular el escenario convencional que había postrado desde hace varios años la labor docente y con ello enfrentar la parálisis política e ideológica del gremio magisterial.

El SNTE requería nuevos recursos de legitimidad que le permitieran recuperar la capacidad de conducción política del magisterio, además de ofrecerle nuevas opciones de movilidad social. La apertura de nuevos campos de profesionalización era la gran oportunidad para lograr estos propósitos. Era claro para el sindicato que para reactivar su dominio sobre el magisterio y mantener su capacidad de negociación con la SEP, en el plano salarial e institucional, era preciso controlar la profesión docente, ya que desde ahí era posible incidir en cualquier campo de innovación dentro de la política educativa del Estado.

Por lo que la profesionalización se convirtió en un punto de aproximación para legitimar y presionar sobre cualquier aspecto salarial, curricular, político e ideológico de la educación básica. La UPN se convirtió desde sus inicios en una importante contienda entre la SEP y el SNTE, era patente que quien mantuviera la preeminencia sobre el proyecto tendría una importante ventaja para incidir en el conjunto de la política educativa y, sobre todo, tendría mayor capacidad para controlar al magisterio en servicio.

Así, el proyecto de la UPN, por la manera en que fue concebido tanto por la SEP como por el SNTE, se conformó en el marco de las reglas institucionales de comunicación y diálogo político entre estos dos actores y reflejó el compromiso político del proyecto gubernamental.

A principios de la década de los setenta, en la Segunda Conferencia Nacional de Educación, el SNTE hizo la primera propuesta para crear la Universidad del Magisterio. En 1975, las secciones 9, 10 y 11 del SNTE propusieron en una reunión en la Escuela Normal de Maestros en Guadalajara –ante el entonces candidato a la presidencia José López Portillo– la creación de un Instituto Nacional de Formación y Mejoramiento del Magisterio o Universidad Pedagógica Nacional. Para 1976, siendo ya presidente de la República el SNTE volvió a presentar la propuesta en el IX Congreso Nacional Ordinario. En ese mismo año se acordó una comisión SEP–SNTE para la discusión y formulación de la primera propuesta sobre la

UPN. El documento elaborado por esta comisión fue una propuesta que se construyó desde el imaginario ideológico, político y académico del normalismo. De hecho sus miembros (UPN, anteproyecto, 1977),<sup>5</sup> tanto de la SEP como del SNTE, eran de notable formación normalista con una trayectoria reconocida en el marco político e institucional de la formación del magisterio. En el documento elaborado por esta comisión, a la UPN se le pensó como una alternativa para reorganizar el sistema de educación normal debido a que:

El número de instituciones formadoras de maestros resulta impresionante, pero la unidad de objetivos y acciones directrices se ha venido perdiendo, lo cual resulta peligroso, pues la idea de sistema como una totalidad, cuyos diversos elementos se relacionan entre sí, no parece muy clara en nuestro panorama educativo [...] por eso se pensó a la UPN como: la columna vertebral del sistema que forme y perfeccione al magisterio en todos los niveles educativos y se encargue de orientar las actividades de investigación educativa. De que la multiplicidad de centros de dirección relacionados con la formación, perfeccionamiento y actualización del magisterio, así como las acciones de investigación que se agruparan en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, Anteproyecto, 1977, p. 2).

La intención explícita de la propuesta era estructurar una universidad de y para los maestros, en la cual el magisterio adquiriera la licenciatura y los grados de maestría y doctorado, con el fin de “elear la carrera normalista a la altura de los profesionales que se formen en los institutos politécnicos y en las universidades.” (UPN, anteproyecto, 1977, p. 28). Bajo esta configuración, la propuesta de estructura y funcionamiento de la UPN no era más que una forma de reagrupar a las instituciones de educación normal y otorgarles

---

<sup>5</sup> La comisión se integró con los siguientes profesores, por parte de la SEP: Guadalupe Méndez Placida, Idolina Moguel Contreras, Víctor Hugo Bolaños Martínez, Arquímedes Caballero, Napoleón Villanueva y Alfonso Rangel Guerra. Por el SNTE los profesores: Idilio Cortés López, Ismael Rodríguez Aragón, Arcadio Noguera Vergara, Humberto Jerez Talavera, José Chávez Flores y Sebastián Cárdenas Vázquez.

un sentido de coordinación y dirección global. En suma, era una proposición para ampliar los marcos organizacionales del normativismo regido por los mismos principios ideológicos y académicos, tal iniciativa se expresa en la propuesta de ley orgánica y su estructura de funcionamiento. De acuerdo con lo anterior se señala que la UPN será:

Una dependencia de la Secretaría de Educación Pública, a cargo de las tareas de dirección, organización, coordinación y control de la educación normal, a la que se le asignan tareas de planeación, organización y dirección de investigaciones científicas, servicios y programas de mejoramiento profesional para docentes; y será órgano de consulta del secretario del ramo en la planeación de la educación nacional (UPN, Anteproyecto, 1977, pp. 41-42).

Para cumplir con estas finalidades, la UPN estaría compuesta por un organismo rector central que funcionaría en la ciudad de México y por unidades regionales que operarían en las entidades federativas o en determinadas regiones. El núcleo de operación universitaria estaría en las escuelas normales superiores, donde se impartirían licenciaturas, maestrías y doctorados con una nueva relación entre créditos educativos y perfiles profesionales del magisterio. Asimismo, se planeaba el funcionamiento de centros, institutos y escuelas normales básicas, siendo estas últimas las encargadas de ofrecer los programas de nivel bachillerato para el magisterio. Cabe destacar que para la coordinación de las escuelas normales superiores y básicas y los centros e institutos se propuso la creación de direcciones generales.

Con referencia a los órganos consultivos y técnicos, la propuesta establecía la existencia de un Consejo Consultivo General y el Consejo Académico General, al igual que los respectivos consejos en el ámbito regional. Esta estructura colegiada, por su composición y tareas asignadas, daba la impresión de ser un espacio de agregación de intereses y expectativas académicas de los grupos

normalistas, en el cual al mismo tiempo se incluía la representación del Comité Nacional del SNTE. El rector general y las direcciones regionales serían designados por el titular de la SEP, mediante una terna propuesta por los órganos consultivos respectivos, en el que eran manifiestos los niveles de representación magisterial y sindical. En sentido estricto, los consejos consultivos estaban pensados como los espacios de donde deberían salir las propuestas para ocupar los cargos principales del organigrama nacional y regional planteado.

Por otra parte, en la propuesta se establecían artículos transitorios para la organización de la UPN y la selección de su primera planta, para lo cual se integraría una comisión mixta organizadora formada por tres representantes de la SEP y tres del SNTE. De la misma manera se informa que el personal directivo de la primera planta tendría que provenir de las instituciones que forman parte de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, Anteproyecto, 1977, p. 59).

En el documento quedaba claro que la constitución de la coordinación y dirección del proyecto UPN lo constituía el normalismo y su estructura burocrática y política, lo que hizo que la SEP tomara la propuesta con muchas reservas, en aquel entonces el titular de la dependencia, Porfirio Muñoz Ledo, anunció que en septiembre de 1977 se estudiaría en la Cámara la iniciativa de creación, lo cierto es que el aparato estatal evaluó finalmente la propuesta con criterios políticos e institucionales distintos al normalismo. Durante ese mismo año hubo varias manifestaciones contrarias al proyecto de creación de la UPN. La disidencia magisterial criticaba el elitismo de la institución y advertía que “no había surgido de la base de magisterio”.

A finales de 1978, en su primer informe de gobierno, López Portillo ratificó el compromiso de crear la UPN y enfatizó que no se trataba de destituir a las escuelas normales, a la par, en un acto masivo de apoyo al régimen realizado por el SNTE, se declaró que la UPN era la máxima conquista del SNTE. Fue en enero de 1978 cuando Fernando Solana Morales, entonces secretario de Educación Pública,

formó una comisión para elaborar un nuevo proyecto de creación distinto al del SNTE. Se trató de una comisión con fuerte apego y lealtad al secretario, aunque evidentemente en relación con el SNTE y de extracción normalista. Para agosto de ese año apareció en el *Diario Oficial de la Federación* el decreto de creación de la UPN, en el que era evidente que el Estado promovería y vigilaría la formación de profesionales de la educación y que era la forma como se respondía al anhelo del magisterio nacional de consolidar las vías de su superación, acorde con las necesidades actuales del sistema educativo (Decreto de Creación UPN, 1978, p. 8). En él se expresó el proyecto gubernamental de Universidad alejado de la propuesta del SNTE, en el cual se señala que la UPN era un organismo desconcentrado de la SEP cuya finalidad era:

Prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo con las necesidades del país (Decreto de Creación UPN, 1978, p. 8).

Asimismo, se especificaba que la Universidad realizaría las funciones de Docencia, Investigación y Difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general y, entre otras cosas, se resaltaba el papel del titular de la SEP al dirigir y controlar las modalidades académicas y de organización de la UPN, así como contar con la facultad de proponer al ejecutivo federal el establecimiento de instituciones similares a la UPN, vinculadas a la misma con el fin de “atender las necesidades de servicios educativos en regiones determinadas del país” (Decreto de Creación UPN, 1978, p. 10).

En cuanto a su estructura sólo se concebían en el decreto seis niveles orgánicos, dos colegiados (el académico y el técnico) y cuatro de tipo unipersonal (rector, secretario académico, secretario administrativo y jefes de área académica). A la vez, establecía que el ingreso del personal académico a la UPN se haría por un concurso de oposición:



Practicado por una Comisión Académica Dictaminadora, integrada por cinco miembros designados por el secretario de Educación Pública a propuesta del rector (Decreto de Creación UPN, 1978, p. 19).

Con este decreto se hizo claro el desprendimiento entre la primera propuesta, con alta injerencia del SNTE, en la cual se pensaba en una Universidad grande, sin ingreso controlado, con cobertura nacional, con funcionamiento en todos los estados y con un fuerte arraigo normalista.

En la segunda propuesta se cristalizaba un proyecto gubernamental vinculado con un ideario universitario, con fuerte control en el campo de la profesionalización magisterial, una Universidad pequeña, con matrícula controlada y planeada, con una unidad académica con sede en la Ciudad de México y con algunas otras unidades subsidiarias en los estados. Desde la óptica de la SEP la universidad no necesitaba sustituir o ser incorporada a ninguna institución ya existente.

Estas dos posiciones antagónicas, SEP y SNTE, constituyeron diversas pugnas al interior de la creación de la UPN y conformaron un modelo dual asimétrico e inequitativo que expresaba un doble objetivo: la pretensión de la SEP de haber conformado un modelo universitario de profesionalización docente alternativo diferente del normalismo, así como el reconocimiento de su orientación magisterial como fórmula de concesión al SNTE.

Este modelo inicial expresaba el indisoluble desplazamiento del modelo universitario hacia la formación magisterial, sobre todo en lo que corresponde a las propuestas curriculares y a los mecanismos de formación que poco a poco marginaron las orientaciones normalistas.

El resultado de esta situación fue contradictorio pues la Unidad de Ajusco, con su programa de licenciaturas escolarizadas y posgrado, captaría poca matrícula, sobre todo de población no magisterial, pese a tener los mejores recursos académicos y administrativos, en

tanto que las unidades UPN<sup>6</sup> captarían en su conjunto, una matrícula magisterial significativa, a pesar de contar con recursos exiguos y un serio déficit en sus cuadros académicos.

La UPN inició operaciones en torno a tres ejes estratégicos: la facción político institucional de la SEP, la concesión del SNTE de un sistema masificado orientado al magisterio en servicio en todo el país y una comunidad universitaria encargada de emprender el nuevo currículum para la profesionalización del magisterio, impulsar el nuevo *ethos* y organizar el funcionamiento académico de las unidades SEAD (Sistema de Educación a Distancia) de la UPN, que tomaron más tarde, posicionamiento en la organización de la Universidad.

Para 1979, la UPN inició formalmente sus labores con un normalismo aliado a la SEP que controló los principales puestos de dirección y sería el principal interlocutor institucional, cuyas funciones fueron: legitimar el proyecto académico de la UPN, obtener recursos financieros y una planta académica integrada por universitarios y normalistas que se ocuparía de los programas académicos y de la integración de las funciones sustantivas de la Universidad, a través de un conjunto de licenciaturas entre las que estaban: Sociología de la Educación, Psicología Educativa, Administración Educativa, Pedagogía y Educación Básica, así como las maestrías en: Planeación Educativa y Administración de la Educación, que perseguían una nueva identidad profesional.

Por lo que concierne al modelo SEAD incluyó dos programas denominados SEAD-75<sup>7</sup> y SEAD-79 que atenderían a la población

---

<sup>6</sup> Se consideran unidades UPN, las establecidas en los estados de la República, así mismo las que se encuentran en el Distrito Federal que son cuatro: sur, norte, poniente y oriente.

<sup>7</sup> La inscripción de estos centros como unidades UPN consintió la incorporación de todo el personal académico y administrativo que laboraba en ellos, pocos años después se crearon las plazas, categorías y niveles mediante el examen de oposición reglamentado ya por la Universidad para ser personal docente. En estos centros se trabajaba la licenciatura del Plan 75 que se impartía en dos modalidades: sabatino e intensivo, este último se trabajaba en las vacaciones de julio y agosto de lunes a viernes de 8 a 14 horas.

inscrita en la modalidad de sistema abierto de la licenciatura en Educación Básica, en las 64 unidades establecidas en toda la República dirigida a maestros en servicio.

La UPN se instaura como un espacio de organización universitaria con fuertes amarres de una universidad de Estado y con serios desequilibrios académicos y administrativos, pero con un claro proyecto modernizador para la profesionalización docente, que se mantiene separado de los cánones pedagógicos, ideológicos y políticos del normalismo. Esta distinción le obligó a organizar un campo universitario del que surgirían nuevos actores con racionalidades políticas distintas a la magisterial y en búsqueda permanente por construir una autonomía democrática que, al mismo tiempo, se convirtiera en otra vía de profesionalización docente, incompatible con los controles burocráticos de la SEP y de las cúpulas del sindicalismo oficialista.

En sus primeros años, la UPN atravesó por una vorágine, no sólo de orden académica sino política y sindical, que cobra relevancia en el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado, cuando se establecen como ejes fundamentales para elevar la calidad de la educación a la descentralización, la reestructuración de la educación normal y el fortalecimiento de la profesión docente.

Con la descentralización se proyectaba romper la inercia de una organización burocrática, que paralizaba la eficiencia de los servicios educativos, con ello se trataba de recomponer la administración educativa y quitarle al SNTE y a sus aliados la capacidad clientelar y de absorción institucional para manipular recursos y paralizar las transformaciones educativas. La reestructuración de la educación normal exigía, por un lado, eliminar la influencia política de la izquierda y quitarle el papel de contraofensiva al sindicalismo oficial del magisterio y, por otra, llevar la educación normal a un nuevo esquema institucional y curricular de funcionamiento, orientado hacia una verdadera profesionalización del trabajo docente, en el que deberían modificarse los programas de formación, actualización y superación profesional que resolvieran las inconsistencias

del pasado y que no se movieran por cotos de poder. Desde este ángulo, la UPN era entendida como un apoyo en la reestructuración del sistema de formación de profesores.

En 1985 se llevó a cabo una reestructuración académica en donde se aprueba el reglamento de titulación y se pone en funcionamiento la modalidad semiescolarizada en las unidades regionales de la UPN. Al mismo tiempo, se incorporan en la Unidad Ajusco las licenciaturas en Educación Indígena y en Educación de Adultos, en las unidades SEAD se abre el Plan 85 orientado al magisterio en servicio. Junto a ello se abren especialidades y maestrías, entre las que destacan programas dirigidos al propio personal académico de la UPN (Proyecto Académico UPN, 1985, p. 14).

Dos años después, la incorporación de un nuevo rector y el afianzamiento en el plano de las negociaciones políticas entre la SEP y el SNTE permitieron el funcionamiento institucional de la UPN y la incorporación de nuevos recursos. La Universidad vuelve a ser asumida como el pilar ejecutivo de la política educativa del Estado mexicano y recobra el centro articulador de su proyecto académico original: nivelar a los maestros en servicio por la vía académica y no sindical; replantear el hermetismo del normalismo e impulsar la investigación educativa, así como formar los cuadros profesionales para establecer y ejecutar las políticas de la SEP. A pesar de este impulso en la UPN existían problemas de inequidad e ineficiencia en el personal académico y administrativo, que más adelante tomarían cariz en la reestructuración de la Universidad.

En el sexenio de Salinas de Gortari (1988-1994), la UPN enfrentó la amenaza de su extinción, era escenario de exacerbadas disputas relacionadas al sometimiento del proyecto estatal que la conformaba como estrategia de profesionalización del magisterio nacional; en donde el SNTE se encontraba como grupo de presión pues se había convertido en el principal impugnador de la institución, cuestionando su legitimidad. Aunque seguía siendo el vocero de las demandas profesionales y salariales ante la SEP, había perdido espacio en las peticiones fundamentales, pues éstas se hacían dentro de

la propia Universidad entre las autoridades de la UPN y la rectoría, transformando la dinámica sindical en un proceso interno y autónomo de las políticas del SNTE.

Por su parte, la SEP asumía de forma visible que el proyecto de la UPN podría ser diferente al normalismo y que el proyecto conseguiría la transformación académica y cultural del magisterio. De acuerdo con su régimen jurídico, ella conseguiría intervenir en los estímulos salariales de los académicos y tener igualmente un aliado en la política de modernización educativa. Pero al interior de la propia institución, los académicos tenían claro que el campo de actuación de la UPN se encontraba en los docentes en servicio y que su mayor potencial institucional residía en el sistema de formación, actualización y superación profesional de docentes, y que por tanto tenían que vincularse con la política educativa de la SEP.

Bajo este aspecto la UPN se insertaría en una política de modernización educativa que veía en la descentralización, en la reforma curricular, en la formación docente, en la actualización, en el mejoramiento profesional y en la revalorización las piezas claves de la política educativa de este sexenio. Para llevar a cabo estas acciones se sustituye al entonces rector Eduardo Maliachi y Velasco por José Ángel Pescador Osuna. Al igual que sus antecesores con orígenes normalistas, había sido académico de la propia institución y veía la necesidad de una reestructuración desde el seno mismo de los propios actores: los académicos. En este sentido, convocó a un proceso de autoevaluación institucional en el que los distintos grupos y fracciones universitarias, de inclinación académica, pudieran cuestionar el funcionamiento institucional y proponer disyuntivas en la recomposición universitaria.

Para 1990 la Comisión de Evaluación Institucional encargada de coordinar los trabajos respectivos, a través de distintas subcomisiones de áreas y unidades de la UPN, delegaciones sindicales y grupos académicos muestran los resultados, entre los que destacan: las deficiencias que presentan las unidades UPN en la impartición de los programas de licenciatura, en su funcionamiento académico,

enfoque de contenido, métodos de enseñanza, formas de evaluación, materiales didácticos, carga horaria y número de sesiones, hábitos de estudio, etcétera. En lo administrativo: deserción, egreso, titulación. En lo organizativo: desconocimiento de la estructura orgánica de la UPN, escasa comunicación entre las distintas áreas y las unidades, perfil de directivos más administrativo que académico lo que origina problemas en las actividades docentes, contratación de personal de tiempos parciales que dificulta la organización académica y el funcionamiento colegiado. En cuanto a las funciones sustantivas de la Unidad Central del Ajusco se expresa: insuficiencia en los apoyos, obstáculos normativos, vacíos de coordinación institucional en cada una de las áreas cuestionando las funciones principales de las mismas.

En ese mismo año, se sustituye al rector por Mariano Díaz Gutiérrez, vinculado a una fracción política institucional de normalistas aliados a la SEP, que continúa con la estrategia de inclusión de la comunidad universitaria para favorecer la reestructuración académica adecuada a los requerimientos de la secretaría. Díaz solicita la síntesis de los documentos generados en el proceso de autoevaluación institucional, con el propósito de que fuera distribuida en todas las áreas y unidades UPN, para que fuera considerada en el diseño de la política interna. Con base en los requerimientos para elaborar esta información y de acuerdo con el programa sectorial, las autoridades de la UPN, establecieron una propuesta más amplia de participación de la comunidad, que fuera más allá de los ejercicios auto-evaluativos, para convertirse en una propuesta que favoreciera la reestructuración global de la institución. Como resultado de este movimiento se modifica el organigrama original de la UPN en donde aparecen nuevas figuras organizativas, cuyo fin era agilizar y maximizar las acciones académicas y administrativas, además de considerar un sistema racional y justo de salarios, movimientos y otros estímulos para los trabajadores, así como el fortalecimiento de la infraestructura disponible para mejorar el monto y la distribución de los recursos financieros.

En 1992, con base en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal se transfieren la administración y los recursos de las unidades UPN a los gobiernos de los estados; la unidad Ajusco conservaría la facultad de normatividad académica en lo concerniente a los planes y programas de estudio de la oferta de licenciatura y posgrado. En este contexto, Olac Fuentes Molinar es designado como titular de la UPN para llevar a cabo una reestructuración, a partir de la reforma del Estado en materia educativa. Al respecto elabora un documento, sin ningún apoyo, dirigido al fortalecimiento y diversificación de las funciones sustantivas para transformar la estructura administrativa. En suma, esta propuesta trató de optimizar la eficacia y fortalecer a la institución frente a la burocracia de la SEP, a partir del quebrantamiento de la participación de la comunidad académica y de acuerdo con la visión que el propio rector tenía de la institución. Buscaba ser académico distanciado del normalismo tradicional, mejor organizado y controlado mediante acciones descentralizadoras y cooperativas que garantizaran una mejor eficacia interna y externa que pudieran mantener una identidad del proyecto UPN en el contexto regional y nacional.

Cuatro meses después, Fuentes Molinar ocupa la subsecretaría de Educación Básica y deja en el cargo, en 1993, a Magdalena Gómez Rivera, quien establece una nueva organización académica en la cual la Universidad tendría una identidad propia con fines vinculados al magisterio y al sistema educativo nacional; se buscaban líneas de formación académica y se establecieron los siguientes campos: *a)* la formación de profesionales de la educación, en donde se explicaba la importancia de la profesionalización del trabajo docente para la política educativa como instrumento esencial para mejorar la calidad de la educación, *b)* desarrollo de la educación básica, en el que se preveía la modificación de planes y programas, el mejoramiento de materiales didácticos y el impulso de la participación de los padres de familia, *c)* procesos educativos y cultura pedagógica que pretendían ampliar y consolidar el trabajo sobre estudios de educación para adultos, cultura pedagógica y proce-

sos interculturales. Así, aparece el nuevo proyecto académico de la UPN, cuya finalidad era establecer con claridad el marco de la normatividad nacional y la rectoría académica, así como las formas y mecanismos para el fortalecimiento y el desarrollo de las unidades regionales, al respecto se advertía:

Nunca como hoy ha sido tan necesario suprimir las barreras, prejuicios y distancias entre la sede central Ajusco y las unidades UPN (Proyecto Académico UPN, 1993, p. 5).

Como una distinción de otras administraciones, Magdalena Gómez Rivera propuso una organización expresada en campo, áreas y líneas de desarrollo académicos. De acuerdo con esta nueva organización académica habría un conjunto de prioridades ineludibles que darían sustento a las propuestas de innovación, entre las que se encontraban: el replanteamiento de las licenciaturas dirigidas a los profesores en servicio, por lo que habría que conformar una licenciatura más integrada, “con base en diferentes modalidades educativas, múltiples perspectivas de formación y una concepción curricular flexible” (Proyecto Académico UPN, 1993, p. 58).

Otra prioridad fueron los programas de posgrado, que habían sido fundamentos de la reactivación de la UPN en varios sectores del magisterio y que tuvieron una década antes un fuerte impulso. Otro elemento de antelación fueron los programas de actualización para los docentes, en el contexto de actualización de la SEP los cursos de la UPN eran percibidos de mejor calidad, serios y mejor articulados, por lo que se buscaba una mejor integración institucional y una diversificación paulatina que fuera congruente con los requerimientos locales, regionales y nacionales. De igual manera se colocó el proyecto multimedia, pues representaba una oportunidad de aplicación de tecnología de comunicación en el ámbito de la actualización docente y del uso de medios y materiales de apoyo didáctico en la escuela.

Este proceso de reformulación del proyecto académico no estuvo ajeno a pugnas internas entre los propios grupos académicos, de



forma paralela se desataron presiones por parte de los trabajadores administrativos con motivo de los estímulos de fin de año, así como el cambio del secretario de Educación Pública.

En el segundo periodo de Fernando Solana Morales se decidió remover el cuadro directivo de la UPN designando de nueva cuenta a Eduardo Maliachi y Velasco para hacer efectiva la descentralización y la estabilización de la UPN, se sostuvo en el cargo hasta 1996. Las acciones fundamentales de esta nueva administración fueron: sustituir a la mayoría de los funcionarios de la administración anterior y negociar con el sindicato del personal administrativo, pretendiendo contener los focos de movilización y protesta de los universitarios. Sin embargo, las presiones internas y externas que ejerció la comunidad universitaria en torno a las tareas aplazadas, marcadas en el proyecto académico, obligaron a las autoridades a una nueva estrategia de movilización limitada e institucionalizada que garantizaría la estabilidad interna de la UPN y ofrecería a la SEP pruebas de la efectividad del trabajo de la Universidad.

El proyecto académico se había convertido en una referencia indispensable de las actividades académicas de la UPN, lo mismo que las tareas de evaluación y planeación que el propio proyecto pretendía emprender y con ello promover cambios normativos y de estructura organizativa que lo hicieran seguro; bajo este marco la rectoría convocó a la elaboración de un Plan Institucional de Desarrollo, basado en la estructura orgánico-académica y en la normatividad que gobernaría el funcionamiento institucional de la UPN, sin embargo, la poca voluntad política que se tuvo para desarrollar una universidad consistente y la implementación de estrategias corporativistas y patrimoniales de un grupo de académicos cercanos al rector, fueron el eje del desarrollo de la reformulación curricular de la licenciatura en Educación Plan 94 y de la maestría en Pedagogía. Esta administración procuró la estabilización basada en la negociación a título de grupo o individual y al sometimiento de la burocracia académica y administrativa al amparo de la compensación económica y la movilidad escalafonaria.

Para 1996, llegó a la rectoría Jesús Liceaga Ángeles, de tradición normalista, vinculado con la burocracia política y que había ocupado posiciones estratégicas en la política educativa. Para este rector la finalidad de la UPN debería apearse al decreto de creación, por lo que el objetivo de la institución era el magisterio en servicio. En su periodo desplegó cohesión y control, buscando reordenar el funcionamiento de la universidad, como resultado tuvo fuertes enfrentamientos con los trabajadores administrativos y los grupos de académicos, la consecuencia fue la cesión y más tarde la reinstalación de 17 trabajadores en su lugar de trabajo o en alguna de las unidades UPN del Distrito Federal. En cuanto a los académicos, esta reordenación consistió en la constitución de una estructura departamental que permitiera articular las tres funciones sustantivas y la readscripción de docentes.

A diferencia de sus antecesores, este rector estableció una estrategia desde la visión organizacional, sin recurrir a consensos o negociaciones. De tal suerte que para junio de 1997 estalló una huelga que duró hasta finales de agosto del mismo año, la cual fue encabezada por un grupo de académicos –muchos de ellos adscritos al área de investigación– a quienes Liceaga consideraba privilegiados con respecto a las demás áreas; el conflicto terminó sin haberse cumplido ninguna de las demandas de los huelguistas, pero con el seguimiento de las estrategias de saneamiento político e institucional.

Las comisiones institucionales fueron las encargadas de la fiscalización y supervisión, mediante la revisión de la situación académico-laboral, encontrándose una serie de irregularidades, ante las cuales la rectoría tomó varias posturas: en algunos casos se obligó a los responsables a volver a la norma o se negoció su renuncia y en otros casos se obligó por la fuerza a devolver a la Universidad los recursos que habían empleado ilegalmente.

Después del periodo de saneamiento, la rectoría estableció los siguientes lineamientos para la eventual reestructuración de la UPN (1998):

- a) Reubicación de la UPN dentro del sistema educativo nacional.
- b) Establecimiento de acoplamiento entre las unidades UPN y la Unidad Ajusco, desde la normatividad.
- c) Estructuración departamental como estrategia articuladora de las funciones sustantivas.
- d) Renovación del programa editorial y la incorporación de diversos medios tecnológicos para promover los trabajos de los académicos.
- e) Normalización administrativa guiada por la optimización de recursos humanos, financieros, materiales y de informática.

Dentro de esta nueva propuesta se establecieron procesos de evaluación interna y externa de pares, de sistemas de normalización de profesores, alumnos, administrativos e infraestructura con la lógica de estar dentro de los padrones de excelencia del Sistema Nacional de Investigadores, que fueron las nuevas pautas de reconstitución de la Universidad.

Para 1999 llega a la rectoría Sylvia Ortega y Salazar, quien tuvo un cargo público en el Conacyt y fue rectora de la Universidad Autónoma Metropolitana, en la unidad Azcapotzalco. A diferencia de los demás rectores no era de extracción normalista. Ese año lo utilizó de *impasse* para su carrera política, ya que antes de cumplir un año fue nombrada por el secretario de Educación Pública como subsecretaria de Servicios Educativos para el Distrito Federal, dejando en su lugar a Marcela Santillán Nieto, de origen normalista, quien por mucho tiempo formó parte del grupo académico radical de la UPN. Ella se caracterizó por una administración de corte moderado, desarrollando una estrategia de reorganización académica en las áreas de investigación y posgrado –centrada en la Unidad Ajusco– a partir de tres fases. La primera consistió en la conformación de cuerpos académicos que articularían el nivel de licenciatura y posgrado, además resolverían problemas en las funciones sustantivas como asignación de cargas de trabajo y recursos, la atomización del personal y la fragmentación

del trabajo académico. La segunda fase contempló la coordinación de estos cuerpos académicos con base en agrupamientos y el inicio de procesos de evaluación y reforma de los proyectos y servicios, esto exigió una nueva normatividad para la organización y funcionamiento académico, por lo que en la tercera fase se trabajó en la solicitud –a las instancias correspondientes– del cambio del actual *status* jurídico de la UPN y la promulgación de un nuevo marco normativo. Sin embargo, al conformarse el nuevo gobierno sexenal de Felipe Calderón Hinojosa, de nueva cuenta se integra Sylvia Ortega y Salazar en su función de rectora de la UPN.

---

## CAPÍTULO IV

### LA INCLUSIÓN DE LA COLECTIVIDAD COMO FORMA DE ORGANIZACIÓN

Las reformas educativas fueron diseñadas desde las instancias del poder internacional y nacional como respuesta a los problemas de calidad de los servicios educativos de la región, esto desde el discurso del proyecto neoliberal, que mira a la calidad como elemento primordial de la efectividad del servicio. El diagnóstico y las propuestas de modernización educativa de Latinoamérica se efectuaron con la participación de los más diversos actores sociales de los estados latinoamericanos, representados por políticos, intelectuales, académicos y organismos no gubernamentales, quienes coincidieron en que la falta de eficiencia, eficacia y productividad educativa radicaba en el acelerado crecimiento de los sistemas nacionales, debido a la masificación de la matrícula y a los ineficientes esquemas de operación administrativos altamente centralizados.

El problema de la calidad educativa en Latinoamérica quedó reducido a un problema de gestión. La conclusión que se expresó fue la transformación de las estructuras y la organización de los sistemas educativos, mediante la lógica de la competencia del libre mercado. Se ordenó que las funciones, los recursos, las facultades de las instancias nacionales centralizadas se transfirieran a las lo-

cales, para lograr la eficiencia en la administración de recursos. La descentralización favorecería la autonomía de la administración educativa local, con lo que se esperaba democratizar la educación. El beneficio secundario sería disminuir el pesado y costoso aparato burocrático y así contribuir a reducir la acción gubernamental, a través del “adelgazamiento del Estado”, es decir, hacer eficiente el aparato administrativo, mediante la reducción de la estructura burocrática estatal, considerada como la causa de la ineficiencia económica y social.

Con el propósito de obtener la legitimidad de este discurso se presentó la necesidad de cambios para beneficio de las mayorías, aunque en sentido real era favorecer las leyes del mercado y mantener el control de las clases sociales.

Así, la premisa fundamental de estas reformas educativas en América Latina y en el caso de México ha sido la calidad de la educación, fundamentada en la gestión de la *calidad total* (López, 1994, p. 40),<sup>1</sup> desde este enfoque se han analizado las causas de la ineficiencia y se han propuesto soluciones. La idea central es que mejorando la calidad de los servicios y productos habrá impacto en las instituciones públicas desde la lógica del mercado libre.

Uno de los principios de las reformas educativas ha sido la evaluación del rendimiento escolar como indicador de calidad. En los procesos de evaluación que se han realizado, tanto por organismos nacionales como internacionales, se ha tomado como única variable a considerar el aprovechamiento escolar, independiente de las condiciones socioeconómicas, negándose con ello la desigualdad

---

<sup>1</sup> El concepto de Calidad Total (CT) surgió en el mundo empresarial, concretamente en Japón, como control de calidad total, aparejado a otro concepto: justo a tiempo (*Just in time*); luego pasó a los Estados Unidos de Norteamérica y más tarde a Europa. Los primeros estudios sobre el control de calidad se llevaron a cabo en Estados Unidos en los años veinte, aunque no fue hasta principios de los cuarenta cuando E. W. Deming participa en el desarrollo de un proyecto de técnicas estadísticas para el control de calidad en las industrias. Se han establecido tres fases: la primera tiene que ver con el producto, la segunda con la participación de los trabajadores y la tercera con la satisfacción al cliente.

socioeconómica y cultural en los países donde se han aplicado estas evaluaciones.

La evaluación se ha convertido en el instrumento que designa los recursos para las instituciones públicas y privadas. Como un elemento de este proceso de evaluación iniciado en la década de los ochenta, que pretendía modernizar y maximizar la eficiencia en la formación académica de los posgrados y establecerlos de acuerdo con parámetros internacionales.

Este tipo de evaluación consideró como directriz la homogeneización en la formación académica, para todas las instituciones de educación superior, entre las que destacan: las tutorías (ANUIES, 1998, p. 26),<sup>2</sup> la flexibilidad curricular (Díaz Barriga Arceo, 2005, p. 45)<sup>3</sup> y el trabajo colegiado<sup>4</sup> de los académicos que laboran en cada una de las instituciones, lo que encontramos en la maestría en Pedagogía de la UNAM y en la maestría en Desarrollo Educativo de la UPN.

---

<sup>2</sup> En México este sistema es ya implementado desde hace varias décadas, así como en otros países como: Inglaterra, Australia y Estados Unidos. “En algunas universidades anglosajonas se persigue la educación individualizada procurando la profundidad y no tanto la amplitud de conocimientos. La práctica docente se distribuye entre las horas de docencia frente al grupo, la participación en seminarios y en sesiones de atención personalizada, cara a cara. En cuanto a los estudiantes, sus principales actividades son asistir a las sesiones de los cursos, estudiar en la biblioteca, leer, escribir, participar en seminarios y discutir el trabajo con su tutor.

<sup>3</sup> La llamada formación flexible se incorpora como política educativa nacional en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, al mismo tiempo que forma parte de las recomendaciones de la OCDE para los estudios de licenciatura. Pero nuevamente encontramos diversos significados, por lo que no existe un modelo único de currículo flexible.

<sup>4</sup> Mediante los llamados cuerpos académicos que son una extensión de los denominados equipos de calidad total, vertidos desde una lógica empresarial y puestos a funcionar con estos nuevos lineamientos homogeneizadores (Ver capítulo I).

## **GRUPOS DE PODER EN LA UNAM, EL CASO DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

En 1986 el rector Jorge Carpizo propuso el Congreso Universitario como resultado del proyecto de reformas. En el documento “Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México”<sup>5</sup> Carpizo hacía una severa crítica de las negligencias y omisiones que, a todas luces, eran evidentes en la Universidad. Entre las cosas que señalaba se encontraban: la ineficiencia para concluir estudios de licenciatura, los rezagos en la titulación en el posgrado, carreras con sitios vacantes a pesar de la enorme demanda en otras y la injusticia que para la mayoría de los egresados de bachillerato significaba el pase reglamentado a la licenciatura que beneficiaba a los egresados de las preparatorias de la UNAM. Esta compilación incluía el mínimo esfuerzo que suele invertirse en la presentación de exámenes extraordinarios, la deficiente orientación vocacional, el disimulo del servicio social que se ha transformado en requisito y no en oportunidad de retribución al país y la permanencia de cuotas cuyo carácter simbólico eximía de compromiso con la universidad a muchos estudiantes y sus familias.

La crítica al personal académico era implacable: ausentismo, incumplimiento de la legislación que exige la presentación de informes y programas de trabajo y, en ocasiones, la existencia de profesores que cobran pero no trabajan. A los funcionarios, Carpizo les recriminaba el abuso en la contratación de profesores sin pasar por concurso de selección.

La prerrogativa de consideraciones políticas por encima de las académicas, el quebranto en la calidad de la enseñanza y la disminución de los recursos financieros de una universidad cuyas debilidades le impedían exigir más porque no se comprometía a más,

---

<sup>5</sup> Carpizo, Jorge. “Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Diagnóstico de la situación de la UNAM”, dado a conocer por el rector, doctor Jorge Carpizo, en reunión del H. Consejo Universitario, Ciudad Universitaria, 16 de abril de 1986, mimeo.



eran parte de ese panorama drástico y ácido. En estos puntos Carpizo detallaba las carencias de:

Una universidad gigantesca y mal organizada; en algunos aspectos se da una fuerte centralización<sup>6</sup> que ahoga a las dependencias académicas, y en otros no existe ningún control [...]. La gran magnitud de la Institución ha tendido a favorecer una grave inercia e inamovilidad en sus más diversos aspectos. En varias facetas la Universidad ha perdido el buen sentido de competitividad para superarse y ser mejor (Carpizo, 1986, p. 36).

Como resultado de este análisis, Carpizo convocó a los universitarios a expresar sus opiniones. Entre abril y septiembre de 1986, se recabaron mil 760 ponencias a cargo de consejos técnicos e internos, colegios, asociaciones, miembros del personal académico y estudiantes, entre otros. A partir de esto, el rector estableció reformas que circunscribieron: la derogación del pase automático del bachillerato a la licenciatura, el establecimiento de una sola vuelta en exámenes extraordinarios, la fijación de límites máximos para presentar tales exámenes, así como el número de materias que podían ser reprobadas; el despido de los profesores que no trabajaran, aumento en las cuotas por servicios como exámenes extraordinarios, examen médico y expedición de certificados, el cumplimiento cabal de las horas para las que está contratado cada profesor y la evaluación del personal académico a partir de los programas que entregaran a sus consejos técnicos.

Esas medidas, que en total eran 26, incluían apoyos didácticos para los estudiantes, revisión y actualización de planes de estudio y elección directa y secreta de los representantes de profesores y

---

<sup>6</sup> El régimen de centralización administrativa existe cuando los órganos se agrupan colocándose unos respecto a otros en una situación de dependencia tal que entre todos ellos hay un vínculo que, partiendo del órgano situado en el más alto grado de ese orden, los vaya ligando hasta el órgano de inferior categoría, mediante diversos grados en los que existen ciertas facultades. La relación jurídica que liga a los diversos órganos colocados en la situación que se acaba de describir, constituye lo que se denomina relación de jerarquía.

alumnos a los consejos técnicos y universitario (Carpizo, 1987, mayo-agosto, pp. 31-34). Estas propuestas fueron aprobadas por el Consejo Universitario en septiembre de 1986, no obstante se empezaron a generar rechazos al interior de grupos radicales de la Universidad, quienes no estaban de acuerdo, lo que trajo una escalada de confrontaciones entre ambas partes.

En octubre de ese año se constituyó el Consejo Estudiantil Universitario (CEU) como representante de este grupo inconforme, que realizó una serie de paros escalonados en facultades y escuelas de la institución, agudizando el conflicto entre autoridades y estudiantes.

Como intento para detener este conflicto se propuso celebrar un Congreso Universitario en donde se pudieran resolver las inconformidades que se tenían por las nuevas reformas de la Universidad. Para transparentar las negociaciones se propuso derogar las propuestas aprobadas un mes antes. Dos años después, el éxito de esta tarea se empantanó por una serie de intereses políticos y académicos de los actores que participaban en él. Así, para diciembre de 1988, el rector expresaba su decisión de no buscar su reelección y su insatisfacción por no haberse desarrollado las reformas que junto con el Congreso Universitario planteó en 1986.

Con estos antecedentes, José Sarukhán toma posesión como rector de la UNAM en enero de 1989, la “academización” será una de sus propuestas y su bandera en la Universidad.

La administración de Sarukhán tuvo como objetivo central una reorganización de la institución, para hacer frente a las demandas requeridas en la Universidad y con ello favorecer la innovación tecnológica y científica, así como los servicios académicos, pues uno de los requisitos de esta nueva transformación era ofrecer servicios de calidad.

En los periodos que permaneció como rector, Sarukhán instituyó una serie de estrategias tendentes a fortalecer una “educación de calidad”. En el primer periodo (1989-1993), tras reconocer la devaluación de la esencia académica de la institución, implantó

una política de “academización de la Universidad” que orientara el cumplimiento de todas sus funciones y servicios de apoyo.

El personal académico se constituyó en el personaje principal en torno del cual giró el desarrollo de la UNAM. Las estrategias derivadas consistieron en la promoción de una mayor participación del personal académico en la planeación y ejecución de la vida académica institucional, en el acercamiento horizontal de las diversas entidades académicas y en el apoyo a una efectiva vinculación de las acciones académicas con las demandas del entorno social, económico y cultural.

La realización del Congreso Universitario –como ejercicio de profunda reflexión– derivó en el reconocimiento de los canales necesarios de legitimidad y legalidad para resolver conflictos internos y permitió a la comunidad retomar el trabajo académico.

El segundo periodo (1993-1996) se dedicó a la consolidación de la política de academización y a renovar el compromiso que la UNAM tenía con la sociedad mexicana. Para este fin, las estrategias de largo plazo derivaron en cuatro programas:

1. Fortalecimiento integral de la vida académica.
2. Reestructuración institucional.
3. Administración y financiamiento.
4. Relación de la Universidad con la sociedad.

Sarukhán sintetizaba el primer programa de esta manera:

Fortalecimiento de la vida académica, de la mayor trascendencia ha sido la vinculación horizontal de la Universidad, en tanto posibilidad de reunificar y articular las dos grandes vertientes del quehacer universitario: la investigación y la docencia. Este vínculo ha revertido la tendencia a la dispersión, al aislamiento, a la configuración de feudos académicos, a los localismos y endogamias y ha favorecido, consecuentemente, un mejor aprovechamiento de los recursos universitarios. Se diseñó un sistema de investigación educativa del posgrado cuyos propósitos son: el llevar a cabo estudios de evaluación sobre el nivel de posgrado en la UNAM y contar

con la información necesaria para la toma de decisiones en el ámbito de la planeación del posgrado en la Universidad, estructura más integrada y armónica (*Memoria UNAM*, rectoría, 1996, p. 36).

En la práctica, cada uno de estos programas se llevaron a cabo de manera unívoca, centrándose en los dos grandes niveles mencionados por el entonces rector. Como resultado de las estrategias emprendidas para este segundo periodo se instituyeron acuerdos con organismos internacionales entre los que destaca el del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que otorgó financiamiento a proyectos de desarrollo en el posgrado. Entre sus finalidades se encontraba:

Contribuir al desarrollo de recursos humanos, facilitar el acceso universal a la educación y fortalecer la planificación, la organización, la administración y los métodos de enseñanza, así como apoyar las reformas de los sistemas nacionales de educación. Su política rectora estriba en fomentar una mayor integración entre las actividades educativas y las estrategias nacionales de desarrollo en América Latina (Banco Interamericano de Desarrollo, 1994, p. 2).

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) puso énfasis en el fortalecimiento de los estudios de posgrado, sobre todo en el impulso de la ciencia y la tecnología en la región. El BID suponía que una forma de potenciar el crecimiento económico de Latinoamérica consistía en aplicar educación e investigación universitarias de “calidad” a las “necesidades específicas de los distintos países que la conforman” (BID, 1994, p. 7).

En 1993, la UNAM recibió del BID un crédito mediante un convenio denominado UNAM-BID (*Gaceta UNAM*, 24 de febrero de 1994),<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> El acuerdo UNAM-BID tenía como propósitos: “apoyar el desarrollo nacional de la ciencia y la tecnología y fortalecer el Sistema Nacional de Educación Superior mediante el impulso a la formación de recursos humanos de alta calidad [...] con el objetivo de fortalecer los programas de formación de recursos humanos en ciencias

su principal finalidad fue la recuperación y desarrollo de “la capacidad científica y tecnológica de México en forma consistente con el Plan Nacional de Desarrollo”. Una de las principales condiciones que pasó el BID para el otorgamiento del crédito fue la realización de una evaluación institucional en la UNAM. Para tal efecto, se realizaron análisis curriculares en los programas de posgrado, emitiéndose una serie de recomendaciones para su creación o modificación, esta tarea estuvo acompañada por un nuevo Reglamento General de Estudios de Posgrado, aprobado el 14 de diciembre de 1995, cuya intención era redefinir los estudios de este nivel y permitir brindar información al sistema de investigación educativa del posgrado. Sus propósitos fueron: llevar a cabo estudios de evaluación sobre el nivel de posgrado en la UNAM y contar con la información necesaria para la toma de decisiones en el ámbito de la planeación del posgrado.

Cada entidad educativa antes del reglamento del 1996 (*Gaceta UNAM*, 11 de enero de 1996)<sup>8</sup> no comprendía exactamente cuál era la dinámica de los posgrados, y todo mundo seguía trabajando la dinámica anterior, cada escuela y facultad en forma aislada (Blanco, 2001, pp. 49-50),<sup>9</sup> su estructura del plan de estudios [...] Cuando se empieza a instrumentar el reglamento, eso fue naturalmente dos o tres años después (1998, 1999), además obliga al Consejo Académico de Área, que todos los planes de estudio se adecúen al nuevo reglamento, esto es un elemento importante, el nuevo reglamento implicaba la conjugación de esfuerzos, ya no era el trabajo por

---

naturales y exactas, ciencias de la salud y tecnológicas, y modernizar en general los métodos de enseñanza utilizados en las disciplinas impartidas en esta Institución.

<sup>8</sup> “Reglamento General de Estudios de Posgrado 1995”, aprobado en la sesión del Consejo Universitario el 14 de diciembre de 1995.

<sup>9</sup> De acuerdo con José Blanco, en la UNAM el fenómeno de *aglomeración institucional* se entiende como la agrupación de organismos académicos previamente existentes a los que fueron añadidos nuevas escuelas, centros e institutos de investigación “creados a imagen y semejanza del grupo institucional de origen: entidades con un alto grado de aislamiento académico y de autonomía académico-administrativa.

escuela y facultad en forma aislada, sino en todos en una misma coordinación, temática curricular, organizativa, etcétera, éste es un elemento importante, porque en alguna medida nos obliga a un trabajo colegiado, a mí me tocó vivir este proceso (E-2).

Como parte de las estrategias implementadas en el segundo periodo de su administración en la rectoría, José Sarukhán instaura el *programa de reestructuración institucional*, que destaca modificaciones a las formas organizativas de la propia institución, en cada una de sus entidades educativas. Uno de los elementos que toma en cuenta para esta nueva organización es la elaboración de un nuevo reglamento que permitiría homogeneizar la manera de trabajar en las distintas áreas de estudio, para ello utiliza lo establecido en el convenio realizado con el BID, que si bien está centrado en ciencias naturales y exactas, ciencias de la salud y tecnológicas, destaca la participación de los académicos en este nuevo reglamento, su manera de trabajar y la forma de organizarse para investigar. Así las tutorías, los cuerpos colegiados y la flexibilidad curricular<sup>10</sup> son elementos importantes en esta reestructuración y, al mismo tiempo, piezas fundamentales en la política de los organismos nacionales e internacionales para estos estudios.

Cuerpos colegiados, líneas de investigación, perfil del estudiante de tiempo completo, tutorías y comités tutorales. Tanto maestría como doctorado, prioritario en doctorado, pero también se prevé el tiempo de terminación de los estudios [...] son partes de las novedades de este nuevo reglamento [...] lo que a mí me comentaban es que lo habían hecho un grupo del área científica, particularmente estos perfiles estaban

---

<sup>10</sup> Dentro de los documentos estratégicos que la ANUIES estableció para la implementación de las políticas educativas en las instituciones de educación superior, sobresale en el documento “Acciones de transformación de las universidades públicas 1994-1999”, el rubro Actualización, Ampliación, Diversificación y Fortalecimiento, la necesidad de transformar la oferta educativa mediante la apertura de nuevas opciones curriculares en los diferentes niveles de estudio, basada en la planeación estratégica y en la demanda de mercado de trabajo.

definidos para el área científica (ANUIES, 1998, p. 38),<sup>11</sup> es decir; líneas de investigación, tutores que ya venían trabajando desde hace tiempo, esto en su práctica cotidiana y, que se tradujeron en este reglamento. Cuando menos dos, tres años antes tuvieron que estarlo trabajando en 1993 y 1994, para definir los elementos que lo caracterizan, fundamentalmente por las personas del área científica, porque recuerda que todo esto del comité tutorial, de tutorías, líneas de investigación. Las ciencias sociales en cuanto a estos elementos estábamos exentos totalmente, tengo entendido que todo el doctorado tutorial y las tutorías se venían trabajando en las ciencias exactas desde hace tiempo (E-2).

En sesión extraordinaria del Consejo Universitario, el doctor Francisco Barnés de Castro, tomó posesión como rector de la UNAM el 6 de enero para el periodo de 1997-2001, ya había trabajado como secretario general de José Sarukhán en su segundo periodo; un año antes se desempeñó como director del Instituto Mexicano del Petróleo. Barnés de Castro siguió las reformas emprendidas por su antecesor, entre ellas la reestructuración y reforma de los programas de maestría y doctorado. El resultado es el haber pasado de 160 programas, que se tenían en 1995 a 62 programas para 1999 (ANUIES, *Confluencia*, No. 73, p. 35).

En su Plan de Desarrollo (1997-2000) Barnés de Castro destacó en el nivel de posgrado la calidad, matrícula, flexibilidad curricular e interinstitucionalidad.

Una universidad con el mejor sistema de posgrado del país, en términos de su calidad, diversidad y respuesta a los requerimientos del sistema de

---

<sup>11</sup> El sistema tutorial en la educación superior mexicana, en específico dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México, se ha venido practicando desde los inicios de la década de los años cuarenta. Las tutorías se han desarrollado con diferentes intensidades de forma natural. Su aplicación se dio inicialmente en el posgrado, particularmente en la Facultad de Química. Desde 1970, en el nivel de posgrado, el sistema tutorial consiste en responsabilizar al estudiante y al tutor, del desarrollo de un conjunto de actividades académicas y de la realización de proyectos de investigación de interés común.

educación superior y de los sectores productivo, social y gubernamental. Un sistema que emprenda un vigoroso crecimiento que le permita duplicar en los próximos cinco años el número de alumnos de maestría que atiende en la actualidad, y triplicar el de doctorado, con el fin de formar los maestros y doctores que las instituciones de educación superior necesitan. Donde, sin mengua de su calidad, la mayor parte de los alumnos se gradúe en los plazos que establecen los respectivos programas. Un posgrado flexible, en el que alumnos y maestros puedan acceder a toda la riqueza y variedad de los programas que ofrece la institución y en el que nuestros alumnos puedan complementar su formación en otras instituciones nacionales o del extranjero. Un sistema que integre los esfuerzos de las facultades y asegure el uso pleno de la infraestructura así como la participación de los mejores académicos de la Universidad, independientemente de su sede de adscripción. En fin, un posgrado de renombre internacional, donde confluyan alumnos y académicos de diferentes partes del mundo (Plan de Desarrollo 1997-2000, p. 12).

Jorge Carpizo y José Sarukhán sentaron las bases para la reorganización académica de la Universidad, en este sentido fue Barnés de Castro quien da continuidad a estas reformas y aplica muchas de ellas; en el caso del posgrado, una vertiente importante de estas reformas fue la aplicación del Reglamento General de Posgrado (RGP).

En su artículo 1, referente a las disposiciones generales, establece como elemento prioritario la organización de programas con “estructura flexible y la participación conjunta de las entidades académicas que cultivan disciplinas o ramas afines del conocimiento”, es decir, todo programa de posgrado se llevará a cabo mediante la acción de dos o más entidades educativas, a diferencia de los anteriores programas de posgrado en que cada escuela o facultad podría tener el mismo programa, sin embargo, en su aplicación muchos de ellos tenían una serie de diferencias.

Por ejemplo, en el caso de la maestría en Enseñanza Superior, en la Facultad de Filosofía y Letras, el maestrante podría cursar una



serie de materias de prerrequisito, sin valor de crédito, de acuerdo con sus antecedentes académicos y la especialidad de origen, fijada de manera individual por el Consejo Interno del Centro. Para la Facultad de Estudios Superiores Aragón éste era un requisito obligatorio, para todo maestrante que pretendiera cursar los estudios, por lo que el primer semestre era considerado como el de “prerrequisitos”, cuya asistencia y aprobación permitía al estudiante proseguir con los estudios de la maestría. En este nuevo reglamento se obligaba a todas las entidades académicas de la UNAM a impartir el programa bajo las mismas condiciones y sin establecer alguna diferencia.

En la UNAM existen tres facultades que tienen los estudios de licenciatura en Pedagogía (Filosofía y Letras, Aragón y Acatlán), en cuanto al nivel de posgrado sólo las dos primeras han compartido un programa de posgrado, el de Enseñanza Superior, mientras que Filosofía y Letras lo inició en 1974 y siguió conservando paralelamente la maestría en Pedagogía; Aragón lo pone en marcha siete años después en 1999, cuando aparece la maestría en Pedagogía; Acatlán se ha mantenido al margen de estas dos instituciones.

En su artículo 3, del mismo apartado de *Disposiciones Generales*, insta la creación de un comité académico, el cual se encargará de la conducción del programa, por lo que la delegación de responsabilidad se distribuirá en las instituciones que participan. Para la creación de la maestría en Pedagogía, las instituciones que se involucraron fueron la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Estudios Superiores Aragón y el Centro de Estudios Sobre la Universidad, esta coalición en sus inicios no fue menos problemática, al respecto un académico que participó en esta tarea señala:

Había cuatro propuestas: la propuesta de pedagogía, la propuesta de Enseñanza Superior que está manejando el arquitecto Jesús Aguirre Cárdenas; Libertad Meléndez tenía otra propuesta, porque todos seguíamos trabajando en la misma dinámica, actualizar la maestría. El arquitecto estaba

manejando su maestría en Enseñanza Superior y en ese tiempo era el responsable de la maestría en Enseñanza Superior. Nosotros, Aragón, teníamos nuestra propuesta y Ángel venía con otra idea, aunque no se explicitó con un documento, él traía propuestas de cambiar en otra dinámica a la de la Facultad (E-2).

Fue la primera vez que en la UNAM, diferentes entidades académicas empiezan a trabajar juntas para la impartición de un programa, en este caso la maestría en Pedagogía; si bien, antes en la maestría en Enseñanza Superior, la Facultad de Estudios Aragón había incorporado el plan de estudios elaborado en la Facultad de Filosofía y Letras, era la primera vez que se juntaban estas entidades para un trabajo, además se suma el CESU, que se había caracterizado por hacer investigación, jamás por la impartición de seminarios expreso para los programas de posgrado. Pero esta conjunción de esfuerzos atravesó por una serie de pugnas al interior de los diferentes grupos que existen en cada una de las entidades.

La Facultad de Filosofía y Letras cuenta con toda una tradición disciplinar en Pedagogía, en ella se encuentran los mejores académicos de este campo. Muchos de ellos han ocupado diferentes puestos en el sistema educativo, tanto públicos como privados, en el ámbito nacional e internacional; su antecedente directo fue la Escuela de Altos Estudios, por lo que ha sido la cuna de una serie de tradiciones y posiciones en el campo de la Pedagogía.

La coalición de las tres entidades académicas (FES Aragón, FFYL y CESU), representadas por los funcionarios responsables de los programas de posgrado y por dirigentes de los grupos académicos de mayor poder dentro de la Facultad, en un principio, para algunos, estuvo encaminada a actualizar los estudios de los programas, es decir, modificar los planes de estudio; y, para otros, a desligarse de lo que existía y a crear nuevos programas de estudio. Con ello se hace evidente la serie de feudos que al interior de la Universidad se han establecido. Al respecto, Blanco, J. menciona:

En cada entidad académica (escuela, facultad, centro o instituto) sus autoridades tienen amplias competencias internas; pero junto con ello también tiende a establecerse un criterio según el cual está prohibido inmiscuirse en los asuntos de las demás entidades; así, cada entidad se feudaliza (Blanco, 2001, p. 51).

Este autor muestra que la UNAM es una confederación de feudos y que al no estar articulada en sus procesos sustantivos académicos, no puede mantener la cohesión de la institución, si no es por la presencia y la actuación de las autoridades centrales y de la burocracia universitaria, quienes finalmente, definirán la directriz que deben seguir estos feudos. Con relación a esto, basta leer lo siguiente:

Hubo varias reuniones con Libertad Meléndez, Ángel Díaz Barriga, Jesús Aguirre Cárdenas, en ese entonces ya empezaba a participar María Esther Aguirre, que era responsable de la maestría. Hubo varias reuniones, Consejo Académico de Área, hubo un momento en que después de cinco reuniones no se llegó a nada. Surgió la necesidad de que interviniera el secretario general, Javier Cortés Rocha, estuvimos en la rectoría y dijo: ¿qué pasa, por qué no se ponen de acuerdo? ¿qué sucede? [...] En esa reunión con Cortés Rocha hubo propuestas y cada quien defendía su postura. Yo recuerdo que después de que participó todo el mundo, dijo: ¿por qué no hay acuerdo? Yo intervine diciendo: es muy sencillo, aquí falta voluntad política, de que se puede hacer, se puede hacer, si se quiere [...] se quedó así como diciendo *nos está partiendo el queso* (E-2).

Cada una de las propuestas presentadas fueron trabajadas de manera aislada por cada entidad, en ellas se trataba de establecer, en el caso de la ENEP Aragón, a partir de la conformación de un equipo, el cual estaba integrado por el jefe de la división de Estudios de Posgrado, el secretario técnico de la maestría en Enseñanza Superior y un grupo de maestrantes egresados, así como de los últimos semestres de la maestría. Los primeros fueron quienes instauraron las líneas de estudio que trataban sobre el análisis, críticas y propuestas

de algunos elementos de la maestría en Enseñanza que coadyuvaran a la reestructuración de la misma.

En la Facultad de Filosofía y Letras las propuestas las realizó, desde su visión personal, el entonces coordinador de la maestría, así como un grupo académico, considerado de gran renombre. Por su parte, el CESU había trabajado otra propuesta realizada, en un primer momento, por quien fuera su director. Cada grupo académico, tenía una propuesta considerada definida y única. Si bien el Reglamento establecía la conformación de equipos de trabajo, éstos en la práctica no se efectuaban.

Cortés Rocha, entonces secretario general de la UNAM, intervino para que los grupos académicos se sentaran a negociar, no sin antes hacer una depuración de los académicos que encabezaron una posición radical para estos estudios.

Y bueno –dijo– si es eso se queda Enrique (Moreno de los Arcos), Libertad (Meléndez) y (Jesús Aguirre) Cárdenas, los otros nos fuimos. A la semana o 15 días, nos cita y dice: queda fuera de la comisión Enrique Moreno de los Arcos, Libertad Meléndez, se queda Jesús Aguirre Cárdenas. No sé qué pasaría pero quedaron fuera y el proyecto de matemáticas también. Los que quedaron (Aragón, Filosofía y CESU), aunque formalmente Filosofía tenía como representante a Patricia Ducoing (en la práctica) nunca asumía la postura de la Facultad; estaba María Esther (Aguirre Lora), Ángel Díaz Barriga y nosotros de Aragón después se invitaron a varios profesores para trabajar los programas. En una siguiente reunión llegó María Esther con Ángel con esta propuesta actual. Así, es una propuesta lineal, finalmente lo único que hicieron fue condensarla con el grupo (E-2).

Como se puede ver, la rigidez de los distintos grupos académicos al interior no permitía la elaboración de la Maestría, nadie quería perder su posición ni el poder, con la ayuda de la autoridad central se establece quien participará y en calidad de qué, sin embargo, los últimos en decir cómo se establecerían estos estudios fueron los miembros del CESU, comandados por Ángel Díaz Barriga y María

Esther Aguirre Lora, quien ya era coordinadora del programa en la Facultad de Filosofía y Letras, pero a la vez se desempeñaba como investigadora del CESU.

Aunque se siguió conservando el nombre de maestría en Pedagogía, al igual que la primera maestría implementada en la Universidad en 1955, hay que señalar que el grupo conformado por las tres entidades educativas era de tendencia progresista, pero aceptaron el nombre de maestría en Pedagogía –de extracción netamente conservadora– como una forma de cohesión al interior de los grupos académicos fuertes de la Facultad de Filosofía y Letras.

Necesitamos ceder [...]. Porque la propuesta de Ángel y la mía en la reunión, era transformar el posgrado de pedagogía, en posgrado en educación, porque esa era la propuesta que estábamos trabajando nosotros aquí, un posgrado en educación: maestría y doctorado y esa era la propuesta también de Ángel, nos dieron libertad de todo, menos en el nombre de la maestría. Porque ésta es una concesión que teníamos que hacer al Colegio de Pedagogía, pero en todo lo demás teníamos libertad (E-2).

Para 1999, se pone en marcha la maestría en Pedagogía, en plena huelga estudiantil, en la entonces ENEP Aragón (hoy) Facultad de Estudios Superiores Aragón y no en la Facultad de Filosofía y Letras, que decide mantenerse al margen, por el conflicto estudiantil.

En la maestría en Pedagogía se destacan las dos tendencias de formación: disciplinaria y de investigación, por tal motivo se organiza en cuatro campos de conocimiento cuyo propósito es ofrecer al estudiante:

Una pluralidad de opciones que le permitan construir el programa de estudios que les resulte más sólido y pertinente de acuerdo con sus intereses y necesidades concretas; esto implica ofrecer un currículum suficientemente flexible, que logre una combinación equilibrada de líneas de investigación y de formación compartidas, así como la especialización requerida de acuerdo con la orientación elegida en el caso de la maestría

en Pedagogía (Programa de maestría y doctorado en Pedagogía, UNAM, 1999, p. 24).

Cada uno de los campos de conocimiento señala el poder que existe, al interior de los grupos académicos en la Facultad.

Se planteaban como campos novedosos, en términos del desarrollo de la educación y había la perspectiva de temas emergentes, y de formación. Se pretendía una nueva concepción al proceso educativo, darle más apertura a la temática formativa, porque estaba muy ortodoxa la formación del pedagogo. Se veía como una actualización. [...] lo que pasa es que fue una amalgama, porque aquí se reunían Pedagogía, Enseñanza Superior, se tenían que conjuntar todos los esfuerzos aislados, había que darle cabida, para no perder la Enseñanza Superior, estaba el campo de la Docencia, que muchos años había estado vigente. [...] es un reflejo de las fuerzas académicas al interior del programa, la maestría, si analizas los campos, Construcción de Saberes Pedagógico, Educación y Diversidad Cultural son de visión antropológica; el de Gestión Académica y Políticas Educativas son fundamentalmente una línea socio-política y Docencia Universitaria, es un reflejo de los grupos de poder, que si lo analizas fríamente, los pedagogos quedaron desplazados. En estricto sentido se conserva Construcción de Saberes Pedagógicos, pero muy ligero, muy fino, no lograron meter la mano para conservar. En cambio aquí, Aguirre Cárdenas y su grupo de docencia mantuvo su voto en el Campo de Docencia Universitaria, el grupo de María Esther del área culturalista lo conservó (Campo de Educación y Diversidad Cultural) los sociólogos y politólogos en Gestión Académica y Políticas Educativas, pero se repartió, los que salieron perdiendo fueron los pedagogos (E-2).

El plan de estudios de la maestría está organizado de acuerdo con cuatro campos de conocimiento (Díaz Barriga Arceo, 2005)<sup>12</sup> vinculados con ámbitos de actividades profesionales,<sup>13</sup> éstos son:

1. Docencia universitaria
2. Gestión académica y Políticas educativas.
3. Educación y Diversidad cultural.
4. Construcción de saberes pedagógicos.

El documento Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía (1999) destaca que estos campos de conocimiento tienen como propósito:

Ofrecer a los maestrandos una pluralidad de opciones que les permitan construir el programa de estudios que les resulte más sólido y pertinente de acuerdo con sus intereses y necesidades concretas; esto implica poder ofrecer un currículum suficientemente flexible, que logre una combinación equilibrada de líneas de investigación y de formación compartidas, así como la especialización requerida de acuerdo con la orientación elegida en el caso de la maestría en Pedagogía (Programa de maestría y doctorado en Pedagogía, 1999, p. 24).

En cada uno de estos campos están integradas líneas de investigación que permitirán la constitución de identidades profesionales.

---

<sup>12</sup> Esta organización académica responde a los requerimientos establecidos por el nuevo ordenamiento para los posgrados del Conacyt, que establece entre otros elementos la flexibilidad curricular, al respecto Díaz Barriga Arceo menciona que esta noción es una manifestación del pensamiento corporativo empresarial, que tuvo impacto en la década de los noventa del siglo pasado, pero que se encuentra desde mediados de la década de los setenta. Esta visión prioriza las ideas de eficiencia, calidad y excelencia en la formación de capital humano altamente competente y competitivo.

<sup>13</sup> Existen tres ideas que pueden servirnos de referencia para comprender la noción de campo profesional: mercado de trabajo, estructura ocupacional y practica profesional. El concepto de estructura ocupacional es mucho más amplio que el de mercado de trabajo y fue desarrollado para mostrar la dinámica de las relaciones que se establecen entre los productores de empleo y los individuos o grupos que pretenden conseguirlo.

Así tenemos que el campo de la docencia universitaria está constituido por 10 líneas de investigación y formación:

- Antropología cultural.
- Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación.
- Política, economía y planeación educativas.
- Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica.
- Filosofía de la educación y teorías pedagógicas.
- Historia de la educación y la pedagogía.
- Desarrollo humano y aprendizaje.
- Sistemas educativos formales y no formales.
- Sociología de la educación.
- Temas emergentes.

Existe una heterogeneidad en la presencia de seminarios básicos y especializados en cada una de estas líneas.

### **EL CASO DE LA MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO EN LA UPN**

El nivel de posgrado en la UPN se estableció en un contexto de competitividad de los mercados académicos y como un acceso de fortalecimiento frente a las unidades regionales y al propio magisterio normalista. Estos programas de posgrado han estado dirigidos a la formación de cuadros académicos (Arredondo, 1998, p. 363)<sup>14</sup> de la estructura de la propia Universidad, tanto en la unidad central como en las unidades de la UPN y al magisterio en servicio.

---

<sup>14</sup> De acuerdo con Arredondo “La función formal y primaria de los posgrados en México, como en muchos países, ha sido de corte académico, es decir, la de formar cuadros para las propias instituciones de educación superior, para la realización de actividades de docencia e investigación. Aunque, ciertamente, como función secundaria, se ha atendido la formación de profesionales de alto nivel para el sector de la producción y de los servicios”.



En el transcurso de 25 años de vida académica, la UPN ha establecido programas de posgrado, a partir de dos vertientes: La primera tiene que ver con las presiones externas, tanto del SNTE como de la SEP, de acuerdo con enclaves estratégicos emanados de políticas de modernización para la profesionalización y actualización del magisterio en servicio y, la segunda vertiente está basada en la construcción de los propios actores académicos y la representación político-académica que estos grupos tienen en el interior de la Universidad. Esto último representa una propuesta de autonomía frente a las diversas presiones que por años ha sujetado a la Universidad, así como a una reorganización interna y al reacomodo de algunos grupos para colocarse a la vanguardia del prestigio académico y laboral, buscando legitimarse frente a la coalición burocrático-política de los grupos de cuño normalista que han ocupado la rectoría.

Dentro de este grupo académico existe un subgrupo con canonjías salariales y laborales que hacen que cada posgrado termine aislado y posteriormente desaparezca el programa de estudios, para que otro grupo establezca de nueva cuenta otro programa.

Yo recuerdo que cuando se cancela la maestría en Pedagogía, unos meses antes los profesores que teníamos que ver con el posgrado nos reunimos en San Miguel de Allende para señalar los logros alcanzados, ahí se presentó una serie de resultados y se establecieron grupos para que cada uno de nosotros señaláramos el rumbo del posgrado en Pedagogía. Lo que yo pude ver era que cada uno no quería perder lo que tenía, sobre todo había una serie de pugnas al interior del grupo de posgrado. Esto coincide con el Pifop (Programa Integral del Fortalecimiento al Posgrado) y con la reestructuración de la Universidad (Consejo Académico, 2002)<sup>15</sup> (E-13).

---

<sup>15</sup> La UPN inició una reestructuración a partir de la constitución de una Comisión, cuya finalidad era regular la función de la investigación y posgrado. En ella se estableció un plan de trabajo que consideró: “Puntualizar los principios generales que deben orientar el trabajo académico de la Universidad, elaborar una propuesta de reorganización académica para la Unidad Ajusco que permita integrar áreas y funciones y, la revisión de la reglamentación de las funciones académicas.”

En 1997, la maestría en Educación se cancela y se sustituye por la maestría en Desarrollo Educativo, planeada en su inicio bajo dos modalidades: escolarizada para el Ajusco y a distancia para las distintas unidades de la UPN.

Este programa representó a un nuevo grupo de académicos que había logrado consolidar sus posiciones y perspectivas en la Universidad. Si bien, muchos de ellos habían participado en alguno de los anteriores programas de posgrado, con esta nueva propuesta aparecían con mayor capacidad de iniciativa y, por tanto, con mayor influencia debido a los apoyos ofrecidos por la Universidad; esto significó que en esta nueva propuesta de estudio se expresara una reorientación y adecuación desde la práctica educativa concreta, así lo enuncia su estructura curricular la cual introduce problemáticas del campo pedagógico, desde la práctica educativa. De la misma forma, resolver problemas de titulación, generar líneas de investigación o especialización, crear un área básica curricular y realizar una evaluación interna y externa de la Maestría (Moreno, 1998, p. 36).

Cuando se echa andar la Maestría en Desarrollo Educativo se hace con muchos de los compañeros que habían cursado años antes alguna de las maestrías que se impartían, aquí en la Pedagógica o con otros que habían tomado sus estudios en otras universidades. Pero que ahora contaban con los grados de maestría y/o doctorado y habían alcanzado renombre dentro del grupo de profesores de la Universidad, que representaban una nueva forma de ver a los posgrados. Se dejaba atrás la idea antigua de ver a los posgrados (E-5).

Desde sus inicios, la nueva maestría quiso ser congruente con las nuevas reglas de operación, dictadas para la educación superior en el marco de la federalización (Moctezuma, 2003, p. 42),<sup>16</sup> por lo que

---

<sup>16</sup> El federalismo es una línea orientadora de política y reorganización administrativa y jurídica. Algunos puntos importantes de la idea federalista son: a) fortalecer

se implantó la modalidad “mixta”, la unidad Ajusco se comprometió a impartir los seminarios básicos mediante videoconferencias transmitidas vía satélite, mientras que el resto de los programas sería impartido por la planta de los académicos adscritos a las unidades de la UPN. De acuerdo con criterios de infraestructura, personal académico y proyecto de investigación, se incorporaron las unidades de la UPN de Michoacán, San Luis Potosí, Zacatecas, Guanajuato, Durango y Puebla.

La maestría en Desarrollo Educativo mantenía un perfil más apegado a las exigencias de formación del magisterio en servicio e incluía como una de sus estrategias, mejorar la titulación de sus egresados, al mismo tiempo incrementar proyectos de investigación como criterio de continuidad de la planta académica y de las líneas de investigación establecida.

Esta maestría se instaura de acuerdo con las dos vertientes propuestas por el Conacyt como un programa de orientación profesional y de investigación, entre sus finalidades se encuentran: el mejoramiento al desempeño profesional del magisterio que labora en el nivel de educación básica y normal, así como en el ámbito de educación indígena; al mismo tiempo busca contribuir a la comprensión de procesos y prácticas educativas de formación y actualización del magisterio.

Las primeras líneas que aparecieron fueron: Administración y gestión de la educación, Educación matemática, Educación y diversidad cultural, Gestión pedagógica, Historia y su docencia, Enseñanza de las Ciencias Naturales, Informática y Educación, Lengua y literatura y Prácticas curriculares en la formación docente. Igualmente se establecieron criterios para la fusión, desaparición o integración de nuevas líneas. Fusión, si el número de profesores por

---

el papel de los estados y municipios en la distribución de competencias, *b*) fortalecer las instituciones republicanas y el Estado de derecho, *c*) establecer equidad entre estados y municipios *d*) impulsar el desarrollo municipal y mejorar la capacidad de administración, gestión, prestación de servicios y ejecución de proyectos en los distintos órdenes de gobierno y *e*) promover el desarrollo regional.

línea no llegaran a cinco; desaparición, si se observa que no hay condiciones académicas mínimas para continuar operando, e integración, si hay posibilidad de formar nuevos equipos de trabajo en áreas de interés común (Moreno, 1998, p. 28).

Precisamente de acuerdo con estos criterios, las líneas que actualmente encontramos son: Educación ambiental y sustentabilidad, Formación y práctica educativa, Teoría pedagógica (en ella se concentró a los profesores de la maestría en Pedagogía), Didáctica de la lengua, Tecnología de la información, Diversidad sociocultural y lingüística, Educación matemática, Prácticas curriculares en la formación docente, Política educativa, Historia y su docencia, Educación artística y Enseñanza de las ciencias naturales.

A diferencia de otro programa de estudios de posgrado impartido en la UPN, la maestría en Desarrollo Educativo introduce un elemento que tiene que ver con las políticas educativas para los estudios de este nivel llamado sistema tutorial (ANUIES, 1998, p. 24).<sup>17</sup>

Entre los rasgos que se destacan en el programa son:

1. Como una forma específica de intervención que reconoce que el conocimiento se construye. Lo que implica la modificación de las ideas previas, confrontación de diversas teorías y la reconstrucción de posiciones personales, esto establecería un marco de metodología de enseñanza distinta a la tradicional y un nuevo marco de relación de enseñanza-aprendizaje desde una lógica cognitiva.
2. La interacción del tutor y tutorado en un contexto institucional específico. Que se establece al interior de la Universi-

---

<sup>17</sup> Como parte del nuevo paradigma empresarial, gestado para la educación superior, se establece en la formación de estudiantes la atención personalizada, con el fin de abatir los índices de reprobación y rezago escolar, la disminución de las tasas de abandono de estudios y el mejoramiento de la eficiencia terminal. Estas fueron las consideraciones para la elaboración del documento "La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo". Como consecuencia se implementa el Programa Nacional de Tutoría dirigido a los estudiantes.

dad y de acuerdo con los procesos organizacionales en que se inscriba la institución y el tutor como docente, referido a un grupo de trabajo.

3. El proceso tutorial, señala el documento (en la realización del proyecto de investigación) reconoce dirección, apoyo, ayuda, colaboración y esclarecimiento de puntos de vista en un marco curricular concreto que tiene como eje el proceso cognitivo e involucra aspectos psicosociales diversos inscritos en una cultura específica (Posgrado en la UPN, 2004, p. 15).

A pesar de lo estipulado, el docente va trabajando este proceso tutorial de acuerdo con su experiencia, formación académica y relaciones psicoafectivas, que contribuyen o afectan el proceso de investigación del tutorado. Al respecto el testimonio de una entrevistada:

Cuando yo llegué con el tutor que se me asignó hubo una serie de deficiencias en un primer momento, pues el trabajo que yo quería desarrollar era en torno a materiales didácticos de mi disciplina. A él no le gustaba, decía que mejor habría que cambiar a otro tema. Conforme me voy involucrando más en mi trabajo de investigación y de acuerdo con los seminarios que iba tomando, más se iba afianzando lo que yo en un inicio quería investigar, por lo que en mis sesiones de tutoría, mi tutor, o bien, no me decía nada y me mandaba a investigar los elementos de metodología de investigación, o bien, me mandaba a revisar algunos libros sobre lo que le parecía adecuado que yo debería saber como procesos de gestión en la escuela. Ahora me mandó con otro tutor para que vea procesos de innovación, pero hasta el momento los dos me han confundido, ya no sé qué quiero trabajar, estoy bloqueada (E-7).

4. Las tareas del tutor, de acuerdo con el documento son diferenciadas y dirigidas a un objetivo común planeado por la organización curricular, reconocidas como contrato pedagógico en marcos institucionales. La noción del contrato exige la

reciprocidad de los contrayentes o signantes del contrato. Se espera que el tutor posea formación y cultura académicas sólidas (conocimiento de teorías, métodos y técnicas vinculadas a campos del conocimiento) (Posgrado en la UPN, 2004, p. 15).

Por lo cual la tutoría ya no es el simple acompañamiento en la formación del estudiante, sino se forma de acuerdo con una transacción,<sup>18</sup> cuyos dividendos para el profesor se reflejan curricularmente y, para el estudiante, en la obtención de grado. Siguiendo con el documento, más adelante se indica que el tutor:

Acompañe el proceso de construcción y desarrollo de los proyectos de investigación o intervención asumidos en acuerdo con el tutorado; tener sensibilidad para reconocer la perspectiva del tutorado en el desarrollo del proyecto para adecuarlo a las características que el propio tutorado tiene, contar con la capacidad para propiciar un ambiente de empatía personal orientada a la consecución de los objetivos del trabajo de investigación; presentar periódicamente el alcance personalizado del proceso en los organismos colegiados del programa curricular (Posgrado en la UPN, 2004, p. 15).

Esto implica que el tutor, es decir, el profesor, no sólo cambia su metodología de enseñanza por una de corte cognitivo, sino su estilo de interacción y la creación de escenarios que a la vez se construyen como parte de un colegiado.

A mí como profesor me ha costado trabajar como actualmente me exigen que lo haga, que tenga que ser parte de un cuerpo académico, que tenga que desarrollar líneas de investigación, que tenga que publicar y demás cosas para que mi salario no disminuya. Además tengo que dar tutorías a estudiantes que ni idea tienen de qué es lo que van a hacer. Entonces, una

---

<sup>18</sup> Se instituye así una relación empresarial de oferta y demanda entre el profesor y el estudiante, que reedita en el mejoramiento de la calidad de educación, desde la perspectiva actual.

de dos, los convenzo para que hagan tal o cual cosa y les voy diciendo cómo le tienen que hacer y qué deben de leer o termino haciendo su trabajo, porque muchos de ellos, a pesar de que están en posgrado no saben ni redactar. Me parece que si me hubieran preguntado que si quería entrar a esto, yo les hubiera dicho que no. Pero, ya ves ahora, te exigen más y más, pero deja de eso, tienes que leer un resto de trabajo de otros estudiantes que ni están contigo, pero que son parte del comité y bueno, lo tienes que hacer aparte de todo el trabajo que debes realizar, total ya lo haces y qué aparece, que cuando te llevas mal con algún compañero u otro se lleva mal contigo vienen los problemas, porque le ves o le ven hasta el menor defecto al trabajo de los muchachos. Yo antes no lo hacía, pero desde la vez que un muchacho se quedó cerca de un año con un sinodal que no le daba el voto, tuve que hablar con el coordinador, ahora yo lo hago si tengo oportunidad, porque eso de trabajar por colegiados no es cierto, si son tus cuates ya la hiciste, pero si no *ni madres* (E-4).

Muchos profesores en la práctica han tenido que ir aprendiendo esta nueva forma de enseñar e investigar, aunque para algunos ha sido más problemático, pues jamás se les preparó para ello, sólo se previó que contaran con los elementos para dar la tutoría. Al igual que el estudiante que tendrá que aprender esta forma de trabajar en el documento Posgrado en la UPN, en lo referente a las tareas de tutorado menciona:

Están dirigidas a la consecución de los objetivos planteados en el programa curricular al que voluntariamente se han inscrito. A partir de asumir el contrato pedagógico en el programa curricular se compromete a responsabilizarse de su proceso formativo y culminar el proyecto que ha presentado en la institución; a reconocer sus potencialidades y lo que las obstaculiza; desarrollar mecanismos de empatía para el trabajo colegiado y en especial para el proceso tutorial (Posgrado en la UPN, 2004, p. 17).

Adyacente a la figura del tutor aparece el comité tutorial integrado por un equipo de tres tutores de la maestría, uno de los cuales será el

tutor y los otros dos serán los cotutores. Se dice en el documento que uno de los cotutores será externo a la línea de especialización y podrá ser propuesto por el tutor principal o el responsable de la línea. Las funciones que debe de llevar a cabo este comité tutorial son:

1. Conocer y avalar el proyecto de tesis y el plan de actividades académicas que deberá cumplir el alumno.
2. Dar seguimiento al proyecto de investigación y evaluar semestralmente el avance.
3. Orientar y discutir ampliamente el proyecto de tesis y sus avances, con el fin de hacer sugerencias que lo enriquezcan para que pueda ser concluido exitosamente.
4. Como resultado de la evaluación, el comité podrá modificar el plan de actividades del alumno si fuese necesario.
5. Aprobar el primer borrador de tesis.
6. Proponer la integración del jurado para el examen de grado (Posgrado en la UPN, 2004, p. 17).

Todas estas finalidades son establecidas desde la perspectiva de la conformación de equipos de trabajo y su especificidad estará dada por sus identidades y las relaciones de poder, al respecto March (1989) establece tres modos para que se dé la formación de equipos de trabajo por: aproximaciones, simplificaciones o por contrato. La organización de los equipos dependerá de las negociaciones explícitas o implícitas que se hagan al interior de cada comité y de cada tutor con tutorado. Y en cada línea de especialización.

El plan de estudios de la maestría comprende dos líneas curriculares, una de formación básica y otra de formación especializada.

Las áreas de formación básica y de formación especializada son de carácter obligatorio, se llevan en los cuatro semestres de la maestría. La primera trata de dar cuenta de los elementos que intervienen en el proceso educativo, sus perspectivas, enfoques y teorías para comprender el ámbito escolar, donde se desempeña laboralmente el estudiante, así como las condiciones a las que está sujeto. La segunda trata de profundizar en el conocimiento de la primera,



poniendo énfasis en las estrategias de indagación articuladas a dicho campo, que permitan actividades para realizar investigaciones o elaborar propuestas de intervención innovadoras. En esta área se encuentran las líneas de formación que se definen con base en:

1. El desarrollo conceptual del campo al que se refiere.
2. Los proyectos de investigación o desarrollo de los docentes del programa.

Los estudiantes se inscriben a las líneas de investigación desarrolladas por los académicos para llevar a cabo sus respectivos proyectos de investigación o intervención, con base en esto se elaborarán las tesis.

La línea de *Educación ambiental y sustentabilidad, Formación y práctica educativa* está orientada para la profesionalización y la investigación de la educación ambiental, proponen la base ética, metodológica y educativa.

La línea *Teoría pedagógica* tiene como campos de estudio el Diseño curricular y la formalización de las Teorías pedagógicas. Cuenta con las dos orientaciones en la formación: profesionalizante e investigación.

La línea *Didáctica de la lengua* tiene como objetivo los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje en el ámbito escolar, así como la concepción sobre la naturaleza del lenguaje y la manera en que se aprende y desarrolla. Desde el análisis del enfoque comunicativo funcional establecido en los planes de estudio de la educación básica.

La línea *Tecnología de la información* pretende el desarrollo de capacidades prácticas e intelectuales en el ejercicio académico y en el manejo de nuevas tecnologías de la información, mediante el uso de modelos de tecnologías de la información en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para el desarrollo de proyectos de investigación y propuestas de intervención.

La línea *Diversidad sociocultural y lingüística* responde a la necesidad de adecuar la educación pública a las políticas actuales, sustentadas en un espíritu más democrático y en el reconocimiento

de las minorías sociales (género, jóvenes, adultos mayores, discapacitados), culturales y lingüísticas (pueblos indígenas y comunidades extranjeras). Organizada en tres niveles: concepciones, políticas y prácticas. Basada en un enfoque multidisciplinario y constructivista del conocimiento, desde las nociones de identidad social y cultural para el desarrollo de proyectos de investigación y propuestas de intervención.

En la línea *Educación matemática* el propósito es dotar de forma sistemática a los maestros en servicio que participan como alumnos de la comprensión, tanto de las prácticas escolares en matemáticas como de los procesos de aprendizaje de los estudiantes que atienden. Y generar propuestas de intervención para determinados contenidos matemáticos.

La línea *Prácticas curriculares en la formación docente* tiene como objeto de estudio la práctica educativa y su relación con la formación docente, entendidas como prácticas sociales que se articulan en un campo que comprende las prácticas discursivas, mediante el análisis de la formación y el currículum; prácticas institucionales que se realizan en contextos sociales, culturales y educativos específicos; así como los sujetos implicados en estas prácticas y sus procesos de reconstrucción de subjetividades e identidad socio-cultural.

La importancia en la línea *Política educativa* radica en generar una aproximación transdisciplinaria que recupere los elementos teóricos y analíticos pertinentes para la construcción del campo desde la política, la economía, la sociología y la pedagogía, que permita la confluencia de los temas en un cuerpo analítico consistente y congruente con la complejidad del fenómeno.

La línea *La historia y su docencia*, tiene como finalidad ampliar y profundizar los conocimientos acerca de la historia y las formas de la enseñanza, basada en paradigmas actualizados históricos y de enseñanza, desde un nivel teórico y metodológico, así como desde un nivel práctico-pedagógico.

La línea de *Educación artística* tiene como propósito recuperar el valor educativo del arte en el nivel básico, ante la creciente nece-

sidad de equilibrar el desarrollo humano y la creación y recreación cultural en procesos que enriquezcan diferentes tipos de aprendizaje. Por lo que se propone desarrollar profesionales de la educación con alta capacidad en el ejercicio académico, la sensibilización y la reflexión sobre los procesos de formación artística, que propicien las condiciones necesarias para establecer una nueva relación con las herramientas y los materiales de los lenguajes artísticos. Se sustenta en el enfoque integrador de la educación artística, sosteniéndose en tres ejes básicos: producción, percepción y reflexión crítica como vías para el proceso creativo.

La línea *Enseñanza de las ciencias naturales* pretende el desarrollo de conocimientos de las Ciencias Naturales en educación básica, desde paradigmas cognitivos para la promoción de cambios conceptuales en los estudiantes de la maestría, así como la comprensión del aprendizaje de sus estudiantes para el desarrollo de programas de intervención y el mejoramiento del desempeño académico en el área.

Cada una de las líneas que se desarrollan en la maestría se hacen desde la organización académica de la Universidad, por los llamados cuerpos académicos establecidos en la primera fase de reorganización de la Universidad.

## **ORIENTACIONES TEÓRICAS DE LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN**

En los planes de estudio de la maestría en Pedagogía podemos encontrar una primera tendencia que se conservaría en la maestría en Enseñanza Superior y que permanece en las maestrías de Pedagogía (1999) y de Desarrollo Educativo, es la llamada *filosófica-idealista*, anteriormente trabajada por Díaz Barriga (1988-1990), en el sentido de la presencia de dos grandes orientaciones en la conformación de la Pedagogía como disciplina y su articulación en los planes de estudio, primero en la maestría y luego en la licenciatura

(Díaz Barriga, 1990, pp. 107-114). Ésta se encuentra elaborada desde el plano metodológico, es decir, desde la vinculación *pedagogía-docencia*, con base en dos momentos de constitución.

En primer lugar, mediante la sistematización de la reflexión pedagógica para su articulación en un conocimiento científico. Uno de los primeros rastros de esta tendencia lo hallamos en el siglo XVII en la obra *Didáctica Magna*, en la que se empieza a reflexionar sistemáticamente sobre lo educativo, siendo el eje de análisis la didáctica. Al respecto Dilthey señala:

El gran Comenio ha descubierto los grandes principios de una metodología general de la enseñanza [hacia] una marcha natural del desarrollo de nuestra inteligencia mediante la instrucción. El lema de esta nueva didáctica es por esto, todo por el camino de la naturaleza. Su idea básica es marchar de las experiencias a las verdades abstractas (Dilthey, 1965, p. 14).

Este autor comenta cómo para la modernidad filosófica (Bacón, Galileo, Copérnico y Descartes) el universo ya no es un conjunto de sustancias con sus propiedades y poderes, sino un flujo de acontecimientos que suceden según las leyes de la naturaleza. La concepción del mundo es funcional y mecanicista, los nuevos ojos de la ciencia moderna están transitando de ansias de poder y control de la naturaleza (Dilthey, 1965, p. 68).

El mundo ya no es el centro, sino el hombre. Por esta razón su mirada cosifica y reduce a un objeto a la naturaleza misma de acuerdo con su utilidad y necesidad (Mardones y Ursua, 1994, p. 18). A este interés pragmático, mecánico-causalista, ya no le importa el por qué y el para qué, sino el cómo más inmediato y práctico de los fenómenos y sus consecuencias.

En Comenio encontramos un énfasis especial en el lenguaje ordinario y en el saber del mundo corriente, en el empleo de un presunto orden de la naturaleza como base para el aprendizaje sobre el mundo y en la insistencia como base para el aprendizaje, orientándose más a la comprensión que a la imitación. Él tenía la visión

del perfeccionamiento de la humanidad y creía que la ilustración mediante la educación podía llevar a la humanidad más cerca de Dios (Comenio, 1976, p. 16).

Así, las maestrías en Pedagogía (1955 y 1957) surgieron como un conjunto de disciplinas que facilitaron entrar a la modernidad entendida en el ámbito de la política y los saberes. Sosteniéndose en el empirismo y el racionalismo que remarcan las explicaciones causales, cuya intensidad es el valor de la abstracción e idealización de la ciencia.

Junto a este nuevo orden empezó el arribo de una nueva clase: la burguesía, que verá a la cultura, mediante la propensión de hechos concretos, con un sentido de orden para la realización de sus ideales.

Bajo este contexto, Comenio funda una disciplina que atendiera los problemas del maestro, la didáctica como teoría metódica de la instrucción en las leyes de la naturaleza misma. Nació la didáctica con validez general del siglo XVII (Dilthey, 1965, p. 14).

En el siglo XIX se produce una mayor articulación del conocimiento pedagógico, situando el racionalismo alemán a la pedagogía como un conocimiento científico universal y necesario. Al respecto Herbart menciona: “da cita para la solución de sus problemas a dos ciencias filosóficas, la ética, que determina el fin de la educación, y la psicología, que regula sus medios” (Herbart, 1935, p. 8).

Para él, como para Comenio, la reflexión pedagógica se articula en la docencia y señala:

La pedagogía es la ciencia que necesita el educador para sí mismo. Pero también debe poseer la ciencia para comunicarla y debo confesarlo aquí, yo no puedo concebir la educación sin instrucción e inversamente, no reconozco, al menos en esta obra, instrucción alguna que no eduque (Herbart, 1935, p. 60).

Siguiendo con el discurso herbartiano, la Pedagogía es una ciencia que dará cuenta de un proceso integral, que se fundamenta en las experiencias y utiliza para ello a la metafísica como metodología.

En este discurso se destaca la importancia de la Psicología en la formación del educador, ciencia que es tomada en cuenta en la estructuración de cada uno de los planes de la maestría en Pedagogía precedente de las dos maestrías analizadas en esta investigación como línea de ordenamiento. Así lo justifica:

La primera ciencia del educador, aunque no la única, habría de ser una Psicología en la cual se determinara *a priori* todas las posibilidades de las emociones humanas. [...] no nos es permitido en nombre de la multiplicidad más que desarrollar la necesidad de la reflexión general. Saber de antemano que ésta, en cada caso, habrá de componerse como tales y cuales contradicciones sería misión de la Psicología; presentirlo es lo esencial del acto pedagógico, la joya más preciosa del arte de la Pedagogía (Herbart, 1935, pp. 59,114-115).

La psicología en este autor es al igual que su metafísica, una metodología que da cuenta de las representaciones que se localizan en el proceso de instrucción y en la ordenación del espíritu del sujeto para su suma perfección. Lundgren (1992) menciona acerca de lo anterior:

La obra de Herbart estableció la primera teoría de comprensión de los problemas y fenómenos educativos, convirtiéndose en la base científica de la educación. Su teoría tuvo un impacto práctico. Fue formulada en la época en que se estableció el nuevo sistema escolar obligatorio y se crearon los nuevos institutos de formación del profesorado. En la mayor parte de Europa, las ideas y sistematizaciones de Herbart fueron importantes para la formación de profesores. Muchos especialistas viajaron a Alemania y Suiza para estudiar estas teorías [...] A finales del siglo, la mayor parte de la formación del profesorado estaba influida por la Pedagogía de Herbart y se fundaron muchas sociedades herbartianas en diversos lugares (Lundgren, 1992, p. 50).

Un segundo momento de la constitución de la vinculación pedagógica-docencia la encontramos en la aportación de Dilthey. Él, a diferencia de los dos iniciadores, empezó a dudar del papel de la Pedagogía como reductivo a la metodología, sostiene que no es fac-

tible un conocimiento pedagógico a menos que se renuncie a cierta formulación universal (Dilthey, 1965, p. 25). Sitúa a cada sociedad y, por tanto, todo momento histórico influirá en determinado proyecto educativo; cuestiona, además, los sistemas pedagógicos que aspiran a principios de validez general y redimensiona la historicidad del desarrollo de la educación y cómo, a lo largo del tiempo, ha intentado definir a la educación en correspondencia a un proyecto ideológico dominante. Al respecto menciona:

Nuestro juicio final tiene que ser éste, esa ciencia pedagógica de validez general que, partiendo de la determinación del fin de la educación, da las reglas para la aplicación de la misma, prescindiendo de todas las diferencias de pueblos y tiempos, es una ciencia retrasada [...] trata de dominar por medio de sus modelos abstractos y uniformes las grandes estructuraciones históricas de la educación [...] está ciega respecto al sentido profundo y a la conexión de la historia (Dilthey, 1965, p. 130).

Para Dilthey, la constitución de lo educativo se perfila mediante lo que llama *puntos de convergencias*, que tienen relación con lo psicológico y con las aptitudes individuales, además de una división social del trabajo, que se determina en las diferentes profesiones. La formación del sujeto dependerá de su desarrollo particular y de las aptitudes para las actividades que cumplirá.

Al igual que sus antecesores Dilthey fracciona la importancia de la Pedagogía y básicamente muestra el papel de la escuela, que se funda como institución con la aparición del Estado como intento de proporcionar a las clases dirigentes destrezas intelectuales para gobernar. Esta legitimación se da a la par del desarrollo del cristianismo, donde la sociedad estaba reglamentada por la religión. Un punto importante de esta educación cristiana está en la idea de la conversión, que si bien se elabora de forma lenta, adquiere utilidad con la educación. Así, el fin de la educación será el de orientar la personalidad en dirección con la conversión del sujeto. Éste es el modo de pensar humano de esos tiempos.

En su obra da supremacía a la instrucción y con ello a la didáctica, ya que ella imprimirá en el educando efectos que más tarde originarán tendencias y emociones en la unidad del espíritu y en su carácter como adulto. La formación que se deberá impartir tendrá que alejar los obstáculos, ampliando con ello la vida anímica en donde el trabajo del educador se convertirá en el del artista, pues modelará los conocimientos en las almas individuales para sacar formas de perfección y una alineación, partiendo de las disposiciones naturales del educando, a una actividad necesaria de la vida en la sociedad.

De este modo, en Dilthey y Herbart los fines de la educación se configuraron en la educación considerada desde dentro, tal como se expresa en la conexión de los procedimientos de la enseñanza que se dirigen a la formación del individuo, sólo existe por sí en abstracción. Esta abstracción es sin duda inevitable para su teoría que descansa en el concepto de un valor propio y del fin interior del hombre en particular y de un tipo de naturaleza humana que alcanza este fin de validez general por las propiedades generales de ésta. Todo lo que desde Rosseau se ha desarrollado por estas suposiciones como pedagogía general, expresa sólo aquellas reglas de la actividad del educador que son válidas bajo las condiciones abstractas de esta suposición. En realidad, el quehacer del educador depende del conjunto de la cultura dentro de una totalidad política dada. De ésta, fluyen las formas invisibles, los elementos de acción imponderables que por todas partes condicionan al alumno; en el que se hallan condicionados aquellos factores directos de la educación que proceden de las grandes fuerzas de la vida nacional y dan dirección al espíritu del alumno (Dilthey, 1965, p. 25).

Bajo esta configuración de lo educativo se levantaron los fundamentos de la filosofía idealista que llegaron a México y se instauraron en la estructuración de los primeros estudios en Pedagogía, a pesar de que a principios del siglo xx fue superada por las tradiciones francesa y norteamericana netamente positivistas.

Esto último adquirió relevancia en las transformaciones que se estaban dando en el orden económico por los cambios en las rela-



ciones y modos de producción. En ese momento, el proceso de industrialización tenía la necesidad de un nuevo tipo de educación que respondiera a cuestiones fundamentales centradas en el conocimiento valioso; era necesario organizar los conocimientos de tal forma que se obtuviera una respuesta para el proceso de industrialización, mediante una racionalidad que vinculara los contenidos de la enseñanza y su utilización.

La sociedad se desarrollaba con base en un proceso industrial y, por tanto, se demandaba fuerza laboral calificada, que cada vez se alejaba más de la reflexión, fundamentada en el conocimiento al interior del sujeto que lo liberaría con la ayuda de la Pedagogía y la docencia, es decir, con el ejercicio de la didáctica. Ahora, con los cambios en la estructura económica se obligaba a modificar este tipo de pensamiento.

Una de las críticas a este razonamiento es que, si bien ofrecía una amplia concepción de la cultura, llevaba demasiado tiempo para aprenderse. Esto hacía que el proceso de enseñanza se sujetara al intelectualismo, despegándose de una sociedad que tenía la necesidad de desarrollarse con base en la producción.

Esta crítica no es tomada en cuenta cuando se decide estructurar la maestría en Pedagogía en los años cincuenta, para resolver las problemáticas que se presentaban en el campo educativo. Se aspiraba, mediante la docencia y sobre todo la didáctica, a llegar a la unificación de lo educativo a través de esta tendencia filosófica-idealista.

Sin embargo, esto puede explicarse a la luz de los acontecimientos que se suscitaban en esa época. El doctor Francisco Larroyo, formado en la tradición alemana, organizó y ordenó la unificación de la Pedagogía; a él se le debe el proyecto base para la reedificación de los planes de estudio de las diferentes carreras y fruto suyo es lo relativo al ordenamiento de las asignaturas, tiempo y sistema de créditos, que condensados después en el Estatuto de la Facultad de Filosofía y Letras fue aprobado en 1956.

Esta reordenación del plan de estudios de la maestría en Pedagogía, anteriormente llamada maestría en Ciencias de la Educación,

nos habla de un proceso de modernización que se ambicionaba alcanzar en esos momentos, cuyo propósito fundamental era profesionalizar a los profesores universitarios, con lineamientos de reflexiones pedagógicas centradas en la enseñanza. Así lo señala Larroyo: “el camino que han seguido todas las universidades modernas para constituir y superar renovadamente su rendimiento” (Larroyo, 1958, p. 111).

Con esta reorganización se enunciaba la enseñanza en el primer nivel de la educación superior, tomando algunas líneas que se enmarcaron en la Ley Constitutiva de la Escuela de Altos Estudios, que en su artículo 2º decía al calce:

Proporcionar a sus alumnos y profesores los medios de llevar a cabo metódicamente investigaciones científicas que sirvan para enriquecer a los mismos y formar profesores de las escuelas [...] profesionales (Larroyo, 1958, p. 91).

Para Larroyo la maestría en Pedagogía debería dar formación omnicomprensiva de la pedagogía universitaria, idea que engloba a la tendencia filosófica-idealista.

En la maestría en Pedagogía de la UNAM destaca dentro de esta tendencia el campo de conocimiento denominado *Docencia universitaria*. En él se pretende la constitución de los procesos de intervención que se llevan a cabo en el aula, destacando dos vertientes: la docencia áulica y la docencia cátedra, por lo que se hacen inexcusables los actores que participan en este proceso, de igual manera las prácticas socioculturales, mediante las representaciones sociales que cada uno de ellos ponen en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se examinan los procesos de transmisión y apropiación del conocimiento que se establecen desde cada campo disciplinario del saber, asimismo, se ofrece una visión teórico-metodológica del ejercicio docente para establecer procesos de profesionalización y actualización, por lo cual se estudian nuevos dispositivos de enseñanza.

Las líneas de investigación y formación que integran este campo son:

- Antropología cultural.
- Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación.
- Política, economía y planeación educativas.
- Epistemología y metodología de la investigación pedagógica.
- Filosofía de la educación y teorías pedagógicas.
- Historia de la educación y la pedagogía.
- Desarrollo humano y aprendizaje.
- Sistemas educativos, formales y no formales.
- Sociología de la educación.
- Temas emergentes.

Dentro de cada línea se encuentran seminarios básicos y seminarios especializados. Los incluidos en esta tendencia son:

**Campo de conocimiento I  
Docencia universitaria**

**Línea: Antropología cultural**

Seminario básico	Seminarios especializados
Cultura	

**Línea: Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación**

Seminario básico	Seminarios especializados
Didáctica	Enseñanza de las ciencias
	Enseñanza de las humanidades y las ciencias sociales
	Enseñanza de las artes

**Línea: Filosofía de la educación y teorías pedagógicas**

Seminario básico	Seminarios especializados
	Teorías pedagógicas
	La formación humana desde diversas tradiciones

**Línea: Historia de la educación y pedagogía**

Seminario básico	Seminarios especializados
	Textos clásicos
	Nacionalismo y educación
	Historia de la educación
	Configuración del sistema educativo nacional

Si bien este campo tiene una influencia directa con los inicios de los estudios de Pedagogía en la UNAM, sólo en tres líneas aparece inscrito y de ellas la mayoría lo hace en seminarios especializados, lo que quiere decir que el estudiante tiene la opción de elegirlos o no, lo que explica que muchos de ellos no conozcan los orígenes del campo pedagógico. Es sólo un seminario básico, el de *Cultura* que dará los aportes al campo de la *Docencia*, lo que indica que esta maestría estaba más vertida, desde sus orígenes, hacia una lógica sociológica de la educación que a la vertiente pedagógica.

**Campo de conocimiento 4  
Construcción de saberes pedagógicos**

**Línea: Filosofía de la educación y teorías pedagógicas**

Seminario básico	Seminarios especializados
Teorías educativas	Teorías pedagógicas
Textos clásicos	La formación humana desde diversas tradiciones
	Filosofía contemporánea y educación
	Investigación pedagógico-filosófica

Este campo de estudio, a diferencia del de Docencia universitaria, específica elementos vertidos desde la tendencia filosófica-idealista y, con ello, evidencia el fuerte peso que se le da todavía a esta maestría que pretende ser entendida desde un ámbito educativo más que desde el pedagógico.

La maestría en Desarrollo Educativo establece las líneas que representan un cuerpo académico de profesores de tiempo completo

de la institución, es decir, esta maestría la componen una serie de equipos de trabajo, los cuales tienen como objeto de trabajo el estudio del campo donde se encuentran inscritos, por lo que existen 10 líneas donde se trabajan los seminarios especializados.

Esta maestría cuenta con dos tipos de formación: la básica, que se integra con aportes derivados de diversas disciplinas que estudian el campo educativo, pero que ofrecen elementos teórico-conceptuales que favorecen el análisis y la comprensión de la escuela. Y la especializada, orientada a profundizar el conocimiento del área específica y el desarrollo de estrategias de investigación para la elaboración de propuestas de mediación o de investigación. Dentro de esta tendencia, cabe señalar dos ángulos de análisis que tienen que ver con procesos de profesionalización y actualización docente, ya que la maestría es para profesionales de la educación.

Las asignaturas que destacan en esta primera tendencia son:

- Teoría educativa.
- Teoría y práctica docente.
- Aprendizaje escolar.

Hay que señalar que cada una de las líneas que integran esta maestría tienen fuertes componentes disciplinarios, es decir, en cada una de ellas se pretende hacer énfasis en las intervenciones didácticas y son los seminarios especializados, como el de Introducción al Campo, los que enfatizan procesos de mediación didáctica.

Esta tendencia se observa todavía en los planes de estudios de las Maestrías en Pedagogía y Desarrollo Educativo, con la intrusión de un discurso vertido desde las políticas de educación del Conacyt, cuya finalidad es la calidad y eficiencia. Con la introducción de la eficiencia como baluarte de la calidad en la educación superior y con ello el desarrollo del planteamiento tecnocrático –resultado de la coyuntura política a inicios de los años setenta, aunado al proceso de masificación de la Universidad– se intenta desde la perspectiva oficial reorientar la función de la Universidad, con la ambición de volverla funcional para la sociedad, es decir, que

cumpliera eficientemente las tareas que la organización capitalista le tenía asignadas, mediante el uso de la racionalidad técnica.

Desde esta política modernizadora se esbozaron los siguientes objetivos:

- a) Racionalización de los servicios educativos en todos los aspectos, lo cual se obtendrá a través de la planeación administrativa y docente, a fin de lograr un uso más eficaz de los recursos financieros, materiales y humanos disponibles.
- b) Modificación de la importancia de las carreras, dando prioridad a las especialidades de carácter técnico sobre las humanísticas.
- c) Ajuste del producto de la universidad a los requerimientos del sector moderno de la economía, o sea, formar profesionales con calidad y en la cantidad que el sector de la economía demande.
- d) Incremento de las exigencias pedagógicas y selección rigurosa para el ingreso, a fin de desahogar la demanda que no se puede absorber.
- e) Pretensión de adecuar los contenidos de la enseñanza a los avances científicos y tecnológicos observados a nivel mundial.
- f) Búsqueda de nuevas formas de organización universitaria que permitan flexibilizar la estructura de la universidad, de tal forma que responda a las nuevas exigencias que se le plantean (Vasconi y Labarca, 1979, p. 54).

Estos planteamientos de política modernizadora reestructuraron las instituciones de educación superior, en relación con su cargo de generadora de recursos humanos, es decir, se trataba de lograr que la producción universitaria respondiera a los requerimientos del aparato productivo y para ello se crearon programas que anhelaban reorientar la función de la educación, que si bien tienen su origen dos décadas antes, siguen siendo vigentes.

La racionalidad técnica, traducida en procesos de formación académica, permite la aplicación de técnicas para el logro de ma-

yores rendimientos (sus orígenes se encuentran en la empresa capitalista) y patentiza la inclusión de una segunda tendencia técnico-científica.

Los orígenes de esta corriente técnico-científica se encuentran en la construcción de la nación norteamericana a principios del siglo xx. En ese país, al igual que en México, se estableció la obligatoriedad de la educación para garantizar un orden social y asegurar que se pusieran en marcha las nuevas constituciones y, por ende, el funcionamiento del Estado moderno, que necesitaban ser comprendidas por el pueblo. Thomas Jefferson, uno de los encargados de la nueva Constitución de los Estados Unidos, menciona que era esencial educar a cada individuo como garantía de libertad; él echó por tierra dos proyectos de ley de los representantes del condado de Virginia para instaurar un sistema de escuela pública con bases idealistas, pues en esos momentos el tipo de instrucción que se requería difería de lo que ellos proponían.

Se necesitaba, además, separar la educación de la Iglesia. Al lograrse esa ruptura se cimentó una nueva sociedad, la sociedad moderna. En comparación con los demás países de América, en Estados Unidos el desarrollo industrial se dio a un ritmo mayor; la población mayoritaria la componían inmigrantes, quienes habían llegado escapando de la opresión religiosa. Para ellos, la educación había estado asociada siempre a la religión y era parte de ella. En este nuevo país era posible tener no sólo libertad religiosa, sino también edificar una nueva libre de toda tutela.

Al formarse los condados, que posteriormente fueron estados, predominaban diferentes religiones y es que:

Muchos de los reformistas europeos, que habían vivido en zonas dominadas por la Iglesia católica, no tuvieron más opción que emigrar. Las nuevas colonias fundadas en América, basadas en el conocimiento de la Biblia y, por tanto, la educación era condición religiosa. En Virginia y Pennsylvania, para poner dos ejemplos, se practicaban diferentes religiones, desde el principio adoptaron una visión liberal de la observancia religiosa. Por otra

parte, Nueva Inglaterra estaba dominada por el calvinismo y era menos tolerante con las demás religiones, mientras que en la colonia de Maryland en contraste era ostensiblemente más tolerante con el catolicismo (Lungren, 1992, p. 55).

Dada esa variedad de nacionalidades y religiones se empezaron a formar las ideas educativas en los Estados Unidos. Para los fundadores de esta nueva Constitución, la libertad de la nación se hallaba en la creación de una ideología común que al mismo tiempo favoreciera la libertad religiosa.

Los modelos implementados serían, por un lado, el modelo de subordinación, tomado de Alemania y Suecia; la Iglesia estaba subeditada al Estado; y, por otro, el modelo unificador, presente en los países de dominio calvinista, donde la Iglesia y el Estado formaban una sola unidad. El primer paso para unificar estos modelos fue hacer menos fuerte la relación Iglesia-Estado y constituirse como una nación única e independiente de los dominios religiosos, capaz de unificar una sociedad mediante un proceso ideologizante, que se encuentra en la educación como instrumento de homogeneización de conciencias.

En 1791, los 13 estados aceptaron la primera enmienda a la Constitución en la que se garantizaba la libertad religiosa. Cabe puntualizar que el concepto básico que inspiraba la enseñanza obligatoria en los Estados Unidos implicaba ya no la obediencia a un Dios supremo, sino al individualismo como noción central, es decir, al individuo.

Horacio Mann se vinculó especialmente con el desarrollo de la educación obligatoria en los Estados Unidos. Él considera la noción del hombre libre como la base de la educación; mediante ella, los hombres y las mujeres podrían crear una sociedad en la que el cambio sería el orden natural. La educación en la obra de Mann es el instrumento de cambio y reconstrucción de la sociedad, característica fundamental del pensamiento educativo norteamericano. Así, la escuela obligatoria tenía que garantizar una educación mo-



ral para todos, fundamentada en la ideología del individuo y la nación.

Entre los elementos estructurales del pensamiento norteamericano se encuentran el individualismo, el pragmatismo y el racionalismo. Un ejemplo de su implementación está presente en la obra de Dewey, así como en la de Durkheim, cuando fundamentan el desarrollo de la llamada Ciencia de la Educación en contraposición con la Pedagogía en su sentido clásico.

La influencia de estos dos autores ha sido determinante para el pensamiento norteamericano del pasado y del presente siglo y ha permeado el razonamiento de otros países, entre ellos México.

Este análisis se enfoca primordialmente a la educación superior, pero no exime la relevancia de este raciocinio en los demás niveles educativos. Antes de entrar a los constructos teóricos que estos autores manejan y ver cuáles han sido sus repercusiones en las maestrías de nuestro estudio, debemos señalar que Estados Unidos, por ser un país con una sociedad de emigrantes (por tanto, multirracial y con claras desigualdades socioeconómicas, sustentadas por su sistema económico) y con un desarrollo acelerado de industrialización y urbanización, exigía un tipo de preparación específica que sólo podía ser suministrada por la educación. La importancia de ésta radica en el proceso de homogeneización de conciencias, que llevó a dotar a los individuos de las mismas necesidades, a igualarlos en sus satisfacciones para coadyuvar a un progreso ordenado. Al respecto Durkheim señalaba:

La sociedad no puede vivir si entre sus miembros no existe una suficiente homogeneidad, la educación perpetúa y refuerza esta homogeneidad, fijando de antemano en el alma del niño las semejanzas esenciales que exige la vida colectiva (Durkheim, 1979, p. 69).

En México este tipo de pensamiento tuvo eco, se empieza a introducir la formación de recursos humanos para el desarrollo de la industria, se incorporan más adelante procedimientos de creciente

complicación tecnológica. Desde esos momentos la política educativa fue claramente de corte economista, subordinándose al proyecto económico del Estado.

Bajo esta óptica era de esperarse el fortalecimiento de la escuela como institución social, que entre sus postulados constitucionales señalaba, en un inicio, al país como Estado moderno y como una entidad independiente. La obligatoriedad de la enseñanza era indispensable para poder contar con ciudadanos de buen orden, capaces de introducirse en el mercado de trabajo a través de la referencia de los códigos escolares, que unifican intereses y valores, permitiendo el libre juego de la oferta y la demanda.

Siguiendo con la lógica de comprensión de John Dewey y Emilio Durkheim, sus discursos pedagógicos se construyeron con base en lineamientos que dan cuenta de la tendencia técnico-científica. Centremos este señalamiento.

El segundo de estos autores, desde una postura sociológica, intenta redefinir a la pedagogía fundamentándola en el positivismo, para ello formula explicaciones de la problemática educativa. Primero, ubicó a las anteriores reflexiones pedagógicas como meras especulaciones precientíficas, pues todo lo que no haya sido elaborado bajo la metodología que él utiliza (la positivista), no es científica y, por tanto, no es necesario tomarlo en cuenta. Ubicó a Kant y a sus seguidores como Comenio y Herbart como precientíficos, puesto que su objeto de estudio era el desarrollo del individuo hacia la perfección; este objeto al no ser del campo de lo real, no era verdadero. Durkheim crítica este tipo de pensamiento, pues para él:

Todas estas definiciones parten del postulado de que hay una educación ideal, perfecta, que vale para todos los hombres indistintamente y es en esta educación, universal y única, la que el teórico trata de definir (Durkheim, 1979, p. 56).

En su lógica de análisis, era indispensable llegar al conocimiento científico y descartar todas las prenaciones, su utilidad residía en

la meditación que se puedan hacer de ellas, sin embargo, reconoce a Herbart y a sus obras como discursos ideologizantes, cuyos fines eran armonizar los actos en el mundo como simples proposiciones, que puedan dar elementos para posteriores anotaciones científicas del conocimiento.

Con esto señalaba que no se puede considerar a la simple asimilación de hechos como una verdadera formación, por tanto, la metodología como didáctica no puede calificarse como sustento científico, ya que deja al simple entendimiento la preparación intelectual de los conocimientos, sin rescatarse la acción de la investigación que puede resolver, en buena medida, el formalismo entre el saber y la cultura, no superado en la primera tendencia. De igual forma es indispensable la instrumentación docente para sistematizar y objetivar las prácticas educativas.

En la primera tendencia el docente tendrá un reconocimiento de su prestigio profesional, puesto que se juzga como conocedor de su campo y con una amplia cultura general y disciplinaria. La función del docente se ponderará como *maestro*, expresada en la forma de impartir la clase, de acuerdo con una tradición didáctica que se ubique en el esquema idealista-humanista. Terminando con calidad de sabio pues poseía una cultura general sin eximirle de conocimientos de la enseñanza por él impartida.

En la segunda tendencia se irrumpe abruptamente con la utilización de una racionalidad técnica que haga constatable lo objetivo, el control y lo sistematizable, mostrándose ideológicamente neutra.

En esta categoría tecnicista la práctica educativa se enmarca bajo supuestos didácticos, muchas de las veces simplistas e ingenuos. La sistematización de la enseñanza y la división social del trabajo se ven fortalecidas e indispensables. Al respecto Durkheim anotó:

El trabajo está más dividido, esa educación provocará en los niños, sobre un primer fondo ideas y sentimientos comunes, una diversidad más rica de aptitudes profesionales (Durkheim, 1979, p. 70).

A diferencia de Durkheim, Dewey argumentó que la educación no se puede considerar como un proceso individual, sino como una práctica con una función social. Criticó a Thorndike quien bajo una línea empirista conservadora, explicó que todo lo que existía podía ser medido, para lo cual se apoyaba en una psicología cimentada en las ciencias naturales que definía criterios de objetividad y verdad, para finalmente concluir que el aprendizaje podría describirse y explicarse mediante una serie de leyes independientes de su contenido.

Con el desarrollo de la psicología conductual del aprendizaje escolar se continuó con estos razonamientos. Los teóricos de esta línea de pensamiento defendían a la psicología basada en estudios sistemáticos y objetivos de la conducta; les interesaba cómo se creaban dichos comportamientos, descartando aquellas interpretaciones que dieran cuenta de las causas subjetivas no dignas de medición. De nueva cuenta la psicología adquiere un rango importante en los planes de estudio, porque mediante la elaboración de objetivos conductuales se formulan y, al mismo tiempo, se sugieren respuestas en las instrumentaciones didácticas.

La construcción de la enseñanza basada en este tipo de psicología podía medir y controlar las respuestas, producto del proceso de enseñanza. Esta fue una de las líneas bajo las cuales se elaboraron los planes de estudio de nuestra investigación, ya que, si bien, se le solicita al egresado que sepa organizar y reflexionar los textos pedagógicos, éste sobre todo debe saber cómo dar las clases, negándose a todo análisis de su formación y actuación docente.

Dewey difiere de la conceptualización de lo educativo sobre el uso individual del conocimiento relacionado con sus capacidades inherentes; él señalaba que el desarrollo de la educación debería comenzar bajo las demandas propias de los estudiantes, de tal forma que aprendieran mediante sus acciones y, por tanto, mediante una educación democrática:

El reconocimiento de la variedad de ciencias que deben contemplarse para resolver cualquier problema educativo lleva a ampliar la visión y a

un esfuerzo más serio y prolongado en el equilibrio de la variedad de los factores que intervienen aún en los esfuerzos más sencillos de la enseñanza (Dewey, 1972, p. 53).

Con el concepto de democracia Dewey difiere en mucho de otros autores norteamericanos y de Durkheim, quien no rebasa el discurso positivista en sus planteamientos. Ahora, si bien es verdad que Dewey habla de una educación progresiva, sumerge a ésta en el desarrollo industrial estadounidense.

Las referencias a estos planteamientos, primero en la maestría en Enseñanza Superior y más tarde en la maestría en Pedagogía, en el caso de la UNAM, y en la maestría en Desarrollo Educativo, en el caso de la UPN, fueron los de producir un profesional de la educación, sustentado en la Ciencia de la Educación, estando esta última dirigida hacia el individualismo, pues el hombre libre, el hombre del orden sólo podría ser contrastable a partir de su función individual, fortalecida por una cultura científica, positivista, que si bien actualmente tiene elementos de corte cognitivo, no deja de sustraerse esta posición instrumental de su práctica docente.

A finales de la década de los ochenta posiciones teóricas distintas en el campo de la educación (de corte psicológico y de investigación) se implantaron en esta tendencia, así encontramos en ella elementos de corte psicoanalítico, social o metodologías de corte interpretativo, junto a acepciones pedagógicas constructivistas, críticas o autogestivas que hicieron su arribo a esta segunda tendencia, sin olvidar el monismo metodológico positivista y de inclusión conductual.

Para Durkheim la educación no será democrática sino socializante, su deber será *adaptar al sujeto en la sociedad en que está destinado a vivir*. Si bien la educación forma al ser social, ésta deberá estribar en su individualidad como ser, la función docente será ejercer la autoridad con todo el individuo que no lo desee, pues, siguiendo con el mismo autor, el *deber ser* es el deber por medio de la enseñanza mediatizada.

Al negar los trabajos de los pedagogos anteriores como Herbart, Dilthey, etcétera, Durkheim colocó la Ciencia de la Educación, al igual que Dewey, en una investigación sistematizada, positiva, cuya función específica fue expresar la realidad sin juzgarla. Al respecto mencionó:

En toda investigación se trata simplemente de descubrir cosas presentes o pasadas o de investigar sus causas o de determinar sus efectos. Constituyen una ciencia, he aquí lo que es, más bien, he aquí lo que sería la Ciencia de la Educación (Durkheim, 1979, p. 110).

Dewey, por su parte, formuló que la educación se hallaba en un periodo de transición de un estado empírico a uno científico y que, por tanto, era forzoso un procedimiento científico. Para ello formula el concepto de *Ciencia de la educación*, en cuyas líneas de formación se encuentra la filosofía, la psicología, la experimentación, la democracia y la educación progresiva. Con esto, lo que se reproduce es una visión segmentada del conocimiento científico. Y sostiene que la científicidad del objeto pedagógico le viene dada por la filosofía de la educación, algo que en sus tiempos Herbart lo hizo con la psicología. Nada hay contra la validez de desarrollar la filosofía de la educación con anterioridad a la Ciencia de la educación, ésta sólo puede obtener hipótesis de valor esencial a partir de la filosofía de la educación existente (Dewey, 1972, p. 18).

En este sentido la científicidad de la educación proviene del método científico positivista. Con las transformaciones originadas en el siglo xx se complejizó la educación dentro del aula. Esta multiplicidad del fenómeno educativo desdibujó el objeto de estudio de la Pedagogía y se empezó a hablar de una Ciencia de la educación, lo que llevó a enmarañar aún más lo conceptual y la confusión de las prácticas.

La Pedagogía, si bien se dedica a lo educativo, en general requiere de una representación de múltiples saberes. Como consecuencia de esto la frontera del objeto queda imprecisa, siendo esto muy

claro en la Psicología educativa, la Sociología de la educación, la Planeación de la educación, la Economía de la educación, la Política educativa y otros saberes más (Díaz Barriga, 1990, p. 112).

En la maestría en Pedagogía la segunda tendencia se encuentra en los siguientes campos y líneas:

**Campo de conocimiento I  
Docencia universitaria**

**Línea. Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación**

Seminario básico	Seminarios especializados
Planes y programas de estudios	Evaluación y acreditación en educación
	Nuevas tecnologías en el campo de la educación
	Enfoques psicopedagógicos. La psicometría

**Línea: Política, economía y planeación educativas**

Seminario básico	Seminarios especializados
	Educación superior
	Organismos internacionales y educación

**Línea: Epistemología y metodologías de la investigación pedagógica**

Seminario básico	Seminarios especializados
Metodología de la investigación educativa	Investigación sobre problemas de aula
	Desarrollo de proyectos de investigación

**Línea: Desarrollo humano y aprendizaje**

Seminario básico	Seminarios especializados
Teorías de aprendizaje	Procesos cognoscitivos
	Educación y psicoanálisis

**Campo de conocimiento 2  
Gestión académica y políticas educativas**

**Línea: Política, economía y planeación educativa**

<b>Seminario básico</b>	<b>Seminarios especializados</b>
Estado y educación	Educación media
Organismos internacionales y educación	Globalización, neoliberalismo y exclusión
Educación superior	Políticas y prácticas educativas en México
	Educación y valores en el tercer milenio
	Teorías organizacionales

**Línea: Epistemología y metodología de la investigación pedagógica**

<b>Seminario básico</b>	<b>Seminarios especializados</b>
Metodología de la investigación educativa	Desarrollo de proyectos de investigación

**Línea: Historia de la educación y pedagogía**

<b>Seminario básico</b>	<b>Seminarios especializados</b>
	Configuración del sistema educativo nacional

**Línea: Desarrollo humano y aprendizaje**

<b>Seminario básico</b>	<b>Seminarios especializados</b>
	Desarrollo humano y valores
	Teorías de aprendizaje

**Línea: Sistemas educativos formales y no formales**

<b>Seminario básico</b>	<b>Seminarios especializados</b>
	ONG y la atención a la diversidad

**Línea: Sociología de la educación**

<b>Seminario básico</b>	<b>Seminarios especializados</b>
	Actores sociales de la educación



**Campo de conocimiento 3  
Educación y diversidad cultural**

**Línea: Antropología cultural**

Seminario básico	Seminarios especializados
Diversidad cultural y educación	

**Línea: Teoría y desarrollo curricular, didáctica, evaluación y comunicación**

Seminario básico	Seminarios especializados
Planes y programas de estudio	Las teorías de la comunicación en la educación

**Línea: Política, economía y planeación educativas**

Seminario básico	Seminarios especializados
	Globalización y política educativa mexicana

**Línea: Epistemología y metodología de la investigación pedagógica**

Seminario básico	Seminarios especializados
Metodología de la investigación educativa	Desarrollo de proyectos de investigación

**Línea: Filosofía de la educación y teorías pedagógicas**

Seminario básico	Seminarios especializados
	Educación y derechos humanos
	Educación y liberación

**Línea: Historia de la educación y la pedagogía**

Seminario básico	Seminarios especializados
	Genealogía de prácticas y discursos educativos

**Línea: Desarrollo humano y aprendizaje**

Seminario básico	Seminarios especializados
Desarrollo humano y valores	

**Línea: Sistemas educativos formales y no formales  
sociología de la educación**

<b>Seminario básico</b>	<b>Seminarios especializados</b>
ONG y la atención a la diversidad	Educación y trabajo
	Educación para la salud
	Educación y movimientos sociales
	Educación comunitaria
	Educación ambiental
	Educación y género
	La formación de sujetos en América Latina
	Socioanálisis del mexicano

**Campo de conocimiento 4  
Construcción de saberes**

**Línea: Antropología cultural**

<b>Seminario básico</b>	<b>Seminarios especializados</b>
	Autobiografía y formación académica
	La etnografía en la investigación educativa

**Línea: Epistemología y metodología  
de la investigación pedagógica**

<b>Seminario básico</b>	<b>Seminarios especializados</b>
Epistemología de la educación	Desarrollo de proyectos de investigación
La construcción del campo de la pedagogía	Metodología cuantitativa: valoración de creencias, actitudes e intenciones
Metodología de la investigación educativa	Enfoques teórico-metodológicos en investigación educativa

**Línea: Historia de la educación y la pedagogía**

<b>Seminario básico</b>	<b>Seminarios especializados</b>
Genealogía de prácticas y discursos educativos	Educación y psicoanálisis

En la maestría en Desarrollo Educativo

La segunda tendencia se observa en los seminarios de formación básica, tales como:

- Análisis sociopolítico de la educación en México.
- Diversidad cultural e institución escolar.
- La investigación en el campo educativo.
- Institución y currículum.
- Seminario de temas selectos I y II.

Y en los seminarios de formación especializada en:

- Introducción al campo.
- Seminario especializado I, II y III.
- Seminario de tesis I, II y III.

A partir del contexto estadounidense se creará la mayoría de los discursos que dan cuenta de lo educativo desde los años setenta hasta la fecha. Sin embargo, a la Pedagogía, y más tarde en las maestrías en Pedagogía y Desarrollo Educativo, se les dividió en dos tipos de pensamiento, uno vinculado al maestro regido por la capacitación centrada en habilidades técnico-profesionales y otra centrada en una óptica que ambiciona resolver los problemas de implementación dentro y fuera de la clase.

Es en la década de los ochenta, cuando se introduce en el discurso oficial una nueva corriente pedagógica que cristalizará las políticas que con ella entran en el escenario educativo, nacional e internacional, es la constructivista, la cual servirá como soporte teórico y metodológico en los seminarios de las maestrías en estudio. Primero por ser el discurso homogeneizador para profesores de educación básica, más tarde por ser la corriente pedagógica que se instituye en los estudios de educación superior. Sin embargo, en la práctica dista mucho de realizarse esta tendencia, más bien se establece como elemento híbrido de formación académica.

Uno de los elementos básicos de esta perspectiva pedagógica es la construcción que el propio sujeto tiene que hacer para la elabo-

ración de los conocimientos, desde su perspectiva individual, pero con la ayuda de los otros sujetos que se encuentran en su entorno llámense profesor, compañeros, adultos, etcétera, es decir, tiene que aprender a trabajar en equipo, a diferencia de la postura conductual que resalta el trabajo individual y competitivo. Esta posición intenta el desarrollo de trabajo en equipo, desde la iniciativa individual, todo ello parece concordar con lo que actualmente se estipula para el mejoramiento de la calidad en la educación superior.

Esta tendencia en un inicio fue introducida para educación básica y más adelante se extiende a la educación superior, es decir, se intenta no sólo en el plano político-académico el cambio hacia una nueva cultura de ver las cosas, sino sobre todo, desde la formación académica y con ello desde la lógica pedagógica, la introducción de una nueva cultura que permita modificar y, en su caso desarrollar, la introducción del sujeto al mercado de trabajo, que le exige ser multifuncional y pueda entenderse como parte de una organización. Si esto se hace desde la escuela, la persona no tendrá problemas a la hora de su incorporación al mercado laboral.

Cabe aclarar que del mismo modo, esta perspectiva teórica sirve en un momento como un discurso contestatario en el plano psicológico, fundamentado en otras perspectivas del conocimiento, que no sólo explicaban las situaciones experimentales de acuerdo con el funcionamiento real de los procesos naturales del aprendizaje incidental y del aprendizaje en el aula, sino que a la vez pretenden dilucidar estos procesos como elementos de una situación de intercambio, de comunicación entre los individuos y su entorno físico y sociocultural, en el cual se instalan las relaciones concretas y se producen fenómenos específicos que modifican al sujeto.

En este marco la pedagogía constructivista se erige para definir a la actividad mental como principio imprescindible en la *construcción que hace el alumno* en la interpretación de los aprendizajes escolares.

Este principio lleva a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción. De ahí, el término “construc-

tivismo” habitualmente elegido para referirse a esta convergencia. Su origen es el enfoque cognitivo en la psicología contemporánea en general y en los estudios sobre desarrollo en particular; explica cómo los procesos de aprendizaje se encuentran relacionados con la edad y se vinculan estrechamente con las estructuras cognitivas del individuo.

Para esta postura el conocimiento no se encuentra en el objeto ni en el sujeto, sino en la relación interactiva.

Este interaccionismo es constructivo en dos sentidos: por un lado el sujeto construye un modelo de la realidad ajustado a sus modelos internos y, por otro, construye esquemas mentales que se adecuan a la realidad, realizando una diferenciación y reorganización progresiva de tales esquemas (Barrón, 1991, p. 89).

César Coll (1990), uno de los principales teóricos de esta corriente de pensamiento, precisa diversas observaciones que describen la aproximación en torno a los inicios constructivistas relacionados con el conocimiento psicológico y las prácticas educativas. Estas últimas se establecen como prácticas sociales complejas, entre las que se encuentran: la conservación y la reproducción del orden social existente. La pedagogía constructivista no ignora este hecho, pero entiende que la función prioritaria de la educación escolar es o debería comprometerse a ser la de promover el desarrollo y el conocimiento personal de los alumnos.

La función de las prácticas educativas es directamente socializadora y es en la educación escolar donde los diferentes grupos de humanos promueven el desarrollo de sus miembros más jóvenes, esta acción facilitadora se intenta cumplir ofreciendo a los alumnos el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales, tratando que lleven a cabo un aprendizaje de los mismos.

La realización de estos aprendizajes por los alumnos sólo puede ser una fuente creadora de desarrollo en la medida en que posibilite el doble pro-

ceso de socialización y de individualización, es decir, en la medida en que les permita construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado. Esto es posible gracias al hecho de que el aprendizaje no consiste en una mera copia, reflejo exacto o simple reproducción del contenido a aprender, sino implica un proceso de construcción-reconstrucción en el que las aportaciones de los alumnos juegan un papel decisivo (Coll, 1990, p. 47).

Este proceso de construcción y reconstrucción permite entender por qué el aprendizaje de unos saberes culturales es al mismo tiempo condición indispensable para que los estudiantes se conviertan en miembros de un grupo social. Desde esta perspectiva, el alumno es responsable último de su propio proceso de aprendizaje, es quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esta tarea, que lo obliga a construir significados atribuyéndole sentido a lo que aprende.

En otras palabras, una visión constructivista del aprendizaje escolar obliga, en este sentido, a aceptar que la incidencia de la enseñanza –de cualquier tipo de aprendizaje– sobre los resultados del aprendizaje está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno (Coll, 1990, p. 56).

La educación escolar tiene como única tarea allanar el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales, lo que significa que si bien la construcción del conocimiento será mediante la actividad mental, ésta por sí sola no garantiza el aprendizaje, sino que se da por un proceso de construcción compartido por profesores y alumnos en torno a unos saberes o formas culturales preexistentes en cierto modo al propio proceso de construcción.

El papel del profesor se complejiza desde esta lógica de pensamiento, ya no será el transmisor de conocimiento, sino el orientador y guía, cuya misión será unir los procesos de construcción de los alumnos con los significados colectivos culturalmente organizados.

Esto permite revalorizar ciertos contenidos factuales, conceptuales de procedimientos, actitudes, valores, normas, etcétera.

Coll señala que los preceptos constructivistas sobre el aprendizaje y la enseñanza se enriquecen considerablemente y provienen de un marco psicológico global de referencia. Por tanto, es menester elaborar este marco de referencia global, coherente y articulado para el análisis y la planificación de los procesos educativos en general y, de los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular. Con esto se abandona el procedimiento habitualmente utilizado para formular y fundamentar propuestas pedagógicas y curriculares, además de las aportaciones de la psicología.

Este cambio de perspectiva ha permitido enriquecer considerablemente los principios constructivistas sobre el aprendizaje hasta configurar lo que hemos dado en llamar “la concepción constructivista de la enseñanza”, entendida ésta como un “esquema de conjunto, elaborado a partir de una serie de tomas de postura jerarquizadas sobre algunos aspectos cruciales de los procesos de enseñanza y aprendizaje”, que aspira a facilitar “una lectura y utilización crítica de los conocimientos actuales de la Psicología de la educación” y, del que es posible “derivar tanto implicaciones para la práctica como desafíos para la investigación y la elaboración teóricas” (Coll, 1990, pp. 437-438).

Cabe aclarar que las órdenes constructivistas son una analogía de razonamientos especificativos (reservas epistemológicas), totalmente abiertas a matizaciones, ampliaciones y correcciones de una teoría en sentido estricto de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los principios constructivistas sobre el aprendizaje y la enseñanza son una reflexión más amplia sobre la naturaleza y las funciones de la educación escolar.

Hemos de renunciar a la aspiración, a todas luces excesiva, desorbitada y esencialmente errónea, a mi juicio, de considerar las aportaciones de la Psicología –en la ocasión, los principios constructivistas– como la plata-

forma científica única y suficiente de la educación, y por último, hemos de perseguir la integración de estas aportaciones con las que tienen su origen en otras disciplinas o ámbitos de conocimiento que proporcionan visiones complementarias, pero igualmente necesarias, de los procesos educativos. Y permiten reducir las tentaciones de elección, dogmatismo y reduccionismo psicologizantes. Una de las limitaciones de la pedagogía constructivista es que en la actualidad no es un *corpus* considerable que permita explicar los procesos psicológicos implicados en la construcción del conocimiento, por tanto es esencial que los profesores contribuyan con su acción educativa a que los alumnos aprendan más y mejor (Coll, 1990, p. 34).

Una de estas representaciones teóricas constructivistas es la psicología genético-cognitiva, desde el extraordinario trabajo de Piaget y la escuela de Ginebra que se formó en torno suyo, estos planteamientos no han dejado de imbuirse y desarrollarse desde el segundo tercio del siglo xx hasta nuestros días. Para él, aprendizaje es una captación de intercambio con el medio y la dinámica del desarrollo interno; no obstante, las estructuras hereditarias iniciales condicionan el aprendizaje. El aprendizaje instiga la modificación y transformación de las estructuras al mismo tiempo, una vez modificadas, permiten la realización de nuevos aprendizajes de mayor complejidad y riqueza.

La génesis mental puede presentarse como movimiento dialéctico de evolución en espiral, en el centro de cuyo proceso se encuentra la actividad. El aprendizaje es tanto un factor como un producto de desarrollo. En todo caso es un proceso de adquisición en el intercambio con el medio, mediatizado por estructuras reguladoras al principio hereditarias, posteriormente construidas con la intervención de pasadas adquisiciones. Por tanto, el aprendizaje es un proceso constructivo interno.

El proceso de construcción se explica a partir de dos movimientos: la *asimilación* o proceso de integración, en el que convergen los objetos de conocimiento nuevo y los anteriormente construidos por el sujeto, estos últimos posibilitan una valoración aproximativa de la nueva situación: la *acomodación*, que a su vez reformula y



elabora nuevas estructuras como consecuencia de la incorporación precedente, mediante la comparación de la nueva situación con las experiencias y las estructuras que ya posee. Ambos movimientos constituyen la *adaptación activa* del individuo que actúa y reacciona por compensar las perturbaciones generadas en su equilibrio interno por la estimulación del ambiente.

Para Piaget la asimilación, acomodación y la adaptación, dependen del estado evolutivo de los individuos y de la riqueza del medio. Según la perspectiva constructivista de la inteligencia, cada fase de desarrollo se fundamenta en la precedente, por lo cual el conocimiento no es nunca una mera copia figurativa de lo real, sino la adquisición de representaciones organizadas de lo real y la formación de instrumentos formales de conocimiento.

Según Piaget, en el proceso dialéctico que explica la génesis del pensamiento y la conducta son cuatro los factores principales que intervienen en el desarrollo de las estructuras cognitivas, aspectos que la regulación normativa del aprendizaje no puede en ningún caso ignorar y que son: maduración, experiencia física, interacción social y equilibrio.

La influencia del medio ambiente se subordina a los mecanismos reguladores llamados estructuras cognitivas, que son el resultado de procesos genéticos que se construyen en un proceso de intercambio, por eso a estas posiciones se les denomina epistemología genética, la cual sustituye la concepción del conocimiento como copia de la realidad por una construcción subjetiva que precede de la coordinación de las acciones ejercidas por el sujeto sobre el objeto.

El contenido y la forma de presentación es una decisiva distinción psicológica para las formulaciones normativas de la didáctica. Al distinguir los aspectos figurativos (contenido) de los aspectos operativos (formales) y al subordinar los primeros a los segundos, Piaget pone las bases para una concepción didáctica basada en las acciones sensomotrices y en las operaciones mentales (concretas y formales). Es decir, una concepción que subordina la imagen y la intuición a la actividad y operación, ya que las formas de conoci-

miento, las estructuras lógicas, pueden profundizar en las transformaciones de lo real como el resultado no del conocimiento de los objetos, sino de la coordinación de las acciones que el individuo ejerce al manipular y explorar la realidad subjetiva.

Existe un verbalismo de la imagen como un verbalismo de la palabra, cuando se olvida la primacía irreductible de la actividad espontánea y de la investigación personal y autónoma [...]. La operación es irreductible a las formas perceptivas o imaginadas (Piaget, 1973, pp. 88-89).

A diferencia de la postura pragmática y conductual, la primacía de la acción no es sólo lo importante, sino sobre todo, la adquisición de nuevas dimensiones del proceso cognitivo. La percepción, la representación simbólica y la imaginación llevan implícito un componente de actividad física, fisiológica o mental; en todas estas tareas hay una participación activa del sujeto en los diferentes procesos de exploración, selección, combinación y organización de las informaciones.

Al respecto, Piaget señala:

Construir estructuras estructurando lo real. Sólo se comprende un fenómeno reconstruyendo las transformaciones de las que es resultado y, para reconstruirlas, hay que haber elaborado una estructura de transformaciones (Piaget, 1973, p. 37).

La actividad será la constante de todo tipo de aprendizaje, desde el que tiene lugar en la etapa sensomotriz –la cual posibilita la discriminación y manipulación de objetos y que tiene gran significación para el desarrollo de las actividades cognitivas superiores– hasta el que culmina con las operaciones formales. En cualquier caso, los contenidos figurativos pueden ser adquiridos mediante la observación, pero los aspectos operativos del pensamiento sólo configuran las acciones y la coordinación de las mismas. Son estos aspectos operativos los que caracterizan los niveles superiores del pensamiento y de la conducta intelectual del hombre.

Para la comprensión de estos planteamientos en la regulación didáctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realizan en la escuela, podemos destacar lo siguiente: la relación desarrollo-aprendizaje evidencia que no todo aprendizaje provoca desarrollo. Es necesario atender a la integración de las adquisiciones, el perfeccionamiento y las transformaciones progresivas de las estructuras y esquemas cognitivos. La acumulación de informaciones fragmentadas no logra configurar esquemas operativos de conocimiento, incluso en algunas ocasiones, se convierten en obstáculos para el desarrollo del pensamiento. El aprendizaje hace referencia a conocimientos particulares, mientras que el pensamiento e inteligencia son instrumentos generales de conocimiento, interpretación e intervención.

El conflicto cognitivo es de suma importancia para el desarrollo del niño o del alumno, pues éste progresa cuestionando sus anteriores construcciones o esquemas cognitivos con los que entendía la realidad. Su interpretación, necesariamente limitada y restringida de la realidad, crea esquemas de pensamiento deficientes, por parciales y limitados.

El progreso requiere del conflicto cognitivo, la percepción de la discrepancia entre sus esquemas y la realidad o las representaciones subjetivas de la realidad elaboradas por lo demás. Es una estrategia eficaz para lograr un aprendizaje. Este conflicto cognitivo puede ser perturbador e inhibitorio del desarrollo cuando desde fuera se convierte en conflicto efectivo, es decir, cuando se le vincula a posiciones cognitivas con relaciones afectivas y se le exige al sujeto elegir vínculos afectivos cuando solamente debería estar contratando y seleccionado representaciones cognitivas. Por ello, el grado de aprendizaje depende del desarrollo cognitivo del individuo.

El aprendizaje consiste en un proceso de reorganización interna. Desde que se recibe la información hasta que se asimila, pasa por una serie de fases en las que se van modificando esquemas sucesivos hasta comprenderla plenamente.

La significación para el desarrollo de las capacidades cognitivas del sujeto exige desde la realización de actividades sensomotrices y de discriminación hasta complejas operaciones formales.

La significación de la cooperación para el desarrollo de las estructuras cognitivas permite, en el intercambio de opiniones, la comunicación de diferentes puntos de vista, que es una condición necesaria para superar el egocentrismo del conocimiento infantil y permitir la conquista de la objetividad.

El carácter constructivo y dialéctico de todo proceso de desarrollo individual, el conocimiento y el comportamiento son el resultado del proceso de construcción subjetiva en los intercambios cotidianos con el medio circundante. El niño y el adulto construyen esquemas de pensamiento y acción, acerca de esquemas elaborados anteriormente y como consecuencia de sus interacciones con el mundo exterior. De este modo, los procesos educativos deben concebirse como procesos de comunicación que potencien los intercambios del individuo con el medio físico y psicosocial que lo rodea.

En todo conocimiento es imprescindible la vinculación de las dimensiones estructural y afectiva de la conducta, por tal motivo la interacción social de los adultos hacia el niño o hacia otro adulto, está matizada por la afectividad y el conocimiento. Piaget afirma que:

No existe estructura alguna (cognición) sin un elemento activador (motivador) y viceversa. La motivación está siempre conectada con un nivel estructural (cognoscitivo) determinado (Piaget, 1970, p. 26).

El lenguaje es un instrumento insustituible en las operaciones intelectuales más complejas. Los niveles superiores del pensamiento exigen un instrumento de expresión, un vehículo de transporte que permita la variabilidad y la reversibilidad operacional. La carencia de un desarrollo satisfactorio de este instrumento será un remanente continuo para el ejercicio del pensamiento formal.

En este capítulo hemos visto la constitución de los estudios de posgrado de las maestrías en Pedagogía y Desarrollo Educativo, las

cuales si bien se apegan a los actuales requerimientos establecidos por las directrices expedidas de los organismos nacionales, donde estos estudios deben tener dos tendencias, la profesionalización e investigación, en el fondo solamente se modificaron y no perdieron sus orígenes como fue la profesionalización y junto a esto la permanencia del manejo de poder en los grupos hegemónicos que la comandaban. En el siguiente capítulo, se distinguirá cómo desde una nueva organización, este proceso de profesionalización, evidencia su arraigo y los enclaves de la identidad cultural de los actores de esta investigación.



---

## CAPÍTULO V

### CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA ACADÉMICA EN EL TRABAJO COLEGIADO

Uno de los elementos del trabajo colegiado es entender que el individuo es un ente contextualizado, su identidad (González, 2004, p. 11)<sup>1</sup> se delimita en la pertenencia a una comunidad frente a otra “diferente”. La importancia de la identidad la genera el individuo al activar la aproximación, la unidad frente a “otros” es inevitable para precisar su concepción de sí mismo. Para saber quién es, requiere la referencia del “otro”.

Generadoras de solidaridades, tensiones, conflictos, inclusiones, exclusiones, reacomodos sociales, definiciones y procesos de aprendizaje, las identidades sociales, impulsan las historias por diversos caminos, reflejando parte de la realidad social. Su estudio, pero sobre todo su impacto es objeto de polémicas por su alto ingrediente subjetivo. Asimismo, “ordena” el entendimiento del

---

<sup>1</sup> El término identidad, en el documento se señala de forma singular, sin embargo, es necesario especificar que el individuo asume varias a la vez que pueden ser reales o imaginarias, cognitivas o afectivas, individuales o colectivas. Jarmowicz (1996) citada en González (2004) distingue cinco niveles de identidad social que construyen y definen al individuo: *a)* el “yo concreto” *b)* el “yo público”, *c)* el “yo comunitario”, *d)* el “yo conceptual” y *e)* el “yo subjetivado”.

mundo, es decir, tiene una función simbólica (factual u ontológica) y otra práctica (instrumental o funcional), de la misma manera señala los lineamientos sobre los cuales puede transitar el individuo en el grupo y regula las relaciones con otros grupos, convirtiéndose en instrumento de normatividad y control social (simbolismo colectivo y funcional). Son, por tanto, productos sociales que regulan comportamientos, creencias y valores.

Desde esta perspectiva, se construyeron categorías (ver cuadro 1) para explicar la constitución del trabajo colegiado en las dos maestrías que se estudiaron, la primera de ellas tiene que ver con las *lógicas de construcción*; entendida como el campo de estudio que da cuenta de los dispositivos que constriñen esta nueva organización académica denominada trabajo colegiado, en el que se enlazan un campo institucional, políticas de reforma en el contexto de cambios curriculares, evaluación docente, descentralización financiera e influencia de organismos internacionales.

En esta categoría se establecieron ejes de análisis que tienen que ver con procesos de regulación en primera instancia, establecidos desde el marco de las políticas expedidas *ex profeso* para esa nueva cultura académica, así como en un segundo momento con las dimensiones de saber, poder y subjetivación que signan la forma en que el sujeto va constituyendo esta forma de trabajo desde su posicionamiento individual y social, en el cual entran en juego lógicas de poder y subjetividades creadas y constituidas desde la referencia de la colectividad donde se encuentra el individuo.

En la categoría lógicas de construcción, los hallazgos encontrados tienen que ver con una retórica discursiva por parte de los profesores, desde la cual el académico se asume en el trabajo colegiado sólo por cumplir con las normas establecidas, sin una idea consciente del significado de este tipo de actividad. El profesor se incluye por regulación y ve esta nueva forma de organización desde una racionalidad instrumental, en la cual la obediencia del mandato es imprescindible, pues este tipo de control le beneficia en cuanto a su remuneración económica. A su vez, entiende



esta dinámica de trabajo desde una lógica ideal, no consciente, que le permite el desarrollo de un trabajo autónomo y reflexivo. Podemos decir que en esta categoría se estructura una serie de imaginarios sobre lo que es el trabajo en colectivos y con ello una lógica de construcción.

**Cuadro I**

Categorías	Ejes de análisis	Hallazgos
Lógicas de construcción	Procesos de regulación: control y evaluación, aceleración de funciones, lineamientos de organismos internacionales. Dimensiones del saber, poder y subjetivación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Retórica discursiva: papel del profesor en la inclusión de colectivos.</li> <li>–Cambios útiles y racionales.</li> <li>–Propósitos ideales.</li> <li>–Imaginarios de los profesores en el trabajo colectivo.</li> </ul>
Experiencias de subjetivación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mundo social: <i>Habitus</i></li> <li>2. Experiencias de formación</li> <li>3. Vínculo identificador</li> <li>4. Normalización</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>–Construcción de la colectividad a partir de redes sociales.</li> <li>–Procesos identificatorios a partir de lógicas disciplinarias y vínculos afectivos.</li> <li>–Lógicas de poder y saber.</li> <li>–Modelos de pensamiento y acción.</li> </ul>

Una segunda categoría la denominamos *experiencias de subjetivación*, que comprende las experiencias propias de cada uno de los sujetos, a partir del contacto con su *habitus* e imaginarios en procesos de formación del trabajo colegiado. Se establecen tres ejes de análisis, el primero que tiene que ver con la construcción del mundo social donde se ubica el sujeto, cómo se establece la noción de la colectividad a partir de redes sociales, desde la profesión y el saber docente para dar lugar a un segundo eje, que son las experiencias de formación en las cuales se sitúan los procesos identificatorios, a partir de lógicas disciplinarias y vínculos afectivos para entender un tercer eje que es el vínculo identificador, en el cual expone que el trabajo colectivo está mediatizado por lógicas de poder y saber de los profesores.

Dentro de esta categoría, encontramos la construcción de la colectividad a partir de formarse por estar “en falta”, es decir, resolver problemas de desconfianza e incertidumbre sobre el propio saber, por lo cual su integración en grupos de trabajo y la falta de confianza la resuelve desde la concreción de vínculos afectivos, que le permitan la transferencia en su relación con él y los otros.

La segunda categoría se adosa a la tercera que tiene que ver con identificaciones en trayectorias, en donde se trabajó el eje de análisis de la normalización, la cual permite comprender la configuración de trabajo colegiado, su poder de influencia de modelos de pensamiento y acción, que establecen pautas de relación con el saber, métodos y atribuciones del quehacer docente.

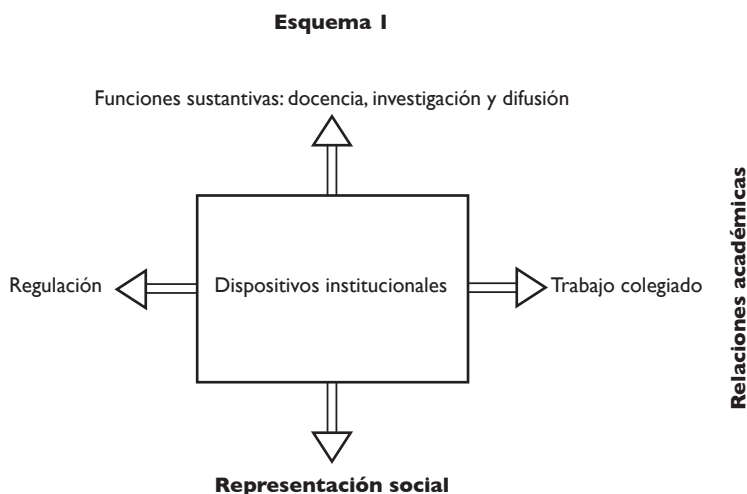
Finalmente, en esta categoría encontramos la concreción de distinciones con respecto, primero, a *los otros* y luego *al nosotros*, que le permiten distinguir su trabajo y exaltar sus habilidades en su grupo de trabajo y al mismo tiempo resaltar las habilidades de sus compañeros.

## **PROCESOS DE REGULACIÓN DEL TRABAJO COLECTIVO**

Como puede observarse en la información recabada a lo largo de la investigación, el proceso de inmersión de las políticas educativas en las formas de organización dentro de las universidades no es un trabajo simple ni fácil de comprender, por el contrario, se trata de un procedimiento complejo y lleno de contradicciones y profundas resistencias por parte de sus actores, que a menudo se observan sólo en las prácticas de trabajo como cuerpos académicos o comités tutorales. Al respecto, un entrevistado señala:

Yo como profesor, me apego a lo que se me indique en la Universidad, esté o no esté de acuerdo, pues una parte de mis tareas es cumplir con mis obligaciones dentro de la institución, actualmente debemos de trabajar en los cuerpos académicos, *pues bien me incluyo* en esa forma de trabajo (E-8).

Como se percibe, algunos profesores pretenden cumplir las disposiciones reglamentarias, sin conocer la riqueza que se establece en los intercambios latentes (elemento que permitió elaborar un fundamento empírico, ver esquema 1), lo que importa es tratar de cumplir la norma que se les ha establecido. El subrayado destaca la ausencia del sujeto como actor activo de su accionar, en donde se resalta la cultura instituyente y los procesos normalizadores en detrimento de él mismo.



Elaboración: Rosa María Soriano Ramírez

No obstante, la nueva organización aporta la posibilidad de un trabajo autónomo, mediante el trabajo colegiado que permitirá replantear los compromisos con otros y, con ello la posibilidad del encuentro con uno mismo. De la misma forma sistematizar logros, dificultades y acciones pedagógicas encaminadas a la transformación del quehacer académico y al fortalecimiento de una cultura de participación colectiva de los profesores, basada en un compromiso profesional para con su propia comunidad institucional y hacia la sociedad en la que tiene lugar la práctica docente. La cual se establece como un proceso de formación, pues se constituye tanto en

la exterioridad como en la interioridad del sujeto. El profesor que entra en el trabajo colegiado, ya sea en espacios instituidos o por solicitud propia, no sólo incorpora y se identifica con determinadas visiones sobre la realidad (Berger y Luckman, 1976, p. 67)<sup>2</sup> que lo circunda, sino reconstituye su identidad y su propia experiencia de relación con el mundo, con otros y consigo mismo. Esto permite entender lo siguiente:

Los profesores de esta entidad a pesar de que no contamos con infraestructura y nuestras condiciones de trabajo son mínimas, establecimos un compromiso, te puedo decir, no sólo por mí, sino por los compañeros que ya tenemos tiempo en la maestría, por lo menos los que tienen más de 10 años aquí, que tenemos claro que somos parte de un equipo a diferencia de la Facultad donde nos constituimos así (E-4)

En el subrayado se distinguen no sólo procesos identitarios, sino conjuntamente, de acuerdo con Moscovici (1979), *representaciones sociales* entendidas como una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre individuos, en la cual se va desarrollando la representación, que es un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social que se integran en un grupo o en relación cotidiana de intercambios (Moscovici, 1979, pp. 17-18).

---

<sup>2</sup> A partir de la filosofía de Kant se sabe que la realidad no es objetiva, comprobable por cualquier observador independientemente de su posición, pero también que tampoco es completamente subjetiva, dependiente únicamente del punto de vista del observador. La realidad es más bien intersubjetiva, pues se construye desde la relación entre distintas subjetividades a partir de símbolos, cuyo significado trasciende la mera realidad material al tener un significado social. Cabe distinguir, por tanto, entre realidad social, construida artificialmente y la realidad natural, que es lo que en verdad hay en el mundo, a la que no podemos conocer porque estamos limitados por nuestra forma de percibir.

En este sentido es el grupo de profesores quien determina que se realice este proceso, lo cual se indica en el párrafo siguiente:

La planta docente, si no es nueva, por lo menos es más accesible, porque no es de tiempo completo –crea un obstáculo en términos de condiciones laborales y de cierto prestigio–, nuestros profesores han sido más receptivos a asimilar este proceso de cuerpos colegiados de tutorías que los de la Facultad (E-2).

El conocimiento en sentido común tiene como objetivo comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social que se origina en el intercambio de comunicaciones del grupo social. Es una forma de conocimiento, quien conoce se coloca dentro de lo que conoce. Intrínsecamente, en toda representación social aparecen dos caras: la figurativa y la simbólica, con esto se hace posible atribuirle a toda figura un sentido y a todo sentido una figura.

Para Farr (1986), las representaciones sociales aparecen cuando los individuos debaten temas de interés mutuo o cuando existe el eco de acontecimientos seleccionados como significativos o dignos de interés por quienes tienen el control. Es decir, las representaciones sociales son sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propio.

El estudio de la nueva forma de organización en los posgrados de Pedagogía (UNAM) y Desarrollo Educativo (UPN), permiten realizar un diagnóstico sobre el trabajo colegiado, ya que la consecución de este tipo de trabajo en la práctica se relaciona, de forma directa, con un mejor proceso de formación académica. Cabe aclarar que es innegable que el trabajo colegiado favorece el desarrollo de las funciones sustantivas en la Universidad. En suma, el trabajo colegiado enriquece el trabajo intelectual por parte de los profesores y representa, en última instancia, una nueva cultura académica.

Se me hace atractiva esta forma de trabajo, independientemente de que en todo equipo siempre hay una serie de problemas, por la propia perso-

nalidad de los sujetos, esto no quiere decir que no se puedan resolver, yo aquí en la Pedagógica llevo muchos años y a pesar de que he trabajado con compañeros, es en la actualidad la forma de organización de nosotros como docentes, el estar en cuerpos académicos, creo que es una forma distinta de trabajar (E-5).

Partimos de considerar que uno de los rasgos centrales de la modernidad fue la construcción de nuevas relaciones entre las prácticas de un nuevo estado (el Estado-Nación) y las pautas de comportamiento de los individuos: se trata de los sistemas sociales y culturales de regulación. Uno de ellos fue el trabajo colegiado con desarrollos, estrategias y tensiones específicas. Tanto el trabajo colegiado como el trabajo docente son construcciones históricas, que dan cuenta justamente de los modos de organización.

Es en ésta donde se configuran relaciones académicas que demuestran en la escolarización y la pedagogía un campo social en el que toma forma la organización de los individuos. Por otra parte, es en esta misma relación donde se evidencia una retórica discursiva acerca del papel del maestro, a continuación se ilustra esta noción:

Yo siento que la docencia para mí es una vocación, personalmente me gusta la transmisión de conocimientos, el vínculo y la comunicación con los alumnos; siento que en alguna medida es parte de mi realización profesional, siempre he trabajado en la docencia, profesionalmente no lo sabría decir más que con una vocación que nace y que la he cultivado de ahí mismo. Por eso estudié la maestría en Enseñanza Superior, en esos momentos para buscar los elementos que permitan una sólida formación pedagógica (E-2).

Haber estudiado la maestría en Pedagogía me ha dado elementos de los que antes carecía pues mi formación de químico, me deja en desventaja con respecto a otros compañeros que estudiaron Pedagogía, me preocupo mucho por saber qué es lo que enseño, los estudiantes sí le entienden, quiero que ellos me recuerden por ser un buen maestro (E-5).

En cada uno de ellos se establece la significación de *ser* profesor, que no sólo es establecida por cada uno de los sujetos, sino que pone de manifiesto el papel que tienen las instituciones que se encarnan en su experiencia individual por medio del rol de *profesor*.

El ser profesor representa el desempeño de un rol como lo señalan Berger y Luckmann (1976). Al ejercer roles, los individuos participan en un mundo social y al internalizar dichos roles, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente. Su origen reside en el mismo proceso fundamental de habituación y objetivación. En este proceso los individuos aprenden y ejecutan formas de acción mediante estrategias de externalización e internalización que caracterizan formas de percibir el mundo y percibirse en el mundo (Foucault, 1984, p. 68).<sup>3</sup>

Entendemos que la habituación es una actividad humana que se desarrolla en la misma medida que su institucionalización. La cuestión es, por tanto, saber cómo surgen las instituciones, en este sentido será pertinente establecer una relación muy estrecha entre las acciones habitualizadas y las tipificaciones institucionales que se erigen como controladoras del comportamiento social humano, a decir de Berger y Luckmann (1976, p. 76) estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada. Entonces se entenderá a la sociedad como un conglomerado de instituciones, algunas como las que orientan los preceptos religiosos, antiquísimas y otras como la conformación de la familia en la sociedad actual, en un proceso gradual de evolución y, por tanto, con conceptos considerados modernos, con lo que adicionaremos una característica más a las instituciones, que es la referente a la histori-

---

<sup>3</sup> Basada en relaciones de poder, que señala Foucault, se instauran en un contexto histórico, político, y económico determinado, desde la lógica de una sociedad disciplinaria, que se caracteriza por el régimen de producción de verdad, misma que se constituye a través de una red de dispositivos, tanto costumbres como hábitos y prácticas sociales. La sociedad disciplinaria se pone en marcha mediante el aseguramiento de la obediencia de reglas, procedimientos y mecanismos de inclusión y exclusión.

cidad, ya que en su tránsito de aceptación, primero entre dos sujetos y luego en pequeños círculos humanos, para después despuntar en aceptación poblacional reducida y luego generalizada que llegan a vestirse con un halo de objetividad, el cual le proviene de la cristalización institucional añeja, es decir, de cuando el hombre “aquí” y “ahora” deja de participar en su formación, cuando las instituciones se le entregan ya “dadas”. Así, para Berger y Luckmann (1976):

Las instituciones, en cuanto a facticidades históricas y objetivas, se enfrentan al individuo como hechos innegables. Las instituciones están ahí, fuera de él, persistentes en su realidad, quiéralo o no, no puede hacerlas desaparecer a su voluntad. Así las recibieron de sus padres, ¿por qué desconfiar de ellas? Y así deberán ser transmitidas a sus hijos, acaso sin poner en tela de dudas sus principios fundamentales (Berger y Luckmann, 1976, p. 82).

¿Cómo entendemos, entonces, un mundo institucionalizado? Tal vez como un mundo ordenado y lineal o como un conjunto de seres humanos sometidos al control que la mayoría de la “sociedad” ha dispuesto, en el sentido de que entre más se sabe acerca del comportamiento humano más previsible se vuelve éste. En todo caso, es la institucionalización también producto de la actividad e interrelación humana en donde el mundo es el resultado de su productor: el hombre es “formado” por el mundo, estableciéndose una relación de ida y vuelta, de tal forma que estas instituciones se transmiten de generación en generación, objetivando a la sociedad y a sus normas de funcionamiento, a la vez que las mentes jóvenes las internalizan como realidad subjetiva.

Por otra parte, esta realidad subjetiva internalizada es “sedimentada”, podríamos decir, guardada con efectos distintivos característicos por un periodo mayor por el individuo en grados mínimos, si no ocurren acompañadas por acontecimientos relevantes y de preferencia en grupos, a lo que Berger y Luckmann (1976, p. 91) llaman *sedimentación intersubjetiva*, con lo que se convierte en base e instrumento del acopio colectivo de conocimiento. Así, el len-



guaje tiene la capacidad de transmitir a las generaciones jóvenes los significados, ya con antelación objetivados en una forma coherente, bajo la apariencia de “conocimientos”, en todo caso comunes y universalmente aceptados.

Es por eso que el individuo-actor, en referencia a Irving Goffman (1997), al identificarse con las tipificaciones de comportamiento socialmente institucionalizadas, lo que hace es ponerse el traje que la sociedad le ha otorgado para su presentación. Berger y Luckmann (1976, p. 98) afirman: “Las instituciones se encarnan en la experiencia individual por medio de los *roles*” y es que todo comportamiento institucionalizado involucra forzosamente a los “roles” como el medio de control que ostenta; son los “roles” en todo caso un conjunto de normas o pautas para el desenvolvimiento social e individual del sujeto-actor social, las instituciones asumen su parte del comportamiento asignado por su rol.

Los “roles” adicionalmente tienen la característica de introducir una división cada vez más compleja del trabajo, toda vez que como señalan Berger y Luckmann (1976, p. 102): “la multiplicación de tareas específicas que resulta de la división del trabajo requiere de soluciones estandarizadas que puedan aprenderse y transmitirse fácilmente”. Por lo tanto, que aseguren el desempeño ordenado de las funciones de los trabajadores en cualquier rama de la producción y de la transmisión del conocimiento; también consideraremos que cada uno de los roles incluye un conjunto de conocimientos institucionalmente objetivados y listos para ser representados en cualquier acto social, es un hecho que a nivel común toda persona se encuentra interesada en aprehender el “rol” a desempeñar, desde el más simple integrante de una familia como el estudiante de un grupo escolar, hasta el desempeño de sus funciones laborales.

Se puede decir que son los “roles” intermediarios entre el sujeto que pretende hacer suyo un conocimiento socialmente construido y un orden institucional generalizado, sin embargo, nunca de reconocimiento que va de lo local a lo internacional en las diversas ramas de la ciencia en general. El orden institucional que parecía inamo-

vible, se abre y da paso a nuevos significados, esta segmentación se retrata especialmente en una nueva distribución del conocimiento y, por lo tanto, en la creación de nuevos “roles”, tanto sociales como laborales, producto de la especialización, la ramificación de la ciencia y, para los alarmistas, la atomización del conocimiento.

El riesgo latente en este estado de cosas es que el individuo olvide que la sociedad lo ha creado a él, pero que a su vez él “recrea” a la sociedad de la que forma parte, para Berger y Luckmann (1976, p. 116): “la dialéctica entre el hombre productor y sus productos pasa inadvertida para la conciencia”, lo que arroja como resultado al hombre enajenado, reificado, que se encuentra impávido, imposibilitado de ejercer acción alguna que modifique su entorno y su cultura. Fuentes de reificación son la totalidad de las instituciones, desde la religión hasta la ciencia misma, por lo tanto, los “roles” son perceptibles de encontrarse reificados.

El desempeño de un “rol” cualquiera implica el conocimiento de las acciones posibles, acudiremos al señalamiento de Berger y Luckmann (1976, p. 122), en el sentido de que “el conocimiento precede a los *valores* en la legitimación de las instituciones”, toda vez que en el transcurso de su vida individual atraviesa por diferentes órdenes que cobran en cada etapa un significado subjetivo. El proceso de la institucionalización requiere un determinado momento de la legitimación, la cual posee dos aspectos fundamentales, uno cognoscitivo y otro normativo. Al decir de Berger y Luckmann (1976, p. 122), “cuando las objetivaciones del orden institucional (ahora histórico) deben transmitirse a una nueva generación”, la legitimación es requerida, es en este momento cuando al sujeto, apenas infante, se le trasmite el fundamento del conocimiento de forma sencilla, sin grandes explicaciones.

Para Berger y Luckmann (1976, p. 135) el universo es “simbólico, considerado como una construcción cognoscitiva, es teórico. Se origina en procesos de reflexión subjetiva los que, con la objetivación social, llevan al establecimiento de vínculos explícitos entre los temas significativos que arraigan en las diversas instituciones”,

pero por sobre todas las cosas está presente en la realidad del mundo cotidiano y se vive allí, en él.

El orden institucional, del que ya hemos hecho referencia, se encuentra dentro de él mismo; la existencia de los universos simbólicos se autosustenta, es decir, es posible por su grado de coherencia y plausibilidad, es autolegitimable en cuanto se encuentra objetivamente para los actores sociales. El problema original de éste es la transmisión a sus nuevas generaciones, cuando se determina que sectores sociales amplios coexisten con versiones no compatibles del universo simbólico, es cuando la sociedad ha encontrado necesario legitimar estos universos simbólicos y lo ha hecho a través de diferentes mecanismos, Berger y Luckmann (1976, p. 138) lo visualizan de la manera siguiente: “el universo simbólico no sólo se legitima, sino que también se modifica mediante los mecanismos conceptuales construidos para resguardar el universo *oficial* contra el desafío de los grupos heréticos”, queda claro que la teoría pasa a un segundo plano y en este enfrentamiento sobresale la utilización habilidosa del poder y que su ejercicio obedece a los más complicados intereses del ser humano.

En este momento resulta pertinente hacer explícito que la sociedad que se había concebido como una realidad objetiva es también reconocida por su “existencia” subjetiva, la cual completa el ciclo señalado por Berger y Luckmann (1976, p. 164) en el que: “la sociedad se entiende en términos de un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización”, en el cual, la existencia objetiva del acontecer social se aprehende como la existencia subjetiva de otro u otros que al internalizarse se convierten, de manera subjetiva, en significados cotidianos. De tal forma que para Berger y Luckmann (1976, p. 165): “la internalización, en sentido general, constituye la base, primero, para la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social”, con lo que se entiende que no sólo se comprenden las definiciones de los otros, sino que se definen de forma recíproca y que el mundo,

además, se intuye como un mundo compartido en el que confronta sus subjetividades, las valida o las desecha. En este sentido es que el individuo pasa a formar parte de la sociedad, a este proceso se le ha denominado “socialización”, término que, sin ser totalmente explícito, evoca la impresión de participación, pero no de una participación espontánea, sino de una participación inducida por la generación experimentada, por la generación adulta, a la cual le interesa guiar a las nuevas generaciones por los senderos normados de la sociedad.

Berger y Luckmann señalan a la socialización primaria como la que permite al niño convertirse en miembro de la sociedad, su papel es importante en cuanto a que los expertos encargados de su conducción son, las más de las veces, sus propios padres o sus familiares más cercanos, quienes añaden un ingrediente que supera el distanciamiento con los significados, la gran carga sentimental, el recurso de la familiaridad y la confianza, con ellos hace posible que se presente el mundo “objetivo” como algo que no necesita comprobación como una “realidad” social.

Por esta identificación con los otros significantes, el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible. De esta forma, se considera que la identidad incluye todas las actitudes observadas y “aceptadas” socialmente, además de los “roles” diferentes que “debe” desempeñar. En este aspecto, cabe señalar que la conciencia identitaria implica el reconocimiento de la existencia del “otro” generalizado que es la sociedad en su conjunto, Berger y Luckmann (1976, p. 169) la caracterizan de la manera siguiente: “En realidad, la identidad se define objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente sólo junto con ese mundo”, en todo caso *hacerse* de una identidad implica plantar los pies en su contexto y definir su lugar en el mundo, con todo y la carga de ideosincracia con la que fueron transmitidos sus significados.

Una segunda etapa de socialización induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

Entenderemos como el requisito indispensable de la socialización secundaria a la socialización primaria, es decir, requiere que el individuo contenga en sí a un mundo ya internalizado y que cuente con una identidad formada. Su alcance y su carácter se determinan por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento, entendiendo por distribución social del conocimiento, al especializado que posibilita la existencia de nuevos “roles”, los cuales nos dan un indicio de la conformación de nuevas y novedosas identidades socialmente formadas y aceptadas de los campos semánticos que incluyen el nuevo lenguaje “especializado”, propio de un universo simbólico.

Podemos acotar el espacio en el que se realiza el proceso de socialización secundaria a los espacios institucionalizados destinados para la educación y formación de los nuevos trabajadores sociales, en eso la socialización secundaria difiere de la primera, no requiere de un alto grado de estimación o apego para con quien trasmite la conceptualización, que es sustituido, sino que en ella se hace necesario el mantenimiento de los universos simbólicos, mediante el uso de reglas previstas en los procesos de instrucción.

Ahora bien, es un hecho que la socialización es un proceso que inicia con el nacimiento y culmina con la muerte a nivel individual, pero que a nivel general nunca termina, es un proceso inacabado y, por lo tanto, es necesario implementar mecanismos de mantenimiento de la realidad, especialmente en los casos de la socialización secundaria, que por la manera en que fue transmitida no ha sedimentado lo suficiente en la conciencia humana como para tener la durabilidad y el arraigo de la socialización primaria. Se determinará en tanto se establezca un equilibrio entre la realidad objetiva y la realidad subjetiva. En una sociedad las identidades se reconocen con facilidad, tanto objetiva como subjetivamente, la distinción de una identidad se hará cada vez más difícil en cuanto la sociedad evolucione.

La identidad constituye un elemento clave de la realidad subjetiva y, en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la so-

ciudad, en todo caso sociedad e identidad se mantienen, modifican y reforman mutuamente, así pues, se señalan diferentes tipos de identidad, ya que todos y cada uno de los tipos se encuentran insertos en la realidad compartiendo diferentes espacios del universo simbólico, a veces con independencia, pero sujetos también a los alcances del organismo de cada individuo. Ésta es una característica adicional para la determinación del “rol” que representa cada sujeto y es que, si bien, la sociedad determina aspectos característicos en cuanto a la función social y laboral a desempeñar –haciendo “reconocibles” las acciones ejecutadas a través de la tipificación– la sociedad extiende su “control” en aspectos que podíamos pensar estarían fuera de su alcance, tal es el caso de la duración y la calidad de vida de cada sujeto.

Siguiendo con nuestro análisis, el trabajo de profesor es un producto social con una caracterización determinada, individual y socialmente, en el cual se depositan elementos simbólicos de perfección, vividos por muchos de los profesores como necesarios y trascendentales, que permiten la conformación de sus experiencias reales como individuos concretos. Y con ello el establecimiento de propósitos ideales que dan cuenta del papel del maestro, frente a formas estereotipadas de enseñanza.

En particular representan la regulación de los procesos de trabajo, del mismo modo implica la organización del grupo social que tiene a su cargo el trabajo de enseñar. Impacta sobre los sujetos como mecanismo de autodisciplina, produciendo estructuras cognitivas, esquemas clasificatorios, opciones y limitaciones acerca de qué es lo bueno, lo normal, lo posible, lo deseable. Conviene señalar lo siguiente:

Nosotros como profesores en todo momento somos blanco del análisis de los estudiantes, estamos como ideales de lo que ellos van a hacer, así que debemos de ser siempre mejores, en nuestro arreglo personal, en nuestro vocabulario, en nuestra forma de enseñanza; a pesar de que ellos ya son adultos y profesionistas, deben ver en nosotros lo que les gustaría ser (E-7).

El sujeto del interés se constituye como sujeto del cálculo racional, que somete sus acciones a cálculos de escenarios futuros. El desplazamiento del lugar del Estado y la gestión del yo, bajo la forma de una administración del riesgo, adquieren formas específicas en las relaciones entre la dinámica del mercado de trabajo y el empleo docente.

En estos tiempos, en el que se configuran nuevas subjetividades (Deleuze, 1987, p. 133)<sup>4</sup> al mismo tiempo que la seguridad y el cálculo del riesgo ordenan el futuro, crean regulaciones morales, conforman intereses, definen formas de saber e instauran acciones de intercambio social y académico, a partir de nuevas lógicas en las cuales los profesores se sumergen desde una visión utilitaria y racional:

Básicamente, cuando yo inicié aquí en la Pedagógica, hace más de 20 años, sólo pedían que tuviéramos licenciatura, qué va con que hoy piden puros doctores, pero se vinieron las reclasificaciones y entonces me di cuenta que tenía que estudiar, me metí a estudiar aquí mismo, porque no sólo me quedaba cerca, sino que a muchos de los profesores ya los conocía, me titulé e ingresé aquí a la maestría, en este momento estoy con el doctorado, pues te das cuenta que si quieres ganar un poco más debes de seguir estudiando, no queda de otra (E-2).

Son estas nuevas regulaciones sociales las que ilustran el contexto actual, en el cual cobra relevancia el discurso de la globalización (N. A.),<sup>5</sup> que en el ámbito de la educación superior se manifiesta

---

<sup>4</sup> Para Foucault el problema del conocimiento de uno mismo está vinculado a la constitución de la subjetividad, en la medida de que ésta puede ser resultado de una voluntad del ser, de una fuerza que nace en el interior del sujeto y se expresa a través del esfuerzo por construir su identidad. Por su parte, la ética griega clásica establece la autorrealización y la afirmación de la subjetividad frente al poder que actúa alrededor de la existencia individual, que permiten desde los códigos morales diferenciar el “aquí y el allá”, que hacen que el sujeto dependa del código en su parte interior.

<sup>5</sup> En el siglo xx se registra un crecimiento económico sin precedente, la segunda mitad se caracteriza por ser un periodo de rápida expansión del comercio exterior, acompañado de un proceso de liberación comercial y, en general, un poco más tarde, de la liberación de las corrientes financieras. Este periodo estuvo marcado

en el proceso de homogeneidad a la que han sido llevadas todas las instituciones de educación superior en México más allá de sus tradiciones y particularidades, por un lado impulsa y obliga una formación académica y, por otro, requiere de una nueva reformulación en las demandas académicas del trabajo docente.

Aquí en la escuela, a los profesores de la maestría nos piden un buen de cosas y sólo yo estoy contratado por seis horas, pero debo de revisar tesis, preparar clases, acudir a sesiones del comité, tutorar alumnos y además elaborar artículos. Oye, nos exigen como en otros posgrados que todos los profesores son de tiempo completo, aquí nadie es de tiempo completo (E-1).

Este proceso de homogeneización en las universidades estuvo presente a lo largo de las dos últimas décadas del siglo pasado y los diferentes lineamientos propuestos generaron nuevos modos de regulación de la tarea docente, por sobre los tradicionalmente contruidos a partir de las burocracias estatales, los cuales no desaparecieron, simplemente se acoplaron con las nuevas exigencias.

Uno de ellos fue la descentralización, que implicó un rediseño de responsabilidades, el cambio de los sujetos a los que se formulaban las demandas y, a la vez, una fuerte dispersión de los conflictos, pero sobre todo, sentó las bases para una nueva forma de trabajo implantada a los académicos, desde una postura vertical y autoritaria, tomando en cuenta exclusivamente los lineamientos previamente establecidos por los organismos nacionales e internacionales. El propósito fue la promoción de la calidad en la educación, a partir de un nuevo planteamiento en la organización de las instituciones y con ello, el ofrecimiento de los servicios, para lo cual se percibió como ineludible una forma de trabajo que reduje-

---

por un notable crecimiento del nivel medio de ingresos y las derivaciones muestran claramente que no estuvo repartido de manera igualitaria. La brecha entre las naciones ricas y las pobres se amplió notablemente, lo mismo ocurrió dentro de cada país con los sectores ricos y pobres de la población.



ra los tiempos y los costos, así se dio la conformación del trabajo colegiado.

En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la institución previó una reorganización a partir de tres fases: las dos primeras serían específicas de la unidad Ajusco, sin embargo, en las diferentes unidades de la UPN, a pesar de que no se les requirió esta forma de trabajo, algunas de ellas las adoptaron como propias.

En la primera fase se fundaron los Cuerpos Académicos (CA) y la instancia de Responsables de Programa Curricular. En la segunda fase se organizaron los Agrupamientos de Cuerpos Académicos, la instancia de Coordinadores de Agrupamiento de CA y se creó la instancia de Coordinación Académica de la Unidad Ajusco. Asimismo, se inició un proceso de evaluación y reforma académica y se continuó con la reglamentación de las funciones sustantivas. En la tercera fase, de acuerdo con los desarrollos específicos que se hayan logrado en los procesos de reorganización en todas las Unidades, se acordó y se pretende concretar la reforma legislativa que dará lugar a un nuevo marco jurídico para la UPN (UPN, 2002). Al respecto señalan los entrevistados:

En esta línea, los procesos de organización se dan, desde lo que yo puedo ver, con lo que sucede en la Universidad, es decir, desde la reestructuración de la UPN los académicos se han organizado como cuerpos académicos, así la manera de trabajo está adscrita a esta forma (E-7).

No sé si sepas, pero hace tiempo a decir verdad, hace poco la UPN sufrió una serie de cambios. Fíjate que sí lo comparamos con la modificación que sufrió el nivel cuatro, ya vez que cambiaron los cubículos, en ese tiempo se conformaron los cuerpos académicos, es decir, la UPN empezó a modificar no sólo su espacio físico, sino su organización académica por presiones de fuera. Lo que yo sé es que un día llamaron de la Coordinación de Psicología a todos los maestros y dijeron que habría que trabajar desde grupos afines, en donde construyéramos líneas de trabajo y estableciéramos reglas

de acción de cada uno que quisiera, por decirte algo, afiliar, entonces por eso se dice que hay reestructuración de la UPN (E-6).

Si en esta institución se modificaron los espacios físicos y se reorganizó a los docentes, fue más por un designio de la propia autoridad, que por una clara conciencia de los profesores. Todos ellos se apegaron a las nuevas reglas, y si bien, en la Universidad hubo ciertos discursos contestatarios por parte de algún grupo de profesores, ninguno fue de peso suficiente para hacer frente a este requerimiento institucional. Todos los profesores se ajustaron a este mandato, sólo los profesores interinos, que no estaban contemplados por la propia institución, no fueron incorporados a esta nueva organización. Todos los cuerpos académicos que se formaron y registraron ante rectoría, estaban compuestos por profesores de base.

Para el caso de la maestría en Desarrollo Educativo, la conformación de los 11 cuerpos académicos respondió a la inclusión de igual número de líneas de investigación que hay en el posgrado. Hay que aclarar que muchos de los profesores que pertenecen a los cuerpos académicos se encuentran realizando sus estudios de posgrado y, a pesar de que participan en el cuerpo, no están regularizados porque aún no concluyen sus estudios o se encuentran en proceso de obtener el grado. Asimismo, algunos profesores que aparecen en el registro son académicos invitados de otras instituciones, pero su afinidad responde a su cuerpo académico de procedencia.

Por su parte, en la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón) la conformación del trabajo colegiado respondió a las exigencias impuestas por organismos nacionales como la ANUIES; en la UPN la organización de toda la universidad giraba en torno a esta nueva forma de trabajo que impactó hasta en su infraestructura; en el caso de la UNAM no fue así, se siguió conservando la forma de trabajar, es decir, de manera individualizada y sólo se sujetó al trabajo colegiado de los comités tutorales que se tenían con los estudiantes de maestría.

Dichos comités son llevados de la misma manera en la UPN en la Maestría en Desarrollo Educativo, es decir, en la FES Aragón el impacto que se tuvo en el trabajo colegiado sólo fue en la prestación del servicio y no como una forma de trabajo laboral, al igual que en los primeros la decisión de trabajar en los comités tutorales no fue resolución de los propios profesores del posgrado, sino que se acataron los requerimientos de las autoridades de la División de Estudios de Posgrado. A pesar de ello, el entonces jefe de división, propuso una estrategia que permitiera acceder a la constitución del trabajo colegiado en la planta docente de la maestría en Pedagogía.

Por tal motivo, en el 2003, la División de Estudios de Posgrado e Investigación, en coordinación con la Secretaría Académica y la Secretaría Técnica del Programa en Pedagogía realizaron un seminario taller de Planeación Estratégica, en el cual se pretendió sistematizar las experiencias de los docentes para construir una propuesta académica que diera cuenta –mediante un diagnóstico– de la situación que privaba en los docentes de la maestría, arrojando como resultado la existencia de distintos niveles de formación académica, una diversidad de experiencias académicas que originaban una serie de problemáticas, entre las que destacaban: las relaciones de poder y una concepción de causalidad lineal en el aprendizaje y enseñanza, vistas conjuntamente desde enfoques teóricos y ámbitos disímiles.

En los trabajos efectuados en esa primera etapa se puso de manifiesto, por parte de los profesores, una negativa a la integración del trabajo colegiado y las objeciones esgrimidas giraban en torno a una enraizada identidad profesional, vista desde su formación académica de procedencia y una exacerbada individualidad cimentada a lo largo de su trabajo académico.

Cabe puntualizar que estas dos dimensiones son resultado del trabajo construido con este grupo de profesores de la maestría en la UNAM, no obstante no es rasgo exclusivo de este grupo. Puesto que en el caso de los profesores de la UPN, estas dos lógicas se dejan entrever en los siguientes comentarios:

Uno de los obstáculos que yo he tenido, en el llamado trabajo colegiado, es el tener que trabajar con los compañeros, muchos de ellos tienen una serie de deficiencias no sólo académicas, sino personales, por mucho tiempo he sido investigador y ellos no, lo que los pone en desventaja conmigo, pero tampoco estoy dispuesto a formarlos, además me molesta en demasía tener que trabajar con compañeros que ni están a mi nivel ni compartimos la misma formación (E-8).

Lamentablemente creo que a muchos de los compañeros les falta mucha preparación, no sólo para estar en esta Universidad –no sé cómo entraron, de qué se valieron– sino que vienen de otra formación distinta a la esencia de la universidad que son los estudios sobre educación, yo soy psicóloga y me da pena ver que ellos no cuentan con una formación que los avale, aunque hayan sido profesores de primaria, pero no es lo mismo yo no puedo debatir con ellos, pues no me entienden (E-6).

En contraposición con lo anterior, la noción de individualidad nos permite entender el estado de autonomía de un sujeto, que le permite realizar diversos intercambios con el medio, a manera de poder identificarse con sus valores y lograr la emergencia del yo en un mundo complejo (Morin, 1985), que tiene la ventaja de servir como un puntal de apoyo teórico y metodológico-práctico al mismo tiempo. En el sentido que permite al sujeto posesionarse y entender la realidad.

A la vez, dicho concepto tiene fuertes afinidades con la tradición humanista crítica y específicamente, con el concepto de individuo de Ágnes Heller, quien desde una posición parecida a la de Ortega y Gasset (Larroyo, 1941, p. 281)<sup>6</sup> y una visión antropológica, socioló-

---

<sup>6</sup> De acuerdo con este autor, las generaciones no son sólo un puñado de hombres que se adhieren a una peculiar manera de comprender la existencia y de actuar dentro de ella, incorporando y rechazando “ese complejo tejido de problemas e interpretaciones, dentro del cual y en función del cual los hombres de una época viven”. La concepción del mundo y de la vida de una época se convierten en una especie de andamio por donde los hombres se desplazan y definen sus intereses tratando de adaptarse a las circunstancias vitales.

gica e histórica, concibe al individuo como el producto de su época y su circunstancia. En este sentido, ser más productivo, más social, más conciente y libre es la base de todo y de cualquier desarrollo de valor.

Y se entiende como cargado de un contenido de valor, todo aquello y sólo todo aquello que promueve directa o indirectamente el desarrollo de la esencia humana (Heller, 1991, p. 50).

La asignación de Heller hoy se reconoce y emplea ampliamente en estudios de avanzada de Ciencia Social en todo el mundo, es muy rico en varias dimensiones, pero interesa sólo recuperar la enorme contribución y potencia de su concepto de individuo, definido como aquél que “es un singular que sintetiza en sí la unicidad accidental de la particularidad y la universalidad de la generalidad” (Heller, 1991, p. 55).

Independientemente de los amplios alcances, no sólo académicos sino también práctico-humanistas de las disertaciones de Heller, que comienzan a partir de este concepto de individuo enraizado en la tradición de Aristóteles, vale la pena destacar la definición crítica del concepto de individuo a partir de los extremos viciosos a que el individuo puede inclinarse: la particularidad y la generalidad.

Ambos extremos, el de la generalidad y el de la particularidad, resultan esenciales para entender cómo el individuo puede nacer y desarrollar sus capacidades propiamente humanas, entre las que se encuentran producir valor y adquirir identidad, solamente a partir de un equilibrio entre ambos extremos, obtenido a través de un proceso histórico de su persona y de la sociedad en que se encuentra.

## **DIMENSIONES DE SABER, PODER Y SUBJETIVACIÓN EN EL TRABAJO COLEGIADO**

De manera intrínseca en la dimensión entronizada hacia el individualismo (ver esquema 2) como estrategia fundamental del trabajo docente en los profesores de los posgrados, se localiza la noción de poder, el cual constituye, atraviesa y produce a los sujetos. Si entendemos que el poder (Foucault, 1984, p. 36)<sup>7</sup> es fuerza en relación con otras fuerzas, energía actuante que recorre el campo social de un punto a otro. No es una forma, sino que se expresa en toda relación, no sólo puede ser represivo, sino que produce, incita, suscita; no se posee, se ejerce, sólo existe en acto, por lo tanto, es un ejercicio que se expresa, en un inicio, en su papel como profesor, el cual está determinado por un orden institucional, representa su experiencia real como individuo concreto, que en su caso implica una distribución social del conocimiento y la elaboración de su subjetividad como individuo de un grupo social (Bourdieu, 2000, p. 48).<sup>8</sup> El siguiente fragmento ilustra en este sentido:

Trabajé en el diseño, organización y evaluación de diplomados, trabajé en la vicerrectoría de extensión universitaria, de hecho mi trabajo siempre

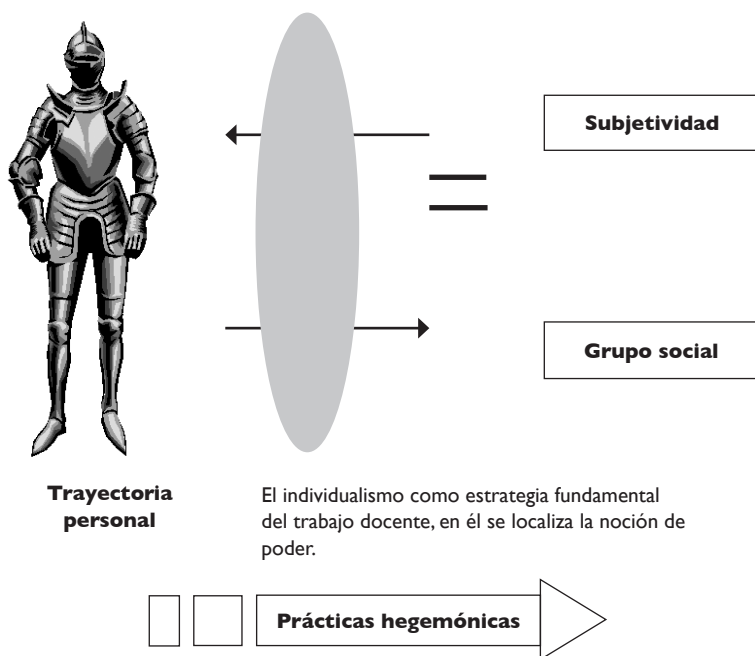
---

<sup>7</sup> Foucault menciona que el poder es una estrategia, pues no se posee, funciona, no es una propiedad, ni una cosa, por lo cual no se puede aprehender, ni conquistar: tampoco es unívoco, ni siempre es igual, ni se ejerce de la misma manera, ni tiene continuidad; el poder es una red imbricada de relaciones estratégicas complejas. No tiene por tanto localización, no se subordina a las estructuras económicas, actúa por normalización, por lo cual no se limita a la exclusión ni a la prohibición, el poder produce positivamente sujetos, discursos, saberes, verdades, realidades que penetran todos los nexos sociales.

<sup>8</sup> Al respecto nos apoyamos en Bourdieu, cuando señala la noción de *habitus* como un sistema de disposiciones duraderas, estructuras, dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, también se puede entender como un sistema de esquemas de percepción, de pensamiento, apreciación, acción, es el principio de producción de las prácticas y principios de su organización y racionalidad objetiva. Bourdieu asocia el *habitus* a la clase social de manera que éste sea un principio regulador de cómo se entiende el profesor en su grupo.

ha sido en el ámbito universitario, posteriormente, después de obtener el grado de maestra participé en la Universidad [...] Yo coordiné todo ese trabajo de expansión, un trabajo muy interesante en cuanto a la formación y capacitación de los profesores de servicio (E-1).

**Esquema 2. La intrusión de poder**



Elaboración: Rosa María Soriano Ramírez

En el ejercicio de la profesión se construyen a su vez identidades profesionales por la vía de la experiencia estructurada en redes institucionales para el ejercicio del saber, en donde las formas de adscripción al campo profesional y sus vínculos con los elementos, de los cuales el sujeto se apropia, le permiten recrear y construir conocimientos que dimensionan, dan sentido a su ejercicio y a las relaciones que establece al interior de su grupo profesional y con

los otros grupos. Con ello se puede decir que en cada profesión se constituyen prácticas hegemónicas, las cuales se median por la intervención directa del sujeto, a través de las experiencias de vida y las formulaciones cotidianas que cada uno de los sujetos instituye en su trayectoria personal.

La mayoría de los profesores que se encuentran adscritos a estos dos posgrados imparte clases en otras instituciones educativas, lo que permite establecer que sus procesos identitarios cobren significado no sólo en ese ámbito, sino además son construcciones del trabajo con profesores, individuos y alumnos.

Siempre me ha interesado la educación, yo tomé una serie de cursos en lo que antes era el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), que me amplió una serie de conocimientos pedagógicos sobre mi disciplina y me permitió más adelante tomar la decisión de hacer mi doctorado en este ámbito. Cuando regresé del extranjero ya había trabajado en la UNAM y se abre una oportunidad para venir a trabajar a Aragón, ya tengo más de 10 años en este lugar, mi interés de estar aquí es que muy pocos profesionales tienen idea de lo que es la pedagogía y sobre todo qué es la educación (E-4).

En estos relatos se puede apreciar que la transformación que cada sujeto realiza en la conformación de su identidad trae consigo un proceso de representación histórica apropiada, la cual le confiere sentido a un grupo social y le da estructura significativa para asumirse como unidad y establecer formas de mediación del saber (Aguado y Portal, 1992, p. 47). Que se encuentra constituido por formas específicas de organización académica, las cuales definen los dispositivos de regulación y certificación para que estos saberes se constituyan como conocimientos especializados se necesitan “procesos de escolarización, organizaciones que definan el campo del conocimiento, el desarrollo y ejercicio del mismo, así como los organismos certificadores a nivel estatal que regulan el contenido y la práctica social de dicho saber (Medina, 2000, p. 29).



El papel de profesor es el que va instituyendo mecanismos de objetivación del poder en el ejercicio mismo de la profesión, de esta manera se piensa a la profesión como un número limitado de ocupaciones que tienen en común rasgos característicos institucionales e ideológicos particulares, es decir, sus miembros se conciben, en primer lugar por su ocupación y sólo en segundo lugar por su clase (Freidson, 2001, p. 24).

Max Weber (1969) señala en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* que la profesión es “la actividad especializada y permanente de un hombre que, normalmente constituye para él una fuente de ingresos y, por tanto, un fundamento económico seguro de su existencia”. Esta caracterización que hace Weber sigue siendo válida puesto que la profesión es una actividad especializada de una persona, con la que gana habitualmente su sustento, en un mundo en el que la fuente principal de ingresos de buena parte de la población es el trabajo.

La profesión no sólo es un instrumento individual para conseguir el dinero, sino una actividad que tiene un fin en sí misma, al respecto Adela Cortina denota: “quien ingresa en la profesión debe intentar alcanzar la meta que le da sentido y la sociedad puede reclamarle explícitamente en cualquier momento que lo haga” (Cortina, 2000, p. 14).

Al mismo tiempo, la profesión no es sólo una actividad individual, sino que se ejerce por un conjunto de personas, de “colegas” en el sentido amplio del término, que con mayor o menor conciencia de ello forman una comunidad, que persiguen iguales metas, hablan un mismo lenguaje y utilizan métodos comunes, pero a la vez adquieren una identidad que les permite crear un sentido de pertenencia, que se establece con la acción de los sujetos, dentro de una organización que media y conforma los niveles de participación de las personas. En los siguientes fragmentos encontramos una referencia:

Nosotros como colegas, vamos entendiendo en el transcurso de los años nuestro oficio de profesores, cuando somos jóvenes queremos ser los me-

jores maestros, tener unos buenos alumnos, luchar porque nuestros alumnos ganen premios, ser reconocidos por nuestros compañeros; al pasar del tiempo, entendemos que sólo queríamos desde un principio saber enseñar y que los reconocimientos los consigues cuando tus alumnos y tus compañeros finalmente hablan de ti con respeto (E-5).

Creo que uno de los elementos que no tomas en cuenta en esta profesión, es que podrá haber cursos de actualización o estudios sobre el ámbito educativo, sin embargo, el oficio de ser maestro se va adquiriendo con la experiencia. Que al principio me dijeran maestra, se me hacía demasiado, era como tener un rango superior, me preocupaba no tener los conocimientos suficientes para demostrar que sabía lo que estaba diciendo en mi salón de clases, creía que tenía que demostrar en todo momento mis conocimientos con mis alumnos y con mis compañeros, ser docente era determinante para mí (E-3).

En este sentido, la docencia es considerada como una profesión puesto que “presta un servicio específico a la sociedad, es una actividad encomendada y llevada a cabo por un conjunto de personas que se dedican a ella de forma estable y obtienen su medio de vida; los profesionales acceden a la docencia tras un largo proceso de capacitación, requisito indispensable para estar acreditado, ejercerla y formar un colectivo más o menos organizado, que tiene o pretende obtener el control monopolístico sobre el ejercicio de su profesión” (Hortal, 2001, p. 55).

Y encuentran formas de funcionamiento en el ejercicio del poder, cuya capacidad de aceptación permite la influencia sobre las acciones de los otros, desde esta perspectiva las relaciones de poder impregnan la historia del sujeto en su presente y avizoran también su futuro. Del mismo modo, aparecen en todos los ámbitos en los cuales los sujetos se mueven, en los espacios de trabajo generando tensiones, en el espacio familiar, en las relaciones de pareja, en la mal llamada “intimidad”. Están presentes en cualquier ámbito, ya sea público o privado, son una presencia constante siempre en juego, continuamente en movimiento. El poder es lo que pulsa toda relación.

Los espacios cotidianos se convierten en espacios de guerra, en espacios estratégicos, en ellos los enfrentamientos, luchas y tensiones son constantes y en apariencia sin sentido. Sin embargo, si analizamos esas relaciones cotidianas, la mayoría de las veces connotadas por lo vulgar y lo mezquino, nos daremos cuenta que poseen una lógica que responde a un tipo de racionalidad.

Desde esta perspectiva, la mirada de lo obvio y lo repetitivo, difícilmente somos capaces de percibirlo y menos aún de analizarlo. Es complicado reparar en lo obvio, en aquello que por estar tan a la vista se vuelve imperceptible y nos lleva a olvidar su importancia singular, ya que son las relaciones de poder las que permiten y posibilitan reproducir una forma de dominio. Esas formas cotidianas, en las que no fijamos nuestra mirada, forman parte de una técnica específica del poder, son parte constitutiva del instrumental del que el poder echa mano para llevar a cabo su ejercicio con éxito.

Si el poder es una relación de fuerza, la fuerza puede ser observada desde una doble dimensión: su capacidad de afectar o de ser afectada. La capacidad de afectar lleva implícito el ejercicio del poder, en tanto que el ser afectado provoca la capacidad de resistencia. El fragmento siguiente expresa que el poder rebasa ámbitos:

Yo tuve que realizar un cambio en el comité, pues en él se encuentra un compañero que siempre pretende saber todos los temas, comentar a diestra y siniestra, con una falta de respeto a uno como persona y como académico, tuve finalmente que solicitar mi cambio, y creo que también algunos estudiantes lo han hecho, él se erige como el experto, pero ni cuenta con elementos pedagógicos, pues es odontólogo (E-10).

Puede decirse que para cualquier individuo, el relacionarse con otros (sea esta relación desde una posición de poder, subordinado o no) implica necesariamente una determinada idea de la esencia humana, pues sin ella sería imposible orientarse en las relaciones con otros y al mismo tiempo, tener un mínimo de memoria, pues la

creencia en trascendentes siempre tiene relación con el mundo de los hechos humanos.

Desde esta posición, el poder se equipara al concepto manejado por Édgar Morín y el de Ágnes Heller, que reside en que permiten el estudio de individuos en interacción en situaciones concretas permeadas y ellos mismos permeados por contextos más amplios. Lo cual se puede advertir que, bajo un enfoque histórico, admiten en la producción de dichas situaciones el advenimiento más o menos amplio de las contingencias, al mismo tiempo la importancia de las rutinas y la reproducción social. Que buscan en los procesos de regulación la implicación del poder y el establecimiento de propuestas de intervención, que si bien han sido impulsadas por los funcionarios académicos de estas instituciones, sus orígenes no se encuentran en este ámbito, cuyo propósito es equiparar estos procesos regulativos mediante la ejecución de una homogeneización que obtura la mirada sobre las diferencias y las razones históricas de cada una de estas instituciones educativas.

Así la homogeneidad en la propuesta para el trabajo colegiado tiene en este caso como contrapartida la gran heterogeneidad histórica de la situación docente y su subjetivación como trabajador académico, los siguientes fragmentos lo revelan:

Se nos dijo que teníamos que hacer líneas de investigación en la maestría, que permitieran el desarrollo del trabajo académico y sobre todo se nos dieron a conocer nuevas disposiciones institucionales. En una junta en donde se nos convocó a los profesores de la maestría, muchos de nosotros empezamos a formar equipos, creo que esto es útil y necesario para que este posgrado sea de excelencia (E-4).

Dentro de la nueva reorganización que se estableció en la Universidad, una de las prioridades de la primera fase fue la constitución de cuerpos académicos, se nos dijo que nos integráramos con otros compañeros, porque entre otras cosas íbamos a ser evaluados por comités nacionales e internacionales para saber si éramos posgrado de calidad y, por lo mismo, profesores de calidad (E-5).

En estos procesos de homogeneización en los que se han insertado los programas de maestría y los profesores de los mismos, en las dos instituciones educativas es posible identificar elementos dentro de estas políticas de regulación: el control sobre las acciones del trabajo académico de los profesores expresa un fuerte arraigo a los valores de la utilidad, eficacia y pragmatismo.

Al respecto, Habermas (1991) llama racionalidad funcional al realce que se le da a la dimensión medible de las cosas, se atiende predominantemente a los medios que hay que usar para alcanzar logros u objetivos que no se cuestionan, supone un sujeto que mira hacia la realidad preocupado o llevado por el interés del manejo, el control y el dominio de las cosas.

El tipo de acción que predomina es instrumental y estratégica, en detrimento de los aspectos interpersonales o de reflexión de los valores u objetivos que persiguen. Aunque cabe señalar que este modo de conocimiento o de mirar la realidad ha tenido predominio durante dos siglos, elaborado entre otros por los sistemas educativos. Este modo de conocimiento es racional. El resultado final es una sociedad homogeneizada desde el punto de vista del conocer y de la consideración de lo que es racional. Los profesores de la maestría son sujetos impregnados de un modo de entender la realidad y de mirar hacia ella. El siguiente fragmento ilustra este argumento.

Uno como profesor, y en mi caso que he sido funcionaria, debemos seguir una línea, algunos directores se han preocupado mucho por tener reuniones periódicas con todos los funcionarios para que todos lleváramos una línea muy específica, no siempre ha sido así, hay espacios en la administración, a veces no es tan cercana esa relación o esa directriz de decir tenemos que hacer esto y, a veces uno como funcionario menor toma decisiones con el conocimiento que tenemos de cuál es la misión de la Universidad, cuáles son los objetivos.(E-9).

Una realidad embalada unilateralmente hacia lo funcional que reprime otros modos de conocer, que entiende como expresión uní-

voca la fragmentación cosmovisional de pluralidad, de referentes de sentido, con el predominio de una visión funcional y mercantilista, en la cual el individuo queda referido a una multiplicidad de roles, grupos, tareas y experiencias que no traspasan el umbral del utilitarismo y pragmatismo.

En este sentido, el sujeto construye sus coordenadas, a partir de la constitución del lugar que ocupa dentro de la institución, para obtener referencias y ubicarse en el mundo. Son éstas las que le asentarán ubicar sus funciones dentro de la normatividad vigente, que le demanda la inclusión del trabajo colegiado como elemento único e intransferible, que mira al cuerpo de docentes en su multiplicidad, sin detenerse en sus particularidades como sujetos sociales, sólo en el caso de que éstos sean evaluados por los productos que realizaron en su trabajo docente y se cumpla la etapa final de este proceso de homogeneización.

Desde esta óptica, el nivel de calidad y la competitividad de la institución son vistas a partir de los resultados de su organización y, al mismo tiempo, en los resultados que ésta obtiene en el trabajo colegiado, en el cual los profesores son evaluados no sólo por las autoridades en turno, sino por sus pares, como lo comenta nuestro entrevistado:

El estar en un cuerpo académico no es de gratis, uno tiene que entrar si quiere tener cubículo, permisos para salir a estudiar o a congresos. Debemos, por otra parte, hacer la presupuestación por año de lo que vamos a realizar y si decimos algo que no hacemos debemos de dar una justificación del porqué no se realizó. Hoy estamos más checados que hace tiempo, antes podíamos decir estoy haciendo esto y lo otro y no nos pedían papeles, hoy todo lo tenemos que justificar, porque si no, metemos en problemas al cuerpo y a nosotros mismos. Tenemos que hacer que se mire para afuera como que trabajamos mucho, pues estamos en cuerpo y nos evalúan de formas diferentes (E-5).

Lo anterior evidencia el sometimiento que ejerce la evaluación como dispositivo de control jerárquico que incorpora una mira-

da normalizante que se encarga de vigilar, clasificar, mediante una objetivación coactiva, en la cual el uso de procedimientos disciplinarios, que al ser anónimos –pues lo ejercen todos los del grupo y funcionales para la sobrevivencia del mismo– tienden a dirigir al sujeto a la entronización de la individualidad, pues se impone con ello la disciplina como figura continua en la que cada individuo está constantemente localizado, examinado, distribuido, entre otros individuos.

Desde esta mirada se determinó que el trabajo colegiado debía normarse desde la constitución de los denominados cuerpos académicos,<sup>9</sup> junto a los comités tutorales (UNAM, 1999, p. 57).<sup>10</sup>

En estos señalamientos hacia la conformación del trabajo colegiado de profesores de educación superior se observa una fuerte tendencia a normar, ordenar y estructurar las actividades y contenidos, de tal forma que no dejan espacios físicos y simbólicos para la subjetividad; para el desarrollo de formas que susciten a los profesores a observarse, analizarse, descifrarse; a desarrollar la capacidad de aprender; a formularse objetivos, medios y recursos para organizar el trabajo colectivo y así evaluar los resultados por cuenta propia.

El excesivo uso de discursos normativos y de principios abstractos sobre lo que los profesores se organizan, y desplaza la función explicativa de las líneas de conocimiento a desarrollar como un cuerpo de conocimiento, que orientaría la práctica y experiencia de los profesores. Por el contrario sus efectos son habitualmente normalizadores al propiciar la sujeción de su vida académica, al trabajar con certezas y resultados mesurables y al pretender estan-

---

<sup>9</sup> Revisar capítulo 1 de esta investigación.

<sup>10</sup> La figura del comité tutorial aparece por primera vez en el Reglamento General de Posgrado en 1995, en el cual se especifica que está integrado por tres asesores, uno de los cuales será el tutor principal, obligatorio para estudiantes de doctorado y recomendable –si es necesario– para los estudiantes de maestría, sus funciones giran en torno al desarrollo de la formación académica del estudiante y, en particular, a la supervisión y apoyo del avance progresivo y sistemático de la tesis en especial del doctorado.

darizar las competencias docentes. Observamos que los dispositivos del trabajo colegiado no son absolutamente medidores, sino vías de transmisión de ciertos repertorios de modos de experiencias de sí, donde los profesores recrean sus prácticas, o bien, experimentan situaciones que provocan una des-subjetivación interna que hace que el sujeto, al pretender llenar esos vacíos, no pueda mirarse a sí mismo, cuestionarse y distanciarse de sus actividades para reconocer su autonomía.

En este sentido el trabajo colegiado se presenta como neutral, como si fuera un espacio para el desarrollo profesional de los profesores, funciona como mecanismo de poder y control simbólico. En los cuerpos académicos y comités tutorales sucede que los profesores no pueden sustraerse a las formas de control institucional y a la organización establecida, porque todo está normado y estructurado de tal forma que no existen espacios ni físicos ni simbólicos para que puedan mirarse a sí mismos, distanciarse de sus actividades e implicarse en la forma de cómo habitualmente trabajan.

Estas formas de organizarse tienen con frecuencia un efecto ideológico porque se imponen como evidentes o como si fueran en sí mismas favorables para el desarrollo del trabajo académico y superación profesional. Es decir, estos dispositivos producen modos de subjetivación que normalizan a los profesores porque se impone el poder de formas de organización actualizadas, reveladas por modelos de universidad que se consideran exitosas en una perspectiva que ve en la cultura empresarial el advenimiento del desarrollo de la educación superior. Al respecto, el siguiente testimonio lo ilustra:

El trabajo colegiado es un trabajo de cooperación, en el que podemos establecer líneas de investigación que nos permitan nuestro desarrollo profesional y lo importante que es para nosotros poder ayudar al alumno a que presente su producto, es decir, su tesis terminada y no entretenerlos más, porque se ha visto a la tesis muchas veces como un obstáculo y un trámite. La situación es que la tesis no nada más es eso, implica otras situaciones, se trata de cuidar mucho la calidad de la maestría (E-10).



En este fragmento se muestra algo que sucede con frecuencia en los comités tutorales, los profesores tienden a reproducir conocimientos objetivables, previstos en los lineamientos para el mejoramiento de la educación en el posgrado, sin señalar que éstos, por sí mismos, no modifican la práctica de los profesores ubicándose en la realización del saber-hacer como una necesidad imperiosa de ser sujeto instituido, de tal suerte que la conformación del trabajo colegiado se mira desde la óptica de un modelo transmisivo, que niega la trayectoria personal de cada sujeto y se apega a la simple actualización del trabajo docente como una modificación curricular más que como un proceso por el cual el profesor toma conciencia de sí mismo y del mundo circundante; que descubre el sentido de las cosas, tiene una visión crítica, razona los acontecimientos en la lucha por su liberación propia y la de sus alumnos contra la deshumanización que acomoda al profesor sólo en el lugar idóneo y establecido como correcto.

En contraposición a un proceso de concientización que haría evidente el fuerte contenido ideológico que comúnmente hace la escolarización (Lundgren, 1992).<sup>11</sup>

### **MUNDO SOCIAL: HABITUS Y CONSTRUCCIÓN DEL TRABAJO COLEGIADO**

El trabajo colegiado ha originado el establecimiento de un nuevo campo (Bourdieu, 2000)<sup>12</sup> donde los agentes, desde su práctica, van

---

<sup>11</sup> La escolarización proviene de un modelo actualmente en vigor, en un sinnúmero de instituciones educativas está centralizado en los contenidos como formas de saber. Éste se organiza en asignaturas, cuyo interior es el objetivo nuclear del aprendizaje y el prototipo de hombre culto.

<sup>12</sup> Esta noción como otras muchas de la teoría social proviene de disciplinas como la física, a pesar de que, en este caso, describe procesos tan diferentes a los humanos, autores como Lewin y Bourdieu la han incorporado a sus teorías para dar cuenta de las relaciones de conflicto, tensión, equilibrio y desequilibrio que existen entre la sociedad y los grupos que la conforman. Aquí lo empleo en el mismo sen-

apropiándose de objetos, métodos y criterios que legitimen sus discursos. Frente a estos esfuerzos el desarrollo de relaciones y procesos institucionales posibilitan y constituyen un *habitus*, una práctica.

En el avance de la conformación del trabajo colegiado, pese a las problemáticas presentes en el trabajo de los profesores de las maestrías, se encuentra la intención de dar dirección al trabajo compartido, que implica por un lado, la instauración de una formación para esta nueva cultura académica y, con ello la resolución de problemas de desconfianza en su trabajo docente y la incertidumbre sobre su propio saber.

Por otra parte, el viso de reconocerse y poder diferenciarse del otro, construye un compromiso que difiere únicamente de entender a la certificación, ascenso o reconocimiento por sí mismos. La nueva lógica de organización en la que hoy estamos involucrados no permite generar espacios en donde se conciban aprendizajes y conocimientos para reflexionar sobre las propias prácticas, la interacción con los otros y la horizontalidad en los acuerdos o desacuerdos del trabajo académico, la redefinición de los discursos y constitución de nuevas formas de organizarse que acceden a la constitución de representaciones que recreen las maestrías.

Esto implica, a su vez, la capacidad de nominar e imponer atribuciones a lo que significará para ellos el trabajo colectivo (ver esquema 3), que se erige como una fuente de disputa silenciosa y permanente entre el grupo de profesores, en donde se expresan relaciones de poder en el ámbito simbólico y cultural. Al respecto, Durkheim (1982) nos ofrece una primera perspectiva analítica en la cual las formas de clasificación dejan de ser universales para transformarse en formas sociales –en consecuencia arbitrarias– relativas a grupos particulares, es decir, actualmente la forma de organización de los profesores está normada por la inclusión del trabajo en equipo como única posibilidad para el desarrollo del trabajo académ-

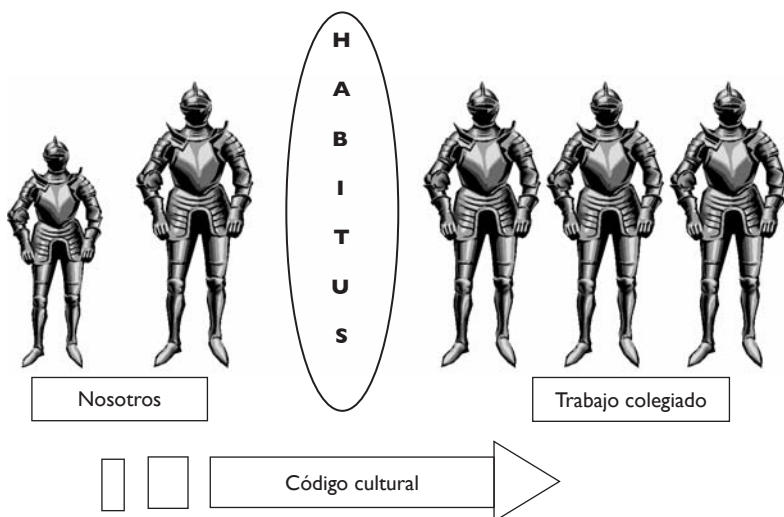
---

tido que Bourdieu le da, es decir, la noción de campo describe la dinámica (atracción y repulsión) de las esferas sociales.

mico, ésta se convierte en lo Durkheim denomina código cultural, el cual se entiende en un doble nivel: a) el ámbito imaginario, invisible y extraordinario que constituye el horizonte del sentido y b) las interacciones cotidianas ordinarias en el mundo social.

### Esquema 3

#### Instauración del *habitus* del trabajo colegiado



Elaboración: Rosa María Soriano Ramírez

Esto permite construir la realidad, estableciendo un orden que la haga comprensible, dando sentido al mundo; descansa en el poder simbólico como fuerza estructuradora y a su vez estructurada de la percepción. Berger y Luckmann (1976) hablan de la crisis de sentido de la modernidad, a partir de la crisis de las instituciones encargadas de dar sentido ontológico y estable al orden social. En este caso, la figura del equipo de trabajo –encarnado en los cuerpos académicos o los comités tutorales– cumplirá la función de producir y dar sentido al ordenamiento de la forma, pues permiten establecer una relación particular con un ámbito de la realidad.

En un primer momento el sentido común, definido por el conjunto de creencias colectivas sobre lo que es trabajar en equipo, fueron compartidas por el grupo de profesores para explicar y entender la nueva disposición institucional. Las maneras compartidas de pensar fueron analizadas por Durkheim como hechos sociales y representaciones colectivas, definidas como fenómenos sociales exteriores al individuo y de naturaleza diferente a la representación individual, con leyes propias y signos exteriores que expresan el “modo de que la sociedad se representa a sí misma y al mundo que la rodea” (Durkheim, 1998, p. 43).

Estos modos colectivos de repensar y actuar tienen una realidad que trasciende la individualidad y son de naturaleza diferente a la conciencia subjetiva, conformándose como elementos de coerción social al instituir creencias y modos de conducta en la sociedad de un modo imperativo y coercitivo, que “llegan a nosotros desde fuera y son susceptibles de arrastrarnos a pesar nuestro” (Durkheim, 1998, p. 60).

Durkheim reconoce la participación de los individuos en la génesis de las representaciones colectivas, en este sentido señala que el núcleo fundamental de la producción de la identidad colectiva es el que la sociedad se constituye, se pinta a sí misma como siendo algo significativo dotado de intersubjetividad.

Es pertinente reconocer, en primer lugar, el carácter grupal de todas las representaciones, si entendemos a este último como el “conjunto de conceptos, manifestaciones y explicaciones que se originan en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales” (Moscovici, 1984, p. 223), que permiten la clasificación y comparación de personas y objetos, comparando y explicando comportamientos objetivándolos.

Es adecuado reconocer el carácter grupal de las representaciones sociales y, en consecuencia, la dimensión simbólica de la construcción social de significados. Así como sostener que el significante y el significado nunca acuerdan de manera absoluta, en oposición a lo que sostiene el pensamiento aristotélico de idea, puesto que en

realidad la designación y la nominación descansan en una construcción simbólica de la realidad como un *otro* cultural.

Es decir, más allá del mundo de valores y significados compartidos en que vive el sujeto, reforzado por el funcionamiento de las instituciones sociales, existe una lucha propiamente simbólica para imponer la definición del mundo. Lucha derivada, como indica Bourdieu (1995), de las diferentes clases y grupos sociales. Se trata de dar cuenta del poder simbólico definido como “poder de constituir el dato a través del enunciado, de hacer, ver y creer de confirmar o transformar la visión del mundo y, mediante eso, la acción sobre el mundo (Bourdieu, 2000, p. 98). Ya que la designación del *otro* está directamente vinculado al poder simbólico de proclamarse como nosotros identificamos al otro.

La sociedad no está constituida sólo por la masa de individuos que la componen, por el territorio que ocupa, por las cosas que utiliza, por los actos que realiza, sino ante todo, por la idea que tiene sobre sí misma (Durkheim, 1982, p. 394), en definitiva, por su autoconcepción, por su autorepresentación en la que se inscribe una situación: nosotros.

Noción recurrente en los entrevistados, que sirve de elemento de identificación con respecto al grupo donde se encuentran y, a la vez como comparación con los otros grupos. Al respecto se muestra el fragmento siguiente:

Nosotros en este cuerpo, primero lo integramos por cierta empatía con algunos de los profesores, yo ya había trabajado con una de ellas anteriormente. Pensé que este cambio iba a ser favorable y estando con los otros dos maestros –que no conocía, simplemente los saludaba– fui incorporándome a este colectivo, realmente estoy a gusto porque se ha ido fomentando un respeto, una participación, se dan los comentarios, se dan las expectativas y, bueno, por lo menos aquí hay ese respeto; llegamos a un consenso y esto nos ha permitido no desubicar a los alumnos y que puedan avanzar, porque se dan sugerencias y tratamos de avanzar en la misma dirección (E-10).

Esto supone una identidad colectiva, por la irrupción de la definición cultural institucionalizada de una *sociedad de referencia*. Esta referencia es el *nosotros*, como existe ésta también existen identidades consideradas *ellos*, desde la identidad nosotros y viceversa, las identidades *ellos* se autoconsideran como identidades *nosotros* y consideran *ellos* al resto. En los entrevistados de los dos grupos, la interjección predominante fue “nosotros como grupo” y su referencia siempre fue los “otros grupos” y siguiendo el análisis de la construcción de las identidades colectivas previstas en los profesores de estas instituciones, podemos puntualizar que el ámbito donde se inscribe su trabajo es la escuela, institución normalizadora que imprime la construcción que el propio sujeto tiene de sí mismo, al respecto Durkheim dice: “cierto ideal del hombre, de lo que debe ser éste tanto desde el punto de vista intelectual como físico y moral, que ese ideal es, en cierta medida, el mismo para todos los individuos” (Durkheim, 1996, p. 52).

La sociedad sólo puede existir a partir de un substrato homogéneo de miembros que aprendiendo las similitudes que requiere la vida colectiva se transforman en parte del equipo de trabajo. El resultado es la construcción del sujeto por medio de la metódica socialización que implica, en el caso de la educación, el funcionamiento a través de las generaciones y, en el caso del trabajo colegiado dentro de algunos años, la reproducción e imposición de determinadas creencias, opiniones y prácticas de lo que será trabajar en equipo. Puesto que el individuo en su constitución natural no está dispuesto a respetar una regla moral ni a someterse a una disciplina política, sólo por una socialización efectiva a través de instituciones que permitan hacer del hombre un “nuevo ser”, distinto a su condición primitiva. Se trata de fijar, como señala Foucault: “un cuerpo manipulado por la autoridad, más que atravesado por los espíritus animales” (Foucault, 1984, p. 159). De modo que el trabajo en equipo opere sobre las disposiciones naturales de los profesores y se superponga al ser asocial y natural, para convertir a cada miembro en un nuevo ser que se entienda desde la colectividad.

La incorporación del trabajo en equipo en las dos instituciones de referencia en 1997 se establece como norma institucional para todas las universidades, en el caso de la UPN se empieza a echar andar en el 2002 y en la UNAM un año después. Esto quiere decir que la construcción de esta identidad se empieza a construir en las dos entidades educativas. Se observa en los grupos académicos la necesidad de flexibilizarse e intercomunicarse entre ellos y con los otros grupos; en el caso de los comités tutorales se presenta una grave rigidez en dos aspectos cruciales que repercuten en la pérdida de tiempo, desgaste y fragmentación de esfuerzos:

a) Se han utilizado estos espacios para explorar temas, en lugar de exponer y criticar avances. Es obligación del alumno buscar la interacción social necesaria para hacer avanzar su tesis en otros espacios. Los comités son exclusivamente para exponer y criticar avances.

b) Hay una fuerte segmentación de los esfuerzos que los profesores realizan al interior de los comités y entre los comités mismos.

Estas fallas son más preocupantes porque en las reuniones de los comités son escasos los acuerdos colectivos en torno a metas definidas, capaces de adquirir cierta consistencia mínima o solidez.

Junto a esta insuficiencia, un profesor de la maestría señala como estrategia:

Reorientar una parte del trabajo que se realiza al interior de los comités tutorales, que hoy están predominantemente dedicados a asesorar colectivamente a los alumnos en sus tesis. Se trata de promover que los tiempos de exposición y comentarios por proyecto no rebasen los 20 minutos, con el fin de que los profesores dispongan de una hora o más adicionales enteramente dedicados a proponer, debatir y acordar actividades para el mejoramiento del posgrado en sus tres vertientes: condiciones institucionales (uso de infraestructura, de incentivos económicos, distribución de horas, etcétera), docencia e investigación. En apoyo a ello, oportunamente se pueden distribuir a los comités una lista de las actividades que hasta entonces se realizan en estas tres áreas del posgrado, que servirá tanto para

finés informativos como para facilitar la deliberación entre los profesores, a fin de consolidar el trabajo colectivo al interior y cruzado entre los comités. Los espacios y tiempos para los acuerdos entre diferentes comités o entre profesores pertenecientes a diferentes comités pueden establecerse ya sea inmediatamente después de las reuniones intracomité, en reuniones aparte o por comunicaciones a distancia (correo físico o electrónico, teléfono, etcétera), lo importante es agilizar para acortar tiempos. Es obligatorio y prioritario para todos los profesores arribar y cumplir los acuerdos establecidos en estos espacios (E-11).

Esto permite evidenciar la conformación de colectivos que ha estado sujeta a condiciones institucionales, asimismo, nos remite a la composición de los grupos profesionales de los profesores de las maestrías, pues es indispensable la revisión de los procesos implicados en esta naturaleza, desde la interpretación del tránsito de una identidad profesional particular hasta la configuración de elementos que se movilizan en la historia personal de los sujetos y el contexto de las acciones colectivas.

Se hace patente una forma de organización y expresión de formas simbólicas que dan sentido –con una fuerte carga emocional– ya que sirven a la vez para reproducir y generar sentimientos de pertenencia colectiva (Torraine, 1994, p. 68).<sup>13</sup>

Es importante la significación pues se necesita que los sujetos adquieran significado; de acuerdo con Schütz (1993) la acción simbólica de los sujetos constituye el elemento ordenador que permite interpretar la cultura a partir de la trama de significados generados por el hombre. Es decir, lo que importa es “ver las cosas

---

<sup>13</sup> Esta pertenencia no implica que las diferencias sociales desaparezcan. Torraine señala que: “las clases como grupos opuestos, en conflicto central para la apropiación de una historicidad hacia la cual ambos se orientan, están definidas por la posición dominante o dependiente en el modo de apropiación de la historicidad y de los modelos culturales de conocimiento y moralidad, ambos grupos tienen en común las mismas orientaciones culturales y creen en el progreso. Sin embargo, al mismo tiempo luchan uno contra otro por el control social de la cultura industrial y por dar diferentes normas sociales a las mismas orientaciones culturales.



desde el punto de vista de los actores”, entendida la cultura como “un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio del cual los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actividades frente a la vida” (Gertz, 1990, p. 88).

Bajo este señalamiento, la cultura revela la acción de los sujetos y el carácter histórico en el proceso de producción, transmisión y recepción de significados. En este sentido la interacción adquiere un carácter dinámico, regulado por el cambio y el carácter histórico de las prácticas culturales, que hace indispensable mirar a la cultura desde perspectivas distintas que, de acuerdo con Rosaldo (1989), no ineludiblemente se suman a un total unificado.

Por otra parte, García expresa que la cultura es: “un campo provisto de incoherencias y discontinuidades en el que se articulan, con gran plasticidad, algunas estructuras parciales como componentes de una concepción o visión del mundo que procesan y dan sentido a su acción social. Es decir, la cultura como una condición de estructura-estructurante, como representación constituyente del proceso social y constituida por él” (García, 1996, p. 13). En ella se incluyen los factores subjetivos de la conciencia y los sentimientos como parte de un “conjunto de signos y símbolos que transmiten conocimientos e información, portan valores, suscitan emociones y sentimientos, expresan ilusiones y utopías” (Varela, 1994, p. 7).

Por su parte Reygadas (1998), menciona que en estas prácticas culturales se entremezclan dos elementos importantes que son: la homogeneización y la fragmentación como baluartes del control y poder que se ejercen en la conformación de significados en la conciencia de los sujetos.

Los procesos de regularización y los patrones intersubjetivos son estructuraciones culturales que articulan la acción de los sujetos y la cultura, pues son mecanismos de mediación en el análisis cultural, que desde la homogeneidad prescinden de los factores contextuales al momento de analizar las formas simbólicas a la supresión

de la subjetividad individual, a la dificultad para explicar el cambio y a la subestimación del contexto.

Por otro lado la fragmentación implica poner énfasis en la pluralidad y las inconsistencias de las culturas, anula la capacidad de simbolización de cada sujeto en detrimento de la idea de que pudiera existir un código homogeneizador que permita identificar el significado de los símbolos. A partir de esto, Reygadas ofrece una visión integral de las culturas:

No como cárceles, sino redes cambiantes en las que consecuentemente nuevos términos se destruyen, reformulan y recrean nuevas equivalencias. Cada cual tiene su red y la modifican todo el tiempo, pero la esencia del análisis cultural está en encontrar las principales similitudes y deferencias entre esas redes, ubicar sus intersecciones, identificar los símbolos centrales y periféricos, las narrativas dominantes y paradigmas raíz que las estructuran, los procesos de negociación y lucha que las acoitan y crean equivalencias entre ellas, las líneas cruciales que regulan sus transformaciones. En la selva de los símbolos, en apariencia irreductible, fragmentaria y caleidoscópica, pueden encontrarse procesos de regularización (Turner, 1982), patrones intersubjetivos, concesibles (Carrithers, 1990) y estructuraciones culturales (Adams, 1983 y Giddens, 1984) entre las soluciones extremas de la homogeneidad y la fragmentación existe un cambio para el desarrollo futuro de las teorías de la cultura (Reygadas, 1998, p. 30).

Compartimos esta visión pues consideramos el análisis procesal de la cultura a través de los mecanismos de mediación de un enfoque “que reconozca su diversidad y sus inconsistencias, pero también aspire a encontrar regularidades a partir del análisis concreto” (Reygadas, 1998, p. 27).

Este enfoque cobra particular importancia para el análisis de los cambios socio productivos y la cultura académica en los posgrados de la UNAM y la UPN, en las maestrías en Pedagogía y Desarrollo Educativo, ya que a menudo se piensa que es un grupo homogéneo

que comparte intereses, valores y significados comunes considerados importantes para mantener la cohesión de la organización. No obstante, dentro de cada uno de los grupos que conforman a estas maestrías, se manifiestan grupos o subgrupos separados que poseen sus propios modos de representación, su manera de considerar la vida dentro de la organización, sus percepciones y su patrimonio común de experiencias y su propia forma de analizarlas, a pesar de lo cual es posible tejer consensos entre ellos.

Junto con la connotación de una identidad colectiva que presupone la existencia del *nosotros* como elemento aglutinador y refiriéndose a la pertenencia, es necesario establecer los límites, las formas de acceso y su entorno. Hablamos de recuperar nuestra temática del poder simbólico. Poder de construcción de la realidad a través del otorgamiento del sentido al mundo. En tanto que los instrumentos de conocimiento y comunicación que hacen posible y elaboran un consenso relativo al sentido del mundo social.

Toda relación de poder implica resistencia, de la misma manera que no puede hablarse de una linealidad casual, sino de un *feedback* o de relación de mutua influencia. Lo que subyace en esta problemática es imponer un punto de vista, una visión legítima, aunque determinada parcialmente sobre el mundo y con ello modificar los cursos de acción; esto es la producción y reproducción de la legitimidad, tales como las clasificaciones usuales que residen naturalizándose en el sentido común.

El carácter relativo de la realidad y su disposición a construirse se advierte en la diversidad de clasificaciones que han aparecido, reedificado y luego desaparecido, para determinar al otro a partir de la atribución y generalización de determinados rasgos típicos a un grupo –categorías preestablecidas que operan definiendo *a priori* las cualidades de aquellos que integran dicho grupo– esta especificidad de directrices que determinan la inclusión/exclusión de los individuos a una unidad sociocultural.

## EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN EL TRABAJO COLEGIADO

El trabajo colegiado en el grupo de profesores estudiado responde a situaciones sociales concretas gobernadas por una serie de relaciones sociales objetivas, mediante los requerimientos institucionales que cada una de sus autoridades académicas les ha exigido, de tal forma que han determinado prácticas y percepciones, creándose como campo de estudio, por ser no producto del *habitus* (propio de docentes), sino de la relación entre éste y los ‘campos’ en que actúan los profesores.

De acuerdo con Bourdieu (2000), el campo es un sistema competitivo de relaciones sociales que funciona de acuerdo con su propia lógica interna, se compone de instituciones o individuos (agentes) que desarrollan diferentes estrategias en la competición por el dominio o el estatus. Puede considerarse como un espacio estructurado de posiciones en el que éstas y sus interrelaciones están determinadas por la distribución de diferentes clases de recursos o “capital”.

Para Bourdieu (1985) hablar de capital no significa que todas las formas de interacción funcionen según la lógica del cálculo utilitario. El capital es trabajo acumulado. Este trabajo acumulado puede reposar en producciones materiales o en el cuerpo de los seres humanos. Existen fundamentalmente tres tipos de capital: económico (riqueza material en forma de dinero, *stocks*, *shares*, propiedad, etcétera), cultural (conocimiento, habilidades y otras adquisiciones culturales como las calificaciones técnicas o educacionales) y social (contactos, redes, situación de un agente en el campo). Entre los tres tipos de capital pueden darse relaciones de convertibilidad, relaciones que son complejas; el capital económico puede transformarse en dinero, pero éste sólo se puede transformar en capital cultural y social por un proceso de eufemización que oculte su origen en el resultado. Un poder tal se convierte en legítimo cuando deja de ser reconocido por lo que es o, dicho de otra forma, tal poder sólo tiene éxito en su legitimación si es tácitamente aprobado.

En esta nueva incorporación del trabajo colegiado como forma exclusiva para el mejoramiento de la calidad de las instituciones de educación superior, desde el discurso oficial se hace más evidente la inclusión de líneas de investigación, por parte de los profesores, sobre especializadas muchas de ellas, basta ver las seis que aparecen en la maestría en Pedagogía: *a)* Evaluación y planeación curricular y producción académica; *b)* Epistemología, psicopedagogía y diseño curricular, *c)* Género, valores y diversidad cultural, *d)* Formación docente y posgrado *e)* Educación abierta y a distancia y *f)* Gestión académica y políticas educativas.

Para el caso de los profesores de la UPN, existen seis agrupamientos que son: 1) Historia, sociedad, cultura y educación; Teoría social y procesos socioeducativos, Estudios socio-históricos, 2) Política educativa, administración y gestión de instituciones, 3) Procesos culturales y diversidad educativa. Diversidad e interculturalidad. Educación para la diversidad, 4) el Conocimiento y los procesos de enseñanza-aprendizaje, Procesos cognitivos, psicoculturales y didácticas, Aprendizajes escolares y Didácticas específicas, 5) Comunicación y tecnologías educativas, 6) Teorías educativas, prácticas institucionales y curriculares; Pedagogía y epistemología, Formación, práctica docente y currículo, teoría pedagógica, docencia y currículo. Dentro de los cuales se han conformado alrededor de 50 cuerpos académicos en toda la Universidad y sólo 11 se encuentran integrados a la maestría en Desarrollo Educativo.

Si se revisa el nombre de cada una de las líneas o agrupamientos para el caso de la UPN es clara la amplitud de los objetos de estudio así como la generalización de las temáticas, pero a la vez la dimensionalidad en sus directrices, lo que pone de manifiesto diferentes campos de formación y experiencias académicas.

De acuerdo con las exigencias de la ANUIES cada cuerpo académico o equipo de trabajo deberá estar formado por profesores con doctorado, lo que lleva a señalar una nueva cultura académica con experiencias de formación en este nivel. En el caso del grupo de entrevistados de la maestría en Pedagogía, tres ya cuentan con este

nivel de estudio y los otros cuatro están estudiando dicho grado, para el caso del grupo de profesores de la UPN, cinco se encuentran en el nivel de maestría y dos ya cuentan con el grado, uno la está estudiando y otro ya se graduó.

Llama la atención que en los dos grupos de profesores, sobre todo en los más jóvenes o en aquellos que no han ocupado algún cargo administrativo, existe una situación de desconfianza e incertidumbre sobre su propio saber, pues encontramos enunciados como los siguientes:

- Creo que me falta mucho por conocer (E-12).
- No cuento con elementos suficientes (E-10).
- Necesito más experiencia para dar elementos de peso (E-14).
- Hay veces que los estudiantes saben más que nosotros mismos (E-9).

Dichos enunciados son representativos de experiencias de formación, pero a su vez de la inclusión a un campo previsto desde el imaginario del propio profesor, estableciéndose desde formas representacionales instituyentes, más que del propio campo de conocimiento.

Paralelo a esto se establecen vínculos identificatorios (ver esquema 4) para la inmersión a un determinado cuerpo académico o comité tutorial, es decir, la introducción a ese equipo de trabajo se realizó de acuerdo con cada uno de los entrevistados, por la transferencia afectiva con los compañeros que estaban en ese campo o querían integrar ese grupo, así encontramos fragmentos de los relatos como los siguientes:

Como yo veo, los cuerpos académicos se establecieron entre los mismos profesores de la carrera, no hubo profesores que dijeran yo me voy a Pedagogía porque ahí hay mejores líneas de trabajo, sino se quedaron en la misma área, porque ahí estaba gente que ellos conocían y tenían los mismos gustos (E-6).

Mira, cuando hicimos este cuerpo académico, lo constituimos por afinidades, puesto que ya nos conocíamos de años y habíamos trabajado las mismas temáticas, así que no fue ningún problema para ello (E-5).

Los fragmentos anteriores, dan cuenta de que las relaciones afectivas fueron piezas importantes para la organización de los profesores. En el establecimiento de las relaciones afectivas es importante señalar que éstas se construyen y se integran a partir de sus vínculos reales o imaginarios.

Desde el punto de vista del análisis estructural del vínculo nos encontramos con tres tipos de componentes, éstos son el discurso, el repertorio emocional y de procesos y, las intencionalidades.

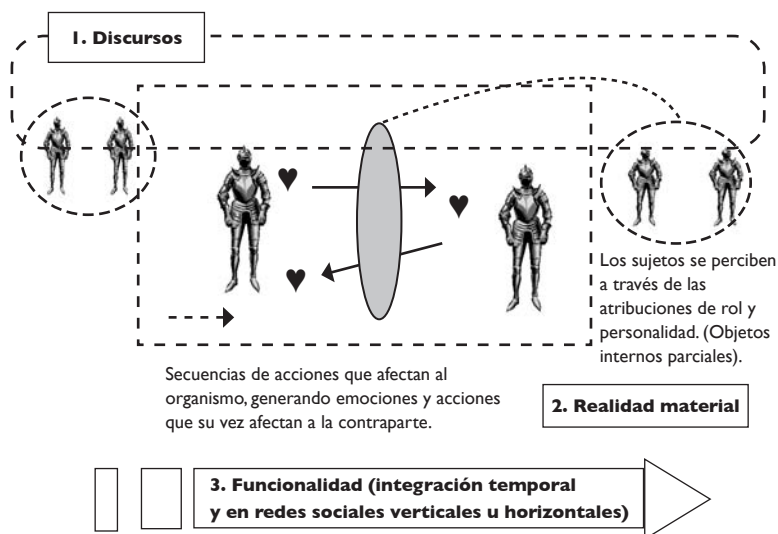
El discurso se refiere a los valores y creencias que contienen y justifican la racionalidad de un rol o los procedimientos asociados a éste. Los valores son historias en las que se presentan los contenidos esenciales de una situación y los procedimientos y emociones culturalmente pautados como deseables para la situación descrita. Además de los valores, existen creencias que permiten extender el ámbito de aplicación de los valores y perfeccionar la aplicación y procedimientos de naturaleza económica.

En general, un sistema social debe generar algún mecanismo para equilibrar los diferentes valores y las correspondientes prioridades que éstos prescriben. Así, en una cultura donde los valores de generosidad y austeridad cuentan con jerarquías similares se dificultan las hipertrofias de procedimientos y emociones que denominamos derroche y avaricia.

Entendemos que los valores y creencias se regulan a través de ideas y metáforas que permiten organizar la aplicación de sistemas diferenciados según el ámbito y el contexto en que se debe actuar. Utilizan repertorios que contribuyen a estructurar el comportamiento, éstos a su vez son partes asequibles a la conciencia. De acuerdo con una finalidad y tiempo que permite que los vínculos adquieran el carácter histórico con que asumimos la realidad.

En efecto, la realidad del aquí y ahora sólo es vivida, eventualmente, luego de un largo periodo de entrenamiento y, por el contrario, la mayor parte de la gente vive en función de una realidad donde el pasado o el futuro constituyen la dimensión más relevante de la realidad. Diferenciamos a este último componente respecto al sistema de discursos porque también es sólo parcialmente asequible a la conciencia y porque nos permite estudiar las interacciones existentes entre los distintos sistemas de roles, organizaciones e instituciones. Los que aparentemente desconectados, en una mirada más profunda, aparecen integrados sistémicamente. Por esta misma razón, en el esquema 1, la funcionalidad aparece fuera de la realidad psíquica, la cual en condiciones habituales es incapaz de percibir las funcionalidades de los procesos organizacionales en que opera cada rol.

**Esquema 4. Componentes del vínculo**



Elaboración: Rosa María Soriano Ramírez



Esta conformación vincular establece en cada uno de los profesores asunción de identidad, supeditada por el propio trabajo que realiza el sujeto dentro de un contexto social determinado históricamente. Para Dubet (1989) existen diferentes tendencias de interpretación sobre la identidad, nosotros tomaremos la que habla del trabajo del actor, pues en ella confluye la de integración, estrategia y compromiso, que son las otras tendencias que este autor marca. En ella convergen las anteriores con diversos grados de intensidad al poder elegir las o que le sean impuestas sucesivamente, en este sentido, F. Dubet está de acuerdo con Max Weber al indicar que toda acción social es compleja, jerarquizada entre varios niveles de significado, es decir, el sujeto al estar ubicado en grupos y las relaciones sociales que se entrecruzan en su ámbito cultural específico, le permiten configurar identificaciones sociales a partir de prácticas, creencias y acciones que se vuelven su referencia para actuar y construir redes de relación que posibilitan la acción cotidiana estableciéndose como identidades.

Junto a la concreción de identidades en los sujetos, el contexto socioeconómico admite la reconfirmación de los procesos de institucionalización en diversas actividades sociales, de acuerdo con el modelo industrial la profesionalización se encuentra signada por la existencia de idearios ideológicos de ciertas profesiones adjudicándoles prestigio, por ser consideradas profesiones tradicionales o fuertes, por la carga histórica y la legitimidad que han cobrado, tal es el caso de la medicina y la jurisprudencia, entre otras.

Se entiende por institucionalización lo referido por Ben-David (1974) al señalar que es una actividad social, que incluye la interacción entre sujetos situados en diferentes posiciones de poder. Desde una perspectiva histórica, “se refiere a la consolidación de patrones normativos, de modelos de organización y de esquemas reguladores de intercambio y valores sociales y culturales. En el caso de organizaciones profesionales, representa la capacidad de ciertos grupos y sectores sociales para el establecimiento de normas y esquemas institucionales, los cuales se relacionan con

el control de posiciones y recursos (poder, riqueza y símbolos)” (Hickman, 2003, p. 91).

En este momento resulta pertinente hacer explícito que la identidad se construye en la medida en que se comprende la realidad y que ésta, a su vez, se establece como una realidad objetiva, reconocida por su “existencia subjetiva”, la cual se entiende en términos de un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización, en el cual la existencia objetiva de la identidad se aprehende como la existencia subjetiva de otro u otros que al internalizarse se convierte, de manera subjetiva, en significados cotidianos.

Para el caso de los profesores esta inducción se da por vínculos afectivos que realizan el papel de socialización de grupo social y con ello el reconocimiento de interiorización de normas y afectos en las experiencias de los profesores.

### **NORMALIZACIÓN Y ESPECIFICIDAD DEL TRABAJO COLECTIVO**

No es novedad que la educación y en su caso la pedagogía sea considerada comúnmente como el paradigma de la “disciplina global”, y prueba de ello, son los numerosos estudios e investigaciones realizadas en el mundo europeo y anglosajón. Menos nuevo y mucho más discutida es la percepción de que el carácter paradigmático de la pedagogía se debe a la vorágine asociada con cierta visión epistemológica dominante, con los supuestos rasgos característicos de toda disciplina. Hoy algunas de estas visiones se encuentran fuertemente cuestionadas incluso dentro de las dos maestrías investigadas.

No obstante y dejando de lado esta polémica, lo cierto es que estas ideas o “creencias” operan en el imaginario de los miembros que trabajan en esta disciplina con una fuerza cohesiva notable. Lo sugestivo en nuestro caso es analizar cómo se constituye esta iden-

tividad global de la disciplina en el marco de una institución universitaria de la periferia.

### **El caso de la Maestría en Pedagogía de la UNAM**

Los estudios de este posgrado, desde sus orígenes, han estado signados por las nuevas formulaciones institucionales exigidas a esta casa de estudios les han demandado los organismos nacionales e internacionales, por lo que es el primer posgrado interinstitucional, en el cual participan tres instituciones como sedes: la Facultad de Filosofía y Letras, el Centro de Estudios sobre la Universidad y la Facultad de Estudios Superiores Aragón, si bien cada una de estas instituciones son entidades sedes, en cada una de ellas se han conformado identidades académicas distintas. Tal es el caso de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón), a diferencia de las otras dos con una tradición disciplinar sólida y con un amplio prestigio profesional a nivel nacional e internacional.

En la FES Aragón, cuyo origen se encuentra en el proyecto de descentralización universitaria, existen tres momentos de constitución: el primero tiene que ver con la instauración y consolidación, donde se pretende brindar el servicio y darlo a conocer a toda la comunidad de la escuela con las tres primeras coordinaciones de Norma Arias, Bertha Orozco y Rafaela Pérez. El segundo momento se instaura con la cuarta y quinta coordinación encabezada por Ángel Espinosa y Susana Aroche, respectivamente, en él se dio una mayor difusión, estableciéndose una serie de convenios con otras instituciones de educación superior, para que se conociera a nivel general y lograra una mayor demanda del servicio (no sólo por parte de la comunidad, sino de profesores de otras instituciones que quisieran este tipo de enseñanza). Así, se realizaron trabajos que tuvieron resonancia a nivel nacional. El tercer momento estuvo a cargo de los doctores Emilio Aguilar y Antonio Carrillo, cuyo trabajo consistió en reestructurarla y afianzarla, a través de nuevos convenios con otras instituciones de educación superior con el fin de posibilitar nuevos caminos para la formación y la producción de investiga-

ciones que respaldaran esta renovación; en este tercer momento se cristalizó la nueva maestría en Pedagogía. Al respecto el entrevistado señala lo siguiente:

Aragón (antes ENEP) tenía una maestría en Enseñanza Superior que se transforma en maestría en Pedagogía conjuntamente con la Facultad y el CESU [...] cuando se transforma la maestría en Pedagogía se asimilan los maestros que estaban en la maestría en Enseñanza, que es una formación muy heterogénea, en términos de las diferentes carreras: sociólogos, economistas, filósofos, etcétera. Grupo multidisciplinario que es la conformación de la maestría en Enseñanza Superior (E-2).

Esta multidisciplinariedad le ha dado un rasgo distintivo a la maestría en Pedagogía, adecuando una lógica de formación y producción académica al interior del programa de estudios e incorporando una identificación en torno a éstos en cada uno de sus docentes y al papel que juegan en esta institución. Revisemos el siguiente fragmento:

La transición no la viví como alumna, la viví como profesora, como administrativa, en el sentido de abrir un nuevo programa, lo cual planteaba expectativas muy interesantes, porque había la idea de que la maestría estuviera orientada a la investigación, la maestría en Enseñanza Superior estaba orientada a la profesionalización (E-9).

Lo anterior da cuenta de la incorporación de los docentes a esta nueva maestría, pero a la vez establecen estos estudios desde la lógica de normalización, vertida por el Conacyt, quien señala que los estudios de posgrado, actualmente tienen dos tendencias; profesionalizante y de investigación. En la práctica la segunda tendencia se ha empezado a trabajar, sobre todo en los estudios de doctorado, no así en los de maestría, que siguen conservando un fuerte arraigo a la profesionalización.

Dentro de las características importantes cabe resaltar que en la maestría en Pedagogía de la UNAM, muchos de los docentes que son

parte de la planta fueron alumnos de la maestría en Enseñanza Superior, de aquí que tengan una formación disciplinar del origen de la licenciatura que estudiaron, otra de la maestría en Enseñanza Superior y de la maestría en Pedagogía en la que actualmente laboran.

De alguna manera, los rasgos de esta disciplina, como su carácter heterogéneo y acumulativo, configuran una primera fuente generadora de identidad, asimismo, se vuelve relevante y determinante, el acceso a las redes académicas, por donde circula el conocimiento y donde se realimenta y recrea la “tradicción” académico-disciplinar.

Como veremos a continuación, la experiencia histórica de estos docentes parece corroborar esta hipótesis.

La maestría en Pedagogía tiene como antecedente directo la maestría en Enseñanza Superior, proyecto propuesto en 1964, por el doctor Jesús Aguirre Cárdenas, quien estuvo centrado en la docencia; su finalidad era resolver la crisis que en ese momento atravesaba la Universidad en la docencia y la falta de calidad que se estaba viviendo en los profesores universitarios.

Dicha propuesta fue tomada en cuenta 10 años después, cuando se diseñó una maestría independiente a la maestría en Pedagogía, que ya había sido implementada años atrás. Esta maestría conservó los lineamientos propuestos por Aguirre Cárdenas y recibió por nombre maestría en Enseñanza Superior.

En 1981 empezó a funcionar la maestría en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. Su edificación en esta escuela se debió a que los profesores, la mayoría egresados de la misma, no comprobaban poseer una formación didáctica, indispensable para impartir sus clases. Esto de acuerdo con el documento<sup>14</sup> que sirvió

---

<sup>14</sup> Denominado *Fundamentación para la creación de la maestría en Enseñanza Superior que presenta la Escuela Nacional de Estudios profesionales Aragón ante el H. Consejo Universitario*. En ese año, se presentan los resultados realizados un año antes en las licenciaturas de Arquitectura, Relaciones Internacionales, Periodismo y Comunicación Colectiva, Sociología, Derecho, Economía, Ingeniería en Computación, Ingeniería Civil, Ingeniería Electromecánica, Diseño Industrial, además del Centro de Lenguas Extranjeras de la escuela.

de base para su implementación, entre las características del perfil de egreso se enunciaba a la investigación educativa considerada como el eje conductor de la maestría, específicamente aquélla que apoye la práctica docente (UNAM-ENEP Aragón) y ésta se constituirá en tres niveles: teórico, metodológico y técnico.

El primero de ellos, según la exposición que se hace, facilitará las bases teórico-metodológicas, a partir del uso de lecturas que den cuenta de las problemáticas donde coinciden la investigación, la docencia y la enseñanza superior, líneas que fueron bases para el establecimiento de la maestría en la Facultad de Filosofía y Letras en 1974.

El segundo nivel pretende recuperar las bases teórico-metodológicas, con el objeto de construir y diseñar metodologías específicas que demanden la práctica docente. Y un tercer nivel, el técnico, el cual promoverá la operacionalización de lo teórico y metodológico, problematizando sobre las diferentes lecturas del fenómeno educativo para dar respuestas a las interrogantes de la práctica de los docentes.

En estos estudios se enfatizaba la investigación como elemento esencial para el desarrollo de la formación disciplinar, sin embargo, quedaba sujeta a la actuación individual del estudiante sin coordinación por parte de las autoridades del programa.

A diferencia de la maestría en Enseñanza Superior de la Facultad de Filosofía y Letras, en la ENEP Aragón, además de los tres semestres de la maestría, se incorpora uno más que recibió por nombre curso de prerrequisitos, en donde se impartieron de manera obligatoria una serie de asignaturas a todos los estudiantes. Los coordinadores decidían si era necesario que el estudiante ingresara a cursos introductorios o si pasaba directamente a los estudios de la maestría.

Esta maestría tuvo una duración de más de 20 años. A principios de la década de los 90 fue sustituida por la maestría en Pedagogía, como proyecto único dada la unificación de tres instituciones universitarias: la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL), el Centro

de Estudios sobre la Universidad (CESU) y la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (ENEP Aragón).

Además de una serie de cambios normativos para estos estudios como es el *Reglamento de Estudios de Posgrado*, tal como lo señala el fragmento siguiente:

El Reglamento de Posgrado surge en diciembre de 1995, el cual tiene una serie de novedades como: los cuerpos colegiados, líneas de investigación para los estudios, un perfil de estudiantes de tiempo completo; se habla de tutorías y comités tutorales, tanto para maestría como para doctorado, pero también se prevé el tiempo de terminación[...] Lo que yo sé es que este reglamento tiene que ver con lo que se venía haciendo en el área científica, de las ciencias duras, las cuales ya venían trabajando desde hace tiempo las líneas de investigación, las tutorías y, eran parte de sus prácticas cotidianas, pero en las Ciencias Sociales no teníamos nada (E-2).

Para la mayoría de los entrevistados, el periodo de iniciación de la nueva maestría como programa único ha sido la conformación del campo, ya que no sólo se beneficiaron con la llegada de investigadores formados, sino especialmente éstos transfirieron sus propias vinculaciones en las otras instituciones.

Por otra parte, la conformación de redes académicas con otras instituciones educativas permitió a la escuela tener renombre con los otros cuerpos académicos y configurar al interior la planta docente. Muchos de los profesores se establecieron conforme lo estipulado por las autoridades académicas, pero con la premisa de cumplimiento a lo asignado, tal caso lo ilustramos en el siguiente fragmento:

Conformar cuerpos colegiados, aun fuera de la lógica estricta del reglamento, con cuerpos colegiados internos de Aragón para la toma de decisiones (E-11).

En esta lógica de normatividad se vislumbra al interior de la comunidad docente un proceso de cohesión entre ellos, a la vez, el desa-

rollo de líneas de investigación previstas desde la perspectiva de la individualidad de cada profesor que conforman el equipo de trabajo, siguiendo con el cometido de cumplir con lo que se había estipulado. El siguiente testimonio corrobora esta aseveración:

Los cuerpos colegiados son algo en lo que estamos trabajando acertadamente, si bien no tenemos el nivel de consolidación estamos en proceso; estamos encaminados a lograr un proceso de trabajo colegiado importante, en donde hay autoridades, alumnos y profesores. Ese cuerpo colegiado toma todas las decisiones para el programa. Estamos trabajando mucho para que en ellos se formen líneas de investigación específicas para la FES Aragón. El programa marca varias, pero son muy generales, nosotros estamos trabajando en ir acotando pequeñas parcelas de conocimiento que permitan guiar muchos procesos, que serían la clave en el desarrollo del propio programa (E-1).

La articulación con la disciplina se establece en el marco del cumplimiento de los requerimientos institucionales, lo que permite pequeños visos de configuración y reproducción de una identidad, que puede ser fuente generadora de mayores márgenes de autonomía en el trabajo académico de cada uno de los docentes de esta institución educativa, al respecto un fragmento que indica este elemento:

Los cuerpos colegiados nos obligan a una competencia de nivel académico con otros compañeros de otras dependencias, a medir realmente lo que estamos haciendo en Aragón con respecto a lo que están haciendo en la Facultad de Economía, Filosofía o Derecho. Nos mete a un criterio de medirnos, compararnos académicamente y creo que no andamos mal con todas las limitantes que tenemos. Aragón ha dado muestras de mayor rigor académico, que si bien en las facultades hay toda una tradición y gente con determinado prestigio, en la práctica no se refleja; a pesar de las limitantes que tenemos en nuestra planta docente, que no es de tiempo completo, pero la unificación en colegiado ha permitido que los docentes se comprometan con la institución y con este proyecto académico (E-2).



La continuidad en el tiempo de esta forma de articulación ha cristalizado una serie de prácticas, y a su vez, consolidado otro rasgo en la estructuración de la profesión de cada uno de los docentes que participan en este programa de estudios.

Uno de los elementos en la concreción de este nuevo programa de estudios ha sido la acción docente desde la maestría en Enseñanza Superior, el eje articulador de este programa era la docencia y es ella la que permite comprender la composición de los grupos profesionales y de las profesiones, ya que en ella se condensan los procesos de identidad de grupo, especialmente el de Pedagogía.

En principio, cuando la forma de articulación con el medio está consolidada como tradición, supone un grado mayor de lo que sería una relación formal o institucional. Para los profesores que trabajan en la maestría, la docencia es una práctica regular y hablan de una “habitualidad” cuando se refieren al contacto con sus pares.

Esta característica define amplios niveles de autonomía, ya que trabajan en contacto con otro, no necesariamente supone trabajar en la misma línea o con base en un mismo plan de actividades, sin embargo, la puesta en práctica de los llamados cuerpos colegiados permite involucrar a cada uno de los docentes en un plano de socialización, que se expresa en la idea de cooperación, a partir de medios y resultados. Un docente, refiriéndose a esto nos decía:

Trabajar en los comités tutorales me ha permitido trabajar de manera distinta a lo que anteriormente yo realizaba, el hecho de que tenga que reunirme con los compañeros para revisar el trabajo de cada uno de los estudiantes, posibilita ampliar la visión en la formación académica, pues cada uno de ellos da componentes distintos, por ejemplo, alguno se enfoca a lo didáctico, otro a lo psicológico y otro a la operación, esto admite más cooperación entre nosotros, esto no significa que cada quien no realice lo que deba realizar, sino lo realiza desde otra lógica de actuación (E-5).

En síntesis, la identidad constituye una doble articulación: la cultura disciplinar (creencias y categorías del pensamiento) y un tipo

especial de integración con el medio que han configurado redes y circuitos altamente formalizados e institucionalizados de modo tal que las condiciones de producción y reproducción académica responden a pautas claramente reguladas para el conjunto de la comunidad.

### **El caso de la Maestría en Desarrollo Educativo**

Estos estudios de posgrados representan la convergencia de la representación de fuerzas académicas al interior de la Universidad, se establece con la finalidad de brindar un servicio no sólo a nivel presencial; a diferencia de las otras maestrías de la UPN, en estos estudios se implementó el nivel no presencial, dando cobertura a docentes que no podían desplazarse hasta la unidad Ajusco, donde se ofrecía el servicio. Esta forma de trabajo permitió no sólo el reposicionamiento de grupos académicos que habían perdido espacio en la maestría anterior, sino la integración de docentes que hasta ese momento no habían participado en estos estudios. La maestría en Pedagogía siguió trabajando, sin embargo deja de existir y es la maestría en Desarrollo Educativo el único posgrado de la UPN, hasta ese momento.

Al igual que la maestría de la UNAM, estos estudios estuvieron regidos por los requerimientos de los organismos nacionales e internacionales, pero a diferencia de la UNAM, que establece los estudios en un ámbito intrainstitucional, en esta maestría sólo se establecieron convenios aislados, sobre todo para el caso de los estudios de doctorado, en los que participa algún docente de otra institución en la impartición de seminarios o en eventos especiales.

Cabe destacar la participación de algunos académicos de esta institución que han permitido no sólo la creación y consolidación de estos estudios, como la doctora Aurora Elizondo, quien se ha distinguido por fortalecer los consensos al interior de la propia maestría y junto con la doctora Santa de Ita unificaron a los docentes. En esta maestría cobra relevancia la participación de profesores que pertenecían, antes de la reorganización de la UPN, a la llamada di-

rección de investigación, espacio académico que por mucho tiempo gozo de beneficios institucionales como el encargo, por parte de las autoridades administrativas de los diferentes regimenes sexenales, de diseños e implementaciones de acciones técnicas–pedagógicas, mediante el manejo de investigaciones que tuvieron repercusión en el ámbito de la educación básica en México y sus consecuentes redes sociales con los encargados de la toma de decisiones y, por otra parte, de la ausencia del trabajo académico frente a grupo, sobre todo a nivel de licenciatura, que permitió consolidar grupos académicos, dedicados a la investigación.

De esta manera se apuntaló una identidad propia, así como el acceso a la formación de redes académicas, dentro y fuera de la propia institución, creándose una tradición académico-disciplinar, que permitió a este grupo la producción académica de materiales bibliográficos, hemerográficos, audiovisuales y la incorporación de muchos docentes a instituciones educativas en los distintos niveles del sistema educativo mexicano, a nacionales y extranjeros.

Al igual que la maestría de la UNAM, esta maestría trabaja con comités tutorales y con la figura del tutor, para que cada estudiante prosiga sus estudios y concluya su trabajo de investigación. Cabe destacar que en esta institución, la incorporación a los cuerpos académicos sólo se realiza si el docente tiene la definitividad en la plaza que ocupa y si es de tiempo completo, situación que se cumple en el caso de los docentes de este posgrado, pues se pretende una continuidad del tutor (Bourdieu, 2000)<sup>15</sup> con el estudiante. En los comités tutorales de la maestría un entrevistado señaló:

---

<sup>15</sup> Es importante delimitar la figura del tutor. Los tutores orientan y apoyan de manera artesanal a los estudiantes en la realización de la investigación, que será la base de su futura tesis de grado, pueden ser profesores o investigadores. Bourdieu señala que “mientras el profesor enseña el *opus operatum* del quehacer científico, al tutor le interesa el *modus operandi* de la producción del conocimiento. La idea del tutor va estrechamente ligada a la investigación, es decir, a la relación de un investigador con un estudiante en situación de aprendizaje. Al tutor se le otorga la tutela de uno o varios estudiantes que inician su proceso de formación académica.

Cuando aparece la maestría en Desarrollo Educativo, los requerimientos académicos fueron distintos, sobre todo en lo que se refiere al comité tutoral; cada uno de los comités se basa en las líneas de formación con que cuenta la maestría, así en mi caso, siempre he trabajado con los que integran mi cuerpo académico y con los que pertenecen a mi línea de formación, como ésta tuvo que dividirse se formó otro cuerpo, nos vimos en la necesidad de integrar a compañeros de otras unidades (UPN) y de la UNAM, para que fuéramos los mínimos requeridos (E-5).

En el caso de esta Universidad, uno de los requerimientos para la constitución de los cuerpos académicos es el número de integrantes, que deben ser por lo menos cinco, todos de tiempo completo, muchas veces se suple con integrantes que no pertenecen a la planta docente de esa unidad y se invita a compañeros de otras unidades, sobre todo de las que existen en el Distrito Federal, que son cinco, los cuales se establecen en las formulaciones que la propia rectoría ha señalado; no es obligatorio para ellos organizarse en cuerpos académicos, sin embargo, todas las unidades del Distrito Federal lo han realizado.

Hay que hacer notar que en la constitución de la UPN como universidad, estas unidades fueron integradas estableciéndose como sede unidad Ajusco. La percepción que tienen los maestros de Ajusco, como los de las unidades que no son de la misma institución, es que deben realizar todas las acciones siempre con el aval de la unidad Ajusco.

Mientras los primeros evidencian y critican fuertemente el trabajo de los académicos de las unidades, los señalamientos no sólo se ven reflejados en los puntajes a las evaluaciones de resultados del trabajo académico en las becas que se dan a los dos –al término del semestre o de manera anual– sino sobre todo en el poder de decisión en acciones técnico-pedagógicas, en los programas académicos, así como en las medidas administrativas. El siguiente comentario evidencia esta situación:

Los profesores de la unidad Ajusco no sólo diseñan los planes y programas de estudio también elaboran antologías sobre los temas planteados y las distribuyen a todas las unidades regionales a precios módicos. Pero también incide en la selección del personal académico con los cuales mantienen contacto estrecho sobre los mecanismos de evaluación y acreditación y, por esta vía se busca incidir en los directores de las unidades (E-8).

En este tenor las invitaciones que se hacen para participar en los cuerpos académicos con los profesores del Ajusco nunca son omitidas por los profesores de las unidades, pues ellos, en alguna medida, contribuirán a la directriz que después será delineada en los estudios, que más tarde se podrán incluir en su unidad. Esto nos habla de una particularidad en este grupo de los profesores, pues a pesar de que las unidades DF y Ajusco son la misma institución, las decisiones sobre las acciones siempre las implementa la unidad donde se encuentran las autoridades académicas, que es Ajusco.

En el caso de la FES Aragón, siendo la última de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales que se edificaron, localizada en la periferia de la Ciudad de México, asisten estudiantes de zonas aledañas; por mucho tiempo tuvo que ganarse el reconocimiento sobre todo de la Facultad de Filosofía y Letras, en donde encontraban profesores de renombre a nivel nacional e internacional, baluartes de la educación en México.

En la UPN no creo que esta situación se llegue a dar, pues los que evalúan y certifican cada una de las acciones de orden académico y administrativo están en la Unidad Ajusco y mientras siga persistiendo la idea de que son ellos los únicos depositarios del saber, las otras unidades serán sólo extensiones operarias. La siguiente declaración lo indica:

Trabajé en la unidad Centro aproximadamente 10 años, me dedicaba a impartir clases y a utilizar la antología del curso como elemento necesario para la aprobación, pues muchos de los estudiantes terminaban por irse a presentar el examen general de conocimientos. Por mucho tiempo

fuimos la unidad con mayor reprobación en el mismo, llamaron a nuestro director los de la unidad Ajusco y luego nos dijo que teníamos que unificar nuestros contenidos con los de las antologías, si no podríamos tener problemas (E-14).

Lo anterior permite el análisis de la pertenencia de grupo (N. A.)<sup>16</sup> que se establece con los profesores, tres de los entrevistados fueron incorporados a la unidad Ajusco, dos de ellos provenientes de unidades del DF y otra por el cambio de plaza de apoyo administrativo a académica.

La noción de pertenencia (somos de un grupo) o gestalt (proximidad, similaridad, comunidad de destino) genera la percepción grupal como unidad. Las identidades grupales cubren no sólo una necesidad autoexplicativa, sino que garantizan su continuidad y vinculan su ideología con acciones. Los profesores se sienten en general más seguros en un grupo con el que “perciben” y comparten similitudes. La conciencia grupal permite la definición del “yo” y la diferenciación entre el “yo” y el “ellos”, ordena la infraestructura entre grupos y las estrategias de seguridad, defensa y preservación.

En este sentido, para Deschamps (1999) la identidad grupal tiene un ciclo:

1. *Identificación*: el grupo establece un dogma o tema central y las opiniones minoritarias no son aceptadas, mientras que los miembros “verdaderos” se convierten en líderes. Se identifica igualmente con el alter.

2. *Productividad*: al aumentar la cohesión el grupo consolida y fortalece sus objetivos e intereses. Se define la relación con los otros grupos (aislamiento, confrontación, etcétera) y regularmente la in-

---

<sup>16</sup> Que se establece a partir de estereotipos, determinados por un componente cognitivo (juicios, creencias). En las funciones que desempeñan la más importante es su valor funcional y adaptativo, pues nos ayudan a comprender el mundo de manera simplificada, ordenada, coherente, e incluso facilitan datos para determinar posibilidad de predicción de acontecimientos venideros.

teracción grupal está permitida siempre y cuando no amenace la identidad del grupo.

3. *Individualización*: en pleno proceso de productividad grupal, los individuos empiezan a diferenciarse unos de otros sobre la base de sus aptitudes, acelerando la individualización y haciendo las relaciones al interior del grupo cada vez más selectivas, modificando a su vez las relaciones con otros grupos y activando solidaridades entre grupos a ciertos niveles.

4. *Decadencia*: cuando los intereses del individuo desplazan a los del grupo al que pertenece. Pueden presentarse esfuerzos para eliminar estas expresiones contrarias, pero muchas veces el resultado es la polarización subgrupal. Un ejemplo claro son las identidades comunitarias con deseos de emanciparse (Deschamps, 1999, pp. 69-84).

En los dos grupos de profesores investigados, este proceso cíclico se presenta, no obstante, la especificidad de las etapas por las que atraviesa es objeto de otro estudio.

Cada uno de los entrevistados pone énfasis en su incorporación y la importancia que ésta tiene en su desarrollo profesional, hacen una comparación con su antiguo lugar de trabajo. Los siguientes fragmentos lo ejemplifican:

Estuve trabajando en la unidad Oriente por cuatro años, en todo ese tiempo fui profesora interina, lo que implicaba realizar una serie de actividades que a muchos de los profesores de base no les interesaba hacer, pues implicaba esfuerzo intelectual. Terminé siendo la encargada de los estudios de posgrado, de la producción editorial, el eje metodológico y los bombrazos<sup>17</sup> que Ajusco pedía. Cuando llegue aquí, a Ajusco, sólo me tenía que dedicar a dar clases (E-3).

---

<sup>17</sup> Trabajos institucionales, requeridos en tiempo mínimo.

Hace apenas un año que trabajo en Ajusco, antes lo hice en la unidad Centro, el trabajo que realizo aquí no es nada en comparación con lo que realizaba allá, que además no era tiempo completo, sino tiempo parcial, se me incluía en actividades, que muchos de mis compañeros no querían realizar, algunas veces tuve que ser hasta maestra de ceremonias. En cambio aquí me dedico a dar clases y a asistir a juntas (E-14).

El ser profesora me ha resultado demasiado difícil, sobre todo con mis compañeros, pues por muchos años fui secretaria. La forma de hablar y trabajar con ellos me ha costado *un buen*, con algunos de ellos tengo problemas ya que creen que no tengo elementos y constantemente tengo que seguir demostrando que los poseo (E-12).

En estos relatos encontramos procesos identitarios que hablan de esquemas de normalización determinados por la división social del trabajo. Esto tiene que ver con grupos de poder al interior de las unidades que dirigen, designan y controlan quien debe realizar el trabajo, o bien, a través de la estabilidad laboral y del compromiso que ha establecido el profesor con su centro de estudios.

Para el tercer caso, estos procesos de normalización se dan desde la internalización del lugar que ocupa dentro de la institución, el cambio de *status* no modifica esta internalización, la evidencia.

En lo que respecta al trabajo colegiado, el proceso de normalización-internalización también se presenta en los cuerpos académicos, muchos de ellos compuestos por afinidades afectivas, plagados por individualismos exacerbados que obstaculizan el trabajo académico de los estudiantes. Al respecto el fragmento siguiente:

En el cuerpo académico donde estoy hay compañeros míos que fueron mis maestros en la maestría, yo ya conocía su forma de trabajo y sabía que siempre quieren tener la razón, en sus cursos casi repruebo porque en las juntas del cuerpo yo opinaba muchas veces contrario a lo que ellos pensaban y además daba razones del por qué de mis desacuerdos, entonces cuando se acercó la evaluación me dijeron que no me reprobaban porque



iba a sentar precedente. Yo les dije que ¿por qué si había presentado lo que ellos habían pedido, en el curso? (E-13).

Esta lógica individualista comporta elementos de subordinación y dominación que imprimen posiciones de control dentro del propio grupo de profesores, lo mismo sucede en las unidades, sirve para dirigir el trabajo académico.

Focault (1984) denomina *tecnologías* al conjunto de discursos y prácticas en las que despliegan, materializan y concretan los distintos modos de ser, que pretenden conformar, normalizar, guiar, instrumentalizar, modelar las ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los sujetos a efecto de lograr los fines que se consideran deseables. La subjetividad es el resultado de estos discursos y prácticas, que desde la regulación social hace referencia al modo de ejercer el poder que se apoya en el conocimiento, es decir, precisa conocer a aquellos que toma por objeto y que persigue la realización de fines sociales y políticos a través de la acción de una manera calculada sobre las fuerzas, actividades y relaciones de los individuos. Tal es el caso en este grupo de profesores.

El trabajo colegiado en los comités tutorales ha estado orientado a cumplir con los requerimientos institucionales previstos en la maestría, los cuales van encaminados a disminuir el rezago que se tiene, lo conforman un pequeño grupo de tres profesores, quienes actúan como un tutor y dos cotutores, el primero es el que tiene la responsabilidad para apoyar el desarrollo de la investigación del maestrante. Al respecto un profesor enuncia en el siguiente fragmento:

Los comités tutorales brindan la oportunidad del trabajo en colegiado, pues permite al estudiante tener puntos de vista diferentes, que le ayuden a la realización de su trabajo de investigación, en el caso de nuestro comité hemos establecido la necesidad de reunirnos para discutir cómo va el trabajo de los muchachos que tenemos a nuestro cargo, eso hace que las investigaciones se terminen de manera más rápida y sin tanto problema a la hora de titularse (E-5).

En este caso, el trabajo colegiado brinda la oportunidad de incidir efectivamente en la formación académica de los estudiantes y permite a su vez establecer una nueva forma de organización, en un plano de igualdad y no de subordinación, lo que demuestra autonomía y respeto con relación al trabajo de los otros. Aunque existen casos en que todavía privan las posturas protagónicas por parte de los miembros del comité y pesan más las relaciones afectivas que el trabajo académico. Al respecto encontramos el siguiente comentario:

Cuando tuvimos que organizarnos por comités tutorales, yo lo hice por la temática, por lo cual me integré con compañeros que han trabajado al igual que yo, sin embargo, he tenido una serie de problemas, sobre todo con los trabajos de mis estudiantes, porque no nos hemos podido poner de acuerdo, en primera nos reunimos sólo cuando hay que hacerlo y algunas veces alguno de nosotros falta. Cuando se llega el tiempo de dar el voto, un compañero pone en serios aprietos a los estudiantes, porque deben de hacer lo que él les indica, aunque no necesariamente contribuya a mejorar el trabajo, pero como él lo dice lo tienen que hacer. Así, pues, para mí trabajar de esta manera en vez de ayudar perjudica, porque antes por lo menos los sinodales se escogían, hoy tienen que ser del mismo comité (E-7).

En este relato se puede establecer que los procesos de identidad, al igual que en la maestría de la UNAM, se dan por una doble articulación desde la cultura disciplinar y en la ordenación de redes y circuitos altamente formalizados e institucionalizados de modo tal que las condiciones de producción y reproducción académica se manifiestan a pautas reguladas.

Una particularidad de estos estudios, en este proceso de normalización, es la fragmentación, pues se atiende a una serie de multiplicidades teóricas en el entorno de la educación.

Esta peculiaridad se ve agravada porque en ella no sólo participan los pedagogos, sino una serie de profesionales que se insertan a este campo, sin olvidar sus lógicas de formación, de tal suerte que miran a la pedagogía –enclave teórico de lo educativo– desde

su propia identidad profesional, lo que condesciende a la creación de un abanico de miradas teóricas que sin lugar a dudas fracciona, muchas veces, a esta disciplina.

Aunado a la crisis de los paradigmas explicativos, iniciada en las décadas de los años sesenta y setenta, se evidenció el agotamiento de los enfoques estructurales, tanto en su versión funcionalista de raíz parsoniana como marxista en sus diferentes variantes, puso nuevamente en el centro del debate la cuestión nunca resuelta de la relación entre el sujeto y la estructura. Si los anteriores paradigmas acentuaron este último aspecto, los nuevos desarrollos teóricos hicieron eje en explicaciones de corte subjetivista. Un balance de esta crisis, si bien implicó una pérdida a las explicaciones totalizantes, significó la apertura de nuevos temas y problemas nunca antes abordados.

En la maestría en Pedagogía de la UNAM, pero ya antes en la maestría en Enseñanza Superior, se profundizaron las tensiones ya existentes entre teoría y práctica. Así, el avance que significó el desarrollo de la teoría pedagógica en FES Aragón (N. A.),<sup>18</sup> o la teoría curricular en la Facultad de Filosofía y Letras (N. A.),<sup>19</sup> supuso un tipo de relación entre modelos teóricos y el trabajo empírico, este desarrollo sólo fue mediatizado en el campo institucional local.

Si bien, el trabajo realizado en el seno de estas dos instituciones educativas constituye fuente generadora de identidad, en este caso la fragmentación y la diversificación interna hacen que sean desconocidas por las nuevas generaciones y sobre todo por los profesores y alumnos de la maestría en Pedagogía de la UNAM.

Estas formas de articulación y la presencia de redes expresan diferentes estrategias académicas de construcción de mayor autonomía y poder de los docentes-investigadores. Una de ellas es la conformación de los cuerpos colegiados desde 1998.

---

<sup>18</sup> Trabajos realizados por el doctor Antonio Carrillo Avelar y su equipo de trabajo en la década de los ochenta en la licenciatura en Pedagogía.

<sup>19</sup> Hay varias investigaciones sobre el tema realizadas algunas de ellas por la doctora Alicia de Alba, doctor Alfredo Burlan y el doctor Ángel Díaz Barriga, entre otros.

Los efectos de la fragmentación y la falta de redes académicas formalizadas e institucionalizadas al interior y exterior de este programa de estudios tienen como efecto una debilidad de las reglas y pautas de regulación y reproducción académica, que se ve reflejada en la inexistencia, en sentido estricto, de circuito o redes académicas de carácter institucional.

Si bien existen espacios de intercambio de la disciplina a nivel nacional como los coloquios de las instituciones educativas: FES Aragón, FFYL y revistas locales especializadas, por donde circula la producción académica, la relación con el exterior (latinoamericano o internacional) es bastante limitada y reducida al acceso a nueva bibliografía.

Todavía está en proceso de estructuración el trabajo interinstitucional como cuerpo académico entre los docentes de estas tres instituciones educativas porque muchos de ellos, hasta el momento, ven su acción docente desde una lógica individualista. Lo que permite la convergencia en la fragmentación y la falta de circuitos formalizados e institucionalizados, que tiene como efecto la debilidad de las reglas y pautas de regulación y producción académica.

Los modos de articulación expresan lógicas diferentes, cuya fuente tiene base en la formación disciplinar. Es evidente que la mayor o menor autonomía y poder académico se construyen desde racionalidades propias de la esfera política, en el caso de la maestría en Pedagogía, la fragmentación se da a partir de una serie de discursos en torno a ella, tiene como efecto un pluralismo competitivo donde no están claras las reglas del juego y, por tanto, los individuos desarrollan diferentes estrategias con base en distintas fuentes de poder.

Son expresiones que marcan la mayor o menor vulnerabilidad de la comunidad académica y determinan lógicas de la cultura política, las cuales evidencian desigualdad en las condiciones materiales y formas de organización al interior de la Universidad Nacional.

Es a partir de la generación y/o cristalización de diferentes estrategias y modalidades al interior de la cultura institucional que se observan formas de reproducción académica, en las que la comuni-

dad docente determina institucionalmente la manera de regulación como en el caso de los cuerpos colegiados, pero a la vez en ella existen signos de fractura o falta de articulación en la determinación del campo.

En la maestría en Desarrollo Educativo de la UPN, las formas de articulación en este proceso de unificación del trabajo académico se han realizado por la formalización de redes académicas con otras formas institucionales de educación superior, entre las que destacan los convenios de colaboración con entidades de la UNAM, el Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional, subsecretarías de la Secretaría de Educación Pública, así como elaboración, diseño e implementación de redes interinstitucionales, en las cuales convergen los educadores e investigadores a través del desarrollo de proyectos, acciones y estrategias de acuerdo con las disciplinas. Este grupo de profesores tiene presencia en las denominadas de gestión social, de valores, de educación intercultural, de la enseñanza de la lengua, de la enseñanza de las matemáticas, de educación para personas jóvenes y adultas, entre otras.

Todo esto con carácter institucional, que permite por lo tanto la circulación de producción académica en la esfera nacional e internacional, creando precedente como una institución que está a la vanguardia de los tópicos actuales y que se ve reflejada en una mayor autonomía y poder académico que contribuye a la creación de racionalidades propias.



---

## CONCLUSIONES

La universidad de élite ha desaparecido y la inclusión de la universidad de masas se ha convertido en campo y objeto de estudio desde hace cuatro décadas, esta proliferación de disertaciones coincide con una nueva organización en su interior, auspiciada por políticas educativas cuyo elemento central es el análisis comparativo de sistemas masivos sumamente complejos, con una extraordinaria diversidad de formas y tareas institucionales que se llevan a cabo con diversos grados de éxito.

En el caso de la UNAM, esta nueva reorganización se complejiza más por su origen, ya que fue establecida como una asociación de diversas áreas de conocimiento y no como un proyecto académicamente articulado, basta ver el insondable alejamiento entre los niveles de posgrado y la licenciatura, los estudios superiores y el bachillerato, las ciencias y las humanidades y todo lo que genera graves dificultades en una formación de alta calidad. Aunado a un proceso de masificación iniciado en la década de los setenta, que facilitó el acelerado crecimiento de la población escolar y el aumento de la planta docente, la insuficiencia de recursos físicos, financieros, humanos, pedagógicos y técnicos.

Se suma a lo anterior, la presencia y la actuación de las autoridades centrales y de la burocracia universitaria como adherente

institucional, así la centralización es una consecuencia estructural, en donde cada entidad (escuela, facultad, centro o instituto) tiene amplias competencias internas, que no rebasan a su institución educativa, porque hay un criterio insoslayable en el cual está prohibido inmiscuirse en los asuntos de las demás entidades, razón por la que los cuerpos colegiados no se miran como responsables del conjunto de la institución para determinadas materias y competencias, sino sólo de *su* entidad académica y es la autoridad central quien puede decidir por el conjunto de la institución, pero únicamente para la administración académica y no para asuntos sustantivos, por lo mismo la heterogeneidad y el tamaño de la institución queda a merced de las habilidades propias de cada dirigente de entidad.

Por lo que ningún cambio estructural de estrategias corporativas o la introducción de nuevas políticas tendrían éxito en transformar a la organización, si las reglas no escritas que gobiernan el comportamiento de la gente no fuesen puestas a prueba o cuestionadas para que en su lugar se coloquen otras.

Desafortunadamente, crear una nueva cultura ha probado ser una tarea increíblemente difícil y ardua para lograr demoler la vieja cultura; los cambios ocurren cuando los individuos empiezan a pensar diferente y en consecuencia a realizar las cosas de distinta manera.

Al modificarse la cultura, igualmente se transforma la forma en cómo se “hacen las cosas por aquí”, lo que puede significar el desarrollo de un nuevo estilo (ritmos y tiempos). Para realizar exitosamente la implantación de un estudio y las medidas de cambio que de él pueden desprenderse, que debe acompañarse de cambios en la cultura administrativa –valores consuetudinarios, nivel de conciencia, actitudes, costumbres, hábitos y tradiciones– de manera que la asimilación de los nuevos patrones y modelos de organización hará posible que el personal no sólo se adapte al cambio, sino que lo propicie y lo sostenga.

Por otra parte, cabe señalar que la heterogeneidad de los contextos institucionales en los cuales los académicos desarrollan sus



tareas son espacios sociales, en tanto situaciones en que ocurre la acción de los individuos, por lo que se establece una mediación entre las decisiones del Estado y los actores institucionales.

En este sentido, se hace inexcusable caracterizar la colectividad en los docentes, sus rasgos, mecanismos y lógicas de producción y reproducción en dos instituciones educativas, cuyo epicentro son los estudios sobre educación. Los modelos de articulación son una tipología que intenta captar la convergencia de los componentes simbólico-culturales y disciplinares, que configuran las identidades académicas y que permiten aproximarnos a comprender algunos aspectos de las distintas culturas institucionales y su funcionamiento.

Dentro de la complejidad de contextos, en el caso de la maestría en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, más de 80% de los profesores son de asignatura con menos de 20 horas a la semana (menos de lo necesario para alcanzar la mayoría de las prestaciones sociales). Asimismo, los criterios que marca el Estatuto del Personal Académico (EPA) para el ingreso, permanencia y promoción del personal han sido ampliamente rebasados por prácticas no transparentes que afectan gravemente el principio de autonomía universitaria.

Si bien es verdad que tal fenómeno se ha extendido a todas las instituciones universitarias del país, ello no ha sido de manera homogénea e incluso, contra esta tendencia general, algunas universidades (por ejemplo la de Guadalajara) han podido consolidar los ingresos y concursos de oposición transparentes, los programas de apoyo (informativos, de investigación, de publicaciones, etcétera) y el fortalecimiento de la planta docente mediante diversas vías, como parte clave de una política ofensiva integral dirigida a lograr la excelencia académica.

Más allá de la investigación científica social que falta hacer para el caso particular de la maestría en Pedagogía en la FES Aragón, también es cierto que cualquier proyecto de excelencia académica de largo plazo pasa necesariamente por el consenso de los profesos-

res y la recomposición de la relación entre ellos y las autoridades en turno.

En esta lógica, que tiene como eje central el compromiso con la autonomía universitaria, la recuperación práctica plena del EPA se presenta como uno de los más importantes desafíos que enfrentan hoy los profesores para poder mejorar sus condiciones laborales, al tiempo de hacer realidad un proyecto de excelencia académica.

La auténtica corresponsabilidad en las relaciones entre profesores y autoridades administrativas deberá fundarse en la aplicación práctica real del EPA, que constituye el puntal básico que permitiría darle credibilidad y viabilidad a un proyecto de mejora académica en la Universidad a largo plazo.

En este marco de principios, que otorgaría un carácter legal y moral a las acciones de los profesores y administrativos, la formación de los colectivos de trabajo, además de ganar legitimidad, se constituirían como una opción potencial para el impulso de la excelencia académica. De lo contrario, se seguirá apostando al desgaste y agotamiento de cualquier proyecto de mejora académica, toda vez que en la práctica, se continuarían anulando las expectativas de mejora de los profesores, esencialmente desligados de coyunturas políticas.

Por su parte, los profesores de la maestría en Desarrollo Educativo de la UPN, para formar parte de los cuerpos académicos tienen que ser de tiempo completo definitivos, es decir, la conformación de éstos responde a una normatividad vigente en la reestructuración de la Universidad que busca su afianzamiento como institución descentralizada.

Cada uno de estos dos grupos responde a la perspectiva de rendimiento de cuentas y la dinámica del trabajo académico se ve modificada; primero fue la presentación de megaproyectos institucionales a proyectos presentados por cuerpos académicos, se habla de un nuevo modelo de organización a partir de integrar colectivos de trabajo denominados cuerpos académicos, que definen su materia a partir de la confrontación de sus saberes. Como consecuencia se ha dado la creación de nuevos grupos, la necesidad

de establecer una mayor delimitación en la recategorización de los saberes, en el reforzamiento de las cohesiones comunitarias tradicionales, en la recomposición o expresión de fragilidad de temáticas trabajadas previamente, o bien, en la desaparición de grupos o segmentos y en la aparición de otros nuevos.

Hasta aquí parece que la intención es razonable, sin embargo, la dinámica y la temporalidad propia que requiere la conformación de comunidades científicas con un alto nivel de especialización es artificialmente inducida y transformada por parámetros extra institucionales y fuertemente centralizados desde la burocracia estatal.

Es importante destacar que en la maestría en Pedagogía y en la maestría en Desarrollo Educativo, al igual que en otras entidades educativas, la actividad prioritaria es la docencia y que desde la década de los setenta se ha puesto énfasis en las iniciativas sobre la figura académica, interesadas en la dedicación completa a las actividades de investigación.

Hasta hoy, se tendría que aceptar que ese perfil no encaja con la amplia mayoría del personal que labora en estas dos instituciones. Al final de la década pasada –según los datos de ANUIES–, de las poco más de mil 500 unidades académicas en el país, 87% correspondía a IES que tenían como función primordial la docencia a nivel licenciatura (no de posgrado) y concentraba cerca de la mitad de la matrícula total de educación superior (ANUIES, 2000).

Aguardar el relevo generacional del profesorado o los resultados graduales de los programas de formación en marcha puede implicar un mayor deterioro de la actividad docente y un deficiente nivel formativo para varias generaciones de alumnos. El problema se agrava en un contexto en donde los sistemas educativos a nivel internacional enfrentan, por un lado, el reto de grandes volúmenes de información y conocimiento y, por otro, la exigencia de esquemas de aprendizaje a lo largo de la vida que presionan por un cambio en los modelos de enseñanza.

Además, conviene tener presente que en la actualidad las instituciones de educación pública se disputan el monopolio y defini-

ción de lo que es conocimiento. En este sentido, parece primordial reconocer el tipo de instituciones que predominan en el subsistema, los imperativos del cambio en los modelos de aprendizaje y la urgencia de mejorar el desempeño docente.

Los nuevos requerimientos para el mejor desempeño docente y la ampliación del programa educativo, el ejercicio de la docencia y la participación en actividades de tutoría y gestión académica han hecho que los docentes empiecen a vivir una nueva forma de organización, aunque muchas de las veces lo hacen más por mandato que por una clara conciencia de lo que significa esto en su actuación.

Uno de los instrumentos de formación más importante dentro de esta nueva reorganización de los programas de posgrado son las tutorías. En el prólogo del Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) de la UNAM, se precisa la importancia del “sistema tutorial”. Entre las cinco estrategias básicas para la reforma al posgrado universitario, la figura del tutor es relativamente nueva, alude al investigador que se responsabiliza académicamente del estudiante de manera inmediata, directa y permanente, establece con él una relación unipersonal, individualizada, ya que entre los dos crean un proyecto de formación específico para que el segundo genere y estimule su capacidad creativa.

Los campos de trabajo definidos por los docentes de las maestrías, denominados *líneas de investigación*, muestran una compleja variedad de temas y problemas de intervención en diversas áreas de las ciencias, lo que a su vez se expresa en una sofisticada sobreespecialización de cada área.

Al mismo tiempo, la evidencia de distintos niveles de formación con una diversidad de experiencias posibilitan equiparar una serie de problemáticas que se articulan y manifiestan en el contexto educativo en diversas dimensiones, entre ellas se destacan: las relaciones de poder que, con una concepción de causalidad lineal en el aprendizaje y conocimientos teóricos, encauzarán a los nuevos estudiantes de la maestría a incorporarse a las líneas de investiga-

ción de los profesores, que no necesariamente corresponden con los intereses y la formación de los alumnos.

Los organismos financieros internacionales construyeron una agenda para las políticas educativas, que han variado a lo largo de las últimas dos décadas del siglo pasado hasta nuestro días. A riesgo de una simplificación excesiva, se podría plantear que hubo diferentes periodos en donde fue cambiando el énfasis en los lineamientos de gobierno que sostuvieron estos organismos. En la década de los ochenta el eje fue establecido en la reforma de los sistemas (ajuste estructural, descentralización, reasignación y focalización del gasto). A comienzos de los años noventa, el eje se planteó en la autonomía institucional, las preocupaciones básicamente giraron en torno a las cuestiones de procedimiento y gestión, así como a la redefinición del vínculo escuelas-sociedad.

En los últimos años se observa el retorno de una política más explícita hacia el sector docente: evaluación del desempeño, premios al docente exitoso, salario atado a resultados (incentivo por productividad), etcétera. Por lo cual se implementó una serie de dispositivos de regulación, a través de políticas tendientes a evaluar el trabajo académico de los profesores, entre los que destaca: la introducción a una nueva forma de trabajo, cuya primacía se centra en la colectividad como elemento de cohesión, vertido desde una cultura empresarial que muestra la necesidad de mayor rendimiento en la producción que –para el caso de las universidades– se debe traducir en el aumento de la eficacia y eficiencia de las funciones sustantivas.

La nueva disposición de trabajar en colectivo comprende cómo la organización académica está íntimamente relacionada con la organización social. Se introduce el modelo de producción japonés para dar resultados idénticos a los de las empresas, el énfasis se encuentra en el perfeccionamiento de técnicas de recolección, memorización y procedimiento de información, lo que a su vez permite una mayor flexibilidad y adaptabilidad de las líneas productivas ante las variaciones en la demanda, así como la búsqueda en el rendimiento

del trabajo, en mejor control de operarios y una mayor calidad de los productos. En esencia, este modelo cimentado en la tecnología pretende una asociación funcional entre medios de trabajo mecánico y medios de procesamiento electrónico, orientados a una nueva y diferente gestión del conjunto de tareas en el proceso productivo, además de una asociación funcional entre medios de circulación de productos y como consecuencia de ello, una revolución de las fuerzas productivas y no simplemente cambios tecnológicos graduales. Su éxito radica en la aplicación de estos sistemas.

Después de una profunda crisis de productividad y rentabilidad, que en la década de los ochenta sufrieron las grandes armadoras norteamericanas, con su consecuente pérdida de control del mercado mundial de autos, se fomentó la emulación de los métodos nipones considerados como los más apropiados para iniciar una nueva etapa de eficiencia productiva y provocar una recomposición general dentro de la fábrica. Desde entonces, dicha imitación en el plano de la organización tecnológica y la implementación de los nuevos dispositivos técnicos ha implicado, en las empresas, la expansión de sus redes de comercialización, haciendo efectivo el principio de descomposición de partes y componentes estandarizados en la fabricación de productos, así como la búsqueda de acuerdos comparativos de tecnología/capital tendentes a reducir las distancias y buscar permanentemente mercados mundiales.

En la práctica, ha significado poner en marcha modernos sistemas de automatización flexibles con base en la producción computarizada, para producir cantidades a gran escala y en pequeños lotes para asegurar una mejor capacidad de respuesta frente a las fluctuaciones de la demanda de manera oportuna. Del mismo modo, ha hecho consistentes dos alternativas para incrementar la eficiencia técnica y administrativa para controlar el uso de los materiales y los productos dentro de sistemas de producción cada vez más integrados, las políticas de los inventarios son: *Justo a tiempo* y el *Control total de calidad*.

Desde esta perspectiva, la multifuncionalidad del empleado y la necesidad del trabajo colectivo son elementos primordiales. Este

modelo se introdujo en la nueva cultura académica de los profesores de acuerdo con los entrevistados, si bien se estableció como una imposición y trajo consigo una serie de resistencias, también se convirtió en el eje angular para una nueva conformación de identidad.

No basta con referirse a la flexibilidad de los dispositivos de regulación del trabajo colectivo y los dispositivos socio-productivos –inspirados en prácticas laborales japonesas– como la característica distintiva de la etapa actual de los procesos de cambio previstos para la educación superior, es necesario encontrar categorías precisas que expliquen y reflejen la cualidad histórico-temporal-espacial de dichos procesos.

Las categorías utilizadas fueron *las lógicas de construcción y las experiencias de subjetivación*. La primera, para explicar la forma, calidad y tendencia específica del cambio en la cultura académica, así como la influencia que los actores ejercen sobre el proceso continuo de la vida social y la manera en que asumen la dirección del mismo, en un contexto de generalización y difusión de la investigación y profesionalización. La segunda, para explicar la naturaleza y los resultados de modelos originados mediante la trasplatación de prácticas industriales hegemónicas a contextos regionales diferentes al de éstas.

En la nueva cultura que se está construyendo al interior de cada uno de los grupos de trabajo destaca la autopercepción de un *yo/nosotros* relativamente homogéneo y persistente, en contraposición con los *otros*, sobre la base de atributos, marcas o rasgos distintivos que funcionan como símbolos valorativamente connotados.

Es decir, los entrevistados no sólo aportaron información acerca de los requerimientos institucionales (normas y prácticas sociales), sino cómo se construyen en torno a estereotipos y valores, lo que da cuenta del tránsito de la identidad personal a la colectiva. Es así que el individuo se convierte en una forma de identidad colectiva, precisamente, a partir de la cohesión del grupo que debe ser entendida como suma de individuos.

Cabe destacar que la identidad se genera, desarrolla, manifiesta y cobra relevancia sólo en un marco de relaciones sociales para el es-

tudio de diferentes disciplinas, pero más para un trabajo de carácter interdisciplinario que consigne cuestiones en las que se involucran la subjetividad y lo objetivo, de suma importancia para comprender los motivos y el sentido que los sujetos dan a sus acciones.

Pieza determinante en la constitución de la identidad es la *dimensión simbólica*, pues los símbolos como elementos de la cultura poseen una expresión que va más allá de sus características formales, ya que son portadores de significados y, en ellos, se condensa la visión que tienen los hombres sobre el mundo, el entorno inmediato, sus relaciones sociales, la manera en que pueden aceptar, actuar, reproducir y transformar su realidad.

Todo lo anterior da cuenta de los objetivos y las categorías planteadas en la investigación como directrices de los hallazgos encontrados, a partir de lo expuesto por los entrevistados con respecto al trabajo colegiado, pues la constitución del *corpus* permitió esclarecer los rumbos y delimitar las fronteras de la investigación.

A su vez, pudimos establecer el *análisis contextual*, desde el cual las políticas educativas han transformado la organización de los modelos universitarios, desde el marco de la *cultura empresarial*, cuyo epicentro es la optimización de la productividad y la eficiencia, a partir del *trabajo colegiado* que desde sus inicios jamás ha sido un proceso voluntario, sino una imposición en la cual hoy los profesores deben realizar su trabajo académico.

Desde el *análisis interpretativo*, centrado en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social, entendiendo que en la actualidad el trabajo colegiado es la pieza angular de la forma de trabajo laboral de los profesores en los posgrados, el resultado observado es que a este trabajo se le ve como un mandato u obligación convirtiéndose en una cultura instituyente que materializa, por un lado, los dispositivos institucionales a través de la organización y, por otro, conforma a ésta como un proceso normalizador, en donde la ausencia del sujeto es manifiesta, muchas veces por procesos de individualización, que niegan el sentido y el significado de la actuación del profesor convirtiéndose en simples procesos de regulación social



en los cuales la subjetivación del profesor permite la colocación de una identidad de la que se va apropiando hasta convertirla en suya, primero desde el plano del *yo* y luego para entender la existencia de los *otros* (caso de algunos de los entrevistados, no en todos). Con ello, crear el sentido de lo que es trabajar en colegiado, sin perder de vista que en esta fase todavía se manejan muchos imaginarios de este tipo de trabajo, puesto que es una actividad impuesta por las autoridades educativas y no es una construcción propia de los profesores, quienes han sido formados por la tradición fordista-taylorista que coloca a la individualización como piedra angular desde la que se mira al *yo* y al *otro*.

Esto no quiere decir que en los profesores de los posgrados estudiados no exista una identidad subjetiva, coherente y plausible, desde la cual hayan constituido su trabajo académico y sus aperturas en el trabajo colegiado, sin embargo, queda claro que esta pretendida homogeneidad para el trabajo colegiado evidencia una heterogeneidad histórica del trabajo docente y lógicas de saber y poder dentro de los grupos de profesores, que si bien, permiten pertenencia e identidad al grupo, éstas se dan por la formalización de redes académicas, de acuerdo con la formación profesional de origen o por la articulación de la disciplina, desde procesos identitarios que patentizan vínculos afectivos.

En este sentido, el *análisis empírico* resultó de suma importancia porque hizo posible reconocer el funcionamiento de la política educativa en torno al trabajo colegiado como dispositivo institucional que lleva implícito un conjunto de valores, contenidos y habilidades a instituir.



---

## REFERENCIAS

### LIBROS

- Abravanel, H. (1992). En busca de los mitos organizacionales. En Abravanel, H. *et al.* *Cultura organizacional*. Bogotá: Legis, Serie empresarial.
- Acosta, A. (1999). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*, tesis de doctorado. México: CUCEA.
- Aguado, J. (1992). *Identidad, ideología y ritual, Un análisis antropológico en los campos de educación y salud*. México: UAM-Iztapalapa.
- Aguirre, C. (1964). *La formación del maestro universitario*, tesis de maestría en Pedagogía, México, Facultad de Filosofía y Letras.
- Aguirre, L. (1994). *Reformas educativas en México. Una perspectiva de largo alcance*. En Aroche Sandoval, S. *La formación de profesores de las universidades públicas de los noventa*. México: ENEP Aragón-UNAM.
- Alcántara, S. (2005). *Entre Prometeo y Sísifo: ciencia, tecnología y universidad en México y Argentina*. México: Ediciones Pomares.
- Álvarez, M. & Órnelas, C. (comp.) (1989). *Superación académica y reforma universitaria*. México: UNAM.
- Archavala, R. & Solís, P. (1999). *La universidad pública, ¿tiene rumbo su desarrollo?* México: Universidad de Guadalajara-Universidad de Aguascalientes.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México: CIDE.
- Arredondo, G. (1987). Desarrollo histórico de la formación de profesores universitarios. En Zarzar Charur, C. (comp.) (1987). *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México: SEP-Nueva imagen.

- Arredondo, G. (1998). La educación superior; el posgrado. En Latapí, P. (coord.). *Un siglo de educación en México*, tomo II, biblioteca mexicana. México: FCE.
- ANUIES (1979). La planeación de la educación superior en México. Ponencia aprobada en la Reunión Ordinaria de la ANUIES, en la ciudad de Puebla.
- ANUIES-CONPES (1987). *Programa integral para el desarrollo de la educación superior*. México: ANUIES.
- ANUIES-SEP (1981). *Los estudios de posgrado en México 1978-1979*. México.
- BID (1994). *Información básica*. Washington: BID.
- BID (1996). *BID extra. Reforma educativa*. Washington: BID.
- BID (1997). *El banco y la universidad*, Documento OP-743 Educación. Washington: BID.
- Barba, A. (1993). Conflicto organizacional: estrategias corporativas y relaciones de poder. En Ortega, R. (1993). *Estrategias organizacionales*. México: UAM-Iztapalapa.
- Barrón, C. (1991). *La pedagogía constructivista; elementos de análisis del proceso escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Barrón, T. (1981). Características del posgrado en México. En ANUIES-SEP. *El desarrollo del posgrado en educación superior*. México: ANUIES-SEP.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. España: Gedisa.
- Ben-David, J. (1974). El papel del científico en la sociedad. México: Trillas. En Pacheco, T. & Díaz Barriga, A. (comps). *La profesión, su condición social e institucional*. México: CESU-Miguel A. Porrúa.
- Ben-David, J. et al. (1966). *La universidad en transformación*. Barcelona: Seis Barral.
- Berger, P. & Luckmann T. (1976). *Construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder derecho y clases sociales*. Bilbao: Descleé.
- Brannen, Y. (2000). Cuando los japoneses crean algo nuevo. En Brannen. *Multinationales Japonesas*, Estados Unidos.
- Braun, E. (1996). *Caos, fractales y cosas raras*. Colección *La ciencia desde México*. México: FCE.
- Bravo Ahuja, V. & Carranza A. (1976). *La obra educativa*. México: SEP-setentas.
- Brunner, J. (1987). *Universidad y sociedad en América Latina*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Brunner, J. (1990). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago: FCE.
- Caballero Serrano, L. (2002). *Identidad y formación docente*, tesis de maestría. Morelos: Normal de Cuautla, UAEM-ICE.
- Carnoy, M. (1978). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI.
- Casanova Cardiel, H. (2000). Políticas del Estado en relación con los estudiantes. En Casanova Cardiel, H. et al. *Diversidad y convergencia; estrategias de finan-*

- ciamiento, gestión y reforma de la educación superior*. México: UNAM-CESU-Porrúa.
- Casanova Cardiel, H. (2001). La universidad hoy: idea y tendencias de cambio. En Muñoz García, H. (coord.). *Universidad: política y cambio institucional*. México: UNAM-CESU.
- Castells, M. (2003). *La era de la información: economía sociedad y cultura*, vol. II: El poder de la identidad. México: Siglo XXI.
- Castillo Domínguez, G. (1992). *Ensayos sobre el normalismo*. Torreón.
- Castrejón Díez, J. (1982). *El concepto de universidad*. México: Océano.
- CEPAL (1963, noviembre). *El desarrollo de América Latina en la posguerra*. Naciones Unidas.
- CEPAL (1977, marzo 5). *El desarrollo económico y social y las relaciones externas de América Latina*. Documento presentado en la Tercera reunión de expertos gubernamentales. Santiago de Chile.
- Clark, B. (1984). The organizational conception. En Clark, B. *Perspectivas on higher education: eight disciplinary and comparative views*. Berkeley: University of California Press.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de organización académica*. México: Nueva Imagen.
- Clark, B. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*. México: UNAM-Porrúa.
- Clark, B. (1995). *Places of inquiry; research and advanced education in modern universities*. USA: University of California Press.
- Clegg, R. & Stewart, R. (1990). *Modern Organization; organization Studies in the Postmodern World*. London: Publicaciones Sage.
- Cohen, M. (1999). Problemas clave que enfrentan las autoridades educativas estatales. En Elmore R. *La reestructuración de las escuelas: la siguiente generación de la reforma educativa*. México: FCE.
- Coll, C. (1990, noviembre) Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir? Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Psicología y Educación. *Intervención Educativa*. Madrid.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Comenio, J. (1976). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Coombs, P. (coord) (1992). *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México*. México: FCE.
- Conpes (1990). *Estrategia para la integración y funcionamiento de los comités interinstitucionales para la evaluación de la educación superior*. México.
- Coraggio, J. & Torres, R. (1997). *La educación según el Banco Mundial*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila/CEM.

- Coriar, B. (2000). *Pensar al revés; trabajo y organización en la empresa japonesa*. México: Siglo XXI.
- Coriar, B. (1994, marzo 22-25). El trabajo, los trabajadores y la competitividad. Conferencia en el Seminario Intensivo de Investigación, organizado por Piette (Programa de investigaciones económicas sobre tecnología y empleo) del CONICIT y el CREEDLA del CNRS (*Centre d'Études et Documentation sur l'Amérique Latine*). Ferrari, S. (trad.).
- Cortina, A. & Conill, J. (directores) (2000). *10 palabras clave en ética de las profesiones*. España: Editorial Verbo divino.
- Courard H. (ed.) (1993). *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Chile: Flacso.
- Cox, C. (1993). Políticas de educación superior; categorías para su análisis. En Courard H. (ed). *Políticas comparadas de educación superior en América Latina*. Chile: Flacso.
- Crozier, M. (1988). *La sociedad bloqueada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Crozier, M. & Friedberger, E. (1990). *El actor y el sistema, las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza.
- Cueva, A. (1990). *El desarrollo del capitalismo en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Denison, D. (1991). *Cultura corporativa y productividad organizacional*. Serie empresarial. Bogotá: Legis,
- Deschamps, C. (1999). *L'identité sociale: la construction de l'individu dans les relations entre groupes*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Dewey, J. (1965). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Di Maggio, J. & Powell W. (1991). The iron cage revisited: institucional isomorphism and collective rationality. En Powell, W. y Di Maggio, J. *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago y Londres: The University of Chicago Press.
- Díaz, A. (1987). Dos tendencias pedagógicas. Aportaciones para el análisis de la Licenciatura en Pedagogía en la UNAM. En Alba de, A. *Teoría y educación; en torno al carácter científico de la educación*. México: UNAM-CESU.
- Díaz, A. (1987). Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987). En Zarzar Charur, C. (comp.). *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México: SEP-Nueva imagen.
- Díaz, A. (1990). La concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de pedagogía. En Ducoing, P. *Formación de profesionales de la educación*. México: UNAM-UNESCO-ANUIES.
- Dilther, W. (1965). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Losada, Buenos Aires.

- Dirección de Institutos Regionales. (s/f). Modelo educativo de los institutos tecnológicos regionales. México: SEP.
- Ducoing, P. (1990). *La pedagogía en la universidad de México: 1881-1954*, tomo I. México: UNAM-CESU.
- Durkheim, E. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*. España: Alianza.
- Durkheim, E. (1996). *Educación y sociología*. Barcelona: Editorial Península.
- Durkheim, E. (1998). *Las reglas del método científico y otros escritos sobre la filosofía de las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.
- Echeverría, L. (1970, febrero 4). Discurso de campaña. Tapachula Chiapas.
- Elizondo, A. (1988). *La Universidad Pedagógica Nacional ¿un nuevo discurso magisterial?* México: UPN-SEP.
- Elmore, R. (1993). Modelos organizacionales para el análisis de la implementación de programas sociales. En Aguilar Villanueva, L. *La implementación de políticas*. México: Porrúa.
- Etzioni, A. (1986). *Organizaciones modernas*. México: UTEHA.
- Ezpeleta, J. & Sánchez, M. (1979). *Maestrías en educación en México*. Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa. México: Conacyt.
- Ezpeleta, J. & Sánchez, M. (1989). El sistema de educación superior: modelos organizacionales. En Barquin Álvarez, M. & Órnelas, C. (comp.). *Superación académica y reforma universitaria*. México: UNAM.
- Farr, R. (1986). Las representaciones sociales. En Moscovici, S. (comp.). *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Fayol, H. (1961). *Administración industrial y general*. Buenos Aires: El ateneo.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Bogotá: Siglo XXI.
- Gaceta UNAM (1994). *Convenio UNAM-BID*. México: UNAM.
- Gaceta UNAM (1996). *Reglamento General de Estudios de Posgrado 1995*. Aprobado en la sesión del Consejo Universitario. México: UNAM.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas Híbridas*. México.
- García, G. (1996). *Cultura e influencia gerencial en la empresa, un estudio de caso*. Tesis de maestría en Sociología del trabajo. México: UAM-Iztapalapa.
- Geertz, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gerth, H. & Wright, M. (1965). *From Max Weber: essays in sociology*. New York: Oxford University Press.
- Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Giddens, A. (1996). *Sociología*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Gil Antón, M. (1995). Los académicos y el futuro de la Universidad. En *Estudios*, 39-40. México: ITAM. pp. 61-75.

- Gil Antón, M. et al. (1992). *Académicos. Un botón de muestra*. UAM-Azcapotzalco, México.
- Gil Antón, M. et al. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-Azcapotzalco, UNISON, PIIES.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, P. (1999). Globalidades, neoliberalismo y democracia. En Gentili, P. (org.), *Globalização excludente*. Petrópolis: Vozes /CLACSO / LPP.
- González, M. (2004). Muchas identidades. En González, M. (coord.). *Las muchas identidades. De nacionalidades, migrantes, disidentes y géneros*. México: Quimera.
- Granados, M. (1980). Así nacieron las ENEP. En *Memorias el Primer Foro Académico Laboral*. México: ENEP-Foro Universitario-STUNAM.
- Graciarena, J. (1982). *Esbozo de interpretación de la crisis actual de la universidad latinoamericana, clases sociales y poder*. Caracas: Ateneo.
- Grediaga, R. (2000). *Profesión académica: disciplina y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados académicos mexicanos*. México: ANUIES.
- Guevara, G. (1988). *El saber y el poder*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Guillén R. (1985). Interpretaciones de la crisis. En González Casanova y Aguilar Camín (coords.). *México ante la crisis*. México: Siglo XXI.
- Gutiérrez Garza, E. (coord.) (1994). *El debate nacional. México en el siglo XXI. La globalización: mitos y realidades*. México: Diana.
- Habermas, J. (1991). *Conciencia moral y acción comunicativa*. García, R. (trad.). Barcelona: Ediciones Península.
- Hall, R. (1996). *Organizaciones, estructuras, procesos y resultados*. México: Prentice-Hall.
- Hayles, K. (1998). *La evolución del caos, el orden dentro del desorden en las ciencias contemporáneas*. Colección Límites de la ciencia. Barcelona: Gedisa.
- Heller, A. (1991). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Herbart, J. (1935). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Espasa Calpe.
- Hickman, H. (2003). Procesos de institucionalización: trayectorias e identidades académico-disciplinarias. En Granja, J. (comp.). *Miradas a lo educativo; exploración en los límites*. México: Plaza y Valdés editores y Seminario de análisis de discurso educativo.
- Hiesch, A. (1997). *Educación y burocracia. La organización universitaria en México*. México: Gernika.
- Hortal, A. (2000). Docencia. En Cortina, A. *10 palabras clave en ética de las profesiones*, España: Verbo divino.



- Ibarra, E. (1993). Organización del trabajo y dirección estratégica. Caracterización de la evolución de los paradigmas gerenciales. En Montañó Hirose, I. *Argumentos para un debate sobre la modernidad. Aspectos organizacionales y económicos*. México: UAM-Iztapalapa.
- Ibarra, E. (1994). Neoliberalismo, educación superior y ciencia en México: Hacia una conformación de un nuevo modelo. En Ibarra Colado, E. (coord.). *La universidad ante la excelencia del espejo*. México: UAM-Iztapalapa.
- Ibarra, E. (2001). *La universidad hoy: gobernabilidad y modernización*. México: UNAM-UAM-ANUIES.
- Ibarra, E. (2003). *La universidad en México hoy: gobernabilidad y modernización*. México: UNAM-UAM-UUAL.
- Johansen Berrogio, O. (1982). *Anatomía de las empresas. Una teoría de las organizaciones sociales*. México: Limusa.
- Kenneth, G. (1993). *La identidad como autonarración del yo. Realidades y relaciones, aproximaciones a la construcción social*. España: Paidós.
- Kent, R. (1997). Las políticas de evaluación. En Kent Rollin. (comp.). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado, 2*. México: CFE.
- Kent, R. (1990). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México: Nueva imagen.
- Labarca, G. et al. (1979). *La educación burguesa*. México: Nueva Imagen.
- Labarca, G. et al. (1989). *La educación burguesa*. México: Nueva Imagen.
- Larroyo, F. (1958). *Vida y profesión del pedagogo*. México: UNAM.
- Larroyo, F. (1941). *Los fundamentos filosóficos de la escuela unificada*. México: Logos.
- Larroyo, F. (1978). *La filosofía iberoamericana*. México: Porrúa.
- Larroyo, F. (1979). *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.
- Larroyo, F. (1979). *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa.
- Larroyo, F. (1981). *Los principios de la ética social*. México: Porrúa.
- Latapí, P. (1987). *Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976*. México: Nueva imagen.
- Levy, D. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica, desafíos privados al predominio público*. México: UNAM-CESU- Flasco-Porrúa.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- March, J. & Olsen, P. (1989). *Rediscovering institutions. The organizational basic of politics*. New York: The free press.
- March, J. & Simon, H. (1980). *Teoría de la organización*. Barcelona: Ariel.
- March, J. (1989). *Decisions and organization*. UK: Basil Blackwell.
- Mardones, J. & Ursua, N. (1994). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales; materiales para una fundamentación científica*. México: Fontamara.
- Marx, C. (1975). *El capital*. México: Siglo XXI.

- Maslow, A. (1982). Una teoría de la motivación humana. En W. Sixton (ed.). *Teorías de la organización*. México: Trillas.
- Medina, J. (1979). *Filosofía educación y desarrollo*. México: Siglo XXI.
- Medina, P. (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México: UPN-Plaza y Valdés.
- Mendoza, J. (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*. México: UNAM-CESU-Porrúa.
- Merani, A. (1971). *Estructura dialéctica de la personalidad*. Buenos Aires: Ateneo.
- Merton, R. (1964). *Teoría y estructuras sociales*. México: FCE.
- Mintzberg, H. (1989). The structuring of organizations. En Morgan, G. *Images of organizations*. Estados Unidos: Prentice Hall, Sage.
- Moctezuma, P. (2003). *La administración federalista del sistema de educación superior en México*. México: UABC-Plaza y Valdés.
- Montaño, L. (1991). El orden sistemático: algunos avatares del paradigma organizacional. En Ibarra Colado, E. & Montaño, H. (coords.). *El orden organizacional; poder, estrategia y contradicción*. México: UAM-Hispánicas.
- Montaño, L. (1993). La modernidad organizacional: Una aproximación al estudio de las realidades locales. En Ortega, R. (ed.). *Estrategias organizacionales*. México: UAM-Iztapalapa.
- Montaño, L. (1987). Por la democratización de la calidad. En Montaño Hirose, L. *Recortes. Ensayos sobre organización*. México: UAM-Iztapalapa, División de ciencias sociales y humanidades.
- Montaño, L. (2001). Los nuevos desafíos de la docencia. Hacia la construcción-siempre inacabada- de la universidad. En Barba, A. & Montaño, L. *Universidad, organización sociedad: arreglos y controversias*. México: Miguel Ángel Porrúa-UAM.
- Montaño, L. (2000 abril-junio). Modelos organizacionales y crisis: La experiencia reciente de Japón. En *Contaduría y administración*, 197. México.
- Morgan, G. (1986). *Images of organization*. USA: Sage.
- Morín, E. (1994). La noción de sujeto. En *Nuevos paradigmas. Cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología social II*. Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz, H. Desinstitucionalización de las universidades públicas en México: un efecto de la política de evaluación académica. En Ordorika, I. (coord.). *La academia en jaque. Perspectivas políticas de la evaluación*. Colección Problemas educativos de México. México: Miguel Ángel Porrúa editores/Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Muñoz, H. (2002). *Universidad: política y cambio institucional*. México: CESU-UNAM/Porrúa.

- Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política; estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Ohno, T. (1978). *Toyota seisan Koshiri*. Tokio: Diamond sha.
- OCDE (1995). *Examen de la política educativa de México*. Informe de los examinadores de la OCDE. París.
- Ornelas, C. (1984). *Diagnóstico sobre la situación académica de los posgrados en educación*. Reporte de investigación. México: Conacyt.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición del fin del siglo*. México: CIDE, Nafinsa y FCE.
- Ortiz, M. (2005). *Formación de maestros en el Estado de México*. México: INSEM.
- Owen, R. (1994). *La escuela como organización. Tipos de conducta y práctica organizativa*. México: Santillana.
- Passeron, J. (1991). *Le raisonnement sociologique*. París : Nathan.
- Perrow, Ch. (1972). *Sociología de las organizaciones*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Perrow, Ch. (1984). La historia del zoológico o la vida en el arenal organizativo. En Thompson, K. y Salaman G. (comps.). *Control e ideología en las organizaciones*. México: FCE.
- Pfeffer, J. (1982). *Organizaciones y teoría de las organizaciones*. México: FCE.
- Poder Ejecutivo Federal (1989). *Plan Nacional de Desarrollo: 1989-1994*. México: Presidencia de la República.
- Porter, M. (1991). *La ventaja competitiva de las naciones*. Argentina: Vergara.
- Porter, M. (2003). *La universidad de papel, ensayos sobre la educación superior en México*. México: CEIICH-UNAM.
- Potter, J. (1998). *La construcción discursiva de la realidad. La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*. España: Paidós.
- Promep (1996). México: SEP-ANUIES-Conacyt.
- Puiggrós, A. (1980). *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Rangel, A. (1979). *La educación superior*. México: Colegio de México.
- Rescher, N. (1984). *Limits of science*. Berkeley: Los Angeles: University of California Press.
- Reygadas, L. (1998). *Mercado y sociedad civil en la fábrica: culturas del trabajo en las maquiladoras de México y Guatemala*. Tesis doctoral en Ciencias Antropológicas. México: UAM-Iztapalapa.
- Rodríguez, R. & Casanova, H. (coords.) (1998). *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*, 1 y 2. México: UNAM-CESU-Porrúa.
- Ruiz, J. (1995). *Sociología de las organizaciones*. Vizcaya: Universidad de Deusto.
- Salaman, G. & Kenneth T. (1984). *Control e ideología en las organizaciones*. México: FCE.
- Sarukhán, J. (1992). *Informe 1991*. México: UNAM.

- Sarukhán, J. (1993). *Informe 1992*. México: UNAM.
- Sarukhán, J. (1996). *Informe 1996. Relación del acontecer universitario, 1989-1996*. México: UNAM.
- Schifter, I. (1996). *La ciencia del caos*. Colección la ciencia desde México, 142. México: FCE.
- Sfez, L. (1984). *Los grandes autores de la administración*. Barcelona: Biblioteca Empresa, Orbis.
- Sierra, J. (1948). *Obras completas*, tomo VIII. México: UNAM.
- Silverman, D. (1970). *Teoría de las organizaciones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Simon, H. (1988). *El comportamiento administrativo. Estudio de los procesos decisivos en la organización administrativa*. Buenos Aires: Aguilar.
- Soberón, G. (1980). *Informe del rector 1973-1980*. México: UNAM.
- Soberón, G. (1984). *La universidad ahora*. México: El Colegio de México.
- Solís, P. (1993). Organizaciones modernas: nuevos retos para el diseño de estructuras y de procesos de decisión. En Ortega, R. (ed.). *Estrategias organizacionales*. México: UAM-Iztapalapa.
- Solís, P. (1994). Cultura organizacional y transferencia de modelos organizacionales: un proceso complejo de carácter tecnológico y cultural. En Montaño, I. *Argumentos para un debate sobre la modernidad. Aspectos organizacionales y económicos*. México: UAM- Iztapalapa.
- Solís, P. (2004). *Formas organizacionales y culturas*. Manuscrito. México
- Steger, H. (1972). *Perspectivas para la planeación de la enseñanza superior en América Latina*, 6. México: FCE.
- Taborga, H. & Hanel del Valle, J. (1995). *Elementos analíticos de la evaluación del sistema de la educación superior en México*. México: ANUIES.
- Taylor, F. (1980). *Principios de la administración científica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Thomson, P. (1984). *Círculos de calidad. Cómo hacer que funcionen*. Colombia: Editorial Norma.
- Toraine, A. (1994). *Crítica de la modernidad*. México: FCE.
- Tikin, J. & Schevarstein, L. (1995). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Argentina: Paidós.
- Tyler, W. (1996). *Organización escolar*. Madrid: Morata.
- UNAM (1996). *Memoria UNAM 1996*. México: UNAM.
- UNAM (1999). *Programa de maestría y doctorado en pedagogía*. México: UNAM.
- UPN (1977, junio 30). *Anteproyecto elaborado por la comisión mixta*. SEP-SNTE.
- UPN (1985). *Proyecto Académico*. México.
- UPN (1998). *La UPN en cifras. Prontuario estadístico*. México.
- UPN (2002, marzo 1). *Reorganización de la actividad académica de la unidad Ajusco*. Documento aprobado en la Segunda sesión extraordinaria del Consejo Académico. México.

- Valenti, G. (1995). ¿Eficiencia Terminal o eficacia cualitativa del posgrado? En Sánchez Puente, R. (comp.). *El posgrado en ciencias sociales y humanidades en la UNAM*. México: UNAM.
- Valenti, G. (2002). Veinticinco años de políticas de posgrado en México. Una visión panorámica. En Esquivel Larrondo, J. (coord.). *La universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano*. México: UNAM-CESU-Plaza y Valdés.
- Valenti G. & Castillo del, G. (1997). Interés público y educación superior; un enfoque de política pública. En Mungaray, A. & Valenti, G. (coords.). *Políticas públicas y educación superior*. México: ANUIES.
- Varela, R. (1994). Cultura, tecnología y dispositivos habituales. Ponencia en el Coloquio Internacional de Tecnología y Procesos Culturales. México.
- Vasconi, T. & Recca, I. (1979). Modernización y crisis en la universidad latinoamericana. En Labarca, G. et al. *La educación burguesa*. México: Nueva Imagen.
- Villaseñor García, G. (1988). *Estado y universidad (1976-1982)*. México: UAM-Xochimilco.
- Villaseñor García, G. (2001). Planeación, evaluación, acreditación 1978-1998: una de las trayectorias de la educación superior en México. En Ornelas, C. (comp.). *Investigación y política educativas: ensayos en honor de Pablo Latapí*. México: Aula XXI Santillana.
- Weber, M. (1969). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.
- Weick, E. (1976). *Educational organizations as loosely-coupled systems*. *Administrative Science Quarterly*, 21.
- Weick, E. (1993). Organization and Redesign as Improvisation. En Huber, G. & Click, W. (eds.). *Organizational change and redesign: Ideas and insights for improving performance*. Oxford.
- Zolo, D. (1994). *Democracia y complejidad. Un enfoque realista*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Zúñiga Vásquez, E. (1982). *Memoria de las modificaciones, cambios y creación de planes y programas de estudio de las escuelas y facultades de la UNAM, 1925-1980*. México: UNAM.

## PERIÓDICOS Y REVISTAS

- Aguirre, L. (1982). Un punto de vista sobre las maestrías en educación de la UNAM, como alternativa para la formación de profesores. *Revista de Perfiles Educativos*.
- Aguirre, L. (1991). Los posgrados en educación: Una lectura desde la formación de profesores. En Bravo Mercado, T. (coord.), *Estudios en torno a la formación de profesores*, 24. México: UNAM.

- Arredondo, G. (1992, abril-junio). Evaluación y acreditación de los programas de posgrado. En *Revista de la Educación Superior*, 42. México: ANUIES.
- ANUIES (1981, julio-septiembre). Plan Nacional de Educación. Lineamientos Generales para el periodo 1981-1991. *Revista de la Educación Superior*, 39. México: ANUIES-SEP.
- ANUIES (1998). Programas Institucional de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. *Serie investigaciones*. México: ANUIES.
- BID (1997). La educación superior en América Latina y el Caribe. *Documento de estrategia* 101. Washington.
- BID (1996). Documento sobre ciencia y tecnología: BID OP-744. Washington: BID.
- Bautista, E. (1990 noviembre). Las disciplinas sociales ante los requerimientos de la modernización. *Revista Omnia*. México: UNAM.
- Beriaín, J. (1996). La construcción de la identidad colectiva en las sociedades modernas. En Beriaian, J. & Lauceros, P. (comps). *Identidades culturales* (24). España: Universidad de Deusto.
- Betancur, N. (1995, septiembre). El Estado evaluador en la educación superior. Documento del Instituto de Ciencia Política de la Universidad de la República, Montevideo.
- Bourdieu P., Chartier, R. & Darnton, R. (1985). *Dialogue à propos de l'histoire culturelle, actes de recherche en sciences sociales*, 59.
- Capano, G. (1996). *Political science and the comparative study of policy change in higher education: teórico-methodological notes from a policy perspectiva*, Higher education, 3 (3).
- Carpizo, J. (1986, abril 16). Fortaleza y debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Diagnóstico de la situación de la UNAM, dado a conocer por el rector doctor, Jorge Carpizo en reunión del H. Consejo Universitario. México: Ciudad Universitaria. Mimeo.
- Carpizo, J. (1987, mayo-agosto). Modificaciones académicas en la Universidad Nacional Autónoma de México. *Cuadernos de Legislación Universitaria*, 3. México: UNAM.
- CEPAL (1977, marzo 5). El desarrollo económico y social y las relaciones externas de América Latina. Documento presentado en la Tercera Reunión de expertos gubernamentales. Santiago de Chile.
- Cordera Campos, R., Ruiz Durán, C. (1990, julio-septiembre). *Esquema de periodización del desarrollo capitalista en México*. *Revista de Investigación económica*, 39 (153).
- Díaz, A. (1994). La formación del pedagogo, un acercamiento al tratamiento de los temas didácticos. En Cuadernos del CESU. *El contenido de plan de*

- estudios de pedagogía; Análisis de los programas de asignatura*, 32. México: UNAM.
- Díaz, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. En *Perfiles Educativos*, 107 ( 27). pp. 57-84. México.
- Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto”, en: *Estudios sociológicos del Colegio de México*, VII (21), septiembre-diciembre, México.
- Fuentes Molinar, O. (1986). Crecimiento y diferenciación del sistema universitario. El caso de México. En revista *Crítica*, 26-27. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Fraser, N. (1983). Postestructuralismo y política. Los discípulos franceses de Jacques Derrida. *Revista Mexicana de Sociología*, 4. México. pp. 1209-1229.
- Freidson, E. (2001). La teoría de las profesiones; estado de arte. En revista *Perfiles educativos*, Núm.93, vol. XXIII. México.
- Grrrítz, et al. (1989, octubre). Hacia la evaluación del posgrado de la UNAM. *Revista Universidad Futura*, 3 (1). México: UAM-Azcapotzalco.
- Giddens, A. (1971, febrero 1). Discurso de creación del Colegio de Ciencias y Humanidades ante el Consejo Universitario el 26 de enero de 1971. *Gaceta UNAM*, Número Extraordinario (2). México: Tercera época.
- Gil, Antón, M. (1999 octubre-noviembre). Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? *V Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Aguascalientes, México.
- Jiménez, G. (1997, julio-diciembre). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera norte*, 18 (9). México.
- González Casanova, P. (1970, noviembre 25). Discurso pronunciado en la sesión del H. Consejo universitario celebrado el 19 de noviembre de 1970. *Gaceta UNAM*, 32. México.
- González Casanova, P. (1971, febrero 1). Discurso de creación del Colegio de Ciencias y Humanidades ante el Consejo Universitario el 26 de enero de 1971. *Gaceta UNAM*, Número Extraordinario (2). México: Tercera época.
- Kent, R. (1986, abril-junio). Los profesores y la crisis universitaria. *Cuadernos Políticos*, 46. México: UAM.
- Kent, R. (2003, octubre 28-31). La dialéctica de la esperanza y la desilusión en políticas de educación superior en México. *VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la reforma del Estado y de la administración pública*. Panamá.
- Lomnitz (1990). La carrera de investigación en la UNAM. *Cuadernos Universitarios*, 15, México: UNAM.
- Luhmann, N. (1995). El poder organizado. En Luhmann, N. *Poder*. México: Universidad Iberoamericana/Anthropos.

- Mendoza, J. (2003, octubre 28-31). La evaluación y acreditación de la educación superior mexicana; las experiencias de una década. *VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la reforma del Estado y de la administración pública*. Panamá.
- Montaño, L. (2001). Estrategias empresariales de modernización frente al proceso de modernización económica. *Gestión y políticas públicas*, 1 (11). México: CIDE.
- Mouzelis, N. (1967). *Organización y burocracia: un análisis de las teorías modernas sobre organizaciones sociales*. Península, colección ciencia y sociedad, 98. Barcelona.
- Ortega y Gasset, J. (1966). Meditaciones del Quijote. Obras completas. *Revista de Occidente*, 1, Madrid.
- Pérez, G., Gil C. Garay de & Pizzonia (1991). Los académicos de las universidades mexicanas. Contexto, discusión conceptual y dimensiones relevantes para la investigación. *Revista Sociológica*, 6 (15). México: UAM-Azacapotzalco.
- Rubio, J. (1997). Cuerpos académicos. *Omnia*, 13 (36). México: ANUIES.
- Zúñiga Rodríguez, R. (1993, mayo). Un imaginario alienante: la formación de maestros. En *Revista Cero en Conducta*, 33-34, , México.

## FUENTES ELECTRÓNICAS

- PROMEPE (2003, diciembre). Preguntas más frecuentes sobre CA's. Recuperado abril 25, 2006 de <http://promep.sep.gob.mx/ca.htm>
- SESIC (2003). Reglas de operación e indicadores de evaluación y gestión del fondo de inversión para las universidades públicas que cuenten con programas evaluados y acreditados: Recuperado agosto 29, 2006 de <http://www.sesic.gob.mx>.



---

## ANEXO

### SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
APAUNAM	Sindicato del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México.
BID	Banco Interamericano de Desarrollo.
BM	Banco Mundial.
BNCE	Banco Nacional de Crédito Ejidal.
CAM	Centros de Actualización del Magisterio.
CB	Colegios de Bachilleres.
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades.
Ceneval	Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior.
Cepal	Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
CESU	Centro de Estudios sobre la Universidad.
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.
Cinvestav	Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados.

CISE	Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.
Coepes	Comisiones Estatales de Planeación de la Educación Superior.
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
Conaeva	Comisión Nacional de Evaluación.
Conpes	Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior.
Comie	Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
Corpes	Consejos Regionales para la Planeación de la Educación.
Cosnet	Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica.
DES	Dependencia de Educación Superior.
ENEP	Escuela Nacional de Estudios Profesionales.
FES	Facultad de Estudios Superiores.
FFYL	Facultad de Filosofía y Letras.
FIMPES	Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior.
Fiupea	Fondo de Inversión para la Universidades Públicas.
FMI	Fondo Monetario Internacional.
Fomes	Fondo para la Modernización de la Educación Superior.
IES	Instituciones de Educación Superior.
IPN	Instituto Politécnico Nacional.
OCED	Organización para la Cooperación Económica y Desarrollo.
PDE	Programa de Desarrollo Educativo.
Peides	Programas Indicativos para el Desarrollo de la Educación Superior.
PIFI	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional.
PIRE	Programa Inmediato de Reordenación Económica.
PME	Programa para la Modernización Educativa.
PND	Plan Nacional de Desarrollo.
PNE	Plan Nacional de Educación.

PNECRD	Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte.
PRI	Partido Revolucionario Institucional.
Proides	Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior.
Promep	Programa de Mejoramiento del Profesorado.
Pronaes	Programa Nacional de Educación Superior.
SESIC	Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.
Sead	Sistema de Educación a Distancia
SIN	Sistema Nacional de Investigadores.
Sinappes	Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior.
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
STUNAM	Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México.
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana.
UIP	Unidades Interinstitucionales de Planeación.
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México.
UPN	Universidad Pedagógica Nacional.





Esta primera edición de *Nueva cultura académica en las universidades públicas* estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir en mayo de 2010 en los talleres gráficos de GVG Grupo Gráfico, S. A. de C. V., Leandro Valle 14-C, Col. Centro, C. P. 06010, México, D. F. El tiraje fue de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.