

Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco

División de Ciencias Sociales y Humanidades
Doctorado en Ciencias Sociales

Gestión académica y micropolítica en los procesos de innovación curricular: un entrecruzamiento inevitable

Presenta**:**

LAURA MAGAÑA PASTRANA

T E S I S

para optar al grado de
Doctora en Ciencias Sociales
con especialidad en Sociedad y Educación

Director de Tesis:

DR. MAURICIO ANDIÓN GAMBOA

Ciudad de México Octubre de 2017

Índice

Página

Dedicatoria y agradecimientos vi
Siglas y acrónimos vii
Índice de cuadros y figuras vii
Resumen xi
Abstract xii

Introducción 1

PRIMERA PARTE

Capítulo 1: Marco Teórico

1.1 Gestión académica, micropolítica e innovación curricular: referentes teóricos y conceptuales 16
1.1.1 Gestión académica: ¿simple trabajo administrativo? 19
1.1.2 Micropolítica: ¿fuente de conflictos o de sinergia? 29
1.1.3 Innovación curricular: ¿tan sólo una moda neoliberal? 34
1.2 Cinco perspectivas teóricas del poder 41
1.2.1 Pierre Bourdieu: poder simbólico y campo de poder 42
1.2.2 Michel Foucault: redes de poder y relaciones de poder 56
1.2.3 Max Weber: poder/dominación/legitimidad y estructuras del poder 63
1.2.4 Stephen Ball: micropolítica y conceptos colaterales 72
1.2.5 Stephen Kemmis: ideología y currículo 77

Capítulo 2: Marco metodológico

2.1 Tipo y diseño de investigación. 85
2.2 Principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos 89
2.3 Población seleccionada 94
2.4 Técnicas de investigación. 96
2.5 Instrumentos utilizados 96
2.6 Criterios analíticos 97

2.6.1 Unidades de análisis, unidades de observación y unidades de información 98
2.6.2 Categorías de análisis 99
2.6.3 Sujetos de estudio 100
2.6.4 Proceso del trabajo de campo 101

SEGUNDA PARTE

Capítulo 3: La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN): puntos de encuentro/desencuentro

3.1 La creación de la UAM y de la Unidad Xochimilco 106
3.2 La creación de la UPN-Ajusco 114
3.3 Las estructuras organizacionales y de poder 122
3.3.1 UAM-Xochimilco 124
3.3.2 UPN-Ajusco 127
3.4 Los modelos educativos 131
3.4.1 UAM-Xochimilco 131
3.4.2 UPN-Ajusco 134
3.5 Los puntos de encuentro/desencuentro 138

Capítulo 4: Las licenciaturas en sociología (UAM-Xochimilco) y en sociología de la educación (UPN-Ajusco): un análisis comparado

4.1 Aspectos cuantitativos generales 143
4.2 Semblanza de dos apuestas curriculares 149
4.2.1 La licenciatura en Sociología (UAM-Xochimilco) y sus movimientos curriculares 150
4.2.2 La licenciatura en Sociología de la Educación (UPN-Ajusco) y sus movimientos curriculares 157
4.2.3 Los puntos de conexión/desconexión 166
4.3 Los modelos curriculares desde el punto de vista ideológico 169
4.3.1 La licenciatura en Sociología (UAM-Xochimilco) y sus componentes ideológicos 172
4.3.2 La licenciatura en Sociología de la Educación (UPN-Ajusco) y sus componentes ideológicos 172
4.3.3 Los puntos de conexión/desconexión 173

4.4 Algunos aspectos del análisis FODA de las dos universidades y su impacto en las licenciaturas en sociología (UAM-X) y en sociología de la educación (UPN-A) 174
4.4.1 Fortalezas y debilidades 175
4.4.2 Oportunidades y amenazas 177

TERCERA PARTE

Capítulo 5: Los hallazgos de la investigación empírica y sus alcances

5.1 Gestión académica 184
5.1.1 Entrevistado 1 de la UAM-X (E1-UAM-X) 184
5.1.2 Entrevistado 2 de la UAM-X (E2-UAM-X). 186
5.1.3 Entrevistado 3 de la UAM-X (E3-UAM-X). 190
5.1.4 Entrevistado 1 de la UPN-A (E1-UPN-A). 190
5.1.5 Entrevistada 2 de la UPN-A (E2-UPN-A). 193
5.1.6 Entrevistada 3 de la UPN-A (E3-UPN-A). 196
5.1.7 Entrevistado 4 de la UPN-A (E4-UPN-A). 198
5.2 Micropolítica 201
5.2.1 Entrevistado 1 de la UAM-X (E1-UAM-X) 201
5.2.2 Entrevistado 2 de la UAM-X (E2-UAM-X). 204
5.2.3 Entrevistado 3 de la UAM-X (E3-UAM-X). 206
5.2.4 Entrevistado 1 de la UPN-A (E1-UPN-A). 207
5.2.5 Entrevistada 2 de la UPN-A (E2-UPN-A). 209
5.2.6 Entrevistada 3 de la UPN-A (E3-UPN-A). 212
5.2.7 Entrevistado 4 de la UPN-A (E4-UPN-A). 215
5.3 Innovación curricular 221
5.3.1 Entrevistado 1 de la UAM-X (E1-UAM-X) 221
5.3.2 Entrevistado 2 de la UAM-X (E2-UAM-X). 223
5.3.3 Entrevistado 3 de la UAM-X (E3-UAM-X). 225
5.3.4 Entrevistado 1 de la UPN-A (E1-UPN-A). 226
5.3.5 Entrevistada 2 de la UPN-A (E2-UPN-A). 227
5.3.6 Entrevistada 3 de la UPN-A (E3-UPN-A). 230
5.3.7 Entrevistado 4 de la UPN-A (E4-UPN-A). 231

5.4 Apoyo por parte de las autoridades 234
5.4.1 Entrevistado 1 de la UAM-X (E1-UAM-X) 234
5.4.2 Entrevistado 2 de la UAM-X (E2-UAM-X). 235
5.4.3 Entrevistado 3 de la UAM-X (E3-UAM-X). 236
5.4.4 Entrevistado 1 de la UPN-A (E1-UPN-A). 236
5.4.5 Entrevistada 2 de la UPN-A (E2-UPN-A). 237
5.4.6 Entrevistada 3 de la UPN-A (E3-UPN-A). 238
5.4.7 Entrevistado 4 de la UPN-A (E4-UPN-A). 239
5.5 Visualizador de retratos de los documentos de la UAM-X 247
5.6 Visualizador de retratos de los documentos de la UPN-A 247
5.7 Aspectos cuantitativos 250

CUARTA PARTE

Capítulo 6: Gestión académica y micropolítica en los procesos de innovación curricular: un entrecruzamiento inevitable

6.1 Gestión académica y micropolítica como fuerzas inhibidoras de los procesos de innovación curricular 264
6.2 Gestión académica y micropolítica como fuerzas impulsoras de los procesos de innovación curricular 267
6.3 El poder como eje transversal en los procesos de innvovación curricular 270
6.4 El entrecruzamiento y sus efectos 272
6.5 Interpretación de los entrecruzamientos 284

Conclusiones y propuestas 292
Bibliografía 312

Anexos

Anexo A: Instrumentos utilizados ..... I a III
Anexo B: Transcripciones de las entrevistas semiestructuradas ..... I a XLIII
Anexo C: Tesauro ..... I a XI

Dedicatoria

A Dios, por sobre todas las personas y las cosas.
A mi madre, María Teresa Pastrana Novoa.
A mi padre, Luis Magaña Galván *(in memoriam).*
A mis seis hermanos, en especial a María del Carmen.
A mis ahijados: Alejandra, Lucía del Carmen, Juan Pablo y José Roberto.
A los estudiosos e interesados en el tema.
A mí.

Agradecimientos

Agradezco los aportes de mi director de Tesis, el Dr. Mauricio Andión Gamboa. Asimismo, agradezco la lectura y las observaciones de mis lectores: Dr. Óscar Jorge Comas Rodríguez, Dra. Silvia Gutiérrez Vidrio, Dr. Romualdo López Zárate, Dr. Adolfo Olea Franco, Dra. Lucila Parga Romero y Dr. Leonel Pérez Expósito.
Al Dr. Hugo Enrique Sáez Arreceygor, mi primer director de Tesis, por sus aportes en el proceso de construcción de mi objeto de estudio.
A la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco (mi casa de trabajo), por las facilidades otorgadas para dedicarme de tiempo completo a mis estudios de doctorado. A la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, y a sus distinguidos docentes, por el sólido proceso formativo que me proporcionaron, y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), por el apoyo económico y el soporte técnico que me brindó durante el tiempo que duraron mi estudios de doctorado.

Siglas y acrónimos

Acceciso	Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
Ceneval	Centro Nacional de Evaluación
CIEES	Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior
CMES	Conferencia Mundial sobre la Educación Superior
Cominaic	Comisión Nacional para la Innovación Curricular
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
IES	Instituciones de educación superior
Prodep	Programa para el Desarrollo Profesional Docente
PRI	Partido Revolucionario Institucional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
UAM-X	Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPN-A	Universidad Pedagógica Nacional Ajusco

Índice de cuadros por capítulo

Capítulo	No. de cuadro o tabla/gráfico	Título	Página
1	1	Referentes teóricos y conceptuales.	16
	2	Las definiciones de gestión y sus enfoques.	23
	3	Los teóricos de la micropolítica y sus aportaciones.	32
	4	Elementos estratégicos de la Cominaic.	38
	5	Características de los tipos puros de dominación legítima de Weber.	68
	6	Construcción de la definición de "micropolítica" de Stephen Ball.	73
	7	Tipos de intereses en las organizaciones y sus características.	75
	8	Dimensiones de las teorías curriculares y sus características.	78
	9	Cinco perspectivas teóricas del poder.	81
2	1	Etapas seguidas en la investigación y sus características.	86
	2	Perfil básico de los entrevistados.	100
	3	Etapas del método de análisis de datos cualitativos.	101
	4	Organización de los hallazgos obtenidos en la investigación.	102
3	1	Puntos de encuentro/desencuentro de la UAM y de la UPN, a partir de sus decretos de creación.	139
4	1	Demanda e índice de aceptación de estudiantes de sociología (UAM Y UAM-X) y de sociología de la educación (UPN-A) en los últimos cinco años.	144

Capítulo	No. de cuadro o tabla/gráfico	Título	Página
	2	Matrícula total de estudiantes de sociología (UAM-X) y de sociología de la educación (UPN-A) en los últimos cinco años.	145
	3	Personal docente que atendió a los estudiantes de sociología (UAM-X) y de sociología de la educación (UPN-A) en los últimos cinco años.	146
	4	Personal docente de tiempo completo, por grado académico, que ha atendido a los estudiantes de sociología (UAM-X) y de sociología de la educación (UPN-A) en los últimos cinco años.	147
	5	Personal docente de tiempo completo de la UAM-X y de la UPN-A con perfil deseable Promep y personal docente perteneciente al SNI.	147
	6	índice de eficiencia terminal de las licenciaturas en sociología (UAM-X) y en sociología de la educación (UPN-A).	148
	7	Organización curricular de la licenciatura en sociología de la UAM-Xochimilco.	156
	8	Organización curricular de la licenciatura en Sociología de la Educación, Plan 90.	162
	9	Fase Inicial del mapa curricular de la licenciatura en SE, Plan 90.	163
	10	Fase Profesional del mapa curricular de la licenciatura en SE, Plan 90.	163
	11	Fase de Concentración en Campo del mapa curricular de la licenciatura en SE, Plan 90.	163
	12	Características de las licenciaturas en las dos universidades.	166
	13	Enfoques ideológicos y sus componentes.	169
	14	Ideologías curriculares y componentes de la licenciatura en Sociología (UAM-X) y de la licenciatura en Sociología de la Educación (UPN-A).	171
5	1	Similitudes y diferencias entre las siete entrevistas en el escenario de gestión académica.	199
	2	Similitudes y diferencias entre las siete entrevistas en el escenario micropolítico.	219
	3	Similitudes y diferencias entre las siete entrevistas en el escenario de innovación curricular.	232
	4	Similitudes y diferencias entre las siete entrevistas en el escenario de apoyo por parte de las autoridades.	239
	5	Ejemplos de situaciones narradas por los entrevistados de la UAM-X y de la UPN-A, seguidas de sus respectivos entrecruzamientos.	241
	6	Afinidades de algunos entrecruzamientos identificados en las entrevistas de la UAM-X	245
	7	Afinidades de algunos entrecruzamientos identificados en las entrevistas de la UPN-A	246

Capítulo	No. de cuadro o tabla/gráfico	Título	Página
	8	Visualizador de retratos de los documentos de la UAM-X.	247
	9	Visualizador de retratos de los documentos de la UPN-A.	247
	10	Énfasis de las entrevistas de la UAM-X.	248
	11	Énfasis de las entrevistas de la UPN-A.	249
	Tabla/gráfico A	Género de los entrevistados.	251
	Tabla/gráfico B	Rango de edad de los entrevistados.	251
	Tabla/gráfico C	Antigüedad de los entrevistados en la institución.	251
	Tabla/gráfico D	Estudios de licenciatura de los entrevistados.	252
	Tabla/gráfico E	Estudios de maestría de los entrevistados.	252
	Tabla/gráfico F	Estudios de doctorado de los entrevistados.	252
	12	Variables relacionadas con los entrevistados de la UAM-X y de la UPN-A.	254
	13	Visualizador de la matriz de códigos de la UAM-X y de la UPN-A.	255
	14	Visualizador de frecuencia de palabras clave de la UAM-X y de la UPN-A.	255
6	1	Esquemas de entrecruzamientos.	276

Índice de figuras por capítulo

Capítulo	No. de Figura	Título	Página
2	1	Proceso seguido en la investigación de campo de esta Tesis.	103
4	1	Línea del tiempo de los movimientos curriculares de la licenciatura en sociología de la UAM.X.	165
	2	Línea del tiempo de los movimientos curriculares de la licenciatura en sociología de la educación de la UPN-A.	165
	3	Matriz para el análisis FODA.	175
6	1	Entrecruzamiento de la gestión académica y la micropolítica en los procesos de innovación curricular	272
	2	Entrecruzamiento de un estilo de gestión, un factor micropolítico y un tipo de cambio curricular	275
	3	Entrecruzamiento de apoyo insuficiente de las autoridades y debilidades del plan de estudios actual.	277
	4	Entrecruzamiento de coincidencia de expectativas y metas con readecuación curricular.	278
	5	Aspectos de gestión, micropolíticos y de apoyo de las autoridades que afectan a la UAM-X.	279

	6	Entrecruzamiento de factores micropolíticos con esfuerzos de modificaciones y rediseño curricular.	280
	7	Entrecruzamiento de un estilo de gestión con factores micropolíticos y esfuerzos de rediseño curricular.	281
	8	Entrecruzamiento de coincidencia de expectativas y metas con readecuación curricular.	282
	9	Entrecruzamiento de diversos factores micropolíticos con el estilo de gestión percibido.	283

Resumen

El propósito de esta investigación es explicar, en el contexto de la educación superior en México, cómo y por qué el impulso, o bien la inhibición de los procesos de innovación curricular de las licenciaturas en sociología (UAM-Xochimilco) y en sociología de la educación (UPN-Ajusco), entre 1990 y 2015, ha dependido del entrecruzamiento de los estilos de gestión académica y los factores micropolíticos, propios de esas organizaciones educativas, y del poder como eje transversal de ese entrecruzamiento. Dicho supuesto se sustenta con la construcción de un andamiaje teórico en torno al campo, las redes, las relaciones y las estructuras del poder, como categorías que atraviesan los estilos de gestión académica, los factores micropolíticos y los procesos de innovación curricular, principalmente con base en las aportaciones de Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Max Weber, Stephen Ball y Stephen Kemmis y, de manera complementaria, con las propuestas de Michael Cohen, James March, Johan Olsen, Burton Clarck, Eduardo Ibarra y Luis Porter. La investigación se basa en un enfoque metodológico cualitativo y comparado, enriquecido con entrevistas semiestructuradas.

Palabras clave: gestión académica, micropolítica, innovación curricular, poder.

Abstract

The purpose of this research is to explain, In the context of higher education in Mexico, how and why the impulse, or the inhibition of the processes of curricular innovation of the degree in sociology (UAM-Xochimilco) and sociology of education (UPN-Ajusco), between 1990 and 2015, has depended on the crossing-over of the academic management styles and micropolitical factors, typical of those educational organizations, and power as the transverse axis of this crossing-over. This assumption is supported by the construction of a theoretical scaffolding around the field, networks, relationships and structures of power as categories that go through the styles of academic management, micropolitical factors and processes of curricular innovation, mainly based on contributions of Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Max Weber, Stephen Ball & Stephen Kemmis and in a complementary way with the proposals of Michael Cohen, James March, Johan Olsen, Burton Clarck, Eduardo Ibarra and Luis Porter. This Research is supported by a qualitative methodological approach, and enriched with semi-structured interviews.

Keywords: Academic Management, Micropolitics, Curricular Innovation, Power.

Introducción

Esta investigación se circunscribe en el ámbito de la educación superior en México, a través de una mirada predominantemente cualitativa sobre las opiniones, creencias, percepciones y valores de cinco académicos asociados a la gestión de dos universidades públicas: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X) y Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN-A), dos académicos de la primera y tres de la segunda, en torno al papel de los estilos de gestión y los factores micropolíticos como inhibidores o impulsores de los procesos de innovación curricular. También, se recupera la opinión de dos profesores *quasi* fundadores (uno de cada universidad) y con perfil netamente académico, con el objeto de indagar sobre las estructuras de poder en ambas instituciones y sus efectos en la micropolítica.

En estas universidades, consideradas como espacios de comparación de similitudes y diferencias, se revisaron dos licenciaturas casi homónimas: la licenciatura en sociología en la UAM-X y la licenciatura en sociología de la educación en la UPN-A. Con base en las opiniones de los académicos, se analizaron las causas que han impulsado o inhibido los procesos de innovación curricular de esos programas de licenciatura.

Este ejercicio alude a dos períodos: un primer período global de 25 años, aproximadamente (de 1990 a 2015), en virtud de la ausencia de cambios y/o modificaciones de los programas de estudio vigentes, lo que ha propiciado que éstos sean prácticamente los mismos desde hace veintiún años (en la UAM-X) y veintiseis años (en la UPN-A). Un segundo período más acotado, es el que va de 2007 a 2016, aprovechando que los académicos entrevistados ocuparon un cargo administrativo durante algunos años dentro de ese período.

A partir la intersección de ambos períodos, se exponen los hallazgos obtenidos con base en la aplicación y análisis de siete entrevistas semiestructuradas,[1] cuya transcripción se encuentra en el Anexo *B* de esta investigación.

---

[1] De acuerdo con Roberto Hernández, Carlos Collado y Pilar Baptista*:* "(...) las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar

Asimismo, se realizó un análisis detallado de cada discurso emanado de las siete entrevistas, para tratar de comprender cómo es que los estilos de gestión, los factores micropolíticos, los procesos de innovación curricular y el apoyo por parte de las autoridades se entrecruzan, provocando ya sea la inhibición, o bien el impulso de los procesos de innovación curricular.

Para ello, se construyó un andamiaje teórico, basado principalmente en las aportaciones de Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Max Weber, Stephen Ball y Stephen Kemmis sobre el campo, las redes, las relaciones y las estructuras del poder, dado que dichas categorías constituyen los ejes transversales de los estilos de gestión académica, los factores micropolíticos y los procesos de innovación. Además, dichas categorías se contrastaron con las creencias, percepciones, valores o ideas de los sujetos entrevistados.

De lo anteriormente expuesto, se deriva que el énfasis de esta investigación es: el entrecruzamiento la gestión académica y la micropolítica que incide en los procesos de innovación curricular.

La idea de centrar la atención en la licenciatura en sociología (en el caso de la UAM-Xochimilco) y en la licenciatura en sociología de la educación (en el caso de la UPN-Ajusco) obedece a que se trata de áreas de conocimiento íntimamente vinculadas entre sí (cuyos alcances y límites, en ocasiones resultan casi imperceptibles), a veces sustentadas mediante procesos epistemológicos, teórico-metodológicos y técnicos de carácter cuantitativo y experimental, y otras apegadas a métodos más cualitativos e interpretativos de la realidad; o bien algunas con una combinación de ambos mecanismos de acercamiento a los procesos sociales.

En materia de gestión, las universidades antes referidas (aun cuando no funcionen de manera idéntica, dadas sus características normativas) operan bajo estructuras jerárquicas (unipersonales o colegiadas) y de roles específicos, con ciertos estilos de liderazgo, mecanismos de control, modelos de toma de decisiones, concentración o desconcentración del poder y manejo de recursos (humanos, materiales, tecnológicos y financieros).

---

conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)". (Hernández, R., Collado, C. y Baptista, P., 2007: 597)

Respecto de lo micropolítico, en ese escenario que va desde los cambios sencillos hasta los de innovación curricular propiamente dichos al interior de las universidades, es en el que se generan densos entramados de relaciones de poder (como la dominación), estilos de liderazgo, grupos de choque, rumores, inconformidades y conflictos, en los que los distintos agentes (individuales o colectivos) tejen su propia versión e interpretación de los acontecimientos

En relación con el currículo, esta investigación nunca persiguió hacer un análisis pormenorizado de los contenidos curriculares de las licenciaturas en cuestión, sino profundizar en cómo los factores de gestión y micropolíticos se entrecruzan antes, durante y después de los procesos de innovación curricular. Es decir, hasta dónde influyen, en un momento dado, como impulsores o inhibidores en los procesos de innovación curricular.

En relación con el **problema de investigación,** se puede decir que la educación superior en México en el área de ciencias sociales, en general, y en la carrera de sociología, en particular, atraviesa desde hace décadas por una aguda crisis, ya que la preparación de los estudiantes resulta deficiente, no sólo a causa de la aplicación de planes y programas de estudio obsoletos y de las escasas oportunidades de que aquéllos se inserten, en condiciones materiales y monetarias dignas, en un mercado laboral que les propicie aplicar las habilidades y conocimientos para los que fueron formados, sino debido a desacuerdos y tensiones entre los diversos agentes involucrados en los procesos de adecuación, cambio, modificación, rediseño o innovación curricular. Dichos desacuerdos y tensiones son el resultado, por lo menos en parte, de interrelaciones específicas de los estilos de gestión académica con factores micropolíticos y del poder como eje transversal de los mismos.

Por lo pronto, se puede decir que las licenciaturas involucradas en esta investigación (sociología, UAM-Xochimilco y sociología de la educación, UPN-Ajusco), tal como ocurre con cualquier programa educativo que desee mantenerse vigente y con altos estándares de calidad, no están exentas de la necesidad de mejorar continuamente, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, dados los retos académicos, profesionales, laborales y sociales que enfrentamos.

Al respecto, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación superior (ANUIES) señala:

> Un aspecto que merece especial atención es el relativo a la relación que se establece entre el mundo laboral y la educación superior en el ámbito mundial. Los expertos, en su mayoría, coinciden en señalar que en los años noventa [y seguramente hasta nuestros días] las perspectivas de trabajo han sido sombrías para los egresados de los sistemas educativos. Las actuales perspectivas de empleo suelen interpretarse bajo tres panoramas contrastantes: el negativo, si se considera el agravamiento de la "crisis de la sociedad del trabajo"; el ambivalente, si se trata de equilibrar las consecuencias de la "globalización"; y el positivo, cuando surgen expectativas del desarrollo de "la sociedad del conocimiento". (ANUIES, 2003: 20)

Además de las "sombrías perspectivas de trabajo" para los egresados, cabe señalar la baja eficiencia terminal en las licenciaturas analizadas. Si bien éstas han tenido en promedio un comportamiento diferente entre sí durante siete cohortes generacionales (entre 2003 y 2013), en ambos casos dicho comportamiento es bajo, ya que no llega al 50%. En el caso de la UAM-X el promedio de eficiencia terminal es del 35.8% y en la UPN-A del 27.6%. La mayor brecha se da en el período 2006-2010, en el que la eficiencia terminal en la UAM-X fue de 41.8% y en la UPN-A de 27%.[2]

Aunado a lo anterior, los planes y programas de estudio (el currículo formal) con los que operan actualmente las carreras en sociología (UAM-X) y en sociología de la educación (UPN-A) tienen en común que:

- Son **obsoletos,** ya que el plan de estudios vigente de la licenciatura en sociología de la UAM-X data de 1996, en tanto que el de la licenciatura en sociología de la educación de la UPN-A es de 1990; es decir, se trata de planes de veintiún y veintiséis años de antigüedad, respectivamente, aun cuando hayan sufrido algunos ajustes, cambios, adecuaciones o modificaciones menores a lo largo del tiempo.
- Estos Planes y programas **no responden (ni tendrían por qué responder) a los intereses de un mercado de trabajo**, que demanda gente multihábil (eficientista) y resignada a ganar cada vez menos y en condiciones precarias.[3]

---

[2] UAM-X (2013). *Trayectorias escolares, eficiencia terminal y deserción. Análisis de las cohortes 2003-2009,* y UPN-A, *Agenda estadística 2012.*

[3] Es decir, con salarios que no les permiten cubrir sus necesidades básicas, jornadas laborales excesivas, o empleos que ponen en riesgo su salud, o su estabilidad física o emocional. O, como señala Riccardo Petrella, citado por Bauman (2013:

- **Dejan de lado contenidos** (como dominio de idiomas, reforzamiento en técnicas estadísticas y de manejo y procesamiento de datos, o uso de recursos tecnológicos) necesarios para que a los egresados de esos programas educativos les resulte relativamente más fácil (o menos difícil) posicionarse en espacios en los que puedan desplegar los conocimientos adquiridos durante su formación profesional, ya sea como docentes o bien como investigadores en ciernes. Como apunta Adriana Núñez:

  > (...) es importante señalar que las posibilidades de empleo de los sociólogos en el sector público, se trate o no de la educación pública, se da en formas de contratación muy próximas a lo que se entiende como precarización del trabajo industrial, pues se trata de trabajos temporales que no cuentan con la estabilidad laboral ni la protección social implícita en el trabajo académico de base. Mientras, por la parte que corresponde al trabajo académico con la estabilidad institucional esperada, éste es constantemente presionado por la incorporación progresiva de mayores reglamentaciones sobre la productividad de la actividad académica e investigativa. (Núñez, A., 2012: 89)

- **No tienen relación ni están diseñados de acuerdo con los programas de posgrado** ofertados por la UAM-X y a la UPN-A,[4] ni de otros programas de posgrado externos a esas instituciones educativas.

Pero la problemática expuesta hasta el momento constituye tan sólo la punta del *iceberg.* En el volumen de lo que subyace participan aquellos elementos que en algunos casos impulsan y en otros inhiben los procesos de adecuación, cambio, modificación, rediseño o de innovación curricular.[5] Específicamente, estos elementos son los estilos de **gestión académica** y los **factores micropolíticos** prevalecientes en toda universidad, asociados a sus **estructuras y relaciones de poder.** Estos

---

28): "(…) las tendencias globales actuales conducen a las economías «hacia la producción de lo efímero y volátil –mediante la enorme reducción de la extensión de vida de los productos y servicios–, y de lo precario (trabajos temporales, flexibles y de tiempo parcial)»".

[4] En el caso de la UAM-X sería la maestría en desarrollo rural, o la maestría en desarrollo y planeación de la educación, por citar algunas opciones de las ofertadas por esa universidad. Y respecto de la UPN-A sería la Maestría en Desarrollo Educativo.

[5] Para la ANUIES (2003: 28), en el Documento Estratégico para la Innovación de la Educación Superior: "La innovación de los modelos de formación, requiere a la vez tener un soporte administrativo ágil y eficiente, que permita en sus reglas y procedimientos, favorecer la movilidad y el intercambio de profesores y alumnos de las IES, así como la internacionalización de los contenidos del currículum. Esta perspectiva se articula con procesos curriculares que en su mejora permanente lleven a la acreditación y certificación de los planes y programas de estudio, por organismos externos, tanto nacionales como internacionales".

elementos afectan de manera positiva o negativa a los agentes involucrados, así como todos los procesos; entre ellos, justamente el de **innovación curricular.**

Cabe señalar que un problema fundamental que no ha sido abordado o ha sido muy poco estudiado, y que resulta preciso conocer, analizar e interpretar, es el de cómo y por qué esas licenciaturas se han vuelto obsoletas no sólo debido a cuestiones temporales o de contenido curricular *per se,* sino en virtud de que los agentes vinculados a ellas (gestores, docentes, estudiantes) se enfrentan continuamente a relaciones de poder que generan conflictos y tensiones en torno a lo que consideran la pertinencia o no de actualizar estos programas educativos.

Con base en lo anterior, en esta investigación se plantea que los sistemas educativos a nivel superior, locales o internacionales, públicos o privados, presentan sus propias dinámicas en cuestión micropolítica, de gestión y curricular, y se caracterizan por enfrentarse continuamente a cambios vertiginosos[6], tales como: una demanda educativa creciente y diversificada; la incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC); los enfoques globalizados en cuanto a los contenidos de las asignaturas, los métodos de enseñanza y el manejo de los estilos de aprendizaje; los perfiles profesionales de los docentes; las políticas y las cuestiones de financiamiento impulsadas por las autoridades; las opciones de empleo o la escasez de éstas para los egresados, entre muchos otros factores.

Todo ello en un contexto de conflictos, luchas por el poder, intereses y choques de grupos, comunicaciones deficientes, tendencia al individualismo, resistencia al cambio, autoritarismos, movimientos beligerantes y contestatarios, y otras prácticas, que podríamos agrupar o categorizar como factores micropolíticos. Por consiguiente, los “cambios” en los que se ven inmersos los sujetos (en este caso, los diversos agentes del ámbito de la educación superior) pueden generar o bien resistencias y apatías, o bien apertura a los mismos. A decir de Gino Germani:

[6] El tema del cambio ha sido abordado desde diversas ópticas (en lo político, lo económico, lo administrativo y lo social). A nivel sociológico, ya desde los años 60, un brillante sociólogo italiano, Gino Germani, abordaba el concepto, cuando aludía al cambio social, en su artículo: “Los Procesos de Movilización e Integración y el Cambio Social”. Trabajo reproducido, con algunas modificaciones, de un documento presentado en la "Conference in tensions in development in the Western Hemisphere", cuyo título original es: "Social Change Intergroup Conflicts".Tomado de: http://www.educ.ar Recuperado el 16/10/2013.

> (…) los grupos afectados deberán advertir el cambio, y percibirlo como una alteración que hace inaplicables las antiguas prescripciones. A tal alteración podrán responder a través de retraimiento, apatía, formas de anomia y desorganización individual, o al contrario, por actitudes que tienden a estructurar nuevos roles que implican participación; y es precisamente esta respuesta activa que denominamos movilización. (Germani, G., 1962: 8)

Sin embargo, cuando se habla de cambios externos a los individuos o a los grupos (cambios objetivos) y de cambios internos (subjetivos), los primeros no necesariamente son la causa de los segundos, y a la inversa. Como bien señala el autor:

> Debe advertirse que dentro de este esquema no atribuimos prioridad causal necesaria a los cambios "objetivos" (en el sistema normativo, en las circunstancias ambientales), con respecto a los "subjetivos" (alteración en las actitudes, roles internalizados). (…) Pero es necesario insistir en que se trata siempre de procesos "circulares", en los que cambios en un nivel estimulan y facilitan cambios en otros niveles, los que pueden a su vez reaccionar sobre los primeros, con una ulterior facilitación y estimulación (aunque también en sentido contrario, como inhibición). (Germani, G., 1962: 8)

Desde luego se trata de procesos dinámicos y con reacciones en cadena. En el caso de los procesos de innovación curricular, un cambio, adecuación o ajuste, por simples que parezcan, tienen consecuencias, ya sea conductuales, académicas, políticas, etc. en los procesos de enseñanza-aprendizaje, o en la bienvenida o rechazo por parte de docentes y estudiantes, en términos de sinergias a favor o en contra.

Una mirada desde la sociología y desde la teoría organizacional conlleva la necesidad de reflexionar en los procesos y estilos de gestión académica, así como en los factores micropolíticos, en el contexto de las licenciaturas de las dos universidades seleccionadas puesto que, en mayor o en menor grado, estas “organizaciones educativas” se han visto inmersas en procesos de innovación curricular, con sus consabidas interacciones entre individuos o grupos, o con sus afinidades y discrepancias. Para Francisco Miranda:

> (...) Se trata de circunstancias que pueden ser atravesadas por diferentes contradicciones y por la convergencia de ideales y expectativas que pasan por la valoración, discusión, reflexión, lucha y decisión de diferentes expresiones sociológicas que dejan translucir un determinado nivel de funcionamiento de las estructuras, así como la articulación, desgarramiento o integración de individuos, grupos y redes sociales. (Miranda, F. 2001: 46-47)

En otras palabras, los procesos de cambio, en general, y los de innovación curricular, en particular, pueden propiciar severas divisiones (pugnas, confrontaciones, luchas por el poder y el control) o fructíferas cohesiones (trabajo colaborativo, sinergias creativas) entre los agentes vinculados a éstos.

Antes de presentar las **preguntas de investigación,** el **supuesto** y los **objetivos** que guían este trabajo, es importante precisar qué **SÍ** es y qué **NO** es esta investigación, es decir, sus alcances y limitaciones:

Qué SÍ es	**Qué NO es**
• Es una exposición general, a manera de breviario, de los rasgos contextuales generales de ambas universidades; de sus estructuras organizacionales y de poder, y de sus modelos educativos, con énfasis en sus puntos de conexión/desconexión.	• No es una investigación sobre la UAM (ni la Unidad Xochimilco), ni sobre la UPN (ni la Unidad Ajusco) en su conjunto.
• Es un análisis comparado de los componentes ideológicos del currículo de las dos universidades, y un análisis de los puntos de conexión/desconexión de los estilos de gestión y los factores micropolíticos, en torno a los procesos curriculares en las licenciaturas en sociología y sociología de la educación.	• No es un estudio pormenorizado, tipo FODA, de todos los elementos constitutivos de las dos universidades, **ni un análisis comparativo de sus mapas curriculares, ni de sus planes y programas de estudios.**
• Es un trabajo de corte cualitativo y, por lo tanto, inductivo-deductivo, y transita por un proceso hermenéutico/reflexivo.	• No es un estudio de tipo hipotético-deductivo, en el que se pretenda comprobar hipótesis ligadas a un cuerpo teórico específico.
• Es una recuperación de aquellos conceptos (categorías de análisis) que se consideran útiles en la construcción discursiva sobre el entrecruzamiento de la gestión académica y la micropolítica en los procesos de innovación curricular.	• No es una apología a ultranza de los postulados de Ball, Bourdieu, Foucault, Kemmis y Weber, entre otros.
• Es una indagación general en torno a las experiencias y opiniones de los entrevistados sobre su participación directa o indirecta en los diferentes movimientos curriculares de la licenciatura en sociología o sociología de la educación, con énfasis en sus percepciones sobre la gestión académica, lo micropolítico, y el apoyo por parte de las autoridades.	• No es una indagación profunda de historias de vida, experiencias extramuros o sentimientos de los sujetos de estudio.

Con base en las precisiones anteriores, **las preguntas generales, el supuesto general y el objetivo general** que guían esta investigación son los siguientes:

Preguntas generales	Supuesto general	Objetivo general
• ¿De qué manera y por qué los estilos de gestión académica y los factores micropolíticos han influido en el impulso, o bien en la inhibición de los procesos de innovación curricular de las licenciaturas en sociología (UAM-X) y en sociología de la educación (UPN-A)?	• El impulso, o bien la inhibición de los procesos de innovación curricular de las licenciaturas en sociología (UAM-X) y en sociología de la educación (UPN-A) ha dependido, predominantemente, del entrecruzamiento de los estilos de gestión académica y los factores micropolíticos propios de esas universidades, y del poder como eje transversal de ese entrecruzamiento.	• Analizar la génesis del entrecruzamiento de los estilos de gestión académica y los factores micropolíticos (con el poder como eje transversal), capaz de inhibir, o bien de impulsar los procesos de innovación curricular de las licenciaturas en sociología (UAM-Xochimilco) y en sociología de la educación (UPN-Ajusco).

Las principales preguntas específicas y sus respectivos objetivos específicos son los siguientes:

- *Preguntas específicas*

1. ¿Cuáles son los puntos de convergencia entre los conceptos de poder simbólico y campo de poder (P. Bourdieu); redes de poder y relaciones de poder (M. Foucault); poder y estructuras de poder (M. Weber); gestión y micropolítica (S. Ball), e ideología y currículo (S. Kemmis)?
2. ¿Cuáles son los rasgos generales de las estructuras organizacionales y de poder de la UAM-X y de la UPN-A, así como sus modelos educativos y sus puntos de conexión/desconexión?
3. ¿Qué movimientos curriculares (parciales o estructurales) y de qué tipo se han realizado en las licenciaturas en sociología y sociología de la educación ofertadas por esas universidades públicas?
4. ¿Cuál es el sentido y significado de las experiencias, opiniones, expectativas, etc. de algunos agentes (autoridades y docentes) involucrados en la licenciatura en sociología (UAM-X) y en sociología de la educación (UPN-A), en torno a la importancia y funcionamiento de la gestión académica, los factores micropolíticos, la innovación curricular y el apoyo por parte de las autoridades?
5. ¿De qué manera y por qué se entrecruzan la gestión académica y los factores micropolíticos en los procesos de innovación curricular de las licenciaturas en

sociología y sociología de la educación? ¿Por qué el poder es un eje transversal en ese entrecruzamiento?

- *Objetivos específicos*

1. Identificar y analizar los puntos de convergencia entre los conceptos relacionados con el poder, así como entre los conceptos de gestión, micropolítica, ideología y currículo propuestos por los autores mencionados.
2. Describir las características generales de las estructuras organizacionales y de poder, así como de los modelos educativos de ambas universidades, y sus puntos de conexión/desconexión.
3. Identificar y describir, con base en documentos oficiales, el tipo y características de los movimientos curriculares (parciales o estructurales), realizados en ambas licenciaturas.
4. Interpretar el sentido y significado de las experiencias, opiniones, expectativas, etc. de los discursos de los sujetos entrevistados, en torno a la importancia y funcionamiento de la gestión académica, los factores micropolíticos, la innovación curricular y el apoyo por parte de las autoridades.
5. Argumentar acerca de cómo influyen y cómo se entrecruzan la gestión académica y la micropolítica, ya sea como fuerzas impulsoras, o bien como fuerzas inhibidoras de los procesos de innovación curricular de las licenciaturas en sociología y sociología de la educación, y las razones por las que el poder es un eje transversal en ese entrecruzamiento.

Con base en lo anterior, en esta investigación se aborda: *cómo y por qué se entrecruzan los estilos de gestión académica y los factores micropolíticos en el impulso, o bien en la inhibición de los procesos de innovación curricular*, con el fin de comprender cuáles son las principales causas y efectos del estancamiento de los planes de estudio de sociología y sociología de la educación, en el ámbito de dos instituciones públicas de educación superior en México: UAM-Xochimilco y UPN-Ajusco, en un período aproximado de los últimos veinticinco años, en virtud del auge de las políticas de educación superior a finales de los años 90, entre cuyas

prescripciones destaca la necesidad de lograr y mantener la calidad de la educación (a todos sus niveles), y una vía es a través de los planes y programas de estudio.[7] Lo anterior, se **justifica**[8] por los siguientes motivos:

- Porque hablar del concepto de innovación implica circunscribirlo en un proceso sistémico, conformado por una serie de factores de gestión y micropolíticos, a través de los cuales se puede conocer, comprender y aplicar diversos mecanismos orientados a mejorar y/o transformar aquellas problemáticas que, hoy por hoy, limitan el adecuado funcionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las organizaciones educativas, a nivel superior, en nuestro país.
- Porque es un hecho que las universidades públicas se caracterizan por su tamaño y complejidad; es decir, por ser espacios cuyos agentes (autoridades, docentes, estudiantes, trabajadores, sindicatos, etc.) intervienen, en mayor o en menor grado, en los entrecruzamientos de los estilos de gestión y los factores micropolíticos.
- Porque pensar en el objeto de estudio descrito anteriormente implica considerar su relevancia social. De acuerdo con la Declaración mundial sobre la educación superior y el Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior, aprobados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES):

  > El objetivo último de la gestión debería ser el cumplimiento óptimo de la misión institucional asegurando una enseñanza, formación e investigación de gran calidad, y prestando servicios a la comunidad. Este objetivo requiere una dirección que combine la visión social, incluida la comprensión de los problemas mundiales, con competencias de gestión eficaces. La función de dirección en la enseñanza superior

[7] "Mejorar la calidad de la educación es un proceso complejo porque involucra personas con orígenes socioeconómicos diversos, recursos financieros y tecnológicos, procesos de enseñanza y aprendizaje, planes de estudio y relaciones laborales". (Narro, J. y Moctezuma, D. 2014;19) Tomado de. Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime y Barzana García, Eduardo (Coord.).(2012) Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM <http://www.planeducativonacional.unam.mx>

[8] De acuerdo con Roberto Hernández, Carlos Collado y Pilar Baptista (2007: 51-52), los criterios para evaluar la importancia potencial de una investigación incluyen: la conveniencia (es decir, para qué sirve la investigación); la relevancia social (esto es, su trascendencia para la sociedad, los beneficiarios, su alcance o proyección social); las implicaciones prácticas (si ayudará a resolver algún problema real); valor teórico (si se llenará algún vacío de conocimiento, o si se pueden sugerir ideas, recomendaciones o hipótesis para futuros estudios); utilidad metodológica (si la investigación puede ayudar a crear un nuevo instrumento para recolectar o analizar datos, o para definir conceptos o variables, o si sugiere cómo estudiar de manera más adecuada a una población).

> constituye, por tanto, una responsabilidad social de primer orden y puede reforzarse de manera significativa a través del diálogo con todos los que participan en ella, y en particular con los profesores y los estudiantes. (…)[9] (CMES, 1998: 28)

- Porque se asume de antemano la importancia de que las universidades en cuestión necesitan contar con planes y programas de estudio que respondan de manera efectiva a las trasformaciones políticas, económicas, sociodemográficas y, sobre todo, educativas y laborales, tanto nacionales como internacionales. Para ello, es menester que dispongan de un sistema de gestión que responda, lo más adecuadamente posible, al comportamiento de los diversos factores micropolíticos.

Como se verá en los capítulos siguientes, los factores micropolíticos, los estilos de gestión, las estructuras de poder y las trayectorias de los alumnos son elementos que, para bien o para mal, han incidido en los procesos de innovación curricular.

Con esta investigación se pretende aprovechar un área de oportunidad importante, porque si bien no llenará por completo el vacío en torno a esta temática, sí pretende constituirse como un material de referencia para futuras investigaciones en este tenor. Finalmente, en cuanto a su estructura, este trabajo se conforma por cuatro partes:

- En la primera parte (capítulos 1 y 2) se desarrolla el Marco Teórico y se presenta el Marco Metodológico. En este último se explica en qué consistió el diseño de la investigación, a partir de sus principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos.
- En la segunda parte (capítulos 3 y 4) se abordan a manera de marco referencial los aspectos histórico-contextuales de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco y de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. También se identifican los principales puntos de conexión/desconexión entre los programas de licenciatura en sociología y sociología de la educación, respectivamente, así como los componentes ideológicos de sus currículos.
- En la tercera parte (capítulos 5 y 6) se presentan los principales hallazgos obtenidos en el trabajo de campo y su posterior análisis mediante un software

[9] Tomado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm Recuperado el 10/07/2013.

para el análisis cualitativo de datos (*MAXQDA,* por sus siglas en inglés), en donde se recuperan las opiniones, creencias y experiencias de los entrevistados. Y se analiza el entrecruzamiento de la gestión académica y la micropolítica en los procesos de innovación curricular, con el poder como eje transversal.

- En la cuarta parte (capítulo 6 y Conclusiones) se presenta el análisis integral de los resultados obtenidos tanto en la investigación documental como en la investigación empírica.

Por último, se exponen las referencias bibliografías y los tres anexos con los formatos de los instrumentos utilizados, las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas y el Tesauro sobre términos de gestión. planeación y evaluación.

P R I M E R A P A R T E

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

> (…) hay que establecer una relación desfetichizada con los autores, lo que no quiere decir una relación "no respetuosa". Al contrario. Pienso que no se respeta suficientemente el esfuerzo de pensar cuando se fetichiza a los pensadores. Lo que es importante es el esfuerzo de pensar (que tendemos a subestimar frecuentemente, porque estamos separados, sobre todo, del pensamiento del autor considerado, de las respuestas que aporta, de los nuevos problemas que plantea, del estado del pensamiento en el cual él ha comenzado a pensar). Pierre Bourdieu (2011: 14).

En este capítulo se desarrolla un estado de la cuestión como insumo para proponer un análisis introductorio de cómo y por qué se entrecruzan la gestión académica y la micropolítica en los procesos de innovación curricular, con el poder como eje transversal. El capítulo se divide en dos apartados: en el primero, se desarrollan los referentes teóricos y conceptuales sobre gestión académica, micropolítica e innovación curricular, con el fin de ponderar cómo la gestión académica no se reduce a un mero trabajo administrativo; la micropolítica no sólo puede ser fuente de conflictos sino de sinergias creativas, y cómo la innovación curricular es más que una moda neoliberal.

En el segundo apartado, se exponen cinco perspectivas teóricas del poder, así como sus conceptos colaterales. Con ello se pretende responder el interrogante de: *Cuáles son los fundamentos teóricos de la gestión académica, la micropolítica, la innovación curricular y el poder,* a partir de tres ejes analíticos: *a)* sociológico, para tratar de comprender los procesos de innovación curricular como hechos sociales, así como los factores de gestión y micropolíticos que intervienen en ellos; *b)* organizacional, con el fin de explicar el carácter de las universidades estudiadas como organizaciones (o creaciones sociales) que, se presume, se establecen para alcanzar fines y objetivos predefinidos, y *c)* curricular, para intentar explicar cómo cualquier proceso de adecuación, cambio, modificación, rediseño o innovación curricular se ve permeado por los estilos de gestión académica que lo encabezan, y por una serie de factores micropolíticos, como: acuerdos, desacuerdos, conflictos, tensiones, entre los actores y órganos colegiados.

1.1 Gestión académica, micropolítica e innovación curricular: referentes teóricos y conceptuales

En este primer apartado se busca identificar el origen de los conceptos de: gestión académica, micropolítica, innovación curricular y poder, y estudiarlos con una orientación predominantemente sociológica y organizacional, recuperando las aportaciones de Perre Bourdieu, Michel Foucault, Max Weber, Stephen Ball y Stephen Kemmis, sin dejar de lado (aunque de manera general) algunos aportes sobre el comportamiento organizacional, como los de Burton Clarck y Eduardo Ibarra, así como Michael D. Cohen, James G. March y Johan P. Olsen.

Asimismo, se trata de encontrar los vínculos que dichos conceptos guardan entre sí, a fin de construir un andamiaje teórico que permita comprender y explicar cómo se da el entrecruzamiento entre los mismos, y los efectos que éste puede producir en los procesos de innovación curricular.

Los temas de gestión académica. micropolítica, innovación curricular y poder han sido estudiados por separado, y de manera recurrente, por muchos autores; desde luego podemos hablar de gran diversidad de enfoques.

Para facilitar el proceso de abordaje de los principales aportes teóricos en torno a dichos conceptos, en esta investigación se hizo una delimitación inicial de los principales autores y categorías teóricas correspondientes. En el Cuadro No. 1 se puede apreciar que tanto los conceptos generales como los conceptos específicos reflejan de manera muy nítida la tendencia de estos autores a trabajar con el poder como un eje transversal a sus aportes.

Cuadro No. 1: Referentes Teóricos y conceptuales.

Stephen Ball	Pierre Bourdieu	Michel Foucault	Stephen Kemmis	Max Weber
Conceptos generales				
gestión micropolítica	campo de poder poder simbólico	poder redes de poder relaciones de poder	currículo ideología dominante en el currículo	poder estructuras de poder
Conceptos específicos				
- conflictos y poder - diversidad de intereses -diversidad	- agentes - campos - gestión - *habitus*	- dispositivo - gestión - microfísica del poder	- procesos históricos y sociales inherentes al currículo - procesos reflexivos	- autoridad - burocracia - dominación - gestión

Stephen Ball	Pierre Bourdieu	Michel Foucault	Stephen Kemmis	Max Weber
ideológica -modo de control	- dominación - legitimidad		críticos- transformadores sobre el sistema educativo actual	- legitimidad

FUENTE: Elaboración propia.

Con base en el cuadro anterior, se pude decir que para Stephen Ball, los conceptos de gestión y micropolítica se conectan con tres esferas esenciales (relacionadas entre sí) de la actividad organizativa: 1) los intereses de los actores, 2) el mantenimiento del control en la organización y 3) los conflictos alrededor de la política.

Para Pierre Bourdieu, el campo del poder y el poder simbólico forman parte de un mundo social condicionado por estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones.

En el caso de Michel Foucault, las redes y las relaciones de poder constituyen disposiciones estratégicas de fuerzas que atraviesan la sociedad y que se expresan tanto en la represión del gobierno como en la organización de la revuelta o en las relaciones personales de los individuos.

Según Stephen Kemmis el currículo es una especie de construcción social heredera de la historia, las inclinaciones políticas, las estructuras jerárquicas, la estratificación social, y los mecanismos de control y presión ejercidos por distintos grupos. Por ello, en la medida en que se comprenda el funcionamiento de estos procesos será factible identificar y proponer alternativas transformadoras.

Por último, para Max Weber, el poder consiste en la posibilidad de que una persona, o varias, realicen su propia voluntad en una acción en común, aun con la oposición de otros participantes en la acción. Esto nos permite comprender cómo funcionan las estructuras de poder, principalmente en el ámbito de la burocracia.

En este trabajo se asume por gestión académica aquella función que comprende las tareas de dirección y coordinación de las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión-vinculación (Pacheco, L., 2008). Pero las prácticas de gestión académica en situación conjugan propósitos y estilos personales e institucionales, demandas cotidianas y coyunturales, tareas y funciones habituales

específicas del cargo, las normativas y regulaciones, la historia y la dinámica institucional (Celman, 2009) De este modo, los mecanismos de gestión, como prácticas localizadas, son estructuras de micropoder y relaciones de poder que tocan todos los aspectos de la vida de la organización y se relacionan en serie. Son aplicaciones prácticas del poder (Ball, S., 2001), influidas de manera diversa por los autores citados en el Cuadro No. 1.

A su vez, la micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones. (Blase, J., 2002). La micropolítica no tiene bien establecido su campo de estudio. No existe una clara distinción entre el análisis de las organizaciones, la gestión y la micropolítica, y es objeto de estudio de una variedad de disciplinas: educación, psicología, antropología, sociología, economía, política (Bardisa, T., 1997). Pero la micropolítica se refiere a "ese lado oscuro de la vida organizativa" (Hoyle, 1986).

Por lo anterior, tanto la gestión académica como la micropolítica tienen un impacto en los resultados que se pueden alcanzar en materia de innovación curricular, entendida ésta como un proceso creativo que implica asumir riesgos y errores, ya que no se conocen *a priori* ni el camino ni los resultados, ni conduce automáticamente al éxito deseado (Díaz, F., 2010). Así, el discurso de la innovación surge de la presión por traducir los postulados de la nueva economía de mercado a estrategias de formación en las instituciones educativas, sobre todo en el nivel superior. (Martínez, L., Toledo, D. & Román, R., 2009). Asimismo, la innovación implica un proceso de "destrucción creadora". De manera similar, no es suficiente que exista un nuevo saber para que éste conduzca a la innovación de algo. (UNESCO, 2005)

El poder, como eje transversal de la gestión académica y la micropolítica, puede ser simbólico, es decir, "ese poder invisible que no puede ejercerse sino con la complicidad de los que no quieren saber que lo sufren o que lo ejercen". (Bourdieu, 1999: 66). Dicho poder se manifiesta en un campo de poder, o sea, aquel "espacio en el que se relacionan los diferentes tipos de capital, a través de la "fuerza"; mejor dicho, se trata de relaciones de fuerza entre los distintos tipos de capital o entre los distintos agentes, los cuales poseen, en mayor medida, alguno de los diferentes tipos de capital, lo cual les confiere la capacidad de tener el dominio en el campo

correspondiente". (Baranger, D., 2012). De esta manera, lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa directa e inmediatamente sobre otros; en cambio, actúa sobre sus acciones: una acción sobre una acción, sobre acciones existentes o sobre aquellas que pueden surgir en el presente o en el futuro. (Foucault, M., 1991). El poder llega tan lejos, penetra tan profundamente, es transmitido por una redecilla capilar tan estrecha que cabe preguntarse dónde podría no haberlo. (…) nosotros somos, todos, no sólo el blanco de un poder, sino también el intermediario, ¡o el punto del que emana un determinado poder! (Foucault, M., En Pol-Droit, R., 2008). Asimismo, el poder es la "posibilidad de que una persona, o varias, realicen su propia voluntad en una acción en común, aun contra la oposición de otros participantes en la acción". (Weber, M., 2012*b*).

1.1.1 Gestión académica: ¿simple trabajo administrativo?

El polisémico concepto de gestión es relativamente reciente, ya que sus precursores modernos se ubican a partir de la primera mitad del siglo XX, y entre ellos destacan aportes de corte sociológico, organizacional, administrativo y psicológico. En este trabajo se abordan, de manera general, los dos primeros. En el primer caso (aporte sociológico), destaca Max Weber, quien en su libro: *Economía y Sociedad,* proporciona una definición de gestión económica, argumentando que ésta "tiene que ser lo más general posible y expresar claramente que todos los procesos y objetos "económicos" adquieren ese carácter en cuanto tales por el sentido que en ellos pone la acción humana –como fin, medio, obstáculo, resultado, accesorio." (Weber, M., 2012: 46)

Esto es fundamental porque, siguiendo a este autor, esto incluiría cualquier modalidad de gestión que se lleve a cabo; en nuestro caso, la gestión académica, en donde los procesos y objetos "académicos" tendrían que visualizarse en función de los fines, medios, obstáculos, resultados o accesorios determinados por la acción humana de quienes ejercen esa gestión y de quienes acatan sus disposiciones.

A su vez, Pierre Bourdieu nos acerca, en su libro: *Homo academicus,* al rol que algunos académicos en las universidades llegan a desempeñar como

“administradores o gestores”, cuando afirma: “Se comprende también la profunda ambivalencia de los universitarios que se dedican a la administración, con respecto a aquellos que se consagran, y con éxito, a la investigación: sobre todo en una tradición universitaria en la que el patriotismo de universidad es débil y mal recompensado”. (Bourdieu, 2009: 134)

Con este aporte, Bourdieu nos abre una brecha muy importante para el análisis, porque las universidades son un claro ejemplo de que las funciones que desempeñan sus académicos no se restringen estrictamente a la docencia, la investigación y la difusión o extensión de la cultura sino que, eventualmente, estos agentes desempeñan cargos administrativos o de gestión, lo que los vuelve jueces y, al mismo tiempo, parte de los procesos (como el de innovación curricular) que se viven en esos centros de estudios.

Para Michel Foucault (citado por Stephen Ball), la gestión equivale a la *tecnología moral* o *tecnología de poder.* “Se trata de un equivalente moderno, de aplicación general, del panóptico de BENTHAM, “un modelo generalizable de funcionamiento; una forma de definir las relaciones de poder en términos de la vida cotidiana de los hombres” (Foucault, 1979: 205). La gestión constituye una concepción omni-abarcadora del control de la organización. Subsiste en calidad de cuerpo teórico susceptible de aprendizaje e interiorización por los dirigentes y como conjunto de prácticas que implantar, afectando a gestores y dirigidos” (Ball, S., 2001: 158)

Destaca desde luego la contribución del propio Ball, para quien –basándose en la postura foucaultiana– la gestión (*management*) constituye no sólo una tecnología moral. Este autor pondera el lugar especial y reverencial de este concepto en los círculos relacionados con la educación al señalar el acuerdo masivo entre los prácticos de la educación de todo linaje y opinión en torno a la necesidad de la “buena” gestión de las escuelas, universidades y centros universitarios, y señala que:

> La gestión constituye con toda seguridad “la mejor forma” de dirigir las instituciones educativas. La preparación para la gestión se está haciendo de *rigueur* para quien aspire a un puesto elevado en las instituciones educativas. La indiscutible posición de la gestión hace enmudecer cualquier discusión sobre otras posibilidades de organización. Pero la profundidad de sus efectos en la práctica de los profesores y de otros profesionales educativos no suele apreciarse en todo su valor. La gestión desempeña un papel clave en el proceso en marcha de reconstrucción del trabajo docente. (Ball, S., 2001: 155)

Esto se vincula al planteamiento de Bourdieu, ya que para Ball la gestión va ligada a la aspiración por alcanzar una mejor posición en la organización educativa, lo cual implica no sólo el reconocimiento del valor de la gestión como tal, sino una preparación adicional para alcanzar esa posición y mantenerla. Asimismo, destaca el carácter de discurso profesional y profesionalizado de la gestión, lo cual posibilita tanto a sus titulares como a quienes lo pronuncian:

> (...) reclamar para sí en exclusiva determinados tipos de dominio (dirección de la organización y adopción de decisiones) y un conjunto de procedimientos que convierten a los demás (subordinados), quiéranlo o no, en objetos de ese discurso y receptores de los procedimientos. Como otros discursos profesionales, el de gestión produce el objeto al que se refiere: la organización. No obstante, en ese caso, las protestas profesionales de la gestión se ponen por encima y en contra de la de los profesores, y las de la organización, en contra de la autonomía. (Ball, S., 2001: 159)

Esta situación, por supuesto, genera conflictos, tensiones y desencuentros entre aquellos miembros de la comunidad académica que eventualmente desempeñan actividades de gestión y aquellos miembros que deben acatar las disposiciones emanadas de los discursos correspondientes. Pero también genera apoyo y empatía por parte de aquellos miembros que se sienten identificados con esos discursos y prescripciones.

Pero Ball también alude a Weber, cuando se refiere a la habilidad, la preparación científica y los conocimientos apropiados que requieren los gestores para seleccionar los cursos de acción a seguir. Es decir, la capacidad de gestión se limita por esa habilidad; por lo tanto, es "un sistema cerrado que separa normas y ejecución y reserva la elaboración de las normas a los designados y entrenados en esas técnicas. Es más, se presenta como mecanismo objetivo, técnicamente neutro, sólo dedicado a la consecución de una eficiencia mayor: el mejor método posible". (Ball, S., 2001: 159)

Uno de los principales problemas de este esquema en las universidades (de un lado los entrenados y designados para elaborar las normas y del otro los que las ejecutan), es que los designados por lo general forman parte de la comunidad académica y, al ser seleccionados como gestores, queda ambigua su postura frente al resto del colectivo de académicos, porque para algunos pueden ser vistos como "portavoces de la autoridad", mientras que para otros son (o debieran ser)

representantes de los intereses de la comunidad académica. De ahí que Ball también se refiera a la gestión como un discurso imperialista, y exprese que para la teoría de la gestión:

> (…) el mundo social está encerrado en un caos irracional y necesita que le aporten su orden redentor. Construye su superioridad mediante un conjunto de poderosas oposiciones discursivas; el orden se sitúa por encima y en contra del caos, la racionalidad contra la irracionalidad, la cordura contra la locura, la neutralidad contra el sesgo político, la eficiencia contra la ineficiencia y la meritocracia contra la influencia personal (…) (Ball, S., 2001: 159)

Por consiguiente, todas aquellas acciones que se realizan en el ámbito universitario tienen que ceñirse a un orden, en el que no cabe la libre iniciativa, el libre pensamiento, las propuestas autónomas por parte de los miembros de la comunidad, si es que se quiere lograr la eficiencia, la eficacia y la efectividad.[1]

En relación con el segundo aporte (organizacional), se puede decir que fue a partir de la segunda mitad del siglo XX (en los años setenta), cuando se comenzó a utilizar propiamente el tema de la gestión como "campo disciplinario estructurado", en cuyo interior se pueden identificar ciertas corrientes que incorporan la experiencia en la administración de grandes empresas de algunos ejecutivos, como Chester Bernard[2] (*AT&T*) o Alfred Sloan[3] (General Motors). Pero estas corrientes de la gestión se tornan muy generales, a diferencia de otros desarrollos más teóricos ligados "a los modelos de gestión tales como el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional". (Casassus, J. 2000*:* 4)

---

[1] Se entiende por *efectividad* la suma de la *eficiencia* más la *eficacia.* Los tres conceptos marcan la pauta que, al evaluar un proceso, determinan que éste es de buena o mala calidad. La eficiencia se refiere a la óptima utilización de los recursos disponibles, la eficacia se enfoca en la obtención de resultados. Y la suma de ambas da como resultado la efectividad; esta última constituye el logro oportuno de los resultados esperados, vía el uso racional de los recursos disponibles. Tomado de: Magaña, L. y Comas. O. (2014). "La universidad: ¿institución organizada, organización institucionalizada, o estatus híbrido?" En: *XII Congreso internacional de análisis organizacional. Organización e instituciones: tradición, desarrollo y multiculturalidad,* 4-7 de noviembre, Cancún, Quintana Roo, México, p. 58.

[2] Empresario, administrador público y economista estadounidense, autor de trabajos pioneros en teoría de la administración y en el estudio de las organizaciones. Barnard "puede ser visto como una figura de transición que, al analizar las funciones del ejecutivo organizacional, dio igual importancia a sus responsabilidades para la eficacia de tareas y la eficiencia organizacional (al satisfacer en forma óptima las necesidades personales en la organización)". Tomado de: French, W., Bell, C. y Zawacki, R. (2007). Desarrollo organizacional. Transformación y administración efectiva del cambio. México: McGraw-Hill, p. 44.

[3] Destacado líder estadounidense, presidente de General Motors durante más de treinta años.

Para comprender la complejidad del concepto de *gestión,* como una forma de acción humana, es importante recuperar el concepto proporcionado por Juan Casassus[4] quien, apoyándose en Max Weber, precisa que:

> La observación de las prácticas de gestión muestra que de ellas emerge una forma de concebir las **acciones de los seres humanos en sociedad,** [negritas mías] es decir, la acción dentro de conjuntos organizados (las organizaciones). Dentro de ellas, las acciones de los seres humanos están fuertemente influenciadas por los marcos reguladores que operan a través de mecanismos de gestión. Entre otras cosas, esto implica que cada forma de gestión está basada en una interpretación de la acción. Esto también equivale a decir que cada tipo de gestión contiene implícita o explícitamente una teoría particular de la acción humana. Cada forma de gestión diseña espacios y formas de acción humana (…). (Casassus, J., 1997: 14)

Lo anterior significa que la gestión, en sus diferentes modalidades, se justifica a partir de interacciones sociales "multidireccionales", reguladas por aquélla, dentro de ámbitos organizacionales determinados, como los establecimientos educativos. En el Cuadro No. 2 se exponen los principales enfoques de la definición de gestión.

Cuadro No. 2: Las definiciones de gestión y sus enfoques.

Definición (es)	Enfoque
• Capacidad de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente, y los objetivos superiores de la organización considerada. • Capacidad de articular los recursos de que se disponen de manera de lograr lo que se desea.	• Movilización de recursos
• La generación y manutención de recursos y procesos en una organización para que ocurra lo que se ha decidido que ocurra.	• Supervivencia de una organización a partir de sus recursos
• "La acción en una organización es una acción deliberada, y toda acción deliberada tiene una base cognitiva, refleja normas, estrategias y supuestos o modelos del mundo en el cual se opera". • "La capacidad de articular representaciones mentales de los miembros de una organización".	• Interacción de los miembros de una organización
• "La capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción".	• Lingüístico
• "Un proceso de aprendizaje de la adecuada relación entre estructura, estrategia, sistemas, estilo, capacidades, gente y objetivos superiores, tanto hacia el interior de la organización como hacia el entorno".	• Los procesos

FUENTE: Elaboración propia, con base en Casassus (2000: 4-5).

Actualmente, el concepto de gestión tiene un mayor alcance que el de administración. Mientras ésta se orienta a ejecutar los planes diseñados por

[4] Para ahondar en los enfoques administrativo y psicológico de la gestión, consúltese: Casassus, J. (2000). Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B). UNESCO.

instancias superiores, la gestión se suma a las labores de planificación y realiza las de administración. De ahí que, como se muestra en el cuadro anterior, involucre los recursos, las interacciones sociales, los discursos y los procesos.

Por otro lado, para Lucas Pacheco, la organización universitaria (o estructura académica universitaria) es uno de los problemas que genera mayor discusión entre los actores involucrados, y no se refiere al conjunto de la institucionalidad universitaria, "sino a aquella parte fundamental referida a la organización para el desarrollo de las actividades académicas que son la docencia, la investigación, la extensión–vinculación y la gestión académica". (Pacheco, L., 2008: 26)

Para este autor, los dos grandes componentes de la administración universitaria son: la gestión académica y la gestión administrativa. La primera comprende las tareas de dirección y coordinación de las funciones sustantivas de la universidad: docencia, investigación y extensión-vinculación, en tanto que la gestión administrativa, en general, se refiere a las tareas de dirección y coordinación de los recursos físicos y financieros. Pero, pese a la importancia de la primera:

> La estructura académica generalmente está supeditada a una lógica de tipo administrativo, porque la mayoría de los órganos directivos de las unidades académicas realizan tareas básicamente de esa índole. Las tareas de gestión académica no ocupan tiempo importante. Los estatutos, los reglamentos, a través de sus disposiciones, demuestran que, en el contexto de la administración universitaria, lo sustantivo es la gestión administrativa, mientras que lo adjetivo corresponde a la gestión académica. (Pacheco, L., 2008: 44)

Esto lo expresa el autor para referirse a las principales estrategias del desarrollo académico prevalecientes en las universidades ecuatorianas pero, cualquier parecido con la realidad de las universidades latinoamericanas, en general, y con las universidades objeto de este estudio, en particular, no es mera coincidencia, ya que las cuestiones financieras y presupuestales tienden a imponerse por sobre los requerimientos eminentemente académicos.

Si las actividades académicas (docencia, investigación y extensión-vinculación) son realizadas por actores clave (los académicos), entonces, ¿qué significa ser académico? Fundamentalmente implica ser un profesional que realiza actividades de docencia, investigación y extensión-vinculación. Por ello, "(…) el Académico propiamente tal es el profesor universitario, siempre y cuando cumpla con las dos

tareas enunciadas: la investigación y la docencia [y eventualmente extensión-vinculación]. El profesor de cualquier nivel educativo que cumpla solamente actividades de enseñanza es un docente". (Pacheco, L., 2008: 74).

La gestión académica resulta entonces un campo complejo, porque en ella convergen una serie de aspectos personales e institucionales. A decir de Celman:

> (…) las prácticas [de gestión académica] en situación conjugan propósitos y estilos personales e institucionales, demandas cotidianas y coyunturales, tareas y funciones habituales específicas del cargo, las normativas y regulaciones, la historia y la dinámica institucional (…). Pero ocupar este lugar es, también, asumir la responsabilidad política de la toma de decisiones que adoptarán la forma de programas y proyectos en orden a la implementación de esas políticas. Decisiones de gestión que incluyen el planeamiento, la coordinación, el seguimiento y la evaluación, como dimensiones específicas de la tarea política de gestión. (Celman, 2009: 35)

Ello nos habla del ejercicio de la gestión como un campo fértil en el que cohabitan los intereses personales o de grupo con las pautas y dinámicas institucionales, lo cual puede generar empatías y sinergias que lleven a las organizaciones y sus procesos a planos de mejora, o bien a situaciones de caos, conflicto, estancamiento, o inclusive retrocesos.

Para algunos autores, la Gestión Escolar (que utilizan como sinónimo de gestión académica) se considera como un campo emergente, que abarca más que la administración educativa, y que tiene que ver con los diferentes procesos del campo educativo. De acuerdo con Miguel Navarro:

> Actualmente, se ha planteado para el campo de la administración de la educación y la coordinación de los procesos escolares y educacionales, una revisión pertinente de su propia definición conceptual, habiéndose entendido este campo hasta hace poco, como Administración educativa, hoy en día se presta a debate el surgimiento de un concepto integrador que es más abarcativo y significante (Pastrana, 1997; Ibarrola, 1997; Navarro, 1999; Schmelkes, 2000); así hemos visto el surgimiento para los países iberoamericanos de un campo emergente: el de la gestión de los procesos educativos. (Navarro, M. 1999: 2)

En general, las teorías de la gestión reflejan las necesidades e intereses de los administradores, en virtud de su posesión del "control". Por lo tanto son parciales y excluyen otras visiones posibles de la vida de las organizaciones. "En cuanto discurso con categoría científica, como "régimen de verdad", la gestión refuerza al

directivo y objetiva y somete al dirigido. Como siempre, el saber, el poder y el cuerpo están, como indica Foucault, interrelacionados en el logro de la dominación". (Ball, S., 2001: 167)

Stephen Ball recupera uno de los aportes más destacados de Foucault: la microfísica del poder, al señalar que la gestión es una muestra de ésta, ya que tiene un fundamento disciplinario, cuyo instrumento es una jerarquía de vigilancia continua y funcional.

> De este modo, los mecanismos de gestión, como prácticas localizadas, son estructuras de micropoder y relaciones de poder que tocan todos los aspectos de la vida de la organización y se relacionan en serie. Son aplicaciones prácticas del poder. Abarcan mecanismos, procedimientos y técnicas muy específicos, con especial utilidad económica y política. El trabajador, el técnico, el profesor quedan constituidos (o reestructurados) en esta red de discursos, roles, aspiraciones y deseos. (Ball, S., 2001: 167-168)

Otros estudiosos del tema, se refieren a la Gestión como práctica que abarca el conjunto de acciones de los seres humanos en sociedad, particularmente en las organizaciones. No hay que perder de vista que una entidad educativa es fundamentalmente una organización, porque en ella conviven e interactúan individuos y grupos que, en mayor o en menor grado, comparten objetivos y desempeñan funciones, actividades o tareas complementarias entre sí. Sin embargo, un reto al que se enfrenta la gestión es que no siempre esos objetivos, funciones, actividades o tareas complementarias se desarrollan de manera armónica.

Para Michael D. Cohen, James G. March y Johan P. Olsen, 1972 (citados por Solís, P. y López, B., 2000: 37-38),[5] las universidades más bien se pueden apreciar como anarquías organizadas, concepto que acuñaron en la década de los setenta como una propuesta alterna al modelo burocrático tradicional, y cuya importancia reside en que aluden a la toma decisiones en las universidades (la cual recae en quienes ocupan cargos de mando y/o gestión), que se da en un contexto cuyos aspectos son:

1. *La ambigüedad en las preferencias,* es decir, que los miembros de la organización universitaria ni saben ni pueden establecer claramente los fines y los objetivos que persiguen.

[5] Solís, P. y López, B. (abril-junio de 2000). "El concepto de las anarquías organizadas en el análisis organizacional". En *Revista de Contaduría y Administración,* No. 197. Estos autores califican el concepto de *anarquías organizadas* como sumamente innovador y deliberadamente paradójico, adjetivos que concuerdan con los fines de esta investigación.

Esto se aprecia muy nítidamente, por ejemplo, en las disputas y tensiones por parte de los académicos en torno a lo que conciben y esperan que sea un programa educativo (como las licenciaturas objeto de esta investigación).

2. *Una tecnología indeterminada o poco dominada,* o sea, la dificultad por parte de las universidades para definir los *inputs* y los *ouputs* de docencia e investigación, así es que no queda claro cuáles son los procedimientos en función del impacto deseado de los problemas identificados. Asimismo, el papel regulador entre las relaciones de los actores y los procedimientos se diluye, al no saber con precisión cómo evaluar estos últimos.

De lo anterior se desprende que, en muchas ocasiones, los académicos opten por establecer sus propias reglas del juego.

3. *Una fluida participación en los procesos de decisión,* esto es, el flujo de los participantes en la toma de decisión es constante. Estos actores entran y salen de los procesos de toma de decisiones introduciendo nuevos problemas o retirando otros. Y, pese a sus diferencias de poder, son capaces de influir en los procesos de decisión o modificarlos.

En el caso de los jefes de departamento (UAM-X) o de los coordinadores de área académica (UPN-A) ocurre con frecuencia que, por ocupar el cargo de manera temporal, muchas veces dejan inconclusas algunas actividades, o en otras tantas aportan mejoras, pero quienes continúan con el cargo no les dan seguimiento.

A su vez, Burton Clarck plantea la diferencia entre los sistemas tradicionales de toma de decisiones y la realidad de las organizaciones académicas, al señalar que: “las instituciones de educación superior son percibidas como ejemplos preeminentes de organizaciones débilmente cohesionadas en las que la ambigüedad se deriva de tecnologías suaves, de tareas fragmentadas y de la continua entrada y salida de sus participantes, así como de la ambigüedad de sus fines”. (Clarck, B., 1983: 10)

Este autor también se refiere a los rasgos específicos del trabajo académico en las organizaciones de educación superior (o académicas):

> En cualquier sociedad encontraremos que el trabajo académico se organiza en torno a materiales cuya naturaleza es singularmente intelectual. Las sustancias de la educación superior son totalmente distintas de las que se encuentran en las organizaciones industriales, las oficinas gubernamentales y las diversas agencias civiles de carácter no lucrativo. (…) No obstante, las actividades académicas revisten rasgos

> específicos que moldean a las organizaciones académicas de cierto modo y les crean problemas peculiares de comportamiento y de poder. (Clarck, B., 1983: 4)

Esto nos habla de la importancia que reviste no sólo el tema del poder en las organizaciones académicas, sino de los estilos de gestión que se ejercen frente a una amplia gama de comportamientos por parte de los diversos agentes involucrados.

Para este autor, la estructura organizacional de los trabajadores administrativos es más piramidal que la estructura académica, en virtud de que "Una organización de tipo universitario se compone de múltiples células de especialización colocadas horizontalmente y débilmente articuladas en los niveles operativos, junto con un pequeño número de niveles superiores de coordinación". (Clarck, B., 1983: 7)

Esa débil articulación o acoplamiento, por lo general propicia que un colectivo de un departamento (UAM-X) o de un área académica (UPN-A) se subdivida en grupúsculos o células que se conducen más en función de sus propias necesidades, intereses e ideología, que en términos de lo que le atañe, conviene o interesa a todo el colectivo.

Por último, para Eduardo Ibarra y Luis Porter, nuestras universidades (incluidas la UAM-X y la UPN-A),[6] se ven en la necesidad de lidiar con la burocracia, el poder y la autoridad, en un ambiente en el que se privilegia el trabajo individual sobre el colectivo. De ahí que para estos autores:

> Las condiciones organizacionales de la universidad actual, en lo que se refiere a su estructura, distribución de tareas y direccionamiento, se caracterizan por un gran peso burocrático con una fuerte concentración del poder y la autoridad; la toma de decisiones suele ser centralizada pese a la existencia de contrapesos colegiados, por lo que se la [le] da una importancia desmesurada a las jerarquías; la participación es individualista en tanto busca los méritos personales y la creatividad de la misma permanece inexplorada. Constantemente procura el orden, la regulación y la legitimidad (…) (Ibarra, E. y Porter, L., 2012: 221)

Esto nos habla de la universidad como un ámbito en el que aspectos como el orden, la regulación y la legitimidad constituyen los ejes que atraviesan tanto lo institucional como lo organizacional, y las labores propias de la gestión, situación que afecta e influye en todos los procesos de la universidad, incluido el de innovación curricular.

---

[6] En la UAM-X, por ser autónoma, el poder se ejerce a través de órganos colegiados, en tanto que en la UPN-A, por ser un órgano desconcentrado de la SEP, los procesos se imponen de manera más unidireccional y piramidal, debido a la falta de autonomía.

1.1.2 Micropolítica: ¿fuente de conflictos o de sinergia?

Los factores micropolíticos implican densos y complejos procesos políticos dentro de las organizaciones. Éstas se caracterizan por una dinámica en la que coexisten gran diversidad de intereses (individuales y de grupo), conflictos, negociaciones, luchas por el poder, etc. De hecho –como apunta González (1999: 216)–, las perspectivas micropolíticas "comparten una imagen o visión de escuela como entidad política, más que como una organización racional".

Por ello, Cuando hablamos de micropolítica, es inevitable pensar en categorías como: poder, autoridad, jerarquías, autoritarismo, normas, reglas, grupos de choque, conflicto, tensiones, en fin, en todos aquellos elementos inherentes a la convivencia entre los seres humanos que conforman una organización. De ahí que una definición de micropolítica consista en:

> (...) un enfoque en el estudio de las organizaciones escolares que trasciende el análisis de las estructuras formales y ve a las organizaciones como espacios donde los sujetos utilizan una serie de estrategias para influir sobre los otros. Es decir, que estudia la dinámica de poder que se vive en lo cotidiano de la vida escolar, incluso fuera de los espacios formales. Los conflictos, las negociaciones, los acuerdos, los grupos de interés, la diversidad de metas, la participación, entre otros, son temas que estudia la micropolítica. Díaz Bazo (2010)[7]

La cita anterior alude a la dinámica del poder en lo cotidiano, pero se trata de un poder no jerárquico, no legitimado por la institución, sino de un poder que los individuos y los grupos van desplegando internamente en las organizaciones, independientemente de sus funciones y su posición dentro de éstas.

Identificar las diferencias entre gestión y micropolítica, puede resultar complicado. Hoyle, por ejemplo, asume que están fuertemente vinculadas y afirma que: "una no funciona sin la otra y una acción particular realizada por un miembro de la organización podría igualmente ser descrita como un acto de gestión o como un acto micropolítico, ¡quizá dependiendo de si uno lo aprueba o no!" (Hoyle, E. 1986: 126).

En la medida en que las acciones de los agentes (individuales o colectivos) en los establecimientos de educación superior permean a los demás sin generar conflictos

[7] Tomado de: http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2010/01/04/la-micropolitica-en-el-estudio-de-las-organizaciones-escolares/ Recuperado el 14/04/2013.

o choques de intereses, estaríamos hablando de acciones de gestión, mientras que aquellas acciones que sí provocan conflictos, choques de intereses, etc., tendrían más que ver con acciones micropolíticas.[8] Hoyle también plantea una definición de micropolítica, escindida del terreno de lo "legítimo", o propio de la gestión:

> La micropolíttca se percibe mejor como un *continuum,* uno de cuyos polos prácticamente no se distingue de los procedimientos de gestión convencional, pero de los que diverge en una serie de dimensiones - intereses, conjunto de intereses, poder, estrategias, legitimidad- hasta el punto de que constituye un mundo organizativo casi separado de manipulación ilegítima, auto-interesada. (Hoyle, E. 1986: 126)

Esta definición de Hoyle, contiene cuatro componentes o elementos básicos: *a)* Los diversos *intereses* (o contenido micropolítico que poseen los individuos o miembros de la organización), que no están plasmados en las metas organizativas. *b)* El *grupo de interés* o conjunto de personas que, con base en un interés común, pueden formar coaliciones. *c)* El *poder* y sus dimensiones: autoridad (o poder formal) e influencia (o poder informal). *d)* Las *Estrategias* utilizadas por los grupos para alcanzar sus fines. (González, M., 1998: 220)

María Teresa González también plantea, a partir de los conceptos de Hoyle, que la distinción entre micropolítica y gestión podría residir tanto en las estrategias empleadas para cada una, como en la manera de utilizarlas en cada situación. Es decir, que podríamos referirnos a estrategias de gestión cuando éstas se desarrollan en el ámbito de lo formal, en tanto que las estrategias micropolíticas aluden a las utilizadas de manera informal y hasta oculta de la vida organizativa. Por su parte, Joseph Blase afirma que:

> La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones. En gran parte, las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una situación dada. Tanto las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micropolíticas. (Blase, J. 2002: 2)

[8] Según Díaz, E. (2014), en la contraportada del libro. Las redes del poder, de Michel Foucault, "(…) Mientras las macropolíticas aspiran a transformar el mundo, las micropolíticas apuntan a conseguir transformaciones a nivel molecular".

A diferencia del planteamiento de María Teresa González, en el sentido de que "podríamos referirnos a estrategias de gestión cuando éstas se desarrollan en el ámbito de lo formal, en tanto que las estrategias micropolíticas aluden a las utilizadas de manera informal y hasta oculta de la vida organizativa" (González, M., 1998: 220), Joseph Blase alude a la capacidad de la micropolítica de desplegarse tanto en lo formal como en lo informal. Este mismo autor destaca diversas investigaciones (políticas y no políticas) que enfatizan la importancia de los factores micropolíticos para el campo educativo, y en las que se demuestra cómo esos factores contribuyen al fracaso de los esfuerzos de reestructuración o innovadores, máxime los relacionados con el profesorado.

> Estos incluyen las normas territoriales del aula y las orientaciones proteccionistas con respecto a la presencia de agentes externos, las relaciones de poder y las políticas en el interior del aula (...). Otros factores micropolíticos asociados a los profesores que interfieren la reestructuración son los grupos adversos que mantienen intereses competidores y que no permiten el intercambio de los recursos (Robertson y Briggs, 1994), los grupos particulares que dominan los procesos de gobierno y las estrategias empleadas para conseguir sus intereses (Peterson y Solsrud, 1993), así como la complicidad con los directores (orientación cómplice hacia los directores) (Allen, 1993; Blase y Roberts, 1994). (Blase, J., 2000: 8):

Por su parte, Teresa Bardisa reconoce lo nebuloso y ambiguo del concepto micropolítica, cuando afirma que:

> (…) la micropolítica no tiene bien establecido su campo de estudio. No existe una clara distinción entre el análisis de las organizaciones, la gestión y la micropolítica, y es objeto de estudio de una variedad de disciplinas: educación, psicología, antropología, sociología, economía, política… Quizás esta misma dispersión, esta variedad de enfoques desde los que se mira la vida cotidiana de las escuelas, ha impedido que emerja un enfoque interdisciplinar. (Bardisa, T., 1997: 20)

En el Cuadro No. 3 se presenta una condensación de las principales posturas teóricas en torno a la micropolítica. Cabe señalar que no es un trabajo exhaustivo, en virtud de que ya se cuenta con excelentes estados de la cuestión proporcionados por: Bardisa. T. (1997), Gozález, M. T. (1998), Bernal, A. (2000), Blase, J. (2000), entre otros.

Cuadro No. 3: Los teóricos de la micropolítica y sus aportaciones.

Año	Téorico / País	Aportación conceptual
1975	Iannaccone, L. / E.U.	• Acuñó la frase micropolítica de la educación en su obra: *Education policy systems: A study guide for educational administrators.*
1984	Bolman, L. y Deal, T. / E.U.	• Ven las organizaciones escolares como "arena política" con unas reglas del juego complejas y diversas. • Las organizaciones son coaliciones compuestas de individuos y grupos de intereses que difieren en sus valoraciones, preferencias, creencias, informaciones y percepciones de la realidad. • Tanto el poder como el conflicto son características centrales en la vida de cualquier organización, ya que los recursos son escasos y las diferencias lógicas.
1986	Hoyle, E. / Gran Bretaña	• La micropolítica se refiere a "ese lado oscuro de la vida organizativa, las estrategias mediante las cuales los individuos y los grupos en contextos organizativos tratan de utilizar sus recursos de autoridad e influencia para promover sus intereses". • Las camarillas, chismorreos, intereses ocultos,... son ese lado oscuro e informal de la vida organizativa. • Nos deberíamos fijar en ese "lado oscuro" más que en las estructuras formales de poder.
1989	Ball, S. / Gran Bretaña	• Habrá que considerar a nuestras escuelas como "campos de lucha", en los que hay que ver los conflictos como algo natural y no como una patología que haya que evitar o desechar. • Destaca su obra "la micropolítica de la escuela". • "Considero las escuelas, y las demás organizaciones sociales, como: "campos de lucha", divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas. Juzgo esencial, si queremos comprender la naturaleza de las escuelas como organizaciones, lograr una comprensión de tales conflictos" (Ball, 1989: 35).
1990	Townsend, R. / Canadá	• Con sus grandes aportes a la teoría micropolítica, escribió la obra: *Toward a broader micropolitics of schools. "Curriculum Inquiry".*[9]
1991	Blase, J. / E.U.	• La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal tanto por los individuos como por los grupos patra conseguir sus propios objetivos y finalidades en una organización.

[9] Hacia una amplia micropolítica en las escuelas. Investigación curricular.

Año	Téorico / País	Aportación conceptual
	Marshall, C. y Scribner, J. / E.U.	• Su objeto de estudio es la política, dentro y alrededor de las escuelas, y su atención a los conflictos entre los profesionales y la autoridad, la autonomía de los profesores. Sus términos clave son: "Relaciones de poder, conflicto y procesos políticos". • Los problemas micropolíticos deben plantearse en torno a tres términos clave: "relaciones de poder, conflicto y procesos políticos".
	Willower, D. / E.U.	• Enfoque sociológico: Intenta trabajar sobre todo el contexto para explorar esos temas ya clásicos del enfoque micropolítico (poder, control, ideologías, intereses, conflicto, coaliciones y negociación), proponiendo que se parta de los intereses del profesorado en tres facetas determinadas: la autonomía, el orden y el tiempo.
1993	Bacharach, S. y Mundell, B. / E.U.	• La micropolítica se define por sus propias características de análisis, produciéndose esencialmente en las relaciones entre los diferentes grupos e individuos, que lógicamente se pueden producir en cualquier nivel de la organización. • Los ámbitos clásicos de esta perspectiva son: el papel del diálogo, el debate y la formación de coaliciones y las lógicas de acción (como aquellos intereses que entran en juego en la dinámica de cualquier organización).
1995	Malen, B. / E.U.	• Insiste en el debate acerca de la política en su ámbito macro y micro, destacando que la micropolítica se ha preocupado especialmente de lo que ocurre dentro de las organizaciones, dejando un poco de lado la interaccción de las organizaciones con su contexto.
1997	Bardisa, T. / España	• Un tema importante en los análisis micropolíticos sería especificar bajo qué condiciones los grupos actúan separadamente o forman coaliciones. • Los grupos de interés con menor poder son más proclives a formar alianzas para tener la oportunidad de poder influir en la organización, aunque sea indirectamente.
1998	González, T. / España	• Las dinámicas políticas que se desarrollan dentro de las organizacíones escolares.
1999	Mawhinney, H. / E.U.	• El impacto de los factores externos a la escuela tiene una influencia determinante en lo que pasa en ellas.
2002	Blase, J. y Blasé, J. / E.U.	• Para ellos, "la mayoría de las perspectivas en micropolítica reconocen la importancia del nivel macro y su influencia en las escuelas y en sus procesos internos".

FUENTE: Elaboración propia, con base en: Bernal, J. L. (s/f). Tomado de: http://didac.unizar.es/jlbernal/Asignaturas_sin_docencia/pdf/01_Micropsenti.pdf

Con base en el cuadro anterior, el común denominador a todas las definiciones de micropolítica es que ésta se da al interior de organizaciones, en las que se forman coalisiones o grupos de interés y en las que están presentes los conflictos y las luchas por el poder. Mientras que las especificidades nos hablan de la micropolítica

como el lado obscuro de la organización y, por lo tanto, de su influencia a nivel informal, en tanto que otras posturas aluden al papel de ésta tanto en lo formal como en lo informal.

En cuanto al vínculo entre lo micropolítico y el cambio y la innovación, Joseph Blase también precisa que:

> Las estructuras y los procesos micropolíticos son fundamentales para el cambio y la innovación, así como la estabilidad y el mantenimiento de los centros escolares. De hecho, tanto los procesos convergentes y divergentes como las estructuras constituyen el "estado" político de una organización escolar, aunque la importancia de cada uno en un centro determinado varía a lo largo del tiempo (…). (Blase, J., 1991: 3)

Esto nos da pie para intentar encontrar una relación más específica entre gestión académica, micropolítica e innovación curricular.

1.1.3 Innovación curricular: ¿tan sólo una moda neoliberal?

La innovación curricular, en el contexto de los centros escolares, se refiere al conjunto de estrategias, procesos y acciones que implican cambios en el sistema educativo, particularmente en el currículo. Para Fullan y Hargreaves, 1991 (citados por Ángulo, José, Comp., 1994), existe una relación estrecha entre las innovaciones curriculares y las culturas escolares concretas en las que se desarrollan. Para estos autores, la pretensión (casi siempre explícita) de esas innovaciones curriculares, consiste en traspasar o permear la capa que cubre los significados inmersos en la cultura propia de los escenarios educativos.

En relación con el concepto de currículo, se puede decir que: "(…) no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas". (Grundy, 1987: 5) A su vez, José Gimeno apunta:

> (...) No podemos olvidar que el currículum supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de estímulo y escenario del mismo, el reflejo de un modelo educativo determinado, por lo que necesariamente tiene

> que ser un tema controvertido e ideologizado, de difícil plasmación en un modelo o proposición sencilla (…). (Gimeno, J., 1998: 3)

El que el currículum sea un tema "controvertido e ideologizado" presupone la aparición de conflictos, pugnas, tensiones y luchas por el control de la situación en aquellos espacios (las universidades, por ejemplo) en los que confluyen las ideas, los intereses, las valoraciones, etc. por parte de los sujetos o grupos involucrados. De ahí que los temas de gestión académica y micropolítica revistan especial importancia en el ámbito de la innovación curricular.

Respecto del término innovación, éste nos puede remitir a connotaciones de carácter económico o empresarial (por ejemplo, entendida como el proceso de desarrollo e implantación de una "idea nueva" en un producto o servicio, que genera ganancia o utilidades), pero también es susceptible de aplicarse a otros ámbitos, como el de los centros escolares con sus correspondientes sistemas educativos, en los que se pueden generar e implantar nuevas ideas orientadas a mejorar y/o transformar cualesquiera de los elementos de esos sistemas, como el currículo.

De hecho, los organismos internacionales vinculados a la educación son los que han favorecido la utilización de este término en el medio educativo. Así es que el término innovación no implica por sí solo un problema, a no ser que, como aporta Ángel Díaz (1986)[10], "(…) el problema no reside en el uso del término en sí, sino en el riesgo de concentrarnos en la incorporación de «nuevos elementos» en el currículo, dejando de lado las implicaciones sociales para todos y cada uno de los actores involucrados en el proceso".

Otros autores, como Martínez, L.; Toledo, D. y R. Román (2009), vinculan más el concepto de innovación curricular con su trasfondo e implicaciones más de carácter economicista que educativo, puesto que la innovación, históricamente hablando, tiene más que ver con la investigación para el desarrollo tecnológico, en función del desarrollo de la economía. Así es que –según los autores– la economía de mercado y sus postulados, son los responsables de las estrategias de formación en las instituciones educativas, principalmente las de nivel superior. Por lo anterior, los

[10] Díaz Barriga, A. "Ideología y discurso en el caso Xochimilco". Ponencia presentada en el Congreso Interno de Evaluación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-Xochimilco, México, 1986.

autores asumen que estas estrategias innovadoras no responden a las necesidades reales de nuestras universidades, cuando afirman que:

> (…) el discurso de la innovación surge de la presión por traducir los postulados de la nueva economía de mercado a estrategias de formación en las instituciones educativas, sobre todo en el nivel superior. Cuestión que está presentando importantes dificultades, entre ellas, que nuestras universidades no responden al modelo de "universidad empresarial innovadora", y más bien se ha avanzado en una orientación desmedida hacia las habilidades técnico-instrumentales, en detrimento de una formación general y sólida. (Martínez, L.; Toledo, D. y Román, R., 2009: s/p)

En relación con el vínculo que debe haber entre una innovación y la sociedad, vale la pena destacar el planteamiento de la UNESCO:

> (…) la innovación implica un proceso de "destrucción creadora". (…) no es suficiente que exista un nuevo saber para que éste conduzca a la innovación de algo. Una invención, para convertirse en innovación, debe responder a una demanda sensible en la sociedad y encontrar personas que la valoricen e impulsen (…) "La innovación necesita que se creen nuevas necesidades en la sociedad, ya que ésta tiene que convencerse de que las ventajas que puede obtener de la innovación son mayores que los costos cognitivos generados en el periodo de transición entre la antigua y la nueva situación. UNESCO (2005: 62)

Esto implica pensar que, mientras una "innovación curricular" puede ser necesaria y pertinente para ciertos sujetos dentro de una institución educativa, puede que para otros no lo sea. O, bien, mientras las innovaciones curriculares son imprescindibles en unas universidades, puede que otras se conformen por hacer simples ajustes o modificaciones parciales a los currículos.

Por otro lado, el que una institución educativa impulse un proceso de innovación curricular, no es sinónimo de que involucrará en el proceso a todos los agentes clave (llámense docentes, alumnos, burocracia, etc.). Al respecto, Frida Díaz apunta que:

> Con relación al nivel de participación de los actores en los procesos de reforma curricular, a pesar de que se habla de proyectos participativos, la realidad es que la elección u orquestación de las innovaciones que se introducen en el currículo procede de los expertos en contenido o de los diseñadores curriculares, por lo que en muchos casos se sigue trabajando en una lógica de implantación unidireccional o incluso imposición de las autoridades o especialistas hacia los actores (profesores y alumnos). (Díaz, F., 2010: s/p)

Según esta autora, en algunos proyectos curriculares, es posible lograr que la innovación se conciba como la necesidad real de un cambio profundo y radical de las

prácticas y los paradigmas tanto sociales como educativos, por parte de los sujetos involucrados en procesos concretos. Desde luego, esto debe ser el resultado de la reflexión y la apropiación de la necesidad de innovar.

Es importante que replanteen la estructura y la dinámica de los múltiples escenarios y procesos educativos que tienen implicaciones debido a la innovación en cuestión. Así es que, para que se logre una innovación, es preciso que los procesos, estructuras o prácticas más significativas de las instituciones educativas se manejen de manera integral, no como elementos aislados.

De ahí que la innovación implique la creación de nuevos conocimientos, procesos y productos. En el entendido de que innovación y cambio son cosas diferentes; mientras la mejora es conservadora, porque consiste en la evolución de un proceso ya iniciado, la innovación (por el contrario) "es un proceso creativo que implica asumir riesgos y errores, pues no se conocen *a priori* ni el camino ni los resultados, ni conduce automáticamente al éxito deseado" (Díaz, F., 2010: s/p). Para Juan Carlos Tedesco:

> (...) los dos pilares que deben guiar todo desafío en innovación curricular son aprender a aprender y aprender a vivir juntos. "El primero de ellos sintetiza los desafíos educativos desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, mientras que el segundo sintetiza los desafíos relativos a la construcción de un orden social donde podamos convivir cohesionados pero manteniendo nuestra identidad como diferentes". (Tedesco, J., 2003: 3)

Se trata de dos actitudes fundamentales para afrontar los retos inherentes a los procesos de innovación en las organizaciones (en nuestro caso educativas). Estas actitudes implican la voluntad por parte de los actores involucrados en los procesos de innovación curricular, por ejemplo, de mantenerse actualizados y abiertos a nuevos conocimientos y, sobre todo, la disposición a trabajar en colectivo, respetando las diferencias y propiciando consensos.

La innovación curricular implica, entonces, una transformación profunda de las concepciones y prácticas que caracterizan sobre todo a profesores y alumnos, lo cual representa uno de los retos más grandes para quienes ejercen la gestión, en virtud de que esas concepciones y prácticas se asientan en la realidad micropolítica imperante en el espacio educativo.

De hecho, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), es una institución que funciona como intermediaria (o interlocutora) entre las políticas emanadas de las instituciones gubernamentales y las universidades, ya que no sólo plantea propuestas de políticas de educación superior, sino que funge como órgano evaluador.

De esta manera, el diseño de las políticas educativas se genera a nivel macropolítico, pero se aplica a nivel micropolítico, aunque la evaluación retorna al primero; todo ello provoca tensiones, conflictos, disputas, debido a que cada institución/organización educativa responde a las propias características y necesidades de los agentes que en ella se mueven, como los docentes, estudiantes, autoridades, trabajadores administrativos o el sindicato. Así, las políticas se mueven en "un ir y venir turbulento".[11]

Cabe destacar que la ANUIES, cuenta con una Comisión Nacional para la Innovación Curricular,[12] la cual considera los siguientes elementos estratégicos (Cuadro No. 4).

Cuadro No. 4: Elementos estratégicos de la Cominaic.

Misión	Visión 2012	Objetivos	Ejes temáticos en el Marco de la Innovación Curricular
Retomar experiencias y opiniones de las Instituciones de Educación Superior (IES) en materia del currículo, como base para la reflexión, el análisis y la formulación de propuestas de políticas públicas	Ser reconocida como una instancia que formula directrices sobre **innovación curricular** en México, constituir el espacio integrador de los intereses, necesidades y opiniones de las IES en torno al	**General** • Integrar grupos regionales de trabajo interinstitucional para el intercambio de experiencias y elaboración de propuestas y proyectos para la **innovación curricular.** **Específicos** • Propiciar la formación integral con calidad, pertinencia y equidad, mediante el impulso de diseños	• Calidad académica • Pertinencia social • Desarrollo sostenible • Equidad • Flexibilidad • Estrategias y modalidades de aprendizaje • Diversidad en la formación (formación integral, en competencias, a lo largo de la vida, de desarrollo humano sustentable) • Transferencia y movilidad • Sistemas de créditos

[11] Una aproximación conceptual, nos señala que el término turbulencia, proveniente del latín "turbulentus", a su vez derivado de "turbare" (turbar), alude a un estado donde la calma se ha roto, donde prevalecen el desorden y la agitación. Es un proceso propio de diferentes contextos: naturales, personales y sociales. En lo social, aquellas respuestas grupales violentas, agitadas o turbulentas ante situaciones de crisis, provocan que a una masa de individuos desenfrenados se le denomine "turba" o provocadores de "disturbios". Tomado de Magaña, L. (2015). "Políticas de educación superior. Las turbulencias del poder entre lo micro y lo macro". Ponencia presentada en el *XXX Congreso Latinoamericano de Sociología.* ALAS Costa Rica.

[12] La Comisión Nacional para la Innovación Curricular (Cominaic) es una entidad consultiva nacional encargada de promover acciones emprendidas a favor del desarrollo curricular de las Instituciones de Educación Superior (IES). Tomado de la página Web de la ANUIES: http://www.anuies.mx/ Consultado el 24/03/2013.

Misión	Visión 2012	Objetivos	Ejes temáticos en el Marco de la Innovación Curricular
y estrategias de **innovación curricular,** a fin de que las IES ofrezcan programas educativos de licenciatura y posgrado con la calidad, equidad y pertinencia que se requiere ante las nuevas características y exigencias del contexto nacional y mundial.	tema; recuperar y proponer lineamientos y estrategias vanguardistas que impulsen al cambio e innovación en las IES, tener el prestigio académico para participar en la elaboración de políticas de educación superior y coadyuvar en su ejecución y evaluación.	curriculares innovadores que permitan fortalecer los planes y programas de estudio de las IES. • Recuperar e integrar experiencias de desarrollo curricular en el país y analizar críticamente el impacto de las políticas y programas estratégicos de educación superior que repercuten en el diseño, desarrollo, evaluación y reconocimiento de la calidad del currículo. • Diseñar lineamientos que orienten las políticas educativas en materia de innovación curricular y generar recomendaciones sobre el diseño, gestión, ejecución y evaluación del currículo. • Promover acciones de formación y actualización de los directivos y académicos que posibiliten la concreción de propuestas de innovación curricular.	• Internacionalización • Niveles y ciclos de formación

FUENTE: Elaboración propia, con base en datos de la ANUIES.

Los Ejes Temáticos podrían considerarse como indicadores para analizar el comportamiento de los procesos de innovación curricular de las licenciaturas (unidades de análisis) estudiadas en las dos universidades, en sus diferentes modalidades educativas (presencial, a distancia o mixta).

Por lo anterior, el concepto de *innovación curricular,* el cual se circunscribe al ámbito de las organizaciones educativas, tiene que ver con: "(…) el proceso continuo y evolutivo en el cual un proyecto formativo implementa mejoras en sus enfoques, contenidos y organizaciones, con el fin de preservar la calidad en la transferencia de conocimientos y desarrollo de la disciplina".[13]

Se puede decir, por consiguiente, que la innovación curricular implica un proceso de transformación profunda del currículo, basada en niveles previos de rediseño, ajuste o complementación curricular, a través de los cuales se hacen modificaciones o adecuaciones de fondo y/o de forma de un programa o de una carrera académica

[13] Tomado del Blog del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Para mayor información, consúltese: http://www.consejoderectores.cl/innovacion_curricular/ Recuperado el 16/02/2014.

vigente. Se trata de una mejora sustantiva de las condiciones y características presentes de los mismos, a fin de cubrir los objetivos y fortalecer la pertinencia del perfil profesional de los egresados.[14]

Como se mencionó anteriormente, lo que puede representar una innovación en un determinado ámbito educativo, puede no representarlo en otro. Por consiguiente, no sólo se trata de un proceso contextual, sino de un campo en el que las relaciones de poder juegan un papel preponderante. De acuerdo con Erliz Aceituno:

> La innovación, la transformación de los diferentes procesos, discursos, prácticas y formas de concepción de fenómenos, no se quedan exclusivamente en acuerdos metodológicos, sino que se convierten en la más clara y nítida expresión de las relaciones de poder y de los principios sociales de control que subyacen en toda estructura académica y curricular. (Aceituno, E., 2008: 5)

Esas relaciones de poder son susceptibles de encauzarse de manera constructiva, hasta convertirse en sinergias creativas, o bien derivar en mecanismos destructivos, como: el *boicot* de aquellos proyectos orientados a impulsar innovaciones, las coaliciones de grupos beligerantes, o aun la propia indiferencia o apatía.

Según Stephen Kemmis, la noción de currículum, como tal, no representa ningún problema ni para muchos profesores, ni para otros actores vinculados a la escolarización, ya que para ellos su significado es evidente. De hecho lo asumen como "lo que debe ser enseñado y aprendido", sin cuestionarse hasta qué punto tendrían que haber participado activamente en el proceso de toma de decisiones en torno a lo que tienen que enseñar. Por lo tanto, asumen una actitud acrítica y sumisa. Y agrega que: "Desde este punto de vista, difícilmente puede verse el curriculum como la realización de un proyecto educativo de un profesor o de una escuela para sus alumnos, su comunidad y la sociedad en su conjunto". (Kemmis, S., 1993: 3)

En este primer apartado se presentó una sinopsis de las principales contribuciones teóricas en torno a la gestión académica, la micropolítica y la innovación curricular. Con base en el recorrido por esos campos, se puede decir que:

---

[14] Según Frida Díaz Barriga (2010), "(…) la noción de innovación curricular se tomaba como sinónimo de incorporación de las novedades educativas del momento, sin una reflexión profunda sobre sus implicaciones ni una previsión clara de su incorporación a las estructuras curriculares o a la realidad del aula, o pasando por alto la cultura y prácticas educativas prevalecientes en una comunidad educativa dada". A su vez, la innovación se puede concebir también como una condición básica de la calidad, puesto que consiste en el "resultado de numerosas acciones paralelas y coordinadas, cuya lenta incidencia en el sistema educativo contribuye a mejorar la práctica pedagógica en su contexto real". Tomado de: ANUIES (2003), p. 13.

La gestión académica, además de implicar un proceso administrativo, es la más pura y clara expresión de un juego en el que interactúan, por un lado, los designados para ejercerla y sus discursos prescriptivos y, por otro lado, aquellos actores que no fueron designados y que, por consiguiente, deben acatar las prescripciones, a menos que que el gestor designado defienda su postura de interlocutor y conciliador crítico y empático entre el "deber ser" y las necesidades concretas de la comunidad.

Por su parte, la micropolítica es el reflejo de las relaciones de poder, y a la vez una fuente de conflictos y de sinergias, toda vez que puede propiciar aglutinamientos contestatarios y beligerantes hacia los discursos prescriptivos emanados desde la cúpula del poder, o bien respuestas sinérgicas encauzadas a lograr consensos, transformaciones creativas y hasta encuentros constructivos entre los gestores y los subordinados.

Por último, la innovación curricular puede ser una simple moda neoliberal cuando no se contextualiza ni responde a los requerimientos de realidades concretas, o cuando se impone unidireccionalmente, pero también puede llegar a constituir un cambio o transformación pertinente y constructivo cuando el enfoque es multidireccional, contextualizado e incluyente.

En esta investigación se asume que en un proceso de adecuación, cambio, modificación, rediseño o innovación curricular no sólo queda plasmada la *expertise* de los actores involucrados, sino sus intereses (particulares y de grupo), sus mecanismos de control y de ejercicio del poder.

En el siguiente apartado se aborda la categoría del poder y sus conceptos colaterales, a partir de cinco perspectivas teóricas.

1.2 Cinco perspectivas teóricas del poder

Mientras Pierre Bourdieu alude al poder simbólico y al campo de poder, Michel Foucault se refiere a las redes y a las relaciones de poder. Para Max Weber destacan el poder y las estructuras de poder. En el caso de Stephen Ball, el foco es el desempeño, la realización y la lucha por el poder, y para Stephen Kemmis, la práctica educativa como forma de poder. De ahí la importancia de exponer en este

apartado un recorrido general que nos permita comprender cómo funciona la dinámica del poder en las instituciones/organizaciones de educación superior.
A continuación se abordan las diferentes nociones sobre el poder y sus conceptos colaterales, planteadas por los teóricos citados, con el fin de identificar de qué manera aquel concepto se constituye como un eje transversal del entrecruzamiento de la gestión académica y la micropolítica en los procesos de innovación curricular.

1.2.1 Pierre Bourdieu: poder simbólico y campo de poder

La razón principal para incluir a Pierre Bourdieu[15] en esta investigación, obedece al interés de este autor por el tema del poder; un poder que puede ser inherente a cualquier tipo de organización, pero que reviste especial interés para todos cuantos nos dedicamos a estudiar los centros educativos y sus procesos. De ahí la pertinencia de exponer un acercamiento a algunas de sus contribuciones a la sociología y a la educación, como: la acción social, el poder simbólico, el campo del poder y la nobleza de Estado.

- *La Teoría de la acción social*

Comenzar el abordaje del poder para Bourdieu, sin aludir a otros de sus conceptos fundamentales para comprender su propuesta teórica, resultaría un ejercicio incompleto. De ahí que se considera pertinente aludir a su Teoría de la acción social, que plasma en una de sus célebres obras: *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (1994).
Con esta teoría, Bourdieu se ocupa de algunos conceptos fundamentales para pensar la acción razonable. Éstos son: *habitus,* campo, interés (o *illusio)* y capital

[15] Pierre Bourdieu, nacido en Denguin, en 1930, y fallecido en París, en 2002, es considerado por muchos como uno de los sociólogos más prominentes del siglo XX, en virtud de sus aportes teóricos a la educación, la sociología de la cultura, los estilos de vida y los medios de comunicación. Lo avalan, además, su desempeño como profesor y catedrático, así como sus diversos cargos de dirección en algunas instituciones educativas, y el hecho de haber sido Director de la revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales,* entre 1975 y 2002, y uno de los fundadores de la editorial Liber-Raisons d'agir. Baste mencionar que en 1997, le fue entregado el premio Ernst Bloch de la ciudad alemana de Ludwigshafen. Consúltese la página Web: *Sociología contemporánea. Un sitio para los amantes de las ciencias sociales.* En sociologiac.net/2005/01/20/pierre-bourdieu-biografia/

simbólico. Y, aunque su discurso resulta complejo, reviste especial importancia cómo vincula las estructuras objetivas con las incorporadas. Al respecto, señala:

> (...) una filosofía de la acción, designada a veces como disposicional, que toma en consideración las potencialidades inscritas en el cuerpo de los agentes y en la estructura de las situaciones en las que éstos actúan o, con mayor exactitud, en su relación. Esta filosofía, que se condensa en un reducido número de conceptos fundamentales, *habitus,* campo, capital, y cuya piedra angular es la relación de doble sentido entre las estructuras objetivas (las de los campos sociales) y las estructuras incorporadas (las de los *habitus*), se opone radicalmente a los presupuestos antropológicos inscritos en el lenguaje en el que los agentes sociales, y muy especialmente los intelectuales, por lo general suelen confiar para rendir cuenta de la práctica (...) (Bourdieu, 1994: 7-8)

Es un hecho que Bourdieu asume (al igual que Marx) que la sociedad se encuentra estructurada en clases sociales en pugna, y que en ese campo de lo social interactúan lo subjetivo (o simbólico) y lo objetivo (o material), sin primar el uno sobre el otro. Así es que para el autor, en este orden de ideas, los sujetos son "agentes actuantes y conscientes", los cuales poseen un sentido práctico; es decir, están dotados de un sistema de preferencias y de gustos (o lo que él denomina principios de visión y división), así como de estructuras cognitivas duraderas, producto de la incorporación de estructuras objetivas, lo mismo que de esquemas de acción.

Todo ello orienta la percepción de la situación o situaciones que viven los sujetos y, por ende, el tipo de respuesta adaptada (o explicación en torno a esas situaciones). Por supuesto, estos planteamientos no son ajenos al ámbito escolar. De ahí que: "(…) la acción del sistema escolar es la resultante de las acciones más o menos toscamente orquestadas de miles de pequeños demonios de Maxwell, por sus elecciones ordenadas según el orden objetivo (las estructuras estructurantes son, como recordé, estructuras estructuradas), tienden a reproducir este orden sin saberlo, ni quererlo". (Bourdieu, 1994: 41).

Por otro lado, no hay que perder de vista que Bourdieu parte de un esquema ordenador, que consiste en la teoría de los campos. Esto reviste especial importancia en el terreno de su teoría de la acción, porque son justo los campos los espacios en los que las acciones tienen lugar. Como bien explica Flachsland:

> (...) En las sociedades «modernas» la vida se reproduce en campos (el económico, el científico, el político, el artístico, el religioso, el deportivo, la moda, etc.) que no tienen una lógica única, ni un conflicto

> central, ni una autoridad que la unifique. Son un conjunto de esferas de «juego», relativamente autónomas, que no pueden reducirse a una lógica única (aunque en más de un pasaje Bourdieu reconocerá la primacía de la lógica de la acumulación de capital). (Flachsland, C., 2003: 48)

Pero, ¿qué hay de Bourdieu y la dominación? El autor expresa que esta última no es un producto o un efecto directo de la acción que ejerce un conjunto de agentes sociales (esto es, la clase dominante), los cuales se encuentran investidos de poderes de coacción. Por el contario, la dominación es el efecto indirecto de un conjunto de acciones engendradas en la red de coacciones cruzadas en las que cada uno de los dominantes se ve dominado por la estructura del campo en el que ejerce su dominación. Es decir, se ve sometido por todos los demás agentes sociales. Por ello, afirma:

> (...) podría invocar lo que me parece ser un postulado de la teoría del conocimiento sociológico. No se puede hacer sociología sin aceptar lo que los filósofos clásicos llamaban el «principio de razón suficiente» y sin suponer, entre otras cosas, que los agentes sociales no hacen cualquier cosa, que no están locos, que no actúan sin razón. Lo que no significa que se suponga que son racionales, que tienen razón al actuar como actúan o incluso, más sencillamente, que tienen razones para actuar, que se trata de razones que dirigen, o guían, u orientan sus acciones. (Bourdieu, 1994: 140).

Podemos decir entonces que del modo en que se articulan y combinan las luchas por la legitimidad y el poder en cada uno de los campos (o espacios sociales), resulta un determinado tipo de sociedad, así como la confrontación entre las clases. Por ello, los campos se constituyen como tales a partir de dos elementos: un capital común (ya sea económico, social, cultural o simbólico) y la lucha por su apropiación.[16] Para Bourdieu las nociones de espacio social y de campo revisten especial importancia. Esto lo justifica en los siguientes términos:

> ¿Por qué me parece necesario y legítimo introducir en el vocabulario de la sociología las nociones de espacio social y de campo del poder? En primer lugar, para romper con la tendencia a pensar el mundo social de forma sustancialista. La noción de espacio contiene, por sí misma, el principio de una aprehensión relacional del mundo social: afirma en efecto que toda la «realidad» que designa reside en la exterioridad mutua de los elementos que la componen. Los seres aparentes, directamente visibles,

[16] En este orden de ideas, vale la pena destacar la aportación de Gilberto Giménez (1997), quien en su artículo "La sociología de Pierre Bourdieu", enfatiza: "Lo que Bourdieu nos ofrece bajo el rótulo de «constructivismo estructuralista» es una economía general de las prácticas centrada en las nociones de capital, interés, inversión y estrategia, y una antropología global (en el sentido kantiano del término) que se propone aprehender la acción social en su integralidad, superando las dicotomías clásicas que minan por dentro a las ciencias sociales".

> trátese de individuos o de grupos, existen y subsisten en y por la diferencia, es decir en tanto que ocupan posiciones relativas en un espacio de relaciones que, aunque invisible y siempre difícil de manifestar empíricamente, es la realidad más real (…) y el principio real de los comportamientos de los individuos y de los grupos. . (Bourdieu, 1994: 47).

Ahora bien, ¿qué papel juega el *habitus* en relación con la acción? Bourdieu alude a este concepto como un cuerpo socializado, estructurado e incorporado a las estructuras inherentes a un mundo (o a un sector particular de éste). De esta manera, resalta la oposición entre teoría y práctica, la cual es factible encontrar en la estructura objetiva de las diferentes disciplinas, pero también en el espíritu de los profesores, quienes se forman juicios sobre sus alumnos. Esto es, ponen a trabajar esquemas prácticos (por lo general, asociados a parejas de adjetivos), que hacen las veces de las estructuras objetivas. Así es que cuando hay una coincidencia entre las estructuras incorporadas (o sea, las percepciones) y las estructuras objetivas (lo externo al sujeto), se puede decir que todo parece evidente. Al respecto, señala:

> La teoría de la acción que propongo (con la noción de *habitus)* equivale a decir que la mayor parte de las acciones humanas tienen como principio algo absolutamente distinto de la intención, es decir disposiciones adquiridas que hacen que la acción pueda y tenga que ser interpretada como orientada hacia tal o cual fin sin que quepa plantear por ello que como principio tenía el propósito consciente de ese fin (…). El mejor ejemplo de esta disposición es sin duda el sentido del juego: el jugador, tras haber interiorizado profundamente las normas de un juego, hace lo que hay que hacer en el momento en que hay que hacerlo, sin tener necesidad de plantear explícitamente como fin lo que hay que hacer (…). (Bourdieu, 1994: 166-167).

Un elemento no menos importante, es el sentido que Bourdieu le otorga al juego, en relación con las acciones de los demás, ya que los sujetos poseemos distintos capitales que nos permiten desempeñarnos en diversos campos (de acción) y poner "en juego" nuestras capacidades y potencialidades, lo cual equivale a poner a trabajar nuestra estructura incorporada (el *habitus)* frente a la estructura objetivada (como pueden ser las reglas, las instituciones, o la realidad externa a nosotros). En este contexto, resultan interesantes las disertaciones de este teórico:

> (…) La *illusio* es el hecho de estar metido en el juego (…), de creer que el juego merece la pena, que vale la pena jugar. De hecho, la palabra interés, en un primer sentido, significaba precisamente lo que he englobado en esta noción de *illusio,* es decir el hecho de considerar que un juego social es importante, que lo que ocurre en él importa a quienes están dentro, a quienes participan. *Interesse* significa «formar

> parte», participar, por lo tanto reconocer que el juego merece ser jugado y que los envites que se engendran en y por el hecho de jugarlo merecen seguirse (…). (Bourdieu, 1994: 141).

Empero para este autor, los agentes que privilegian los fines (por los que juegan) posiblemente están poseídos, al grado de estar dispuestos a morir por ellos, al margen de cualquier consideración sobre los beneficios específicos del juego (sean lucrativos, de carrera, o de cualquier otro tipo). De hecho, el vínculo de estos agentes con el fin no deriva de un cálculo utilitarista consciente (lo cual se suele atribuir a las acciones de los demás). Pero para Bourdieu, estas disertaciones rebasan a la Filosofía consciente.

- *Poder simbólico*

Un concepto fundamental en el marco de esta Tesis es el de *poder simbólico,* en virtud de que ayuda a encontrale mayor sentido a los conceptos previos, así como al concepto de *campo de poder.* Se trata de un tipo de poder que –a decir de Bourdieu– hay que saber descubrirlo en aquellos espacios donde es más desconocido, donde no es aparente a la vista (o tan evidente). "Es ese poder invisible que no puede ejercerse sino con la complicidad de los que no quieren saber que lo sufren o que lo ejercen". (Bourdieu, P., 1999: 66) Aquí revisten especial importancia los "sistemas simbólicos", ya que son instrumentos de legitimación y dominación:

> En cuanto instrumentos estructurados y estructurantes de comunicación y de conocimiento, "los sistemas simbólicos" cumplen su función de instrumentos o de imposición de legitimación de la dominación que contribuyen a asegurar la dominación de una clase sobre otra (violencia simbólica) aportando el refuerzo de su propia fuerza a las relaciones de fuerza que las fundan, y contribuyendo así, según la expresión de Weber, a la *domesticación de los dominados*". (Bourdieu, P., 1999: 69)

Esos sistemas simbólicos se manifiestan a través de discursos, comunicación, actitudes, etc., y pueden:

> (…) hacer ver y hacer creer, o confirmar, o transformar la visión del mundo, por lo tanto el mundo mismo; se trata de un poder casi mágico que permite obtener el equivalente de lo que es obtenido por la fuerza (física o económica), gracias al efecto específico de movilización, no se ejerce sino él es reconocido, es decir, desconocido como arbitrario. (Bourdieu, P., 1999: 71).

Dichos sistemas juegan un papel fundamental en las escuelas (y universidades), porque hay discursos y actitudes que provocan reacciones en los agentes involucrados y los movilizan en distintas direcciones y con muy diversos intereses.

- *Campo de poder*

Por otro lado, en lo relativo al **campo del poder,** Bourdieu planteó esta noción, aclarando que no debía confundirse con el campo político, ya que constituye un espacio en el que los diferentes tipos de capital se relacionan a través de la "fuerza"; o mejor dicho, se trata de relaciones de fuerza entre los distintos tipos de capital, o entre los distintos agentes, los cuales poseen en mayor medida alguno de los diferentes tipos de capital; esto les confiere la capacidad de tener el dominio en el campo correspondiente.

De esta manera, las luchas entre estos agentes son susceptibles de intensificarse cada vez que otro agente duda del valor relativo de los diversos tipos de capital. Así, el autor se refiere a la «tasa de cambio» entre el capital cultural y el capital económico.

Se puede decir que, en su teoría de la acción, Bourdieu va hilando fino sobre las diversas manifestaciones de las acciones humanas, en las que se entretejen los juegos por y para el poder, a partir de los capitales e intereses que poseen los diversos agentes. Un ejemplo claro se manifiesta en la familia, como institución. Al respecto, señala: "Las familias son cuerpos *(corporate bodies)* impulsados (…) por una tendencia a perpetuar su ser social, con todos sus poderes y privilegios, que origina unas estrategias de reproducción, estrategias de fecundidad, estrategias matrimoniales, estrategias sucesorias, estrategias económicas y por último y principalmente estrategias educativas. (…)" (Bourdieu, 1994: 33).

- *La nobleza de Estado*

La nobleza de Estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo, es una obra en la que Bourdieu aglutina un conjunto de estudios empíricos, pero con un fuerte sustento teórico, en torno a las escuelas de élite francesas, lo cual podría dar la sensación de que se trata de un trabajo eminentemente local y, por consiguiente, sin una factible extrapolación a otras latitudes. Pero no es así. El abordaje teórico-empírico-teórico que nos presenta el autor constituye un insumo por demás valioso para quienes nos

dedicamos a estudiar los procesos que se viven en las organizaciones educativas, las cuales asociamos —al igual que Bourdieu— como campos de poder.[17]

Cabe señalar que en dicha obra contempla desde las clases preparatorias (o sea, las diferentes opciones de formación que, posteriores al bachillerato, cursan por uno o dos años aquellos candidatos interesados en prepararse para su examen de ingreso a las *grandes écoles*), hasta el análisis promenorizado de cómo funcionan los juegos de poder (sobre todo económico y cultural) en las mismas.[18]

Se trata de un exhaustivo trabajo, en el que el autor alude a las sociedades avanzadas caracterizadas por las diversas formas de poder que coexisten en ellas. En dichas sociedades podemos identificar a la clase dominante, la élite, los dominantes; aunque no resulta sencillo comprender cómo se mueven y se reproducen, ya que la estructura del espacio del poder en el que se desenvuelven es inherente a su propia dinámica. También es posible identificar las desigualdades e inequidades que, dadas las diferencias sociales, propician que unos estudiantes sean los beneficiarios de las mejores opciones escolares, en tanto que otros sean marginados de las mismas. De ahí que:

> (...) tal como puede observarse, la distribución de los alumnos entre las diferentes escuelas según origen social y capital escolar es la resultante de innumerables "elecciones" que se instauran en el vínculo entre los habitus estructurados de los "seleccionadores" y de los "seleccionados" y de la estructura del campo de las instituciones escolares, cuyos efectos más poderosos y mejor ocultos se consuman gracias a la homología que la une a las estructuras fundamentales del espacio social y, en especial, del campo del poder. (…) (Bourdieu, 2013: 199-200)

El autor también señala que, en la mayoría de las sociedades, es posible observar las luchas entre los dominantes, provocadas por la dificultad de integrar y reconciliar diversas formas de poder, lo mismo que de divisiones y oposiciones. Esto significa que existen diversas categorías de dominantes y, por lo tanto cada sociedad

[17] Algo digno de exaltarse es que Bourdieu comenzó su investigación en los años sesenta; sin embargo, sigue siendo vigente en muchos aspectos, aun cuando la situación económica, demográfica, política, cultural y social de su país (Francia) y del resto del mundo haya sufrido grandes transformaciones, en virtud de su gran aporte a la comprensión del campo del poder, así como a las posiciones que ocupan quienes poseen los diferentes tipos de capital (sobre todo económico y cultural).

[18] Las grandes *écoles* francesas son aquellas instituciones de educación superior independientes de las universidades, que reclutan a sus alumnos por medio de exámenes de selección e imparten formación de "alto nivel"; esto es, escuelas de élite, que forman por lo general a los futuros "altos funcionarios" del Estado francés.

resuelve de manera diferente lo que denomina las “revoluciones de palacio”. Todo esto se refleja fielmente en las *grandes écoles*.

Con base en estos planteamientos, hace una alegoría entre aquellos grupos dominantes que acceden por la “puerta principal” a las *grandes écoles,* podría decirse de manera automática, dados los diferentes tipos de capital que poseen (principalmente económico y cultural), y aquellos que, aun siendo dominantes, poseen capitales inferiores, y tienen que conformarse con acceder a través de “la puerta lateral”.

De esta manera, la jerarquía social de las instituciones educativas, a partir de la calidad social de su público, es decir, de los aspirantes a ser cooptados, se corresponde de manera estricta con la jerarquía social, lo cual –señala Bourdieu– exhibe los límites del efecto propio de una selección dentro de la institución escolar que debiera apelar a criterios autónomos e independientes de las determinaciones sociales. Es por ello que:

> (…) La contraposición entre la puerta principal y la puerta lateral, que es el principio de división fundamental de este universo, está inscrita, a la vez, en el espacio objetivo de las instituciones escolares (…) y en las representaciones del trabajo escolar, de la actividad de aprendizaje y de la actividad intelectual misma. (…) (Bourdieu, 2013: 211)

La contribución de Bourdieu reviste especial importancia en esta Tesis, porque nos ayuda a entender cómo la oposición entre la puerta principal y la puerta lateral constituye un criterio de organización de las instituciones de educación superior (aun las mexicanas). Dicho criterio se reproduce tanto en la realidad como en las mentes de los agentes que las integran. De esta manera, queda clara la división entre los cuadros superiores y los cuadros medios; esto es, entre los agentes encargados de concebir toda suerte de planes, programas, circulares, así como órdenes e instrucciones, y aquellos agentes encargados de ejecutarlas.

Con ello se delimita el campo de acción de los trabajadores no manuales y el de los manuales o, lo que es lo mismo, entre teoría y práctica. De igual manera, quedan delimitadas las diferencias consagradas por la escuela entre mentes, espíritus y aptitudes. Estas diferencias, de inicio, se constituyen socialmente en la familia de origen y después se transmutan a la escuela, que tiende a percibir estas mentes, espíritus y aptitudes como diferencias de naturaleza o “dones”, con lo cual se legitima

y reproduce “una de las fronteras más sensibles y más expuestas a la impugnación de todo el orden social” (Bourdieu, 2013: 212), aunado a que el tema de las posiciones de poder en el espacio escolar se vuelven el *quid* de la cuestión.

Para el autor, existe un espacio de posiciones que sólo puede ser ocupado por aquellos que poseen alguna de las diferentes formas de capital en un grado muy alto. Este espacio de posiciones, a su vez, puede estar conformado por sub-espacios correspondientes a diversos campos; por ejemplo, el intelectual, el del alto funcionariado, o el del poder económico, entre otros. De ahí la importancia de analizar las relaciones objetivas que se dan entre esos diversos sub-espacios y sus mecanismos de reproducción.

Pero se trata de un proceso dinámico, dado que los agentes tienen la posibilidad de redistribuirse continuamente, en función de las posiciones que pretendan ocupar, siempre y cuando posean los capitales necesarios y utilicen las estrategias adecuadas para perpetuar esas estructuras de poder y sus disposiciones no sólo para insertarse en las mismas, sino para mantenerse en ellas. Por consiguiente, es imprescindible que quienes sean designados como herederos estén de acuerdo con su herencia, y que no sólo se enfoquen en aumentarla, sino en preservarla para los futuros herederos.

Ahora bien, Bourdieu expone la división de las *grandes écoles* en Francia así: en un extremo, están las escuelas de los “intelectuales” (aquellos agentes que poseen un mayor capital cultural y menos capital económico), es decir, la *École normale supérieure* y la *École polytechnique;* en el otro extremo, las escuelas que preparan para el poder económico, cuyos poseedores y sus familias, por supuesto, poseen mayor capital económico y menos capital cultural (la *École nationale d’administration* y la *École des hautes études commerciales*); estas últimas forman a los estudiantes “elegidos” para ocupar posiciones de dirección o alto funcionariado dentro del Estado.

De esta manera, para el autor, estamos frente a dos perfiles inversos en la estructura del capital. Y estas formas de capital son las que definen los polos extremos del campo de poder. Pero el criterio de cooptación separa o distribuye a los jóvenes en las diferentes escuelas, según su origen; esto es, cada una de esas escuelas

privilegia un determinado tipo de capital. En esta lógica, el sistema favorece una "sana coexistencia" entre esas entidades.

Es a través de la noción del campo del poder que Bourdieu nos proporciona el medio para comprender cómo se presentan las distintas formas de poder y las luchas derivadas de las mismas. En una entrevista realizada por Löic Wacquant (Rojas, 2012: 427-428) a Bourdieu, el primero pregunta:

> **LW:** (...) ¿Cómo está organizado el campo del poder, en el caso específico de Francia y más en general? Y Bourdieu responde:
>
> **PB:** (...) En un lado están los dominadores dominantes —como Monsieur de Dambreuse, el banquero, que tiene un salón muy lujoso en el que se come faisán— y en el otro los dominadores dominados, esto es, artistas que son (comparativamente) pobres pero que pueden tener como amantes a las mujeres de los banqueros puesto que poseen otra forma de capital: han creado un universo en el que su pobreza elegida se convierte en riqueza, un verdadero *art de vivre* que supone una degradación del dinero e incluso del éxito mundano.

Bourdieu también plantea dos luchas entre los agentes en el campo de poder. Una tiene que ver con el principio de dominación-dominante, es decir, quienes poseen el capital económico ocupan una posición ventajosa en el campo del poder con respecto a quienes no lo poseen en la misma proporción, Pero también distingue la lucha de dominación dominada. Para él, estas luchas están totalmente entrelazadas, en virtud de que cada una está convencida de que su tipo de capital es legítimo.

En este orden de ideas, las *grandes écoles* revisten un papel fundamental porque su misión consiste en producir u otorgar un carácter de nobleza; es decir, "crear" o "producir" (como si fueran laboratorios) agentes que se asuman diferentes al común de los agentes, y que estén convencidos de que esa diferencia se justifica; por lo tanto, se afanan por ser vistos y reconocidos como tales, lo que los destina, desde el principio, a ocupar espacios y futuros separados y fuera de lo común. Así es que la selección (cooptación) que hace la escuela es también una elección, producto de -- como refiere Bourdieu-- un conjunto de operaciones mágicas de segregación (del mundo) y agregación (de los elegidos), quienes conforman una "élite consagrada".

Por otro lado, Bourdieu enfatiza que todas las sociodiceas buscan producir la creencia de que los dominantes están dotados de propiedades naturales que les legitiman para dominar. Sin embargo, el mecanismo de reproducción promovido por

las *grandes écoles* constituye un sistema poderoso, dadas las propiedades legitimadoras que éstas certifican y que son las más universales de su tiempo, porque se imputan al "talento" o al mérito personal, o a ciertos atributos propios de la persona, o a su naturaleza, más no a su herencia.

Cabe destacar que el autor deja en claro que la reproducción únicamente opera estadísticamente; esto equivale a que la clase se perpetúa a sí misma sin que necesariamente todos sus miembros individuales se reproduzcan. Esto lo ilustra con ejemplos clásicos, como el padre que sólo hereda al hijo mayor y no al menor, o al hijo varón y no a la hija, etc.

Asimismo, presta gran atención a cómo los estudiantes, desde las escuelas preparatorias, interiorizan la estructura social, con lo que se apropian de las categorías mentales adecuadas para sus futuras posiciones como dirigentes, como si se tratara de un proceso eminentemente cognitivo.

De hecho, el autor inicia su libro con el análisis de las formas académicas de clasificación y del proceso de ordenación, a fin de ponderar que el modo de reproducción al que alude, está muy lejos de ser un sistema mecánico en el que los individuos son simples entes pasivos. Por el contrario, enfatiza que se trata de un conjunto de acciones o estrategias, a través de las cuales estos agentes cifran tanto sus esperanzas, como sus proyectos y su visión del mundo.

Uno de los aportes más valiosos que Bourdieu nos brinda en esta obra, es la mirada sociológica a la transformación de la estructura del poder en una Francia contemporánea (republicana), que trascendió a la monarquía, y en la que se conjugaron otros factores, como el fortalecimiento de los bancos y el afianzamiento de los hombres de negocios. Todo ello con un enfoque histórico y macro. En esta lógica, nos explica cómo, a medida que la empresa crece y se burocratiza, tiende a funcionar como un campo de luchas entre los diferentes agentes quienes sustentan sus intereses y estrategias, así como su fuerza, más en función del capital que poseen, sobre todo económico y escolar.

Sin embargo, la posesión de esos capitales no lo garantiza todo. Por ejemplo, la cooptación de aquellos agentes que poseen propiedades idénticas trasciende los vínculos personales que hayan establecido en la escuela, lo mismo que las

afinidades entre sus *habitus.* Lo que realmente pesa es su necesidad por garantizar la reproducción de la jerarquía que han establecido en el seno de la sociedad. Pero es un proceso dinámico, puesto que la estructura del campo económico también se va transformado.

Así, los grandes portadores del capital cultural (quienes poseen los títulos escolares más prestigiosos); del capital simbólico (por ejemplo, poseedores de honores públicos o privados); del capital social (ya sea heredado por su familia o adquirido a través de relaciones, matrimonios, contactos o por el tipo de escuela) en cierto modo personifican un estado de la estructura del campo del poder económico.

> La fachada de pura racionalidad técnica que los grandes patrones y la oligarquía financiera del Estado que la domina exhiben, sobre todo con destino al exterior, haciendo de la competencia (entendida como garantía de eficacia y de productividad) el valor de los valores, tiene por objeto disfrazar las verdaderas condiciones de acceso a las posiciones dominantes. (…) (Bourdieu, 2013: 466)

Pero en esta racionalidad, no todo se puede dar por sentado --señala Bourdieu--, ya que los advenedizos a la estructura del campo de poder deberán pagar "el derecho de piso" apropiándose de "las buenas maneras", lo cual no se logra de la noche a la mañana:

> Hacer de la antigüedad en el poder el principio (oculto) de las jerarquías de poder no es solamente imponer a los advenedizos el período de prueba necesario para que se asimilen, haciendo propias las buenas maneras que no pueden incorporarse profundamente sino a largo plazo y para que los asimilen, entre otras cosas, el matrimonio o las conexiones que, en todos los ambientes y épocas, constituyen uno de los medios más seguros de *civilizar* a los recién llegados. (…) No hay barrera más insuperable que el tiempo (…) y todos los cuerpos sociales lo usan para preservar el *orden de las sucesiones* (…) (Bourdieu, 2013: 466)

Vale la pena destacar una pregunta clave que Wacquant le plantea a Bourdieu sobre el título de su libro (Rojas, 2012: 451):

> **LW:** ¿Por qué llamaste a este libro, que en origen iba a llamarse La *noblesse d'École,* La *noblesse d'État?* ¿Es porque ves en el poder simbólico de las grandes écoles una de las dimensiones fundamentales del papel del Estado en las sociedades avanzadas?
>
> **PB:** El Estado es en el fondo la gran reserva del poder simbólico, el banco central del crédito simbólico que dispensa actos de consagración, tales como la concesión [de] un título académico, un carné de identidad o un certificado —todos ellos actos a través de los cuales los poseedores autorizados de una autoridad acreditada declaran que una persona es lo que es, establecen públicamente tanto lo que las

> personas son como lo que tienen derecho a ser. Estos actos oficiales, y los agentes que los realizan, son respaldados por el Estado como banco central de consagración que los garantiza y que, en cierto sentido, los lleva a cabo a través de la mediación de sus intermediarios legítimos. Por ese motivo he reformulado y generalizado la fórmula de Weber para decir que el Estado es el poseedor del monopolio no sólo de la violencia física legítima sino también de la violencia simbólica legítima.

Por último, cabe señalar (Bourdieu, 2013) que en el Estado se elabora el *nomos* (o ley fundamental), así como el principio de visión y división dominante y legítimo. Este *nomos,* constituye el principio de todos los actos sociales de "nominación, designación de personas para cargos, concesión de títulos de nobleza social". Asimismo, ejerce actos de clasificación, o de *ranking,* que con frecuencia adoptan la forma de ritos de institución en los que quedan inscritas las identidades sociales jerarquizadas y objetivadas en la existencia social.

Con base en todo lo expuesto (y tratando de seguir a Bourdieu), se puede apreciar que las diversas definiciones de gestión académica, micropolítica e innovación curricular incluyen, de manera implícita o explícita, un conjunto de acciones y estrategias de los diversos individuos y grupos (agentes) involucrados en el campo de poder representado por la universidad. Ese cúmulo de acciones genera interacciones, luchas y relaciones de poder, conflictos, anomias, pugnas ideológicas y un denso, muy denso entramado de relaciones jerárquicas –en las que algunos son los dominantes dominadores y otros los dominantes dominados-- que algunas veces favorecen y otras limitan el desarrollo de los diversos procesos, como señala Denis Baranger (2012):

> Sin duda el campo del poder --que no hay que confundir con el campo político-- es un campo diferente de los demás (…). Una de las tesis más características del pensamiento de Bourdieu es la que sostiene que los intelectuales, los productores culturales, son parte del campo del poder, como fracción dominada de la clase dominante. En esta perspectiva, «El campo del poder es el espacio de las relaciones de fuerza entre agentes o instituciones que tienen en común el poseer el capital necesario para ocupar posiciones dominantes en los diferentes campos (económico o cultural, especialmente). Es el lugar de luchas entre los que detentan poderes (o especies de capital) diferentes, las cuales, como las luchas simbólicas entre los artistas y los "burgueses" del siglo XIX, tienen como objeto la transformación o la conservación del valor relativo de las diferentes especies de capital, que a su vez determina en cada momento, las fuerzas susceptibles de ser empleadas en estas luchas» (…). (Barenger, D., 2012: 47)

De esta manera, cada agente ocupa una posición en el espacio social que, a su vez, puede definirse de acuerdo con la posición ocupada en los diferentes campos (o en la distribución de los diferentes poderes o capitales interactuantes). Así, los agentes se pueden colocar en los diversos espacios de juego posibles. Ese campo social consiste en un espacio multidimensional en el que cada posición responde a "un sistema de coordenadas cuyos valores se corresponden con los valores de las diferentes variables pertinentes, de modo tal que los agentes aparecen distribuidos de acuerdo a las dos dimensiones fundamentales del volumen y la composición del capital". (Barenger, D., 2012: 128).

Un aspecto fundamental de las dos universidades estudiadas, es que ambas se caracterizan por tener poderes temporales (o políticos), puesto que hay jefes de departamento o coordinadores, ya sea de área o de programas educativos. También hay poderes sobre los medios de producción y sobre las "recompensas" al desempeño académico y a los productos de trabajo (becas, estímulos, proyectos financiados, etc.). Asimismo, hay poderes simbólicos en aquellos "intelectuales" reconocidos por sus títulos, su adscripción a instituciones o a redes de investigación, o su pertenencia al SNI o al Prodep; en fin, por su trayectoria académica en general.

> Es esta misma distinción que Bourdieu desarrolla con más detalle en su conferencia sobre *Los usos sociales de la ciencia* (1997), cuando diferencia «dos formas de poder, que corresponden a dos especies de capital científico: por un lado un poder que se puede llamar temporal (o político), poder institucional e institucionalizado que está ligado a la ocupación de posiciones eminentes en las instituciones científicas, direcciones de laboratorios o de departamentos, pertenencia a comisiones, a comités de evaluación, etc. y al poder sobre los medios de producción (contratos, subsidios, puestos, etc.) y de reproducción (poder de realizar nombramientos y de hacer las carreras) que asegura; y por otra parte, un poder específico, "prestigio" personal que es más o menos independiente del anterior y que descansa casi exclusivamente sobre el reconocimiento, poco o mal objetivado, e institucionalizado, del conjunto de los pares o de la fracción más consagrada de ellos (en particular, con los "colegios invisibles" de científicos unidos por relaciones de mutua estima)» (…) (Barenger, D., 2012: 167-168):

Se puede decir que la propuesta teórico-empírica-teórica que Pierre Bourdieu despliega para comprender el funcionamiento de la estructura del campo de poder en los establecimientos educativos, constituye un referente obligado para analizar de qué manera se entrecruzan la gestión académica y la micropolítica en los diferentes

procesos de una universidad, y cómo el poder reviste el papel de eje transversal en ese entrecruzamiento.

Asimismo, se encontró que un común denominador en las diversas fuentes consultadas (tanto de Bourdieu como de quienes escriben sobre él), consiste en que las acciones sociales, en mayor o en menor grado, no ocurren sólo porque sí; detrás de ellas hay causas que, por supuesto, tienen repercusiones (efectos), máxime cuando median las relaciones de y por el poder. De ahí que un ámbito (campo) por demás propicio para analizar el comportamiento de estas categorías (acción social, poder) sean justamente los establecimientos educativos, en particular las universidades.

El libro *La nobleza de Estado,* constituye un invaluable "manual" teórico-metodológico-teórico, en virtud del desdoblamiento de conceptos fundamentales, como: poder, capital (en sus diversas acepciones), Estado, nobleza, que el autor –aunque los circunscribe a un tiempo y un espacio perfectamente acotados y los analiza con una nítida mirada "macro"–. se vuelven el referente pertinente y obligado de estudios "micro"; es decir, resulta totalmente factible retomar su propuesta y anclarla en un trabajo como esta Tesis.

Por último, el haber profundizado en esta temática sirvió para confirmar que la noción de poder planteada por Bourdieu, en sus diferentes acepciones, realmente constituye un valioso aporte conceptual que permite entenderlo como un eje que atraviesa los procesos de gestión académica y los factores micropolíticos imperantes en las organizaciones, en general, y en las universidades, en particular.

1.2.2 Michel Foucault: redes de poder y relaciones de poder

Mediante su teoría del biopoder, Michel Foucault[19] intenta explicar cómo funciona una tecnología reguladora (o, lo que es lo mismo, un nuevo sistema de control de los

[19] Michel Foucault nació en Poitiers, Francia, en 1926 y murió en París, en 1984. Fue filósofo, historiador, psicólogo y teórico social, así como profesor de la cátedra "Historia de los sistemas de pensamiento" en el Collège de France durante el período 1970-1984. Fue considerado líder del espíritu de mayo de 1968 y, en la década de 1970, se convirtió en una de las figuras más influyentes e importantes del ambiente cultural francés. "En 1981, en una encuesta efectuada por la revista literaria *Parisiense Lire,* Michel Foucault fue considerado por los escritores, periodistas, políticos, artistas y especialistas consultados, junto al etnólogo Levy-Strauss y al ensayista político Raymond Aron, como uno de los tres intelectuales franceses

hombres) propia de las sociedades occidentales posmodernas. Para este teórico, no hay saber sin poder, y a la inversa, no hay poder sin saber. Ninguno puede funcionar sin el otro y, tanto poderes como saberes, conforman redes que atraviesan la realidad social. Todos estos aportes marcaron la pauta para incluirlo en este trabajo de investigación, en el que se alude a sus conceptos de redes de poder y relaciones de poder.

- *Redes de poder*

El poder es un aspecto fundamental para comprender los procesos micro y macropolíticos.[20] Y no se asienta sólo en los destinadores de la autoridad, sino en los destinatarios; cualquier esfera social y organizativa es proclive a ejercerlo o acatarlo. La prologuista del libro *Las redes del poder* de Foucault, comenta que este autor propone (a diferencia de una vieja noción piramidal) la metáfora de mallas o redes que atraviesan lo social, lo político, lo científico, lo familiar, y cualquier relación humana en la que se juega cualquier tipo de poder. Esas redes pueden tener entramados cuyo tejido puede ser muy denso o apretado (abundancia de poder), o ralo y poco espeso, o bien presentar "agujeros alarmantes" (ausencia de poder). Y agrega:

> Pero como el poder no se posee, se ejerce, y la malla que lo sostiene ofrece la posibilidad de ser "sacudida" -a veces- entre el ejercicio fallido del poder y la fuerza de las resistencias que lo combaten, se producen reacomodaciones. El que ejerce un fuerte poder en un momento determinado, puede ver debilitado ese poder e incluso perderlo en otro momento. (Díaz, E., en Foucault, 2014: 14-15)

Pero, para que podamos comprender la importancia de las redes del poder, Foucault se vale de un concepto no menos importante: *dispositivo,* el cual define, a grandes rasgos, como: "(…) la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas

---

contemporáneos más influyentes en la vida francesa". Tomado de: http://elpais.com/diario/1984/06/26/cultura/457048801_850215.html Recupe-rado el 5/05/2015.

[20] El concepto de micropolítica ha sido ampliamente definido en el apartado 2.1.1 de este capítulo. En cuanto al concepto de macropolítica, ésta se ocupa de los asuntos políticos a gran escala, como: los asuntos de los poderes (ejecutivo, legislativo y judicial), o las relaciones internacionales. En cambio, la micropolítica, se refiere a "lo que sucede dentro de organizaciones pequeñas, locales, incluso informales, por ejemplo, municipios, asociaciones, sindicatos, corporaciones, universidades". (Hurtado, G., 2014)

administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no dicho (…) (Castro, E., 2011: 114) Se trata de un conjunto de "estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y sostenidas por ellos",[21]

De una entrevista que le hiciera Alain Grosrichard[22] a Michel Foucault en 1977, vale destacar parte de una pregunta y su respuesta:

> **A.G.** (...) Hablas de un "dispositivo de sexualidad". ¿Cuál es para ti el sentido y la función metodológica de este término: dispositivo?
>
> **M.F.** Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primer lugar, un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos.
>
> En segundo lugar, lo que querría situar en el dispositivo es precisamente la naturaleza del vínculo que puede existir entre estos elementos heterogéneos. Así pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad. Resumiendo, entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes. En tercer lugar, por dispositivo entiendo una especie -digamos- de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante. (…) (Grosrichard, A., 1977)

En una organización educativa, por ejemplo una universidad, hay dispositivos claramente identificables, como el hecho de que ésta no sólo es una organización, sino una institución, conformada por sus propias configuraciones discursivas, desplegadas en forma de leyes, normas, reglamentos, etc.; con sus espacios arquitectónicos (diseñados para distribuir a los diversos agentes de acuerdo con sus jerarquías y roles); sus estructuras administrativas y de poder, y las acciones, intereses, valores, ideologías y mecanismos de control por parte de los individuos y grupos que la conforman.

---

[21] Para profundizar en torno a los rasgos distintivos de un dispositivo, consúltese: Agamben, G. (2011). *¿Qué es un dispositivo?* En general, se trata de una red que se tiende entre ciertos elementos, como: a) discursos, posiciones políticas, edificios, leyes, instituciones, medidas policiacas, etc.; b) su función estratégica concreta siempre se inscribe en una relación de poder, y c) el dispositivo siempre resulta del cruzamiento de relaciones de poder y saber.

[22] Profesor honorario de Literatura en la Universidad de Génova. Tomado de: http://salonkritik.net/09-10/2010/06/el_juego_de_michel_foucault_en.php Recuperado el 20/03/2014.

Pero en ese ámbito universitario, Foucault también aporta cuando alude a la importancia de no ver al intelectual como un mero portador de valores universales[23], sino como aquel que:

> (…) pone de manifiesto una triple especificidad: la especificidad de su posición de clase (pequeño burgués al servicio del capitalismo, intelectual «orgánico» de! proletariado); la especificidad de sus condiciones de vida y de trabajo, ligadas a su condición de intelectual (su campo de investigación, su puesto en un laboratorio, las exigencias económicas o políticas a las que se somete o contra las que se rebela en la universidad, en el hospital, etc.); y, en fin, la especificidad de la política de la verdad en nuestras sociedades. (Foucault, M., 1999: 54)

Esto no dista del todo de la realidad de nuestras universidades, objeto de este estudio, en las que los profesores-investigadores de tiempo completo gozan de un estatus (económico y de prestigio social) que los diferencia o separa de aquellos que no ejercen todas las funciones académicas, sobre todo de investigación y difusión (vinculadas a las funciones generales del dispositivo de verdad o legitimado) y que, por lo tanto, no forman parte de instituciones que avalan o certifican su producción, como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep).

Lo anterior también está ligado a la noción de *panoptismo,* como "un tipo de poder que se ejerce sobre los individuos bajo la forma de vigilancia individual y continua, bajo la forma de control, de castigo y de recompensa, y bajo la forma de corrección, es decir, de formación y de transformación de los individuos en función de determinadas normas". Foucault, M., 1999: 239), ya que las relaciones de poder de la sociedad poseen el triple aspecto que encierra ese panoptismo (vigilar, controlar y corregir).

- *Relaciones de poder*

Las relaciones de poder son una constante en los centros educativos, y atraviesan todas las áreas de los mismos, es decir, todos los espacios de la red o dispositivo,

[23] Cabe señalar que Foucault se refiere a las universidades francesas, en las que el intelectual tiene una posición en cierto modo privilegiada, de reconocimiento social y económico, vinculada a las funciones generales del dispositivo de verdad en una sociedad como la francesa.

con repercusiones profundas en las acciones de los sujetos y de los grupos que las ejercen. De ahí la importancia de recuperar la definición propuesta por Foucault:

> (...) lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa directa e inmediatamente sobre otros. En cambio actúa sobre sus acciones: una acción sobre una acción, sobre acciones existentes o sobre aquellas que pueden surgir en el presente o en el futuro. Una relación de violencia actúa sobre un cuerpo o sobre cosas; fuerza, somete, descoyunta en la rueda, destruye o cierra la puerta a todas las posibilidades. Su polo opuesto solamente puede ser la pasividad y si se enfrenta con alguna resistencia no tiene otra opción que el tratar de minimizarla. Por otra parte una relación de poder puede articularse sobre la base de dos elementos, cada uno de ellos indispensables, si ha de ser realmente una relación de poder: que el "otro" (aquel sobre e1 cual se ejerce el poder) sea completamente reconocido y mantenido hasta el final como una persona que actúa: y que, enfrentada a una relación de poder, pueda abrirse un campo entero de respuestas, reacciones, resultados e invenciones posibles. (Foucault, M., 1991: 84)

Esto es similar a la tercera ley de Newton,[24] respecto de que "a toda acción corresponde una reacción", aunque en las interacciones sociales el tipo de respuestas, reacciones y resultados no siempre son inversamente proporcionales, aunado a la importancia de sus condiciones históricas y las circunstancias en que se dan. Por lo tanto, las relaciones de poder son fundamentales en la sociedad, pues sin éstas se trataría de una abstracción. "Lo cual, dicho sea de paso, hace aún más necesario desde un punto de vista político el análisis de las relaciones de poder en una sociedad dada, su formación histórica, la fuente de su fuerza o fragilidad, las condiciones que son necesarias para transformar algunas o abolir otras. (…)" (Foucault, M., 1991: 92-93)

Foucault propone el análisis de las relaciones de poder con base en los siguientes aspectos:

- Cada relación de poder pone en marcha **diferenciaciones** (económicas, lingüísticas, de estatus o privilegios, legales, culturales, de habilidades o competencias, etc.) que son al mismo tiempo sus condiciones y sus resultados.

[24] Esto se refiere a que cuando un objeto ejerce una fuerza sobre otro, el segundo objeto ejerce sobre el primero una fuerza igual y en sentido opuesto; así es que una de las fuerzas es la fuerza de acción y la otra, fuerza de reacción, y ambas forman parte de una sola interacción y ninguna de las dos existe sin la otra. Las fuerzas tienen la misma intensidad y sentidos opuestos. Tomado de: http://fisicainteractiva.galeon.com/estatica1.htm Recuperado el 8/07/2014.

- Los **objetivos** de quienes actúan sobre las acciones de los otros (para mantener sus privilegios, para acumular beneficios, para preservar la autoridad estatutaria, o ejercer una función u oficio).
- Los **medios** que originan las relaciones de poder (acuerdos, sistemas de control y vigilancia, reglas, medios tecnológicos para poner en acción todos los mecanismos, etc.).
- Las **formas de institucionalización** (combinación de tradiciones, estructuras legales, aspectos relacionados con la costumbre o la moda, regulaciones propias, estructuras jerárquicas preestablecidas). Pueden ser sistemas complejos, con múltiples aparatos de regulación y distribución del poder (como el Estado).
- Los **grados de racionalización** (tener presente la efectividad de los instrumentos y la certeza de los resultados. "El ejercicio del poder no es un hecho escueto, un derecho institucional, ni tampoco es una estructura que se mantiene o se destruye: es elaborada, transformada, organizada; se dota a sí mismo de procesos que están más o menos ajustados a la situación". (Focault, M., 1991: 95)

Las relaciones de poder están enraizadas en el sistema de redes sociales. Sin embargo, esto no quiere decir que exista un principio primario y fundamental de poder que domine la sociedad hasta en el más mínimo detalle, pero tomando como punto de partida la posibilidad de acción sobre la acción de otros (lo que es coextensivo con cada relación social): las múltiples formas de disparidad individual, de objetivos, de la aplicación dada al poder sobre nosotros o sobre otros, de –-en diversos grados-- la institucionalización parcial o universal, la organización más o menos deliberada, se pueden definir diferentes formas de poder. ". (Foucault, M., 1991: 95-96)

En el ámbito escolar, por ejemplo, Foucault alude a una tecnología disciplinar mediante la que los estudiantes son individualizados dentro de la multiplicidad, para ser clasificados/calificados (o evaluados, según los códigos de las políticas educativas), para poder controlarlos, y plantea el típico caso de un maestro que, frente a decenas de discípulos, debe individualizar el poder, el control y la vigilancia en todo momento, mediante la "(…) aparición también de las notas cuantitativas, de

los exámenes, de los concursos, etc., posibilidades, en consecuencia, de clasificar a los individuos de tal manera que cada uno esté exactamente en su lugar, bajo los ojos del maestro o en la clasificación-calificación o el juicio que hacemos sobre cada uno de ellos". (Foucault, M., 2014: 57-58)

Pero en esta Tesis se considera que los alumnos también pueden ejercer el poder, en el momento en el que la "malla se sacude", y sus intersticios juegan a favor de aquéllos cuando se rebelan contra el maestro por cómo enseña, califica y se desempeña. Entonces, también clasifican, califican y evalúan. El propio Foucault lo plantea en estos términos:

> El hecho de que usted sea estudiante implica que ya está inserto en una cierta situación de poder; yo, como profesor, estoy igualmente en una situación de poder, (...) Lo que es interesante es, en efecto, saber, cómo en un grupo, en una clase, en una sociedad operan mallas de poder, es decir, cuál es la localización exacta de cada uno en la red del poder, cómo él lo ejerce de nuevo, cómo lo conserva, cómo él impacta en los demás, etcétera. (Foucault, M., 2012: 67)

Así, la escuela, como toda organización, es un espacio en el que confluyen metas, intereses, diferentes lógicas de acción o estrategias para posicionarse en lugares específicos. "(…) en el fondo no estamos hablando sino de poder y de cómo los distintos miembros o grupos en la organización se movilizan, utilizando las fuentes de poder con las que cuenten, para influir en los acontecimientos organizativos" (González, T., 1998: 232).

En el libro: Entrevistas con Michel Foucault, Roger-Pol Droit cuestiona al autor: *¿Puede existir una sociedad sin poder? ¿Esta pregunta tiene sentido, o no?* Y Foucault responde: "(…) El poder llega tan lejos, penetra tan profundamente, es transmitido por una redecilla capilar tan estrecha que cabe preguntarse dónde podría no haberlo. (…) nosotros somos, todos, no sólo el blanco de un poder, sino también el intermediario, ¡o el punto del que emana un determinado poder!" (Pol-Droit, R., 2008: 99)

Se puede decir que el poder no sólo es bidireccional, sino multidireccional. Todos podemos ser destinadores de cierto poder hacia los otros, y al mismo tiempo destinatarios o intermediarios de otros poderes. Y el poder, como una fuerza intermedia entre la macro y la micropolítica (para Foucault la microfísica), es una

estrategia que provoca resistencias, indiferencias o contrapropuestas, y genera turbulencias. En suma, se trata de un "poder que se ejerce más que poseerse".

> (...) el estudio de esta microfísica supone que el poder que en ella se ejerce no se conciba como una propiedad, sino como una estrategia, que sus efectos de dominación no sean atribuidos a una "apropiación", sino a unas disposiciones, a unas maniobras, a unas tácticas, a unos funcionamientos; que se descifre en él una red de relaciones siempre tensas, siempre en actividad más que un privilegio que se podría detentar. (...) Hay que admitir en suma que este poder se ejerce más que se posee, que no es el "privilegio" adquirido o conservado de la clase dominante, sino el efecto de conjunto de sus posiciones estratégicas, efecto que manifiesta y a veces acompaña la posición de aquellos que son dominados. (Foucalt, M., 2002: 27)

Las relaciones de poder, para Foucault, son dinámicas que develan las fortalezas de aquellos que marcan la pauta, o poseen el control de la situación, no tanto en función de su posición jerárquica elevada en una organización o en una comunidad, sino con base en sus estrategias, tácticas, habilidades, etc. puestas en juego.

1.2.3 Max Weber: poder/dominación/legitimidad y estructuras del poder

A diferencia de sus precursores, Max Weber[25] superó la mera imitación de los estudiosos de las ciencias físicas y naturales, ya que para él era fundamental comprender que en los asuntos sociales intervienen individuos con conciencia, voluntad e intenciones.

Este teórico sentó las bases del método de la sociología moderna y comprensiva *(verstehen)* de la acción social, y demás ciencias sociales, al proponer el método de los tipos ideales (categorías subjetivas que describen la intencionalidad de los agentes sociales mediante casos extremos, puros y exentos de ambigüedad, aun cuando tales casos no se den en la realidad. De él interesa destacar lo esencial de su teoría de la acción social, así como sus conceptos de poder, dominación, legitimidad y estructuras de poder.

[25] Max Weber nació en Erfurt, Prusia, en 1864 y falleció en Múnich, Baviera, en 1920. Prominente sociólogo, economista y filósofo alemán, hijo de un jurista y político destacado del Partido Liberal Nacional en la época de Bismarck, estudió en las universidades de Heidelberg, Berlín y Gotinga, espacios en donde desplegó especial interés como profesor de derecho, historia y economía.

- *Teoría de la acción social*

Se puede decir que en la medida en que las acciones (nuestras acciones) se orientan a otro u otros individuos adquieren un carácter social, producto de la intersubjetividad. Así, la acción social reviste una orientación hacia la conducta de los otros. Y esa conducta, desde luego, tiene una intencionalidad, en virtud de que los sujetos no actúan "sin una intención previa", sino que, tal como lo estableció Weber a través de sus cuatro tipos de acción social: tradicional (hábitos, costumbres, ritos, símbolos); afectiva (emociones, sentimientos, afectos); racional con arreglo a valores (cuestiones éticas, estéticas, religiosas y normas morales), y racional con arreglo a fines (metas, objetivos, intereses personales o de grupo), los individuos nos movemos en dimensiones que nos llevan a proyectar nuestras acciones hacia los otros y a recibir o captar las acciones de esos otros.

El contexto histórico en el que se inscribe el concepto de acción social, planteado por Weber, resulta ser muy significativo (en lo político, económico, social y cultural). "(…) la vida del académico alemán, al igual que la de sus coterráneos, fue atravesada por una serie de cataclismos bélicos de envergadura internacional provocados por políticos y militares de diferentes nacionalidades cuyas acciones marginaron la acción social de los ciudadanos". (Lutz, B. 2010: 205).

Lo anterior nos ayuda a comprender el porqué la acción social para Weber equivale al punto nodal de la sociología comprensiva, y su trascendencia en la vida colectiva. Esto es lo que propicia (en algunos autores) el manejo indistinto entre acción social y acción colectiva. Sin embargo, a estas alturas, vale la pena destacar las definiciones weberianas de "acción" y "acción social":

Por "acción" debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La "acción social", por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos se refiere a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo. (Lutz, B. 2010: 205, tomado de Weber, 1996).

De hecho, la acción social se puede manifestar de manera directa o indirecta: La primera, a través de la mirada al acto del otro (o los otros), pero desde su sentido subjetivo. La manera indirecta, entonces, consiste en comprender el motivo, reproduciendo en nosotros la intencionalidad del actor, o mediante la empatía, si los actos en cuestión son de carácter emocional. (Lutz, B. 2010: 205, tomado de Weber, 1996). Ciertamente, para Weber la sociología es una ciencia empírica capaz de fijar regularidades, identificar y explicar la orientación de la acción de los individuos. Es así como la acción humana (ya sea como medio o como fin) se puede comprender a partir de la intencionalidad de los actores. En esta tónica, podemos decir que la acción social constituye la forma básica de sociabilidad mediante la que los individuos nos relacionamos o somos relacionados con los otros. Por ello:

> (...) El ser-en-sociedad y el ser aceptado por la sociedad tienen como punto de referencia constantemente renovado y verificado, la adecuación del actuar individual con las prescripciones invisibles pero reales del grupo. Asimismo, el peso de la mirada ajena se mide en su capacidad de orientar la conducta de las personas o, para decirlo de otra manera, el marco de referencia implícito compartido por los miembros de un grupo o sociedad es dotado de un poder estructurante cuando es capaz de condicionar la acción de propios y ajenos. No hay una acción social posible libre de condicionamientos. Es más, el grado de cohesión social es proporcional a la fuerza centrípeta de atracción de los individuos hacia un modelo ideal que garantice la armonía de las desigualdades. (...) (Lutz, B. 2010: 206-207, tomado de Weber, 1996).

Dado que para Weber, en la realidad concreta, no es fácil caracterizar una acción con la certeza absoluta de si se trata de una influencia sencilla, o una orientación significativa, este obstáculo conlleva diferentes niveles de significado que Schütz bien discierne y categoriza en cinco niveles de significado: 1) El que actúa, con su respectiva acción significativa; 2) el contacto con otra persona a través de la acción; 3) la identificación e interpretación del significado de la conducta del otro; 4) la orientación de la acción social hacia la conducta de otro; 5) la interpretación, por parte de la sociología, de la conducta social. (Lutz, B. 2010: 206-207, tomado de Weber, 1996).

Esta caracterización que bien plantea Alfred Schütz,[26] conlleva el reto (en las realidades concretas, en general) de discernir o desentrañar el sentido de las acciones del otro o de los otros, en aras de establecer contacto con él o con ellos, comprendiendo su conducta (con sus implicaciones), y orientando la acción social hacia la conducta de los otros. Asimismo (para los estudiosos de la sociología y de las ciencias sociales en particular), el reto se complejiza al pasar de la simple observación y la experiencia a la investigación, la comprensión y la interpretación de las acciones sociales.

Pero no perdamos de vista que Weber se vale de los tipos ideales, es decir, aquellos instrumentos mediante los cuales es posible identificar y clasificar el sentido y orientación de la acción social que, aunque no ocurren de manera tan exacta en la vida real, es innegable el gran aporte que Weber hace (a través de sus conceptos sociológicos fundamentales) a la comprensión de la acción social, la cual define como:

> Debe entenderse por "acción" una conducta humana (ya se trate de una actividad exterior o interior, ya de un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción la vinculen a un sentido subjetivo. Por lo tanto, la "acción social" es una acción en que el sentido intencionado por su agente o agentes, está remitido a la conducta de otros, orientándose por ella en su desarrollo. (…) (Weber, 1984: 3).

Por otro lado, se refiere al comportamiento interior y a su relación con la acción social, y sostiene que éste sólo es acción en la medida en que es orientado por las acciones de los otros. Ejemplifica con el comportamiento religioso, el cual no se puede considerar una acción social cuando sólo se trata de contemplación, o de oración solitaria. Asimismo alude a la actividad económica individual y arguye que sólo es acción social cuando tiene en cuenta la actividad de los otros.

En fin, es mucho lo que hay que profundizar en torno a la acción social y sus implicaciones en el día a día de los sujetos que nos movemos (de acuerdo con Weber) en un mundo de tradiciones, afectos, valores y fines, con sus respectivas causas y efectos.

---

[26] Alfred Schütz (1899-1959), sociólogo y filósofo austriaco, de origen judío, introdujo la fenomenología en las ciencias sociales.

- *Poder/dominación/legitimidad*

En su libro *Sociología del poder,* Weber utiliza el término *Herrschaft* (dominación) para referirse a una especificación del concepto más amplio e indeterminado de *Macht* (poder). Ambos términos son nebulosos si queremos encontrarles una traducción fiel al castellano [27]

> (…) Si *Macht* denomina el poder genérico e indeterminado de alguien para imponerse a otra persona, incluso en contra de la oposición de ésta, *Herrschaft* denomina, sin embargo, un tipo específico de poder, una relación de mando-obediencia en la que quien manda puede contar con la obediencia de los otros por existir, por parte de quienes la prestan, un motivo para hacerlo. (El motivo para la obediencia es considerar legítimo el poder de quien emite el mandato.) Esto significa que la relación intersubjetiva generada por *Match* es de carácter imprevisible y caótica, pues un poder tan indeterminadamente definido puede imponerse o puede no imponerse sin estar enmarcado en una estructura estable, mientras que, por el contrario, la relación generada a la que se refiere el concepto de *Herrchaft* es una relación estructurada sobre un fundamento para la expectativa de encontrar obediencia. (Abellán, J. En: Weber, M., 2012*c*: 13)

Con esto, Weber establece, por un lado, una delimitación entre la posibilidad de que una persona o un grupo se imponga (n) a otro (s), aunque no estén legitimados por aquellos que obedecen y, por otro lado, la relación entre quien (es) manda (n) y quien (es) acta (n) la orden por considerarla legítima. En ambos casos, estamos frente a relaciones de fuerzas o de poder, como en las instituciones/organizaciones educativas, pero algunas de esas relaciones se pueden dar de manera espontánea (o informal) entre los sujetos, sin mediar posiciones ni roles en una estructura jerárquica legal, o bien relaciones de mando/obedicencia, producto de una estructura legal (o formal).

Con base en las precisiones anteriores, "ninguna dominación se conforma voluntariamente con motivos solamente materiales o solamente afectivos o solamente de índole *wertrational* [por motivos ideales] para que sea probable su

[27] Cabe señalar que la traducción al castellano de los términos *Macht* (poder) y *Herrschaft* (dominación), a decir del editor del libro, se puede prestar a confusión, en virtud de que el término poder no sólo lo utilizamos para referirnos a la imposición de uno sobre otro, aun en contra de su voluntad, sino también para referirnos a estructuras organizadas (y legitimadas de poder). En este último caso, el concepto de *Herrschaft* sería más adecuado. (…) La proximidad conceptual entre "poder" y "dominación" en el caso que damos a ambos términos no permite captar la diferenciación que hace Weber entre *Macht* y *Herrschaft.* (Weber, M., 2012*c*: 13-15)

permanencia. Toda dominación procura, más bien, despertar y cuidar la fe en su "legitimidad. (…)" Por ello es adecuado distinguir los tipos de dominación, según el tipo de legitimidad a la que se aspire". (Abellán, J. En: Weber, M., 2012*c*: 70-71) A este respecto, Weber alude a tres tipos puros de dominación legítima, los cuales se describen en el Cuadro No. 5.

Cuadro No. 5: Características de los tipos puros de dominación legítima de Weber.

Tipo de dominación legítima	Características
1. Racional (o legal)	• Basada en la creencia en la legalidad de quienes posean la competencia de dar órdenes con base en un ordenamiento. • "La obediencia se presta a un ordenamiento legal impersonal y objetivo a las personas establecidas por ese ordenamiento en virtud de la legalidad formal de sus órdenes y dentro del ámbito de esas personas".
2. Tradicional	• Basada en la creencia en el carácter sagrado de las tradiciones existentes. • "Se presta obediencia a la persona competente en virtud de la tradición y vinculada a la tradición en virtud de la lealtad peersonal".
3. Carismática	• Basada en la entrega extraordinaria al heroísmo, la ejemplaridad o la santidad de una persona, y en el ordenamiento revelado por esa persona. • "Se obedece al líder con cualidades carismáticas en cuanto tal en virtud de la confianza personal en su heroísmo, revelación o ejemplaridad dentro del ámbito en que se inscriba la creencia en el carisma de aquél".

FUENTE: Elaboración propia, con base en: (Weber, M., 2012*c*: 75-76)

En el caso de la *dominación legal,* se trata de lograr la obediencia hacia la autoridad (pero también a las personas que se encuentren en una relación social o realicen algunas acciones sociales dentro del ámbito del poder) –con base en el derecho– por parte de los miembros de la organización (u órgano administrativo).

Respecto de la *dominación tradicional,* se basa en el carácter sagrado del poder y del ordenamiento consagrado por el tiempo. El señor o los señores son designados a partir de reglas consagradas por la tradición y por la dignidad que ésta les confiere. Las relaciones con el señor por parte del aparato administrativo se basan en la fiselidad personal, y no en el deber oficial impersonalizado.

Por último, en relación con la *dominación carismática,*[28] Weber precisa que, aunque originalmente se trataba de una cualidad derivada de un poder mágico propio de

[28] Weber denomina "carisma" a la cualidad (considerada como extraordinaria) de una persona individual, por lo que se considera que quien la posee, está dotado de propiedades o fuerzas extraordinarias, a las que no cualquier persona puede acceder, o bien que se trata de una persona modélica o enviada por Dios y que, por consiguiente, es un "líder". (Weber, M., 2012c: 121)

ciertos sujetos (profetas, sanadores, sabios del derecho o jefes de las cacerías), lo que realmente importa es como una persona "carismática" es considerada como tal por sus seguidores o sometidos.

- *Estructuras de poder*

En su obra Estructuras de poder, Max Weber hace un aporte muy importante al comparar la dinámica del reparto del poder entre diversos grupos y sectores sociales y al analizar el significado del concepto de autoridad carismástica propio de las comunidades políticas, tanto en períodos conflictivos de exaltación masiva, como en aspectos de impersonalidad de la organización burocrática y la disciplina. Al respecto, señala:

> El reparto del poder, económico y de otra clase, depende directamente del ordenamiento legal existente en la comunidad. Esto es aplicable no sólo al Estado sino a todos los órdenes legales. En términos generales entendemos por "poder" la posibilidad de que una persona, o varias, realicen su propia voluntad en una acción en común, aun contra la oposición de otros participantes en la acción. (Weber, M., 2012*b*: 45)

Si bien esta contribución de Weber coincide con la Foucault, en el sentido de la posibilidad del ejercicio del poder por parte de una persona o varias, difiere en tanto la condición que plantea Weber de un ordenamiento legal de por medio. Más adelante señala que: "La lucha del hombre por el poder no siempre tiene como meta el enriquecimiento económico. El poseer puede ser valorado "por sí mismo". A menudo es el "honor social" implicado en la posesión de poder lo que motiva su búsqueda". (Weber, M., 2012*b*: 45)

Otra diferencia importante respecto de la propuesta foucaultiana, es que para Foucault el poder no se posee, sino que se ejerce. Weber, en cambio, si alude a una posesión del poder, a fin de lograr un honor social. Tal como podría obtenerse con los títulos nobiliarios o los altos cargos burocráticos, como en el caso de un presidente, ya sea de un país o de una corporación. Al referirse al ordenamiento legal, Weber sostiene que éste:

> (...) puede ser un aval del poder, así como del honor, pero no su origen principal; es, más bien, un elemento coadyuvante que, si bien aumenta las posibilidades de ostentar poder u honor, no siempre

> puede asegurarlo. Llamamos "orden social" a la forma de reparto del honor social dentro de una comunidad entre sectores característicos que participan en ese reparto. (Weber, M., 2012*b*: *46)*

Esto es importante porque, quizá, nos ayude a comprender cómo quien posee el poder no necesariamente lo ha alcanzado a partir de un ordenamiento legal sino, eventualmente, a partir de otros criterios de reparto. En las universidades (que son las unidades de análisis de esta Tesis, por ejemplo, algunas veces es más importante lograr un tipo de honor o cierto grado de estatus, que poseer poder como tal. Y Weber se refiere a esa situación de estatus así:

> (…) A diferencia de la "situación de clase", determinada exclusivamente por factores económicos, la "situación de *estatus*", alude a todo componente típico del destino existencial de los hombres condicionado por su peculiar estimación social del *honor,* sea positiva o negativa. Este honor puede encarnarse en cualquier atributo compartido por un conjunto de individuos y, por supuesto, estar unido a una situación de clase: las diferencias de clases se enlazan de diferentes maneras con las diferencias de *status.* (Weber, M., 2012*b*: 54)

Desde luego, esa situación de estatus y de honor debe estar avalada por otros sujetos o grupos dentro de la organización. Retomando el caso de la universidades, se puede hablar de "intelectuales",[29] o de académicos prestigiados, que inclusive llegan a ocupar cargos (como, gestores, funcionarios o administradores) o a pertenecer a sistemas nacionales o internacionales de investigadores.

En síntesis, se puede decir que los conceptos aportados Weber, como acción social, dominación, legitimidad y estructuras de poder, revisten especial importancia en esta Tesis, por las siguientes razones:

- El concepto de acción social no es exclusivo de Weber. Asimismo, un común denominador de los estudiosos de la sociedad consiste en que las acciones sociales, en mayor o en menor grado, no ocurren sólo porque sí; detrás de ellas hay causas que, por supuesto, tienen repercusiones (efectos). En el caso de esta investigación, acciones de gestión académica y micropolíticas que propician ya sea la inhibición o el impulso de los procesos de innovación curricular.
- La contribución de Weber, en torno a su definición de acción social circunscrita en el marco de los tipos ideales, reviste especial importancia, porque no deja de ser

[29] Para Weber, los intelectuales son aquel "grupo de personas que, en razón de su peculiaridad, tienen acceso a ciertas realizaciones denominadas "valores culturales" y que, por eso, se autoadjudican la conducción de una comunidad cultural". Weber, M. (2012) *Estructuras de poder,* p. 40.

un aporte de suma utilidad para la sociología, toda vez que el concepto (al igual que ocurre con la teoría de la acción de Bourdieu, aunque con sus especificidades) se vincula a otros conceptos no menos importantes, como: poder, dominación, legitimidad, autoridad, autoritarismo, control, subordinación, jerarquía, conflicto; conceptos que, de categorizarlos adecuadamente, pueden nutrir de manera sólida las nociones de gestión académica y micropolítica, propias de esta Tesis de Doctorado.

- Respecto de los conceptos de *Macht* (poder) y *Herrschaft* (dominación), aunque resulta difícil descifrar los alcances y los límites de cada uno, de cualquier manera Weber nos ayuda a dilucidar la posibilidad de las personas y los grupos de establecer relaciones de poder dentro de las organizaciones, ya sea en lo formal (legal) o en lo informal.
- Los tipos de dominación (racional, tradicional y carismático) nos aportan elementos para identificar los atributos de poder que poseen las personas o los grupos, bien sea por sus propias cualidades o investidura, o bien por la aceptación por parte de los adeptos, seguidores o sometidos.

Finalmente, en *Las estructuras de poder,* Weber no sólo nos aporta una definición de poder sino que nos introduce en la lógica de estructuración jerárquica, la división de poderes y la colegilidad en las organizaciones.

Con base en este recorrido por los aportes de Bourdieu, Weber y Foucault en torno a la significación del poder, se encontraron algunas similitudes y diferencias:

Para Pierre Bourdieu, el *poder simbólico* es aquel poder invisible que no puede ejercerse sino con la complicidad de los que no quieren saber que lo sufren o que lo ejercen. Y el *campo de poder* es un espacio en el que se relacionan los diferentes tipos de capital, a través de la "fuerza" o de "relaciones de fuerza" entre los distintos agentes quienes poseen, en menor o mayor medida, alguno de los diferentes tipos de capital, lo que les confiere el dominio en el campo correspondiente.[30]

[30] En relación con Bourdieu, por ejemplo, se puede decir que su teoría de la acción ligada al habitus se contrapone a la noción de acción racional con arreglo a fines de Weber, ya que Bourdieu enfatiza que su teoría se refiere a que el sustento de la mayoría de las acciones humanas radica en algo distinto de la intención. Más bien se trata, argumenta, de disposiciones adquiridas que propician que la acción se pueda interpretar como si estuviera orientada hacia tal o cual fin, lo cual no es así (por lo menos conscientemente).

Para Michel Foucault, las *relaciones de poder* constituyen un modo de acción que actúa sobre las acciones de otros (una acción sobre una acción), mediante un *dispositivo* (o red de poder que se establece entre un conjunto heterogéneo de discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, etc.).

Para Max Weber, el *poder* consiste en la posibilidad de que una persona, o varias, realicen su propia voluntad en una acción en común, aun contra la oposición de otros participantes en la acción. A su vez, la *dominación* es un tipo específico de poder, que se da a través de una relación de mando-obediencia.

Estos tres aportes nos ayudan a comprender mejor el hecho de que el poder es dinámico, porque circula en diversos espacios y circunstancias; es una acción que influye sobre otra u otras acciones; algunas veces es ejercido por algunos agentes y otras es padecido por éstos, aun en contra de su propia voluntad. Esto ocurre en las universidades como espacios no sólo de generación de conocimientos sino, fundamentalmente, de relaciones, ya sea de fuerza o de dominación.

1.2.4 Stephen Ball: micropolítica y conceptos colaterales

En este apartado se recuperan los conceptos de micropolítica, control, diversidad de metas, ideología, intereses y poder, planteados por este autor.[31]

[31] Stephen Ball, nacido en 1950 en Inglaterra, es un destacado sociólogo e investigador de la educación, y reconocido por la publicación, en 1989, de su libro "La micropolítica de la escuela". Profesor de Sociología dela Educación en el King´s College de Londres. Es miembro del consejo editorial de diversas revistas especializadas, entre las que destacan: *British Journal of Sociology of Education, International Journal of Inclusive Education, Discourse, Hong Kong Journal of Education, British Journal of In-service Education, Sociology of Education Abstracts, Australian Journal of Education, International Journal of Qualitative Studies in Education,* entre muchas otras. Asimismo, ha fungido como Director del Centro de Investigación de Políticas Públicas, en Kings College London; Director de la Unidad de Políticas de Educación, en la Universidad de Londres, y Miembro y Presidente de la Asociación Británica de Sociología Sus principales áreas de interés investigativo se centran en: Política y práctica de la educación comprehensiva, inclusión social y mercado educativo, políticas y diseño de políticas en educación. Datos obtenidos del *Curriculum Vitae* del autor. Tomado de: http://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/cv-ball2006.pdf

- *Micropolítica*

Más que proponer una definición de micropolítica, como tal, Stephen Ball, retoma las definiciones propuestas por Hoyle (1982) y por Pfeffer (1991) y las complementa de la siguiente manera (Cuadro No. 6).

Cuadro No. 6: Construcción de la definición de "micropolítica" de Stephen Ball.

Propuesta de Hoyle	**Propuesta de Pfeffer**
"Las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses". (Hoyle, E., 1982: 88)	"La política organizativa involucra aquellas actividades que se llevan a cabo dentro de las organizaciones, para adquirir, desarrollar y usar el poder y otros recursos a fin de obtener los resultados que uno prefiere en una situación en la que hay incertidumbre o disentimiento." (Pfeffer, 1981: 71)
(…) Mi uso del término "micropolítca" también es abierto e inclusivo, pero yo limito y especifico el concepto en conexión con tres esferas relacionadas entre sí de la actividad organizativa: 1) los intereses de los actores (…), el mantenimiento del control de la organización (…), y 3) los conflictos alrededor de la política, en términos generales, lo que llamo la definición de la escuela. (Ball, S., 1994: 35)	

FUENTE: Elaboración propia, con base en Ball, S., 1994: 35.

Asimismo, propone una serie de conceptos clave (control, diversidad de metas, ideología, intereses y poder), a través de los cuales trata de demostrar que el futuro del análisis organizativo de las escuelas está en el ámbito de lo que no sabemos de ellas, sobre todo "en la micropolítica de la vida escolar, lo que Hoyle llama *el lado obscuro de las organizaciones*" (Ball, S., 1994: 25). A continuación se describen esos conceptos:

CONTROL. En las escuelas se utilizan estrategias diversas y contradictorias de control. Sin embargo, mientras en el común de las organizaciones (sobre todo industriales) los líderes son parte de un sistema patrimonial fuerte y centralizado, y con una gran participación en la toma de decisiones, en la escuelas, por el contrario, muchos de los líderes surjen desde abajo. De esta manera:

> (…) los límites del control se modifican continuamente y su trazado es diferente en las diferentes escuelas. A menudo son el resultado de la lucha entre los directores y su personal, (…) los jefes de departamento y sus miembros, los especialistas en tareas tutoriales y los especialistas en las asignaturas (…) Los modelos variables de control no son el producto de sistemas organizativos abstractos, sino que surgen de los enfrentamientos de individuos y grupos de la organización. (Ball, S., 1994: 27-28)

Se puede decir que las escuelas ocupan un lugar intermedio entre las organizaciones laborales jerárquicas, y las organizaciones controladas por sus miembros, por ejemplo, los sindicatos. (Bernal, J. L., 2006: 5).

DIVERSIDAD DE METAS. Las instituciones educativas en general, y las escuelas en particular, se caracterizan por una ausencia de consenso hacia las metas planteadas por las autoridades, ya que su propia estructura y dinámica permite y reproduce los disensos ante la diversidad de metas, aunado a la relativa autonomía de los subgrupos (departamentos, áreas académicas, colegios de profesores.

Muchas veces lo que impera son las unidades funcionales separadas, con sus ámbitos de interés y jurisdicción, así como complejos procesos de toma de decisiones. "(…) las escuelas contienen en su seno miembros que aspiran a, y tratan de alcanzar metas muy diferentes. Las propias experiencias de los profesores, su aprendizaje como profesores y más específicamente su socialización dentro una subcultura de asignaturas, así como sus preferencias políticas (…)" (Ball, S., 1994: 29-30)

IDEOLOGÍA. El concepto de *ideología* reviste especial importancia, porque ésta constituye parte fundamental en la vida organizativa de las escuelas. El autor utiliza el término con dos sentidos distintos: *a)* En el primero, para referirse a las perspectivas y compromisos educativos de los profesores, es decir, a las **ideas** sobre las prácticas en el aula, las **relaciones** entre los profesores y los alumnos y la **enseñanza** que aquéllos brindan. Estos tres aspectos, por lo general se basan en las creencias sobre derechos humanos y justicia social, así como en los fines de la educación en la sociedad. *b)* En el segundo sentido, para referirse a las ideas que ocultan, o bien resuelven situaciones problemáticas de la vida social, de una manera idealista o imaginaria. Se trata de explicaciones ideológicas que sirven para asegurar la posición de los grupos dominantes (o ideología de la administración). (Ball, S., 1994: 31)

Además del control y la diversidad de metas en las organizaciones educativas, resulta de suma importancia lo relativo al *contenido* de las políticas y de la toma de decisiones en estas organizaciones, el cual es en gran medida ideológico. La carga valorativa de la toma de decisiones es incuestionable. Cabe señalar que:

> (…) no todas las decisiones tomadas por los directores y las escuelas son ideológicas, pero prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización y la enseñanza de los alumnos, la estructura del curriculum, las relaciones entre profesores y alumnos y las normas de la toma de decisiones en la institución tienen fuertes bases ideológicas. Esto significa que contienen las simientes de la dimensión política y filosófica (…) (Ball, S., 1994: 32)

INTERESES. Para Ball, las teorías de la administración suelen poner gran énfasis en los enfoques psicologista y conductista de aspectos como la motivación, dejando de lado la importancia de los intereses, en un sentido eminentemente sociológico. Aquellas teorías también se centran en las necesidades individuales de los miembros de la organización, e ignoran las adhesiones grupales, así como las ideologías y preocupaciones compartidas. Plantea que, desde la perspectiva heurística, hay tres tipos de intereses de los profesores (individuales y colectivos): intereses creados, intereses ideológicos e intereses personales. En el Cuadro 7, se explican las características de estos tipos de intereses.

Cuadro No. 7: Tipos de intereses en las organizaciones y sus características.

Tipo (s) de interés (es)	Características
Creados	• Se refieren a las preocupaciones materiales de los profesores en relación con las condiciones de trabajo. • Son causa de disputa entre personas, grupos, áreas o departamentos (dedicados a la enseñanza o no, y trabajadores administrativos). • Surgen sobre todo cuando lso recursos son escasos y las perspectivas de promoción son limitadas.
Ideológicos	• Conciernen a cuestiones valorativas y de adhesión filosófica. • A menudo relacionan problemas prácticos con posiciones políticas o filosóficas fundamentales.
Personal	• Emplea el término "yo" de manera particular, para referirse al sentido del yo o identidad declarada por el profesor, o a la que éste aspira (por ejemplo, un especialista, un administrador, un educador). • El nivel de satisfacción de este sentido del "yo" se relaciona directamente al tipo de trabajo desempeñado, al tipo de alumnos a los que se da clase, a los espacios y recursos con los que se cuenta para realizar sus actividades, etc.

FUENTE: Elaboración propia, con base en Ball, S., 1994: 33-34.

Cabe señalar que las personas o los grupos priorizan de manera estratégica esos intereses en las disputas o en los debates, en función de sus necesidades.

CONFLICTOS. Los estudios del conflicto enfatizan la fragmentación de los sistemas sociales en grupos de intereses, en donde un grupo trata de ganar ventajas sobre otro, a partir de valores divergentes y grupos de intereses conflictivos. En este ámbito, para Ball el concepto de "micropolítica" se conecta a tres esferas básicas y

relacionadas entre sí de la actividad organizativa: 1) los intereses de los actores, 2) el matenimiento de control de la organización y 3) los conflictos alrededor de la política. Con base en estas esferas, Ball define a las escuelas, así como a todas las otras organizaciones sociales, como "campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas. Juzgo esencial, si queremos comprender la naturaleza del as escuelas como organizaciones, lograr una comprensión de tales conflictos". (Ball, S., 1994: 35)

PODER. Ball alude al tema del *poder* en el ámbito de los conflictos y señala que los teóricos de sistemas suelen evitar ese concepto, y en cambio aluden al de autoridad, con lo cual respaldan la legitimidad y el consenso, por considerar el conflicto como algo patológico. Pero para este autor el concepto de autoridad deforma la realidad y, por lo tanto, es inútil. Así es que propone otra visión del concepto del *poder:*

> No involucra una referencia a una posición o capacidad como tal, sino al desempeño, la realización y la lucha. Consideramos el poder como un resultado. (…) La toma de decisiones no es un proceso racional abstracto que pueda ser expuesto en un gráfico organizativo; es un proceso político, es la sustancia de la actividad micropolítica. (Ball, S., 1994: 40-41)

Con esta noción del poder, es indiscutible la afinidad de Ball con la perspectiva foucaultiana, lo cual nos ayuda a nutrir el análisis del porqué la micropolítica es un fenómeno que abarca o permea prácticamente a todas las personas y grupos, así como todas las capas de la organización (en nuestro caso universitaria). Como apunta el autor:

> (…) Las escuelas son *terrenos* de lucha ideológica. Son también lugares de competición y pugna por ventajas materiales e intereses creados. Las carreras, los recursos, el *status* y la influencia están en juego en los conflictos entre sectores, coalisiones y alianzas. Los intereses de los profesores, individuales y colectivos, así como los de los estudiantes, son promovidos y desafiados en la micropolítica de la escuela; las ideologías del control sobre los profesores normalmente se hallan asociadas a ideologías relativas al control de los estudiantes. (Ball, S., 1994: 271)

Con base en lo anterior, esta investigación señala que la micropolítica de la escuela (y de las universidades) no sólo involucra relaciones sociales y de poder, sino un complejo entramado de mecanismos de control, diversidad de metas, ideologías, intereses y conflictos que, por sí solos, representan un gran reto para el logro de los objetivos organizacionales y el cumplimiento de las normas institucionales.

1.2.5 Stephen Kemmis: ideología y currículo

Una obra de este autor,[32] que representa un aporte valioso para entender los componentes ideológicos del currículum es: *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción.* De este libro se recuperan aspectos fundamentales sobre las teorías del currículum y la importancia del currículum como ideología.

- *Acerca de las teorías del currículum*

Stephen Kemmis realizó un minucioso estudio sobre las teorías más importantes en torno al currículum, pero lo que interesa en esta Tesis es recuperar aquellos elementos vinculados a las relaciones de poder y a los aspectos ideológicos del currículum. El autor se apoyó en un sinnúmero de teóricos, pero prestó especial interés en Lawrence Stenouse, justo por su afinidad con él, en el sentido criticar muchas de las propuestas teóricas tradicionales, por lo que destaca:

> (…) Stenhouse pretende "encontrar una definición de curriculum que no dé tantas cosas por supuestas". Su propia definición es: "El curriculum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica" (…) Se trata de una definición interesante porque pone énfasis en el curriculum como un tipo de "puente" entre los principios y la práctica educativos, y en las actividades para relacionar conscientemente ambos, así como para revisar los vínculos entre ellos en un sentido de escrutinio crítico que incluye la prueba de las propuestas curriculares y de las teorías educativas en la práctica. (…) (Kemmis, S. 1998: 28)

En el ámbito de las universidades públicas, una cosa es la pauta prescriptiva de hacia dónde se debe orientar el currículum, y otra las recepción que le dan los académicos por separado y los colegios de profesores, en función de sus

[32] Nació en Sydney, Australia, en 1946. Es Doctor en Educación y Doctor en Filosofía. Profesor de educación en la Escuela de Educación, Charles Sturt University, Wagga, Wagga, profesor emérito en la universidad de Ballarat y Director-Consultor de Stephen Kemmis Research & Consulting Pty Lt.. Entre sus principales publicaciones destacan: Kemmis, S. McTaggart, R. & Retallick, J. (2005). El planificador de investigación-acción. Rizvi, F. & Kemmis, S. (1987). Dilemas de la reforma: El programa de participación y equidad en las escuelas del Gobierno de Victoria. Kemmis, S., con Fitzclarence, L. (1986). El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. En 2001, Kemmis se hizo Miembro Honorario Vitalicio de la Asociación Australiana para la Investigación Educativa, y en 2009 fue galardonado con dos doctorados honorarios por sus servicios a la investigación educativa internacional. Información obtenida de: https://www.csu.edu.au/faculty/educat/edu/staff/profiles/adjunct-staff/stephen-kemmis

percepciones, valores, ideas y, sobre todo, de la perspectiva que tienen de la realidad concreta en la que se mueven. Es ahí donde surgen muchas de las tensiones, pugnas, discrepancias y relaciones de poder. De ahí que también Stenhouse se refiera al "vacío existente entre nuestras ideas y aspiraciones y los intentos por hacerlas operativas". (Kemmis, S. 1998: 29) Así es que la congruencia entre teoría y práctica reviste especial importancia.

- *El curriculum y la ideología*

Para Kemmis, las diversas teorías del currículum difieren en su manera de visualizar los aspectos culturales y sociales en los que se mueven la educación y la escolarización. De esta manera, alude a tres dimensiones de la teoría curricular (técnica, práctica y crítica). En el Cuadro No. 8, se describen las características de cada una.

Cuadro No. 8: Dimensiones de las teorías curriculares y sus características.

Dimensiones teóricas del *curriculum*	**Características**
Teorías técnicas	Dejan a la sociedad y la cultura al margen de la escolarización y el currículum. Se orientan a descubrir las necesidades educativas a las que deben responder las escuelas y la *curricula,* desde el punto de vista de los miembros de la comunidad y emanan de las altas esferas de la burocracia.
Teorías prácticas	Otorgan mayor valor a la educación, a las escuelas y a los profesores en cuanto a su aportación a la sociedad y a la cultura. Con una orientación liberal de la sociedad, se basan en lo que los sujetos y los actores sociales consideran que es lo que deben y pueden hacer, obviando las injusticias en la estructura social.
Teorías críticas	Para estas teorías, las estructuras sociales no son tan racionales ni justas como suele pensarse, sino que son producto de prácticas y procesos distorsionados por la coerción, la injusticia y la irracionalidad, lo cual impacta nuestra interpretación del mundo.

FUENTE: Elaboración propia, con base en Kemmis, S. (1998: 112-113).

Kemmis toma como estandarte las teorías críticas para ceñirse a los planteamientos de Habermas en torno al interés constitutivo del conocimiento emancipador:

> (...) Se trata de un interés por la autonomía y la libertad racionales, que emancipen a las personas de las ideas falsas de las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y la social. Mientras la ciencia social técnica (empírico-analítica) pretende la regulación y el control de la acción social, y la ciencia social práctica (interpretativa) intenta interpretar el mundo para la gente, la ciencia social emancipadora trata de revelar la forma en que los

> procesos sociales son distorsionados por el poder en las relaciones sociales de dominación y coerción, y mediante la operación menos "visible" de la ideología. (…) (Kemmis, S. 1998: 40)

Este "poder en las relaciones sociales de dominación y coerción" reviste especial importancia en esta Tesis, porque puede ser una de las principales fuentes de conflicto entre aquellos actores que participan (voluntariamente o por imposición) en los procesos de innovación curricular. Dichos procesos son el campo propicio para las disputas en torno a lo que se considera lo "idóneo", lo "práctico", lo "útil", lo "justo" o, por otro lado, lo "inadecuado", lo "impráctico", lo "inútil" o lo "injusto".

De acuerdo con kemmis, el trabajo teórico crítico se ha enfocado en los aspectos interpretativos, a fin de destacar carácter ideológico, en períodos históricos determinados, de las relaciones sociales, con énfasis en aquellas "personas que se convierten en víctimas de la comprensión y autocomprensión distorsionadas". La ciencia social crítica de otro tipo, se concentra en los aspectos más autorreflexivos, cooperativos y participativos, en donde las personas y grupos fungen como participantes, así como "objetos de comprensión y autocomprensión distorsionadas, en la organización de los procesos de autorreflexión y análisis mediante los que puedan emanciparse de tales distorsiones ideológicas de su pensamiento y acción". (Kemmis, S. 1998: 42)

En virtud de que los temas de ideología y poder revisten especial interés en este trabajo, vale la pena incluir las reflexiones de Teun A. Van Dick y de Edgar Morin, citados por A. Mager,[33] para quienes la ideología (ese conjunto o sistema de ideas, organizadas en forma consciente para alcanzar ciertos fines) puede constituir un cuerpo de creencias, o ideas subjetivas que pueden ser erróneas (Van Dick), o bien instrumentos de persuación y manipulación de las masas (Morin);

> (...) Teun A. Van Dijk denomina a las ideologías como un cuerpo de ideas específicas y, por tanto, objetos "mentales", y en forma más exacta las define "creencias generales, socialmente compartidas" y subjetivas, por lo cual pueden ser erróneas, infundadas o desviadas (Van Dijk, 2000: 33, 35, 52). Según Edgar Morín, las ideologías son una simplificación de ciertas teorías filosóficas, tomando de ellas ideas rectoras, aunque carecen de una problemática, porque se degradaron a una forma dogmática e ilusoria, "a una reificación idealista, a la rigidificación racionalizadora, a la abstracción engañosa y, finalmente, a la ilusión de poseer la verdad en un sistema de ideas" (Morín, 1998: 145). De esta manera, las

[33] Mager, E. *Multidisciplina.* No. 5., FES Acatlán, UNAM. Tomado de: http://www.acatlan.unam.mx/multi-2010-01-04.pdf

> ideologías se prestan fácilmente para servir como instrumentos de manipulación y persuasión de las masas. Este instrumento de manipulación actúa a través de los medios de comunicación y los discursos del grupo dominante que controla las opiniones de las masas. (Mager, E., 2010: 39)

Lo anterior se liga directamente a los enfoques críticos del currículum, para los que éste esuna construcción social que, por consiguiente, es heredera de la historia, las inclinaciones políticas, las estructuras jerárquicas, la estratificación social, y los mecanismos de control y presión ejercidos por distintos grupos. Por ello, en la medida en que se comprenda el funcionamiento de estos procesos será factible identificar y proponer alternativas transformadoras.

El precursor de la teoría crítica del curriculum justamente es Kemmis, quien alude a la relación de la sociedad y la educación con aspectos tan específicos como el hecho de que la escolarización responde a los intereses del Estado y de que aquélla y el currículum generan determinados valores sociales. Y a su vez el Estado aglutina los valores e intereses de la sociedad contemporánea.

Este autor nos aporta, a partir de su interés en el Estado moderno, elementos para fomentar un tipo de interacción cooperativa con la que los docentes (y todos aquellos relacionados con la escuela) planteen reflexiones críticas de la educación, contrarias a los presupuestos y actividades educativas del Estado, con alcances teórico-prácticos.

En suma, la teoría crítica nos aporta –a quienes nos interesamos por los procesos socio-organizacionales del currículum--- los alcances de una ciencia social crítica comprometida con dos dimensiones analíticas: 1) Sobre los procesos históricos y sociales inherentes al currículum contemporáneo, en cuanto a su forma y contenido. 2) La “organización” de los procesos reflexivos-críticos-transformadores, por parte de los docentes, sobre el sistema educativo actual.

De todas las contribuciones teóricas y conceptuales desarrollas en este capítulo, deriva el Cuadro No. 9, en el que se recupera la categoría analítica del poder, desde la mirada de Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Max Weber, Stephen Ball y Stephen Kemmis.

Cuadro No. 9: Cinco perspectivas teóricas del poder.

Pierre Bourdieu	*Poder simbólico:* Es ese poder invisible que no puede ejercerse sino con la complicidad de los que no quieren saber que lo sufren o que lo ejercen. *Campo de poder:* Espacio en el que se relacionan los diferentes tipos de capital, a través de la "fuerza"; mejor dicho, se trata de relaciones de fuerza entre los distintos tipos de capital o entre los distintos agentes, los cuales poseen, en mayor medida, alguno de los diferentes tipos de capital, lo cual les confiere la capacidad de tener el dominio en el campo correspondiente.
Michel Foucault	*Relaciones de poder:* es un modo de acción que no actúa directa e inmediatamente sobre otros. En cambio actúa sobre sus acciones: una acción sobre una acción, sobre acciones existentes o sobre aquellas que pueden surgir en el presente o en el futuro. *Dispositivo:* Conjunto heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. [Por lo tanto, podemos hablar de *Redes de poder*].
Max Weber	*Poder:* Posibilidad de que una persona, o varias, realicen su propia voluntad en una acción en común, aun contra la oposición de otros participantes en la acción. *Dominación:* Tipo específico de poder, una relación de mando-obediencia en la que quien manda puede contar con la obediencia de los otros por existir, por parte de quienes la prestan, un motivo para hacerlo.
Stephen Ball	El poder como objetivo "El poder es disputado, no investido". No involucra una referencia a una posición o capacidad como tal, sino al desempeño, la realización y la lucha. El poder es un resultado.
Stephen Kemmis	Poder, ideología y currículum Se requiere que los educadores tengan en su mano el poder de adoptar decisiones educativas con aquéllos cuyas vidas se ven afectadas por ellas; no obstante, aunque compartan con otros el poder de decisión, su papel en el proceso debe ser educativo.

FUENTE: Elaboración propia, con base en los autores estudiados.

En conclusión, todos los aportes teóricos revisados en este capítulo nos permiten apreciar la importancia de la gestión académica, la micropolítica, la innovación curricular y el poder como aspectos susceptibles de entrecruzarse, y su potencial influencia en el ámbito de las universidades públicas (como la UAM-X y la UPN-A), en general, y de los agentes que las integran, en particular, por las siguientes razones:

La gestión académica, además de ser un tipo de trabajo administrativo, también constituye un mecanismo de poder, y quien lo ejerce tiene dos posibilidades: sentirse "empoderado" y reproducir mecánicamente las prescripciones emanadas desde la cúpula del poder, o conducirse de manera crítica y empática como interlocutor y

conciliador entre los intereses de las autoridades y las necesidades “reales” de la comunidad a la que gestiona.

La micropolítica es inherente a todo tipo de organizaciones (como las universidades estudiadas, con sus programas educativos y sus procesos), y se puede manifestar de manera formal o informal. Las fuentes de las que emana son los propios agentes (individuales o colectivos) que integran esas organizaciones y, al interactuar o formar coaliciones, pueden generar diversos tipos de combinaciones o recombinaciones de creencias, respuestas, valores, sentimientos, necesidades o intereses, ya sea de manera conflictiva o empática; constructiva o destructiva; propositiva o saboteadora; o a través de relaciones de poder, como negociaciones, enfrentamientos o, inclusive, sinergias creativas.

La innovación curricular no es un simple capricho o una moda neoliberal, sino la posibilidad de adecuar, modificar o rediseñar el currículum de un programa educativo, a partir de la necesidad percibida y manifiesta por parte de los distintos agentes involucrados, de manera que éstos consideren que sus propuestas se ven reflejadas en el proceso.

El poder constituye un eje que atraviesa todas y cada una de las etapas del proceso de innovación curricular, ya que dicho proceso se inserta en un campo (la universidad) en el que las interacciones entre los diversos agentes (gestores, académicos, autoridades, estudiantes, trabajadores administrativos) se caracterizan por tejer sus propias redes de relaciones y por poner en juego diversas estrategias orientadas ya sea a inhibir, o bien a impulsar ese proceso.

Por último, las universidades son, como señala Burton Clarck (1983) *organizaciones flojamente cohesionadas,* caracterizadas por sus tecnologías suaves, sus tareas fragmentadas y la continua entrada y salida de sus participantes, todo lo cual dificulta que un proyecto educativo prospere o tenga el debido seguimiento; por ejemplo, una propuesta de cambio curricular.

Ello provoca que esas entidades educativas al mismo tiempo puedan ser vistas como anarquías organizadas, en la que prevalecen las preferencias ambiguas, las tecnologías indeterminadas, y una fluida participación en los procesos de toma de decisiones, tal como lo expresan Cohen, March y Olsen (1972). De ahí que –como

señalan Eduardo Ibarra y Luis Porter (2012), las universidades se vean en la necesidad de enfrentar la burocracia, el poder y la autoridad, así como el predominio del trabajo individual sobre el colectivo. Todo esto es utilizado para interpelar críticamente a las universidades estudiadas en esta investigación, como se verá en el Capítulo 3.

Por lo pronto, en el Capítulo 2 se expone la perspectiva metodológica de esta investigación, la cual considera los referentes teóricos y conceptuales expuestos en este capítulo como punto de partida, pero siempre orientada al trabajo empírico y a los aportes proporcionados por los sujetos entrevistados.

CAPÍTULO 2

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se expone la perspectiva metodológica de esta investigación, la cual considera los referentes teóricos y conceptuales planteados en el Capítulo 1 como punto de partida, pero siempre orientada al trabajo empírico y a los aportes proporcionados por los sujetos entrevistados. Asimismo, se explica en qué consistió el diseño de investigación,[1] a partir del tipo de estudio y de sus principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos. Además, se plantean los criterios de selección de la población, las técnicas de investigación y los instrumentos utilizados, y se describe el proceso seguido en el análisis, integración e interpretación de los resultados, con base en la utilización de un *software* diseñado para el análisis de datos.

En esta investigación se planteó inicialmente una estrategia de aproximación cualitativa al estudio del fenómeno del entrecruzamiento de la gestión académica y la micropolítica en los procesos de innovción curricular. Sin embargo, sobre la marcha y con base en la retroalimentación de los lectores, se decidió complementarla con la incorporación de algunos aspectos cuantitativos, a fin de fortalecer el andamiaje argumentativo.

Lo anterior, en el entendido de que la combinación o el complemento de enfoques (cualitativo/cuantitativo) enriqueció el proceso de recolección, análisis e interpretación de los datos inherentes al objeto de estudio. Como señala Hernández, R (2006: 754):

> Henwood (2004) llama a esta posicion "democratizadora" e indica que insistir en que los enfoques cuantitativo y cualitativo son diferentes no nos lleva a ninguna parte. Asimismo, señala que la polarización de enfoques es hipercrítica, restringe el quehacer del investigador y bloquea nuevos caminos para incluir, extender, revisar y reinventar las formas de conocimiento; por tal motivo, el enfoque mixto es la posición que promueve más la innovación en las ciencias.

A continuación se aborda lo relativo al tipo y diseño de la investigación; sus principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos; la población seleccionada; las

[1] Según Roberto Hernández, *Metodología de la investigación,* quinta edición, Perú, 2010, pp. 120 y 492, el diseño de investigación en el enfoque cuantitativo "se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea". En el enfoque cualitativo, el diseño se refiere al "abordaje general que se utilizará en el proceso de investigación".

técnicas de investigación; los instrumentos utilizados; los criterios analíticos; las unidades de análisis, unidades de observación y unidades de información; las categorías de análisis; los sujetos de estudio, y el proceso del trabajo de campo

2.1 Tipo y diseño de investigación

En relación con el tipo de investigación, en primera instancia se siguió un enfoque metodológico propio de la investigación cualitativa por dos razones: Primera, porque se buscaba un estudio profundo del sentido y significado de las interacciones sociales prevalecientes en los ámbitos a estudiar. Segunda, para sentar las bases de un estudio orientado a identificar los aspectos inherentes a la interacción social en los procesos de gestión académica, así como en la micropolítica de cada entidad educativa; esto es: los estilos de liderazgo, las normas, reglas, el conflicto, la cooperación, o las relaciones entre individuos y grupos, entre otros factores.

Este tipo de investigación implicó un replanteamiento de la relación de la autora de este trabajo con su objeto de conocimiento (investigadora-objeto de estudio), en virtud de que ese "objeto" en realidad fueron los sujetos sociales a quienes estudió y por los que fue estudiada. Esto debido a que: "La investigación cualitativa se basa en un replanteamiento de la relación sujeto-objeto. La integración dialéctica sujeto-objeto es el principio articulador de todo el andamiaje epistemológico de la investigación cualitativa. (…)" (Gurdián, A., 2007: 54)[2]

A su vez, el diseño de esta investigación se orientó a sentar las bases para desarrollar un tipo de estudio comparado,[3] que diera cuenta de cómo se

[2] Para esta autora, la producción de conocimiento desde la perspectiva cualitativa implica tres condiciones: a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana; b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural e histórica, y c) la inter-subjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana. por ello, es importante destacar el rol protagónico de los sujetos informantes en la investigación. Se trata de un rol "(…) dinámico y comprometido durante y con el proceso investigativo por lo que el concepto sujetos actuantes tiene mayor claridad y consistencia ontológica, epistemológica, político-ideológica y metodológica". (Gurdián, A., 2007: 54)

[3] Para Giovanni Sartori. "Comparación y método comparativo", En Sartori, G. y Morlino, L. (comp.) (2002: 35): *La comparación en las ciencias sociales.* España: Alianza editorial, "comparar implica asimilar y diferenciar en los límites", por lo que si dos entidades fueran iguales en todas sus características, sería como si fueran la misma entidad y todo terminaría ahí. Si, por el contario, fueran diferentes en todas sus características, igualmente todo terminaría ahí. Y agrega: "Las comparaciones que sensatamente nos interesan se llevan a cabo entre entidades que poseen atributos en parte compartidos (similares) y en parte no compartidos (y declarados no comparables)". A su vez, para Fideli, R., citado por Graciela Tonon

comportaban algunas categorías de análisis de acuerdo con las percepciones, creencias, valores, ideas, etc. de los actores involucrados en el estudio, a fin de identificar las semejanzas y diferencias entre dos licenciaturas en sociología de dos universidades públicas. De acuerdo con Bryman:[4]

> Un diseño de investigación provee un marco para la recolección y análisis de datos. La selección del diseño de investigación refleja las decisiones sobre la prioridad otorgada al rango de dimensiones del proceso de investigación. Esto incluye la importancia ligada a: la expresión de conexiones causales entre variables; la generalización de grandes grupos de individuos de aquellos que realmente forman parte de la investigación; la comprensión del sentido de su comportamiento, dentro de su contexto social específico, y tener una apreciación temporal de los fenómenos sociales y sus interconexiones. (Bryman, A., 2004: 27)

La idea era construir un proceso investigativo que contemplara algunas etapas básicas. En el Cuadro No. 1, se pueden apreciar las características de cada etapa.

Cuadro No. 1: Etapas seguidas en la investigación y sus características.

Etapa	Características
1ª. Investigación documental	• Recopilación de diversos materiales (bibliográficos y hemerográficos), a fin de construir un estado del arte sobre gestión académica, micropolítica, innovación curricular y poder, para pasar de esa etapa descriptiva a una más interpretativa, mediante el diseño de un estado de la cuestión. • Revisión de diversos documentos institucionales, como: planes y programas de estudio, informes de ejercicios curriculares, comunicados oficiales, etc., de las licenciaturas en sociología ofertadas por las universidades públicas: UAM-Xochimilco y UPN-Ajusco, para construir el corpus de la investigación. • Diseño de instrumentos para llevar a cabo la investigación de campo, tales como: guía de entrevista semiestructurada, Tesauro y formatos para el vaciado y análisis de la información.
2ª. investigación de campo	• Realización de entrevistas semiestructuradas a los coordinadores (o jefes) de área o departamento y a los coordinadores de las licenciaturas, por ser estos actores quienes han ejercido la gestión académica, y a docentes vinculados a esas licenciaturas. • Evaluación de los alcances y limitaciones de los ejercicios curriculares de las licenciaturas en sociología ofertadas por las universidades públicas: UAM-Xochimilco y UPN-Ajusco, en cuanto a sus ejercicios de innovación curricular.

(2011: 2), el método comparativo sirve para "confrontar dos o varias propiedades enunciadas en dos o más objetos, en un momento preciso o en un arco de tiempo más o menos amplio. De esta manera se comparan unidades geopolíticas, procesos e instituciones, en un tiempo considerado como igual (sincronismo histórico).

[4] Traducción propia.

Etapa	Características
3ª. Integración, análisis e interpretación de resultados	• Transcripción de las entrevistas semiestructuradas. • Sistematización y organización de la información con el *software MAXQDA*. • Análisis e interpretación de los resultados.

FUENTE: Elaboración propia.

Este estudio comparado entre las licenciaturas en sociología (UAM-X) y en sociología de la educación (UPN-A), se caracteriza por ser:

a) Exploratorio, es decir, se orienta a identificar si es que se da un entrecruzamiento de la gestión académica y la micropolítica en los procesos de innovación curricular de esos programas educativos.

b) Descriptivo, a fin de detallar los atributos de los diferentes estilos de gestión y de los factores micropolíticos, así como los aspectos relacionados con la innovación curricular y el poder.

c) Explicativo, para exponer las causas-efectos del entrecruzamiento.

Entre las principales razones de la realización del estudio comparado, destacan:

- El método comparativo consiste en la conciencia de la diversidad: la variedad de formas y procesos, de estructuras y comportamientos sociales, tanto en el espacio como en el tiempo.
- También consiste en el examen simultáneo de dos o más objetos, que tienen a la vez algo en común y algo diferente, lo cual no va más allá de la taxonomía y la tipificación.
- El método comparativo responde al interés de desarrollar y comprobar teorías aplicables, por encima de las fronteras de una sola sociedad (en el caso de esta investigación, de una sola universidad). Lo contrario carecería de sentido.

Para Dimmock, C., en Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (2010), es importante que pensemos más localmente, para rebasar las pautas de los organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), por lo que es necesario indagar y explicar no sólo los “qués”, sino los “porqués” y los “cómos” de los procesos que nos interesan. De ahí la necesidad de un enfoque comparado, cultural y multicultural, en el que la escuela o colegio constituyen la unidad de análisis.

De acuerdo con Adamson, B. y Morris, P., en Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (2010: 321), la comparación de currículos tiene que ver con el hecho de que: "(…) Los gobiernos comparan los currículos de sus Estados con modelos extranjeros, cuando buscan innovaciones o tratan de mejorar su competitividad internacional (…)". Cabe señalar que, cuando la comparación es explícita, resalta los contrastes y revela las similitudes, "al hacer familiar lo extraño y extraño lo familiar". Así, es factible realizar comparaciones explícitas entre los currículos de distintas culturas y asignaturas.

De ello se desprende que las comparaciones revisten diversas formas, en función de la diversidad de propósitos de quien investiga y de las diversas concepciones de currículo, el cual es considerado por los autores como complejo y multifacético, operado con una gran diversidad de focos puntuales y con diversas formas de manifestación, lo cual crea un problema crítico sobre el alcance del análisis comprensivo y la comparación.

Sin embargo, tal como se expuso en la Introducción de esta Tesis, "No es un estudio pormenorizado, tipo *FODA,* de todos los elementos constitutivos de las dos universidades, **ni un análisis comparativo de sus mapas curriculares, ni de sus planes y programas de estudios**", sino que: "Es un análisis comparado de los componentes ideológicos del currículo de las dos universidades, y un análisis de los puntos de conexión/desconexión de los estilos de gestión y los factores micropolíticos, en torno a los procesos curriculares en las licenciaturas en sociología y sociología de la educación".

Por último, si bien esta investigación posee un componente teórico, puesto que se apoyó en categorías propuestas por Bourdieu, Foucault, Weber, Ball y Kemmis, entre otros, se inclinó predominantemente al trabajo empírico, mediante la indagación de experiencias, opiniones, percepciones, valoraciones, etc. de los sujetos entrevistados, en torno a los alcances y limitaciones de los procesos de innovación curricular, en sus respectivos ámbitos.

2.2 Principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos

Esta investigación surgió de la necesidad de profundizar en una temática que, aunque estudiada de manera recurrente y desde diversos enfoques, se ha caracterizado por tener muchas aristas, que bien pueden abordarse de manera transdisciplinar.[5] En este caso, el abordaje se hizo desde tres ejes analíticos y disciplinares: a) el sociológico, b) el organizacional y c) el curricular. Dichos ejes analizados a partir de las perspectivas del campo, las redes y las estructuras del poder (con los enfoques teóricos de Pierre Bourdieu, Michel Foucault y Max Weber), en virtud de los factores implícitos en todo proceso en el que coexisten la gestión académica, la micropolítica y la innovación curricular (a partir de las miradas de Stephen Ball y Stephen Kemmis), además de un enfoque comparado, enriquecido con entrevistas[6] semiestructuradas.

En cuanto a los principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos que rigen este trabajo, se trata de una investigación cualitativa, en la que se privilegió la identificación de experiencias y perspectivas individuales, y en la que se emplearon instrumentos como: la investigación documental, la observación participante (sobre todo en la UPN-A) y la aplicación de entrevistas semiestructuradas. Para Alicia Gurdián:

> Los supuestos ontológicos se refieren a la naturaleza de la realidad investigada, (...) Más específicamente, se refieren a la visión de mundo que tiene la investigadora o el investigador, el concepto de realidad-realidades, a su dinámica y complejidad, en la que subyace el proceso investigativo y del que dependerá el tipo de problemas que se plantean, la perspectiva desde la cual se

[5] Para Edgar Morin: "La Transdisciplina es una forma de organización de los conocimientos que trasciende las disciplinas de una forma radical. Se ha entendido la transdisciplina haciendo énfasis: *a)* en lo que está entre las disciplinas, *b)* en lo que las atraviesa a todas, y *c)* en lo que está más allá de ellas. A pesar de las diferencias antes mencionadas, y de la existencia en el pasado de la interpretación de la transdisciplina como una mega o hiper disciplina, todas las interpretaciones coinciden en la necesidad de que los conocimientos científicos se nutran y aporten una mirada global que no se reduzca a las disciplinas ni a sus campos, que vaya en la dirección de considerar el mundo en su unidad diversa. Que no lo separe, aunque distinga las diferencias. (...)". Tomado de: http://www.edgarmorin.org/que-es-transdisciplinariedad.html Recuperado el 18/04/2013. De acuerdo con Ezequiel Ander-Egg (1994), la transdisciplinariedad se refiere al nivel máximo de integración de los conocimientos. A través de ella se pretende borrar los límites entre las disciplinas para integrarlas en un sistema único. Es una instancia científica capaz de imponerse, por su autoridad, al resto de las disciplinas.

[6] Para Fortino Vela (2001: 32). "Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa". En María Luisa Tarrés, (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre tradición cualitativa en la investigación social.* El Colegio de México/ FLACSO. "En la sociología, la entrevista cualitativa es una técnica indispensable en la generación de un conocimiento sistemático sobre el mundo social. Ésta se ubica en el plano de la interacción entre individuos cuyas intenciones y símbolos están muchas veces ocultos y donde su empleo permite descubrirlos (…)"

> les aborda y la forma en que se trata de buscar respuestas. Las visiones de mundo, de ser humano, de sociedad y de "realidad-realidades" son centrales en este nivel. Estas visiones están íntimamente vinculadas con nuestros valores y con nuestra ética. (Gurdián, A. 2007: 66)

Así es que, por su naturaleza, además de tratarse de una investigación cualitativa, basada en un tipo de análisis subjetivo e individual, de realizó un ejercicio interpretativo, aunado a que se privilegió el principio de credibilidad y transferibilidad.[7] Si bien se partió de conceptualizaciones previas (gestión académica, micropolítica, innovación curricular, campo, estructuras, redes, relaciones de poder, conflicto, etc.), se buscó contrastar esos conceptos con las creencias, percepciones, opiniones e ideas que de ellos poseen los sujetos entrevistados.

En relación con los fundamentos epistemológicos, se trató (en primera instancia) de recuperar un conocimiento previamente adquirido por la autora de esta Tesis, con base en experiencias, interacciones e intervenciones en la UPN-A, así como la incorporación de observaciones e indagaciones realizadas en la UAM-X. De hecho:

> (…) el fundamento epistemológico lo constituye el modelo que seleccione la investigadora-el investigador para relacionarse con lo investigado. Es decir, la forma en que sobre la base de determinados principios se adquiere el conocimiento. La investigadora-el investigador puede partir del supuesto de que el conocimiento es objetivo y en su pretensión de captar esta objetividad en los fenómenos que estudia, emplea los métodos y procedimientos propios de las ciencias naturales, partiendo del criterio de que el conocimiento científico se obtiene al establecer distancia entre el sujeto cognoscente y el objeto. Por el contrario, puede considerar que el conocimiento es subjetivo, individual, irrepetible y, en consecuencia, establece una relación estrecha con el objeto investigado con la finalidad de poder penetrar con mayor profundidad en su esencia. (Gurdián, A. 2007: 67)

El hecho de que en esta investigación se haya privilegiado un tipo de estudio orientado a la comprensión de experiencias y perspectivas individuales y, posiblemente, no generalizables, no obsta para utilizar en ulteriores estudios de esta naturaleza algunos instrumentos, como cuestionarios, entrevistas estructuradas, grupos de enfoque, etc. orientados a identificar algunas regularidades en cuanto a

[7] La credibilidad es una acepción paralela a la de validez interna (propia del paradigma positivista), “en el sentido de que el isomorfismo entre los hallazgos y la realidad es reemplazado por la similitud entre las realidades construidas por los participantes en el proceso y las reconstrucciones del evaluador atribuidas a ellos (triangulación)”. (Hidalgo, L., 2005: 7) A su vez, “la tranferibilidad puede ser concebida como paralela a la validez externa [también propia del paradigma positivista] o generabilidad. Este criterio está referido a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones”. (Hidalgo, L., 2005: 8) Tomado de: http://www.ucv.ve/uploads/media/Hidalgo2005.pdf

las percepciones, valores, creencias, etc. por parte de algunos actores clave, como los docentes, los estudiantes o los trabajadores administrativos.

Respecto de los fundamentos o supuestos metodológicos, se emplearon algunas técnicas e instrumentos propios de la investigación cualitativa, tales como observación participante y entrevistas semiestructuradas, dado que el principio metodológico, además de referirse a la manera de enfocar los problemas, los interrogantes o aquellas situaciones a las que intentamos encontrar respuestas, "(…) también comprende el procedimiento, la identificación y selección de las fuentes de donde vamos a obtener la información que buscamos, las técnicas e instrumentos de recolección y de análisis de los datos. Es el modo en que podemos obtener los conocimientos de la realidad que investigamos". (Gurdián, A. 2007: 67 y 68)

Además se realizó investigación documental, así como la sistematización y análisis de las entrevistas, con un enfoque interpretativo y de análisis del discurso,[8] "(…) La elaboración de resultados a partir de una lectura comprensiva (entendida como análisis de discurso, como lectura de síntomas, etc.) es la principal técnica de trabajo en este tipo de investigación." (Sáez, H., 2008: 67). Asimismo, respecto de la investigación de campo, "(…) Las técnicas que se aplican en esta tarea de acopio de datos varían, desde la simple observación hasta la participación activa del investigador. Las historias de vida, la descripción etnográfica, los cuestionarios y las entrevistas estructuradas se han revelado como muy fecundas en investigaciones de corta duración." (Sáez, 2008: 67)

Con base en Gurdián, A. (2007: 58 y 59), también se empleó un paradigma hermenéutico de investigación, en virtud de los siguientes criterios:

- Se trata de un paradigma de investigación interpretativo (naturalista/cualitativo), cuyos fundamentos son la fenomenología y la teoría interpretativa. En éste, la naturaleza de la realidad es dinámica, múltiple, holística, construida, divergente y contextualizada.

[8] En palabras de Foucault (1977: 135), citado por Theo Van Leeuwen (2008: 6). *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis.* New York: Oxford University Press: "Los discursos no sólo involucran ´un campo de objetos´, sino ´la definición de una perspectiva legítima para el agente del conocimiento´ en un contexto dado. Ellos [los agentes] no solo representan lo que está pasando, sino que también lo evalúan, para saber qué fines persigue, qué lo justifica, y así sucesivamente, y en muchos textos, esos aspectos de representación se vuelven aún más importantes que la representación de la práctica social por sí misma". (Traducción propia).

- El nivel de profundización de esta investigación, el cual se limita a un espacio y tiempo determinados (la UAM Xochimilco y la UPN-Ajusco, entre 1990 a 2015); la comprobación de algunos supuestos (o afirmaciones ideográficas), y la realización de un trabajo inductivo-cualitativo, centrado más en las diferencias que en las semejanzas con otras unidades de análisis. La finalidad era comprender, explicar e interpretar la realidad, así como los significados de las personas, las percepciones, las intenciones y las acciones; de ahí que el diseño fuera flexible, envolvente y emergente.
- En este trabajo, la relación de la investigadora con su objeto de estudio (esto es, los diversos actores que fueron observados y entrevistados) fue de interdependencia, dado que se trató de una relación influida por valores subjetivos.

En relación con las dimensiones de este paradigma interpretativo (o hermenéutico), este trabajo se abordó mediante:

a) *La explicación/causalidad.*- de manera dialéctico-interpretativa, interactiva, prospectiva y de retroalimentación.

b) *La teoría y la práctica.*- se retroalimentaron mutuamente.

c) *Los criterios de calidad.*- basados en la credibilidad, la confirmación y la transferibilidad.

d) *Las técnicas, los instrumentos y las estrategias.*--que fueron cualitativos y descriptivos-- y la investigadora fueron el principal instrumento, lo mismo que la perspectiva de los participantes.

e) *El análisis de los datos,* el cual fue cualitativo, mediante la inducción analítica y la triangulación.[9]

Simón Izcara (2014: 125-130) expone, de acuerdo con diversos autores, ocho diferentes tipos de triangulación que se pueden aplicar en la investigación cualitativa, tales como:

[9] Para Tójar Hurtado, citado por Simón Izcara (2014:124-125), la triangulación consiste en "un proceso de reconstrucción de interpretación de los datos desde varios ángulos o fuentes de datos". Esto implica contrastar la información obtenida en el trabajo de campo con otras fuentes de información, a fin de lograr mayor confiabilidad y credibilidad de los hallazgos obtenidos.

1. *Triangulación teórica:* Se basa en diferentes teorías y perspectivas para interpretar los datos.
2. *Triangulación metodológica:* Implica una metodología mixta para acercarse de manera más precisa al objeto de estudio.
3. *Triangulación observacional:* El involucramiento de varios observadores en el campo de estudio, a fin de evitar la subjetividad de un solo investigador.
4. *Triangulación de datos:* Interpretación del material discursivo, con base en otros documentos, como: encuestas, informes de trabajo, documentos oficiales, etc.
5. *Triangulación interdisciplinaria:* Participación de profesionales de otras disciplinas, a fin de enriquecer la interpretación.
6. *Triangulación de investigadores:* Confirmación de los mismos resultados e interpretaciones cuando diversos investigadores, de manera independiente, han analizado el mismo material cualitativo.
7. *Triangulación de técnicas cualitativas:* Utilización de diferentes técnicas de acopio de material discursivo, como grupos de discusión y entrevista en profundidad.
8. *Triangulación de métodos de análisis: E*xploración de material cualitativo, por ejemplo: histórico-social, de contenido, conversacional, hermenéutico, etc.

En esta investigación, por su naturaleza, se realizó una triangulación con las siguientes características: De la triangulación teórica, se contrastaron las categorías de análisis propuestas por los autores estudiados con aquellos conceptos idénticos o semejantes planteados por los entrevistados en sus discursos (por ejemplo, autoridad, poder, legitimidad, estructura de poder, relaciones de poder, etc.).

De la triangulación de datos, se contrastaron algunos comentarios aportados por los entrevistados con documentos oficiales, como: agendas estadísticas, seguimiento de egresados o informes de trabajo. Por ejemplo, el hecho de que la licenciatura en sociología de la UAM-X ha descuidado la formación en idiomas y en uso de TIC en sus estudiantes, o el hecho de que la demanda de la licenciatura en sociología de la educación de la UPN-A se encuentra a la baja. Finalmente, de la triangulación de técnicas cualitativas, las entrevistas realizadas se contrastaron con la observación participante.

2.3 Población seleccionada

En esta investigación se realizaron siete entrevistas semiestructuradas. El criterio del muestreo (o de selección de los entrevistados) no sólo respondió al interés por recuperar las voces de algunos actores (docentes y autoridades) involucrados en los procesos de innovación curricular de las dos universidades, entre 1990 y 2015), sino que se realizó un muestreo intencional, propio de la investigación cualitativa, tal como lo ilustra Simón Izcara (2014: 77-78), cuyos criterios consistieron en:

- Un muestreo de *casos típicos,* es decir, una muestra de individuos con características comunes a un grupo social extenso (en este caso los académicos que desempeñan funciones de gestión).
- Un muestreo *homogéneo,* dirigido a estudiar a un grupo social que posee características muy específicas (en términos de su trayectoria profesional y laboral).
- Un muestreo según *determinados criterios,* relevantes para el cumplimiento de los objetivos de la investigación (como el hecho de que los entrevistados hayan participado en y/o coordinado procesos de cambio curricular).
- Un muestreo de *casos políticamente relevantes,* porque se trata de aquellos agentes que pueden aportar mayor riqueza a la información, en virtud de que han intervenido directamente en la acción (en este caso, en calidad de académicos y/o de gestores).

Para las entrevistas semiestructuradas se consideró:

- UAM-Xochimilco:[10] Un jefe del departamento de Relaciones Sociales, un coordinador de la licenciatura en sociología y un académico (fundador o *quasi* fundador).

[10] Cabe mencionar que un criterio más consistió en apelar a la disposición y disponibilidad a colaborar de algunos académicos que cumplieran con los criterios señalados. En el caso de la UAM-X resultó más complicado, ya que originalmente se pretendía entrevistar al mismo número de académicos que en la UPN-A pero, después de mucho insistir, hubo dos cancelaciones de entrevistas por parte de dos académicos, y uno más se negó a colaborar en el último momento, argumentando que se encontraba en proceso prejubilatorio.

- UPN-Ajusco: Tres ex-coordinadores del Área Académica 1 y un académico (fundador o *quasi* fundador).

Aunado a lo anterior, se buscó que fueran académicos de tiempo completo, con una antigüedad que los ubicara como fundadores o *quasi* fundadores, y que contaran con un perfil profesional vinculado a la sociología y con experiencia en actividades de gestión de la licenciatura en sociología y/o del departamento al cual se adscribe este programa educativo (UAM-X) o gestión de la licenciatura en sociología de la educación y/o del área académica a la cual se adscribe dicho programa educativo (UPN-A).

Lo anterior, precisamente por la importancia de que los entrevistados compartieran sus experiencias, percepciones, valores, ideas, opiniones, etc. en torno a los procesos de cambio curricular en los que se han visto inmersos, y que proporcionaran algunos elementos para entender cómo incidieron sus estilos de gestión y los factores micropolíticos a los que se enfrentaron en los esfuerzos de adecuación, cambio, modificación, innovación o rediseño curricular.

El hecho de haber realizado sólo siete entrevistas se debió a la extensión del instrumento diseñado, aunado a la agenda de los entrevistados, lo cual implicó que se aplicaran de manera diferida; es decir, con algunos entrevistados se cubrió el total de las preguntas en dos o más sesiones.

Asimismo, se realizó un análisis exhaustivo de cada entrevista, lo cual requirió de un tiempo considerable desde la transcripción hasta el análisis e interpretación de los resultados.

Como parte de la estrategia inductiva (propia de la investigación cualitativa) se le dio un peso importante a los significados que para los propios entrevistados tenían los conceptos emanados de los teóricos de referencia (Bourdieu, Foucault, Weber, Ball y Kemmis).

2.4 Técnicas de investigación

En virtud del carácter cualitativo de esta investigación, se utilizaron técnicas como: observación participante, entrevistas semiestructuradas y análisis del discurso.[11] En los Anexos *A* y *B* se pueden consultar la guía de entrevista semiestructurada, así como las transcripciones, respectivamente. Si bien se tomaron como base algunas categorías teóricas propuestas por Bourdieu, Foucault, Weber, Ball y Kemmis, como: campo, estructura y relaciones de poder; gestión, micropolítica, innovación curricular, entre muchos otros, en esta investigación se privilegió el sentido otorgado por los diferentes actores observados/entrevistados, tanto a nivel de su visión individual como de su postura histórico-social. Esta postura, desde luego, incidió en los ajustes que sufrió el supuesto general.

También se realizó un estudio de caso, cuyas unidades de análisis son la UAM.X y la UPN-A, y las unidades de observación son las licenciaturas en sociología y en sociología de la educación. Cabe mencionar que "(…) el método de estudio de caso no es una técnica particular para conseguir datos (como una entrevista), sino una manera de organizar éstos con base en alguna unidad escogida, como puede ser la historia de vida del individuo, la historia del grupo o algún proceso social delimitado. (…)" (Goode y Hatt, 1976: 415) El "proceso social delimitado" al que alude esta investigación es el de innovación curricular.

2.5 Instrumentos utilizados

En esta investigación, por ser cualitativa, se emplearon tres tipos de instrumentos para la obtención de datos: *a)* Se diseñó una guía de entrevista semiestructurada[12] (Anexo *A*), en la que se consideraron cuatro escenarios para el levantamiento de información: gestión académica, micropolítica, innovación curricular y apoyo por

[11] "En relación con las técnicas de recolección de datos, las técnicas cualitativas con mayor sintonía epistemológica son: observación participante, entrevista a profundidad o cualitativa [en nuestro caso se aplicaron entrevistas semiestructuradas], historias de vida, historia oral, análisis de experiencias y grupos de discusión". (Gurdián, A., 2007: 149)

[12] Se empleó la técnica de entrevista semiestructurada en virtud de su flexibilidad, ya que consiste en "una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados." (Hernández, R., Collado, C. y Baptista, P., 2007: 597).

parte de las autoridades. Asimismo, se aplicaron otras dos entrevistas semiestructuradas, orientadas a identificar la perspectiva de los entrevistados en torno a cómo visualizan la estructura de poder de su respectiva institución laboral: una por parte de un académico de la UAM-X y otra por parte de un académico de la UPN-A. *b)* La observación directa (primordialmente en la UPN-A y *c)* Los documentos escritos (informes, planes de desarrollo institucional, gacetas, etc.).

Se transcribieron los audios de las entrevistas semiestructuradas (Anexo *B*), para contar con insumos para el posterior análisis de los discursos y se diseñó un Tesauro (Anexo *C*) de términos vinculados a las categorías de análisis. Este instrumento sirvió como base para alimentar el proyecto trabajado mediante el *software* denominado MAXQDA o QDA (*Qualitative Data Anlysis)*, por sus siglas en inglés, con base en el desdoblamiento de los códigos analíticos en subcódigos.

2.6 Criterios analíticos

Con respecto al análisis de la información obtenida se trabajó, en un primer momento, con base en el diseño de formatos para el registro de observaciones, y su posterior proceso interpretativo. Asimismo, se diseñó un Tesauro (Anexo *C*) de términos sobre gestión, planeación y evaluación, a fin de contar con definiciones acotadas que permitieran interpretar adecuadamente las respuestas *ad hoc* obtenidas en las entrevistas semiestructuradas.

En un segundo momento, se aprovechó el Tesauro para alimentar una base de datos en el software denominado MAXQDA o QDA (*Qualitative Data Anlysis)*,[13] del cual se tomó un curso y se obtuvo una licencia. Esto con el fin de poder procesar, analizar e interpretar los datos proporcionados por los entrevistados.

[13] *MAXQDA* es un *software* especializado en el análisis cualitativo de datos y métodos mixtos de investigación. Tomado de: http://www.software-shop.com/in.php?mod=ver_producto&prdID=389

2.6.1 Unidades de análisis, unidades de observación y unidades de información

Las *unidades de análisis* son la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X) y la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN-A). En este sentido, se suscribe lo que señalan Omar Barriga y Guillermo Henríquez de que:

> Si la Unidad de Análisis es un concepto abstracto/teórico/tautológico, representa una categoría analítica, no un caso concreto, al igual que la variable representa un concepto abstracto/teórico/tautológico representado a nivel descriptivo por dimensiones y procedimientos concretos. Por lo tanto, es menester incorporar el caso concreto al nivel descriptivo. (Barriga, O. y Henríquez, G., 2011: 64)

Por ello, se puede decir que las *unidades de observación,* en este caso, la licenciatura en sociología (UAM-X) y la licenciatura en sociología de la educación (UPN-A) se derivan de las unidades de análisis. De esta manera, "la Unidad de Observación pasa a ser el caso concreto, representante de la categoría analítica de interés, sobre el cual efectivamente deseamos realizar observaciones, independientemente de la fuente (Unidades de Información) de donde provenga la información desde la cual construimos dicha observación". (Barriga, O. y Henríquez, G., 2011: 65) Estas unidades de observación se traducen en datos sobre ambas licenciaturas.

Con base en lo anterior, las *unidades de información* de esta investigación están constituidas, por un lado, por los datos sobre los diferentes movimientos curriculares (adecuaciones, cambios, modificaciones, rediseños, etc.) que se han realizado en cada licenciatura y, por otro lado, por las experiencias, percepciones, opiniones de los académicos que han desempeñado funciones de gestión en torno a las licenciaturas estudiadas, o bien han participado en los movimientos curriculares de estos programas educativos. De hecho, las unidades de información, que se pueden definir "como los casos directamente interpelados por los procedimientos" (Barriga y Henríquez, 2011: 65), se plantean en términos de descriptores (es decir, el aparato cualitativo de argumentación) que:

> (…) están basados en métodos cualitativos de obtención de información. Tienen la propiedad de matizar, enriquecer a los indicadores cuantitativos, aunque en ocasiones se usan como sistema exploratorio, previo a otros indicadores cuantitativos. Suelen carecer de la objetividad que se atribuye a estos últimos,

> por lo que la extrapolación estadística a menudo no es abordable. (López, A., Valcárce, M. y Barbancho, M., s/a: 4)

Los descriptores cualitativos de esta investigación en realidad son los subcódigos analíticos que más adelante se apreciarán en los hallazgos obtenidos con el software utilizado.

2.6.2 Categorías de análisis

Con el *software MAXQDA* fue posible tratar a las categorías de análisis de este trabajo (gestión académica, micropolítica, innovación curricular y apoyo por parte de las autoridades) como "códigos analíticos"; estos últimos se definieron con base en un ejercicio analítico más profundo.

Dicho ejercicio analítico implicó pensar, por ejemplo, en los estilos de gestión académica en términos de los criterios de selección de quien ocupa o ha ocupado el cargo de jefe de departamento (UAM-X) o coordinador de área académica (UPN-A), o bien coordinador de la licenciatura en sociología (UAM-X) o responsable de la licenciatura en sociología de la educación (UPN-A), lo mismo que en los tipos de planeación y los tipos de evaluación aplicados por estos agentes.

En el caso de los factores micropolíticos, fue preciso desdoblar esta categoría (o código analítico) en una amplia serie de subcategorías o subcódigos, lo que implicó en cierto momento manejar (en términos prácticos para el levantamiento de información) dicotomías, tales como: aceptación de los estilos de gestión *versus* rechazo de los estilos de gestión, aunque asumiendo a la manera de Bourdieu la importancia del concepto de *habitus,* al momento de realizar el análisis interpretativo, en el sentido de que entre la aceptación y el rechazo puede haber una gama importante de creencias, percepciones, actitudes, etc. de los agentes que ejercen o poseen esas actitudes o apreciaciones.

En el caso de la innovación curricular, se emplearon diversos subcódigos (o subcategorías), algunos pertinentes para la UAM-X, como adecuación o modificación curricular, y otros pertinentes para la UPN-A, como rediseño curricular. Asimismo, se

incluyeron las fortalezas, debilidades y retos de los diversos ejercicios curriculares, desde la óptica de los entrevistados, realizados en ambas universidades.

Por último, en lo relativo al apoyo por parte de las autoridades, se asumió la posibilidad de que éste podía ser existente o inexistente. De ser existente, podría ser suficiente o insuficiente; además, podría ser presupuestal o de cualquier otro tipo.

2.6.3 Sujetos de estudio

Para realizar el levantamiento de información, originalmente se pretendía entrevistar a docentes de cada universidad con alguna experiencia en gestión, directa o indirectamente vinculada a los programas de licenciatura en sociología y sociología de la educación, así como a docentes de esos programas educativos que no necesariamente tuvieran la experiencia en gestión. Sin embargo, por los problemas expuestos en el apartado de población seleccionada, en el caso de la UAM-X sólo fue posible realizar tres entrevistas y en el caso de la UPN-A sólo se realizaron cuatro entrevistas. En el Cuadro No. 2 se presenta un perfil básico de los entrevistados.

Cuadro No. 2: Perfil básico de los entrevistados.

	UAM-X			**UPN-A**			
Variable[14]	**E1**	**E2**	**E3**	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**
Género	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Femenino	Femenino	Masculino
Antigüedad en la institución	36	38	36	30	25	25	38
Rango de edad	60-65	60-65	65-70	55-60	65-70	55-60	55-60
Licencia-tura	Sociología	Sociología	Filosofía	Sociología	Sociología	Sociología de la Educación	Sociología
Maestría	Administración Pública	Desarrollo y Planeación de la Educ.	Educación Superior	Sociología	Ciencias de la Educación	Estudios de la Mujer	Sociología
Doctorado	Ciencias Políticas y Sociales	Ciencias Sociales	Filosofía	Sociología	Educación	Ciencias Sociales	Ciencias Políticas y Sociales

FUENTE: Datos aportados directamente por los entrevistados.

[14] Para la selección del término variable se siguió la indicación del *software MAXQDA* que así lo refiere en la página No. 29 de la *Guía de introducción,* en la que se indica: "Uno de los recursos más importantes de MAXQDA es la posibilidad de trabajar con un enfoque en métodos mixtos. Un gran conjunto de atributos (o sea, las variables utilizadas en *softwares* estadísticos) se pueden gestionar en el Sistema de documentos. Por ejemplo, puede registrar datos personales o valor de variables y así utilizarlos en su análisis con Métodos Mixtos".

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, se trabajó con seis variables en torno a los entrevistados: género, rango de edad, antigüedad en la institución, estudios de licenciatura, estudios de maestría y estudios de doctorado. En el apartado de hallazgos cuantitativos se expone el perfil de los entrevistados en una serie de tablas y gráficos, con su correspondiente análisis.

2.6.4 Proceso del trabajo de campo

Para poder manejar los hallazgos emanados del trabajo de campo, se hizo un análisis de contenido de los discursos con base en los enunciados recabados y en "la situación objetiva del emisor en su lugar estructural e institucional y en su momento histórico" (Gutiérrez, S., 2012: 368, tomado de Izcara, S., 2014: 52).

Ello implicó trabajar en tres etapas técnicas que consistieron en: 1ª.) la simplificación de la información; 2ª.) la categorización de la información, y 3ª.) la redacción del informe de resultados. (Cuadro No. 3).

Cuadro No. 3. Etapas del método de análisis de datos cualitativos

Etapa	Tareas
1ª. Simplificación de la información	• Lectura minuciosa de todo el material discursivo. • Eliminación de información superflua y redundante, bajo el criterio de relevancia interpretativa.[15] • Selección de datos congruentes con los objetivos de investigación. • Identificación de temas particulares de referencia o unidades temáticas mínimas (descomposición y disociación de unidades). • Elaboración de fichas por cada unidad de análisis con fragmentos textuales.
2ª. Categorización de la información	• Reagrupación de la información en categorías. • Construcción de un nexo entre los datos recogidos durante el trabajo de campo y las nociones conceptuales derivadas del marco teórico. • Clasificación del tema general en una serie de subtemas e Interconexión de éstos. • Resaltamiento de códigos y subcódigos relevantes para el análisis.
3ª.Redacción del informe de resultados	• Recuperación de categorías de análisis trabajadas en el Marco Teórico. • Contrastación con aportes de los entrevistados. • Relación de los códigos y subcódigos analíticos con los discursos de los entrevistados. • Extracción de códigos relevantes para recuperarlos en el último capítulo.

FUENTE: Elaboración propia, con base en Izcara, S. (2014: 53-74) y en el proceso personal.

[15] La relevancia interpretativa consiste en el tratamiento cuidadoso de la información, aun la considerada al principio como irrelevante, pero que, en la medida en que avanza la investigación, puede resultar crucial para interpretar los datos. (Izcara, S., 2014: 54).

Asimismo, se trató de respetar al máximo la secuencia lógica para el análisis, propuesta en la guía del software MAXQDA, que consiste en:

- Partir de una pregunta de investigación, en este caso: ¿Cuáles son las experiencias, opiniones, expectativas, etc. de algunos agentes (docentes/gestores) involucrados en la licenciatura en sociología (UAM-X) y en sociología de la educación (UPN-A), en torno a la importancia y funcionamiento de la gestión académica, los factores micropolíticos, la innovación curricular y el apoyo por parte de las autoridades?
- Leer e interpretar el texto, es decir, cada entrevista realizada o relato recuperado.
- Crear categorías, tales como: gestión académica, micropolítica, innovación curricular y apoyo por parte de las autoridades.
- Codificar segmentos del texto: Las categorías creadas inicialmente se transformaron en códigos analíticos de los que se derivaron diversos subcódigos.
- Analizar y presentar los resultados: Éstos se organizaron en dos bloques (hallazgos cualitativos y aspectos cuantitativos), tal como se indica en el Cuadro No. 4.

Cuadro No. 4: Organización de los hallazgos obtenidos en la investigación

Hallazgos cualitativos	Aspectos cuantitativos
• Similitudes y diferencias en el aspecto de gestión académica. • Ejemplos de situaciones narradas por los entrevistados, seguidas por sus respectivos entrecruzamientos. • Afinidades en algunos entrecruzamientos identificados en las entrevistas. • Visualizador de retratos de los documentos. • Énfasis de las entrevistas.	• Perfil de los entrevistados visto en tablas y gráficos. • Variables relacionadas con los entrevistados. • Visualizador de matriz de códigos. • Visualizador de frecuencia de palabras clave.

FUENTE: Elaboración propia, con base en el software MAXQDA.

Se trata de un proceso general, ya que la realidad concreta de esta investigación incluyó algunas etapas intermedias, tal como se muestra en la Figura No. 1.

Figura No. 1: Proceso seguido en la investigación de campo de esta Tesis



FUENTE: Elaboración propia.

Por último, se trabajó en un proceso de organización y sistematización, en el que se recuperaron los conceptos clave extraídos del Marco Teórico y las aportaciones de los sujetos entrevistados, con base en sus discursos: Este proceso implicó la depuración y reasignación continua de los segmentos codificados de cada entrevista, ya que se encontraron párrafos que bien podían encuadrarse en alguno de los escenarios delimitados (por ejemplo, gestión académica), o bien podían formar parte de dos o más.

Lo anterior posibilitó identificar en la narrativa de cada entrevistado algunas situaciones en las que se aprecian diversos entrecruzamientos, por ejemplo, entre un estilo de gestión y algún factor micropolítico, como la aceptación o el rechazo a ese estilo de gestión. Todo lo anterior sentó las bases para analizar la importancia del fenómeno de entrecruzamiento en los procesos de innovación curricular.

En el Capítulo 2 se presenta el Marco Teórico, con base en los aportes de cinco teóricos que se han caracterizado por abordar las categorías de análisis propias de esta investigación, con énfasis en las estructuras y las relaciones de poder, y se exponen algunos enfoques complementarios sobre las universidades.

S E G U N D A P A R T E

CAPÍTULO 3

LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA (UAM) Y LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN): PUNTOS DE ENCUENTRO/DESENCUENTRO

En este capítulo se analizan y explican los rasgos contextuales de la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sus estructuras organizacionales y de poder y sus modelos educativos, así como sus puntos de encuentro/desencuentro, en virtud de que ambas entidades educativas comparten varios aspectos, desde su creación hasta nuestros días; son instituciones públicas de educación superior y coetáneas, y se han afanado por tener modelos educativos innovadores que, aunque diferentes en cuanto a su concepción, diseño y puesta en marcha, han sido parte de procesos en los que básicamente han intervenido los mismos tipos de agentes, comenzando por los regímenes gubernamentales pertenecientes al mismo partido político (con los mismos rasgos de legitimidad y dominación)[1] que las impulsaron.

Se puede decir que la dominación que ejercía el entonces partido oficial, a través de los presidentes Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) y José López Portillo (1976-1982) permeó, con sus propias estrategias, todas las capas de la sociedad, pero en especial la de aquellos grupos contestatarios y beligerantes (con sus propias prácticas de poder) que exigían igualdad de oportunidades, por ejemplo en el ámbito educativo.

Esa conjugación entre el ejercicio de la dominación y la resistencia a ella, o entre las relaciones de poder y la estrategia (política), propició que ambos mandatarios impulsaran la creación de dos universidades (UAM y UPN, respectivamente) que, en su

[1] Ambos presidentes quisieron legitimar su respectivo sexenio con la creación de estas universidades. En este trabajo interesa el tipo de dominación legítima (la racional), porque ella permite entender la lógica que rige a los gobernantes en el ejercicio de su cargo, y cómo se da el reparto del poder en las comunidades políticas. De acuerdo con Max Weber, hay tres tipos de dominación legítima: racional, tradicional y carismática. Max Weber, *Sociología del poder* (España: Alianza Editorial, 2007): 75. Para Michel Foucault, la dominación constituye una estructura general de poder con ramificaciones y consecuencias capaces de penetrar todas las fibras de la sociedad y es una estrategia que los adversarios más o menos aceptan y consolidan a través de una confrontación a largo plazo. Michel Foucault, *El sujeto y el poder* (Bogotá: Carpe Diem Editores, 1991). Finalmente, para Pierre Bourdieu, *Méditations pascaliennes* (París: Seuil, 1997*b*), por su parte, el estado moderno se caracteriza por concentrar o generar capital simbólico de legitimidad como resultado del poder simbólico que ostenta, en virtud de que dispone de los medios eficaces para imponer las categorías de apreciación y percepción que otorgan valor a cualquier tipo de capital, incluido el estatal, citado por Fernández, J. M. (2013): 49 y 50.

momento, se erigieron como nuevas propuestas paradigmáticas en sus respectivos campos.

De hecho, durante esos regímenes hubo movimientos sociales similares (estudiantiles, campesinos, obreros, de las clases medias), producto de otros movimientos de décadas anteriores. Con el fin de recuperar su desgastada legitimidad y fortalecer su dominación legítima, estos gobiernos se vieron en la necesidad de impulsar y tratar de mantener una política de educación (básica, media, media superior y superior). En esta última se halla inmersa la gestación de las dos universidades.

Finalmente, ambas instituciones/organizaciones educativas cuentan con docentes, estudiantes, autoridades, administrativos y especialistas y, aunque cada una posee su propia estructura de poder y su modelo educativo, comparten las mismas funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión); el mismo tipo de procesos; el tipo de servicios que ofrecen y de actividades que desempeñan (de manera semejante), así como los esfuerzos por hacer cambios, ajustes, modificaciones o adecuaciones curriculares que han tenido una lenta dinámica y, seguramente, han transitado por interacciones sociales (mediante relaciones de poder) similares.

3.1 La creación de la UAM y de la Unidad Xochimilco

Al cumplir veinticinco años de creada la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Romualdo López, Óscar M. González y Miguel Ángel Casillas, escribieron una pormenorizada historia de esta universidad. Estos autores hablan de tres momentos clave de sus orígenes: 1º. La decisión de crear una nueva universidad como resultado de la grave problemática universitaria de sobre-demanda en las universidades ya existentes (UNAM, IPN). 2º. La concepción del proyecto de universidad (pública, metropolitana, autónoma e innovadora en lo educativo y lo organizacional), producto de una decisión política de evitar el crecimiento de la matrícula en las instituciones existentes. 3º. El diseño de la institución con sus rasgos centrales de organización académica y de oferta de estudios, y la definición de su

estructura básica, con base en la elaboración del proyecto de Ley Orgánica. (López, R., González, O. y Casillas, M.: 29)

Esto ocurría cuando las principales reivindicaciones de los movimientos estudiantiles de los años sesenta, excepto el de 1968, eran los asuntos propiamente universitarios, en términos legales, de servicios, académicos y de vinculación de la universidad con la sociedad:

> (...) En el orden legal, se buscaba transformar leyes orgánicas y reglamentaciones para ampliar la participación de la comunidad y para garantizar un mejor funcionamiento de las instituciones. En el orden de los servicios, se reclamaban mejores condiciones de estudio y políticas asistenciales (comedores, dormitorios, cafeterías, casas de estudiantes). En el orden académico, se reivindicaba una reforma en la enseñanza; la investigación como elemento indispensable de la actualización permanente y con efectos importantes en la formación de los alumnos; la difusión en tanto medio de divulgación de la cultura, los conocimientos y la ciencia. Todo ello enmarcado siempre en la búsqueda de relacionar a la universidad con la sociedad, en la resolución de los problemas nacionales y, prioritariamente, de aquellos que más lo necesitan. (López, R., González, O. y Casillas, M.: 6)

Desde una óptica ideológica, se puede apreciar la participación abierta de distintas fuerzas de izquierda en las universidades, y diversos sectores ligados al nacionalismo revolucionario, quienes le imprimían a sus demandas un carácter que iba más allá de lo estrictamente universitario. Así es que la gestación de la UAM se vio influida, desde sus orígenes, por diversos factores contextuales.

De hecho, los autores referidos reconocen cuatro períodos importantes en la historia de la UAM (a sus veinticinco años de creación): Los **orígenes** de la gestación inicial del proyecto institucional (1973-1975). El **período fundacional** de definición del proyecto institucional, en el que se decidieron sus funciones, relaciones y estructuras (1976-1982). La **crisis económica** con sus severas repercusiones en la vida institucional (1983-1989). El **período contemporáneo,** con una pérdida en la dinámica del crecimiento del sistema de educación superior y, por consiguiente, de la UAM (1990-1998).

En el ámbito **político** destaca la necesidad del entonces Presidente Luis Echeverría Álvarez de legitimarse, a partir de "reconciliarse con las instituciones de educación

superior", producto de los acontecimientos de 1968 y 1971,[2] a fin de minimizar la influencia de la UNAM y el IPN y ampliar la cobertura. Además, había que atender la demanda de educación superior que iba en aumento. El Gobierno impulsó paulatinamente a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), al incorporarla en la generación de políticas hacia el sector de educación superior.

Ya a cuarenta años de la UAM, Carlos Ornelas elaboró un nutrido compendio de las circunstancias y condiciones más relevantes en las que se creó esta institución de educación superior. Destacan los cambios políticos, cuando el presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) intentaba recuperar la confianza por parte de la clase media hacia un Estado que daba muestras de desgaste, provocado por una crisis de racionalidad política y de legitimación, producto de la intervención del sistema político en la cultura y la sociedad (Ornelas, C., 2014: 11)

Uno de los rasgos característicos de los años sesenta y setenta son los movimientos sociales de las clases medias surgidas de las universidades, así como de diversos segmentos profesionales, frente a un régimen autoritario por parte del entonces presidente de México Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), y las secuelas que alcanzaron el siguiente período presidencial con Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), quien asumió la presidencia en medio de fuertes turbulencias (económicas, políticas, sociales y culturales), como: protestas de empresarios, oposiciones de intelectuales liberales, agitación en universidades públicas e instituciones de educación superior, movimientos campesinos y guerrilleros, etc.

Un aspecto fundamental para la creación de la UAM fue el incremento de la población demandante de estudios superiores. Esto no sólo interpeló a esta institución en ciernes, sino a la universidad más consolidada hasta ese momento: la UNAM, la cual se abocó a proponer la creación de Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP). De hecho, en aquellos tiempos se “murmuraba” que la UNAM no quería perder

[2] De acuerdo con Romualdo López, Óscar M. González, y Miguel Ángel Casillas, *Una historia de la UAM, Sus primeros 25 años,* vol. 1 (México: UAM-A, 2000): 7, entre las dimensiones de la revuelta antiautoritaria de 1968 destacan: el hipismo, el amor libre, el rock, la psicodelia y la "onda" que subvertían la estética, el sentido de valores predominantes de la moral pública, así como de la cultura, al grado de que las reivindicaciones igualitarias abrieron paso a la tolerancia (entre razas, entre géneros, entre los grupos de edad) y a la "liberación femenina". Respecto de 1971: “Con una actuación con los mismos reflejos que en la década anterior, el sexenio se inició con una agresión a una manifestación estudiantil el 10 de junio de 1971, conocido como el ´Jueves de Corpus". (López, R., González, O. y Casillas, M.: 13).

su hegemonía en educación superior, y que la UAM representaba un reto en ese sentido. (Ornelas, C., 2014: 31)

El presidente Echeverría optó por legitimar su sexenio y, a decir de Ornelas, lidiar con la crisis con base en dos estrategias: *a)* la apertura democrática, sin perder el control político, que consistió en el involucramiento de intelectuales, universidades, la prensa y jóvenes egresados (estos últimos para integrarse a la burocracia federal. *b)* A fin de reconquistar a la clase media, el lanzamiento de una reforma educativa de todo el sistema educativo, en especial la educación superior, cuya culminación fue justamente la creación de la UAM. (Ornelas, C., 2014: 12)

Empero la gestación de la universidad fue peculiar, ya que –siguiendo a Carlos Ornelas-- ni fue producto de una simple ocurrencia, ni tampoco de un proceso planeado o de estudios profundos. Lo que subyacía eran las intenciones de legitimar (o re-legitimar) el Estado, aun cuando también se pretendiera innovar, es decir, generar cambios reales a nivel de las estructuras organizacionales del trabajo académico (sobre todo el de investigación científica), así como en las creencias de los actores internos y de los modos de ejercer la autoridad. Por lo tanto, se puede decir que las dos estrategias ejercidas por Echeverría Álvarez tuvieron que ver con la política, por un lado, y con la educación, por el otro, no sin descartar el ejercicio de la represión.[3]

El autor también alude a la atmósfera que rodeaba el naciente régimen gubernamental, y que tenía que ver con la idea de la necesidad de cambio (deseado por un sector de la población y temido por otro). En el primer caso, destacan los deseos de la clase media ilustrada, intelectuales, periodistas, profesores, estudiantes y líderes obreros; en el segundo (los que temían el cambio), destacan la burocracia administrativa y política, así como los empresarios y negociantes. Esa misma atmósfera se hallaba permeada por la crisis de legitimidad que sufría el sistema político, y la cual el presidente Echeverría se afanaba en subsanar; de ahí la prioridad de convencer a las clases medias de la necesidad de cambio y de los beneficios que éste les reportaría, y la necesidad de una reforma educativa profunda.

[3] Vale la pena consultar los ejemplos expuestos por Carlos Ornelas, *Hace 40 años: la fundación de la Universidad Autónoma Metropolitana* (México: UAM-X, 2014), con base en López, R., González, O. y Casillas, M., (2000): 4 y en Carmona, F. (1972: 33).

Desde su toma de posesión, el 1º. de diciembre de 1970, Echeverría Álvarez anunció los cambios que llevaría a cabo en materia educativa. Se valió de un discurso en el que enfatizó la necesidad de que el Estado superara el estancamiento al que había llegado su labor en la educación. "El presidente deseaba un sistema educativo que fuese agente del cambio social, pero del que él divisaba para el futuro. Los giros retóricos de patriotismo y soberanía eran parte de su discurso populista y nacionalista." (Ornelas, C., 2014: 22)

Cabe señalar que –para este autor-- la concepción de reforma educativa no contemplaba grandes innovaciones, salvo en la educación primaria. Los cambios realizados más bien eran de corte legal. Asimsimo, se enfatizó la educación tecnológica y la creación de nuevas instituciones. Sin embargo, para 1971, el número de egresados de primaria se había expandido; no así la educación secundaria, la media superior y la superior. En esta lógica.

> La SEP se aplicó a impulsar esas reformas. Acudió a académicos y científicos de prestigio para elaborar los nuevos materiales, desplazó a la organización curricular en materias y las agrupó en áreas de conocimiento, como lo recomendaba Jean Piaget, y se embarcó en programas de actualización magisterial ambiciosos, incluyendo, un año más de estudios en las normales para obtener el título de maestro de educación primaria. Pero al final, a pesar de los avances conceptuales evidentes, la reforma fracasó. Nunca había traspasado "la cobertura de cemento burocrática", como dice Torsten Husen, que significa la mentalidad de muchos educadores. (Ornelas, C., 2014: 22)

Esa época se caracterizó por un afán desenfrenado de crecimiento y expansión, con respuestas paternalistas por parte del gobierno.[4] Una demanda cada vez más creciente por parte de estudiantes y clases medias era que se crearan universidades, o bien que los institutos cívicos y culturales se transformaran en universidades y, aunque la respuesta por parte del gobierno era que sí habría más instituciones de educación superior, promovía la aceptación de institutos tecnológicos de ramas

[4] En 1975, cuando estaba por concluir el sexenio de Luis Echeverría Álvarez, se creó la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, dirigida a los profesores en servicio (al principio desde la Dirección General de Educación Normal y, a partir de 1976, en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio) "como una respuesta de la política educativa del régimen al desarraigo del maestro para con su profesión debido a la carencia de incentivos, la licenciatura ofrecía mejoras económicas y académicas a quienes la cursaran, por lo que, en 1976, había 70 000 maestros inscritos en ella". Tomado de Prudenciano Moreno, *Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional: 1978. Una visión retrospectiva.* (México, UPN/MásTextos, 2007) :19.

impulsadas por la SEP. Sin embargo, persistía la demanda de universidades, incluso por parte de los gobiernos estatales.

De acuerdo con Ornelas, uno de los logros del gobierno de Luis Echeverría, es que brindó un apoyo sin precedentes a las universidades públicas estatales, producto de que reconocía la crisis por la que estaba atravesando la educación. De igual manera, con el apoyo de la ANUIES, impulsó la Reforma de la Educación Superior, con un sustento discursivo de autonomía universitaria. (Ornelas, C., 2007: 25)

Es innegable que durante el sexenio de Luis Echeverría Álvarez se gestaron e impulsaron múltiples cambios en materia educativa, entre los que destacan: el proceso expansivo de los centros educativos, las reformas a los planes y programas de estudio; el subsidio a las universidades estatales; la generación de leyes que tocaban la cultura, la ciencia y la tecnología, las profesiones y, en 1973, la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Metropolitana. Todo ello con fines de legitimación y de recuperar la confianza perdida por parte de las masas (sobre todo las clases medias) en los regímenes anteriores.

Finalmente, fue el 17 de diciembre de 1973 cuando se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el decreto de creación de la UAM, como órgano descentralizado[5] del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propio (Cuadro No. 1).

- *La Unidad Xochimilco*

A partir de 1974 la UAM se estableció, en diferentes momentos y grados de avance, en sus espacios educativos en tres unidades: Azcapotzalco (UAM-A), Iztapalapa (UAM-I) y Xochimilco (UAM-X). En relación con esta última, el primer Rector fue el Dr. Ramón Villarreal Pérez quien, en una entrevista realizada por Carlos Ornelas[6] el 7 de noviembre de 1985, compartió que: con la fundación de la UAM vio la oportunidad de

[5] Se considera un tipo de organización administrativa indirecta, cuya función es realizar actividades para el bien común del Estado. Cuenta con características específicas como la de tener personalidad jurídica, patrimonio propio y autonomía en sus decisiones. A pesar de la autonomía existente, los organismos descentralizados se encuentran sometidos a las actividades de control y vigilancia de la Administración Pública Central. Ejemplo de estos organismos son: Compañía Federal de Electricidad, Petróleos Mexicanos, la Universidad Nacional Autónoma de México, el Instituto Mexicano del Seguro Social y el Banco de México. Tomado de: http://definicionlegal.blogspot.mx/2012/11/los-organos-desconcentrados.html Recuperado el 29/09/2015.

[6] Ornelas, C., *Hace 40 años: la fundación de la Universidad Autónoma Metropolitana*, 203-208.

resolver un problema cuantitativo (de masificación y, por consiguiente, demanda de la educación superior), ya que había razones de tipo demográfico, debido al crecimiento vertiginoso del Distrito Federal y de su área metropolitana. De hecho, su población se había triplicado en los últimos diez años, por lo que era preciso atender a una demanda estudiantil cada vez más creciente en el área metropolitana de la Ciudad de México.

De esta manera, el desarrollo de la UAM-X, con sus propias características, tomó como referente un movimiento mundial (particularmente latinoamericano) que se estaba llevando a cabo. Se partió de estudios previos y se estableció una estructura en la Ley Orgánica para su creación. Esos fueron los fundamentos que reflejaban la necesidad de modernización administrativa, pedagógica y conceptual de la universidad. Por ello, en la fundación y desarrollo de la UAM-X, subyacían razones políticas, sociales, económicas y culturales, producto de los acontecimientos de finales de los años sesenta y principios de los setenta; de ahí que la educación superior en general, y la universidad en particular, al constituir un subsistema del sistema social, se vieran influidas por los acontecimientos.

Sin embargo, no era privativo de México el pretender salir de la crisis de la educación superior, sino que otros países del mundo también se afanaban en ello. Ya para mediados de los años setenta se exacerbó el interés local, regional e internacional por el cambio de rumbo de la universidad, involucrándola y haciéndola cada vez más partícipe del desarrollo de la sociedad en su conjunto. Tanto en Alemania, Estados Unidos y Francia como en México, los mismos problemas en torno a la educación superior se volvieron los estandartes de estudiantes e intelectuales para lograr transformaciones democráticas (Ornelas, C., 2014).

De hecho, el movimiento estudiantil de 1968, a decir del Dr. Villarreal Pérez, sin duda influyó en una serie de cambios sociales y políticos acaecidos en México, pero también fue determinante el incremento demográfico, principalmente del área metropolitana. Y afirma:

> (...) pienso que el gobierno tenía razones también de tipo educativo profundas. El deseo tanto del Estado como de la sociedad, como de las universidades, era que se hiciera un cambio en la educación superior. Pienso que la presión era en dos sentidos, es decir, tanto del Estado, como de la base de la sociedad misma, que veía que muchos de los problemas que estaba sufriendo se debían a que la

> universidad no había tomado una participación más activa en la solución de este tipo de problemas. (Ornelas, C., 2014: 207)

Así es que la fundación de la UAM-X tenía como telón de fondo problemas cuantitativos (explosión demográfica, demanda de educación superior) y problemas cualitativos, que tenían que ver con la necesidad de hacer cambios profundos en la estructura de las instituciones de enseñanza superior y en la enseñanza misma. Además, al tomar como referente a la UNAM, con su masificación tan considerable y con su ineficiencia e ineficacia administrativa, se debía pensar en otro tipo de estructura para la nueva universidad. Por ello era importante fraccionar la UAM en unidades, y no en facultades y escuelas, a fin de hacer más eficiente y eficaz la labor que habría de desarrollarse.

En la ceremonia conmemorativa del X aniversario de la UAM-X, el entonces Rector Francisco José Paoli Bolio señaló que: "Salir del subdesarrollo y vincularse al aparato productivo del país para apoyar a quienes viven las condiciones más difíciles de la crisis, necesidades urgentes de México, hacen del proyecto Xochimilco el más avanzado dentro de la modernización que se ha propuesto la UAM en su conjunto".[7] A la Unidad Xochimilco se le consideró desde su génesis como un parteaguas en el sistema de educación superior, ya que:

> (...) no sólo ha adoptado ciertas estructuras organizativas como divisiones, departamentos, áreas y trimestres, cuenta además, con el mayor número de profesores de tiempo completo y ha adoptado un modelo educativo diferente --proyecto que aún continúa gestándose, pues evita copiar los patrones universitarios tradicionales, vigentes-- e incluso ha despertado en varias universidades la inquietud en tanto pueda ser realmente una alternativa para la educación superior del país. (Boletín Informativo UAM, 1984: 1)

A su vez, para el Dr. Luis Felipe Bojalil Jaber (Rector de la UAM-X entre 1978 y 1982), el modelo Xochimilco se enfocaba en la construcción de una universidad nacional (se trataba de un planteamiento utópico) pues, aunque muchos de los fundadores no sabían cómo construirla, si estaban decididos a construir algo diferente, porque tenían claro que las estructuras obsoletas ya no respondían a las necesidades de los jóvenes. Para el Dr. Ramón Villarreal, el modelo Xochimilco constituyó una respuesta

[7] Tomado de: "Un reconocimiento a los pioneros de la UAM-X, En Boletín Informativo. UAM-X, Año 4, Volumen 4, Número 32, 19 de noviembre de 1984.

a la inconformidad (de finales de los años sesenta y principios de los setenta) en torno al papel de la universidad en el desarrollo nacional. De hecho:

> La diferencia sustancial del planteamiento educativo de la UAM-X con los de las otras unidades, incluso con otras universidades del país, radica en su originalidad en tanto no se hizo un transplante de programas universitarios de otros países. El concepto de enseñanza con base en la solución de problemas y no por materias, la interdisciplinariedad, el volcarse a resolver problemas prioritarios de la sociedad mexicana utilizando otros espacios sociales, además del aula y el recinto universitario, recurriendo al trabajo en la misma comunidad como herramienta para el proceso de enseñanza aprendizaje y el vincular la docencia con la investigación y el servicio son las características básicas del proyecto Xochimilco. (Boletín Informativo UAM, 1984: 2-3)

Todo lo anterior nos habla de una institución que nació en el contexto de un régimen gubernamental lleno de luces y sombras que la han ido permeando a través del tiempo.

3.2 La creación de la UPN-Ajusco

Se puede decir que la creación de la Universidad Pedagógica Nacional dentro de la misma década, a finales de los años setenta (1978), constituyó un parteaguas en el contexto educativo del país, al orientarse a la profesionalización del magisterio en servicio, labor que originalmente se concentraba en las Escuelas Normales, las cuales se enfocaban a la formación inicial de los docentes. Sin embargo, su fundación "(…) no respondió a una propuesta de las bases del magisterio nacional, sino a la iniciativa del Comité Ejecutivo Nacional del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el que, bajo el grupo de Vanguardia Revolucionaria del Magisterio (VRM) formuló la petición para su establecimiento al entonces candidato a la presidencia José López Portillo". (Arce, M. y Castañón, M., 1996: 14)

De hecho, había dos proyectos para su fundación: el de la VRM y el de la SEP, lo cual implicó un proceso de negociación del que emanó un proyecto en el que la UPN se constituyó como un modelo ubicado en la cúpula del sistema de formación docente.

Ello le dio un carácter dicotómico: por un lado, de institución pública de educación superior y, por el otro, de órgano desconcentrado[8] del Estado, subordinado a la SEP.

Además de los intereses de carácter político prevalecientes, también subyacía la preocupación por elevar la formación y el desempeño profesional de los maestros, para lo cual la UPN representaba una buena oportunidad. Fue así como inició labores en 1979, captando en sus planteles al 11% de los maestros en servicio y ofertando cinco licenciaturas: Administración Educativa, Educación Básica, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación. Esto constituyó un hecho sin precedentes y aumentó las expectativas en el logro de los objetivos planteados. Pero a través del tiempo, la afluencia de los maestros en servicio al sistema escolarizado de esta institución ha disminuido por diversas causas, entre las que destaca la conformación de la carrera normalista a nivel de licenciatura. (Arce, M. y Castañón, M., 1996)

Prudenciano Moreno (2007), en un exhaustivo análisis sobre el proyecto académico y la política educativa en la UPN expone, con una visión sociológica, las condiciones económicas, educativas, políticas y sociales en que se asientan los orígenes, desarrollo y perspectivas de esa universidad.

En relación con el **contexto económico**, el autor refiere la transición entre el fin del sexenio del presidente Luis Echeverría Álvarez (1976) y el inicio del período presidencial de José López Portillo, en medio de una difícil situación económica que culminó con la devaluación del peso mexicano frente al dólar, un aumento de la inflación interna del 12 al 28% y el incremento de la deuda externa en un 54 por ciento, entre muchos otros problemas. Y al respecto sostiene:

> En este contexto económico era sumamente problemático crear una gran institución pública destinada a la profesionalización del magisterio. Aunque el tema apareciera desde el mes de octubre de 1975 como un compromiso político de la campaña del entonces candidato a la presidencia José López Portillo y su estudio preliminar se hiciera desde 1976, primer año del nuevo gobierno, e incluso aunque se anuncia

[8] Los organismos desconcentrados dependen en todo momento del órgano administrativo al que se encuentran subordinados, sin embargo el organismo no guarda una relación de subordinación jerárquica respecto a los otros órganos que forman parte de la administración pública federal. Algunos ejemplos de órganos desconcentrados son: el Sistema de Administración Tributaria, las delegaciones de cobro, los hospitales regionales del sistema de salud, cada una de las escuelas del sistema educativo nacional, el Instituto Politécnico Nacional, la Procuraduría Federal del Trabajo, etc. Tomado de: http://definicionlegal.blogspot.mx/2012/11/los-organos-desconcentrados.html Recuperado el 29/09/2015.

> oficialmente su fundación en enero de 1977, es hasta agosto de 1978 cuando se publica el decreto de su creación. (Moreno, P., 2007: 21)

Pero ya en 1978 cambió la situación económica del país y se logró salir de la crisis heredada del sexenio anterior, a través de dos vías: el "boom" petrolero y el ascenso de México al nivel de "potencia media"; por ello, se puede decir que el período presidencial de José López Portillo (1976-1982) se desarrolló en paralelo a una recuperación económica, con un crecimiento de alrededor del 8% entre 1977 y 1980. Ello, desde luego, favoreció que el Estado estuviera en condiciones de crear la UPN, incluyendo la construcción de un costoso edificio en el Ajusco; los inmuebles de las unidades del Sistema de Educación a Distancia (SEAD), y el arranque del proyecto con la posibilidad de pagar salarios por encima del nivel medio de las universidades e instituciones de educación superior del país. "Todo esto se iría deteriorando debido a múltiples factores, uno de los cuales, el económico, jugaría un rol fundamental después del "boom", que empezó a dar muestras de agotamiento a partir de 1982. (Moreno, P., 2007: 23).

En el **ámbito educativo,** la administración de José López Portillo organizó su política educativa entre 1976 y 1978, con base en el Plan Nacional de Educación, a su vez sustentado con un diagnóstico del sector educativo. De este ejercicio deriva el documento denominado: "Programas y Metas del Sector Educativo". Entre los problemas identificados para la educación normal destacan: mínima posibilidad de movilidad social para quienes estudian la normal, con la consiguiente vocación profesional debilitada para dedicarse al magisterio; falta de relación entre la educación normal y la práctica educativa; estancamiento de los cuadros docentes; carencia del bachillerato en los normalistas; desvinculación entre las acciones educativas federales, estatales y particulares, y problemas entre el egreso del sistema y el mercado de trabajo.[9]

De lo anterior deriva la necesidad de impulsar proyectos y programas tendentes a capacitar y profesionalizar a los maestros. "(…) Pero el proyecto más importante en este sentido era la UPN, creada con la intención de constituirse en el organismo

[9] Para profundizar en la problemática de la limitada formación de los maestros de educación básica en las décadas de los años setenta y ochenta, consúltese a Moreno, P., *Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional: 1978. Una visión retrospectiva,* quien expone de manera pormenorizada la transformación que ha sufrido esa profesión a la luz de la política educativa.

directriz del sistema nacional de formación de maestros, en su inicio". (Moreno, P., 2007: 25) Por supuesto, esto generó suspicacias entre la mayoría de los maestros simpatizantes o militantes de organizaciones magisteriales democráticas, no necesariamente afiliadas a VRM, quienes pensaban que la UPN se sontendría a costa de destruir la Normal Superior, lo cual no sucedió, ya que los dos sistemas se mantuvieron.

El **entorno político y sindical,** está marcado por la petición para el establecimiento de la UPN, que el Comité Ejecutivo del SNTE le hizo al entonces candidato a la presidencia de la República Mexicana, José López Portillo, quien aceptó el compromiso. Pero no fue el Magisterio Nacional el que hizo la propuesta, sino el grupo hegemónico de la dirección del SNTE, es decir VRM, que detentó el poder político-sindical de los trabajadores de la educación en México hasta 1989.

En noviembre y diciembre de 1975, se llevaron a cabo dos eventos importantes en los que estuvo presente el entonces candidato José López Portillo: una asamblea con las secciones 9, 10 y 11 del SNTE, de entre cuyas conclusiones destacan: *a)* la necesidad de formación integral, científica y técnica de los maestros mexicanos en todos sus niveles (para ello se proponía la creación del Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, o Instituto Nacional de Formación y Mejoramiento Profesional del Magisterio, o Universidad Pedagógica Nacional), y *b)* remuneración salarial justa, oportuna y suficiente, para que el profesional de la enseñanza se entregara total y absolutamente a su quehacer profesional.

El otro evento, fue la Reunión sobre Educación Primaria, celebrada en Oaxaca. Allí, el profesor Víctor Hugo Bolaños solicitó a través de una ponencia la creación de la UPN como una institución de nivel superior. Una vez en la presidencia, y en una reunión de presentación de su Plan Nacional de Educación, López Portillo se comprometió a crear esta universidad.

Más adelante, con base en una serie de datos estadísticos de la SEP, generados en 1981 sobre el total de los maestros en servicio y el estatus de sus procesos de capacitación, formación y actualización, se establecieron "las conexiones entre el Sistema Nacional de Formación de Maestros y las aspiraciones de controlarlo dada

la influencia cuantitativa y cualitativa que el mismo tenía para el proceso educativo del país." (Moreno, P., 2007: 27-28)

Cabe señalar que la VRM no sólo gozaba de gran fuerza sindical, sino de mucho poder político en la administración de la SEP, más que nada en las dependencias de enseñanza preescolar y primaria, así como en el nivel medio básico y en el Consejo Nacional Técnico de la Educación. A partir de su nombramiento (y hasta 1985) fueron cuatro los secretarios generales del SNTE: Carlos Jongitud Barrios, José Luis Andrade Ibarra, Ramón Martínez y Alberto Miranda Castro. Y el último secretario, impuesto por Jongitud Barrios, fue José Refugio Araujo, en 1989.

> El proyecto fue aceptado por ambas partes (SEP-SNTE) porque para unos representaba el recurso del mejoramiento profesional y la movilidad social del magisterio a través del "credencialismo", mientras que los otros miraban con avidez su control político y la reivindicación gremial mediante la promoción de cuadros incondicionales formados en la UPN. (Moreno, P., 2007: 29-30)

Se trataba entonces de formar un tipo de cuadros profesionales que resultaran funcionales a la política de modernización de la cultura, promovida por el Estado. Así es que se precisaba una alianza entre éste (como promotor de la ciencia, la cultura y la educación) y una auténtica preocupación técnico-académica por modernizar el aparato educativo, a fin de elevar la formación y el desempeño profesional del maestro. (Moreno, P., 2007)

Todo esto provocó que las corrientes sindicales contrarias a VRM se opusieran a la creación de la UPN, por considerar que representaba una amenaza que destruiría el normalismo y fortalecería los mecanismos de control de VRM. De ahí que "se puede decir que el proyecto de la burocracia sindical era una universidad masificada para capacitar a todo el magisterio, y el de la SEP correspondía a uno de "cúpula" magisterial con excelencia académica." (Moreno, P., 2007: 30)

Los tres momentos clave de la gestación de la UPN son: enero de 1977 (anuncio al magisterio de la creación de la universidad, en el XI Congreso Nacional Ordinario del SNTE);[10] 29 de agosto de 1978 (publicación del Decreto de Creación en el Diario

[10] En ese año se formalizó el modelo impulsado por el SNTE, al integrar sus propuestas.

Oficial de la Federación),[11] y marzo de 1979 (inicio de labores). Se puede decir que el modelo de la UPN es producto de una fusión de propuestas entre la hegemonía del SNTE y la SEP.

Lo anterior se plasmó en un anteproyecto elaborado por la comisión mixta SEP-SNTE, en junio de 1977, algunos de cuyos artículos provocaron controversia y oposición entre algunas fuerzas magisteriales. Por ejemplo, el artículo cuarto, aludía a que todas las dependencias a nivel federal, encargadas de impartir educación normal y licenciaturas para los docentes, a todos los niveles, tendrían que integrarse a la UPN.

A su vez, el artículo octavo se refería a que todos los estudiantes de las normales (básicas, superiores, de especialidades y licenciatura) tendrían que proseguir sus estudios dentro de la UPN. Todo esto dio pie a un proceso de negociación entre el Estado y el Magisterio. Fue Porfirio Muñoz Ledo, entonces titular de la SEP, quien propuso el proyecto, a la par que se elaboraba el Plan Nacional de Educación.

Ya para 1978, Fernando Solana, nuevo titular de la SEP, anunció la formación de una nueva comisión SEP-SNTE, en la que también participan el primero y el tercer rector de la UPN (Moisés Jiménez Alarcón y José Ángel Viscaíno Pérez, respectivamente). Dicha comisión se encargaría de decidir la organización de la UPN, con una alternativa diferente al modelo SNTE, ya que se trataba de establecer un modelo "cúpula" del sistema de formación de docentes que no sustituiría ni incorporaría a ninguna institución ya existente. (Moreno, P., 2007: 32)

Es así como surge el decreto de creación de un nuevo organismo desconcentrado de la SEP: la Universidad Pedagógica Nacional, institución de educación pública, a nivel superior, encargada de desarrollar y brindar servicios educativos para formar profesionales de la educación capaces de responder a las necesidades del país.

Ese mismo decreto de creación establece una estructura universitaria conformada por el Rector (como máxima autoridad, o en su caso la SEP) y cinco áreas académicas: Docencia, Investigación, Difusión Cultural, Servicios Bibliotecarios y Apoyo Académico. Asimismo, que los aspirantes a estudiar en la UPN tendrían que ser normalistas y/o egresados de bachillerato.

[11] No obstante que en el Diario Oficial de la Federación (DOF) aparece como fecha del decreto de creación de la UPN el 29 de agosto de 1978, tanto en un documento de la SEP en el que se presenta dicho decreto como en el sitio WEB de la UPN, y en diversos documentos, aparece la fecha del 25 de agosto de 1978 como la de creación de esa universidad.

Dicha estructura detonó controversias y conflictos entre el SNTE y la SEP, ya que la dirección sindical se inconformó al grado de que, en el XVII Congreso Nacional Ordinario del SNTE, se manifestó la intención de que la UPN, a través de su estructura, funcionamiento, contenido y orientación, se convirtiera en el centro unificador y rector del sistema formador de maestros y que, sobre todo, se continuara vigorosamente la tradición de la educación normalista mexicana. (Cuéllar, en Moreno, P. 2007: 33)

Todo esto provocó una serie de tensiones entre la SEP y el SNTE, quedando este último marginado de las decisiones de la UPN. De estos encuentros, desencuentros y negociaciones entre el sindicato y las autoridades, el 22 de noviembre de 1978 el proceso derivó en dos modelos: El Sistema Escolarizado de Educación (en el D.F.) y el Sistema Abierto (Sistema de Educación a Distancia, SEAD) en las entidades federativas. En todo este proceso de despegue de la UPN, no sólo se modificaron los planteamientos originales, sino que "el magisterio de base fue el gran ausente". (Moreno, P. 2007: 33)

Prudenciano Moreno reproduce en su libro (2007: 35-39) una valiosa entrevista que realizara Teresa Ramos al profesor Miguel Ángel Niño (uno de los fundadores de la UPN) en 1998, y de la que vale la pena destacar algunos aspectos relativos a los primeros años de la Uiversidad Pedagógica Nacional, vistos a través de sus fundadores, algunos de ellos provenientes de la UAM.[12]

> **T. R.** ¿Se suplió el Instituto Nacional de Investigación Educativa con la Universidad Pedagógica Nacional?
>
> **M. A. N.** Sí, se suplió porque éste era el razonamiento: si se iba a crear una Universidad Pedagógica, y toda universidad tiene su desempeño en tres funciones sustantivas, que son docencia, investigación y difusión, entonces no tenía sentido ni razón de ser que existiera una dependencia de la SEP, es decir, un instituto de investigación de educación pública, ya no tenía sentido, entonces desapareció el INIE.
>
> **T. R.** ¿Y al llegar a la UPN?
>
> **M. A. N.** (…) Quiero decir que el trabajo inicial fue contribuir en la elaboración del primer trabajo académico de la UPN, con José Ángel Pescador Osuna[13], y formamos parte de los primeros grupos de trabajo que se dieron aquí, porque también el licenciado Miguel Limón Rojas trajo gente (…).[14]

---

[12] Teresa Ramos, "Fundadores de la UPN", En *Gaceta de la Universidad Pedagógica Nacional,* 31 de marzo de 1998. Tomado de Moreno, P. (2007): 35-39.

[13] Fue Secretario de Difusión y Relaciones Públicas del Sindicato Independiente de la UAM (1975); profesor investigador de la UAM; Jefe de investigación en la UPN (1978-1979); Rector de la UPN (1989); Secretario de Educación Pública (1994). Tomado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/biografias/bio_p/pescador.htm Recuperado el 6/06/2016.

T. R. ¿Qué se siente tener entre las manos el elaborar un proyecto académico de una institución que acaba de nacer?

M. A. N. Mucho compromiso y una gran responsabilidad incluso de trascendencia (…) Eso lo vivimos incluso en las reuniones que celebramos con José Ángel Pescador y el licenciado Limón (…) Conversábamos en aquellas reuniones sobre qué tipo era el que más convenía, porque ambos traían influencia de la UAM; entonces se platicaba si era conveniente asumir el modelo modular, y el mismo Miguel Limón decía que no, que no sería tan fácil, porque el maestro no es modular, es maestro común y corriente, en un sistema modular se requieren maestros modulares y eso no es fácil, la tarea del maestro que maneja varias áreas al mismo tiempo no es tan fácil. (…)

T. R. ¿Cuándo se decretó la fundación de la UPN ya estaban decididas las carreras y las licenciaturas que se iban a impartir?

M. A. N. (…) eran, evidentemente, pedagogía y psicología, se había pensado también en sociología de la educación, que fue una de las que se planteó como más importantes. También administración educativa estaba dentro de las primeras que yo recuerdo (…)

T. R. Y ¿Cuándo abrieron sus puertas ya con un proyecto académico para los jóvenes?

M. A. N. (…) en febrero de 1979 ya se contaba con todo lo que concernía a la docencia, entonces nos repartimos la tarea (…)

T. R. Miguel Ángel, por lo que me estás comentando, cuando comenzaron todavía no tenían el programa estructurado para todos los años de licenciatura, a veces se piensa que debería ser así, pero en este caso no lo fue…

M. A. N. En este caso, lo que hicimos fue el plan de estudios de cada licenciatura en general, determinamos los semestres, los 8 semestres, las materias, pensamos en las materias del área de formación básica de integración vertical, de formación profesional, es decir, diseñamos toda la licenciatura por semestres, el título de cada asignatura era un adelanto de lo que debía contener, para tener una visión en conjunto, después nos dedicamos a elaborar los programas (…)

Estos fragmentos nos muestran, por un lado, que dos de los fundadores de la UPN provenían de la UAM, o bien habían tenido algún desempeño en el gobierno federal, por lo que llevaron su *expertise* (con su estilo de gestión, sus relaciones de poder, su postura política, etc.) a la nueva universidad. Por otro, la negativa en los argumentos

[14] Miguel Limón Rojas fue Secretario de Educación Pública del 23 de enero de 1995 al 30 de noviembre de 2000. Entre sus principales cargos destacan: profesor, jefe del Departamento de Derecho y Director de la División de Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco; asesor del Secretario de Educación Pública, Fernando Solana (1978); secretario académico de la Universidad Pedagógica Nacional (1978-1981); director general de Profesiones y subsecretario de Planeación Educativa (1982-1983). Tomado de: https://www.uv.mx/juntagob/files/2012/09/semblanzaMiguelLimonRojas.pdf Recuperado el 6/06/2016.

de Miguel Limón Rojas (jefe del Departamento de Derecho y Director de la División de Ciencias Sociales en la UAM-A; primer Secretario Académico de la UPN, y posteriormente Secretario de Educación Pública de la Nación), respecto de la posibilidad de asumir un sistema modular, como el de la UAM-X, porque pudo haber sido una postura de subestimación hacia los nuevos estudiantes de la UPN, o bien una postura realista, según la óptica de los analistas.

3.3 Las estructuras organizacionales y de poder

Al revisar los antecedentes de la UAM-X y de la UPN-A, podemos apreciar que ambas están inmersas en sistemas políticos complejos que las han concebido, impulsado y controlado, en mayor o menor grado, dado su respectivo estatus jurídico. Por consiguiente, no podemos pensar ingenuamente que estas instituciones educativas son sólo eso. Más bien son entidades eminentemente políticas, conformadas por una sociedad política y, por tanto, espacios de poder. De hecho:

> El Poder es uno de los fenómenos más complejos de la vida social. Aun partiendo de la base de que la ciencia política no es exactamente la ciencia del Poder, ni aun la ciencia del Poder político hay que subrayar que éste es el ingrediente esencial de la sociedad política, configurada siempre como una estructura de Poder. (Xifra, J: 1964: 70)

Se puede decir entonces, que cualquier ámbito (en este caso la universidad) es susceptible de constituir y ser constituido por una sociedad política, es decir, por una estructura de poder. Por lo tanto, el poder político, al ser un fenómeno social genérico, se constituye como una estructura social susceptible de ejercer y/o de acatar el poder derivado de la convivencia o de las interacciones sociales.[15]

Esto es fundamental, porque las universidades adquieren un sentido institucional y organizacional (basado principalmente en su estructura de poder) en la medida en que se conforman no sólo por autoridades, administrativos y estudiantes, sino por docentes/investigadores especializados que fortalecen la legitimidad de esos centros

[15] Para Henry Mintzberg, *La estructuración de las organizaciones* (Barcelona: Ariel-Economía, 1984): 330.: "Las organizaciones no siempre adoptan las estructuras más adecuadas para sus condiciones impersonales (sus tamaños, edades y sistemas técnicos, o la estabilidad, complejidad, diversidad u hostilidad de sus entornos). Entra en juego también una serie de factores de poder en el diseño de la estructura, particularmente la presencia de un control externo de la organización, las necesidades personales de sus propios miembros y la moda del momento, arraigada en la cultura dentro de la cual se halla la organización (de hecho, el poder de las normas sociales) (…)".

educativos y que, en menor o mayor grado, participan en la toma de decisiones; máxime cuando son designados como funcionarios, gestores, jefes, coordinadores de áreas, departamentos, programas educativos, etc.

La idea organizacional con la que se creó la UAM, fue la de rebasar las típicas estructuras organizacionales piramidales, como en el caso de la UNAM, por lo que se planteó el diseño de una estructura más de tipo matricial, conformada por Unidades, divisiones, departamentos, coordinaciones, etc. En el caso de la UPN, se siguió el modelo vertical o piramidal, aunado a que la cúpula de la pirámide, a su vez, tendría que reportarle a un órgano gubernamental superior, la SEP. Esto marca una diferencia importante en cuanto a la capacidad de toma de decisiones de cada entidad educativa. Dicha capacidad se gesta desde el tipo de personalidad jurídica con la que se funda cada una de ellas. Pero una cosa es la capacidad en cuanto a la toma de decisiones y otra el ejercicio del poder como tal. Siguiendo a Xifra Heras:

> (…) la relación mando-obediencia no se manifiesta como una simple estructura piramidal, que pone en relación al líder situado en el vértice con la masa de seguidores por mediación de una «élite» (…) El fenómeno del Poder es algo mucho más complejo, pues el grupo dominado también despliega poder sobre los dominadores, aunque sea para dar efectividad al prestigio y a la popularidad de éstos. En el ámbito político, las ideas de autoridad, de representación, de legitimidad..., denuncian el influjo de los gobernados sobre los gobernantes (…) (Xifra, J: 1964*:* 71)

Es decir, las autoridades en turno en ambas universidades, requerían del prestigio profesional de su respectiva planta docente para legitimar el posicionamiento que se pretendía otorgar a esas instituciones. En el caso de la UAM, también se mostró gran apertura a la participación activa de los estudiantes. Respecto de la UPN, la cúpula del SNTE jugó un papel determinante. Se trata entonces de la intervención no regulada de los diversos actores involucrados.[16]

De igual manera, la falta de reglas puede propiciar situaciones anárquicas o espacios de acción confusos, de los que se van apropiando diferentes personas o grupos, lo

[16] Cabe señalar que una organización no sólo incluye una serie de procesos formales que regulan la actuación y el comportamiento de sus miembros, con base en una estructura, sino aquellos espacios de incertidumbre y fronteras entre una competencia y otra, así como las formas de interpretar la función y las propias de cada persona al cumplir sus competencias. Por ello, pretender establecer reglas para normar todas la actividades de las personas que integran la organización no es lo más razonable, "pues la pretensión de regularlo todo puede desembocar en una parálisis de la entidad o en una pérdida y desviación de los objetivos institucionales para dedicarse más al cuidado del cumplimiento de las normas que a la consecución de los objetivos". (López, R., González, O. y Casillas, M. (2000): 283.

que provoca contubernios y arreglos entre diversos actores; es decir, relaciones de poder y formas de actuación imprevisibles. De esta manera, “las instituciones de educación superior, específicamente en las universidades en las que el poder institucional se reparte entre autoridades colegiadas e individuales, en donde el conocimiento tiene una presencia mayor que en otro tipo de organizaciones, la administración adquiere connotaciones específicas y propias”. (López, R., González, O. y Casillas, M., 2000: 283)

Pero veamos cuáles fueron los principales rasgos de la estructura organizacional de la UAM y de la UPN y cómo se conformó su respectiva estructura de poder, guardando las debidas proporciones entre una y otra universidad.

Pero antes, es importante precisar que una estructura organizacional implica pensar no sólo en un sistema jerárquico, conformado por puestos, funciones y niveles de mando o de apoyo dentro de la organización, sino en un conjunto de interacciones sociales en las que unos toman las decisiones, otros gestionan su cumplimiento y otros más las acatan y ejecutan. Esto es relativamente sencillo. En cambio, hablar de estructura de poder resulta más complejo, toda vez que en ella se tejen entramados de relaciones más densos, porque no necesariamente quienes toman las decisiones poseen el poder todo el tiempo. A veces éste está del lado de quienes gestionan el cumplimiento de las órdenes o, más aún, del lado de quienes tienen que acatarlas.[17]

3.3.1 UAM-Xochimilco

Se puede decir que, hasta antes de 1981, la UAM-X se gestó con tres figuras organizacionales en sus diferentes áreas: la primera tenía al trabajo colectivo (fundado por un líder académico) como eje articulador; es decir, los equipos originarios que llegaron a la UAM. El objetivo que los vinculaba era el de la producción de conocimientos originales. La segunda figura estaba constituida por las denominadas áreas académicas, cuyas funciones primordiales eran la enseñanza y

[17] Para López, R., González, O. y Casillas, M. (2000: 233): “La organización de una institución está vinculada a lo que se conoce como "ejercicio del poder": quién toma decisiones, quién ejerce y dispone de recursos económicos. quién cuenta con gente que lo apoye y, en general, quién manda en la institución o en una parte de ella. Por esta razón, ha sido un tema muy debatido en la historia de las universidades y hasta la fecha es motivo, en ocasiones, de disputas y conflictos”.

la investigación. Y la tercera figura emergió con los grupos que progresivamente fueron constituyendo la institución, y que "tuvieron como zona primaria de confluencia al curriculum y las necesidades docentes". (López, R., González, O. y Casillas, M., 2000: 233)

Otro aspecto importante es el concepto de organización académica, el cual se vincula estrechamente a la estructura y funcionamiento de las instituciones educativas, porque incluye a sus principales órganos de gobierno, sus competencias específicas, los actores que los eligieron o designaron, los responsables de las funciones sustantivas y sus criterios de organización, evaluación y planeación, entre otros. (López, R., González, O. y Casillas, M., 2000)

Lo anterior nos habla de que tanto la figura organizacional como la organización académica pueden variar de una institución educativa a otra, en función de sus factores contextuales específicos y de su dinámica interna. Por lo tanto, no hay una organización ideal; ésta varía de institución en institución, de acuerdo con su momento histórico, sus circunstancias, y su misión, visión, objetivos, metas y valores. Asimismo, el cómo un tipo de organización académica influye en el funcionamiento institucional, es un tema de gran relevancia y complejo, por lo que sería pertinente: "estudiar distintos sistemas de organización académica y analizar las ventajas y desventajas que se han encontrado en su implantación. Esto ayudaría a planear mejor la organización de nuevas instituciones o la reorganización de las ya existentes cuando ése sea el caso". (López, R., González, O. y Casillas, M., 2000)

En el ámbito de las universidades públicas, las necesidades, objetivos e intereses de los académicos van en una dirección, y la capacidad y disposición de respuesta por parte del personal administrativo va por otra. En el caso de UAM, "aun cuando la organización académica fue concebida y diseñada cuidadosamente, no ocurrió lo mismo con la organización administrativa, la cual no se abordó de igual manera en los documentos fundacionales. (López, R., González, O. y Casillas, M., 2000: 284)

Para Ornelas, por su parte, entre los aspectos más novedosos de la nueva universidad destacaba que no se concentraría en un campus único, a la manera de Ciudad Universitaria. Ello provocó tensiones y reticencias por parte de diversos actores.

> Una de las objeciones de los militantes del movimiento estudiantil a la UAM es que su estructura de varias unidades "dividiría" a los estudiantes, los separaría, *ergo,* se hacía con el motivo de mediatizar sus luchas. También rompía con ciertas ideas incrustadas en el pensamiento burocrático de las universidades de aquellos tiempos con un rector fuerte, el "jefe nato". En su lugar se proponían formas de gobierno un poco más horizontales, con participación de profesores y estudiantes en igualdad de circunstancias en los órganos de gobierno colegiados y una especie de régimen parlamentario al interior de la UAM. La idea de un rector general y rectores de unidad (...) era ajena a la tradición de la universidad latinoamericana de estructurarse con formas de gobierno más verticales. (Ornelas, C., 2014: 30)

Con este planteamiento se puede apreciar cómo se cumple justo lo que plantea Xifra Heras, en el sentido de que "en el ámbito político, las ideas de autoridad, de representación, de legitimidad..., denuncian el influjo de los gobernados sobre los gobernantes". En relación con la autoridad académica y la práctica administrativa, una vez que la UAM entró en funcionamiento, instituyó una nueva terminología para definir a sus mandos, y estableció nuevos mecanismos innovadores de interacción y discusión de asuntos académicos trascendentales. "En lugar de ser funcionarios quienes ejercen cargos de autoridad son órganos personales y quienes se encargan de la administración académica son instancias de apoyo". (Ornelas, C., 2014: 230).

En el organigrama de Rectoría se puede apreciar la estructura general de la Unidad con énfasis en la parte académica, y en el de Secretaría se desglosa la parte administrativa. Cabe señalar que son estructuras predominantemente planas, sobre todo si se les compara con las de la UNAM, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), o la propia UPN, por ejemplo. Sin embargo, habría que analizar hasta dónde esas estructuras organizacionales han hecho a la UAM más o menos burocrática a través del tiempo. Pero esto rebasa los alcances de este trabajo.[18]

[18] Para Alberto Padilla, "El sistema modular de enseñanza: una alternativa curricular de educación superior universitaria en México". En *REDU. Revista de Docencia Universitaria,* vol. 10 (3), octubre-diciembre, de 2012): 97. "La estructura institucional es departamental en el caso de la UAM de México, como las universidades anglosajonas y no por facultades como las universidades de corte napoleónico. En los departamentos se concentran los profesores-investigadores. En el caso de Xochimilco el Sistema modular la docencia permeó la investigación y las otras tareas sustantivas. De tal manera que existe una fuerte relación entre: docencia, investigación, servicio y difusión de la cultura".

3.3.2 UPN-Ajusco

Dado que la UPN es un órgano administrativo desconcentrado, en su forma organizativa goza de autonomía administrativa, mas no de personalidad jurídica ni de patrimonio propio.[19] Ello ha representado una seria limitante histórica para esta institución, porque ha trastocado el cabal cumplimiento de algunos procesos, funciones, y hasta expectativas de la comunidad universitaria.

No hay que olvidar que en la fundación de la UPN (en 1978) participaron burocracias educativas (tecnocráticas, de origen universitario y tradicionales, de origen normalista) que cohabitaban en la SEP, así como burocracias sindicales del SNTE. Todas estas fuerzas se enfrentaron (establecieron relaciones de poder) en los años 70 y 80 del siglo pasado, porque deseaban imponer su propio proyecto, ya que buscaban el control de la institución, en general, y del trabajo académico, en particular. Pero, sobre todo, dirigir y controlar el proceso formativo y de profesionalización del magisterio, a nivel nacional. (Jiménez, Y., 2009: 1)

La figura del Rector de la universidad es central, porque la UPN es una organización académica burocrático-autoritaria con una rectoría nacional, designada (o impuesta) por la SEP de "arriba-abajo". Esto resulta fundamental para comprender el modelo de regulación híbrido-autoritario originario, caracterizado por su rigidez, y en el que "se combinan varios modelos universitarios que determinan tanto la división del trabajo y conocimiento académicos,[20] como la distribución del poder universitario" (Jiménez, Y., 2009: 1), lo que nos habla de una fuerte concentración del poder a nivel cupular y del escaso margen de maniobra por parte de todos los demás actores.

> En el nivel cupular se ubican las instancias máximas de dirección (SEP, rectoría, secretarías, direcciones de área), las que concentran la capacidad de decisión institucional (…) la rectoría tiene vastas prerrogativas, pero a su vez está subordinada al secretario de educación, quien tiene legalmente la facultad de tomar decisiones internas por encima de la rectoría y del Consejo Académico, por lo que puede hablarse de dos rectorías "estructura diárquica" (una interna y otra externa), dictaminación,

[19] De acuerdo con la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, tiene facultades específicas para resolver asuntos de la competencia del órgano central, siempre y cuando siga los señalamientos de normatividad dictados por este último. Tomado del *Manual de Organización de la Universidad Pedagógica Nacional* (2011): 3.

[20] Para una revisión más profunda de los modelos universitarios que determinan la división del trabajo y conocimiento académicos, consúltese el trabajo de Yuri Jiménez, *Estructura de poder y reorganización de la UPN,* (México: UPN, 2009). En: educ@upn.mx Recuperado el 16/03/2014.

> contratación, promoción, remoción y vigilancia del personal académico; asignación de salarios, áreas de trabajo y funciones de los académicos; definición de programas, normas y formas de organización académicas; distribución del presupuesto y los recursos materiales y dictar las políticas generales de la institución. (…) (Jiménez, N., 2009: 2-3)

Esta concentración de poder y toma de decisiones que la cúpula comparte, pero parcialmente, con la burocracia seccional y nacional del SNTE, ha generado la exclusión de los trabajadores de las resoluciones académico-laborales, provocando fuertes tensiones entre éstos y la burocracia, a lo largo de la historia de la universidad.

La UPN comenzó rigiéndose con una estructura de áreas funcionales disociadas, esto es, una distribución funcional del trabajo académico que mantuvo separadas a la docencia y a la investigación; condujo a la estructuración de campos académico-laborales separados; con procesos de trabajo especializados: docencia y diseño curricular; investigación y publicación; difusión y extensión, y evaluación e intervención. Esa disociación entre las áreas provocó que las funciones sustantivas de la Universidad se vieran más como feudos o nichos de poder que como partes integrantes de un todo articulado.

A principios de los años 80, se planteaban demandas que fortalecieran la vida académica de la UPN. Por ejemplo, en relación con la estructura organizativa como marco para el trabajo académico, una de las demandas más importantes por parte de la comunidad universitaria era que se reestructuraran o, en su caso, que crearan, los reglamentos que normaran la vida académica de la UPN, ya que los reglamentos vigentes en aquel entonces resultaban obsoletos, porque el progreso mismo de la institución los había rebasado.

Así es que se constituyeron comisiones de trabajo con representantes de los diversos sectores universitarios. De hecho, ya se habían formulado algunos proyectos y sólo restaba la participación democrática de los órganos normativos de la vida académica. Éstos eran: la Ley Orgánica, el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo Académico, el Consejo Académico, el Reglamento de Titulación, y el Servicio Social (Moreno, P., 2007: 66)

> Al estar prácticamente cerrados los espacios de participación en la estructura institucional basada en un modelo *híbrido-autoritario* excluyente, diversos grupos de trabajo aglutinados en las unidades

> académicas de base desarrollan una estrategia de "guerra de posiciones" bajo dos ejes articuladores: a) la construcción de una opción sindical democrática y b) la democratización de la Universidad", con el objeto de abrir los espacios de poder en la universidad, esto a principios de la década de los ochenta, lo que determinará la dinámica de construcción de la microdemocracia institucional, (Jiménez, N., 2009: 4)

Con ello comienza la transformación gradualista del modelo híbrido-autoritario, mediante la intervención de una ofensiva académica "democratizadora", con luchas entre actores internos y externos, en contra de las condiciones institucionales de la UPN. De esta manera, el modelo original sufre múltiples transformaciones, tales como: la construcción de nuevos espacios de intervención, de representación y de negociación; cambios de política y prácticas institucionales que modifican la operación del modelo; instauración de nuevos mecanismos de control institucional, y reestructuración y control del trabajo académico.

Con base en el documento: "Reorganización académica de la Unidad Ajusco de la UPN (2004)", aprobado por el Consejo Académico en noviembre de 2003, la nueva estructura quedó de la siguiente manera: Cuerpos Académicos (CA); Agrupamientos de CA (AG), actualmente Áreas Académicas (AA); Consejos Internos (CI) de AG; Consejos de Programas Educativos (CPE); Colegio de Profesores de Programas Educativos; Colegio de Profesores de AG, Coordinación Académica Ajusco. Cada uno de estos grupos académicos establece sus lineamientos internos, para su mejor funcionamiento, de acuerdo con los propósitos y normas institucionales.[21]

Llega un momento en que a la Universidad Pedagógica Nacional se le define como "la institución pública de educación superior más importante de México en la formación de cuadros especializados en el área educativa que, con 76 Unidades distribuidas en todo el país y 204 subsedes, atiende una población cercana a los 80 mil estudiantes".[22] De acuerdo con datos del 2008, la UPN cuenta con una estructura que la consolida como:

> (...) la única red federalizada que forma profesionales capaces de intervenir en todos los niveles del sistema educativo (pedagogos, psicólogos, sociólogos, administradores, orientadores vocacionales, investigadores, interventores educativos, especialistas en educación indígena, educación de adultos, educación para necesidades diferentes y en enseñanza del francés). Su planta académica en todo el

[21] Tomado de: Gaceta de la UPN (Órgano informativo oficial de la Universidad Pedagógica Nacional, núm. 3, febrero de 2004): 4.

[22] Gaceta de la UPN (Órgano informativo oficial de la Universidad Pedagógica Nacional, *Especial,* agosto de 2008): 5.

> país, genera conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos para comprender y transformar la educación desde la perspectiva local, regional y nacional. (Gaceta de la UPN: 2004: 4)

La Rectoría y la Secretaría Académica se encuentran alojadas en la UPN-Ajusco, así como sus cinco Áreas Académicas (AA) conformadas por 55 Cuerpos Académicos (CA) que trabajan con el mismo número de líneas de investigación. La UPN-A mantiene comunicación directa con sus 76 Unidades y procesa la retroalimentación académica con los docentes-investigadores de todo el país. Actualmente, en el sitio WEB, de la UPN-Ajusco, se plantea que:

> (...) se trata de una institución pública de educación superior, cuya finalidad consiste en formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado orientados a atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en su conjunto, y ofrecer servicios de educación superior, como: especializaciones y diplomados; realizar investigación en materia educativa, y difundir la cultura pedagógica, la ciencia y las diversas expresiones artísticas y culturales del país.[23]

De acuerdo con su Manual de Organización, la UPN consituye una:

> "Forma de organización con autonomía administrativa pero sin personalidad jurídica ni patrimonio propio que, con base en la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, tiene facultades específicas para resolver asuntos de la competencia del órgano central, siempre y cuando siga los señalamientos de normatividad dictados por este último" (UPN, 2011: 3).

Es aquí donde se puede apreciar un desencuentro importante entre la UAM y la UPN: la autonomía de la que goza la primera y la ausencia de ésta en la segunda. Esto impacta de manera importante la capacidad de la toma de decisiones en cada universidad. Mientras que la UAM-X planea, organiza y controla los procesos inherentes a sus funciones sustantivas y el ejercicio presupuestal en torno a éstas, y toma decisiones con base en el aval y aprobación, en su caso, de las instancias colegiadas divisionales, unitarias (Consejo Divisional, Consejo Académico y Colegio Académico, respectivamente) y de toda la Universidad, de cuerpos colegiados, la UPN-A debe funcionar como lo que es, un órgano desconcentrado de la SEP y, por lo tanto, ser más ejecutora que tomadora de decisiones trascendentales, aunque cabe señalar que en aspectos, como: asignación de carga docente, reuniones de trabajo en torno al cambio curricular, o criterios de organización y trabajo, y líneas de investigación de los cuerpos académicos (CA), mantiene cierta autonomía.

[23] Visitar el sitio WEB: www@upn.mx.

3.4 Los modelos educativos

Hablar de modelos educativos implica pensar en teorías o enfoques pedagógicos que orientan ya sea a los profesores o a los especialistas en el diseño y análisis de los programas de estudios (o de la currícula) y, por lo tanto, la forma de enseñar y aprender;[24] por ello, se considera relevante describir en qué consisten los modelos educativos de las dos universidades en cuestión, a fin de encontrar sus encuentros y desencuentros.

3.4.1 UAM-Xochimilco

Una vez que el Dr. Villarreal regresó a México, a fin de dirigir la UAM-X (entonces conocida como la Unidad Sur), preparó en 1974 el documento denominado: *Documento Xochimilco. Anteproyecto para establecer la Unidad Sur de la UAM,* en el cual expone las principales ideas y directrices para fundar la Unidad con un nuevo modelo educativo, posteriormente conocido como "Sistema Modular". En dicho documento, plantea que "las relaciones que mantiene la ciencia entre sí y con sus efectos son de tal índole que resulta imposible considerar aisladamente cada uno de estos elementos, por lo que se propone una revisión profunda de estas relaciones, fundamentalmente la aplicación y la enseñanza". (López, R., González, O. y Casillas, M., 2000: 89)

Dado que la trayectoria profesional del Dr. Villarreal Pérez se inclinaba al campo de la salud, en general, y a la educación médica, en particular, su intención inicial era que la UAM-X se orientara predominantemente a esas áreas, pero con un enfoque social, de tal manera que la Unidad Sur tuviera como ejes principales las ciencias de la salud y las ciencias sociales.

> (…) Se trata no solamente de evitar, quitar o curar las enfermedades, sino de ver cómo hay una serie de influencias de tipo social, económico, de vivienda y de empleo, entre otras, que determinan que un grupo

[24] Para Jorge Luis Breña Oré, los modelos educativos varían de acuerdo con el periodo histórico en que surgen. Asimismo, su grado de complejidad y el número de elementos o partes que presentan determinan su vigencia. A ello se deben los diferentes modelos que hasta hoy se conocen. Tomado de: http://www.conocimientosweb.net/portal/article1649.html Recuperado el 8/09/2015.

> social esté sano o no esté sano. Por eso fue por lo que estructuramos la Unidad Xochimilco con ese enfoque (…) (Ornelas, 2014: 205)

La idea era formar no sólo profesionales de la salud, sino gente que entendiera los problemas sanitarios desde una perspectiva social, es decir, antropólogos, economistas, sociólogos, etc. Esto implicaba involucrar a profesionales de diversas disciplinas en el desarrollo del esquema que se pretendía impulsar. Asimismo, se trataba de hacer modificaciones estructurales profundas dentro de la organización misma de la universidad, con base en cambios curriculares y programáticos, así como de nuevos esquemas de enseñanza, y que la universidad realmente estuviera vinculada a los problemas de la sociedad, lo cual resultaba muy complicado en estructuras universitarias rígidas, no sólo nacionales sino internacionales.

De hecho, el modelo Xochimilco (con una mirada holística de la sociedad, en general, y de la salud, en particular) buscaba evitar la segmentación entre materias, lo mismo que entre departamentos y divisiones. Estas ideas se sustentaban con las de los años cincuenta, relativas a la teoría de sistemas y la cibernética, y la idea de tener una visión más general e integral de los problemas sociales y sanitarios. Un rasgo sin precedente de la UAM-Xochimilco fue la creación del sistema modular, lo cual no fue fácil, ya que primero era preciso modificar la propia estructura organizativa de la universidad

En el sitio WEB de la UAM-X se puede apreciar lo relativo a su modelo educativo, el cual fue producto de una modificación de fondo a todos los elementos de la práctica universitaria (reorientación de los objetivos institucionales hacia los problemas que afectan a los sectores mayoritarios del país, definición de los perfiles profesionales necesarios para atender tales problemas, redefinición social de las profesiones, y nuevas y mejores formas de concebir y operar el sistema de enseñanza-aprendizaje.

> La premisa básica que sustenta la organización de la Unidad y la metodología educativa del modelo Xochimilco es orientar la acción de la Universidad hacia el cambio social, por ello, la Universidad se propuso: Vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje a problemáticas de la realidad socialmente definidas. Romper con los modelos tradicionales de educación y establecer un nuevo método en el cual el estudiante fuese el "artífice de su propia formación".[25]

[25] De esta manera, estableció el triángulo docencia-investigación-servicio como eje del proceso de educación. Ello obligó a una redefinición de las funciones esenciales de la Universidad. Así, el modelo Xochimilco se planteó: “La investigación como

Pero consolidar ese modelo educativo implicaba que los académicos de la Unidad Xochimilco estuvieran a la altura de las exigencias que implica un sistema modular. De ahí que se instaurara el criterio de "profesión académica", que se incluyó en el Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico, lo cual implicaba aún mayores desafíos. "La noción fundacional de la UAM fue que en el futuro cercano a la época de su creación la mayoría de los profesores deberían ser competentes para la docencia y la investigación (…)" (Ornelas, C., 2014: 226). Se estableció que éstas serían labores simultáneas, que generarían recompensas extraordinarias, así como estímulos morales y materiales por parte de la institución, con base en los productos del trabajo académico de cada profesor.

Cabe mencionar que el pretender adaptar el nuevo modelo a la ya definida organización de la Universidad no fue tarea fácil. En principio, porque ya se había acordado que los periodos escolares no fueran semestrales, como en la mayoría de las universidades, sino trimestrales. También se había acordado inscribir alumnos tanto de medio tiempo y como de tiempo completo, y el Sistema Modular implicaba que los alumnos únicamente fueran de tiempo completo. Asimismo, ya se había planeado contar con una combinación de profesores de tiempo completo y de asignaturas, pero en el Sistema Modular todos debían ser de tiempo completo. Además, los sistemas de administración escolar se estaban diseñando para asignaturas comunes, en tanto que los módulos eran más largos.

Aunado a lo anterior, el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) ya había diseñado edificios escolares con aulas y laboratorios tradicionales; sin embargo, los espacios físicos requeridos por el Sistema Modular eran diferentes y ya no se disponía de tiempo para crear diseños nuevos. También se había acordado que todas las carreras duraran cuatro años, pero el "Documento Xochimilco" planteaba carreras de diferente duración. De hecho, los mecanismos (ya presentados al público como una ventaja de la UAM) para transferir alumnos de una Unidad a otra se complicaban, ya que toda la terminología era diferente; había módulos en lugar de asignaturas, y el Tronco General se llamaba Tronco

producción de conocimientos en función de objetivos sociales concretos, la docencia como comunicación y confrontación práctica de los conocimientos y el servicio como la aplicación social de estos conocimientos". Tomado de: http://www.xoc.uam.mx/uam-x/acerca/modelo-educativo/ Recuperado el 8/10/2015.

Interdivisional (TID), entre otras diferencias. “Surgieron numerosos problemas que fueron solucionados gracias al buen espíritu de colaboración y al ánimo de anteponer los intereses de la Universidad en su conjunto a los propios de cada Unidad”. (López, R., González, O. y Casillas, M., 2000: 93)

La Universidad Autónoma Metropolitana surgió en los primeros años de la década de los setenta, con un espíritu innovador, como la Institución de los experimentos donde se podía intentar una nueva manera de potenciar el trabajo de investigación universitaria. El desafío era superar los esquemas organizacionales, las relaciones entre las funciones y las relaciones entre los agentes de las universidades existentes. (López, R., González, O. y Casillas, M., 2000: 128)

Con base en lo anterior, se puede decir que la UAM-X, al igual que las otras unidades, se creó con un enfoque hacia la unificación de sus funciones académicas (principalmente la docencia y la investigación). De ahí el modelo departamental y la figura de profesor-investigador.

Por ello, se buscó acercar a los estudiantes a los procesos investigativos de sus profesores, de tal manera que “el profesor-investigador estaría permanentemente actualizado y los contenidos educacionales podrían renovarse con mayor frecuencia (…), simplemente se planteaba impulsar una investigación que incidiera en la solución de los problemas nacionales desde una perspectiva innovadora: la interdisciplina.” (López, R., González, O. y Casillas, M., 2000: 129).

Finalmente, con el paso del tiempo, los profesores se fueron segmentando y enfocándose más en sus logros individuales (con sus correspondientes estímulos y becas que cambian toda la dinámica de trabajo y orientación a logros), que en una carrera académica institucionalizada.

3.4.2 UPN-Ajusco

En el caso de la UPN-Ajusco, resulta complicado hablar de un modelo educativo original en sus inicios, ya que esta universidad aceptó el compromiso de la formación de los maestros normalistas; producto de una situación histórica. “En la creación de la Universidad no estaba contemplado realizar estos estudios, pero eso fue debido a

la petición de la organización sindical de los maestros y algo que ya realizaba Mejoramiento Profesional, que se llamaba licenciatura en Educación Básica, la cual pasó a la UPN en 1980". (Moreno, P., 2007: 120)

Esto provocó que la universidad generara una concepción distinta, que consistía en abrir unidades en todo el país y reorientar los esfuerzos del equipo de académicos fundadores, a fin de que diseñaran materiales de trabajo, lo cual difería de la original filosofía académica de la UPN: Formar profesionales de la Psicología, Pedagogía, Administración y Sociología, todos ellos especializados en el campo educativo. Dicha orientación no existía en nuestro sistema educativo.[26]

En 1984, el entonces Secretario de Educación, Jesús Reyes Heroles, determinó que las escuelas Normales se volvieran instituciones de educación superior, con el pre-requisito de que los estudiantes tuvieran nivel bachillerato, a fin de que pudieran realizar sus estudios a nivel licenciatura. De ese modo, la UPN se volvería la extensión natural del trabajo para apoyar a los egresados de las normales. Es decir, la universidad se había convertido en una instancia de mejoramiento profesional.[27]

> El diseño de las licenciaturas estaba encaminado a lograr el equilibrio en la preparación, para poder continuar los estudios de posgrado y permitir el ejercicio profesional al concluir la licenciatura. La UPN formaría profesionales orientados hacia actividades de docencia, investigación científica y dirección administrativa de la educación, capaces de conocer la problemática social-educativa y de generar alternativas. Se pretendía una formación de profesionales de la educación que pudieran integrarse tanto al mercado de trabajo como a las necesidades del desarrollo de la disciplina en México. También se pretendía vincular la docencia a la investigación para capacitar y familiarizar al estudiante con el origen y planteamientos de la problemática educativa, para lograr la óptima utilización de los maestros investigadores de tiempo completo. (Moreno, P., 2007: 40-41)

[26] En los documentos oficiales de algunas unidades de la UPN en el interior del país, no es raro leer acerca del modelo educativo como una concepción innovadora en el diseño y puesta en práctica de sus programas de estudio, ya que se trataba de considerar los diversos ámbitos económicos, culturales y geográficos, en los que se realiza el trabajo docente. Asimismo, se trataba de dar muestras de "inclusión" de todos los maestros de educación básica en servicio, a través de tres modalidades (abierta, semiescolarizada y a distancia), y fortalecer con ello el Sistema Educativo Nacional.

[27] Fernando Solana, Secretario de Educación (1976-1982), visualizaba a la UPN a futuro como: El Colegio de México de los Maestros. Sin embargo, en el Diario Oficial de la Federación del 31 de diciembre de 1998, se plantea la necesidad de superar la duplicidad de funciones, esfuerzos, recursos y dinero entre las normales y la UPN, a fin de que ésta recuperara su perspectiva original.

Para alcanzar sus objetivos, los planes de estudios de las licenciaturas se integraron en tres áreas o grupos de contenido, cada uno con una función educativa específica (Moreno, P., 2007: 41-42):

1) *Área de Formación Básica,* con dos funciones: una de carácter propedéutico-formativo para compensar las deficiencias observadas de los egresados de nivel medio superior y de la normal, y otra de carácter exploratorio, para iniciar al estudiante al rigor metodológico del conocimiento de las ciencias sociales en general.
2) *Área de Integración Vertical,* pensada para cumplir tres funciones: a) unificación orgánica de las licenciaturas con los programas de posgrado; b) orientación simultánea en docencia e investigación y c) combinación de ciertas habilidades y capacidades similares para todos los egresados de la institución, independientemente de la especialidad de la licenciatura.
3) *Área de Concentración Profesional,* definida en función de los requerimientos específicos de cada licenciatura, la problemática nacional asociada a la misma y las posibilidades de absorción del egresado en el mercado de trabajo.

La idea era propiciar un cambio en la formación de los maestros, mediante el diseño e impartición de cursos de mayor calidad y la definición precisa de los objetivos terminales. “Se partió de la idea de que sería mediante un diseño curricular apropiado como se lograría la preparación para elevar la efectividad del maestro en el aula, aun cuando se reconociera la incidencia de otros factores importantes en el rendimiento docente”. (Moreno, P., 2007: 40)

Cabe señalar que el SNTE impulsó un modelo educativo, el cual se formalizó en 1977; en él se integraron las propuestas planteadas en el anteproyecto de la comisión mixta SEP-SNTE. Dicho documento reflejaba, en sus artículos cuarto y octavo, la hegemonía del sector magisterial, lo que propició gran oposición por parte de diferentes fuerzas magisteriales. El artículo cuarto se refería a que todas las instituciones federales encargadas de impartir educación normal y programas de licenciatura docente (en sus diferentes tipos, modalidades, grados y especialidades) se integrarían a la UPN. A su vez, el artículo octavo precisaba que los estudiantes de las escuelas normales (básicas, superiores, de especialidades y de licenciatura),

continuarían con sus estudios dentro de la UPN, con base en los planes que habían iniciado. “Sin embargo, como es comúnmente sabido, se establecería un proceso político de negociación y cautela por parte del Estado.” (Moreno, P. 2007: 32).

De hecho, Porfirio Muñoz Ledo, entonces titular de la SEP, propuso ese proyecto, en paralelo a la elaboración del Plan Nacional de Educación. Pero Fernando Solana, el nuevo titular de la SEP en 1978, anunció una nueva comisión que decidiría la organización de la UPN con una alternativa diferente del modelo propuesto por el SNTE, que consistía en “un modelo ´cúpula´ del sistema de formación de docentes que no es necesario que sustituya ni incorpore a ninguna institución ya existente.” (Moreno, P. 2007: 32).

Para José Ángel Pescador Osuna (citado por Moreno, P., 2007: 41), las cinco licenciaturas que se comenzaron ofreciendo en la UPN se apartaban del modelo convencional, en virtud de las siguientes razones:

> Sólo una de ellas, la de educación básica, se orienta estrictamente a la enseñanza. El resto corresponden más al propósito de crear cuadros para la educación de maestros, para la administración y las reformas académicas. La estructura de los planes de estudios rompe también con el esquema normalista.
>
> Se aspira a formar un personal capaz de utilizar información más amplia y diversificada en su trabajo, de manejar herramientas más precisas de análisis (matemáticas, por ejemplo) y de habituarse a la lectura técnica y a la consulta bibliográfica.
>
> El propósito es superar el enfoque educacionista, que prescinde de los factores sociales, y una pedagogía envejecida, de inspiración idealista y expresión retórica, tan influyentes en la formación del maestro. Se intenta impulsar el pensamiento crítico y un cierto rigor analítico, pero dentro de los márgenes requeridos por el mejoramiento en la eficiencia del sistema educativo.

De hecho, se trataba de superar el modelo educativo aislado de la sociedad y conducir a la UPN con un modelo abierto, es decir, vinculado a la sociedad y prospectivo, tomando en cuenta que. “Las políticas educativas aplicadas desde los 80 se vienen implementado sobre dos ejes: por una parte, el derivado de los procesos de la nueva economía de la globalización, y por otra, el eje que arrastra el tradicionalismo y las inercias acumuladas del antiguo modelo educativo nacionalista y cerrado a las tendencias mundiales. (Moreno, P., 2007: 246)

Este autor provee un desglose pormenorizado de aquellos esfuerzos por parte de las Normales de influir en el diseño del modelo educativo de la UPN. Aunque esta universidad, con el paso del tiempo, se volvió una posibilidad educativa no sólo para los maestros normalistas sino para aquellos egresados de bachilleratos, sobre todo tecnológicos, o del colegio de bachilleres. Ello implicó contemplar contenidos curriculares de más amplio alcance, independientemente de las fallas o los aciertos logrados hasta ahora, frente a los retos académicos propios del siglo XXI. Al respecto, Prudenciano Moreno señala la necesidad de: "abrirse y generar modelos educativos innovadores; para ello es necesario introducir y analizar (en forma de debate) paradigmas educativos transmodernos como el de Inteligencias Múltiples (H. Gardner), enfoques Crítico-Reflexivos (J. G. Sacristán, A. I. Pérez Gómez, L. (…) que vayan abriendo nuevas perspectivas del asunto educativo". (Moreno, P., 2007: 239)

De esta manera, la macropolítica (en este caso vista como un conjunto de prescripciones emanadas de las políticas educativas) se llevó al ámbito de una universidad que, con base en su propia dinámica micropolítica) fue construyendo su propio modelo educativo, ya no solo dirigido a los maestros normalistas, sino a aspirantes provenientes de otros sectores educativos.

3.5 Los puntos de encuentro/desencuentro

En los aspectos contextuales de las dos universidades estudiadas; en sus estructuras organizacionales y de poder, y en sus modelos educativos, fue posible identificar (Cuadro No. 1) algunos puntos de encuentro/desencuentro entre el estatus jurídico de las dos universidades, los presidentes de México en turno, el objeto o finalidad de cada institución y sus facultades o funciones.

Cuadro No. 1: Puntos de encuentro/desencuentro de la UAM y de la UPN, a partir de sus decretos de creación.

UAM-Xochimilco	**Puntos de encuentro (E) y desencuentro (D)**	**UPN-Ajusco**
Artículo 1: Se crea la Universidad Autónoma Metropolitana como **órgano descentralizado** del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propio [y tres unidades académicas: UAM Azcapotzalco, UAM Iztapalapa y UAM Xochimilco].	• Ambas son universidades públicas. **(E)** • Se crean más o menos en la misma época, bajo el régimen de presidentes del mismo partido (PRI). **(E)** • Comparten el contexto político, económico, social y educativo del país. **(E)**	**Artículo 1:** Se crea la Universidad Pedagógica Nacional como institución pública de educación superior, con carácter de **organismo desconcentrado** de la Secretaría de Educación Pública [con la unidad Ajusco en el D.F. y con unidades en todo el país].
	• Mientras la UAM goza de autonomía respecto del Estado, la UPN se encuentra subordinada. **(D)**	
Publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 17 de diciembre de 1973.	• Las dos universidades están legitimadas en el Diario Oficial de la Federación (DOF). **(E)**	Publicado en Diario Oficial de la Federación el día 29 de agosto de 1978.
	• La creación y arranque de la UAM transcurre en un período presidencial y en el caso de la UPN en el siguiente. **(D)**	
Presidente en turno: Luis Echeverría Álvarez.	• Ambos presidentes pertenecen al mismo partido político. **(E)**	**Presidente en turno:** José López Portillo.
Artículo 2: La UAM tendrá por objeto: I. Impartir educación superior de licenciatura, maestría y doctorado, y cursos de actualización y especialización, en sus modalidades escolar y extraescolar, procurando que la formación de los profesionales corresponda a las necesidades de la sociedad. II. Organizar y desarrollar actividades de investigación humanística y científica, en atención, primordialmente, a los problemas nacionales y en relación con las condiciones de desenvol-vimiento histórico; y III. Preservar y difundir la cultura.	• La razón de ser de ambas universidades es impartir/prestar servicios de educación superior, de licenciatura, maestría y doctorado. **(E)** • La UAM orientada a las necesidades de la sociedad, y ambas universidades orientadas a las necesidades del país. **(E)**	**Artículo 2:** La Universidad Pedagógica Nacional tiene por finalidad: • Prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país.

UAM-Xochimilco	Puntos de encuentro (E) y desencuentro (D)	UPN-Ajusco
	• Aunque ambas universidades se crean para cumplir las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura, esto sólo se explicita en el DOF para el caso de la UAM. **(D)** • En esta última, además del enfoque a la investigación humanística, también se orienta a la investigación científica. **(D)** • La UAM cumplirá sus facultades, tanto funcionales como administrativas, con un estatus jurídico de órgano descentralizado, mientras que la UPN lo hará en calidad de órgano desconcentrado. **(D)**	
Artículo 3: La Universidad a fin de realizar su objeto, tendrá facultades para: I. Organizarse de acuerdo con este ordenamiento, dentro de un régimen de desconcentración funcional y administrativa, como lo estime conveniente; II. Planear y programar la enseñanza que imparta y sus actividades de investigación y de difusión cultural, conforme a los principios de libertad de cátedra y de investigación; III. Expedir certificados de estudios y otorgar diplomas, títulos y grados académicos; IV. Revalidar y establecer equivalencias de estudios del mismo tipo educativo, realizados en instituciones nacionales y extranjeras; e V. Incorporar estudios y otorgar o retirar reconocimiento de validez para fines académicos, a los realizados en planteles particulares que impartan el mismo tipo de enseñanza, con planes y programas equivalentes.	• Ambas universidades tienen total libertad de cátedra, investigación y difusión, aunque en la UPN con el aval de la SEP en algunos de sus proyectos. **(E/D)** • La investigación en la UAM se enfoca a las ciencias y a las humanidades en general, y en la UPN se orienta a la educación y materias afines. Lo mismo en el caso de la difusión. **(D)**	**Artículo 3:** Las funciones que realizará la Universidad Pedagógica Nacional deberán guardar entre sí relación permanente de armonía y equilibrio de conformidad con los objetivos y metas de la planeación educativa nacional, y serán las siguientes: I. Docencia de tipo superior; II. Investigación científica en materia educativa y disciplinas afines, y III. Difusión de conocimientos relacionados con la educación y la cultura en general.

FUENTE: Elaboración propia, con base en documentos oficiales.

Como puede apreciarse en el cuadro, a pesar de que la balanza se inclina levemente hacia los encuentros (7), la importancia del desencuentro jurídico y organizacional hizo posible que los rumbos de cada una de las universidades, a pesar de los encuentros, tuvieran una identidad diferencial en su accionar, lo cual ha influido en todos los aspectos de esas instituciones y en la comunidad que las integra. Además:

- Las dos universidades prácticamente son coetáneas, ya que pertenecen a la misma época (la UAM se creó casi cinco años antes que la UPN), y bajo el régimen del mismo partido oficial, el Partido Revolucionario Institucional (PRI). En el caso de la UAM, durante el régimen de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), y respecto de la UPN, durante el régimen de José López Portillo (1976-1982).
- Mientras la UAM tiene un carácter de órgano descentralizado del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propio. La UPN se creó como órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP).
- El objeto de la UAM, como órgano descentralizado del Estado, consiste en impartir educación superior; organizar y desarrollar actividades de investigación, científica y humanística, y preservar y difundir la cultura. A su vez, la UPN, como organismo desconcentrado de la SEP, tiene por finalidad 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.
- Otro común denominador de ambas universidades, es que su creación obedeció a aspectos peculiares, no sólo de carácter educativo sino político, con sus consiguientes tensiones y relaciones de poder. En el caso de la UAM, recuperando a Carlos Ornelas (2014), no se trató ni de meras ocurrencias ni de un proceso planeado, sino de las intenciones de legitimar (o relegitimar) un Estado que ya presentaba muestras de desgaste. Aunque también se pretendía innovar, no sólo a nivel de los conocimientos, sino de las estructuras organizacionales.
- La UPN, por su parte, respondió a una propuesta de la cúpula del SNTE, a través del grupo de VRM, dejando de lado la participación de las bases del magisterio nacional. Por consiguiente, también se trató de un ejercicio de poder, en el que los maestros intentaron afianzar su posición frente al régimen del partido oficial.

Desde luego, también subyacían intenciones innovadoras en el ámbito educativo y organizacional, pero el cariz político tuvo la preeminencia.

- En cuanto al ejercicio de la autoridad, los Jefes de Departamento de la UAM son autoridades como tales, con ámbitos de competencia y decisión propios y específicos, ya que no son designados por alguna autoridad sino electos por un cuerpo colegiado; por lo tanto, no dependen directamente de otros "jefes". Esto no es característico de la UPN, en el caso de los Coordinadores de Área Académica, ya que es el Rector (a) en turno quien tiene la última palabra.
- Asimismo, cada una de las universidades estudiadas reviste su propia complejidad en función de su "tamaño". Por ejemplo, los datos en números absolutos sobre los alumnos que solicitan ingresar al programa de licenciatura; los que son admitidos, los que concluyen el plan de estudios, o los que se titulan, son considerablemente superiores en la UAM. Lo mismo los datos referidos a la plantas docentes. Sin embargo, al analizar esos datos en números relativos es posible apreciar ciertas semejanzas, sobre todo en aspectos como la eficiencia terminal de los estudiantes.
- Pese a las semejanzas y diferencias (encuentros/desencuentros) de estas universidades, ambas están trabadas en lo referente a una innovación curricular oportuna y actualizada. Aunque las dos diseñaron su propias estructuras organizacionales[28] con órganos colegiados (cuya fortaleza es distinta) que determinarían el rumbo y las reglas que deberían seguirse para cualquier tipo de cambio o modificación del reglamento orgánico (caso UAM) y de los reglamentos internos (caso UPN), trataron de rebasar las características de las otras universidades públicas que había hasta el momento.

En el Capítulo 4, se presenta un análisis de los movimientos curriculares de las dos licenciaturas, con énfasis en los componentes ideológicos de su respectivo plan de estudios.

[28] La UAM tiene como base una estructura matricial y la construcción de unidades, lo que le brinda la oportunidad de una dinámica de cambio, y la UPN funciona con una estructura piramidal, y tiene unidades en prácticamente todo el país; dicha estructura limita más el cambio y la innovación.

CAPÍTULO 4

LAS LICENCIATURAS EN SOCIOLOGÍA (UAM-Xochimilco) Y EN SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN (UPN-Ajusco): UN ANÁLISIS COMPARADO

Los propósitos de este capítulo son: presentar algunos aspectos cuantitativos generales de la licenciatura en sociología (UAM-X) y en sociología de la educación (UPN-A), a fin de contar con un panorama más amplio de cómo se han comportando ambos programas educativos en los últimos años; describir el tipo y características de los movimientos curriculares (parciales o estructurales) realizados en ambas licenciaturas, para tener una idea más precisa del nivel de estancamiento de ambos planes de estudio; exponer los componentes ideológicos de cada licenciatura, para poder vincular dichos componentes a las relaciones de poder prevalecientes en las dos universidades; asimismo, identificar las principales fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de esos planes de estudios, para contar con un panorama más amplio.

Todos los aspectos señalados permitieron identificar los puntos de conexión/desconexión entre las dos licenciaturas, y proporcionaron elementos para asociar y comprender mejor los discursos de los sujetos entrevistados, los cuales se presentan en el Capítulo 5.

4.1 Aspectos cuantitativos generales

Antes de abordar lo relativo a los aspectos curriculares, es importante exponer un panorama general, en términos cuantitativos, de algunas variables que afectan a las licenciaturas[1] en sociología y en sociología de la educación de la UAM-X y de la UPN-A, respectivamente, tales como: cantidad de jóvenes que demandan esos programas

[1] De acuerdo con la ANUIES, una licenciatura corresponde al "nivel de educación superior, que capacita al estudiante para el ejercicio de una profesión. Tiene como antecedente inmediato el bachillerato y su duración puede ser de cuatro a seis años. Se divide en los servicios de licenciatura en educación normal y licenciatura universitaria y tecnológica". Tomado de: http://www.anuies.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior Recuperado el 06/07/2015.

educativos, cantidad de jóvenes admitidos (índice de admisión), matrícula total,[2] eficiencia terminal, y magnitud de la planta académica que sostiene esas licenciaturas, así como la preparación profesional de la misma. Ello con el fin de conocer la situación en la que se encuentran estos programas educativos.[3]

En el Cuadro No. 1, se puede apreciar la demanda y la matrícula total de estudiantes de sociología (UAM/UAM-X)[4] y sociología de la educación (UPN-A), en un rango de cinco años (de 2012 a 2015), ya que es el período del que hay información disponible.

Cuadro No. 1: Demanda e índice de aceptación de estudiantes de sociología (UAM Y UAM-X) y de sociología de la educación (UPN-A) en los últimos cinco años.

Período	Solicitudes de primer ingreso			Admitidos			Índice de aceptación (%)			Matrícula total[5]		
	UAM	UAM-X	UPN-A	UAM	UAM-X	UPN-A	UAM	UAM-X	UPN-A	UAM	UAM-X	UPN-A
2011	2,189	711	184	610	210	54	27.9	29.5	29.3	2,593	917	230
2012	2,562	795	155	648	250	60	25.3	31.4	38.7	2,721	927	244
2013	2,419	752	184	621	238	54	25.7	31.6	29.3	2,819	936	230
2014	2,148	628	126	604	229	69	28.1	36.5	54.8	2,812	902	232
2015	2,210	636	147	639	243	50	28.9	38.2	34.0	2,841	909	205

Fuente: Elaboración propia, con base en anuarios estadísticos de la Rectoría General de la UAM, de la UAM-X, de la UPN-A y de la ANUIES.

En el cuadro anterior se aprecia que, en cinco años, las solicitudes para acceder al primer ingreso (esto es la demanda), en tres unidades de la UAM (Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco), para cursar los estudios de licenciatura en sociología, se incrementaron en 2012 con respecto a 2011; posteriormente, sufrieron un decremento en 2013 y 2014, para tener un leve repunte en 2015. En la UAM-X, el mayor incremento se dio en 2012, para luego decrementarse en 2013 y 2014, y tener un pequeño incremento en 2015.

En el caso de la UPN-A ocurre un comportamiento similar, sólo que el incremento en las solicitudes para acceder al primer ingreso se da en 2013, y decrece en 2015.

[2] Conjunto de alumnos inscritos durante un ciclo escolar en una Institución o plantel educativo. Tomado de: http://www.anuies.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior Recuperado el 06/07/2015.

[3] Los datos cuantitativos se obtuvieron de diversas fuentes, en virtud de que lo que no aportaban unas lo aportaban otras. En ocasiones, ante un mismo dato había discrepancias. En el caso de la UAM, en general, y de la UAM-X, en particular, se consultaron sus respectivos anuarios estadísticos, así como informes de la Rectoría General y de las Rectorías de Unidad, lo mismo que los anuarios estadísticos de la ANUIES. Respecto de la UPN-A, también se consultó esta última fuente, además de las únicas dos agendas estadísticas de que dispone, de 2011 y 2012, respectivamente.

[4] Estos datos se refieren a las unidades de la UAM en su conjunto que ofertan la licenciatura en sociología, es decir, a sus unidades: Azcapozalco, Iztapalapa y Xochimilco.

[5] La matrícula total comprende a todos aquellos estudiantes, ya sea de primer ingreso o de reingreso, que se inscribieron al menos un trimestre (UAM/UAM-X) o un semestre (UPN-A) en el año de referencia.

Cabe mencionar que en esta última universidad las solicitudes de acceso al primer ingreso representan apenas el 22.6%, en promedio (es decir, más o menos la quinta parte), de las solicitudes hechas en la UAM-X.

En cuanto a las solicitudes de primer ingreso, en esos cinco años, en la UAM-X se solicitaron en promedio 704 lugares, mientras que en la UPN-A se solicitaron en promedio apenas 159.2 lugares. Del total de solicitudes de primer ingreso, la UAM-X aceptó en promedio a 234 estudiantes, es decir, al 33.2% de quienes solicitaron ingresar, en tanto que la UPN-A aceptó en promedio a 57.4 estudiantes de nuevo ingreso, esto es, al 37.2% de estudiantes, teniendo un índice de aceptación más alto que la UAM-X, pero hay que tener presente que las diferencias en números absolutos son significativas.

Sobre las matrículas totales es esos cinco años, la UAM, en general, ha tenido en promedio una matrícula de 2757.2; a su vez, la UAM-X, en particular, ha tenido una matrícula promedio de 918.2; y la UPN-A de 228.2, en promedio.

En el Cuadro No. 2 se aprecia el comparativo de las dos licenciaturas, pero ahora entre la UAM-X y la UPN-A, en los mismos períodos referidos.

Cuadro No. 2: Matrícula total de estudiantes de sociología (UAM-X) y de sociología de la educación (UPN-A) en los últimos cinco años.

Período	UAM-X	UPN-A
2011	917	230
2012	927	244
2013	936	230
2014	902	232
2015	909	205

Fuente: Elaboración propia, con base en anuarios estadísticos de ANUIES, UAM-X y UPN-A.

Como se mencionó en el párrafo anterior, y como se puede apreciar en el Cuadro No. 2, la matrícula promedio en la licenciatura en sociología de la UAM-X, de 2011 a 2015, es de 918.2 alumnos, mientras que en la UPN-A es de 228.2 alumnos de sociología de la educación. Esto equivale a que esta última universidad tiene apenas el 24.5% (es decir, una cuarta parte) de la matrícula de la UAM-X en las licenciaturas en sociología y en sociología de la educación.

En el Cuadro No. 3 se aprecia el total de personal docente, por tipo de jornada laboral, que atiende a los estudiantes de sociología (UAM-X) y en sociología de la educación (UPN-A). Estas cantidades incluyen, en el caso de la UAM-X, las tres divisiones (Ciencias Biológicas y de la Salud, Ciencias y Artes para el Diseño y Ciencias Sociales y Humanidades), en virtud de que los docentes de esas áreas atienden a los alumnos de sociología en algunos trimestres del sistema modular. Respecto de la UPN-A, no sólo se considera a los profesores del Área Académica 1, en donde está inserta la licenciatura en sociología de la educación, sino a los docentes de las otras cuatro áreas académicas, ya que eventualmente pueden ser invitados a impartir algún curso en esta licenciatura.

Cuadro No. 3: Personal docente que atendió a los estudiantes de sociología (UAM-X)[6] y de sociología de la educación (UPN-A) en los últimos cinco años.

Período	Personal docente de tiempo completo		Personal docente de medio tiempo		Personal docente por horas		Total de Personal docente	
	UAM-X	UPN-A	UAM-X	UPN-A	UAM-X	UPN-A	UAM-X	UPN-A
2011	839	411	94	12	26	47	959	470
2012	852	331	86	4	23	6	961	341
2013	853	409	87	10	24	61	964	480

Fuente: Elaboración propia, con base en anuarios estadísticos de la UAM y la UPN-A.

En el cuadro anterior, se consideró un período de tres años (2011 a 2013), debido al vacío de información en la UPN-A, en ese rubro. En la UAM-X, hay una cantidad suficiente de docentes para atender a los estudiantes, sobre todo, profesores de tiempo completo. En el caso de la UPN-A, se puede decir que la planta docente está sobradas, dada la mínima cantidad de estudiantes de sociología de la educación, pero hay que considerar que dichos docentes también atienden las otras licenciatura, las cuales tiene matrículas mucho más altas, así como los programas de posgrado.

El Cuadro No. 4, muestra al personal de tiempo completo, por grado académico, que ha atendido a los estudiantes de sociología y sociología de la educación.

[6] Está contemplado el personal académico que da clases en las tres divisiones: Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Biológicas y de la Salud y Ciencias y Artes para el Diseño, ya que el sistema modular implica que éstos atiendan a estudiantes de diferentes carreras en los primeros trimestres.

Cuadro No. 4: Personal docente de tiempo completo, por grado académico, que ha atendido a los estudiantes de sociología (UAM-X)[7] y de sociología de la educación (UPN-A) en los últimos cinco años.

	UAM-X					UPN-A				
Período	**Licencia-tura**	**Espe-cialidad**	**Maes-tría**	**Docto-rado**	**Total**	**Licencia-tura**	**Espe-cialidad**	**Maes-tría**	**Docto-rado**	**Total**
2011	184 (29.2%)	27 (3.0%)	325 (35.7%)	375 (41.2%)	911	137 (29.1%)	8 (1.7%)	175 (37.2%)	151 (32.1%)	471
2012	179 (19.3%)	16 (1.7%)	333 (36.0%)	398 (43.0%)	926	136 (28.9%)	8 (1.7%)	173 (36.8%)	153 (32.6%)	470
2013	166 (17.5%)	17 (1.8%)	337 (35.6%)	427 (45.1%)	947	152 (31.7%)	08 (1.7%)	188 (39.2%)	140 (29.2%)	480

Fuente: Elaboración propia, con base en anuarios estadísticos de ANUIES, UAM-X y UPN-A.

En el caso de la UAM-X, el mayor porcentaje se concentra en aquellos profesores que poseen el grado de doctorado, y los porcentajes más bajos se ubican en aquellos que tienen una especialidad. Respecto de la UPN-A, los mayores porcentajes se concentran en el grado académico de maestría, seguidos del grado de doctorado en 2011 y 2012, ya que en 2013 es mayor la proporción de docentes con grado de licenciatura que de docentes con grado de doctorado.

En el Cuadro No. 5 se muestra el número de profesores de tiempo completo, de ambas universidades, con perfil del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), ahora Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep) y los adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), de 2011 a 2013.

Cuadro No. 5: Personal docente de tiempo completo de la UAM-X y de la UPN-A con perfil deseable Promep y personal docente perteneciente al SNI.

Período	**Personal docente con reconocimiento Promep**						**Personal docente perteneciente al SNI**					
	UAM-X			**UPN-A**			**UAM-X**			**UPN-A**		
2011	839	380	45.3%	94	88	93.6%	839	213	25.4%	94	54	57.4%
2012	852	387	45.4%	86	78	90.7%	852	225	26.4%	86	54	62.8%
2013	853	397	46.5%	87	60	69.0%	853	243	28.5%	87	52	59.8%

Fuente: Elaboración propia, con base en anuarios estadísticos de ANUIES, UAM-X y UPN-A.

Es importante mencionar que algunos profesores que poseen el perfil Promep, al mismo tiempo son miembros del SNI, pero no necesariamente. También cabe destacar que en ambos conteos están contemplados los docentes de las tres divisiones (UAM-X) y los de todas las áreas académicas (UPN-A). El cuadro anterior también nos habla de que, en 2011, 2012 y 2013, el 45.7%, en promedio, del personal docente de tiempo completo de la UAM-X cuenta con el reconocimiento

[7] En este caso, sólo se considera al personal académico del área de Ciencias Sociales y Humanidades (de todos los departamentos).

Promep, mientras que de ese mismo personal, el 26.8% en promedio, pertenece al SNI. En relación con la UPN-A, el 84.4% en promedio de los profesores de tiempo completo, cuenta con reconocimiento Promep, mientras que el 60% en promedio, pertenece al SNI.

Lo anterior nos habla de plantas docentes interesadas en fomentar trayectorias académicas y profesionales sólidas, lo cual representa una ventaja para ambas instituciones, en general, y para los estudiantes de las licenciaturas, maestrías y doctorados, en particular.

Por último, en el Cuadro No. 6 se aborda lo relativo al índice de la eficiencia terminal de las licenciaturas, objeto de esta investigación, considerando siete cohortes generacionales.

Cuadro No. 6: índice de eficiencia terminal de las licenciaturas en sociología (UAM-X) y en sociología de la educación (UPN-A).

UAM-X		**UPN-A**	
Generaciones	Índice de eficiencia terminal (%)	Año	Índice de eficiencia terminal (%)
2003-2007	29.82	2002-2006	32%
2004-2008	33.61	2003-2007	23%
2005-2009	39.8	2004-2008	20%
2006-2010	41.84	2005-2009	32%
2007-2011	35.64	2006-2010	27%
2008-2012	30.5	2007-2011	28%
2009-2013	39.08	2008-2012	31%

Fuente: Elaboración propia, con base en UAM-X (2013). *Trayectorias escolares, eficiencia terminal y deserción. Análisis de las cohortes 2003-2009,* y UPN-A, *Agenda estadística 2012*.

Tal como se expuso en la Introducción de esta Tesis, en lo relativo al índice de eficiencia terminal durante siete cohortes generacionales (entre 2003 y 2013), las dos licenciaturas estudiadas muestran en promedio un comportamiento diferente entre sí. Sin embargo, destaca que en ambos casos dicho comportamiento es bajo, puesto que no llega al 50%. La licenciatura en sociología de la UAM-X tiene una eficiencia terminal promedio del 35.8%, mientras que la licenciatura en sociología de la educación de la UPN-A tiene un promedio de eficiencia terminal del 27.6%. La mayor brecha se da entre el período 2006-2010, en el que la eficiencia terminal en la UAM-X fue de 41.8% y el período 2004-2008, en el que la UPN-A tuvo una eficiencia terminal del 20%.

Asimismo, las cohortes generacionales 2006-2010 y 2009-2013 de la licenciatura en sociología (UAM-X), destacan por presentar los índices de eficiencia terminal más altos (41.84% y 39.08%, respectivamente). La cohorte 2003-2007, presenta la eficiencia terminal más baja (29.82%). En el caso de la licenciatura en sociología de la educación (UPN-A), las cohortes generacionales 2002-2006 y 2005-2009 presentan los índices más altos de eficiencia terminal (32%), en tanto que el índice de eficiencia terminal más bajo (20%) se presenta en la cohorte generacional 2004-2008.

Todos los datos presentados en los cuadros 1 al 6 reflejan, en parte, la dinámica con la que han funcionado las dos licenciaturas, que tiene que ver con una tendencia a una demanda decreciente, aunque con repuntes en algunos períodos; matrículas bajas, si se les compara con las de otros programas de licenciatura; un índice de eficiencia terminal bajo; plantas docentes robustas y con un razonable perfil académico; y muchos retos por enfrentar por parte de esos programas educativos en materia de cambio curricular, lo cual se aborda en los siguientes apartados.

4.2 Semblanza de dos apuestas curriculares

El diseño de los planes y programas de estudio (el currículo) constituye uno de los procesos sustantivos de toda institución educativa, porque en ellos se plasman no sólo los contenidos y la organización de las asignaturas, campos disciplinarios, espacios curriculares, o unidades de enseñanza-aprendizaje, sino las ideas, valores, creencias, ideología, filosofía, intelecto y hasta los sentimientos de quienes participan e interactúan en las diversas etapas de dicho proceso.[8]

Como bien sabemos, o debiéramos saber, quienes nos dedicamos al trabajo académico en las instituciones de educación superior (IES), éstas no sólo deben afrontar los retos internos propios de los espacios educativos en los que se desarrollan, sino las circunstancias y los retos del entorno, lo que las obliga no sólo a realizar ajustes, cambios, modificaciones, adecuaciones, rediseños,

[8] En este capítulo, se utiliza el término "movimientos curriculares", para referirse a cualquier ejercicio en el que el currículo de las licenciaturas en sociología (UAM-X) y sociología de la educación (UPN-A) se ha visto ajustado, cambiado, modificado, adecuado, reestructurado, rediseñado, o incluso innovado.

reestructuraciones o innovaciones cuantitativos, sino cualitativos en sus planes de estudio. Sin embargo:

> (…) No obstante que el trabajo de las IES del país ha avanzado, presenta una dispersión de esfuerzos y variedad de líneas de las cuales se derivan modelos curriculares innovadores; visto así, el reto implica unir esfuerzos para desarrollar propuestas y establecer acuerdos nacionales que impulsen reformas e innovaciones con mayor congruencia y vigencia en los procesos de formación, todo ello, respetando la diversidad que caracteriza a las IES y al sistema nacional de educación superior. (Medina, L. y Guzmán, L., 2011: 7)

Ciertamente, como se alude en la cita anterior, las IES se caracterizan por la gran diversidad que encierran, en términos de sus procesos, cultura, estructuras y, sobre todo, de las personas y grupos que las integran. Estos agentes (principalmente los académicos y los gestores académicos) son los que deben interactuar en lo cotidiano, y tratar de unificar criterios y/o solucionar conflictos, a fin de conducir, de la manera más adecuada posible, los currículos de los programas educativos que atienden.

En el caso de las licenciatura en sociología (UAM-X) y en sociología de la educación (UPN-A), los ritmos y alcances de sus movimientos curriculares son diferentes; lo mismo sus dinámicas colegiadas, su visión y convicciones en torno a los ejercicios curriculares. Aun así, tienen puntos de convergencia que vale la pena destacar en los siguientes apartados.

4.2.1 La licenciatura en Sociología (UAM-Xochimilco) y sus movimientos curriculares

La UAM-X, al proponer su modelo educativo, enfatizó la necesidad de que el sistema de enseñanza-aprendizaje se sustentara en la orientación hacia problemáticas concretas de la realidad (u objetos de transformación[9]), propiciando en los estudiantes el acercamiento y dominio de las prácticas profesionales. Por ello, había

[9] Con el término "objeto de transformación", la UAM-X se refiere a un problema significativo de la realidad, que puede corresponder a alguna de las posibles actividades del futuro profesional, y que la Universidad incorpora al sistema de enseñanza-aprendizaje por considerar su relevancia y pertinencia para la formación del estudiante dentro de una visión realista de las necesidades del país.

que reemplazar el enfoque unidisciplinario de la realidad, por un análisis multi e interdisciplinario. De ahí la importancia de:

> (...) redefinir el papel de la educación superior al vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje con problemáticas de la realidad socialmente definidas, buscando asimismo establecer nuevas relaciones entre los elementos fundamentales de la educación y las tareas universitarias de generación, transmisión, aplicación y difusión del conocimiento con objeto de socializarlo; esta articulación requiere de nuevas relaciones entre los sujetos y de éstos con el todo social.[10]

Cabe señalar que las Unidades de Enseñanza-Aprendizaje (UEA), llamadas módulos (los cuales se cursan en un trimestre) se han estructurado en torno a cada objeto de transformación. Así, el plan de estudios de la cada carrera está integrado por 12 módulos (que se cursan en cuatro años), con excepción de la carrera de Medicina, que tiene 15 (con duración de cinco años). Todos los alumnos, al ingresar a la Universidad, cursan el Tronco Interdivisional (TID), con duración de un trimestre, que es un espacio común del saber integrado por el Módulo: Conocimiento y Sociedad.

En el TID el alumno conoce y asimila las características del Sistema Modular (métodos de estudio, aprendizaje grupal, etc.), y adquiere las primeras herramientas para manejar la metodología científica y analizar el papel de la Universidad en general, y de su profesión en particular, en la sociedad. A su vez, el Tronco Divisional (TD) se cursa en dos trimestres, periodo durante el cual el alumno incorpora los conocimientos generales de las áreas en las que se inscribe su carrera (biológicas, diseño o sociales), adquieriendo destrezas y desarrollando actitudes de trabajo básicas para el correcto abordaje de problemas en su futura profesión. Una vez que el alumno concluye los tres módulos de los troncos comunes, ingresa al tronco de carrera (TC) y se dedica a estudiar específicamente los problemas de su futuro campo profesional.

El TC dura nueve trimestres (módulos). El alumno realiza una investigación en cada uno de los módulos de la licenciatura, lo que constituye el eje del trabajo modular. Con esto desarrolla una gran capacidad para el análisis crítico, plantea soluciones y las aplica de manera práctica.

[10] Tomado de: http://www.xoc.uam.mx/uam-x/acerca/sistema-ensenanza-aprendizaje/ Recuperado el 26/04/2013.

El diseño de los planes de estudio, en general, y el de los módulos, en particular, se caracteriza por incorporar un componente empírico-inductivo, seguido de un reforzamiento teórico-deductivo. La práctica ha permitido constatar la efectividad de este proceso con una formación más sólida de los estudiantes, ya que les permite relacionar la teoría y la práctica recíprocamente.

De acuerdo con estudios de egresados realizados por la UAM, varias generaciones de estudiantes han manifestado que al incorporarse al mercado de trabajo poseen varias capacidades idóneas, como: planteamiento, sustento y aplicación de alternativas de solución a problemas surgidos en su ejercicio profesional; visualización de un problema dado, con un enfoque interdisciplinario; integración productiva en grupos de trabajo y capacidad para localizar, manejar, interpretar, correlacionar y aplicar fuentes de información.

El Sistema Modular, por consiguiente, es una unidad productiva que se concreta en la producción de una fuerza de trabajo calificada, en conocimientos científico-técnicos y en objetivos materiales. Esto es producto del proyecto educativo Xochimilco, que prioriza la necesidad de establecer una clara articulación de la teoría y la práctica, para lo cual es fundamental:

> comprender las características particulares de la formación social mexicana, las leyes que rigen su desarrollo, los agentes sociales que intervienen y las características fundamentales de la estructura ideológica correspondiente y las ideas que dominan en ella. Se requiere también del conocimiento del momento histórico específico de esta estructura económica-social, a fin de entender las determinaciones mutuas y evitar de esta manera el academicismo estéril y el practicismo sin sentido.[11]

De seguirse aplicando el sistema modular, tal como se concibió en sus inicios, representaría una gran ventaja competitiva para sus egresados, no sólo en el ámbito laboral, sino en su desarrollo profesional. Sin embargo, como se apreciará en el Capítulo 5, en la entrevista 1 de la UAM.X, mucho de esto se ha ido desvirtuando debido a que actualmente la universidad contrata a docentes temporales, que cubren a aquellos profesores que se encuentran de sabático, o de comisión, o con incapacidades, pero no se les da un curso de inducción en sistema modular, lo cual va en detrimento del sustento teórico-epistemológico y metodológico del modelo.

[11] Tomado de: http://www.xoc.uam.mx/uam-x/acerca/sistema-ensenanza-aprendizaje/ Recuperado el 26/04/2013.

- *La creación del primer Plan de Estudios*

En noviembre de 1974 se inician actividades en la Unidad Xochimilco, cuando sólo se disponía de tres de los módulos. Aun así, se contó con la participación de todos los profesores en las actividades de docencia.

> En este proceso se tuvo que desplegar una gran capacidad creativa, dado que a diferencia de otros planes y programas de educación superior, no se contaba con un modelo precedente en México, ni en el extranjero, del que se pudiese por lo menos tomar una guía. A partir de aquí empezó a tomar cuerpo el Proyecto Xochimilco, sirviendo de orientación, a la vez, a los profesores investigadores que año con año se iban sumando al cuerpo académico en la tres divisiones". (Padilla, A., 2012: 86)

Los primeros talleres de diseño curricular y modular se estructuraron y llevaron a cabo a partir de 1975. Éstos constituyeron la base de la formación en el nuevo modelo académico de los primeros cuadros. De hecho, los primeros cinco años se trabajó intensamente en diseñar y rediseñar los módulos de las licenciaturas, de tal manera que poco a poco "se multiplicaron los módulos y comenzó a tomar cuerpo una estructura curricular totalmente novedosa y original sin paralelo en la educación superior en México y quizá a nivel internacional". (Padilla, A., 2012: 87).

El Documento Xochimilco establece la necesidad de que los cursos se organicen por módulos. Éstos son objetos de transformación comunes a diversas disciplinas y profesiones. Así es que el primer reto al que se enfrentaron los talleres de diseño curricular fue (y ha seguido siendo) encontrar objetos de transformación (multi e interdisciplinarios) relevantes al proceso de enseñanza-aprendizaje que se busca implantar. (Villarreal, R., citado por Padilla, A. (2012: 76)

Desde luego, un objeto de estudio visto como objeto de transformación implica que cumpla dos condiciones: 1ª. Un proceso social organizado en torno a un problema de la realidad, y 2ª. La presencia (durante el desarrollo del proceso y de la acción sobre el problema) de los elementos de conocimiento y práctica necesarios para que la universidad cumpla su teoría educativa.

Con este modelo se generó y se ha desarrollado la carrera de Sociología, la cual se inició en 1974, en paralelo a la apertura de la Unidad. Sin embargo, fue hasta 1978 cuando el Colegio Académico de la UAM aprobó formalmente la creación del Plan de Estudios y los Programas (PPE) de la carrera.

Ésta ha funcionado con dos planes de estudio: la vigencia del primero fue de diecisiete años (de 1978 a principios de 1995, año en que se rediseñó), y el segundo entró en vigor en enero de 1996 y continúa hasta la actualidad; es decir, hace prácticamente 21 años, aunque se le han hecho modificaciones, una reestructuración y adecuaciones. A continuación se describen los principales elementos de cada una.

- *Las modificaciones de 1985*

En una sesión realizada en marzo de 1985, el Colegio Académico aprobó una serie de modificaciones a los PPE de la Licenciatura. Básicamente, fueron cambios de orden de los módulos del cuarto al noveno trimestre (Tronco Básico Profesional) respecto al Plan de Estudios aprobado en 1978.

- *El rediseño de 1995*

En ese año se eliminaron las Áreas de Concentración, orientadas fundamentalmente a la especialización de los estudiantes en un área de investigación específica, durante el último año de la carrera. Ello derivó en la creación de nueve unidades de enseñanza-aprendizaje (o módulos), a cursarse a partir del cuarto trimestre de la carrera. Asimismo, se añadieron objetivos específicos y se actualizó la bibliografía general.

- *Entrada en vigor de la reestructuración total de los enfoques para la formación de sociólogos, 1996*

Las modificaciones realizadas en 1995 entraron en vigor en enero de 1996, lo que "significó una reestructuración total de los enfoques para la formación de sociólogos". (Velasco, A.: 4) Cabe señalar que este plan de estudios continua vigente, aun cuando los profesores, con base en su libertad de cátedra han actualizado algunos de sus temarios, "dejando a un lado la actualización de todo el plan de estudios". . (Villarreal, R., citado por Padilla, A. (2012: 76)

- *Adecuaciones de 1999 y 2005*

En el trimestre de otoño de 1999, la adecuación consistió en anexar a los requisitos de titulación de la licenciatura la comprensión de lectura de textos académicos en inglés o francés. En junio de 2005 se aprobaron otras dos adecuaciones que consistieron en: modificar el género en los títulos que expide la Universidad, y la formalización de una Comisión Académica que orientara los trabajos de actualización permanente de los PPE.

De marzo a julio de 2005, la Comisión Académica de la Licenciatura en Sociología trabajó en "la definición de los grandes ejes y orientaciones que deberían guiar el rediseño del plan y programas de estudio". (Ortiz, J. y Martínez, J., 2007:15).

En septiembre de ese año, las autoridades de la UAM-X decidieron iniciar un proceso de acreditación, por lo que la Comisión elaboró una propuesta de **reforma** del plan de estudios vigente, con base en los trabajos de rediseño iniciados en octubre de 2002 y en los programas trimestrales que habían entregado los profesores de la Licenciatura en Sociología a la Coordinación. Dicha propuesta se sometió a la opinión de todos los profesores del Departamento de Relaciones Sociales, el 19 de Septiembre de 2005. A partir de entonces, tanto la Coordinación de la carrera como la Comisión han enriquecido con observaciones la propuesta del plan y, en varias ocasiones, han consultado a los integrantes del cuerpo académico de la carrera de Sociología, a fin de mejorar la propuesta del plan.

- *El Plan de Estudios actual*

Uno de los aspectos más originales de las unidades universitarias de la UAM radica principalmente en esta forma de organización curricular, por troncales (Cuadro No. 7), que van de lo general a lo particular en el ámbito de la ciencia, lo que permite que se interconecten todas las áreas del conocimiento; esto es: las divisiones académicas, no sólo de manera formal, ya que profesores y alumnos en algún momento comparten espacios del conocimiento multi e interdisciplinario. Quizá en esto radica el carácter innovador del sistema modular. (Padilla, A., 2012: 77)

Cuadro No. 7: Organización curricular de la licenciatura en sociología de la UAM-Xochimilco.

Semestre	Módulo	Taller
TID	**TRONCO INTERDIVISIONAL**	
1º.	Conocimiento y sociedad	
TD	**TRONCO DIVISIONAL**	
2º.	Historia y sociedad	Taller de lógica, lectura y redacción
3º.	México, economía, política y sociedad	Taller de matemáticas aplicadas a las ciencias sociales
TBP	**TRONCO BÁSICO PROFESIONAL**	
4º.	Estructuración de la sociedad moderna	Teoría social y política aplicada a la comprensión de la realidad (Trimestres 4º. a 7º.)
5º.	Estructuración de la sociedad contemporánea	
6º.	Sociedad y economía	
7º.	Poder y procesos políticos	
8º.	Trabajo y organización social	
9º.	Desarrollo y organización rural	
10º.	Educación y cultura	
11º.	La ciudad y sus actores sociales	
12º.	Sociología y sociedad	

FUENTE: Elaboración propia, con base en http://www.xoc.uam.mx/uam-x/acerca/sistema-ensenanza-aprendizaje/

El propósito del Tronco Interdivisional (TID) es que los alumnos inicien el tránsito del sentido común hacia las formas de comprensión científica de la realidad; que distingan los métodos de la ciencia en cualquiera de los campos del saber; que se adentren en el ámbito de las teorías del conocimiento, y que se familiaricen, en un plano general, con los procesos de construcción social y científica del conocimiento.

El Tronco Divisional (TID) forma parte de la estructura curricular de todos los alumnos de una misma división académica (Ciencias Biológicas o Ciencias Sociales o Ciencias y Artes para el Diseño). El propósito de este tronco es que los alumnos se aproximen paulatinamente a sus respectivas disciplinas y compartan con disciplinas afines los conocimientos que les servirán para comprender teorías, métodos y prácticas más o menos comunes.

Después de transitar por los dos primeros troncos (interdivisional y divisional), los alumnos pasarán al Tronco Básico Profesional (TBP). Éste lo cursan todos los alumnos de una misma licenciatura. De esta manera han transitado de lo general a lo particular, sin dejar de lado en el estudio de sus diversos objetos de estudio lo multi y lo interdisciplinario.

Los alumnos deben cursar sus respectivas áreas de concentración para concluir sus estudios de licenciatura. Éstas constan de tres módulos cada una, es decir, tres trimestres (un año de duración). En el caso de la licenciatura en sociología, se ha

extendido el tronco de carrera del módulo cuarto al doceavo, por convenir a la estructura curricular y a la formación de sus alumnos. (Padilla, A., 2012: 79)

4.2.2 La licenciatura en Sociología de la Educación (UPN-Ajusco) y sus movimientos curriculares

La Universidad Pedagógica Nacional es la pionera en impartir la licenciatura en sociología de la educación propiamente dicha, a partir de 1979. Esta licenciatura se creó con el propósito de formar profesionales de la educación orientados a realizar actividades de docencia, investigación científica y difusión, capaces no sólo de conocer la problemática socioeducativa, sino de proponer alternativas de solución a los problemas en ese campo.

A continuación se presenta un resumen cronológico sobre el origen, desarrollo y situación actual del programa de licenciatura en sociología de la educación de la UPN, con base en información vertida en el *Weblog*[12] del propio programa educativo, de tal manera que el aparato crítico y los mapas curriculares presentados en este resumen se hallan incluidos en ese espacio, y se deben al mérito de quienes integraron y sistematizaron todos los trabajos y aportaciones en torno a los ejercicios curriculares.

- *El primer plan de estudios (1979)*

El 12 de marzo de 1979 inician las labores docentes con cinco licenciaturas, entre ellas sociología de la educación. Esta licenciatura sólo ha funcionado con dos planes de estudio: el **Plan 79,** con el que inicia y el **Plan 90,** vigente hasta nuestros días y producto de la reestructuración curricular iniciada en 1986. (Moreno, P., 2007: 39)

Los cuerpos colegiados que han estado a cargo de la licenciatura en sociología de la educación han realizado ejercicios de evaluación curricular de este programa educativo, en tres sentidos: 1) evaluación, actualización y reestructuración de los

[12] El *Weblog* es: https://sociologiaupn.wordpress.com/2010/02/01/5/ Recuperado el 18/02/2013. Cabe señalar que en ese *blog* aparecen contenidos trabajados por un grupo de profesores, quienes sostuvieron diversas reuniones de trabajo entre 2007 y 2009. Entre ellos destacan: Catalina Gutiérrez, Lourdes Laraque, Laura Magaña, Lucila Parga y Ángeles Valdivia. Sin embargo, no reciben los debidos créditos, a diferencia de aquellos colegas que históricamente han mantenido el control sobre la licenciatura en Sociología de la Educación. ¿Será producto de las relaciones de poder?

programas de asignatura, 2) evaluación sobre la pertinencia de la licenciatura, y 3) evaluación en el marco de la política institucional y de las políticas de índole estatal.[13]
En 1983, cuando egresó la primera generación, se llevó a cabo una serie de actividades enfocadas a evaluar, actualizar y reestructurar los programas de asignatura. Esto se prolongó hasta 1985, cuando los programas del área de concentración profesional se reestructuraron, además de que se realizó el primer estudio sobre la inserción académico-laboral de los egresados.[14]
Tanto la evaluación como el estudio de egresados sirvieron de base para realizar en 1986 un diagnóstico para revisar la pertinencia de la licenciatura, solicitado por la Secretaría Académica de la UPN.[15] En ese entonces, el órgano encargado de la licenciatura era la Academia de Sociología de la Educación, por lo que el diagnóstico estuvo a cargo de los profesores que integraban dicha área.

- *El segundo plan de estudios (1990)*

En 1988, la Dirección de Docencia creó la Comisión Interacadémica (integrada por profesores de cada una de las academias de docencia) para la reestructuración curricular de las licenciaturas escolarizadas de la UPN-Ajusco. De estos trabajos derivó la elaboración de los actuales planes de estudio de las licenciaturas escolarizadas, entre ellas la licenciatura en Sociología de la Educación.[16]
El nuevo plan de estudios de esta licenciatura (o **Plan 90**) fue objeto de una evaluación diagnóstica, en el marco de la política de Evaluación de la Educación Superior establecida a partir de ese año. En 1994 se realizaron estudios sobre: perfil de ingreso y egreso, seguimiento de la matrícula y perfil de la planta docente

[13] Tomado de: https://sociologiaupn.wordpress.com/2010/02/01/5/ Recuperado el 18/02/2013.
[14] Gustavo Ernesto Emmerich y Jorge Munguía Espitia (con la colaboración de Marco Antonio Villatoro), Inserción académico-laboral de los egresados de la UPN. México, UPN-SEP, Col. *Cuadernos de Cultura Pedagógica,* Serie: Investigación Educativa Nº 2, 1986. Tomado de: https://sociologiaupn.wordpress.com/2010/02/01/5/ Recuperado el 18/02/2013.
[15] Margarita T. Rodríguez Ortega y Tatiana Coll Lebedeff, (Coords.), "Diagnóstico del actual mapa curricular de la Licenciatura en Sociología de la Educación". Mimeo, diciembre 1988; Guadalupe Ramírez M., "El perfil del Sociólogo de la Educación". Mimeo, 1989; Luis Escala Rabadán, "El perfil del mercado laboral del Sociólogo de la Educación. Síntesis". Mimeo, 1989; Rocío Moreno Oscós, y Yuri Jiménez Nájera, "La Sociología de la Educación en otras instituciones de educación superior". Mimeo, 1989; Jorge Munguía Espitia, "Notas para discutir la estructura curricular y el proceso de Titulación en la UPN". Mimeo, [1989].
[16] Marcela Arce Tena, *et al.,* "Propuesta general del nuevo plan de estudios de la licenciatura en Sociología de la Educación". Mimeo, 1990.

(impulsados desde el Megaproyecto: Seguimiento, Evaluación y Readecuación de la Oferta de Licenciaturas de la UPN).

En 2001, nuevamente los profesores de la Academia de Sociología de la Educación realizaron una evaluación diagnóstica de la licenciatura.[17] A mediados del 2003, "se planteó de una manera más contundente la necesidad de establecer mecanismos que condujeran formalmente a la evaluación de la currícula del programa, motivada principalmente desde los propios docentes que entonces estaban conformados en torno a la figura de la Academia".[18]

Ese proceso de evaluación interna condujo a la realización de dos foros: en 2005 y 2007, respectivamente, a cargo de los profesores del CA Sociología de la Educación, para discutir los aspectos críticos del programa educativo con miras a su evaluación. En la discusión participaron los estudiantes de la carrera.[19]

Los resultados del primer foro se publicaron en 2006, con el título: *Sociología de la Educación ¿para qué? Memoria del primer foro de evaluación interna de la Licenciatura en Sociología de la Educación: retos, rutas y perspectivas.* Del segundo foro hay un documento con una propuesta de reestructuración del mapa curricular de la licenciatura,[20] además de otro documento elaborado por el CA Autonomía Universitaria y Educativa, que contiene una propuesta de plan de estudios para la licenciatura.[21]

Asimismo, el Comité de Artes, Educación y Humanidades (CAEyH), perteneciente a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) llevó a cabo, durante los días 26 y 27 de septiembre de 2005, una evaluación diagnóstica a diferentes licenciaturas escolarizadas de la UPN-Ajusco, entre ellas la

---

[17] Ma. Ángeles Castillo y Guadalupe Olivier, "Notas a una evaluación diagnóstica de la Licenciatura en Sociología de la Educación". Mimeo, 2001.

[18] Ángeles Castillo Flores y Guadalupe Olivier Téllez, "Propuesta para el diseño de evaluación de la Licenciatura en Sociología de la Educación" en Coll Lebedeff, Tatiana y Guadalupe Olivier Téllez (coords.) Sociología de la Educación ¿para qué? Memoria del primer foro de evaluación interna de la Licenciatura en Sociología de la Educación: retos, rutas y perspectivas. México, UPN, 2006, p. 17.

[19] *Cfr.* Ángeles Castillo Flores y Guadalupe Olivier Téllez, 2001, pp. 18 y 19.

[20] Tatiana Coll, "El Intangible estatuto de la Sociología: Identidad y profesión. (Propuesta de nuevo mapa curricular)". Ponencia al II Foro de Evaluación y Reestructuración de la Licenciatura en Sociología de la Educación. México, UPN, noviembre. Mimeo, 2007.

[21] Cuerpo Académico Autonomía Universitaria y Educativa, "Propuesta de Plan de Estudios para la Licenciatura en Sociología de la Educación". Mimeo, 2007.

de Sociología de la Educación.[22] El Informe de los CIEES contiene 26 recomendaciones con su justificación y sugerencias de operación, distribuidas de la siguiente manera: *Normatividad,* 1; *Plan de Desarrollo Institucional,* 1; *Plan de estudios,* 5; *Planta docente,* 6; *Alumnos,* 8; *Investigación,* 1; *Difusión, vinculación y extensión,* 1, y *Productos y resultados,* 3. Las dos recomendaciones referidas al Plan de estudios son:

1) Reestructurar el perfil de egreso en términos de las capacidades, conocimientos, habilidades y aptitudes que deberán reunir los egresados, congruentes con los objetivos del plan de estudios y difundirlo entre la comunidad e integrar el desarrollo de la habilidad de aprender a aprender, la comprensión escrita de un segundo idioma y el manejo de *software* actualizado para realizar cálculos estadísticos.[23]
2) Reestructurar el plan de estudios, tomando en cuenta tanto la misión y visión de la Universidad, como un modelo educativo pertinente y los perfiles de ingreso y egreso, además de una organización curricular adecuada con respecto a los objetivos, el carácter de las asignaturas, la relación entre éstas, los contenidos temáticos, la proporción y distribución de las horas escolarizadas y horas de estudio, la proporción y distribución de las actividades de la enseñanza teórica y práctica y la ponderación de los créditos/horas asignadas a cada asignatura y la seriación de éstas, entre otros aspectos. Y que se revise el plan de estudios en términos de coherencia y consistencia interna, con el apoyo de un equipo multidisciplinario que priorice, sobre todo, una nueva dinámica enfocada a elevar los índices de titulación.[24]

Lo anterior, aunado a los trabajos derivados de los foros de evaluación interna de la licenciatura en sociología de la educación, y a la evaluación diagnóstica realizada por

[22] De acuerdo con el Informe de esa evaluación diagnóstica, "El principal objetivo de la evaluación que realizan los Comités, consiste en contribuir a mejorar la calidad y eficiencia de la educación superior en el país", por lo que no se trata de una evaluación fiscalizadora ni con propósitos de administración externa. Su tarea consiste en buscar modelos de educación superior que respondan a la evaluación del conocimiento y la cultura, así como a las exigencias sociales del país. Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Comité de Artes, Educación y Humanidades, 2005, p. 4.

[23] Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Comité de Artes, Educación y Humanidades, 2005, p. 14.

[24] Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. Comité de Artes, Educación y Humanidades, 2005, p. 14.

los CIEES en 2005, eran motivos suficientes para realizar un diagnóstico que orientara el rediseño de este programa educativo.[25]

- *Características del Plan de Estudios 90*

A veintisiete años de haberse elaborado el Plan 90 de la licenciatura en Sociología de la Educación, éste continúa siendo el plan vigente, salvo por algunas **actualizaciones parciales** realizadas en algunos programas de espacio curricular. Se trata de un programa de educación superior, con sistema escolarizado, ofrecido en la Unidad Ajusco, con 336 créditos a ser cubiertos mediante la aprobación de 40 asignaturas distribuidas en ocho semestres (5 asignaturas por semestre). La duración prevista para realizar estos estudios es de 4 años y un año más para el proceso de titulación. El plan de estudios contempla un plazo máximo de 8 años, a partir del ingreso, para titularse.

El objetivo consiste en: "Formar profesionales que contribuyan a la elaboración e implantación de políticas, planes y proyectos que repercutan favorablemente en la solución de los problemas socioeducativos del país, con base en el estudio de la relación educación-sociedad, así como de un sólido instrumental analítico que les permita comprender y valorar las tendencias y características del desarrollo nacional"[26]

La estructura curricular consta de 3 Fases: I) Formación Inicial, II), Formación Profesional y III) Concentración en Campo o Servicio, y cuenta con 5 Líneas de integración disciplinaria: 1) Histórica, 2) Sociológica, 3) Sociología de la Educación, 4) Educativa, 5) Investigación y Técnico Instrumental. En los Cuadros No. 8 al 11 se presenta todo el mapa curricular con las fases, las líneas, el número de créditos y la seriación de las asignaturas.

[25] Tomado de: https://sociologiaupn.wordpress.com/2010/02/01/5/ Recuperado el 18/02/2013.
[26] UPN, "Sociología de la Educación", tríptico informativo.

Cuadro No. 8: Organización curricular de la licenciatura en Sociología de la Educación, Plan 90.

Semestre/Fase	Asignatura	Hrs.	Créditos
Primer Semestre Formación Inicial	• Historia Social Contemporánea (siglo XIX)▲	4	8
	• Ciencia y Sociedad	4	8
	• Formación Social Mexicana (Siglo xix) I	4	8
	• Problemas de la Educación en México	4/2	10
	• Fundamentos de Sociología	4	8
Segundo Semestre Formación Inicial	• Historia Social Contemporánea (Siglo xx)	4	8
	• Política Educativa	4	8
	• Formación Social Mexicana (Siglo xx) II	4	8
	• Sociología de la Educación▲	4	8
	• Teoría Sociológica I→→	4	8
Tercer Semestre Formación Inicial Formación Profesional	• Sistema Educativo Nacional	4	8
	• Comprensión y producción de textos	4	8
	• Teoría Económica	4	8
	• Educación, Cultura y Comunicación	4	8
	• Teoría Sociológica II →→	4	8
Cuarto Semestre Formación Profesional	• Estadística Educativa I →→	4/2	10
	• Estratificación y Clases	4	8
	• Economía Mexicana Contemporánea	4	8
	• Educación y Economía	4	8
	• Teoría Sociológica III→→	4	8
Quinto Semestre Formación Profesional	• Estadística Educativa II →→	4/2	10
	• Sociología Política (Teoría del Estado)	4	8
	• Educación y Sociedad en América Latina ▲	4	8
	• Educación, Sociedad e Ideología▲	4	8
	• Sociología de América Latina	4	8
Sexto Semestre Formación Profesional	• Metodología	4/2	10
	• Técnicas de Investigación	4/2	10
	• Sociología del Curriculum ▲	4	8
	• Seminario de Problemas de la Educación en México	4/2	10
	• Análisis del discurso	4	8
Séptimo Semestre Concentración en Campo o Servicio	• Seminario de Tesis I →→	4/2	10
	• Seminario-Taller de Concentración	4	8
	• Curso o Seminario Optativo 7 – I	4	8
	• Curso o Seminario Optativo 7 – II	4	8
	• Curso o Seminario Optativo 7 – III	4	8
Octavo Semestre Concentración en Campo o Servicio	• Seminario de Tesis II →→	4/2	10
	• Seminario-Taller de Concentración II	4	8
	• Curso o Seminario Optativo 8 – I	4	8
	• Curso o Seminario Optativo 8 – II	4	8
	• Curso o Seminario Optativo 8 – III	4	8

FUENTE: *Weblog* https://sociologiaupn.wordpress.com/2010/02/01/5/

→→ Seriación ▲ Actualización

Cuadro No. 9: Fase Inicial del mapa curricular de la licenciatura en SE, Plan 90.

I) FI:12 espacios curriculares (98 créditos)					
1ª.	Historia Social Contemporánea (Siglo XIX) 8 créds., 4 hrs.	Metodología (Ciencia y Sociedad) 8 créds., 4 hrs.	Formación Social Mexicana (Siglo XIX) 8 créds., 4 hrs.	Problemas de la Educación en México 10 créds., 4/2 hrs.	Fundamentos de Sociología 8 créds., 4 hrs.
2ª.	Historia Social Contemporánea (Siglo XX) 8 créds., 4 hrs.	Política Educativa 8 créds., 4 hrs.	Formación Social Mexicana (Siglo XX) 8 créds., 4 hrs	Sociología de la Educación 8 créds., 4 hrs.	Teoría Sociológica I 8 créds., 4 hrs.
3ª.	Comprensión y producción de textos 8 créds., 4 hrs.	Sistema Educativo Nacional 8 créds., 4 hrs.			

FUENTE: *Weblog* https://sociologiaupn.wordpress.com/2010/02/01/5/

Cuadro No. 10: Fase Profesional del mapa curricular de la licenciatura en SE, Plan 90.

II) FP:18 espacios curriculares (154 créditos)					
3°			Teoría Económica 8 créds., 4 hrs.	Educación, Cultura y Comunicación 8 créds., 4 hrs.	Teoría Sociológica II 8 créds., 4 hrs.
4°	Estadística Educativa I 10 créds., 4/2 hrs.	Estratificación y Clases 8 créds., 4 hrs.	Economía Mexicana Contemporánea 8 créds., 4 hrs.	Educación y Economía 8 créds., 4 hrs.	Teoría Sociológica III 8 créds., 4 hrs.
5°	Estadística Educativa II 10 créds., 4/2 hrs.	Sociología Política (Teoría del Estado) 8 créds., 4 hrs.	Educación y Sociedad en América Latina 8 créds., 4 hrs.	Educación, Sociedad e Ideología 8 créds., 4 hrs.	Sociología de América Latina 8 créds., 4 hrs.
6°	Metodología 10 créds., 4/2 hrs.	Técnicas de Investigación 10 créds., 4/2 hrs.	Sociología del Currículum 8 créds., 4 hrs.	Seminario de Problemas de la Educación en México 10 créds., 4/2 hrs.	Análisis del Discurso 8 créds., 4 hrs.

FUENTE: *Weblog* https://sociologiaupn.wordpress.com/2010/02/01/5/

Cuadro No. 11: Fase de Concentración en Campo del mapa curricular de la licenciatura en SE, Plan 90.

III) FCP:10 espacios curriculares (84 créditos)					
7º.	Seminario de Tesis I 10 créds., 4/2 hrs.	Seminario Taller de Concentración I 8 créds., 4 hrs.	Optativa 7-I 8 créds., 4 hrs.	Optativa 7-II 8 créds., 4 hrs.	Optativa 7-III 8 créds., 4 hrs.
8º.	Seminario de Tesis II 10 créds., 4/2 hrs.	Seminario Taller de Concentración II 8 créds., 4 hrs.	Optativa 8-I 8 créds., 4 hrs.	Optativa 8-III 8 créds., 4 hrs.	Optativa 8-III 8 créds., 4 hrs.

FUENTE: *Weblog* https://sociologiaupn.wordpress.com/2010/02/01/5/

Cabe señalar que la Fase III (Concentración en Campo o Servicio) se **reestructuró** en el año 2007, como resultado de los dos foros llevados a cabo por el CA Sociología de la Educación y a partir de la evaluación de los CIEES. Se establecieron los siguientes tres Campos para atender la licenciatura en Sociología de la Educación: *Política educativa y globalización, Procesos socioeducativos: estructuras y sujetos sociales e Interculturalidad y derechos humanos.*

En relación con las cinco líneas de integración disciplinaria, las materias se distribuyen de la siguiente manera: Investigación (Técnica-Instrumental), Educativa, Sociología de la Educación, Sociológica e Histórica, además del Seminario de Tesis II y del Seminario Taller de Concentración II y las materias optativas. Asimismo, la seriación se presenta sólo en las materias de: Teoría Sociológica I, II, III; Estadística I y II; Seminario de Tesis I y II y Taller de concentración I y II. La estructura se basa en la disciplina, lo cual puede representar una limitante para una formación más holística de los estudiantes. "(…) el currículum basado en disciplinas tiende a propiciar clases más centradas en el contenido que en el proceso, dirigidas a enseñar asignaturas, no a enseñar a los estudiantes".[27] De las 40 materias que conforman el mapa curricular se **actualizaron** cinco en 2005: sociología de la educación**,** sociología del currículum, historia social contemporánea, educación y sociedad en América Latina y educación, sociedad e ideología**.**

Por último, se puede decir que las actualizaciones a los programas han sido parciales. Los profesores que imparten cursos en la licenciatura en Sociología de la Educación, en términos generales, señalan haber realizado sólo **modificaciones** a la bibliografía de sus programas de estudio, conservando la estructura original del programa. Los interrogantes obligados son: ¿Por qué a 25 años de reestructurado el plan de estudios de la licenciatura, nos hemos conformado con modificaciones tan incipientes?[28] En las Figuras No. 1 y No. 2 se presentan las líneas del tiempo de los movimientos curriculares de los dos programas de licenciatura, con el fin de apreciar esquemáticamente el grado de obsolescencia de los mismos.

[27] Andy Hargreaves, Una educación para el cambio, Madrid, Octaedro, 2000, p.145.

[28] En el weblog de la licenciatura en sociología de la educación también se puede apreciar información sobre: los perfiles (de ingreso y egreso); titulación; servicio social; campo laboral; perfil del docente.

Figura No. 1: Línea del tiempo de los movimientos curriculares de la licenciatura en sociología de la UAM-X



FUENTE: Elaboración propia.

Figura No. 2: Línea del tiempo de los movimientos curriculares de la licenciatura en sociología de la educación de la UPN-A



FUENTE: Elaboración propia.

Como puede apreciarse en la Figura No.1, entre la aprobación del primer plan de estudios (1978) y el primer ejercicio de rediseño curricular transcurrieron 17 años, y un año más para su entrada en vigor. De 1996 a la fecha (veintiún años) se sigue operando con el mismo plan de estudios, aunque con algunas adecuaciones y una propuesta de reforma.[29]

[29] En el sitio web de la UAM se explica la diferencia entre una adecuación y una modificación de la siguiente manera: El Reglamento de Estudios Superiores, en la exposición de motivos, numeral 3.6.2., primer y segundo párrafos, aclara que las adecuaciones a los planes y programas de estudio son cambios menores para mantenerlos actualizados y acordes al buen desarrollo y funcionamiento de la División y que no afectan la concepción de las licenciaturas o posgrados por ubicarse en rubros tales como cambio de nombre y seriación de UEA, unión, separación, supresión, adición o actualización de las mismas, cambios de trimestre, de modalidades de evaluación y de bibliografía; y que dicha concepción se entiende referida a los objetivos de las licenciaturas y posgrados. Por su parte, las modificaciones consisten en cambios que se presentan y repercuten en la concepción de los planes y programas de estudio, la cual se entiende referida a los objetivos generales y específicos de los mismos; sin embargo, pueden formularse propuestas en las que los objetivos no sufran transformación alguna, pero podrían implicar una modificación significativa, como cambios importantes en la estructura de éstos, la sustitución de la mayoría de las UEA, así como la reformulación de los contenidos de dichas UEA, entre otras. Tomado de: http://www.uam.mx/oag/consultas/planesestudio.html Recuperado el 16/03/2017.

En la Figura No. 2, sobre la licenciatura en sociología de la educación, se aprecia que entre el plan de estudios de 1979 y el de 1990 transcurrieron once años, y el tiempo que este último lleva operando es de veintisiete años, aproximadamente, con algunas reestructuraciones menores en ese período. En el caso de las dos licenciaturas, llama la atención que en esos mismos períodos la ciencia, la tecnología y el conocimiento han evolucionado a pasos cada vez más acelerados, por lo que el tiempo transcurrido entre un rediseño y otro resulta excesivo.

4.2.3 Los puntos de conexión/desconexión

Ambas licenciaturas se crearon con un ímpetu innovador, porque pretendían constituirse como programas únicos en su tipo y llenar los vacíos de otros programas de otras universidades. Pero, a partir de su creación, tan sólo se han conducido con dos planes de estudios. En el Cuadro No. 12, se pueden apreciar características similares a las dos licenciaturas.

Cuadro No. 12: Características de las licenciaturas en las dos universidades.

Aspecto	UAM Xochimilco	UPN Ajusco
Nombre del Programa	Licenciatura en Sociología	Licenciatura en Sociología de la Educación
Objetivo	Misión: Formar profesionales de la sociología con un sólido conocimiento de la realidad, con énfasis en la nacional, capacitados para investigar la problemática social y preparados para coadyuvar en la solución de problemas desde una perspectiva que considere las necesidades sociales del país y del contexto internacional. Con capacidad para aplicar creativamente los conocimientos teóricos en el análisis de la realidad, con una sólida información socio histórica y con las bases metodológicas y técnicas para realizar investigaciones sociales.	Formar profesionales que contribuyan a la elaboración e instrumentación de políticas, planes y proyectos que repercutan favorablemente en la solución de los problemas socioeducativos del país, en base al estudio de la relación educación-sociedad, así como de un sólido instrumental analítico que les permita comprender y valorar las tendencias y características del desarrollo nacional.
Perfil de ingreso	El perfil mínimo para desarrollar adecuadamente su formación: disposición para el trabajo en equipo, disciplina, creatividad, visión crítica, sensibilidad social, entre otras.	Profesor normalista o egresado de educación media superior (bachillerato o equivalente).
Perfil de egreso	Al finalizar sus estudios, el egresado tendrá el siguiente perfil: • Capacidad para difundir y proyectar la disciplina por medio de la investigación básica.	Al concluir sus estudios, el licenciado en Sociología de la Educación podrá: • Explicar el proceso educativo y su relación con la sociedad a partir del conocimiento de los factores históricos, económicos,

Aspecto	UAM Xochimilco	UPN Ajusco
	• Investigar con base en los métodos de las ciencias sociales, la estadística y la informática, los fenómenos sociales (investigación aplicada). • Capacidad de inserción en ámbitos de planeación y de toma de decisiones, en los sectores público y privado. • Participar en programas de educación media y superior, transmitiendo su experiencia profesional a las nuevas generaciones, por medio de la docencia y de la gestión académica.	políticos y culturales presentes en dicho proceso. • Realizar estudios sobre el papel que juega la educación frente a las necesidades cada vez más complejas de la sociedad mexicana. • Evaluar las políticas educativas y su impacto real en los rezagos educativos, la calidad de la enseñanza y los requerimientos científico-técnicos modernos. • Planificar, organizar, dirigir y evaluar proyectos educativos. • Ejercer la docencia en áreas de las ciencias sociales. • Capacitar y apoyar la actualización de docentes y profesionales de la educación.
Campo laboral	Entre otras, pueden dedicarse a las siguientes actividades profesionales: investigador, asesor, analista, docente, consultor. • En instituciones gubernamentales, universidades y centros de investigación. • Empresas paraestatales y privadas, ONG. • Organizaciones sociales, consultorías, en el ámbito nacional e internacional.	El egresado de esta licenciatura podrá realizar sus actividades en: • Centros docentes de educación media superior y superior. • Organismos gubernamentales relacionados con las políticas educativas. • Instituciones sociales como asociaciones civiles. • Medios de comunicación social.
Requisitos de ingreso	• Presentar examen de admisión y ser aceptado. • Certificado de enseñanza media superior (bachillerato, vocacional, normal primaria) o constancia de estos estudios. • Promedio mínimo de siete (7.0). • Cuota de inscripción anual. • Cuota por trimestre. • Estudiantes extranjeros pagan cuota especial.	• Ser seleccionado por medio de examen de admisión. • Certificado de Estudios de Nivel Medio Superior y/o Constancia de Estudio Terminal con promedio mínimo 7.0 (original y dos copias). • Acta de Nacimiento (original y dos copias). • CURP (original y copia). • Ficha de aspirante original o folio comprobante de presentación de examen. • Realizar pago por concepto de inscripción.
Acreditaciones	Acceciso[30]	CIEES[31]

FUENTE: Elaboración propia, con base en documentos oficiales.

[30] La Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (Acceciso) se constituyó en una asociación civil, creada en la Ciudad de México, D. F., el 12 de diciembre de 2002 y reconocida por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) como organismo acreditador de programas educativos de educación superior del nivel de licenciatura, el primero de julio de 2003. Tomado de la Página Web de la UAM-X: http://www.xoc.uam.mx/ Recuperado el 25/03/2013.

[31] Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior. Son nueve cuerpos colegiados integrados por distinguidos académicos de instituciones de educación superior representativos de las diversas regiones del país que tienen a su cargo la evaluación interinstitucional de programas, funciones, servicios y proyectos ubicados en el quehacer sustantivo de las instituciones. Tomado de http://www.ciees.edu.mx/ Recuperado el 25/03/2013.

Con base en el cuadro anterior, se pueden apreciar los siguientes puntos de conexión o desconexión:

- **Objetivo:** Formar gente capaz de comprender y analizar los problemas sociales (o socioeducativos, en su caso) del país, y de coadyuvar en la solución de los mismos (conexión).
- **Perfil de ingreso:** En la UAM-X se explicitan atributos, como creatividad y visión crítica, y en la UPN-A se pide el nivel mínimo de estudios para poder ingresar (desconexión).
- **Perfil de egreso:** En la UAM-X se pondera la posibilidad de realizar investigación básica y aplicada, y la utilización de teorías, técnicas y metodologías. En la UPN-A se plantea la posibilidad de realizar estudios socioeducativos, evaluar políticas educativas y capacitar y apoyar la actualización de docentes y profesionales de la educación (desconexión). En ambas universidades se plantea el ejercicio de la docencia a niveles medio y medio superior (conexión).
- **Campo laboral:** En la UAM-X se explicitan las actividades profesionales (como investigador, asesor, analista, docente, consultor) en universidades y centros de investigación y en instituciones gubernamentales, en general. En la UPN-A no se explicitan las actividades profesionales y el desempeño se acota a los centros educativos de educación media y media superior y al gobierno, pero sólo en dependencias relacionadas con la política educativa (desconexión).
- **Requisitos de ingreso:** En la UAM-X se plantean cuotas (por trimestre y para extranjeros), y en la UPN-A se piden documentos (acta de nacimiento y CURP) (desconexión). En ambas universidades se aplica examen de admisión, se pide certificado de educación media superior o constancia, promedio mínimo de 7.0 y pago por concepto de inscripción (conexión).
- **Acreditaciones:** La licenciatura en Sociología de la UAM-X ha sido evaluada por Acceciso, y la licenciatura en Sociología de la Educación de la UPN-A por los CIEES (desconexión). Pero ambas licenciaturas han sido evaluadas (conexión).

4.3 Los modelos curriculares desde el punto de vista ideológico

Como vimos en el Capítulo 4, el curriculum es un tema inevitablemente controvertido e ideologizado (Gimeno, J., 1998), en virtud de que en él se plasman las perspectivas, los compromisos educativos y los intereses ideológicos de los profesores, es decir, sus ideas sobre las prácticas en el aula, las relaciones entre ellos y con sus alumnos, y la enseñanza que les brindan a éstos (Ball, 1994). Por ello, es importante que los educadores asuman el poder de adoptar decisiones educativas con aquellos cuyas vidas se ven afectadas por esas decisiones. (Kemmis, 1998).

Pretender hacer un ejercicio comparativo de los currículos como tales, entre las dos universidades, rebasaría con mucho los propósitos y alcances de este trabajo. En cambio, lo que sí se considera viable es hacer un breve ejercicio comparativo-reflexivo sobre su orientación ideológica *(racionalismo académico; eficiencia económica y social; reconstruccionismo social; ortodoxia; progresismo, y pluralismo cognitivo),* con sus respectivos componentes *(intenciones, contenidos, métodos de enseñanza/aprendizaje y evaluación)* de esos planes de estudio. Esto, con base en el cuadro propuesto por Adamson, B. y Morris, P. (2010: 325-326) En el Cuadro No. 13 se presentan las principales características de cada uno de estos enfoques ideológicos con sus respectivos componentes:

Cuadro No. 13: Enfoques ideológicos y sus componentes.

	C o m p o n e n t e s				
Enfoque ideológico	**Intención**	**Contenido**	**Método de enseñanza y aprendizaje**	**Evaluación**	**Características**
Raciona-lismo académico	Mejorar las capacidades intelectuales y habilidades cognitivas de los estudian-tes y ense-ñarles cómo aprender.	Conocimiento de habilidades y valores vinculados a las disciplinas académicas.	Exposición y didáctica de la enseñanza y promoción de habilidades de interrogación.	Conocimiento y habilidades de los estudiantes y rigor académico.	Esencialmente con-servador; preocupado por preservar la transmisión del conocimiento establecido, a través de la didáctica; tiende a marcar las diferencias entre los elementos curriculares, más que a pensar en conexiones que lo atraviesan, y el rol del alumno es pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
Eficiencia económica	Satisfacer las	Conocimiento de habilidades	Aplicación y dominio de	Fijación en los estudiantes de	Se esfuerza por perfeccionar capacidades de conocimiento y

	Componentes				
Enfoque ideológico	**Intención**	**Contenido**	**Método de enseñanza y aprendizaje**	**Evaluación**	**Características**
y social	necesidades sociales actuales y futuras de capital humano.	con relevancia para un futuro empleo.	habilidades.	habilidades para aplicar conocimientos y capacidades. Esencialmente conservador; se preocupa por preservar la transmisión del conocimiento	habilidades que se presume serán demandadas por un futuro empleo, y las actividades cívicas y valores para todos los ciudadanos. Enseñar y aprender es visto como un ejercicio que permite definir el alcance de la autonomía de los estudiantes.
Reconstructivismo social	Que el currículo sirva como agente para la reforma social, los cambios y las críticas.	Las necesidades, los ideales y las cuestiones sociales.	La interacción, el grupo de trabajo y el desempeño de los estudiantes en actividades comunitarias.	Necesidad de hacer participar a los estudiantes en sus propias evaluaciones.	Los problemas sociales son el foco del currículum y se espera que los estudiantes se comprometan activamente, investiguen y busquen soluciones.
Ortodoxia	Inducir a los estudiantes a adherirse a una ortodoxia religiosa y/o política particular.	Creencias y prácticas de aquellos que participan de una ortodoxia particular.	Didáctica y promoción de creencias y prácticas.	Que los estudiantes se adhieran a sistemas de prácticas y creencias.	Se espera que los estudiantes tengan un rol pasivo y no crítico, y se califica el aprendizaje como exitoso cuando los estudiantes se adhieren a las creencias y prácticas inculcadas.
Progresismo	Proveer a los estudiantes oportunidades de desarrollo intelectual y personal.	El conocimiento como una entidad holísticamente integrada y el proceso de aprender.	La actividad de los estudiantes, el autoaprendizaje y el papel del docente como facilitador.	Mediciones cualitativas que permiten analizar el proceso de enseñanza.	El currículum se basa en los intereses, habilidades y necesidades de cada individuo. Impulsa a los estudiantes a explorar y a desarrollarse autónomamente y a ser activos constructores de su propio aprendizaje.
Pluralismo cognitivo	Proveer un amplio rango de competencias y actitudes.	Contenidos negociados y diversidad de ingresos y resultados.	La actividad de los estudiantes, el autoaprendizaje y el papel del docente como facilitador.	Mediciones cualitativas que permiten captar la diversidad de aprendizajes.	Los estudiantes son vistos como aprendices de diversas destrezas que los hacen hábiles para incorporar las demandas del contexto siempre cambiante.

FUENTE: Elaboración propia, con base en Adamson, B. y Morris, P. (2010*:* 326-327)

Con base en las descripciones de las ideologías curriculares y sus componentes, pero fundamentalmente como resultado de los capítulos precedentes y de este capítulo, así como de la investigación de campo, en el Cuadro No. 14 se ubica el

enfoque ideológico y los componentes que se considera en esta investigación, poseen tanto la UAM-X como la UPN-A.

Cuadro No. 14: Ideologías curriculares y componentes de la licenciatura en Sociología (UAM-X) y de la licenciatura en Sociología de la Educación (UPN-A).

Compo-nentes / Ideología	Intenciones		Contenidos		Métodos de enseñanza y aprendizaje		Evaluación	
	UAM-X	**UPN-A**	**UAM-X**	**UPN-A**	**UAM-X**	**UPN-A**	**UAM-X**	**UPN-A**
Racionalismo académico	NO	Parcial-mente	NO	Parcial-mente	NO	Parcial-mente	SÍ	SÍ
Eficiencia económica y social	Parcial-mente	Parcial-mente	Parcial-mente	Parcial-mente	Parcial-mente	Parcial-mente	Parcial-mente	Parcial-mente
Reconstructivismo social	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Ortodoxia	NO	Parcial-mente	NO	Parcial-mente	NO	Parcial-mente	NO	Parcial-mente
Progresismo	NO	Parcial-mente	NO	Parcial-mente	NO	Parcial-mente	Parcial-mente	Parcial-mente
Pluralismo congnitivo	SÍ	Parcial-mente	NO	NO	Parcial-mente	Parcial-mente	Parcial-mente	Parcial-mente

Fuente: Elaboración propia, con base en Adamson, B. y Morris, P. (2010*:* 326-327)

Los resultados que arroja este cuadro, se analizan en el apartado 4.3.3 (Los puntos de conexión/desconexión). Entre tanto, vale destacar que para Bob Adamson y Paul Morris: "Las diferentes concepciones del curriculum se nutren de ideologías sociales apoyadas en miradas normativas y creencias acerca de los roles deseados para la escolarización en la sociedad, la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje y los roles de los alumnos y docentes". (Adamson y Morris, En Bray, M.; Adamson, B. y Mason, M., 2010: 325).

Para los autores, es posible que algunas de estas ideologías rivalicen entre sí, o bien que en algún diseño curricular sólo esté presente alguna de ellas. Sin embargo, aclaran que nuestras sociedades y universidades, dada la pluralidad que impera en ellas, pueden tener una mezcla de todas esas ideologías; de hecho, éstas pueden contradecirse entre sí. "También los currículos tienen una tendencia a quedar atados a las tradiciones, incluso cuando podrían incorporar cambios radicales en épocas de reforma. Como resultado de esto, con frecuencia, el currículum es un complejo conjunto de tensiones y contradicciones, moldeado por fuerzas ideológicas, históricas y educativas". (Adamson y Morris, En Bray, M.; Adamson, B. y Mason, M., 2010: 328)

4.3.1 La licenciatura en Sociología (UAM-Xochimilco) y sus componentes ideológicos

La postura ideológica del UAM-X, en relación con el curriculum, se ha caracterizado por el trabajo colegiado (o equipos de trabajo) para la definición curricular y la construcción de relaciones convergentes. Así lo expresa Romualdo López:

> (...) Había confluencias de muchos tipos: temáticas (los de matemáticas, los de historia, los de biología, entre otros), en torno a los objetivos de la enseñanza (orientaciones pedagógicas, concepciones epistemológicas, a manera de ejemplo), en torno a los valores de !a educación (ideologías), en torno a los niveles de la enseñanza y otras más, incluida el tipo de presencia de la investigación en la enseñanza como modelo de innovación. De esta manera, progresivamente se fueron conformando academias o áreas que agrupaban a profesores de acuerdo a las necesidades del curriculum. (López, R., y otros, 2000: 136-137)

En el *Documento Xochimilco* se analiza la metodología educativa destacando que el estudiante deberá participar en dos niveles en este proceso de transformación de la realidad o de producción de conocimientos: buscando información empírica a través de experimentos, y en la producción de conceptos desde los productos teóricos-ideológicos existentes. Actividades que integran teoría y praxis, (UAM-X, 1994).

4.3.2 La licenciatura en Sociología de la Educación (UPN-Ajusco) y sus componentes ideológicos

En el caso de la UPN-A, la conformación de grupos de trabajo para que participen en los procesos curriculares ha sido constante sólo que, si no siempre sí la mayoría de las veces, los criterios para esa conformación, así como los alcances y limitaciones, han sido determinados por la autoridad más que por la decisión espontánea de colectivos de profesores por participar; máxime cuando, desde la creación de esta universidad, ha prevalecido la "idea" de que "en México, las políticas educativas centrales fomentan un modelo educativo que "retoma la "filosofía" (más bien ideología) del *Estándar Educativo* entendido como la medición de disposiciones curriculares, perfiles educativos de desempeño, evaluación, normatividad, etcétera". (Moreno, P., 2007: 247)

En una entrevista de Teresa Ramos al profesor Miguel Ángel Niño, que aparece en la *Gaceta de la UPN,* el 31 de marzo de 1998, vale la pena destacar:

> Nosostros pensábamos que debería ser una formación plural en cuanto a lo ideológico, a las corrientes, a los puntos de vista, porque ya traíamos también la experiencia de la UNAM, donde, por ejemplo, en psicología se tiene una psicología conductista. Como tú sabes, también irrumpió en distintos medios, llegó a la educación en muchas partes, hasta en las cuestiones administrativas, y todo esto tiene que ver con la programación por objetivos. (Moreno, P., 2007: 38)

Se puede decir que los diversos ejercicios curriculares realizados en la UPN-A se han caracterizado por diversas conformaciones de grupos de académicos, con un mínimo de participación estudiantil, y con la intervención eventual de especialistas externos, contratados por las autoridades. Esto ha propiciado animadversiones, sobre todo en los grupos más radicales, que son quienes han mantenido el control de la licenciatura desde siempre.

4.3.3 Los puntos de conexión/desconexión

De acuerdo con el Cuadro No. 14 (Ideologías curriculares y sus componentes) las dos licenciaturas tienen una tendencia ideológico-curricular predominante hacia el *reconstructivismo social.* En el caso del *racionalismo académico,* la licenciatura en Sociología (UAM-X) se aleja radicalmente, en tanto que la licenciatura en Sociología de la Educación (UPN-A) tiene un comportamiento ambivalente.

Respecto de la *eficiencia económica y social,* si bien ambas licenciaturas no explicitan formalmente esa postura en sus currículos, sí lo hacen tangencialmente en sus perfiles de egreso y en el campo laboral al cual, ponderan, pueden acceder los egresados.

En relación con el enfoque *ortodoxo,* la LS se aleja radicalmente de él, mientras que la LSE vuelve a mostrar un comportamiento ambivalente, quizá debido a las posturas radicales del colectivo de docentes que tienen el control de ese programa educativo. Lo mismo ocurre con el enfoque del *progresismo.*

Finalmente, la postura de LS hacia la ideología del *pluralismo cognitivo* es clara, en virtud de su "sistema modular", en tanto que en la LSE vuelve a ser ambivalente.

Cabe destacar la importancia de la dimensión ideológica en la conformación y desarrollo de un curriculum, ya que contiene las formulaciones básicas que justifican su puesta en práctica, "esto es en la justificación misma de un curriculum se encuentran los elementos ideológicos que son una parte central del motor de dicho curriculum. Las perspectivas actuales de análisis del curriculum oculto se sustentan en gran medida en esta dimensión". (De Alba, A., 1998: 8).

4.4 Algunos aspectos del análisis FODA de las dos universidades y su impacto en las licenciaturas en sociología (UAM-Xochimilco) y en sociología de la educación (UPN-Ajusco)

En este apartado se exponen algunas fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, vinculadas a las funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión) que han tenido algún impacto en las licenciaturas estudiadas, así como al apoyo institucional recibido. Por consiguiente, no se trata de un análisis FODA[32] riguroso, ya que cada universidad (UAM-X/UPN-A) ha desarrollado el propio en sus respectivos planes de desarrollo.

En el caso de la UAM-X, en el *Plan de Desarrollo Institucional: 2011-2024,* se menciona la realización de dos talleres en julio de 2010, orientados a lograr las tareas de la Comisión de Planeación. El mecanismo de trabajo consistió en integrar seis subcomisiones (una por cada eje analítico propuesto por el Rector General: 1) docencia, 2) investigación, posgrado, 3) preservación y difusión de la cultura, 4) personal académico, 5) gestión, y 6) infraestructura. (Fernández, E., 2011: 8)

En cuanto al UPN-A, se tomó como base el *Programa Integral de Desarrollo Institucional: 2014-2018,* en el cual se hace referencia a la invitación por parte del Rector a la comunidad de la UPN "a incorporarse para identificar sus fortalezas y sus debilidades, así como las oportunidades derivadas del contexto internacional nacional e institucional para la ejecución de este programa". (Cedillo, T., 2014: 2)

[32] El análisis FODA, se conoce como SWOT *(strenghts-weaknesses-oportunities-threats)* en países de habla inglesa, y como DAFO en España. El origen del diseño de esta técnica es confuso, ya que en diversas fuentes lo mismo se le atribuye a Albert S. Humphrey (entre los años sesenta y setenta), que a Learned, Christensen, Andrews y Guth.

Ahora bien, para la realización del análisis FODA, por lo general se recurre al llenado de una matriz como la que se presenta en la Figura No. 3, con la idea no sólo de tener una imagen panorámica de las *fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas* de la institución/organización, sino para analizar cómo se combinan y comportan estos factores, como base para la toma de decisiones:

Figura No. 3: Matriz para el análisis FODA.

Factores externos / Factores internos	Oportunidades	Amenazas
Fortalezas	**F/O** Coinciden las Fortalezas con las Oportunidades	**F/A** Coinciden las Fortalezas con las Amenazas
Debilidades	**D/O** Coinciden las Debilidades con las Oportunidades	**D/O** Coinciden las Debilidades con las Oportunidades

FUENTE: Elaboración propia, con base en Rosas, J. (2007: 208)

Como puede apreciarse, lo óptimo es que coincidan las fortalezas (que son factores internos) con las oportunidades (factores externos); no así las debilidades (factores internos) con las amenazas (factores externos). Las zonas de riesgo se presentan en donde coinciden las debilidades con las oportunidades, o bien las fortalezas con las amenazas. Esto es motivo suficiente para preguntarnos: *¿en qué situación se encuentran nuestras universidades, en general, y las licenciaturas en sociología y en sociología de la educación en particular?*

A continuación se presentan algunas de tantas *fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas* que imperan en la UAM-X y en la UPN-A, con énfasis en las licenciaturas analizadas.

4.4.1 Fortalezas y debilidades

Éstas se orientan al interior de la organización/institución (en este caso las dos universidades. Ambas, como buenas instituciones/organizaciones, se caracterizan por tener una serie de fortalezas y debilidades, que las han llevado a donde se encuentran actualmente, o bien que las han limitado en el logro de sus objetivos. A continuación se presentan algunos ejemplos de las mismas.

Fortalezas

- Tanto la UAM-X como la UPN-A ofertan una educación superior de calidad a sus aspirantes y cuentan con profesores mayoritariamente de tiempo completo, con alto grado de profesionalización y calidad académica.
- Planta académica competente en labores de investigación.
- Desarrollo de investigaciones en educación reconocidas a nivel nacional e internacional.
- Desarrollo de proyectos de investigación en ciencias sociales y educativas con financiamiento externo.

Debilidades

- Problemas de distribución para el ejercicio de la docencia.
- Grados diferenciados de compromiso e involucramiento por parte de los académicos en la actualización de los planes y programas de estudio.
- Producción en investigación escasa o nula por parte de algunos profesores.
- Apoyo material y económico por parte de las autoridades, casi siempre insuficiente.
- Carencias en los procedimientos para homologar los criterios de evaluación en los planes y programas de estudio de licenciatura.
- Faltan mecanismos institucionales ágiles que faciliten la creación, modificación y adecuación de los planes y programas de estudio de licenciatura y posgrado.
- Falta definir con claridad las cargas de la matrícula en términos de las disciplinas y especialidades que se ofrecen.
- Un porcentaje importante de alumnos no puede dedicarse a sus estudios de tiempo completo.
- Insuficiente enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma en los planes y programas de estudio, en particular, de inglés.
- Promoción insuficiente de la oferta educativa.

- Insuficiente capacitación de algunos profesores para mejorar el desempeño de las tareas educativas con base en los nuevos paradigmas de la educación superior.
- Baja valoración de la docencia, sobre todo, de licenciatura, por parte de algunos profesores con altas capacidades de investigación.
- Número importante de egresados laborando en niveles operativos, con bajos sueldos. Tasa de relación entre lo que estudiaron y su trabajo actual insatisfactoria.
- Falta de un proyecto en el que participen los alumnos de posgrado para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de licenciatura.

4.4.2 Oportunidades y amenazas

En el caso de las oportunidades y amenazas, el grueso de los aspectos les atañen a ambas universidades, básicamente porque están expuestas a un contexto compartido (económico, político, social y educativo), por lo que algunos ejemplos de las mismas son:

Oportunidades

- Tanto la UAM-X como la UPN-A tienen la oportunidad de contribuir al crecimiento y desarrollo del país mediante la oferta de una educación superior de calidad a sus aspirantes.
- Disponibilidad de fondos internacionales para proyectos de colaboración interuniversitaria, así como fuentes externas de financiamiento para la investigación en temas estratégicos.
- Fuerte impacto en el desarrollo de la educación superior a través de las redes sociales (*Facebook, Twitter, MySpace, Linkedin* y otras) como medio de comunicación eficaz.

- Auge desde finales del siglo pasado y los primeros años del siglo XXI de herramientas y capacidades para analizar e incidir en las problemáticas sociales y socioeducativas con un enfoque sociológico.
- Proliferación de los estudios y análisis sobre el contexto social y socioeducativo ante la emergencia de grandes problemas agudizados por los procesos de la globalización, aun con el entorno cambiante y diverso en el que la Sociología y la Sociología de la Educación se han tendido que desarrollar.
- Las reformas de los sistemas universitarios en el mundo, y la reconfiguración de los programas curriculares han seguido las tendencias que han orientado las políticas educativas para la educación superior de las últimas décadas: multiplicidad, flexibilidad y pertinencia de los contenidos programáticos en función de la resolución de problemas concretos.
- Es innegable la importancia de la sociología y de la sociología de la educación como disciplinas orientadas no sólo a analizar los problemas sociales y educativos, sino a proponer alternativas para la solución de los mismos. Ello exige un replanteamiento cuidadoso del tipo de formación profesional, las herramientas teóricas, metodológicas y técnicas, así como la reconsideración de la inserción laboral del egresado de esas licenciaturas.

Amenazas

- Deficiente formación de los alumnos egresados de educación básica y media, lo que repercute en las capacidades insuficientes de los jóvenes que ingresan al nivel superior.
- Estrechez financiera que ha presionado hacia la baja los subsidios a las universidades públicas del país.
- Altos niveles de pobreza en el país y rezago en la educación básica y media; en consecuencia, se identifican crecientes dificultades económicas entre los jóvenes universitarios para cursar y culminar una carrera.
- Un número importante de egresados de la Universidad se encuentran empleados en puestos operativos, con salarios reducidos; aunado a que en muchas

empresas se presenta baja preferencia por la contratación de egresados de universidades públicas.

- Escaso reconocimiento y legitimidad de la investigación en diversos sectores de la sociedad mexicana.
- Todas las esferas de la vida social (como el campo de la educación formal) se han visto permeadas por la globalización.
- Escasas oportunidades de empleo bien remunerado y en áreas de especialidad acordes a la formación de los egresados de Sociología y Sociología de la Educación.

Con base en todo lo expuesto en este capítulo, se puede concluir que las licenciaturas en sociología (UAM-X) y en sociología de la educación (UPN-A) son disímbolas, en números absolutos, en cuanto a la demanda de aspirantes al primer ingreso; la oferta de espacios por parte de las universidades; los índices de aceptación; los índices de eficiencia terminal, etc. Sin embargo, muestran comportamientos similares en números relativos, con las debidas proporciones, ya que las cifras de la UPN-A en ese programa educativo, son significativamente inferiores.[33]

Respecto del perfil de la planta docente que atiende esos programas educativos, ambas universidades se caracterizan por contar con personal calificado, en virtud de que la mayoría posee perfil Prodep y/o son miembros del SNI, aunado a que tienen nivel de doctorado. Aunque ello no garantiza el óptimo desempeño docente, si representa la posibilidad de que los estudiantes sean atendidos por académicos calificados y actualizados.

Sin embargo, cada institución (UAM y UPN) reviste su propia complejidad en función de su tamaño. Mientras la UAM posee una mayor población de académicos, administrativos y estudiantes, y por ende cifras más amplias de solicitud de ingreso, índices de aceptación, eficiencia terminal, titulación, etc., la UPN posee índices menores en todos esos rubros. Aunque tratándose de problemas de gestión y micropolíticos comparten algunas similitudes.

[33] Lo anterior se basa en los los cuadros 1 a 6, expuestos y analizados en este capítulo.

En relación con los planes de estudio, la licenciatura en sociología (UAM-X) posee un plan de estudios innovador (el sistema modular), que permite a los alumnos vincularse en los primeros trimestres con estudiantes de otras disciplinas y divisiones, lo que le da un plus a su formación. Esto no ocurre en la UPN-A, ya que opera con un plan de estudios podría decirse que más tradicional y cerrado a la interacción con estudiantes de las otras licenciaturas, ya que no tiene un tronco común ni la posibilidad de que los alumnos tomen materias optativas de los otros programas educativos. Pero una similitud entre ambas licenciaturas es que operan con planes de estudio obsoletos, debido a que éstos se rediseñaron en los años noventa, y han sufrido pocos cambios curriculares parciales a partir de entonces, pero no un rediseño, reforma o innovación curricular reciente, acorde a los requerimientos actuales de la ciencia, el conocimiento y la tecnología. De acuerdo con las líneas del tiempo de los movimientos curriculares presentadas en páginas anteriores, en la UAM-X se aprecia un ejercicio de modificaciones, dos de adecuaciones, un rediseño y una propuesta de reforma entre 1985 y 2005, mientras que en la UPN-A se observan tres procesos de evaluación, un rediseño curricular y una reestructuración, entre 1983 y 2007.

Sobre los componentes ideológicos de los planes de estudios de las dos licenciaturas, ambas tienen una tendencia predominante hacia el reconstructivismo social, pero son disímiles en cuanto a su orientación hacia otros componentes ideológicos. Mientras la licenciatura en sociología (UAM-X) se aleja del racionalismo académico y del enfoque ortodoxo, la licenciatura en sociología de la educación (UPN-A) muestra un comportamiento ambivalente.

Asimismo, la licenciatura en sociología se orienta marcadamente al pluralismo cognitivo (prueba de ello es el sistema modular), mientras que la licenciatura en sociología de la educación se mantiene acorazada. Ambas licenciaturas, a través de sus perfiles de egreso y de sus opciones de campo laboral para los egresados, denotan una tendencia tangencial hacia la eficiencia económica y social.

Las dos universidades estudiadas en el capítulo anterior y los dos programas de licenciatura abordados en este capítulo, constituyen universos complejos que, desde luego, tienen sus especificidades, pero que comparten algunas *fortalezas,* por

ejemplo: ambas cuentan con plantillas de profesores de tiempo completo, en su mayoría, con un alto grado de profesionalización y calidad académica. También comparten algunas *debilidades:* la falta de mecanismos institucionales ágiles que faciliten la creación, adecuación, modificación, rediseño o innovación de los planes y programas de estudio; los grados diferenciados de involucramiento y compromiso de los académicos con los ejercicios de cambio curricular, y la poca o escasa atención al dominio de un segundo idioma, así como de contenidos vinculados a las TIC en los planes y programas de estudio.

En cuanto a las *oportunidades* destaca: ambas instituciones tienen la oportunidad de contribuir al crecimiento y desarrollo del país, vía la oferta de una educación superior de calidad a sus aspirantes; la innegable importancia de las dos licenciaturas (sociología y sociología de la educación) como disciplinas orientadas no sólo al análisis de problemas sociales y educativos cada vez más diversos y complejos, tanto locales como globales, sino a proponer soluciones y a formar parte de redes multidisciplinarias de investigación, o la posibilidad de acceder a fondos internacionales para proyectos de colaboración interuniversitaria.

Por último, en cuanto a las *amenazas* compartidas: la formación de los alumnos egresados de la educación básica y media es deficiente, lo cual repercute en cadena cuando éstos se insertan en el nivel de educación superior; el decremento de los subsidios a las universidades públicas del país, y las escasas oportunidades de un empleo digno para los egresados de estos programas educativos.

Todo lo anterior nos puede ayudar a comprender cómo y por qué se da un entrecruzamiento entre la gestión académica y los factores micropolíticos en los procesos de innovación curricular (en nuestro caso, pero es aplicable a todos los procesos), con el poder como eje transversal. Esto se desarrolla en el sexto y último capítulo. Mientras tanto, en el siguiente capítulo (quinto) se exponen los resultados producto de la investigación de campo.

T E R C E R A P A R T E

CAPÍTULO 5

LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA Y SUS ALCANCES

El discurso no es simplemente aquello que traduce
las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello
por lo que y por medio de lo cual se lucha, aquel poder
del que quiere uno adueñarse.
Michel Foucault (1992: 6)

El objetivo de este capítulo es exponer los hallazgos y la interpretación de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a siete agentes académicos (cinco jefes o coordinadores y dos docentes) involucrados en las licenciaturas en sociología (UAM-X) y en sociología de la educación (UPN-A). Dichas entrevistas se orientaron a conocer sus experiencias, opiniones y expectativas sobre la importancia y funcionamiento de cuatro escenarios:[1] gestión académica, factores micropolíticos, innovación curricular y apoyo por parte de las autoridades, en sus respectivas instituciones.

Los hallazgos cualitativos de todas las entrevistas se exponen a manera de narrativa, y provienen de una vista general [2] de los segmentos codificados de las transcripciones de las entrevistas[3], según el sistema de códigos y subcódigos y de la relación de memos alusivos a estos últimos.[4] Asimismo, se presenta una vista comparativa de los retratos de los documentos, y algunos aspectos cuantitativos, a fin de lograr mayor solidez argumentativa.

Los hallazgos cualitativos y los aspectos cuantitativos se convirtieron en el insumo de un análisis más profundo, el cual se expone en el Capítulo 6 y en las reflexiones

---

[1] Estos escenarios se manejaron como códigos y subcódigos al incluirlos en el software *MAXQDA*.

[2] En la Guía de MAXQDA se define a las vistas generales como "tablas omnipresentes en *MAXQDA*. Existen vistas generales de segmentos codificados, memos, variables, vínculos, etc. Todas las vistas generales de *MAXQDA* siguen el mismo principio y permiten un fácil acceso a elementos clave para que no se pierda la productividad".

[3] Los segmentos de texto recuperados en este capítulo se depuraron de muletillas, interjecciones, reiteraciones, etc., a fin de facilitar su lectura y recuperar lo verdaderamente esencial de los discursos, pero en el Anexo B, las transcripciones aparecen tal como se expresaron los entrevistados, y el lector puede consultar segmentos más amplios de texto.

[4] De acuerdo con la Guía de *MAXQDA*, los segmentos codificados son parte de un dato (puede ser un párrafo o parte de uno), al cual se le asigna un código (por ejemplo, gestión académica) o un subcódigo (puede ser un estilo de gestión o un aspecto vinculado a la misma). Esto equivale a destacar contenido relevante de las entrevistas o de los relatos, a fin de contar con un insumo muy valioso para el análisis de los discursos. A su vez, los memos consisten en notas o registros que hace el propio investigador, ya sea con recordatorios, dudas, ideas, supuestos o explicaciones.

finales. A continuación se presentan los principales hallazgos cualitativos de las siete entrevistas realizadas, de acuerdo con los cuatro escenarios referidos.

5.1 Gestión académica

Este primer escenario, incluye los siguientes aspectos:[5]

- Criterios de selección, ya sea como jefe de departamento o coordinador de la licenciatura en sociología (UAM-X), o bien como coordinador de área académica o responsable de la licenciatura en sociología de la educación (UPN-A).
- Estilo (s) de gestión que el propio entrevistado considera que lo caracterizan.
- Estilo de gestión idóneo a futuro, según el entrevistado.
- Tipo (s) de planeación que llevó a cabo durante su gestión.
- Plan de trabajo preestablecido al ocupar el cargo.
- Tipo (s) de evaluación que aplicó durante su gestión.

5.1.1 Entrevistado 1 de la UAM-X (E1-UAM-X)

- *Criterios de selección*

El **E1-UAM-X** califica como "cruel" el sistema para postularse y ocupar un cargo, pero asume que es preferible cómo funciona en la UAM, a cómo funciona en la UPN. Explica los mecanismos para el nombramiento del Jefe de Departamento, y alude al derecho de la Rectoría a formar su peopia terna de aspirantes al puesto.

> Es un sistema cruel, pero hay quien piensa que es mejor que los sistemas de dedazo; el Secretario de Educación Pública nombra al Rector de la Pedagógica. Nuestro sistema es muy tortuoso, pero no pasa por ese tamiz. (E1-UAM-X, párrafo 16) Tuvimos un proceso de selección muy complicado, pero la Rectora tiene derecho de armar su propia terna; me incluyó y obtuve los votos suficientes. (E1-UAM-X, párrafo 24)

[5] La secuencia en que se presentan estos aspectos, varía en cada entrevista, en virtud de que se respeta el orden en el que los entrevistados fueron respondiendo. Esto también aplica en el caso de los otros escenarios (micropolítica, innovación curricular y apoyo de las autoridades),

- *Estilo (s) de gestión*

Agrega que la gestión está en función de los estilos personales y de lo que le funciona a cada quien, pero sin salirse de la legislación. Se asume como concertador, y señala que algunos docentes-investigadores disienten de su estilo, y otros le han manifestado sentirse a gusto, aunque todo proceso de elección de candidatos genera separatismos y grupismos que afectan el desempeño académico.

> Yo elegí el estilo de gestión concertador, porque este sistema que tenemos de elecciones nos mantiene permanentemente en procesos de campaña en los pasillos y nos distancia mucho a unos de otros. Hay grupismo, separatismo, enconos, y eso es un obstáculo para el trabajo académico. Del legislacionismo no nos podemos abstraer, porque todo lo que hacemos está regido por normas. (E1-UAM-X, párrafo 16)

- *Estilo de gestión idóneo a futuro*

Considera que el estilo concertador con el que se ha conducido, es el que funcionaría mejor a futuro. Su cargo, por ser un órgano unipersonal, no se puede ejercer dos veces, pero puede acceder a los siguientes niveles (Dirección o Rectoría). Los coordinadores de licenciatura sí pueden.

> Cada cuatro años llega una persona con una forma de ser diferente. Aunque hay un marco jurídico y una forma de gobierno, hay Consejos, Comisiones, eso no se puede quitar, pero las personas nuevas que llegan sí tienen un estilo personal de interpretar los lineamientos y hay margen para la toma de decisiones. Creo que mi estilo no es el único, pero es el que me está dando buenos resultados. (E1-UAM-X, párrafo 18)

- *Tipo (s) de planeación que llevó a cabo durante su gestión*

Menciona haber aplicado varios tipos de planeación: estratégica, participativa, basada en sistemas de información y en las circunstacias. Alude a los docentes que, por ser de tiempo completo, o por su antigüedad, tienen derecho a pertencer a un área y a que se les dé carga docente, aunque sus pares no estén de acuerdo.

> Los profesores, al ganar el concurso de oposición, somos inamovibles, a menos que la muerte nos separe de la Unidad. Tenemos el derecho de ser programados en docencia, a estar en un área, aunque los otros no quieran; dependiendo de ciertas circunstancias, planeamos la docencia. (E1-UAM-X, párrafo 26)

Resalta el trabajo colaborativo entre el Coordinador de la licenciatura y él para definir la carga docente de los profesores, con base en evaluaciones. Con los académicos realiza la planeación presupuestal, aunque los jefes de las áreas de investigación son más autónomos en estas actividades, pero todos rinden cuentas.

> La planeación docente toma en cuenta la información sobre las evaluaciones de los docentes y los documentos alusivos. Entre el Coordinador y el Jefe de Departamento acomodan cada grupo, salón, o módulo. Los Jefes de área son más autónomos para definir cómo gastarán su dinero. Pasamos por la planeación general; son recursos públicos federales y rendimos cuentas. (E1-UAM-X, párrafo 26)

- *Plan de trabajo preestablecido al ocupar el cargo*

Señala haber llegado con un plan de trabajo preestablecido, basado en los informes de las gestiones anteriores. En él propone que las áreas de investigación produzcan investigación vinculada a los programas de las licenciaturas, maestrías y doctorados.

> Para hacer mi programa, revisé los informes anuales de la Jefa anterior, y las opiniones sobre laa gestiones anteriores. Las áreas de investigación en esta universidad deben enfocarse a las maestrías, los doctorados y las licenciaturas. Esto no es una idea absoluta. El conocimiento científico es abierto. (E1-UAM-X, párrafo 22)

- *Tipo (s) de evaluación que aplicó durante su gestión*

Comenta que algunas veces realiza evaluación de la docencia con el Coordinador de la licenciatura y con los alumnos, y otras veces realiza evaluación global.

> En la evaluación de la docencia el Coordinador de la carrera tiene derecho a un 30%, el Jefe de Departamento a un 20% y los alumnos al 50%. (E1-UAM-X, párrafo 28) Evaluamos a los profesores para darles la beca a la docencia. El Consejo Divisional pone el tope (de 7.5 para arriba). (E1-UAM-X, párrafo 26)

5.1.2 Entrevistado 2 de la UAM-X (E2-UAM-X)

- *Criterios de selección*

El **E2-UAM-X** refiere que las autoridades son las que toman la decisión sobre su elección para ocupar el cargo, pero que sus pares pueden argumentar en favor o en

contra. Se pide carta y plan de trabajo al profesor que desea contender por el cargo, y éste contiende a título personal, sin el respaldo de un equipo.

> La convocatoria pide es que uno ponga en una carta que desea contender por el cargo, y un plan de trabajo. Hay un conjunto de profesores, y el Departamento de la División les pide que argumenten a favor o en contra de los candidatos, pero un equipo para solicitar la Coordinación, no hay. (E2-UAM-X, párrafo 9)

Menciona que los criterios de selección para el cargo de Coordinador de la licenciatura no son muy transparentes en el proceso de auscultación entre las autoridades y los profesores. Quienes tienen la última palabra son las autoridades.

> No sé qué es lo que sometan a consideración, porque quien ausculta es el Director de la División. ¿Qué criterios tiene?... Recién salió una recomendación para hacerlo transparente, pero en mi caso no ha habido una reunión con profesores para que nos aclaren sobre qué fue la auscultación. (E2-UAM-X, párrafo 11)

- *Plan de trabajo preestablecido al ocupar el cargo*

Su plan de trabajo se enfoca en reacreditar y readecuar del plan de estudios, y en armonizar las actividades de los profesores con los módulos que imparten.

> El plan de trabajo que se propone consiste en dos actividades: terminar de documentar la reacreditación y los trabajos que den pie a una readecuación o a un nuevo plan de estudios de la licenciatura. Lo demás es: cuidar los buenos aspectos de la docencia, señalados en la reglamentación. (E2-UAM-X, párrafo 13)

Su labor como Coordinador de la licenciatura se enfoca más en darle seguimiento a lo que hicieron las gestiones anteriores, ya que se no hacerlo, sería sancionado.

> Atiendo las necesidades de docencia en la licenciatura de la División, porque no hay la asignación Departamento-División. Puedo recurrir a profesores de otros departamentos y de las dos divisiones. (E2-UAM-X, párrafo 21) Mi plan de trabajo está marcado por una serie de protocolos vigentes. (E2-UAM-X, párrafo 23) Si me muevo sería sancionado. Además, organizar los trabajos del rediseño. (E2-UAM-X, párrafo 25)

- *Estilo (s) de gestión*

Dice utilizar varios estilos de gestión pero, por el tipo de personal con el que trabaja, se considera concertador, sin dejar de apegarse al reglamento, ya que debe responder a cierta racionalidad académico-administrativa.

> Debo usar varios: el de concertar, por el tipo de personal con el que trabajo. No puedo despreciar la legislación, porque debo ver las actividades señaladas por el RIPPPA, que es el que rige la docencia. Burocrático, porque tengo que colaborar con el Jefe del Departamento y con el Director, y democrático porque no debo tener prejuicios con algunos agentes. (E2-UAM-X, párrafo 15)

- *Estilo de gestión idóneo a futuro*

Para el entrevistado no hay un estilo idóneo, en virtud del tipo de relaciones que se tienen con los académicos y las mentalidades de los mismos.

> Desde mi punto de vista no tienes. Hay cosas que se están impulsando, como las prácticas para la cuestión de la política y el ejercicio, pero mientras no cambie la legislación, no es posible. Lo otro es por el tipo de relaciones que se establecen con los académicos, tienen sus propias mentalidades. (E2-UAM-X, párrafo 19)

Sobre qué no le gustaría repetir, de volver a ocupar el cargo, argumenta que los sistemas de seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje están definidos en los planes de desarrollo; lo relacional con los profesores depende de cómo negociar con ellos, y en lo relativo al plan de estudios no hay nada escrito.

> Los sistemas de seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje dependen de nuestros planes de desarrollo (la UAM en general, de Xochimilco y de la División); ahí pueden cambiar puntaje o formas de contratación. En las relaciones, cuando un profesor sale de sabático, hay que volver a aprender a negociar con él, Sobre el cambio de plan de estudios o readecuación, no hay nada escrito. (E2-UAM-X, párrafo 43)

Sobre el estilo de gestión de las autoridades, pondera que lo más importante es ceñirse a la legislación. Señala que quien ejercía la gestión anterior del Departamento de Relaciones Sociales era, e iba construyendo sus redes.

> Si quieres planificar hay un reglamento de planeación, si quieres presupuesto hay un reglamento. En la relación laboral con los profesores, aparte de todas las leyes como trabajadores al servicio del Estado, tenemos la reglamentación del Contrato Colectivo. Se decía que la gestión anterior era demasiado autoritaria, pero un autoritario que va construyendo sus redes. (E2-UAM-X, párrafo 83)

- *Tipo (s) de evaluación que aplicó durante su gestión*

Aun cuando el Entrevistado 1 mencionó que el Coordinador de la licenciatura tiene una participación del 30% en el proceso de evaluación del desempeño docente, este

entrevistado afirma no monitorear o evaluar, por no ser parte de sus funciones. Menciona que sí le llegan a pedir observaciones sobre cuestiones operativas.

> Nosotros no monitoreamos, esas no son nuestras funciones. (E2-UAM-X, párrafo 31) los docentes son evaluados por los alumnos. A nosotros nos piden algunas observaciones sobre asistencia, por ejemplo si entregan plan y programas, pero no son sancionables. (E2-UAM-X, párrafo 33)

Señala que no puede realizar una evaluación global o de mercado de la licenciatura, ya que la Ley Orgánica[6] se encarga de evaluar lo que funciona o no de la misma, y que el RIPPPA es el reglamento que orienta el ingreso, promoción y permanencia del personal académico; esto incide en la carga docente a la que tiene derecho.

> De eso se encargan otras instancias. Por Ley Orgánica no vemos mercado sino las necesidades sociales. Una instancia de planeación es Coplada, que tiene la función institucional de evaluar en lo académico-administrativo. En investigación son Comisiones de Colegio, de Órganos Colegiados. En docencia la decisión de evaluar les compete a Consejos Divisionales, para estímulos, tipo becas. (E2-UAM-X, párrafo 35)

Asume que no debe ceñirse a una estructura vertical sino al RIPPPA, y que su margen de acción es limitado. Las peticiones sobre requerimientos de profesores las debe hacer al Jefe de Departamento (éste y el Director Divisional se encargan de ello).

> No es vertical, es el RIPPPA. Puedes dialogar con los profesores por si pueden cubrir un hueco en espacios que normalmente no han cubierto, o indicarle al Jefe de Departamento que requieres profesores temporales con tal perfil, pero la revisión de esos perfiles la hacen aquél y el Director Divisional. (E2-UAM-X, párrafo 39)

Lo mismo ocurre ante inconformidades de los profesores, atribuidas a los horarios y cargas docentes.

> Un profesor por horas que sume 15 horas de trabajo, su función principal es docencia; normalmente impartir dos seminarios por módulo, pero cuando no está de acuerdo primero nos lo hace saber a nosotros, previa consulta para que veamos qué módulo, qué horario, qué días, y cuando no hay consonancia, él directamente lo trata con el Jefe de Departamento, que es el que normalmente asigna. (E2-UAM-X, párrafo 41)

- *Tipo (s) de planeación que llevó a cabo durante su gestión*

Finalmente, para el entrevistado lo estratégico tiene que ver con seguir los lineamientos del Gobierno Federal, pero lo situacional permite que los diagnósticos, los acuerdos y la ejecución sean más participativos.

[6] Así lo menciona el entrevistado, pero se trata del Reglamento Orgánico.

> Planeación estratégica, porque tenemos que seguir los lineamientos del Gobierno Federal, pero situacional porque me parece que es un planteamiento del latinoamericano Carlos Matus, que permite que los diagnósticos, o los acuerdos, o la ejecución sean más participativos. (E2-UAM-X, párrafo 29)

5.1.3 Entrevistado 3 de la UAM-X (E3-UAM-X)[7]

Al **E3-UAM-X** se le solicitó que compartiera su apreciación en torno a la estructura de poder de esa universidad. Señaló que el tipo de evaluación aplicada en su Departamento, se orienta a mejorar los procesos (por ejemplo, docencia, investigación o difusión), pero se aplica para premiar o castigar a los docentes, con criterios de "amiguismo" o favoritismo por parte de quienes evalúan. También aludió al papel regulador e interventor del Estado y de otras instancias.

> La Comisión Dictaminadora está conformada por "amigos" quienes, a su vez, favorecen a sus "amigos". El proceso no está exento de la intervención del Estado, pero hay mecanismos que influyen para que prevalezca cierta autonomía, pero la UAM-X está sujeta a la evaluación del Conacyt, el SNI, de las revistas institucionales y de la certificación (en este caso) de la licenciatura en sociología, de acuerdo con las directrices marcadas por la SEP. De hecho, se logró que no interviniera el Ceneval. (E3-UAM-X, párrafo 6)

Cabe señalar que ésta fue la entrevista más breve de todas las que se aplicaron, tanto en la UAM-X como en la UPN-A. El tipo de opiniones y conceptos que plantea el entrevistado permitieron ubicar algunos segmentos de su discurso en tres escenarios: gestión académica, micropolítica y apoyo por parte de las autoridades.

5.1.4 Entrevistado 1 de la UPN-A (E1-UPN-A)

- *Criterios de selección*

Según el **E1-UPN-A,** las autoridades lo eligieron como Coordinador de la recién creada Área Académica 1 (AA-1). Sus pares votaron por él, pero la Rectora en turno tuvo la última palabra. Él fue el primer Coordinador de Área Académica, ya que antes

[7] Este entrevistado se encontraba en trámites prejubilatorios en el tiempo de la entrevista, y no ejerció labores de gestión durante su permanencia en la UAM.

la UPN estaba organizada por direcciones (de docencia, investigación y difusión), por separado, y le tocó vivir ese proceso de transición.

> Recibí apoyo del cuerpo académico (CA) al que pertenecía, y de otros CA que participaron en la discusión en donde definimos cómo queríamos organizarnos, a principios del 2003. Unos querían una forma de organización, con los CA en áreas, y con las licenciaturas al interior de éstas. y otros que queríamos otra forma, de manera matricial, con las licenciaturas afuera de las áreas. (E1-UPN-A, párrafo 8)

- *Estilo (s) de gestión*

Señala haber reaizado una planeación sobre la nueva organización con los aportes de quienes quisieron participar. Ejerció un estilo de gestión concertador, por la diversidad de los profesores con los que interactuó; éstos lo consideraban su representante, y las autoridades lo consideraban una autoridad más.

> Para la Rectoría los Coordinadores de AA éramos autoridad, y para el Colegio de Profesores sus representantes; conciliar esas dos cosas fue muy complicado. (E1-UPN-A, párrafo 16) La intención era agrupar en términos epistemológicos, operativos y de espacio. Había una necesidad de la autoridad, y una cuestión de carácter académico. Yo trataba de que lográramos ponernos de acuerdo. (E1-UPN-A, párrafo 22)

- *Estilo de gestión idóneo a futuro*

Según el entrevistado, tiene que prevalecer el estilo concertador. Los estilos, expectativas y metas de los profesores son diversos y hay que tratar de entenderlos.

> Los espíritus autoritarios, arbitrarios, no van con la vida académica de esta área y de ninguna. Debemos entender el estilo de cada profesor, para poder atacar el problema. Tenemos que buscar la concertación, cosa que no hemos tenido en las últimas gestiones del Área. (E1-UPN-A, párrafo 26)

Señala que de volver a ocupar el mismo cargo, primero haría un diagnóstico de cómo se encuentra el AA-1 y qué se necesita y modificaría su relación con las autoridades, privilegiando las necesidades del área.

> Haría un diagnóstico.de cómo está funcionando el AA y la organización de la universidad, y de qué resultados hemos alcanzado. (E1-UPN-A, párrafo 54) No repetiría algunas relaciones con la Rectoría o con la autoridad universitaria. Fuimos demasiado condescendientes. Pondría más las necesidades del área y de la universidad, que las de la autoridad. (E1-UPN-A, párrafo 56)

De volver a ocupar el mismo cargo, enfatizó que no haría mayores modificaciones, pero sí promovería la construcción de normas que favorecieran la convivencia.

> Básicamente igual. No tendría yo demasiadas modificaciones en términos de interacción. Lo que sí buscaría es mayores elementos normativos que nos vayan llevando por la mejor convivencia. (E1-UPN-A, párrafo 72)

Ponderó que las áreas académicas ya se encuentran en otro plano, por lo que el trato con las autoridades tiene que ser diferente.

> Ya las autoridades saben que tenemos AA y saben cómo tratarlas y cómo se va a generar la relación. La diferencia es importantísima. Entre el 2004 y el 2006, no sabíamos qué éramos. A partir del 2006, comenzamos a entender qué es eso del AA y cómo funciona. Y a partir del 2007-08, ya sabemos qué es. Quizá no lo estamos trabajando como debe ser, pero ya es otra forma de trabajo. (E1-UPN-A, párrafo 94)

Mencionó que el estilo de las autoridades al principio era burocrática y autoritaria, pero los Coordinadores de las cinco AA lograr un mejor trato por parte de ellas.

> Yo lo vería más burocrático y autoritario. Al principio nos maltrataron enormemente. Nos estacionábamos en la calle; no teníamos teléfonos; no teníamos; largas distancias, etc. Pero logramos que nos dieran espacios. Ese fue un trabajo colectivo de los cinco coordinadores para buscar un trato distinto. (E1-UPN-A, párrafo 90)

- *Tipo (s) de evaluación que aplicó durante su gestión*

Refiere que monitoreaba las actividades de sus colegas y los aportes de éstas al AA. También monitoreaba el apoyo que los administrativos le brindaban a los profesores.

> El grupo de apoyo administrativo debía decirme cómo estaba funcionando el apoyo a los profesores. Luego iba con éstos y les preguntaba: qué tal te está apoyando el espacio administrativo, y me decían: es que yo le pido al jefe administrativo que me proporcione algo y me tarda tres días. Entonces, yo tenía que ir con él y preguntarle por qué se estaba tardando tres días. Supongo que eso es evaluar. (E1-UPN-A, párrafo 46)

- *Tipo (s) de planeación que llevó a cabo durante su gestión*

Señala que esa labor como tal no se aplicó recién que él ocupó el cargo, ya que las áreas académicas eran algo nuevo que se debía ir conociendo. Pero se basó en actividades específicas, como distribución de recursos económicos y carga docente.

> Trastocamos la organización de la Universidad y sus funciones: investigación, difusión y docencia que, antes del 2004, estaban divididas. Queríamos fusionar todo en un sólo espacio. Los que ocupábamos la Dirección

de Investigación no dábamos docencia en las licenciaturas, y los que ocupaban la Dirección de Docencia no hacían investigación. (E1-UPN-A, párrafo 12)

Señala lo relativo a los criterios de distribución de los recursos, en función del tipo de actividades de sus colegas, sobre todo las enfocadas a la investigación.

Buscamos establecer criterios para distribuir los recursos. Algunos grupos no hacían investigación y no requeránn dinero para salir a congresos, o para publicar. Se buscó tener una mínima sistematización de la distribución de los cursos. Definimos necesidades para organizar eso. (E1-UPN-A, párrafo 52)

Ya posicionado en el cargo, promovió una planeación participativa. En ese contexto, llegaron los profesores de sociología de la educación.

Discutimos la situación de la universidad en términos de infraestructura, recursos, organización y operación. (E1-UPN-A, párrafo 28) En el AA-1, estábamos los que hacíamos política, gestión y procesos. Al no abrirse el área 6, el Colegio de Profesores de esa área se dispersó entre todas; aquí cayó sociología de la educación. (E1-UPN-A, párrafo 32) Eso trastocó la forma de operación y de organización. (E1-UPN-A, párrafo 36)

- *Plan de trabajo preestablecido al ocupar el cargo*

Menciona que pensaba trabajar, con el Consejo Interno (CI)[8] en tres rubros: certificación de los programas de estudios por los CIEES, investigación y difusión. Pero la Rectoría y la Secretaría Académica imponían algunos temas en la planeación.

El CI y yo conformamos una Comisión de Investigación; una de Docencia y un Comité Editorial. Dijimos cómo teníamos que gastar el dinero. Hicimos una base de datos para construir nuestro plan de trabajo y nuestro informe. Desde entonces hicimos planeación colectiva. Había temas que Rectoría y Secretaría Académica querían incorporar en esa planeación, aunque no los viéramos como necesarios. (E1-UPN-A, párrafo 44)

5.1.5 Entrevistada 2 de la UPN-A (E2-UPN-A)

- *Criterios de selección*

La **E2-UPN-A** comenta que la Rectoría emitió una convocatoria y algunos de sus pares la propusieron para ocupar el cargo, pero las autoridades tomaron la decisión.

[8] El Consejo Interno es una agrupación de académicos representantes de los Cuerpos Académicos (CA).

> Un grupo dentro del área me apoyó, pero había los grupos que seguramente no estaban de acuerdo. Lo manifestaron no viniendo a votar. La comisión dijo: "faltan dos votos para que se cumpla el porcentaje que habíamos acordado", entonces dejamos abierta otra mañana, y se completaron los votos. Esto seguramente tuvo alguna repercusión, pero finalmente gané con los votos. (E2-UPN-A, párrafo 9)

- *Estilo (s) de gestión*

Asume que en algunos momentos incurría en el autoritarismo, y en otros era más liberal, según las circunstancias. Tenía que negociar con las autoridades o con el área administrativa para obtener apoyo para todos, como mejores espacios.

> Creo que tengo un estilo un tanto autoritario, cuando las cosas se deben hacer por lo que se espera de resultados. Defiendo mucho una posición, y creo en el ejercicio de la autoridad. Siempre luché porque no todo se diera en función de la burocracia institucional, pero la circunstancia determina. (E2-UPN-A, párrafo 13)

- *Estilo de gestión idóneo a futuro*

Propone un estilo de gestión que promueva la participación y el compromiso; que se base en normas y reglamentos que impliquen consecuencias para su cumplimiento o incumplimiento, y un estilo que fomente el cambio curricular como un proceso.

> En la universidad se pueden hacer cosas impunemente en contra de los alumnos, de una vida académica, de la propia institución, y creo que en una institución educativa, la mejor forma es que haya mayor participación en las decisiones y que, mientras no se expongan aquello con lo que no se está de acuerdo como académico mediante propuestas, seguiremos peleándonos con la autoridad. (E2-UPN-A, párrafo 16)

De volver a ocupar el mismo cargo, propiciaría un tipo de evaluación más interna y buscaría la mayor identificación entre los profesores y hacia la institución, así como el trabajo colaborativo y una mayor identificación institucional.

> Acompañaría en la formación y en los resultados a los profesores de nuevo ingreso, y ver cómo vinculan la docencia con la investigación. Trataría de que la investigación esté más ligada a la intervención. No se puede dejar tan a la libre en una institución como la Universidad Pedagógica. (E2-UPN-A, párrafo 27)

Sobre qué no repetiría, de ocupar de nuevo el cargo, menciona que trataría de ser conciliadora con los grupos de oposición y no se cerraría al diálogo con los mismos.

No tomar en cuenta más a los grupos de oposición. Hay un momento en que uno se cierra, y entonces trabajas con la gente con quien medianamente cuentas, pero tiene su costo, porque no logras conciliar. Entonces, ahora creo que sería más conciliadora con algunos grupos. (E2-UPN-A, párrafo 30)

- *Tipo (s) de evaluación que aplicó durante su gestión*

Refiere que a nivel interno logró la evaluación parcial de los CA, y a nivel externo de las licenciaturas. Cree en una evaluación procesual y formativa, pero las condiciones institucionales no ayudan. Aun así, logró los CIEES evaluaran las licenciaturas del AA-1 y que entraran al Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI).

Creo en la evaluación procesual, formativa. Pero en una institución donde no hay cultura de evaluación, cuesta trabajo. Intenté que se evaluara la docencia y no se pudo. Hacía reuniones con los CA para ver cuáles eran sus proyectos, pero sin registrar resultados, porque no se prestaban. Cuesta mucho trabajo creer que no toda evaluación es punitiva o para control. (E2-UPN-A, párrafo 22)

- *Plan de trabajo preestablecido al ocupar el cargo*

Menciona que planificó con base en sistemas de información. Trató de combinar su estilo de gestión con el legislacionista, para actuar de manera institucional. Se basó en el informe de la gestión anterior y en los informes de las autoridades. Conocía los principales problemas del AA-1 y de la universidad, ya que fue Consejera Académica.

Sí había un proyecto. Tener claro lo prioritario para el AA me dio más posibilidades de gestión en el ámbito académico y más argumentos con los académicos. (E2-UPN-A, párrafo 11) Partí de los informes que pude obtener y de los que tenía, algunos me los dio el Coordinador anterior, otros de la institución. Fui Consejera Académica, y tenía presentes los problemas de la institución. (E2-UPN-A, párrafo 18)

- *Tipo (s) de planeación que llevó a cabo durante su gestión*

Lo define como estratégico al principio, aunque utilizó el operacional para atender diversos procesos y el basado en las circunstancias.

Creo que es una combinación de varias formas o tácticas de planeación. Como definición más conceptual usé la planeación estratégica. Hay una planeación que tiene que ver con las intencionalidades, con lo que se

> espera de resultados, con ciertas metas, pero tiene que ser operacional; a veces puede ser más consensuada, otras puede ser un poco más participativa. (E2-UPN-A, párrafo 20)

Por último, se le preguntó si durante su gestión propuso algún mecanismo para la mejora de los procesos del AA-1, y respondió que

> En la docencia, por ejemplo, lograr que los alumnos tuvieran su programa, que los maestros no cambiaran a su antojo los horarios y que impartieran las clases en función de lo que saben. No se pudo lograr la evaluación de la docencia. (E2-UPN-A, párrafo 24)

5.1.6 Entrevistada 3 de la UPN-A (E3-UPN-A)

- *Criterios de selección*

La **E3-UPN-A** habla de un ambiente de tensión entre el CI del AA-1 y la anterior Coordinadora. En ese contexto, la Rectora emitió una convocatoria abierta para ocupar la nueva Coordinación y la entrevistada decidió candidatearse.

> El CI del AA desconoció a la anterior Coordinadora, aunque no estaba facultado para ello. El grupo de sociología y el Coordinador de la licenciatura promovieron su salida por un problema político. (E3-UPN-A, párrafo 9) Diferentes maestros hicieron un balance de las gestiones anteriores, y yo participé como observadora. (E3-UPN-A, párrafo 10) En ese contexto me candidatié (E3-UPN-A, párrafo 11)

Señala que, una vez que identificó a sus contrincantes en la búsqueda de la Coordinación, buscó el apoyo de pequeños grupos con los que coincidía en los estilos de trabajo académico y las expectativas hacia el AA-1.

> Decido entrarle con el grupo con el que me identificaba, el de los investigadores del área, que da clases en sociología y en administración, y y se puede llegar a negociaciones, que no a compromisos de que si tú quedas tú me das. Veo quiénes son los contrincantes, Yo planteaba impulsar un proyecto más democrático, en términos de ver cuáles eran las necesidades del área. (E3-UPN-A, párrafo 13)

- *Estilo (s) de gestión*

Comenta que en una comunidad como la upeniana es difícil conducirse con un estilo único de gestión, ya que la gente se resiste a ser evaluada, a los tipos de planeación,

a respetar las reglas del juego. Refiere haber tratado de ser democrática, pero que en la UPN es difícil entender y asumir qué es la verdadera democracia.

> No creo que por las características de la UPN y del área en particular, puedas optar por uno sólo. Tiene que ser ecléctico. Si bien tienes que ser líder, eso implica ser democrático, también debes tener cierta capacidad de empuje, de conformar equipos de trabajo y de concertar acuerdos. La democracia upeniana es casi la anarquía. Si tú pones las reglas del juego, ya nadie le entra. (E3-UPN-A, párrafo 15)

- *Estilo de gestión idóneo a futuro*

Opina que tendría que ser el estilo democrático, siempre y cuando la autoridad legitimara el puesto del Coordinador de AA, pues las propias estructuras de poder y organizacional de la UPN, como funcionan actualmente, limitan que sea visto como una autoridad que puede tomar sus propias decisiones.

> No creo que haya una gestión idónea, pero aproximarnos a un modelo democrático es el ideal de cualquier institución. Ese liderazgo debe ir acompañado de un reconocimiento institucional de que eres el "director", si no sales perdiendo. Tenemos que apostarle por una vida más democrática, pero esa democracia upeniana te desgasta. Hay un principio de autoridad, no todo lo puedes llevar a la votación. (E3-UPN-A, párrafo 23)

Menciona que hay una gran indefinición entre las competencias y facultades del Coordinador de AA y las del responsable de la licenciatura, lo cual provoca choques de intereses, conflictos y tensiones.

> Hay una parte de académicos que a lo mejor creen que eres su representante, pero es un error. Si fueras representante de algo, serías de la autoridad. Necesitamos más reconocimiento de la autoridad en la función de Coordinador. Sólo quieren que tú les resuelvas, pero no quieren moverse. (E3-UPN-A, párrafo 25)

- *Plan de trabajo preestablecido al ocupar el cargo*

Señala que sí llegó con un plan de trabajo preestablecido, pero construyó otro sobre la marcha. Impulsó la creación de las Comisiones de docencia e investigación y realizó una planeación participativa con los miembros de las mismas.

> Mi plan de trabajo marcaba las tres áreas sustantivas: docencia, investigación y difusión; el fortalecimiento de los CA; impulsar los perfiles Prodep, y lo de las publicaciones. La Comisión de Docencia ha funcionado

bien. La Comisión de Investigación también, y el ejercicio presupuestal que si no tienen proyectos de investigación, no hay recurso. Eso a la gente no le ha gustado. (E3-UPN-A, párrafo 27)

- *Tipo (s) de evaluación que aplicó durante su gestión*

Refiere que en su gestión se trató de impulsar la evaluación formativa, interna, sobre todo orientada a combatir la reprobación y la deserción, pero fue un intento fallido.

En términos de la evaluación de la docencia, pensábamos que fuera formativa, interna, porque aquí quieren mucha transparencia para todo, pero no quieren que nada se sepa. (E3-UPN-A, párrafo 39) Estaba en puerta esa evaluación para mejorar lo de la reprobación y lo de la deserción; esto vinculado con la titulación, pero fue un intento fallido. Hay mucha resistencia. (E3-UPN-A, párrafo 37)

- *Tipo (s) de planeación que llevó a cabo durante su gestión*

Comenta haberse conducido con la planeación estratégica y la participativa, y que los conflictos se han aminorado, pues ya no se ha discutido por el presupuesto para viajes. Involucró al CI del AA-1 y a las comisiones, en algunas actividades clave.

Llegué a la Coordinación, con mi plan de trabajo basado en una planeación estratégica y participativa. La estrategia específica fue darle el juego al CI y conformar las Comisiones. Ahora, en el CI ya no se está dirimiendo la cuestión del presupuesto porque no tenemos. (E3-UPN-A, párrafo 31)

Finalmente, señaló que de volver a ser Coordinadora del AA-1, tomaría medidas diferentes, como no apoyar más el rediseño curricular, tal como se concibe ahora.

¿Qué no repetiría? Creo que marcaría bien los límites con sociología. No apoyar definitivamente el rediseño, porque eso no tiene ningún sentido. Abrir los espacios de las líneas y del Colegio. Ese Colegio de sociología es como la dictadura del proletariado. Así me atrevo a llamarlo. (E3-UPN-A, párrafo 53)

5.1.7 Entrevistado 4 de la UPN-A (E4-UPN-A)[9]

Al **E4-UPN-A** se le solicitó, al igual que al entrevistado **E3-UAM-X**, que hablara de su percepción sobre la estructura de poder de su universidad, en este caso de la UPN-A. Además proporcionó un amplio discurso sobre los otros cuatro escenarios.

[9] Este entrevistado no ha realizado labores de gestión en la UPN.

- *Estilo (s) de gestión de las autoridades*

Señala que el estilo de gestión de las autoridades anteriores a la actual en relación con el rediseño curricular más bien fue autoritario. Enfatizó el papel que juega el coordinador/coordinadora para que las cosas avancen o se vean trastocadas.

> El espíritu en esta Coordinación de generar consensos. La convocatoria que hace es abierta para que todos se involucren, a diferencia de las dos propuestas anteriores que era hacer el proyecto con una Comisión y pretender que todos lo aprobaran. Cuando una parte se quiere imponer al todo, no resulta nada bueno; pero eso no se entendía. Creo que había un cierto dejo de autoritarismo. (E4-UPN-A, párrafo 11)

El entrevistado expresó un reconocimiento al estilo de gestión de la actual Coordinadora, por su la labor de inclusión e integración, ya que no llegó a imponer ninguna propuesta en el ámbito del rediseño curricular,[10] y es más concertadora y democrática, lo que está facilitando los esfuerzos de rediseño curricular.

> La nueva Coordinación no ha defendido ningún proyecto en particular, Más bien en lo que se ha concentrado es en el procedimiento, en coordinar los esfuerzos de todos. La primera iniciativa que tomó fue decir: aquí están todos los documentos que se han publicado, integrémoslos en uno sólo. Que se buscaran caminos para que todos se vieran reflejados en el plan de estudios, o la mayoría. (E4-UPN-A, párrafo 12)

En el Cuadro No. 1 se muestran algunas similitudes y diferencias entre algunos aspectos identificados en las siete entrevistas, en el escenario de gestión académica.

Cuadro No. 1: Similitudes y diferencias entre las siete entrevistas en el escenario de gestión académica.

Aspecto	Similitudes	Diferencias
Criterios de selección	• Convocatoria y decisión final por parte de las autoridades. • Formación de ternas, de acuerdo con un perfil preestablecido de los candidatos.	• En la UAM-X, se sigue un sistema de auscultación "tortuoso" de acuerdo con un entrevistado. • En la UPN-A se realiza una votación, pero el resultado no tiene mayor relevancia ante las autoridades.
Estilo (s) de gestión	• Concertador. • Algunos percibidos en un principio como autoritarios, y paulatinamente como concertadores.	• En la UAM-X, los entrevistados le dan mucha importancia al estilo legislacionista. • En la UPN-A se alude al estilo democrático.
Estilo de gestión idóneo a futuro	• Concertador.	• En la UPN-A también se habló de un estilo democrático.
Plan de trabajo preestablecido	• Todos llegaron con un plan. • En la UAM-X, un entrevistado se	• En la UAM-X, un entrevistado se enfocó a la vinculación de las

[10] Lo significativo es que la propia Coordinadora no percibe la respuesta del Colegio de Profesores de esta manera.

Aspecto	Similitudes	Diferencias
	basó en informes de gestiones anteriores. • En la UPN-A una entrevistada se basó en informes de gestiones anteriores.	áreas de investigación con la docencia. El otro entrevistado se orientó a darle seguimiento a la reacreditación del plan de estudios y a la asignación de carga docente. • En la UPN-A un entrevistado se orientó a la certificación de los programas de licenciatura. Una entrevistada buscó el fortalecimiento de todas las actividades académicas. Otra entrevistada impulsó la creación de las comisiones de investigación y docencia, y propuso la evaluación de la docencia.
Tipo (s) de planeación	• Estratégica. • Participativa. • Basada en las circunstancias o situacional.	• En la UAM-X, se incluye la planeación basada en sistemas de información. • En la UPN-A se alude a la planeación operacional.
Tipo (s) de evaluación	• De productos de investigación y difusión. • Certificación de los programas educativos por parte de organismos externos (ACCECISO, CIEES, PIFI).	• En la UAM-X, la evaluación de la docencia es una práctica institucionalizada. • En la UPN-A aún se sigue intentando que se implante. Hasta el momento, se han hecho intentos fallidos.

FUENTE: Elaboración propia con base en entrevistas de la UAM-X y de la UPN-A.

El cuadro anterior muestra que en ambas universidades los criterios de selección para ocupar algún cargo, responden a una convocatoria emitida por la Rectoría; se forma una terna de aspirantes que se somete a votación, y las autoridades toman la decisión final, aunque en la UPN-A, éstas suelen ignorar los resultados.

El (los) estilo (s) de gestión con que se condujeron los entrevistados, coinciden en haber sido considerados al inicio como auroritarios y luego como concertadores. En la UAM-X se le da mucho peso al estilo legislacionista.

Sobre el estilo de gestión idóneo a futuro, coinciden en el estilo concertador; en la UPN-A se incluyó el democrático. Sobre el (los) tipo (s) de planeación, en ambas universidades se aplica la estratégica, la participativa y la basada en las circunstancias o situacional; en la UAM-X se habla de la basada en sistemas de información, y una entrevistada de la UPN-A alude a la planeación operacional.

Por último, las dos universidades coinciden en la evaluación de los productos de investigación y difusión, y de los programas educativos, pero difieren en que en la UAM-X sí se aplica una evaluación de la docencia, mientras que en la UPN-A no se realiza tal evaluación, por la resistencia total de algunos docentes.

5.2 Micropolítica

Este segundo escenario, incluye los siguientes aspectos:[11]

- Aceptación o rechazo a los estilos de gestión.
- Aceptación o rechazo a los tipos de evaluación.
- Aceptación o rechazo a los tipos de planeación.
- Afinidad o choque ideológico.
- Apatía o colaboración y compromiso.
- Apertura o cerrazón al diálogo.
- Apertura o barreras hacia los agentes internos.
- Belicosidad o pacifismo.
- Coincidencia o diversidad de expectativas y metas.
- Consensos o disensos.
- Competencia desleal.
- Complicidad o divergencia.
- Conflictos y tensiones o acuerdos.
- Confusión o claridad de roles.
- Creencias y percepciones en torno a la innovación curricular.
- Empoderamiento o control y dominación.
- Estructura organizacional y de poder.
- Exclusión o inclusión.
- Favoritismo o imparcialidad.
- Interacciones más viables a futuro.
- Intereses individuales o de grupo.
- Intimidación o apoyo.
- Negociaciones.
- Percepción sobre el estilo de gestión.
- Recepción por parte de colegas, estudiantes y administrativos.
- Relaciones de poder.
- Sabotaje o sinergia.

5.2.1 Entrevistado 1 de la UAM-X (E1-UAM-X)

- *Conflictos y tensiones / diversidad de expectativas y metas / intereses individuales y de grupo / colaboración y compromiso*

[11] Cabe señalar que la mayoría de estos aspectos aparecen junto con su antónimo, por ejemplo, "aceptación" o "rechazo" a los estilos de gestión; esto con el fin de economizar espacio, pero estos mismos conceptos (junto con otros) se trabajaron por separado en el *software MAXQDA,* ya que cada uno constituyó un código para el análisis de los discursos. Asimismo, no todos los aspectos necesariamente tienen antónimo, por ejemplo, recepción por parte de colegas, estudiantes y administrativos.

El **E1-UAM-X** alude a un sistema tortuoso de selección de candidatos para el puesto de Jefe de Departamento, el cual conlleva conlictos y tensiones, porque algunos profesores se inclinan hacia ciertos candidatos.

> Y este sistema tortuoso [de selección de Jefes de Departamento, Directores, Coordinadores de programas académicos, etc.] nos genera permanentemente puntos de vista diferentes y cada quien desde su subjetividad lo toma de diferentes maneras emocionales. (E1-UAM-X, párrafo 16)

- *Rechazo a los estilos de gestión / rechazo a los tipos de evaluación / rechazo a los tipos de planeación*

Comenta que quien ocupa un cargo de mando deberá enfrentar gran diversidad de caracteres, y actitudes; niveles diferenciados de colaboración y compromiso: rechazo a los estilos de gestión y a los tipos de evaluación y planeación.

> La diversidad es válida y hay personas que se mantienen permanentemente a disgusto con cualquier cosa, pero el trabajo se tiene que hacer y cuando eres Jefe de Departamento debes trabajar para todos. No hay obligación de trabajar en área, ni de investigar, pero sí es obligatorio dar docencia. (E1-UAM-X, párrafo 18)

- *Intereses individuales o de grupo / conflictos y tensiones / choque ideológico*

Menciona que, dependiendo de las subjetividades, las discrepancias se asumen como algo personal o institucional. Los grupos ejercen presión en función de sus intereses. Algunos profesores también se conducen en términos individualistas.

> Los conflictos entre profesores, se van al Consejo Divisional y a la Comisión de Asuntos Académicos, o al Consejo Académico. Cuando hay un problema se trata de escuchar a todos. Hay diferencias y resentimientos entre profesores, cada quien anda por su lado; el sistema da para eso. (E1-UAM-X, párrafo 42)

- *Recepción por parte de colegas, estudiantes y administrativos / apertura al diálogo*

Sobre cómo lo recibieron sus pares, los administrativos y los estudiantes recién que fue nombrado Jefe del Departamento de Relaciones Sociales, comenta que al

principio de su gestión, sólo los administrativos demostraron apertura al diálogo, ya que están capacitados para desempeñar sus labores, y sumaron esfuerzos con él.

> Los administrativos son personas muy profesionales que tienen muchos años en el puesto y que están acostumbrados a trabajar con quien llega al puesto, pues saben el procedimiento tan complejo que se sigue para llegar a ser Jefe de Departamento. Yo allí no tengo ningún problema. (E1-UAM-X, párrafo 36)

- *Exclusión y favoritismo / belicosidad / rechazo inicial al estilo de gestión / colaboración y compromiso / posterior aceptación al estilo de gestión*

Habla de las reacciones de sus colegas respecto de su elección como Jefe de Departamento. Él experimentó mucha belicosidad de sus compañeros un rechazo al inicio de su gestión, pero después los colegas colaboraron y se comprometieron.

> Con los profesores y el Consejo Divisional, hubo mucha belicosidad por cómo se definió la terna, ya que me favoreció mucho a mí, prácticamente la mitad de los profesores estaban molestos porque no encontraron en la terna a quien querían. Pensé que tendríamos muchos más problemas cuando yo ocupara el puesto de la jefatura, pero estamos tan hechos a que ni se pierde ni se gana todo. (E1-UAM-X, párrafo 36)

Señala que con quienes llega a haber más problemas es con los alumnos, ya que son instigados y empoderados por parte de algunos profesores, o por el propio Coordinador de la licenciatura, para manifestar sus inconformidades. Se sienten blindados por "un reglamento interno que señala que cada quien puede decir lo que quiera, inclusive de la Rectoría, sin ninguna repercusión".

> Algunos alumnos han corrido Coordinadores, o se van a Consejo. Hay un reglamento interno que dice que cada quien puede decir lo que quiera de la Rectoría, sin ninguna repercusión. (E1-UAM-X, párrafo 44) A veces el Coordinador de la licenciatura incita a los estudiantes a escribir cartas para las autoridades. Hay profesores provocadores. Los alumnos más conflictivos son los de sociología. (E1-UAM-X, párrafo 46)

Sobre las interacciones que considera más viables a futuro, menciona que los profesores de edad avanzada tendrían que encontrar mecanismos institucionales para un retiro digno, y que las autoridades seleccionan unilateralmente a los estudiantes, lo cual provoca que algunas veces se incorporen personas conflictivas.

> Algunos profesores de edad avanzada, manifiestan incapacidades físicas o mentales, o son intolerantes, y otros no tan grandes son muy complicados. Propusimos a Rectoría General que renueven las plantas y nos den opciones a quienes llegamos a la etapa más avanzada de nuestra carrera. Queremos tener más

influencia en el proceso de ingreso de los alumnos, como entrevista de admisión por carrera; eso lo concentra Rectoría General, y nunca sabemos quién llegará, de dónde y cuántos. (E1-UAM-X, párrafo 48)

- *Problemas con el sindicato / relaciones de poder*

También menciona que ha habido más problemas con el sindicato, sobre todo en lo relativo a la distribución de carga docente, espacios y horarios para los profesores.

Hay problemas muy fuertes con el sindicato, para pasar a profesores de un lado a otro o los profesores no quieren. Tenemos que incorporar profesores nuevos para el sistema a distancia. (E1-UAM-X, párrafo 52)

- *Relaciones de poder / exclusión / choque ideológico*

Agrega que hay relaciones de poder por los espacios (cubículos) o por los proyectos de investigación, y que ha tratado de evitar colisión en su departamento. Señala que muchos conflictos derivan del choque ideológico, pero todos tienen que ceder.

Es muy importante el concepto moderno de la gobernanza. Todos tenemos algo que ver, pero no de manera absoluta. Los presupuestos están muy diversificados en la Dirección, la Rectoría y los Departamentos. La correlación de poderes es muy diversa, abierta y compleja, y los profesores también son autónomos, tienen libertad de cátedra y tienen su plaza definitiva. (E1-UAM-X, párrafo 40)

5.2.2 Entrevistado 2 de la UAM-X (E2-UAM-X)

- *Relaciones de poder / búsqueda de acuerdos / estilo de gestión legislacionista*

Para el **E2-UAM-X,** no hay relaciones de poder como tales entre él y los docentes de la licenciatura en sociología, en parte porque él, como Coordinador, no maneja grandes cantidades de dinero ni cosas que dieran espacios para ejercer poder.

Las funciones que te consignan y las regulaciones no te permiten decir que hay una relación de poder. Más bien hay que tener acuerdos de una horizontalidad; no hay un coordinador que te imponga una docencia ni tampoco un profesor que te imponga sus horarios. Es más direccional en términos de que se den consensos, No manejas grandes cantidades de dinero que te dieran espacios para ejercer poder. (E2-UAM-X, párrafo 47)

- *Conflictos y tensiones / estilo de gestión legislacionista*

Sobre cómo maneja las situaciones conflictivas, respondió que los alumnos elaboran con los abogados un acta circunstancial, que remiten al Consejo. Pero el Coordinador debe responder con base en la legislación.

> Cuando se presentan, quien resuelve es Jefatura de Departamento, Director de División o Consejo. Si hay un problema entre alumnos, van directamente con los abogados para hacer un acta circunstancial y la mandan al Consejo. Uno debe conocer la legislación para saber si uno lo puede resolver o es motivo de Consejo. (E2-UAM-X, párrafo 49)

- *Recepción por parte de colegas, administrativos y estudiantes / rechazo por parte de algunos alumnos al estilo de gestión*

Acerca de cómo lo recibieron sus colegas, los administrativos y los alumnos al ocupar el cargo de Coordindor de la licenciatura en sociología, comenta que no se tiene la oportunidad de averiguar las reacciones de esos agentes, por la propia dinámica de la universidad, pero piensa que la mayoría se siente a gusto con él.

> No hay oportunidad para averiguar si están a favor o en contra. Con los alumnos, aparentemente sin problemas: en general me conocen en la mañana y en la tarde. Algunos consideran que soy demasiado ordenado en los aspectos jurídicos: no permito cambios de turno sin los debidos procedimientos, pero dicen que están a gusto. Con los administrativos, no hay mayores contratiempos. (E2-UAM-X, párrafo 45)

Al preguntarle si como Coordinador podía solicitar a los profesores de las áreas de investigación propuestas de cambios al plan de estudios, comentó que a él no le compete. Sobre asignación de carga docente, las áreas de investigación plantean su disponibilidad vía la Jefatura de Departamento o la División.

> Las áreas de investigación-Departamento hacen un programa de tres o cuatro años y luego anual; ahí disponen los espacios para docencia, vía la Jefatura de Departamento y la División. Un área de investigación, encontrará argumentos para demostrar que su campo de conocimiento debe estar en el currículo. Habrá que hacer mucho trabajo para ver si hacemos un nuevo plan. (E2-UAM-X, párrafo 65)

5.2.3 Entrevistado 3 de la UAM-X (E3-UAM-X)

- *Favoritismo / intereses de grupo / aceptación de los tipos de evaluación / relaciones de poder*

Para el **E3-UAM-X** prevalecen el amiguismo, los intereses de grupo y las relaciones de poder en el otorgamiento de estímulos. Reconoce una relativa participación de los académicos en los procesos de evaluación que les conciernen, y que autoridades externas, como el Conacyt, han ido erosionando la autonomía de la universidad. En la estructura de poder rígida en la UAM, se privilegian las normas por sobre las leyes.

> En la UAM-X privilegian las normas por encima de las leyes. Hay una relativa participación de los académicos y la intervención de autoridades externas, como el Conacyt, que ha ido erosionando la autonomía con su sistema de becas y estímulos, el cual funciona con relativa trasparencia. Se convoca a los docentes a participar, y los que resultan beneficiados reciben la beca directamente integrada al salario, para estimular las tareas de docencia e investigación. (E3-UAM-X, párrafo 5)

- *Control y dominación / complicidades / exclusión / estructura de poder / favoritismo*

Comenta que las autoridades y las instancias externas hacen juicios subjetivos sobre el desempeño docente, el cual se premia o castiga. Las alianzas generadas por el propio poder son complicidades. Afirma que hay una suerte de discriminación o exclusión de quienes tienen puestos inferiores.

> Tienen el poder y la facultad de opinar sobre el desempeño docente, y se les dan instrumentos, sin saber cómo da su clase el docente. Tienen mecanismos de control vía el presupuesto. (E3-UAM-X, párrafo 8)

Alude a las alianzas generadas por el propio poder, por ejemplo en las auscultaciones que hacen las autoridades para designar a los ocupantes de cargos, como Jefes de Departamentos, Directores de Divisiones, etc.

> Ciertas posiciones de poder se logran como producto de alianzas generadas por el propio poder. La auscultación se vuelve una simulación. Desde arriba se genera un espacio de discriminación a quienes tienen puestos inferiores (E3-UAM-X, párrafo 9)

Habla de las lealtades que las autoridades internas de la UAM le deben a instituciones externas, las cuales establecen los criterios de evaluación del desempeño docente y de investigación como una manera de controlar a los académicos.

> Las autoridades de la UAM le deben lealtades a instituciones externas. La estructura de poder establece normas y criterios de desempeño de los académicos como profesores e investigadores, y manejan indicadores de publicaciones. La UAM-X está acotada por la generación de puntos que se reflejan en el salario, mediante la asignación de diferencias salariales. Los que ejercen el poder en las áreas académicas, Coordinaciones o Jefaturas, establecen los criterios para asignar puestos. (E3-UAM-X, párrafo 7)

5.2.4 Entrevistado 1 de la UPN-A (E1-UPN-A)

- *Estructura organizacional y de poder / confusión de roles / diversidad de expectativas y metas / conflictos y tensiones / estilo de gestión concertador*

Para el **E1-UPN-A**, la Coordinación de AA está inserta en una estructura de poder en la que los profesores apoyan a un colega por pensar que éste los representará ante la autoridad, y la autoridad lo elige, pero como un representante de ella. Refiere haberse conducido con un estilo de gestión concertador ante los grupos conflictivos (sobre todo de la licenciatura en sociología) que esperaban respuestas conflictivas.

> Lo que se estaba generando era una debacle en el programa, y en ese momento hubo una pregunta: ¿es conveniente o no que vuelva a abrir sociología? Porque había una tensión muy fuerte con tres grupos, y nos dedicamos a romper la tensión. Sí pudimos lograrlo, tan es así que sigue. No lo logramos bien, porque tenemos reestructurando sociología desde el 2005 y no lo hacemos. (E1-UPN-A, párrafo 38)

- *Recepción por parte de colegas, administrativos y estudiantes / aceptación al estilo de gestión / rechazo al estilo de gestión / estructura de poder / control y dominación / negociaciones*

Agrega que al ocupar el cargo de Coordinador del AA-1, fue recibido por los profesores y los administrativos de diferentes maneras: aceptación, indiferencia y oposición. Tuvo que negociar con los profesores y justificar con base en la norma

sobre los planes de reacomodo físico. Aparentemente las opiniones de todos contaban, pero al final la estructura de poder impuso sus reglas del juego.

> Los grupos o CA estaban de acuerdo en que estuviera; a otros les daba igual quién fuera, y otros estaban en total oposición. Otros no estaban y querían estar, como el grupo de sociología, que presionaba por recursos, espacios y satisfacción de necesidades. Conciliar todo eso fue complicado. (E1-UPN-A, párrafo 60) El Jefe Administrativo me llevaba toda la problemática. (E3-UAM-X, párrafo 64) Los estudiantes manifestaron un par de veces. Siempre traté de escucharlos en cualquiera de sus necesidades. (E1-UPN-A, párrafo 64)

- *Conflictos y tensiones / negociaciones / estilo de gestión legislacionista*

Sobre cómo solía reaccionar el entrevistado ante los conflictos y tensiones con los profesores, señala que había grupos conflictivos con los que optaba por negociar. Ante situaciones conflictivas extremas, solucionó vía oficios y recibió respaldo por parte de la Rectoría y de la Secretaría Académica.

> Había grupos tradicionalmente muy conflictivos, que querían encontrar respuestas conflictivas. Tenía que ser diplomático y negociador. Dependiendo de cómo llegaba el grupo o el CA, buscaba darle respuesta. Tuve dos casos personales, y se solucionó vía oficio. Ya no había manera, por fortuna, el respaldo de la Rectoría y de Secretaría Académica fue completo. (E3-UAM-X, párrafo 62)

- *Interacciones más viables a futuro / estilo de gestión concertador y legislacionista / relaciones de poder / estructura de poder / confusión de roles*

En cuanto a las interacciones más viables a futuro, el entrevistado responde que buscaría que éstas fueran lo más equilibradas posible. Se conduciría básicamente igual, pero buscando mayores elementos normativos. Reconoce que las relaciones de poder entre las autoridades y los coordinadores de área académica se han ido equilibrando un poco, pero la estructura de poder sigue siendo rígida.

> Yo defino las relaciones de poder como bastante equilibradas. Los primeros dos años, ni siquiera fui considerado como autoridad por parte de las autoridades. Fue una condición muy difícil. Lo que hice fue buscar mayor equilibrio y equidad en el poder. Discutíamos, con cierto más poder yo, porque al final yo firmaba, pero trataba de equilibrar el asunto, buscando que tuviéramos más acuerdos. (E3-UAM-X, párrafo 68)

5.2.5 Entrevistada 2 de la UPN-A (E2-UPN-A)

- *Relaciones de poder / intereses de grupo / control y dominación*

La **E2-UPN-A** alude al aspecto político, en términos de las relaciones de poder y de fuerza prevalecientes en el área académica cuando ocupó el cargo de Coordinadora; sobre todo, se refiere a los intereses del que denomina el grupo hegemónico-político de la licenciatura en sociología de la educación, el cual pretendía mantener el control de este programa educativo y de los intentos de su rediseño curricular.

> Empecé a trabajar con todos los CA. Cuando se planteó lo del rediseño, al principio participaron algunos profesores. Pero se dieron diferencias políticas, más que académicas. No se valía que cinco profesores atendieran a cinco alumnos y que éstos no se titularan. Puse un límite para que se conformaran los grupos y eso provocó mucha tensión con el grupo hegemónico político de la licenciatura. (E2-UPN-A, párrafo 33)

- *Choque ideológico / rechazo al estilo de gestión / conflictos y tensiones / intereses de grupo / relaciones de poder y de fuerza / negociaciones / control y dominación*

Menciona que había posiciones de grupo atravesadas por las relaciones de poder, más que por lo académico, que obstaculizaban el trabajo, y negociaciones entre la Rectora y el grupo hegemónico de la licenciatura en sociología de la educación.

> El grupo hegenómico-político de la licenciatura negoció con la Rectora una promesa de rediseño, si se contrataba de tiempo completo a dos personas. La Rectoría sabía que era la única licenciatura con nivel 2 en los CIEES. Yo estuve en desacuerdo, pero si eso implicaba que se pusieran a trabajar, yo aceptaba. La historia me dio la razón, porque iniciaban el rediseño y renunciaban, y sin resultados. (E2-UPN-A, párrafo 34)

- *Recepción por parte de los colegas, administrativos y los estudiantes / diversidad de creencias y percepciones en torno a la innovación curricular / rechazo al estilo de gestión*

Narra cómo la recibieron los estudiantes y los administrativos. Menciona que no faltó quién le dijera que tenía un estilo militar de gestionar. Había gran diversidad de creencias y percepciones en torno a la evaluación y al rediseño curricular. Algunos

estudiantes, sobre todo de sociología, no participaron por desinformación, o respondían a intereses de grupo de sus propios docentes.

> Algunas personas me decían: tú tienes un estilo militar de gestionar, porque ilas cuestiones en las que tú crees, las llevas hasta sus últimas consecuencias. Empecé diciendo: los alumnos deben tener un programa; entré con algunos grupos de sociología, aunque no era muy fácil, porque siempre hay reacciones fuertes. Les dije: deben tomar en cuenta sus derechos, como recibir su programa, que los maestros asistan, que les queden claras las reglas de la evaluación, y en general respondían bien. (E2-UPN-A, párrafo 36)

- *Aceptación del estilo de gestión, del tipo de evaluación y del tipo de planeación / colaboración y compromiso*

Refiere que los administrativos la recibieron en términos más armónicos; en general, aceptaron su estilo de gestión, el tipo de evaluación de su desempeño y el tipo de planeación empleado. Demostraron colaboración y compromiso.

> Con los administrativos fue sencillo. Hice una reunión, les pedí que me dijeran qué hacían y qué creían que debían hacer, y fue formidable, porque ellos mismos pudieron delimitar sus tareas y actividades diarias, y sus reclamos en términos del trabajo. Eso me permitió contar hasta el final con ellos. (E2-UPN-A, párrafo 39)

- *Estructura organizacional y de poder / cerrazón al diálogo / negociaciones / relaciones de poder / confusión de roles / intimidación / percepción de autoritarismo de los grupos hegemónicos*

Para ella, las relaciones de poder en la UPN son de confrontación e influyeron en su estilo de gestión, y éste en las relaciones con los grupos hegemónicos de oposición, provocando que ella percibiera un autoritarismo por parte de éstos y viceversa. Dice que la estructura de poder de la universidad favorece la ambigüedad del rol del Coordinador de AA, y que ella fue víctima de amenazas e intimidaciones.

> Las relaciones de poder en una estructura orgánica donde hay una figura que no está bien definida, dificultan entender el poder académico de los profesores y el poder político-académico-administrativo que se ejerce a través de las instancias de dirección. Estamos en una institución cuya situación de órgano desconcentrado dificulta que haya líneas de acción más autónomas. (E2-UPN-A, párrafo 41)

- *Relaciones de poder / estructura organizacional / conflictos y tensiones / favoritismo*

Señala que los factores micropolíticos (como los conflictos y tensiones) no sólo se dan entre los grupos subordinados, sino entre los grupos de dirección, quienes tienen sus propias negociaciones, favoritismos, intereses individuales y de grupo, relaciones de poder y maneras de responder a los diversos diversos problemas.

> Sería equivocado separar la micropolítica de la macropolítica, porque la manera en que se se desarrolla, o no, encuentra oposición, adhesión, y las medidas que podrían venir desde la macropolítica, se da también en el cuerpo directivo. Ahí los intereses repercuten en cómo se ejerce la gestión más abajo, y en cómo se distribuye el presupuesto. (E2-UPN-A, párrafo 45)

- *Estilo (s) de gestión / relaciones de poder / negociaciones / apertura o cerrazón al diálogo*

Sobre si los estilos de gestión influyen en las relaciones de poder o si éstas influyen en los estilos de gestión, responde que se trata de un doble movimiento, que es resultado de las dificultades entre las condiciones de la negociación y el diálogo, y analiza los alcances de la gestión en diversos ámbitos.

> Cuando se dificultan las condiciones de negociación y de diálogo, predomina la presión de ambos lados; eso me llegó a suceder. Había que presionar para lograr la gestión, ya que ésta no depende de una sola área, sino de ámbitos más generales de la institución. Estas dificultades te obligan a endurecer la gestión., y devuelves seguramente algunas acciones con un carácter autoritario. También es una manera de responder a las presiones y a las formas autoritarias de las manifestaciones de oposición. (E2-UPN-A, párrafo 43)

- *Interacciones más viables a futuro / estilo de gestión concertador y democrático / colaboración y compromiso / consensos*

Acerca de las interacciones que propondría a futuro, de volver a ocupar el puesto de Coordinadora del AA-1, señala que modificaría algunas prácticas y actitudes para lograr mejores resultados en el área: evitaría prácticas que la gente percibiera como

autoritarias; emplearía un estilo de gestión más concertador; trataría de ser más democrática, y aprovecharía más a quienes sí quieren trabajar.

> Primero, buscar más consensos antes de elaborar un proyecto, o de hacer una propuesta, y no en el momento en que ya está planteada, porque inevitablemente se ve como algo que viene desde arriba. Segundo, la presión, buscaría más consensos con las personas que si quieren. No invertir más tiempo en los grupos de presión, y sí más en los grupos que trabajan. (E2-UPN-A, párrafo 47)

5.2.6 Entrevistada 3 de la UPN-A (E3-UPN-A)

- *Recepción por parte de los colegas, los administrativos y los estudiantes / rechazo al estilo de gestión / cerrazón al diálogo / choque ideológico / rechazo a los tipos de evaluación y de planeación / relaciones e poder / conflictos y tensiones*

La **E3-UPN-A** refiere que llegó como Coordinadora del AA-1 sin el apoyo de los profesores de sociología ni los de administración. Al principio, estaban muy cerrados al diálogo. Diversos agentes, rechazaron los tipos de evaluación y de planeación.

> No llegué a la Coordinación con el apoyo ni de sociología ni de administración. Sociología sabía que no iba a negociar con ellos. No tenía estructura administrativa y me enfrentaba a un área completamente fragmentada. (E3-UPN-A, párrafo 55) Los estudiantes tienen mucho mayor contacto con los responsables de licenciatura. (E2-UPN-A, párrafo 57) Me he apoyado en gente de trabajo. (E3-UPN-A, párrafo 59)

- *Rechazo a los tipos de evaluación / control y dominación / complicidad / intereses de grupo / sabotaje*

Sostiene que algunos grupos rechazan cualquier intento de evaluación. Los de sociología están en un rediseño permanente, ya que sólo les interesa mantener sus cotos de poder y sus intereses.

> Todo ha sido una simulación. Cuando se hizo el balance, la gente lo que quería era mantener sus cotos de poder. Ahorita no se ha dado un enfrentamiento, pero han paralizado las cosas. Los de sociología están en un rediseño permanente. Unos compañeros recién incorporados hicieron una propuesta novedosa, y el grupo fuerte de sociología la echó abajo. No han sido capaces de reinventarse. (E3-UPN-A, párrafo 41)

- *Rechazo a los estilos de gestión / complicidades / empoderamiento*

Comenta que lo anterior se traduce en que los diversos grupos de docentes hagan lo que quieran y cuando quieran, y manifiesten sus choques con los estilos de gestión de diversas maneras. “Dicen que harán las cosas, pero no cuándo”.

> Sienten que se les está exigiendo que cumplan con dar clases. Hay mucha gente con un solo grupo, y llegan a complicidades con los responsables de los programas. (E2-UPN-A, párrafo 17) Una cosa es lo dicen y otra cosa es lo que hacen. (E3-UPN-A, párrafo 19) Para mí sociología es un caso perdido. La gestión que hace el CI es para quejarse de que no hay recursos, pero no es propositivo. (E3-UPN-A, párrafo 21)

- *Creencias y percepciones en torno a la innovación curricular / confusión de roles / empoderamiento / intimidación*

Menciona que el Colegio de Profesores, sobre todo de sociología, asume la innovación curricular como una amenaza neoliberal, lo cual permea a los alumnos.

> Creo que todo es amenaza neoliberal: evaluación, calidad, eficiencia, innovación, espíritu capitalista; estás en contra de la educación pública. Yo les dije una vez a los alumnos: no se vale nada más decir no, solamente Marx pudo. Pero te das cuenta que eso no pasa ni por su vida. (E3-UPN-A, párrafo 63)

Plantea que hay una confusión de los estudiantes y del responsable de la licenciatura sobre el rol del Coordinador del AA. El responsable de la licenciatura ideologiza, politiza y empodera a los estudiantes, y los instiga para que exijan "sus derechos".

> Un día llega el Coordinador de la licenciatura y me dice: los alumnos de octavo semestre quieren hablar contigo. Ya me tenía al grupo afuera y los metió, y dije: de qué se trata. “Es que no nos dan el diploma de la generación, y sólo nos darán veinte invitaciones a color, y queremos cincuenta carteles a color”. Pues no se puede. Bueno, hicieron un plantón allí. (E3-UPN-A, párrafo 53)

- *Relaciones de poder / rechazo a los tipos de evaluación / exclusión*

Refiere el rechazo del responsable de la licenciatura en sociología de la educación a la evaluación emanada de la autoridad y a la Coordinadora del AA. Los programas de sociología y de administración están cooptados por algunos. y sólo éstos pueden dar clases en ellos.

> Para la asignación de carga docente y la evaluación, las líneas en el caso de administración y el Colegio de Profesores de sociología, están cooptados. Hay gente que quiere entrar y no la dejan. (E3-UPN-A, párrafo 37) Pensábamos que la evaluación de la docencia fuera formativa, interna, porque aquí quieren mucha transparencia para todo, pero no quieren que nada se sepa. No quisieron la evaluación de los proyectos. (E3-UPN-A, párrafo 39) Queríamos la mejora de los programas educativos, no operó. (E3-UPN-A, párrafo 43)

- *Relaciones de poder / intereses individuales y de grupo / estructura organizacional y de poder / cerrazón al diálogo / choque ideológico / control y dominación*

Sobre cómo define la entrevistada las relaciones de poder prevalecientes en el AA-1, menciona que éstas no se utilizan para lograr un cambio curricular, sino para mantener privilegios; se utilizan para defender los intereses individuales y de grupo.

> Las relaciones de poder están en los diferentes grupos dentro de la institución, y éstos determinan, orientan, el proyecto educativo. Hay una parálisis, pero hay una participación real para mantener los mismos espacios; tienen su grupo de estudiantes ideologizados, para mantener así sociología. Las relaciones de poder no se utilizan para un cambio curricular, para innovar, para la mejora. (E3-UPN-A, párrafo 65)

- *Interacciones más viables a futuro / Estructura organizacional y de poder / competencia desleal / relaciones de poder / conflictos y tensiones / diversidad de expectativas y metas / empoderamiento / complicidades*

En cuanto a las interacciones idóneas a futuro, alude a las dificultades para relacionarnos en una institución como la UPN, cuya figura jurídica no ayuda a que las cosas fluyan mejor. Habla de competencia desleal entre los académicos y de las demandas excesivas y desfasadas de los académicos de nuevo ingreso, quienes desconocen la lógica con la que se han manejado los apoyos en la institución.

> La figura de la UPN no abona a tener una mejor posibilidad. Hay una competencia muy desleal en todo; una situación de agresión. Los académicos más jóvenes que han entrado ahora: creen que todo se lo merecen. (E3-UPN-A, párrafo 67) Fomentaría más el trabajo colaborativo, pero cómo haces que la gente quiera hacer otras cosas cuando todo se te califica de manera individual. (E3-UPN-A, párrafo 73)

- *Estilo de gestión concertador y democrático / colaboración y compromiso / consensos*

Añade que las estructuras de poder y organizacional, tal como funcionan actualmente, no ayudan a mejorar las interacciones. Hay intereses de grupo e individuales que chocan entre sí, por ejemplo por la obtención de puntos, que provocan competencia la desleal. Las relaciones de poder se usan negativamente, no para el trabajo colaborativo y creativo. Sin embargo, pondera que en el AA-1 se produce más que en las otras.

> Se piensa que la democracia upeniana es hacer lo que yo quiera como yo quiera, y no, implica límites y definir las responsabilidades de los responsables de los programas educativos, de la Comisión de docencia, de las Comisiones de titulación de cada programa. Pero el AA-1 es muy trabajadora. (E3-UPN-A, párrafo 69) Bueno, la mayoría es gente que sí trabaja mucho. Nosotros no dejamos de producir, (E3-UPN-A, párrafo 71)

- *Sabotaje a los esfuerzos de innovación curricular / barreras hacia los agentes internos / cerrazón al diálogo / choque ideológico / falta de transparencia*

Sobre los profesores más beligerantes, sostiene que la Comisión de Docencia no quiere innovar. Hay docentes que ponen barreras a los agentes internos para que el rediseño curricular no prospere. Un miembro del Colegio de Profesores de sociología de la educación se afana en sabotear todo esfuerzo de rediseño curricular.

> Un profesor, una vez que estábamos en lo del rediseño, echó abajo todo. Me dijo: no te compete. Pues sí me compete, pero aquí no hay posibilidad de diálogo. Pedirle a la Comisión de Docencia esto, tampoco quieren. No quieren innovar, no quieren moverse. (E3-UPN-A, párrafo 61) A partir de Contraloría, se hizo una base de datos de titulación, nada más. De reprobación, rezago, nada. (E3-UPN-A, párrafo 29)

5.2.7 Entrevistado 4 de la UPN-A (E4-UPN-A)

- *Estructura organizacional y de poder / colaboración y compromiso / afinidad ideológica*

El **E4-UPN-A**, alude al contexto en el que se incorporó a la universidad, cuando se estaba transformando la estructura organizacional. Comenta que las autoridades buscaron la colaboración y compromiso de las academias de licenciatura, y agrega que, a partir de 1989, se reunieron sobre todo aquellos profesores con mayor afinidad ideológica para trabajar en el rediseño.

> Entré a la UPN cuando los profesores estaban discutiendo el nuevo plan de estudios. Hubo un acuerdo entre autoridades: Rectoría, Secretaría Académica y la Dirección de Docencia, con el resto de Coordinadores de Academias, aparte de las academias de licenciatura. (E4-UPN-A, párrafo 6) Esa fue una primera etapa. En el noventa empezó una segunda etapa, con el plan de estudios noventa. La estructura académica se modificó con esta reestructuración del 2003 ó 2004, en donde quedaron las AA y los CA. (E4-UPN-A, párrafo 7)

- *Estilos de gestión autoritarios (de las gestiones anteriores a la actual) / disenso / estructura de poder*

Añade que la estructura de poder de la universidad ha impedido que los esfuerzos de rediseño prosperen, porque las gestiones anteriores quisieron imponer de manera autoritaria su criterio de rediseño.

> Al quererse imponer como un proyecto, pero sin consenso, se puede ver que si no se legitima una reforma curricular, si no participan los académicos, si no ven reflejados sus intereses académicos, sus creencias, su saber en ese plan de estudios, por eso no se puede llegar a un acuerdo hasta ahora. (E4-UPN-A, párrafo 9)

- *Diversidad de creencias y percepciones en torno a la innovación curricular / rechazo a los estilos de gestión / relaciones de poder / conflictos y tensiones*

Refiere que se dividieron las creencias y percepciones sobre el rediseño curricular, y se rechazaron los anteriores estilos de gestión autoritarios. Siempre han prevalecido las relaciones de poder por controlar la licenciatura en sociología de la educación.

> Si no los involucramos a todos y llegamos a un acuerdo, es imposible construir algo. Eso no lo entendieron quienes trataron de imponer una verdad absoluta de que éste es el plan ideal, pero sin tomar en cuenta a quienes debían llevarlo a cabo. Una visión muy autoritaria. En la licenciatura somos un buen ejemplo de cómo durante tantos años hubo conflictos y desacuerdos muy fuertes, entre CA, y cómo ahora los mismos agentes con algunas excepciones, dijeron: si queremos avanzar. (E4-UPN-A, párrafo 20)

- *Apertura al diálogo / apertura hacia los agentes internos / coincidencia de expectativas y metas / estilo de gestión democrático*

Dice percibir a la actual Coordinación como independiente o autónoma de las autoridades, y sin interés por hacer carrera política o burocrática. Considera que hay afinidad ideológica entre el Colegio de Profesores sobre el lugar que ocupa la Coordinadora, lo cual ha facilitado los esfuerzos de rediseño curricular.

> Cuando quedó claro que se trataba de que todos estuvieran reflejados en el nuevo plan de estudios, se facilitaron las cosas mucho más; se concentró más la discusión en construir algo entre todos; no tratar de imponer algo a los demás, Es un hecho que este Plan está desarrollándose. (E4-UPN-A, párrafo 22)

- *Claridad de roles / afinidad ideológica / coincidencia de expectativas y metas*

Acerca del papel que juega el hecho de que para algunos docentes el Coordinador en turno representa a la autoridad, y para otros tendría que ser el representante, pero de los profesores, el entrevistado percibe que la Coordinación actual de AA tiene más afinidad y cercanía con los docentes que con las autoridades.

> La Coordinación más bien tiene una posición crítica de la autoridad. No hay un compromiso. Podría querer seguir escalando en las posiciones burocráticas y utilizar el puesto para hacer carrera política. No le interesa. Eso la coloca más cerca de los académicos y más lejos del poder burocrático. (E4-UPN-A, párrafo 14)

- *Belicosidad / negociaciones / intereses individuales y de grupo*

Menciona que entre los profesores de sociología hay individuos y grupos muy beligerantes y contestatarios, pero ello no impide que hagan sus propias negociaciones en corto con las autoridades, para obtener algunos beneficios, condicionando su apoyo a los esfuerzos de rediseño curricular.

> En sociología hay nexos con la autoridad, de distintas formas, pero al mismo tiempo se mantiene una relativa autonomía, cuidando sus propios intereses como CA, como grupos de poder dentro de la Universidad. Hay negociaciones con la autoridad, acercamientos y críticas. Hay una política pragmática, de los CA que están en la licenciatura. Hay una posición crítica, acuerdos, se tejen muchas cosas. (E4-UPN-A, párrafo 16)

- *Relaciones de poder / diversidad de expectativas y metas en torno al currículo / conflictos y tensiones / consensos / disensos*

Señala que las relaciones de poder en torno al currículo jugan en favor o en contra, ya que cada quien tiene consensos o disensos en función de sus intereses. El currículo es un territorio dividido en múltiples parcelas de poder.

> Hay dos ejemplos de cómo se puede construir consensos en ese nivel institucional y de los pequeños grupos: la reestructuración de la UPN, con la conformación de las áreas, y el plan de estudios que está avanzando, porque hay suficiente consenso. La división del poder curricular, es como un territorio dividido en múltiples parcelas, pero en donde todos se ubican en alguna área de ese currículum. (E4-UPN-A, párrafo 18)

- *Exclusión / intereses individuales y de grupo*

Comenta que excluir a un profesor de participar en las materias del plan de estudios, es como decirle que no se le necesita, lo cual es muy grave, ya que el autoritarismo y la exclusión son los grandes obstáculos para que prosperen los esfuerzos de rediseño curricular, porque generan desencuentros, animadversiones y obstáculos.

> Si se excluye a alguien en el sentido de decir, estas materias no las queremos y las borramos, implica borrar a los maestros en términos de su justificación; de su contratación, es como decir no te necesitamos. Eso es muy grave, y es algo que de pronto no se toma en cuenta que estamos hablando de sujetos que son los que van a construir ese plan de estudios y lo van a aplicar también. (E4-UPN-A, párrafo 19)

Alude a Bourdieu y al concepto de *campo* (el *campo académico*), para enfatizar que se vale tener estrategias, perseguir fines, hacer críticas, etc., en torno a la reforma curricular. Lo que según él no se vale, es pretender destruir ese campo.

> Como dice Bourdieu, un campo existe por la convicción de todos los que forman parte de él. Si alguien atenta contra el campo, está atentando contra su propia existencia, contra todos. Si alguien lo hace es porque no se da cuenta, o su estrategia es que se destruya. Creo que un buen ejemplo de cuál es la lógica dentro de un campo, en este caso el campo académico, es una reforma curricular. (E4-UPN-A, párrafo 21)

Por último, agrega que en los actuales trabajos de rediseño curricular se ha mantenido excluidos a los estudiantes, quizá debido a los intentos fallidos en ejercicios anteriores.

A los estudiantes no se les ha involucrado, ha sido una decisión interna. Posiblemente por lo difíciles de los procesos anteriores, no se quiso complicar más la discusión. Si mal no recuerdo, en el proceso anterior si se buscó involucrarlos. La reforma está siendo hecha por los profesores. (E4-UPN-A, párrafo 21)

En el Cuadro No. 2 se presentan algunas similitudes y diferencias entre algunos aspectos identificados en las siete entrevistas, en el escenario de micropolítica.

Cuadro No. 2: Similitudes y diferencias entre las siete entrevistas en el escenario micropolítico.

Aspecto	Similitudes	Diferencias
Aceptación o rechazo a los estilos gestión, a los tipos de evaluación y a los tipos de planeación	• Rechazo inicial al estilo de gestión por parte de los colegas. • Los programas educativos de sociología y sociología de la educación han transitado por porcesos de evaluación, por parte de organismos externos, con o sin la aceptación de algunos docentes. • Algunos docentes no tienen problema con que se aplique la evaluación a la docencia y al desempeño académico, en general, y otros están en desacuerdo. • En ambas universidades la planeación es participativa, a través de representantes de las áreas de investigación (UAM-X) o de los cuerpos académicos (UPN-A).	• En la UAM-X al principio se rechazó el estilo de gestión del Jefe de Departamento, pero poco a poco se fue asimilando. Dada su figura jurídica, está perfectamente regulada la evaluación de los programas educativos y de los docentes, y se cuenta con mayores recursos para destinarlos a las funciones sustantivas de esa universidad. • En la UPN-A, a una entrevistada en todo momento se le percibió como autoritaria, en tanto que la imagen de los otros Coordinadores fue cambiando. No está regulada la evaluación de la docencia, y ésta es rechazada por muchos académicos. Al ser tan escasos o inexistentes los recursos, a veces se vuelve discrecional la asignación o se descuidan algunas actividades.
Coincidencia o diversidad de expectativas y metas	• En las dos universidades hay diversidad de expectativas y metas, sobre todo en el ámbito de la innovación curricular.	• En la UAM-X, las áreas de investigación se afanan por que sus líneas de investigación se vean reflejadas en el currículum de la licenciatura. • En la UPN-A, los grupos y los intereses se dividen muchas veces en función de la pertenencia o no al grupo hegemónico de la licenciatura. Lo mismo ocurre en cuanto a la percepción del rol del Coordinador de área académica.
Empoderamiento o control y dominación	• En las dos universidades diversos agentes son empoderados, ya sea para estancar, obstaculizar o burocratizar los esfuerzos de cambio curricular.	• En la UAM-X, los diversos órganos colegiados por los que debe transitar el cambio curricular, burocratizan el proceso. • En la UPN-A, el grupo hegemónico de la licenciatura, junto con la indiferencia de las autoridades, ha obstaculizado

Aspecto	Similitudes	Diferencias
		el avance del cambio curricular.
Favoritismo o imparcialidad	• En las dos universidades se encontró que el nombramiento del Jefe de Departamento o del Coordinador de Área Académica se da más en función de lo que decide el Rector en turno, que en función de lo que arrojan las auscultaciones o los votos de los profesores.	• En la UAM-X, el Jefe de Departamente entrevistado reconoció haber recibido el apoyo por parte de la Rectora en turno. • En la UPN-A, el Rector o Rectora en turno decidieron quién sería el Coordinador o la Coordinadora de Área Académica.
Negociaciones	• En las dos universidades se dan negociaciones, individuales o grupales, para obtener beneficios, ya sean presupuestales, o de contrataciones, o de cargos.	• En la UAM-X, el entrevistado 3 alude a quienes negocian por tener mayores beneficios en el otorgamiento de puntos para la obtención de estímulos, o para acceder a nombramientos. • En la UPN-A, dos entrevistados aludieron a negociaciones que hace el grupo hegemónico de sociología con la Rectoría, a fin de lograr contrataciones de plazas y otros beneficios.
Relaciones de poder	• Las interacciones sociales en las dos universidades y en muchas otras se basan en relaciones de poder, en virtud de que son relaciones eminentemente políticas.	• En la UAM-X, se habla inclusive del poder de los estudiantes frente a los docentes, o frente al Coordinador de la Licenciatura, o del poder de este último, o del Jefe de Departamento, o de los cuerpos colegiados, pero también de habla de las relaciones normativas. • En la UPN-A, se habla sobre todo del poder del grupo hegemónico de la licenciatura en sociología, con el que difílmente se podrá llegar a un acuerdo de cambio curricular.

FUENTE: Elaboración propia con base en entrevistas de la UAM-X y de la UPN-A.

En ambas universidades ha habido un rechazo inicial a los estilos de gestión, y a los tipos de planeación y evaluación, pero éstos se han asimilado sobre la marcha, sobre todo en la UAM-X, ya que en la UPN-A dos entrevistadas refieren no haber sido aceptadas del todo por el grupo hegemónico de sociología de la educación.

Las dos instituciones tienen niveles diferenciados de expectativas y metas, y de colaboración y compromiso en los procesos de cambio curricular. En la UAM-X, puede participar quien quiera y sus propuestas se toman en cuenta, mientras que en la UPN-A, aunque puede participar cualquiera, el grupo hegemónico es el que acepta o rechaza las propuestas, y empodera a ciertos agentes para estancar los procesos.

En la UAM-X y en la UPN-A, los Rectores en turno seleccionan al Jefe de Departamento o al Coordinador de Área Académica, al margen de lo que arrojen las auscultaciones o los votos de los profesores; en la UAM-X para la asignación de cargos, o puntos para estímulos y en la UPN-A para repartir carga docente o sabotear los esfuerzos de cambio curricular. Las relaciones de poder en las dos universidades, han incidido en el anquilosamiento de su respectivo programa educativo.

5.3 Innovación curricular

Los siguientes aspectos forman parte de este escenario:[12]

- Adecuación o readecuación curricular.
- Cambio curricular o movimiento curricular.
- Debilidades o fortalezas del plan de estudios actual.
- Debilidades o fortalezas de los procesos de cambio curricular.
- Docentes que imparten clases en la licenciatura.
- Innovación curricular.
- Intervención de órganos colegiados.
- Modificación curricular.
- Percepción sobre lo que es la innovación curricular.
- Propuesta curricular al ocupar el cargo.
- Propuesta curricular en caso de volver a ocupar el cargo.
- Rediseño curricular.
- Retos del plan de estudios actual, o de la licenciatura en sociología o en sociología de la educación.
- Sistema legal rígido.

5.3.1 Entrevistado 1 de la UAM-X (E1-UAM-X)

- *Adecuación y modificación curricular / sistema legal rígido / intervención de órganos colegiados / debilidades de los procesos de cambio curricular*

Según el **E1-UAM-X**, en esta universidad la adecuación y la modificación curricular no son meros tecnicismos, sino que se circunscriben a procesos burocráticos, a veces muy tortuosos, complejos y largos, así como de trabajo colegiado. Cobran sentido,

[12] Cabe señalar que en este escenario ya coimienzan a apreciarse algunos entrecruzamientos con aspectos de los otros escenarios.

en la medida que se logran concretar y en función de su profundidad. Aclara que el sistema legal de la UAM está envejecido y es muy rígido, y habría que modificarlo.

> En nuestra universidad es muy compleja la diferencia entre adecuar y modificar. Una modificación implica autorizaciones de órganos colegiados complejos: pasar por el Consejo Divisional, y por el Consejo Académico. Los planes y programas de estudio cuando cambian tienen que ser recibidos y autorizados por el Colegio, donde participan representantes y funcionarios de las cinco unidades. Se hacen discusiones consensuadas y colegiadas, Todo esto se tarda hasta cuatro años (E1-UAM-X, párrafo 14)

- *Docentes que imparten clases en la licenciatura / colaboración y compromiso / confusión de roles*

Menciona que el que se invite a profesores externos a impartir clases, sin darles un curso de inducción, merma el nivel de compromiso y colaboración con el sistema modular, ya que la mayoría son docentes en sistemas tradicionales de enseñanza.

> Contratamos cada trimestre profesores externos para que suplan a los que nos vamos de comisión o sabático, pero desconocen el sistema modular. La Universidad debería darles dos semanas por lo menos de inducción. El profesor que viene de fuera sabe dar clases al estilo tradicional; el sistema modular tiene una una pedagogía que hay que conocer y aplicar. (E1-UAM-X, párrafo 34)

- *Debilidades del plan de estudios actual / retos del plan de estudios actual*

Reconoce la desvinculación entre la preparación de los investigadores y los contenidos del plan de estudios, y la necesidad de innovar el plan de estudios.

> Estas ideas yo digo que son de los profesores, las compartimos todos: Nuestro plan de estudios está muy rígido y habría que innovarse. El capital humano que tenemos aquí es muy rico. La gente se ha enriquecido mucho en el área de investigación, pero no ha encontrado algo que le permita exponer los avances de investigación en un plan de estudios, así como está diseñado. (E1-UAM-X, párrafo 54)

- *Propuesta curricular en caso de volver a ocupar el cargo / cambio curricular / intervención de órganos colegiados*

Sobre su propuesta curricular, en caso de volver a ser Jefe del Departamento de Relaciones Sociales, habla de la importancia de rediscutir el plan de estudios y los programas de sociología, vía la organización de un Cuerpo Colegiado que incluya el asunto de la educación a distancia mediante paquetes o programas exprofeso.

> Tenemos como propuesta que se organice el Cuerpo Colegiado que tendría que rediscutir el plan de estudios y los programas, porque quisiéramos volver a tener salidas terminales diversificadas más especializadas. La otra es desescolarizar el sistema en cierto grado. Ofrecerles programas en educación a distancia. Hay paquetes, programas. No tenemos nada basado en el sistema abierto. (E1-UAM-X, párrafo 50)

- *Fortalezas del plan de estudios actual / innovación curricular / sinergia / retos del plan de estudios actual*

Para el entrevistado, el sistema modular representa un aporte de innovación curricular, producto de una sinergia. Es único y es importante que los profesores y los alumnos estén a la altura del mismo.

> Tenemos que formar alumnos para el mundo real de afuera. Los trabajos están en el gobierno, o pudieran estar en las empresas privadas o en las organizaciones no gubernamentales, pero al mismo alumno le cuesta trabajo definirse como sociólogo. (E1-UAM-X, párrafo 58) Sobre todo, involucrar los contenidos en las problemáticas actuales y de futuro: en desarrollo rural, en educación. (E1-UAM-X, párrafo 60)

5.3.2 Entrevistado 2 de la UAM-X (E2-UAM-X)

- *Debilidades del plan de estudios actual / readecuación curricular / modificación curricular*

El **E2-UAM-X**, comenta que el plan de estudios actual de la licenciatura en sociología data de 1996; que posteriormente se hizo una readecuación, con mínimas modificaciones sólo en literatura, producto de la anterior reacreditación de la carrera.

> Es el plan de estudios del 96, pero el que estamos usando es una readecuación que se tuvo a partir de la anterior acreditación. Sufrió modificaciones supuestamente nada más en literatura, pero se hicieron cambios un poco más fuertes que habría que contrastar. (E2-UAM-X, párrafo 61)

- *Propuesta curricular al ocupar al cargo / intervención de órganos colegiados / debilidades y fortalezas de los procesos de cambio curricular*

Al preguntarle si llegó con alguna propuesta de cambio curricular al ocupar el cargo de Coordinador de la licenciatura, menciona que toda propuesta de esa naturaleza debe pasar por un Órgano Colegiado.

> Vengas o no con eso, no lo puedes hacer si no pasa por un Órgano Colegiado. Si quieres hacer algo sobre el plan o programas de estudio, hay todo un procedimiento que pasa por los Consejos. Si es readecuación, es el Consejo Divisional, y los otros Consejos lo ratifican. Si es nuevo planteamiento curricular, tiene que ser aprobado por Colegio. (E2-UAM-X, párrafo 53)

- *Propuesta curricular en caso de volver a ocupar el cargo / intervención de órganos colegiados*

Menciona que nadie puede hacer propuestas a título personal pues, de lo contrario, serían sancionados, ya que los planteamientos de apoyo para los trabajos de rediseño deben emanar de cuerpos colegiados, y las autoridades deciden sobre ello.

> Si me muevo sería sancionado. Puedo proponer otras actividades académicas, particularmente de alumnos: seminarios extracurriculares, que ellos deseen participar en algún congreso de la red de estudiantes. Lo inédito será cómo organizar los trabajos para el rediseño, en eso no hay un procedimiento establecido, salvo que también exista una Comisión generalmente nombrada por el Director. (E2-UAM-X, párrafo 25)

Menciona que ya se había comenzado a trabajar en el resideño curricular, pero que el cambio de Jefe de Departamento y de Coordinador de la licenciatura implicó dejar pendiente el asunto, y el Director de la División tiene contemplado reiniciarlo.

> Había una Comisión que empezó a trabajar, pero con el cambio de Coordinador y de Jefe de Departamento quedó pendiente y ahora es propósito del Director hacer una reunión departamental para reiniciar este tipo de proceso. Ahí se decidirá si habrá comisiones o si traen un grupo de expertos. (E2-UAM-X, párrafo 57)

- *Fortalezas y debilidades del plan de estudios actual / debilidades del proceso de cambio curricular / docentes que imparten clases en la licenciatura*

Reconoce que para los empleadores la investigación que realizan los estudiantes de la UAM es una fortaleza y la debilidad es que no usan las TIC, ni dominan idiomas.

> Los empleadores dicen que su fortaleza es de investigación, en general. (E2-UAM-X, párrafo 69) Ahí depende de los campos de empleo. Algunos empleadores dicen que su debilidad está en el uso de TIC. Otros empleadores que es el que no dominen otro idioma. (E2-UAM-X, párrafo 71)

Comenta que el protocolo para hacer readecuaciones es tortuoso y burocrático. Depende más de cada licenciatura y de los espacios políticos. También es decisivo el apego a la norma.

> Es tan flexible que puede proponer cualquiera, puede haber más de una Comisión, y es tan rígido como que un grupo de profesores se siente y consiga las pertinencias de la División y te presenten el programa y ahí está el sí se aplica o no. Lo único que está formalizado es que debemos trabajar por objetos de transformación, problemas, o sea módulos. (E2-UAM-X, párrafo 73)

Opina que una debilidad de la licenciatura en sociología es que no se ha llevado el el sistema modular al posgrado. La comunicación es insuficiente entre los maestros que imparten sólo en licenciatura y los que también imparten en posgrado.

> En los setenta este modelo para la mayor parte fue innovador, pero hoy habría que ver. Casi casi cada profesor tiene su sistema modular propio. No hemos trabajado nada del sistema modular en posgrado. En licenciatura tenemos una buena idea y una práctica, pero en posgrado, que yo conozca, no hay trabajos que digan el sistema modular en posgrado debe ser con estos lineamientos. (E2-UAM-X, párrafo 93)

- *Retos de la licenciatura en sociología / cambio curricular / órganos colegiados / debilidades de los procesos de cambio curricular*

Menciona la necesidad de tener una reunión de rediseño, como recomendación de la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (ACCECISO).

> Es obligado hacer la reunión de rediseño curricular, para echar a andar el proceso de cambio curricular, porque es una recomendación de ACCECISO. (E2-UAM-X, párrafo 59)

5.3.3 Entrevistado 3 de la UAM-X (E3-UAM-X)

El **E3-UAM-X**, no aludió directamente a las cuestiones de cambio curricular. Pero es posible inferir que los diferentes problemas planteados por él en los ámbitos de

gestión, micropolíticos y del apoyo por parte de las autoridades, inciden directa o indirectamente en el estancamiento del plan de estudios de la licenciatura.

5.3.4 Entrevistado 1 de la UPN-A (E1-UPN-A)

- *Propuesta curricular al ocupar el cargo / intentos fallidos de reestructuración de los programas educativos / sistema legal rígido / rechazo a los tipos de evaluación / cerrazón al diálogo / instigación / creencias y percepciones en torno a la innovación curricular / debilidades de los procesos de cambio curricular*

El **E1-UPN-A**, comenta que al ocupar la Coordinación del área académica sí tenía en mente conformar un plan estratégico sobre los dos programas educativos a su cargo: la licenciatura en sociología de la educación y la licenciatura en administración educativa, y que al mismo tiempo se topó con problemas normativos.

> Sí, lograr una reestructuración de los programas educativos, que pudieran ser certificados por los CIEES. Hay cierta normatividad a la que el Coordinador de AA no tiene acceso, y esa se trasladó a la Secretaría Académica. (E1-UPN-A, párrafo 42) A partir de los CIEES, sociología de la educación quedó con nivel 2; llegaron los estudiantes a decir lo que les dijeron que dijeran, y ahí estuvo muy feo. (E1-UPN-A, párrafo 74)

- *Debilidades de los procesos de cambio curricular*

Al preguntarle al entrevistado cuáles considera que son los principales argumentos, sobre todo del Colegio de Profesores para mantener estancada la licenciatura en sociología de la educación, respodió que principalmente las diversas perspectivas irreconciliables, así como la imposición de puntos de vista.

> Lo que yo percibo de manera personal y lo que percibía yo cuando estaba allí es: "mi posición de lo que es la sociología de la educación es ésta, y es la buena". Entonces, o nos acomodamos a esta, o no nos acomodamos a ninguna. Como tengo tres perspectivas que están presionando de la misma manera, y no se logra conciliar, no se va lograr la modificación. (E1-UPN-A, párrafo 78)

- *Fortalezas, dibilidades y retos del plan de estudios actual / docentes que imparten clases en la licenciatura*

En cuanto a las fortalezas, debilidades y retos de la licenciatura en sociología de la educación, menciona que una fortaleza del plan de estudios es la formación impecable de muchos docentes. Las debilidades radican en los criterios de selección de los estudiantes y en no saber decir para qué sirve la licenciatura. El reto estriba en que, según él, se debe salir a decir "aquí estamos".

> Una fortaleza de la licenciatura es que muchos profesores tienen una formación impecable. Las debilidades son que nuestra selección de estudiantes no es la apropiada; el examen de selección no es el bueno; no tenemos una demanda muy amplia; tenemos poco de donde seleccionar, y no sabemos decir para qué sirve la sociología de la educación. Tenemos que salir a decir aquí estamos. (E1-UPN-A, párrafo 80)

- *Propuesta curricular en caso de volver a ocupar el cargo*

Finalmente, al preguntarle al entrevistado sobre cuál sería su propuesta curricular, en caso de volver a ser Coordinador del área académica 1, respondió que culminaría el rediseño curricular, acudiría de nuevo a los CIEES y dufundiría la licenciatura.

> Culminar con el rediseño, volver a hacer la certificación ante los CIEES y salir a las ferias vocacionales a decir "aquí estamos". (E1-UPN-A, párrafo 82)

5.3.5 Entrevistada 2 de la UPN-A (E2-UPN-A)

- *Propuesta curricular al ocupar el cargo / debilidades de los procesos de cambio curricular*

La **E2-UPN-A**, comenta que sí llegó al cargo de Coordinadora con una propuesta de rediseño curricular, pero fue aceptada por los profesores de la licenciatura en administración educativa y por un sector minoritario de los docentes de sociología de la educación. El grupo hegemónico de sociología puso barreras.

> Presenté una propuesta ante la ANUIES y que ésta nos apoyara con un poco de dinero. Metimos ese proyecto un grupo de profesores, y se ganó. Yo había trabajado mucho con el Dr. Eduardo Remedi. En realidad él fue quien llevó la batuta del rediseño, y trató de que todas las licenciaturas llevaran más o menos la misma metodología, pero una vez más quien no lo entró fue sociología; por eso no se logró. (E2-UPN-A, párrafo 50)

- *Rediseño curricular / debilidades de los procesos de cambio caurricular / docentes que imparten clases en la licenciatura*

Habla del rediseño curricular como un medio más que como un fin. Alude a los niveles de colaboración y compromiso diferenciados de los profesores y a las relaciones de poder como los determinantes que marcan el rumbo del rediseño.

> Creo que el rediseño es un medio, no tanto un fin, porque el currículum siempre hay que verlo como proceso. El problema es que la operación se desatiende, y mientras esto siga sucediendo, los maestros se comprometen en una primera parte en el diseño. El seguimiento vuelve a plantearse como una dimensión donde las relaciones de poder y de fuerza son las que se ponen a veces por delante. (E2-UPN-A, párrafo 51)

- *Debilidades del plan de estudios y de los procesos de cambio curricular / docentes que imparten clases en la licenciatura*

Refiere que había gran diversidad de creencias y percepciones y otros intereses en torno al destino de la licenciatura en sociología de la educación, y de quienes buscaban beneficios personales.

> Procuré un ajuste curricular, y empezó a caminar muy bien, con el aval institucional, y con la voluntad de muchos profesores del AA. (E2-UPN-A, párrafo 53) En la licenciatura en sociología se impuso la no voluntad de revisar el plan de estudios, por la disminuición de la demanda; el alto rezago de estudiantes y la bajísima titulación. Se manejaba que el ajuste curricular, era para acabar con ella. (E2-UPN-A, párrafo 56)

- *Percepción sobre lo que es la innovación curricular*

Menciona que una verdadera innovación debe trastocar los sustentos teórico-metodológicos y epistemológicos, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje, e identificar los aspectos débiles del currículum.

> La innovación debe trastocar no sólo sustentos teóricos o metodológicos, sino resultados en el aprendizaje, en la enseñanza. Implica pequeños cambios, y un análisis que te permita identificar de dónde parte la necesidad de cambiar, y cuestionar desde el punto de vista epistemológico qué se está aprendiendo, y por qué ese campo de formación realmente está estructurado como se estructura. (E2-UPN-A, párrafo 58)

- *Debilidades del plan de estudios actual / docentes que imparten clases en la licenciatura / rediseño curricular / innovación curricular*

Señala que en la licenciatura en sociología de la educación no ha habido una innovación como tal, debido en gran parte a la resistencia al cambio y a las creencias y percepciones sobre ese concepto y como posibilidad epistémico-metodológica.

> En la licenciatura en sociología ha habido mucha resistencia a los cambios. El plan de estudios se orienta hacia lo sociológico, pero como una teoría casi pura. Se olvida que el objeto de estudio es la educación a partir de la sociología. Si introduces cambios en los temas de tu programa, puede ser atractivo para los alumnos, pero eso no es una innovación en tanto no sea útil para los alumnos. (E2-UPN-A, párrafo 58)

Comenta que quienes crearon la licenciatura en sociología la consideraron como la oportunidad de tener un espacio de crítica y lucha en contra de lo planteado por las autoridades. Ello ha provocado una resistencia permanente al cambio y que vean a los alumnos como adeptos a su corriente ideológico-política.

> La licenciatura en sociología de la educación se creó a partir de un grupo que empezó a hacer de ésta un espacio de poder; una forma de presión frente a las autoridades. Eso ocasionó empezar a cuestionarse su utilidad en una institución pedagógica. La licenciatura se empezó a convertir en un bastión de que sirve para hacer estudiantes críticos, democráticos. Eso convoca a los estudiantes también. (E2-UPN-A, párrafo 60)

Señala que el plan de estudios de la licenciatura en sociología de la educación no ha sido rediseñado ni innovado, debido a que el grupo hegemónico de la licenciatura ha puesto barreras hacia los agentes internos y externos; yha tenido múltiples choques con los estilos de gestión de las autoridades, y ha empoderado a los estudiantes para sublevarse en contra de algunos profesores y de las autoridades.

> Si tú enarbolas una bandera ideológico-política como: no podemos aceptar nada porque la van a cerrar, cierras toda posibilidad de hacer cambios en la correlación de fuerzas existente. Mientras no se vean son los resultados de algunos cursos, o los alumnos no se quejen de que algunos maestros no preparan la clase. Pero aprecian mucho a algunos maestros, y no necesariamente son los líderes. (E2-UPN-A, párrafo 61)

- *Propuesta curricular en caso de volver a ocupar el cargo / retos*

Por último, sobre las acciones propuestas a futuro, comenta que se afanaría porque la sociología de la educación estuviera más asentada en el currículum, y en un

mayor análisis de los problemas del sistema educativo. Intentaría convencer a los diferentes agentes de la importancia de la evaluación y sus beneficios.

> Tratarìa de identificar, a través de los programas y de una evaluación formativa de la docencia, los problemas y cómo están los profesores, Intentaría convencer que a los primeros que conviene que se evalúe es a los estudiantes. Pienso que habría que darle una vuelta curricularmente hablando; tendría que ser más asentado en el currículum y en el análisis de problemas del sistema educativo. (E2-UPN-A, párrafo 63)

5.3.6 Entrevistada 3 de la UPN-A (E3-UPN-A)

- *Debilidades del plan de estudios actual y de los procesos de innovación curricular / percepción sobre los que es la innovación curricular*

Según la **E3-UPN-A**, son múltiples las causas del estancamiento de su rediseño curricular, como la simulación, al decir que sí se hará algo y no hacerlo al final; como pensar que todo esfuerzo de mejora son prácticas neoliberales. El grupo dominante de la licenciatura se opone a su rediseño curricular, y predomina la desinformación, ya que no hay bases de datos confiables sobre las licenciaturas.

> Con una licenciatura con un programa educativo yo digo de los sesenta y que no tiene ahorita mucho futuro y con profesores instalados en un paradigma de la modernidad que no nos da respuesta. Es complicadísima la participación, la gestión, pero me he apoyado mucho en estas cuestiones muy estratégicas de pequeños grupos para poder impulsar los proyectos. (E3-UPN-A, párrafo 33)

- *Propuesta curricular en caso de volver a ocupar el cargo*

Finalmente, la entrevistada señala que, de volver a ser Coordinadora del AA, marcaría límites con sociología no apoyando el rediseño, porque no le ve ningún sentido, ya que comenta que visualiza al Colegio de Profesores de la licenciatura como la dictadura del proletariado.

> Creo que marcaría bien los límites con sociología. No apoyar definitivamente el rediseño, porque eso no tiene ningún sentido, ninguna lógica. Abrir los espacios de las líneas y del Colegio. Ese Colegio de sociología es como la dictadura del proletariado. Así me atrevo a llamarlo. (E3-UPN-A, párrafo 53)

5.3.7 Entrevistado 4 de la UPN-A (E4-UPN-A)

- *Debilidades del plan de estudios actual / debilidades de los procesos de cambio curricular*

Sobre cuáles son para él las principales debilidades del plan de estudios de la licenciatura en sociología de la educación, el **E4-UPN-A** recuerda cómo surgió ese programa educativo.

> La licenciatura en sociología surge en el 79 y ha evolucionado mucho porque el primer plan de estudios se hizo por los pioneros de la misma licenciatura; las licenciaturas tenían con tronco común y luego ya la otra mitad era para el programa específico de sociología de la educación. (E4-UPN-A, párrafo 5)

Refiere que la estructura organizacional de la UPN-Ajusco ha sufrido cambios drásticos. De las academias se pasó a las áreas académicas con sus respectivos cuerpos académicos, y esto ha mermado el manejo y control de los esfuerzos de rediseño curricular, porque hay mucha fragmentación de los profesores.

> Sobre las dificultades para crear un nuevo plan de estudios, ha habido una suerte de fragmentación interna en la que al desdibujarse la Academia de Sociología de la Educación y ser sustituida por distintos cuerpos académicos, eso se tradujo en disputas de poder entre éstos, entre personas de esos CA. (E4-UPN-A, párrafo 8), quienes hicieron propuestas que no prosperaron, se han desentendido, no han participado directamente, o han participado en menor grado. (E4-UPN-A, párrafo 9)

- *Fortalezas el plan de estudios actual / fortalezas de los procesos de cambio curricular*

El entrevistado menciona que, al parecer, las actual Coordinación es más concertadora y democrática, lo que está facilitando el resurgimiento de los esfuerzos de rediseño curricular por parte de un buen número de profesores. Se puede decir que en la etapa reciente hay más consenso y apertura al diálogo a ese respecto.

> En esta última etapa parece ser que hay mayor consenso. Se aprecia un avance significativo en acordar espacios curriculares divididos; hubo un acuerdo político para hacer una división, con parcelas, por así decirlo, donde el plan de estudios de manera pragmática decidieron que se iba a dividir en grandes campos temáticos, con ciertos desacuerdos. Ha habido más consenso y menos desacuerdos. (E4-UPN-A, párrafo 9)

En el Cuadro No. 3 se presentan algunas similitudes y diferencias entre algunos aspectos identificados en las siete entrevistas, en el escenario de innovación curricular.

Cuadro No. 3: Similitudes y diferencias entre las siete entrevistas en el escenario de innovación curricular.

Aspecto	Similitudes	Diferencias
Adecuación o modificación curricular	• En las dos universidades se han hecho adecuaciones y modificaciones,	• En la UAM-X las modificaciones se circunscriben a procesos burocráticos tortuosos, que pasan por diversos Órganos Colegiados. • En la UPN-A, el Colegio de profesores nombra a un grupo de profesores que coordinan las labores de cambio curricular, pero el aval normalmente lo da el grupo hegemónico de la licenciatura.
Docentes que imparten clases en la licenciatura en sociología o en sociología de la educación	• Ambas instituciones cuentan con plantas docentes calificadas y comprometidas, aunque siempre habrá excepciones.	• En la UAM-X los docentes son evaluados no sólo por las autorides, sino por los alumnos. • En la UPN-A, no se ha podido implantar la evaluación de la docencia por parte de los alumnos.
Innovación o rediseño curricular	• En las dos universidades se ha realizado un rediseño curricular, pero no una innovación como tal.	• En la UAM-X hay una normatividad en la que se definen los conceptos de adecuación, modificación y rediseño. • En la UPN-A, el grupo hegemónico de la licenciatura es el que va determinando los alcances de los cambios curriculares.
Percepción sobre lo que es la innovación curricular	• En las dos universidades, algunos entrevistados usan abiertamente el concepto innovación sin mayor problema, en tanto que otros lo rechazan,	• En la UAM-X El entrevistado 1 habla de lanecesidad de un cambio curricular innovador y del sistema modular como algo innovador. • En la UPN-A, el entrevistado 1 y las entrevistadas 2 y 3 aluden al concepto, pero más bien para referirse a las resistencias al cambio por parte de docentes y alumnos.
Propuesta curricular al ocupar el cargo	• En las dos universidades, el Jefe de Departamento y los Coordinadores de AA, refirieron haber llegado con propuestas, sobre todo de certificación de las licenciaturas, al ocupar el cargo.	• En la UAM-X las modificaciones se circunscriben a procesos burocráticos tortuosos, que pasan por diversos Órganos Colegiados. • En la UPN-A, el Colegio de profesores nombra a un grupo de profesores que coordinan las labores de cambio curricular, pero

Aspecto	Similitudes	Diferencias
		el aval normalmente lo da el grupo hegemónico de la licenciatura.
Propuesta curricular en caso de volver a ocupar el cargo	• El entrevistado 1 de la UAM-X y el entrevistado 1 de la UPN-A coindieron en la necesidad de ponderar más las licenciaturas en sociología en sociología de la educación hacia afuera y fortalecer los contenidos curriculares.	• En la UAM-X el cargo de Jefe de Departamento no se puede ocupar más de una vez. • En la UPN-A, sobre el cargo de Coordinador de AA-1 no hay nada escrito. Las entrevistadas 2 y 3 se centraron más en aspectos relacionales.

FUENTE: Elaboración propia con base en entrevistas de la UAM-X y de la UPN-A.

En las dos universidades se han realizado adecuaciones y modificaciones curriculares en distintos momentos. En la UAM-X, hay una normatividad muy rígida al respecto. En la UPN-A, se imponen las directrices del grupo hegemónico de la licenciatura.

Los docentes que imparten clases en esos programas educativos, con algunas excepciones, son gente calificada y comprometida. En la UAM-X, sí hay una evaluación reglamentada de la docencia, y en la UPN-A, hay una resistencia total por parte de muchos docentes a ser evaluados, y no está reglamentada esa evaluación.

En las dos universidades se han realizado ejercicios de rediseño curricular, pero no se ha llegado a una innovación curricular propiamente dicha. Algunos entrevistados de las dos universidades utilizan el concepto de innovación curricular sin mayor problema, en tanto que otros lo rechazan. En la UAM-X, el entrevistado 1 alude a la necesidad de una licenciatura más innovadora, y en la UPN-A, el entrevistado 1 también alude a esa necesidad, mientras que las entrevistadas 2 y 3 ponderan las resistencias al cambio.

El entrevistado 1 de la UAM-X y los entrevistados 1, 2 y 3 de la UPN-A refieren haber llegado al cargo con propuestas curriculares encaminadas sobre todo a la certificación de los programas educativos. El entrevistado 1 de la UAM-X y el entrevistado 1 de la UPN-A coincidieron en su propuesta curricular en caso de volver a ocupar el cargo. Las entrevistadas 2 y 3 de esta última universidad se centraron en la parte relacional con los integrantes del AA, sobre todo con los más beligerantes.

5.4 Apoyo por parte de las autoridades

Los aspectos propios de este escenario son:

- Apoyo existente
  - Presupuestal
  - Otro
  - suficiente
- insuficiente
- equitativo
- discrecional
- Apoyo inexistente
- Apoyo a futuro por parte de las autoridades

5.4.1 Entrevistado 1 de la UAM-X (E1-UAM-X)

- *Apoyo presupuestal / otro*

El **E1-UAM-X** refiere que sí se dispone de recursos, sobre todo para que los profesores titulares y adscritos a un área de investigación reciban apoyo, económico o en especie, por parte de las autoridades, Iguall los profesores asociados que registran un proyecto de investigación y tienen el aval de un profesor titular.

> Todos los proyectos de investigación se registran en el Consejo Divisional. Una Comisión los analiza, aprueba y regresa. Ahí están todos los profesores que quieren recursos. Si no son profesores titulares, deben tener la firma de aval de algún profesor titular para que su proyecto pueda estar en el Consejo, y tener derecho a una cantidad proporcional para gastarla en alguna partida autorizada. (E1-UAM-X, párrafo 20)

- *Apoyo insuficiente / discrecional*

Comenta que se privilegia el apoyo a las áreas químico-biológicas, y que el del área de Ciencias Sociales es insuficiente, quizá debido a que en México no se hace investigación aplicada en ese ámbito. Alude al impacto de este apoyo insuficiente en las carencias formativas de los estudiantes y en la escacez de empleo.

> La UAM-X es muy fuerte en temas teórico-ideológicos, pero el presupuesto fuerte se enfoca a las carreras químico-biológicas. He platicado con gente de Suecia, de Inglaterra y dicen: nosotros sí tenemos investigación aplicada, y aquí no. Al sociólogo es difícil que lo contraten, pero debe saber aplicar encuestas, hacer bases de datos, etc. Pocos egresados salen con un buen nivel de inglés. (E1-UAM-X, párrafo 64)

- *Apoyo inexistente*

También se refiere a un apoyo inexistente por parte de las autoridades en materia de capacitación sobre el funcionamiento del sistema modular para los docentes de nuevo ingreso o los profesores eventuales.

> Vienen personas que están trabajando en otros lados o que dan clases en otras universidades, pero la universidad no desarrolla un programa de formación en sistema modular, y debería darles dos semanas por lo menos de inducción. En cambio tenemos montonales de profesores temporales que al ingresar se distorsiona el modelo, porque saben dar clases al estilo tradicional, pero el sistema modular tiene una filosofía, una pedagogía que hay que conocer, discutir y aplicar. (E1-UAM-X, párrafo 34)

- *Otro tipo de apoyo*

Por último, en cuanto a otro tipo de apoyo por parte de las autoridades, comenta que él, como Jefe de Departamento, puede autorizar y/o dar las facilidades a los profesores para que se vayan de sabático o de comisión, y puede distribuir la carga docente, determinando quién impartirá en posgrado y quién sólo en licenciatura.

> Cada seis años el profesor tiene derecho a un año sabático y si quiere cada tres puede solicitar a la Jefatura del Departamento ausentarse por un semestre. Ahí es en donde se puede tener cierta capacidad de decisión, si se van o no antes del año. Para la designación de docencia, el Departamento define quiénes van a posgrados, a licenciaturas o a apoyar los troncos divisionales o interdivisionales. (E1-UAM-X, párrafo 18)

5.4.2 Entrevistado 2 de la UAM-X (E2-UAM-X)

- *Otro tipo de apoyo*

El **E2-UAM-X** asume que la UAM funciona de manera diferente a muchas universidades. Alude a las instancias por las que transita el otorgamiento de apoyos.

> Aquí no funcionamos como otras instituciones. No hay eso de que estemos negociando. Las bases de datos y cuestiones de revistas electrónicas y eso es parte de las actividades de un Comité. Lo del mobiliario, es institucional. Rectoría negocia con SEP o quien da becas. El patronato tiene un monto para becas propias. Los viajes de alumnos, las comisiones de trabajo, dependen del Coordinador. (E2-UAM-X, párrafo 79)

5.4.3 Entrevistado 3 de la UAM-X (E3-UAM-X)

- Apoyo presupuestal discrecional

Según **E3-UAM-X**, Las autoridades otorgan un apoyo presupuestal discrecional, lo que provoca que los diversos grupos se orienten a la consecución de mayores recursos.

> Los grupos se mueven en torno a la posibilidad de obtener más recursos con el apoyo de las autoridades. (E3-UAM-X, párrafo 9)

5.4.4 Entrevistado 1 de la UPN-A (E1-UPN-A)

- *Apoyo presupuestal existente / equitativo para los cuerpos académicos / inexistente en un principio para los programas educativos y posteriormente existente, pero insuficiente*

El **E1-UPN-A**, refiere que, en un principio, el apoyo presupuestal por parte de las autoridades se distribuyó de manera equitativa entre las cinco Coordinaciones, pero no se contemplaron los programas educativos, sino sólo los CA. Después, se negoció para considerar a las licenciaturas y se otorgó apoyo, aunque insuficiente.

> En el primer ejercicio presupuestal tuvimos cero pesos para apoyar a los programas educativos. Para el siguiente, ya dijimos, hay que asignarle dinero a los programas. No se asigna solamente a los cuerpos académicos. Entonces, ya pudimos ir haciendo negociaciones de diferenciación. Intentaban tratarnos bien, pero los recortes presupuestales estaban a pleno. (E1-UPN-A, párrafo 84)

- *Apoyo presupuestal suficiente para los trabajos de rediseño curricular*

Para los trabajos de rediseño curricular sí se otorgó presupuesto para aspectos como: pago de asesores externos, reuniones de trabajo fuera de la ciudad, etc.

> A ver, nos apoyaron en términos de proporcionar recursos para poder pagarles a los asesores externos, que nos apoyaran para hacer la autoevaluación de los CIEES, para las reuniones ya de cierres. Nos apoyaron para que pudiéramos irnos de la ciudad y culminar con el proceso con una encerrona en algún lado, y nos daban los recursos para ello. Si nos apoyaron en ese sentido. (E1-UPN-A, párrafo 86)

- *Apoyo a futuro por parte de las autoridades*

Sobre cuál debería ser a futuro el apoyo por parte de las autoridades a la licenciatura en sociología de la educación, respondió que las licenciaturas no tendrían por qué ser parte de las áreas académicas, sino que tendrían que estar concentradas en algún tipo de coordinación, ya que dentro de las áreas hacen mucho daño.

> Voy a decir mi barbaridad: las licenciaturas deben salirse de las áreas. Debemos crear un área, un centro de estudios profesionales. Así como está actualmente el posgrado en una coordinación de posgrado, deberíamos tener una coordinación de licenciaturas. En las áreas no tienen por qué estar (lo voy a decir así de feo), enquistadas las licenciaturas. Me parece que hacen mucho daño. (E1-UPN-A, párrafo 96)

Sobre el apoyo a los esfuerzos curriculares, sostiene que las autoridades tendrían que conocer más a detalle qué ocurre con la licenciatura y sus estudiantes y egresados. Tendrían que aplicar la investigación-acción en torno al currículo y evaluar sus aspectos inherentes; abrirse al diálogo con el Colegio de Profesores; buscar la coincidencia de expectativas y metas, y propiciar la colaboración y el compromiso entre los agentes involucrados.

> Tendrían que impulsar una discusión sobre la organización de los programas educativos; la estructura curricular; de las formas de selección y evaluación de estudiantes; hacer estudios de sus trayectorias. No sabemos sobre nuestros estudiantes que se ausentan; los que reprueban, y tenemos que saberlo, para que la autoridad pueda decir: los estudiantes requieren otro tipo de servicio. (E1-UPN-A, párrafo 100)

5.4.5 Entrevistada 2 de la UPN-A (E2-UPN-A)

- *Apoyo existente / presupuestal / otro / suficiente*

La **E2-UPN-A**, considera que las autoridades sí le dieron apoyo presupuestal, sobre todo para eventos académicos con especialistas externos. Comenta que se le apoyó con la habilitación de espacios de trabajo y reasignación de cubículos.

> Efectivamente, sí tuve apoyo. Yo creo que sin pensar que fue obra mía, tampoco es que me lo hayan dado tan gratuitamente. A lo mejor en eso sí importa como la persistencia, la claridad sobre qué es lo que quieres, por ejemplo, la pelea porque sí hubiera un espacio donde pudieran hacerse seminarios, etc. En general yo tuve apoyo, sobre todo de la Rectoría, de la administración. (E2-UPN-A, párrafo 66)

Señala que su trato con la Rectora en turno y la manera en que negoció las necesidades del AA-1 propiciaron que obtuviera presupuesto para realizar actividades académicas importantes y para impulsar los trabajos de rediseño curricular.

> Te menciono tres eventos importantes: Se dio un curso sobre análisis de trabajos recepcionales con un especialista. Hubo un seminario sobre el análisis institucional. Luego Ibarra Colado, que en la licenciatura en administración enriqueció muchísimo a los profesores y a la propia licenciatura. Hubo alguna diferencia con la Secretaría Académica, por razones más de carácter personal que de gestión. (E2-UPN-A, párrafo 66)

Comenta que el estilo de gestión de la Rectora en turno (con sus criterios de planeación y evaluación), favoreció a la institución en general y al AA-1 en particular. Sin embargo, considera que las autoridades se enfocaron más en posicionar a la institución hacia afuera que hacia adentro.

> Las autoridades en turno tuvieron la visión de poner sobre la mesa el problema de la no titulación, de la permanencia de los estudiantes y de competencias profesionales con las que egresan. La Rectora tenía una visión muy amplia, más centrada en proyectar a la universidad hacia afuera. Creo que pudo haber hecho un trabajo de proyección más hacia adentro, lo cual también dependía mucho de las Coordinadoras, de cómo lográbamos caminar más en equipo. (E2-UPN-A, párrafo 68)

Finalmente, comenta que se han privilegiado algunos intereses individuales y de grupo. Considera pertinentes los tipos de planeación y evaluación, y el estilo de gestión de la Rectora en turno. Pondera la importancia de superar el prejuicio de que sólo las autoridades son responsables de lo que ocurre en la institución.

> Un prejuicio que hay que quitar es que las autoridades son las responsables de los resultados de la institución. Mientras no se vea que los distintos actores tienen un papel fundamental en el destino de ésta, en sus proyectos, prestigio y proyección, seguirá dándose esta separación entre lo que quieren las autoridades y lo que queremos los profesores. Me preocupa que siendo una institución que trabaja lo pedagógico en todas sus licenciaturas y áreas, no sea líder en la formación de los profesores. (E2-UPN-A, párrafo 69)

5.4.6 Entrevistada 3 de la UPN-A (E3-UPN-A)

- *Apoyo existente / otro / presupuestal, inexistente*

La **E3-UPN-A** menciona que la mayor proporción del poco presupuesto disponible es para el pago de la nómina. Señala que el Rector mantiene intereses comunes con

otras unidades de la UPN, más que con Ajusco. Alude a una falta de liderazgo de éste y de su Sercretario Académico, y que han sido muy pocas las reuniones que ha podido sostener con este último y con el Secretario Administrativo.

> Con el Rector y el Secretario Académico no hay un liderazgo que diga vamos por esto. El Rector dijo que tenía cinco proyectos con directores de unidades sobre el servicio profesional docente. El Rector va por acá, Ajusco va por allá. Hemos tenido muy pocas reuniones con el Secretario Académico y el Administrativo. El presupuesto es mínimo, para otra cosa que no sea la nómina. (E3-UPN-A, párrafo 33)

5.4.7 Entrevistado 4 de la UPN-A (E4-UPN-A)

- *Apoyo presupuestal / existente*

El **E4-UPN-A** comenta que las autoridades han apoyado los esfuerzos de rediseño curricular con presupuesto, pero no se han involucrado en el proceso como tal. Más bien se han mantenido al margen, y que a las autoridades les conviene que el plan de estudios se actualice, ya que representa una "estrellita" para su gestión.

> Pues ellas no se han involucrado. No obstaculizan, y si es necesario dan recursos. A las autoridades les importa que el plan de estudios se reforme. Su trayectoria política-burocrática es agregarle una estrellita a su gestión. Han otorgado recursos económicos para reuniones, eventos, asesorías, etc. (E4-UPN-A, párrafo 24)

En el Cuadro No. 4 se presentan algunas similitudes y diferencias entre algunos aspectos identificados en las siete entrevistas, en el escenario de apoyo por parte de las autoridades.

Cuadro No. 4: Similitudes y diferencias entre las siete entrevistas en el escenario de apoyo por parte de las autoridades.

Aspecto	Similitudes	Diferencias
Apoyo existente	• En ambas universidades, las autoridades otorgan apoyos, en dinero o en especie, para el fortalecimiento de los programas educativos y para el desarrollo de los académicos.	• En la UAM-X, dada su figura jurídica, el manejo del presupuesto es autónomo, aunque con la rendición de cuentas. • En la UPN-A, su figura jurídica provoca que el manejo del presupuesto no sea autónomo; también hay rendición de cuentas, y los Coordinadores de AA no siempre han manejado directamente el dinero o los apoyos en especie.
Presupuestal	• En ambas instituciones, las comisiones de trabajo para el cambio curricular reciben o han recibido recursos para reuniones extramuros de trabajo, y el apoyo a los	• En la UAM-X, el entrevistado 1 se refiere a un apoyo discrecional e insuficiente a las áreas de Ciencias Sociales.

Aspecto	Similitudes	Diferencias
	académicos se traduce en estímulos por su desempeño.	• En la UPN-A, el entrevistado 1, la entrevistada 2 y el entrevistado 4, mencionan que la autoridades sí han aportado recursos para los ejercicios de cambio curricular, pero la entrevistada 3 habla de un apoyo mínimo o inexistente.
Otro	• En las dos universidades, los académicos reciben apoyos en especie, como espacios físicos o equipo de cómputo, para la realización de sus actividades.	• En la UAM-X, el entrevistado 1 habla del apoyo a los docentes para ejercer su año sabático o salir de comisión. El entrevistado 2 habla del apoyo con acervo hemero-bibliográfico. • En la UPN-A, la entrevistada 2 se refiere al apoyo con habilitación de espacios de trabajo y reasignación de cubículos para los profesores.
Insuficiente	• En ambas universidades se reconoce que hay apoyos, aunque insuficientes, para la realización de diversas actividades.	• En la UAM-X, se habla de asignaciones a las áreas de investigación en genral, y a los docentes en particular. • En la UPN-A, se alude a la distribución por cuerpos académicos, en general, y a los docentes en particular..
Inequitativo o discrecional	• Las dos universidades reciben apoyo, pero éste se suele distribuir de manera inequitativa, en función de diversos factores. • Las dos instituciones, al igual que muchas otras, se caracterizan por la asignación discrecional de recursos económicos y demás apoyos.	• En la UAM-X, el entrevistado 1 alude a la diferencia entre el apoyo a las áreas químico-biológicas y las áreas de ciencias sociales. • En la UPN-A, la entrevistada 2 señala que su al AA-1 recibió mayor apoyo durante su gestión, respecto de las demás AA. La entrevistada 3 refiere que el Rector apoya más a otras Unidades de la UPN que a la Unidad Ajusco.
Apoyo inexistente	• En las dos universidades se habla de falta de involucramiento directo por parte de las autoridades en los ejercicios de cambio curricular.	• En la UAM-X, se habla de los procesos burocráticos por los que transitan los esfuerzos de adecuación o modificación curricular, y ante los que las autoridades no han propiciado que se agilicen. • En la UPN-A, todos los entrevistados coinciden en que la Rectoría ha proporcionado algún tipo de apoyo para los ejercicios curriculares, pero que no se ha involucrado ni con propuestas ni con sesiones de análisis.

FUENTE: Elaboración propia con base en entrevistas de la UAM-X y de la UPN-A.

En el cuadro anterior se aprecia que ambas universidades cuentan con algún tipo de apoyo, en dinero o en especie, para las actividades de cambio curricular de sus licenciaturas y para estimular el desempeño académico. Pero la figura jurídica de cada institución determina el grado de autonomía para ejercer esos apoyos.

Sobre el apoyo presupuestal, en las dos universidades se asume que no es del todo suficiente. En el caso de la UPN-A, una entrevistada habla de un apoyo inexistente. Otros entrevistados aluden a los apoyos inequitativos o discrecionales. Coinciden en el poco o nulo involucramiento directo de las autoridades en los ejercicios de cambio curricular. En la UAM-X, esto propicia el burocratismo de los procesos de adecuación y modificación. En la UPN-A, se habla de una preferencia por parte del Rector en turno a otras Unidades, en detrimento del apoyo a la Unidad Ajusco.

Las siete entrevistas realizadas sobre los cuatro escenarios (gestión académica, micropolítica, innovación curricular y apoyo por parte de las autoridades), más los aspectos vertidos en los cuadros 1 al 4, permitieron identificar algunas situaciones expuestas por los entrevistados, en las que es posible apreciar diferentes entrecruzamientos. Esto se presenta en Cuadro No. 5.

Cuadro No. 5: Ejemplos de situaciones narradas por los entrevistados de la UAM-X y de la UPN-A, seguidas de sus respectivos entrecruzamientos.

Entrevista	Situaciones	*Entrecruzamientos*
E1-UAM-X	• Sistema tortuoso de selección de candidatos para el puesto de Jefe de Departamento.	*1. Conflictos y tensiones / diversidad de expectativas y metas / intereses individuales y de grupo / colaboración y compromiso*
	• El Jefe de Departamento tuvo que enfrentar.	*2. Rechazo a los estilos de gestión / rechazo a los tipos de evaluación / rechazo a los tipos de planeación*
	• Las discrepancias se asumen como algo personal o institucional, en función de las subjetividades.	*3. Intereses individuales y de grupo / conflictos y tensiones / choque ideológico*
	• Los colegas sintieron que hubo favoritismo de las autoridades hacia él, y exclusión de otros colegas.	*4. Exclusión y favoritismo / belicosidad / rechazo a los estilos de gestión / colaboración y compromiso*
	• Asume que actualmente sus pares están contentos con su estilo de gestión, pero reconoce que al prinicpio hubo de todo:	*5. Aceptación del estilo de gestión / inclusión / belicosidad*
	• Ha tenido problemas con el sindicato, debido a la distribución de carga docente, espacios y horarios.	*6. Problemas con el sindicato / relaciones de poder*
	• Los conflictos y tensiones entre profesores se tratan de resolver a través de diferentes vías.	*7. Conflictos y tensiones / colaboración y compromiso / intereses de grupo / estilo de gestión concertador*
E2-UAM-X	• Menciona que no hay relaciones de poder entre él y los docentes de sociología, quizás porque no maneja dinero.	*1. Relaciones de poder / búsqueda de acuerdos / estilo de gestión legislacionista*
	• Sobre su manera de manejar situaciones conflictivas, turna los conflictos y tensiones	*2. Conflictos y tensiones / estilo de gestión legislacionista*

Entrevista	Situaciones	*Entrecruzamientos*
	a los abogados.	
	• Sobre cómo fue recibido por sus colegas, los administrativos y los estudiantes.	*3. Recepción por parte de colegas, administrativos y estudiantes / rechazo por parte de algunos alumnos al estilo de gestión*
E3-UAM-X	• Percepción sobre la estructura de poder en la Universidad.	*1. Favoritismo / intereses de grupo / aceptación de los tipos de evaluación / relaciones de poder*
	• Juicios subjetivos de las autoridades sobre el desempeño docente.	*2. Control y dominación / complicidades / exclusión / estructura de poder / favoritismo*
E1-UPN-A	• La Coordinación de AA está inserta en una estructura de poder en la que los profesores apoyan a un colega por pensar que éste los representará ante la autoridad, y la autoridad lo elige, pero como un representante de ella.	*1. Estructura organizacional y de poder / confusión de roles / diversidad de expectativas y metas / conflictos y tensiones / estilo de gestión concertador*
	• Fue recibido como coordinador de diferentes maneras: aceptación, indiferencia y oposición.	*2. Recepción por parte de colegas, administrativos y estudiantes / aceptación al estilo de gestión / rechazo al estilo de gestión / estructura de poder / control y dominación / negociaciones*
	• Cómo solía reaccionar el entrevistado ante los conflictos y tensiones con los profesores,	*3. Conflictos y tensiones / negociaciones / estilo de gestión legislacionista*
	• En relación con las interacciones más viables a futuro, responde que buscaría que éstas fueran lo más equilibradas posible.	*4. Interacciones más viables a futuro / estilo de gestión concertador y legislacionista / relaciones de poder / estructura de poder / confusión de roles*
E2-UPN-A	• Panorama al que se enfrentó cuando ocupó el cargo de Coordinadora.	*1. Relaciones de poder / intereses de grupo / control y dominación*
	• Choques y tensiones entre ella (en parte por su estilo de gestión) y diversos actores.	*2. Choque ideológico / rechazo al estilo de gestión / conflictos y tensiones / intereses de grupo / relaciones de poder y de fuerza / negociaciones / mecanismos de control y dominación*
	• Sobre cómo la recibieron los estudiantes y los administrativos y los docentes al ocupar el cargo.	*3. Recepción por parte de los colegas, los administrativos y los estudiantes / diversidad de creencias y percepciones en torno a la innovación curricular / rechazo al estilo de gestión*
	• Los administrativos la recibieron en términos más armónicos; en general, aceptaron su estilo de gestión, así como el tipo de evaluación de su desempeño y el tipo de planeación empleado. Demostraron colaboración y compromiso.	*4. Aceptación del estilo de gestión, del tipo de evaluación y del tipo de planeación / colaboración y compromiso*
	• Define lo que para ella representan las relaciones de poder en una institución como la UPN. Aclara que se trata de relaciones de	*5. Relaciones de poder en la UPN / estructura de poder / confusión de roles / intimidación*

Entrevista	Situaciones	*Entrecruzamientos*
	confrontación y poco armónicas.	
	• Alude a Foucault para narrar cómo las relaciones de poder en el AA-1 sí influyeron sobre su estilo de gestión y, a su vez, cómo éste influyó en las relaciones de poder, sobre todo con los grupos de oposición hegemónicos.	*6. Estructura organizacional y de poder / cerrazón al diálogo / negociaciones / relaciones de poder / percepción de autoritarismo de los grupos hegemónicos*
	• Las relaciones de poder, así como los conflictos y tensiones, se dan a todos los niveles de la estructura organizacional y de poder. Las autoridades, en un momento dado, muestran favoritismo hacia algunas áreas o agentes.	*7. Relaciones de poder / conflictos y tensiones / favoritismo*
	• Interacciones que propondría a futuro, en caso de volver a ocupar el puesto de coordinadora del AA-1.	*8. Interacciones más viables a futuro / estilo de gestión concertador y democrático / colaboración y compromiso / consensos*
	• Trató de que se evaluara la docencia, pero no se pudo.	*9. Rechazo a los tipos de evaluación / intereses individuales y de grupo / choque ideológico*
E3-UPN-A	• Sobre cómo fue recibida como coordinadora del AA-1 por los profesores, los estudiantes y los administrativos.	*1. Recepción por parte de los colegas, los administrativos y los estudiantes / rechazo al estilo de gestión / cerrazón al diálogo / choque ideológico / rechazo a los tipos de evaluación y de planeación / relaciones e poder / conflictos y tensiones*
	• Algunos grupos rechazan cualquier intento de evaluación. Los programas de sociología y de administración están cooptados por algunos. y sólo éstos pueden dar clases en ellos. También hay complicidades en torno a la asignación de grupos.	*2. Rechazo a los tipos de evaluación / control y dominación / complicidad / intereses de grupo / sabotaje*
	• Diversos grupos de docentes hacen lo que quieren y cuando quieren, y manifiesten sus choques con los estilos de gestión de diversas maneras.	*3. Rechazo a los estilos de gestión / complicidades / empoderamiento*
	• Sobre creencias y percepciones en torno a la innovación curricular.	*4. Creencias y percepciones en torno a la innovación curricular / confusión de roles / empoderamiento / intimidación*
	• Relaciones de poder ambiguas con el coordinador de la licenciatura en sociología de la educación.	*5. Relaciones de poder / rechazo a los tipos de evaluación / exclusión*
	• Las relaciones de poder en el AA-1 no se utilizan para lograr un cambio curricular, sino para mantener privilegios; se utilizan para defender los intereses individuales y de grupo.	*6. Relaciones de poder / intereses individuales y de grupo / estructura organizacional y de poder / cerrazón al diálogo / choque ideológico / control y dominación*
	• Sobre las interacciones idóneas a futuro, la figura jurídica de la UPN no ayuda a que las cosas fluyan mejor.	*7. Interacciones más viables a futuro / Estructura organizacional y de poder / competencia desleal / relaciones de poder /*

Entrevista	Situaciones	*Entrecruzamientos*
		conflictos y tensiones / diversidad de expectativas y metas / empoderamiento / complicidades
	• Los cuerpos académicos defienden sus propios nichos de poder; la estructura de poder de la UPN impide que el coordinador sea reconocido como autoridad, y hay un rechazo total por parte de algunos grupos a la evaluación.	*8. Intereses de grupo / rechazo a los tipos de evaluación / choque ideológico / cerrazón al diálogo*
	• Hay docentes que ponen una serie de barreras a los agentes internos para que el rediseño curricular no prospere. Algunos docentes o grupos se cierran al diálogo. Hay un fuerte choque ideológico entre algunos docentes y la coordinadora.	*9. Sabotaje a los esfuerzos de innovación curricular / rechazo a los agentes internos / cerrazón al diálogo / choque ideológico*
E4-UPN-A	• Cuando se incorporó a la upn el entrevistado, las autoridades buscaron la colaboración y compromiso de las academias de licenciatura, aunque la estructura estaba por cambiar y se reunieron aquellos profesores con mayor afinidad ideológica.	*1. Estructura organizacional y de poder / colaboración y compromiso / afinidad ideológica*
	• A partir de entonces se siguió discutiendo sobre el rediseño curricular, hasta lograr el plan 90, el cual permanece vigente. La propia estructura de poder de la universidad ha impedido que los esfuerzos de rediseño prosperen, debido a que las gestiones anteriores trataron de imponer de manera autoritaria y unilateral su criterio de rediseño curricular.	*2. Estilos de gestión autoritarios (de las gestiones anteriores a la actual) / disenso / estructura de poder*
	• Se dividieron las creencias y percepciones en torno al rediseño curricular. También hubo rechazo a los estilos de gestión por parte de los grupos de profesores que controlan la licenciatura. Siempre han prevalecido las relaciones de poder en torno al control de la licenciatura en sociología de la educación.	*3. Diversidad de creencias y percepciones en torno a la innovación curricular / rechazo a los estilos de gestión / relaciones de poder / conflictos y tensiones*
	• Se percibe a la actual coordinación como independiente o autónoma de las autoridades, y sin interés por hacer carrera política o burocrática. Se considera que hay afinidad ideológica entre el colegio de profesores sobre el lugar que ocupa la coordinadora. Esto ha facilitado los esfuerzos de rediseño curricular.	*4. Apertura al diálogo / apertura hacia los agentes internos / coincidencia de expectativas y metas / estilo de gestión democrático*
	• El entrevistado percibe que la coordinación actual de área académica tiene más	*5. Claridad de roles / afinidad ideológica / coincidencia de expectativas y metas*

Entrevista	Situaciones	*Entrecruzamientos*
	afinidad y cercanía con los docentes que con las autoridades.	
	• Entre los profesores de sociología hay individuos y grupos muy beligerantes y contestatarios, lo cual no impide que hagan sus propias negociaciones en corto con las autoridades, a fin de obtener algunos beneficios.	*6. Belicosidad / negociaciones / intereses individuales y de grupo*
	• Las relaciones de poder en torno al currículo pueden jugar en favor o en contra, ya que cada quien logra consensos o tiene disensos en función de sus intereses individuales y de grupo. Se puede lograr una coincidencia de expectativas y metas en torno al currículo, pero también pueden generarse conflictos y tensiones, producto de los desacuerdos.	*7. Relaciones de poder / diversidad de expectativas y metas en torno al currículo / conflictos y tensiones / consensos / disensos*
	• En esta ocasión, no se ha considerado la inclusión de los estudiantes en los trabajos de rediseño curricular, quizá debido a los intentos fallidos en ejercicios anteriores.	*8. Exclusión / intereses individuales y de grupo*

FUENTE: Elaboración propia, con base en las entrevistas (UAM-X y UPN-A).

El cuadro anterior muestra que cualquier situación vinculada a los espacios en los que se han desempeñado los entrevistados, puede originar entrecruzamientos de los estilos de gestionar, evaluar, planificar, etc. con diversos factores micropolíticos (choque ideológico, conflictos rechazo a los estilos de gestión, etc.).

Lo anterior, aunado al apoyo o la falta de éste por parte de las autoridades, incide en los procesos de cambio curricular. En los Cuadros No. 6 y 7, se aprecian de manera más detallada las afinidades en los tipos de entrecruzamientos por cada universidad.

Cuadro No. 6: Afinidades en algunos entrecruzamientos identificados en las entrevistas de la UAM-X.

E1-UAM-X	E2-UAM-X	E3-UAM-X
• conflictos y tensiones • intereses de grupo • rechazo al estilo de gestión • exclusión • favoritismo • relaciones de poder	• conflictos y tensiones • - - - • rechazo al estilo de gestión • - - - • - - - • relaciones de poder	• - - - • intereses de grupo • - - - • exclusión • favoritismo • relaciones de poder

FUENTE: Elaboración propia, con base en las entrevistas de la UAM-X.

El cuadro anterior muestra algunas similitudes en algunos entrecruzamientos, como: conflictos y tensiones, y rechazo a los estilos de gestión (entrevistas 1 y 2); intereses

de grupo, exclusión y favoritismo (entrevistas 1 y 3), y relaciones de poder (entrevistas 1, 2 y 3). Algo similar pasa en la UPN-A (Cuadro No. 7).

Cuadro No. 7: Afinidades en algunos entrecruzamientos identificados en las entrevistas de la UPN-A.

E1-UPN-A	**E2-UPN-A**	**E3-UPN-A**	**E4-UPN-A**
• confusión de roles • estructura organizacional y de poder • rechazo al estilo de gestión • control y dominación • conflictos y tensiones • relaciones de poder • negociaciones • - - - • división de expectativas y metas	• confusión de roles • estructura organizacional y de poder • rechazo al estilo de gestión • control y dominación • conflictos y tensiones • relaciones de poder • negociaciones • intereses individuales y de grupo • creencias y perspectivas en torno a la innovación curricular	• confusión de roles • estructura organizacional y de poder • rechazo al estilo de gestión • control y dominación • conflictos y tensiones • relaciones de poder • - - - • intereses individuales y de grupo • creencias y perspectivas en torno a la innovación curricular	• - - - • estructura organizacional y de poder • rechazo al estilo de gestión • - - - • conflictos y tensiones • relaciones de poder • negociaciones • intereses individuales y de grupo • creencias y perspectivas en torno a la innovación curricular

FUENTE: Elaboración propia, con base en las entrevistas de la UPN-A.

El cuadro anterior muestra diversas coincidencias, como: confusión de roles, y control y dominación (entrevistas 1, 2 y 3); negociaciones (entrevistas 1, 2 y 4); intereses individuales y de grupo, y creencias y perspectivas en torno a la innovación curricular (entrevistas 2, 3 y 4); estructura organizacional y de poder, rechazo al estilo de gestión, conflictos y tensiones, y relaciones de poder (en las cuatro entrevistas).

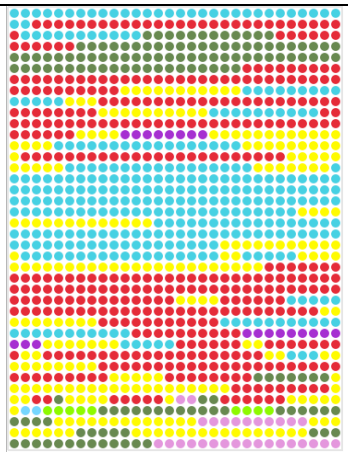
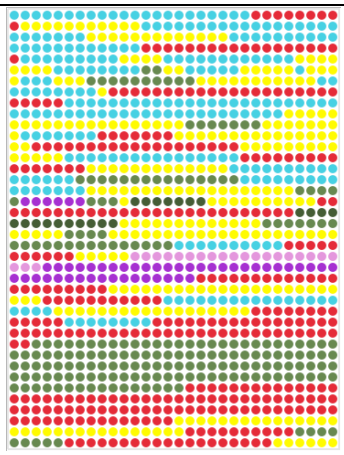
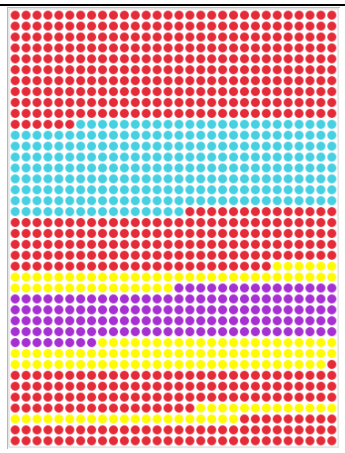
Las coincidencias más significativas de todas las entrevistas son: relaciones de poder (7 entrevistados); conflictos y tensiones y rechazo al estilo de gestión (6 entrevistados); intrereses de grupo (5 entrevistados). Esto denota un predominio micropolítico en los entrecruzamientos.

En los Cuadros No. 8, 9, 10 y 11 se presentan los retratos de las siete entrevistas, con su respectivo análisis. Esto es parte de una aplicación de *MAXQDA,* cuyo objetivo es contar con elementos visuales sobre la orientación de los discursos (gestión académica, micropolítica, innovación curricular, o apoyo por parte de las autoridades). Cada código (o categoría de análisis), se diferencia mediante colores que facilitan su identificación. Los códigos de color son:

Azul = GESTIÓN (estilos, tipos de evaluación y tipos de planeación) Rojo = MICROPOLÍTICA Verde = INNOVACIÓN CURRICULAR Morado = APOYO POR PARTE DE LAS AUTORIDADES Amarillo = Segmentos de texto sin codificar

5.5 Visualizador de retratos de los documentos de la UAM-X

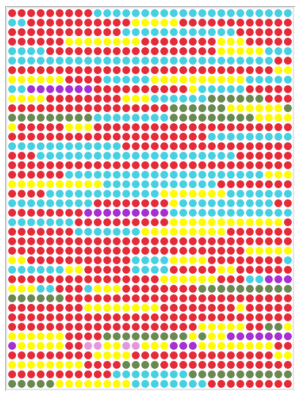
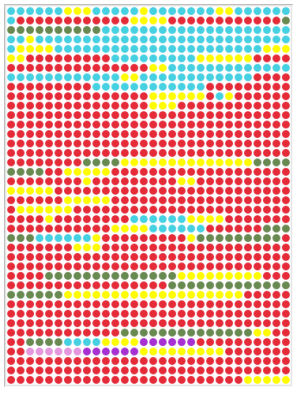
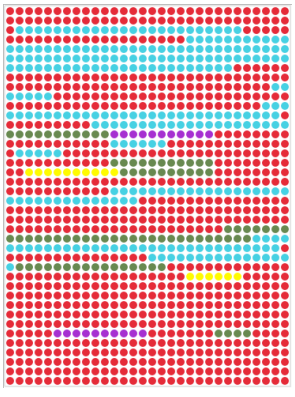
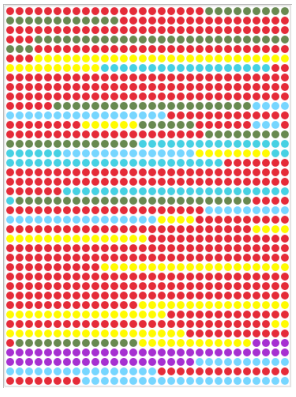
Cuadro No. 8: Visualizador de retratos de los documentos de la UAM-X.

Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
		

FUENTE: Elaboración propia, con base en las entrevistas (UAM-X), procesadas con el software MAXQDA.

5.3.3 Visualizador de retratos de los documentos de la UPN-A

Cuadro No. 9: Visualizador de retratos de los documentos de la UPN-A.

Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4
			

FUENTE: Elaboración propia, con base en las entrevistas (UPN-A), procesadas con el software MAXQDA.

En el Cuadro No. 8 sobre la UAM-X, al inicio de la **Entrevista 1,** hay un manejo sutil de los temas de gestión y factores micropolíticos, contra un énfasis marcado en el

tema de innovación curricular y una alusión mínima al tema de apoyo de las autoridades. En la parte media del documento destaca el tema de gestión, mientras que en la parte inferior, el entrevistado se enfoca en el aspecto micropolítico.

En la **Entrevista 2,** el inicio del documento se centra en aspectos de gestión, con pocas alusiones a lo micropolítico y mínimas a la innovación curricular. En la parte media aún predomina la parte de gestión, seguida de comentarios sobre factores micropolíticos y de innovación curricular; estos últimos de manera más o menos equilibrada, y comienza a hablar del apoyo de las autoridades. En la parte inferior del documento, pondera el tema de innovación curricular, y el de la cuestión micropolítica, con un mínimo de alusiones a la gestión.

Por último, al inicio de la **Entrevista 3,** llama la atención la tendencia predominante al abordaje micropolítico, seguido de cuestiones de gestión, y con más comentarios de corte micropolítico hacia la parte central del documento. Ya hacia la parte inferior se centra en el apoyo de las autoridades y culmina con más comentarios sobre micropolítica. La relevancia de lo anterior, se aprecia en el Cuadro No. 9, que nos muestra el énfasis de las tres entrevistas de la UAM-X.

Cuadro No. 10: Énfasis de las tres entrevistas de la UAM-X.

Énfasis de la entrevista	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3
Inicio	Innovación curricular	Gestión	Micropolítica
Parte media	Gestión	Gestión	Micropolítica
Final	Micropolítica	Innovación curricular	Apoyo de las autoridades

FUENTE: Elaboración propia, con base en los retratos de las entrevistas (UAM-X).

El Cuadro No. 9, muestra el énfasis la gestión por parte de los entrevistados 1 y 2, y el vacío de éste por parte del entrevistado 3. El aspecto micropolítico cobra fuerza al final de la entrevista 1, y al inicio y la parte media de la entrevista 3, mientras que el entrevistado 2 no enfatiza en ese aspecto. El entrevistado 1 aborda el aspecto de innovación curricular al inicio de la entrevista y el entrevistado 2, al final. El entrevistado 3 nunca toca el tema. Los entrevistados se orientan más a los aspectos de gestión y/o micropolíticos, que a la necesidad de que el plan de estudios de la licenciatura en sociología se innove. Los entrevistados 1 y 2 tocaron aspectos de innovación curricular atenuados con aspectos de gestión y/o micropolíticas.

En el Cuadro No. 10 sobre la UPN-A, en la **Entrevista 1** se aprecia predominantemente equilibrada en cuanto a la distribución de colores al inicio, ya

que se aprecian moderados comentarios de gestión y micropolíticos, y un poco menos de innovación curricular y de apoyo de las autoridades. En la parte media, predominan los aspectos de gestión y micropolíticos, con una mínima alusión al apoyo de las autoridades. En la parte final hay un predominio notable de lo micropolítico, mientras que las cuestiones de gestión, innovación curricular y apoyo de las autoridades se reducen.

La **Entrevista 2** inicia con un abordaje moderado de aspectos de gestión, con algunos tintes micropolíticos y apenas un esbozo de cuestiones de innovación curricular. Llama la atención que en casi las tres cuartas partes del documento resalta el color rojo (es decir, lo micropolítico), con menciones moderadas de los otros escenarios (gestión, innovación curricular y apoyo de las autoridades).

En la **Entrevista 3** se aprecia un comportamiento muy similar a la 2, sólo que la parte de gestión se presenta de manera más difusa a lo largo del documento. Lo relativo al apoyo de las autoridades y a la innovación curricular se observan como elementos totalmente envueltos en los factores micropolíticos.

Finalmente, la **Entrevista 4** presenta al inicio un énfasis en lo micropolítico, envolviendo aspectos de innovación curricular. Hacia la parte central destaca el abordaje de cuestiones de gestión, pero intercalados con más factores micropolíticos y mínimas alusiones a cuestiones de innovación curricular. Hacia el final del documento sigue predominando lo micropolítico con breves menciones de innovación curricular y cerrando con una primera alusión al apoyo de las autoridades. Esto se precia más claramente en el Cuadro No. 11.

Cuadro No. 11: Énfasis de las tres entrevistas de la UPN-A.

Énfasis de la entrevista	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4
Inicio	Gestión Micropolítica	Gestión Micropolítica	Micropolítica	Micropolítica
Parte media	Gestión Micropolítica	Micropolítica	Micropolítica	Gestión Micropolítica
Final	Micropolítica	Micropolítica	Micropolítica	Micropolítica

FUENTE: Elaboración propia, con base en los retratos de las entrevistas (UPN-A).

El cuadro No. 11 destaca por el énfasis en el aspecto micropolítico por parte de los cuatro entrevistados, seguido por el aspecto de gestión (entrevistas 1, 2 y 4). Al igual que en las entrevistas de la UAM-X, no es que los entrevistados no hayan aludido a

los otros escenarios, sino que éstos se vieron atenuados por la ponderación de los aspectos micropolíticos y de gestión, lo cual puede dar la apariencia de que se interesan más por las custiones micropolíticas y de gestión, que por el rediseño o innovación de la licenciatura en sociología de la educación.

De los hallazgos cualitativos se puede concluir que los temas micropolíticos y de gestión tienden a imponerse a los temas de innovación curricular y a los relacionados con el apoyo por parte de las autoridades, en virtud de que aquellos reflejan la tendencia de los diversos agentes a velar por sus intereses, individuales o de grupo, por ejemplo, al hecho de mantener y/o mejorar el estatus logrado hasta el momento, o aprivilegiar otras actividades académicas, como la investigación y la difusión.

Con base en las explicaciones sobre los colores de los documentos, las entrevistas 1 y 2 de la UAM-X y la entrevista 1 de la UPN-A se aprecian como más equilibradas en cuanto a las zonas dedicadas a los cuatro escenarios de referencia (gestión académica, micropolítica, innovación curricular y apoyo por parte de las autoridades), seguidas por la entrevista 4 de la UPN-A, la cual ya presenta una mayor inclinación que las entrevistas 1 y 2 de la UAM-X hacia lo micropolítico.

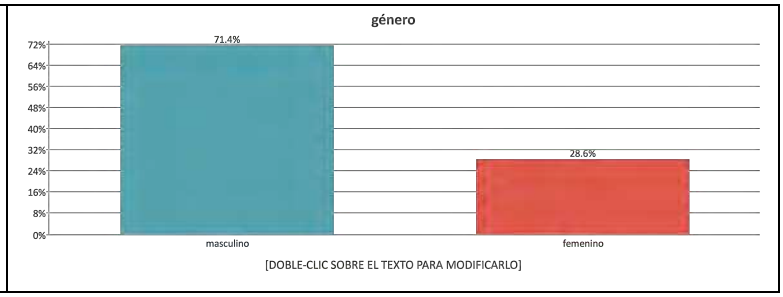
Finalmente, la entrevista 3 de la UAM-X y las entrevistas 2 y 3 de la UPN-A denotan una tendencia más notable al abordaje de aspectos micropolóiticos. A continuación se presentan algunos aspectos cuantitativos, a fin de reforzar lo visto hasta el momento.

5.4 Aspectos cuantitativos

Aunque esta investigación desde un principio se planteó con un enfoque cualitativo, a continuación se presenta una serie de tablas/gráficos y cuadros con algunos elementos cuantitativos, para darle mayor solidez argumentativa.

Tabla/gráfico A: Género de los entrevistados.

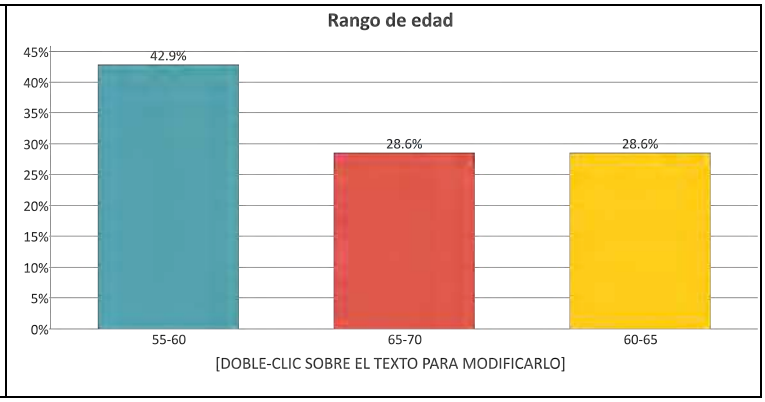
Género	Frecuencia	% porcentaje
Masculino	5	71.4
femenino	2	28.6
Total válido	7	100.00
Total	7	100.00



FUENTE: Elaboración propia, con base en las entrevistas (UAM-X y UPN-A) procesadas con el software MAXQDA.

Tabla/gráfico B: Rango de edad de los entrevistados.

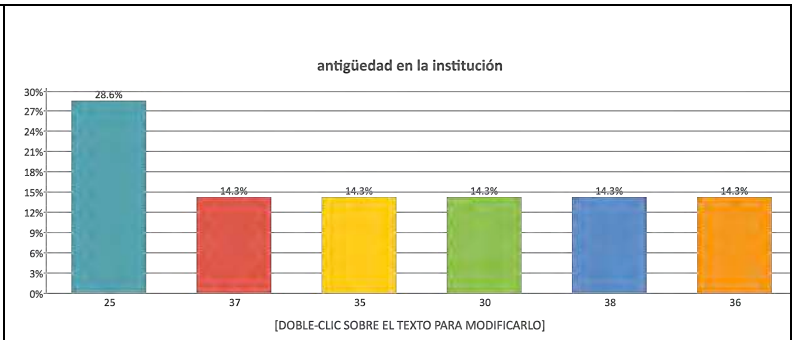
Rango de edad	Frecuencia	% porcentaje
55-60	3	42.9
60-65	2	28.6
65-70	2	28.6
Total válido	7	100.0
Total	7	100.00



FUENTE: Elaboración propia, con base en las entrevistas (UAM-X y UPN-A) procesadas con el software MAXQDA.

Tabla/gráfico C: Antigüedad de los entrevistados en la institución.

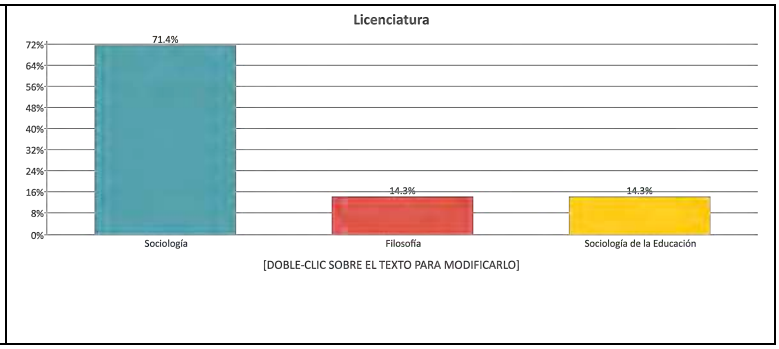
Antigüedad	Frecuencia	% porcentaje
25	2	28.6
30	1	14.3
35	1	14.3
36	1	14.3
37	1	14.3
38	1	14.3
Total válido	7	100.0
Total	7	100.00



FUENTE: Elaboración propia, con base en las entrevistas (UAM-X y UPN-A) procesadas con el software MAXQDA.

Tabla/gráfico D: Estudios de licenciatura de los entrevistados.

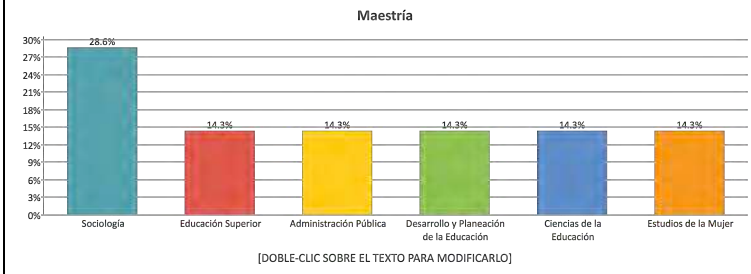
Licenciatura	Frecuencia	% porcentaje
Sociología	5	71.4
Sociología de la educación	1	14.3
Filosofía	1	14.3
Total válido	7	100.0
Total	7	100.00



FUENTE: Elaboración propia, con base en las entrevistas (UAM-X y UPN-A) procesadas con el software MAXQDA.

Tabla/gráfico E: Estudios de maestría de los entrevistados.

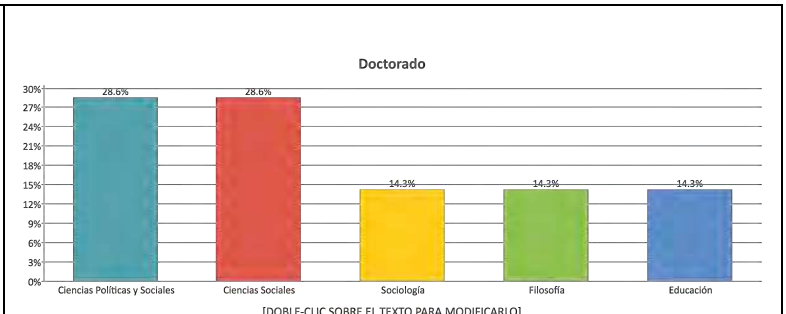
Maestría	Frecuencia	% porcentaje
Sociología	2	28.6
Administración Pública	1	14.3
Educación Superior	1	14.3
Ciencias de la Educación	1	14.3
Desarrollo y Planeación de la Educación	1	14.3
Estudios de la Mujer	1	14.3
Total válido	7	100.0
Total	6	100.00



FUENTE: Elaboración propia, con base en las entrevistas (UAM-X y UPN-A) procesadas con el software MAXQDA.

Tabla/gráfico F: Estudios de doctorado de los entrevistados.

Doctorado	Frecuencia	% porcentaje
Ciencias Sociales	2	28.6
Sociología	1	14.3
Filosofía	1	14.3
Ciencias Políticas y Sociales	2	28.6
Educación	1	14.3
Total válido	7	100.0
Total	7	100.00



FUENTE: Elaboración propia, con base en las entrevistas (UAM-X y UPN-A) procesadas con el software MAXQDA.

Con base en las tablas y gráficos anteriores, los entrevistados de la UAM-X, han sido docentes-investigadores en el Departamento de Relaciones Sociales por más de treinta años (en promedio 36.3 años); son de género masculino; el rango de edad de dos de ellos se ubica entre los 60 y los 65 años y de uno entre los 65 y los 70 años; dos de ellos tienen una licenciatura en sociología y el otro en filosofía; un entrevistado tiene maestría en administración pública, otro en desarrollo y planeación de la educación y uno más en en educación superior. Uno obtuvo el grado de doctorado en ciencias políticas y sociales, otro en ciencias sociales y el tercero en filosofía.

Los entrevistados de la UPN-A también han fungido como docentes-investigadores por casi 30 años (en promedio 29.3 años), sólo que la estructura organizacional de la Universidad Pedagógica se ha ido transformando, por lo que ellos no siempre han estado vinculados al área académica de la que depende actualmente la licenciatura en sociología de la educación. De los cuatro entrevistados, dos son de género femenino y dos de género masculino; el rango de edad de tres de ellos se encuentra entre los 55 y los 60 años, y de uno entre los 65 y los 70 años. Tres de ellos hicieron su licenciatura en sociología y uno en sociología de la educación; dos de ellos tienen una maestría en sociología, uno en ciencias de la educación y otro más en estudios de la mujer. Por último, un entrevistado tiene doctorado en sociología, otro en educación, otro más en ciencias sociales y otro en ciencias políticas y sociales.

Lo anterior nos habla de una amplia y razonable *expertise,* en cuanto a la trayectoria laboral y profesional de los siete entrevistados, en áreas de conocimiento totalmente vinculadas a la licenciatura en sociología (UAM-X) y en sociología de la educación (UPN-A). Sin embargo, ello no es sinónimo de experiencia y pericia razonables en labores de gestión, aunque las entrevistas proporcionan algunos elementos que permiten inferir alguna suerte de experiencia y pericia razonables para el ejercicio de labores de gestión académica, en general, y de gestión vinculada a labores de cambio curricular, en particular. En el Cuadro No. 12 se presenta el número de segmentos codificados y de memos, así como las variables, por cada una de las entrevistas:

Cuadro No. 12: Variables relacionadas con los entrevistados de la UAM-X y de la UPN-A.

Nombre de entrevista	Número de segmentos codificados	Número de memos	género	antigüedad en la institución	rango de edad	Licenciatura	Maestría	Doctorado
UAM X E1	141	47	masculino	35	60-65	Sociología	Administración Pública	Ciencias Políticas y Sociales
UAM X E2	121	23	masculino	38	60-65	Sociología	Desarrollo y Planeación de la Educación	Ciencias Sociales
UAM X E3	14	0	masculino	36	65-70	Filosofía	Educación Superior	Filosofía
UPN A E1	203	64	masculino	30	55-60	Sociología	Sociología	Sociología
UPN A E2	113	45	Femenino	25	65-70	sociología	Ciencias de la Educación	Educación
UPN A E3	101	38	femenino	25	55-60	Sociología de la educación	Estudios de la Mujer	Ciencias Sociales
UPN A E4	59	11	masculino	37	55-60	Sociología	Sociología	Ciencias Políticas y Sociales

FUENTE: Elaboración propia, con base en las entrevistas (UAM-X y UPN-A) procesadas con el software MAXQDA.

En el cuadro anterior se aprecia que en el caso de la UAM-X, la Entrevista 1 es la que contiene la mayor cantidad de segmentos codificados (lo que habla de la disposición del entrevistado a extenderse en los temas abordados), seguida de la entrevista 2, en la que el entrevistado se mostró más reservado, y al final la entrevista 3, la cual tuvo un mínimo de segmentos codificados debido a que el documento completo consta de tan sólo nueve párrafos de mediana extensión.[13]

La cantidad de memos (o notas explicativas) también es mayor en la Entrevista 1, seguida de la Entrevista 2, y la Entrevista 3 carece de memos, pero fue analizada puntualmente. Las demás variables (género, antigüedad en la institución, rango de edad y estudios de licenciatura, maestría y doctorado), se analizaron en las tablas/gráficos correspondientes.

Respecto de la UPN-A, se muestra una extensión considerable del número de segmentos codificados y del número de memos en la Entrevista 1, con respecto a las Entrevistas 2 y 3 y 4. La cantidad de memos (o notas explicativas/interpretativas) también es mayor en la Entrevista 1, seguida de las Entrevistas 2 y 3, y al final la Entrevista 4. Las demás variables, al igual que que en el caso de la UAM-X, se anlizan

[13] Cabe señalar que la extensión de los documentos no tiene que ver con la profundidad o la contundencia de las opiniones o apreciaciones de los entrevistados, ya que en ocasiones se puede decir mucho con muy pocas palabras, y a la inversa.

en las tablas/gráficos correspondientes. Sobre el visualizador de la matriz de códigos de las siete entrevistas, en el Cuadro No. 13 se encontró lo siguiente:

Cuadro No. 13: Visualizador de la matriz de códigos de la UAM-X y de la UPN-A.

Sistema de códigos	UAM-X, E1	UAM-X, E2	UAM-X, E3	Total	UPN-A, E1	UPN-A, E2	UPN-A, E3	UPN-A, E4	Total
Gestión académica	27	33	1	61	32	26	19	4	81
Micropolítica	52	23	9	84	84	73	72	27	256
Innovación curricular	11	17	0	28	14	9	6	7	36
Apoyo por parte de las autoridades	6	4	1	11	9	3	2	2	16
Suma	96	77	11	184	139	111	99	40	389

FUENTE: Elaboración propia, con base en las entrevistas (UAM-X y UPN-A) procesadas con el software MAXQDA.

El cuadro anterior muestra, en el caso de la UAM-X, una alusión mayor al código de micropolítica en la Entrevista 1, en tanto que gestión académica figura más en la Entrevista 2. En el caso de la Entrevista 3, su orientación predominante es hacia los factores micropolíticos. Este último tema se menciona con mayor frecuencia (84 veces) en todas las entrevistas.

En relación con la UPN-A, en el mismo cuadro se aprecia que el tema de micropolítica es el que aparece con mayor frecuencia en todas las entrevistas. Respecto de esos temas, el que impera en todos los documentos es el de factores micropolíticos, con 256 alusiones (tres veces más que en las entrevistas de la UAM-X), quizá debido a la ponderación que hicieron de ese escenario las entrevistadas 2 y 3.

En el Cuadro No. 14, se expone la frecuencia de algunas palabras clave para esta investigación, las cuales denotan el énfasis de los entrevistados en ciertos aspectos de sus discursos.

Cuadro No. 14: Visualizador de frecuencia de palabras clave de la UAM-X y de la UPN-A.

Sistema de códigos	UAM-X, E1	UAM-X, E2	UAM-X, E3	Total	UPN-A, E1	UPN-A, E2	UPN-A, E3	UPN-A, E4	Total
adecuación	2	8	0	10	0	0	0	0	0
alumno	39	12	0	51	0	20	5	0	25
burocracia	0	2	0	2	1	3	0	4	8
cambio	14	9	0	23	2	29	13	2	46
control	0	0	2	2	0	4	0	0	4
curricular	0	6	0	6	2	21	3	9	35
currículo	0	1	0	1	0	0	0	0	0
currículum	0	0	0	0	0	2	0	0	2

Sistema de códigos	UAM-X, E1	UAM-X, E2	UAM-X, E3	Total	UPN-A, E1	UPN-A, E2	UPN-A, E3	UPN-A, E4	Total
docente	4	11	5	20	10	0	3	2	15
estudiante	6	1	1	8	13	9	3	3	28
evaluación	14	4	2	20	10	28	34	1	73
gestión	1	1	0	0	3	3	14	1	21
ideología	1	1	0	2	0	1	2	0	3
innovación	2	3	0	5	0	20	5	0	25
intereses	3	0	0	3	0	3	3	5	11
modificación	3	2	0	5	5	4	1	1	11
planeación	7	4	0	11	14	9	2	0	25
plan de estudios	6	3	0	9	3	4	1	19	27
poder	1	5	6	12	2	21	14	7	44
profesor	79	22	1	102	16	38	5	3	62
rediseño	0	1	0	1	5	13	6	0	24
tensiones	0	0	0	0	4	1	0	0	5

FUENTE: Elaboración propia, con base en las entrevistas (UAM-X y UPN-A) procesadas con el software MAXQDA.

El cuadro anterior denota la importancia de la estructura de poder de cada universidad (la UAM-X como organismo autónomo y descentralizado del Estado y la UPN-A como órgano desconcentrado dela SEP) y la relevancia para cada universidad de los temas relacionados con la autoridad, el poder, los alumnos y la necesidad de cambio curricular, etc. Algunos aspectos significativos son:

- La palabra *adecuación* sólo aparece en el léxico de los entrevistados de la UAM-X, por ser uno de los tipos de cambio curricular que suelen realizar. La palabra *modificación,* aparece cinco veces en el caso de la UAM-X y 11 en la UPN-A.
- La palabra *alumno* se duplica en las entrevistas de la UAM-X, con 51 menciones, y la palabra *estudiante* se triplica en el caso de la UPN-A, con 28 menciones.
- Aunque las palabras *burocracia* y *control* tienen mínimas menciones en ambas universidades, en los discursos de la UPN-A la primera se cuadruplica (con 8 menciones) y la segunda se duplica (con 4 menciones).
- La palabra *cambio,* que es fundamental en el tema curricular, se duplica en el caso de la UPN-A (con 46 menciones), y la palabra *innovación* se quintuplica (con 25 menciones). La palabra *rediseño* sólo se menciona una vez en la UAM-X (tal vez, porque los entrevistados le dan más importancia a cuestiones relacionadas con la gestión o con aspectos micropolíticos). En la UPN-A aparece 24 veces. La posible explicación es que, como se aprecia en algunas entrevistas de esta

universidad, “el colegio de profesores está instalado en una discusión permanente, aunque fallida, sobre el rediseño curricular de la licenciatura en sociología de la educación”.

- La palabra *curricular* se sextuplica en el caso de la UPN-A, con 36 menciones, mientras que la palabra *currículo* sólo se menciona una vez en el caso de la UAM-X, y la palabra *currículum* tan sólo dos veces en la UPN-A. A su vez, la frase *plan de estudios* se triplica en el caso de la UPN-A, con 27 menciones.
- La palabra *docente* se menciona 20 veces en la UAM-X y 15 veces en la UPN-A. A su vez, la palabra *profesor* figura 102 veces en la UAM-X, y 62 veces en la UPN-A.
- La palabra *evaluación,* que es parte de los procesos curriculares, aparece 20 veces en la UAM-X, mientras que en la UPN-A aparece 73 veces. Quizás esto se debe a que en la UAM-X están más habituados al término; es decir, lo ven con más naturalidad, y en la UPN-A hay un rechazo sistemático a la evaluación de la docencia y del programa educativo.
- La palabra *gestión* tan sólo se menciona una vez en la UAM-X, tal vez debido a la resistencia de los entrevistados a utilizar palabras de corte empresarial, en tanto que en la UPN-A figura 21 veces. Es posible que influya el hecho de que el Área Académica 1, a la cual están adscritos los entrevistados, se denomina: Política educativa, procesos institucionales y gestión.
- La palabra *ideología* tiene mínimas menciones (una en la UAM-X y tres en la UPN-A). Lo mismo la palabra *tensiones* (cero en la UAM-X y cinco en la UPN-A). Pero los discursos brindan suficientes elementos para identificar fuertes choques ideológicos, y conflictos y tensiones en torno a los procesos de cambio curricular.
- La palabra *planeación* aparece 11 veces en la UAM-X, y 25 en la UPN-A. Es posible que en la UAM-X, dada su figura jurídica, sea más equilibrado el trinomio: planeación-ejecución-evaluación, y que en la UPN-A se viva planeando (para hacer alcanzar el escaso presupuesto y lograr el resdiseño curricular) y se ejecute poco.
- Por último, la palabra *poder* casi se cuadruplica en la UPN-A, con 44 menciones, tal vez porque los entrevistados aluden a que la estructura de poder de la universidad no favorece la claridad sobre el rol del (la) Coordinador (a) Académico (a).

Para concluir, en este capítulo se expusieron los principales hallazgos cualitativos y algunos aspectos cuantitativos de las entrevistas realizadas a siete académicos de dos universidades públicas (cinco gestores y dos sin labores de gestión), que nos permiten comprender por qué los planes de estudios de las dos licenciaturas analizadas se mantienen anquilosados y cómo es que efectivamente hay diversos entrecruzamientos de los estilos de gestión académica, los factores micropolíticos, los procesos de innovación curricular y el apoyo por parte de las autoridades, con el poder como el eje transversal.

Dichos entrecruzamientos incluyen estilos o maneras de hacer las cosas (gestionar, evaluar, planificar, etc.) que generan diversas actitudes o respuestas micropolíticas por parte de los diversos agentes involucrados (choque ideológico, conflictos y tensiones, rechazo a los estilos de gestión, etc.),

En todas las entrevistas se aprecian entrecruzamientos de múltiples factores micropolíticos con aspectos de la gestión, como el criterio de selección, ya sea del Jefe de Departamento (UAM-X) o del Coordinador de AA (UPN-A), el cual ha provocado pugnas a causa de procesos percibidos como poco transparentes y/o autoritarios.

Los entrevistados aluden a correlaciones de fuerzas diversas, abiertas y complejas, y a la agitación o instigación a los alumnos para que protesten y se confronten con las autoridades, producto del choque ideológico y el empoderamiento como factores micropolíticos que propician enfrentamientos y descalificaciones.

En cuanto al (los) estilo (s) de gestión con los que los entrevistados refieren haberse conducido, las dos universidades coinciden en el estilo concertador como el que privilegian y en el hecho de haber sido considerados al inicio como auroritarios y posteriormente como concertadores. En la UAM-X se le da mucho peso al estilo legislacionista. Sobre el estilo de gestión idóneo a futuro, las dos universidades coinciden en el estilo concertador, y en la UPN-A se incluyó el estilo democrático.

Sobre el (los) tipo (s) de planeación, en ambas universidades se aplica la estratégica, la participativa y la basada en las circunstancias o situacional, pero difieren en cuanto a que un entrevistado de la UAM-X habla de la planeación basada en sistemas de información, y una entrevistada de la UPN-A se refiere a la planeación operacional.

Las dos universidades coinciden en la relevancia de la evaluación de los productos de investigación y difusión, y de los programas educativos. Pero difieren en que en la UAM-X sí se realiza una evaluación de la docencia para el otorgamiento de puntos y estímulos a los docentes, mientras que en la UPN-A no se realiza tal evaluación, debido a una resistencia total por parte de algunos docentes. Aún así, ellos pueden acceder a un estímulo por horas dedicadas a la docencia, al final de cada semestre.

En ambas universidades se aprecia que no es posible presentar a título personal propuestas de cambio curricular, sobre todo en la UAM-X, ya que todo tiene que ser vía comisiones u órganos colegiados. En ambas universidades los procesos de cambio curricular son burocráticos y tortuosos, y al mismo tiempo democráticos, ya que se invita a la comunidad a participar. Sin embargo, en la UPN-A se habla de un grupo hegemónico de la licenciatura en sociología de la educación, cuyos integrantes oponen resistencia a cualquier propuesta que no emane directamente de ellos.

Para algunos entrevistados es fundamental el vínculo entre lo micro y lo macropolítico, ya que la manera en que funciona este binomio determina el grado de oposición, o bien el de cohesión de los diversos agentes en las relaciones de poder.

Ambas universidades han gozado en algunos momentos de apoyo (presupuestal o de otro tipo) por parte de las autoridades para impulsar los trabajos de cambio curricular. En la UAM-X se goza de mayor apoyo, el cual se ejerce de manera más autónoma. En el caso de la UPN-A, su carácter de órgano desconcentrado, dificulta que el presupuesto se ejerza a través de líneas más autónomas.

En las entrevistas se observa, en general, un claro entrecruzamiento de los esfuerzos de innovación curricular con múltiples factores micropolíticos, como: resistencia al cambio; rechazo a los agentes internos y externos; control y dominación por parte de algunos; instigación a los estudiantes para boicotear los esfuerzos de cambio curricular; rechazo a los tipos de evaluación; choque ideológico; intereses individuales y de grupo.

Respecto de la UPN-A, son muchos y muy densos los factores micropolíticos que plantean los entrevistados: una estructura organizacional y de poder que no favorece que el rol del Coordinador de área sea claro y bien difinido ni para el colegio de profesores, ni para los estudiantes; una figura jurídica que limita el manejo autónomo

del presupuesto, de por sí escaso; la competencia desleal, aun en el trabajo colectivo y colaborativo, ya que se trabaja por equipo, pero con miras a obtener puntos individuales para los estímulos; las complicidades, la diversidad de expectativas y metas en torno a la innovación curricular y el empoderamento de los alumnos.

Los retratos de los documentos de las siete entrevistas nos permiten apreciar que los entrevistados se orientan más hacia los aspectos de gestión y/o micropolíticos, que a la necesidad de que el plan de estudios de la licenciatura en sociología se rediseñe o se innove. Aunque algunos entrevistados tocaron aspectos de innovación curricular, éstos se atenuaron con cuestiones principalmente de gestión y/o micropolíticas.

Respecto del perfil de los siete entrevistados, todos poseen una amplia y razonable *expertise* y una preparación muy ligada a la licenciatura en sociología (UAM-X) y a sociología de la educación (UPN-A). Si bien esto no garantiza su experiencia y pericia en labores de gestión, las entrevistas aportan algunos elementos para inferir que poseen experiencia y pericia razonables para el ejercicio de labores de gestión académica, en general, y gestión vinculada a labores de cambio curricular, en particular. Sobre el escenario de innovación curricular, se aprecia una suerte de desgaste y desencanto por parte de los entrevistados, quizá debido a su edad y a su antigüedad en la institución, así como a los obstáculos burocráticos que han tenido que sortear y a los factores micropolíticos con los que han tenido que lidiar.

Otro aspecto que se percibe en los discursos es un endurecimiento de la postura ideológica y de los intereses individuales y de grupo. En la UAM-X, se aprecian amplias brechas ideológicas entre el entrevistado 1, quien al momento de la entrevista fungía como Jefe del Departamento de Relaciones Sociales y la postura del entrevistado 2 (quien se desempeñaba como Coordinador de la licenciatura en sociología, por tercera ocasión), y el entrevistado 3 (académico prestigiado), que estaba realizando sus trámites prejubilatorios.

El primer entrevistado aludió a la necesidad del cambio curricular de la licenciatura en sociología, con una mirada más global, y enfatizó en la necesidad de que este programa educativo se promueva más hacia fuera. También manifestó su interés por que los alumnos de nuevo ingreso sean seleccionados por las Jefaturas de Departamento y sus respectivos docentes. El entrevistado 2 se mantuvo en una

posición más endógena. El entrevistado 3 no abordó ningún aspecto vinculado a la innovación curricular, ya que se enfocó en la estructura de poder de la universidad.

El entrevistado 1 de la UPN-A, fue fundador y el primer Coordinador del AA-1. Su discurso denota una orientación hacia la búsqueda de relaciones armónicas, pero asumiendo la necesidad y dificultad de conciliar entre los intereses de las autoridades y los de los académicos. Mostró (al igual que el entrevistado 1 de la UAM-X) la preocupación de que la licenciatura en sociología de la educación se dé a conocer más hacia el exterior y de que el Coordinador de AA y los docentes puedan participar en los criterios de selección de los alumnos de nuevo ingreso.

Las entrevistadas 2 y 3, han logrado destacar por su trayectoria académica, pero denotan en sus discursos una tendencia mayor que el entrevistado 1 al abordaje de aspectos micropolíticos. Reconocen que no han gozado de la simpatía y aceptación de algunos integrantes del AA, y asumen de manera más abierta la dificultad de lograr el rediseño de la licenciatura en sociología de la educación.

El entrevistado 4, es un académico prestigiado, que manifestó interés y convicción por el rediseño curricular, siempre y cuando la comunidad académica se sienta incluida y reflejada en el proyecto. También se enfocó en la estructura organizacional y de poder de la universidad.

Los discursos de dos entrevistados de la UAM-X y tres de la UPN-A, denotan un interés por preservar o mejorar el estatus jerárquico logrado hasta el momento, lo cual consume tiempo y energía que se le resta a una conducción más comprometida y permanente de los esfuerzos de cambio curricular.

Lo anterior, aunado al proceso lógico de que los entrevistados, dada su edad y antigüedad en la institución, deberán enfocarse en preparar su retiro. De ahí que otros aspectos que ocupan su atención se orientan más a cuestiones personales y exógenas, que a la necesidad endógena y latente del cambio curricular.

En el siguiente y último capítulo se expone un breve discurso argumentativo acerca del entrecruzamiento, con base en los factores que lo propician y lo orientan desde las dimensiones de la gestión, micropolíticicas, de la innovación curricular y del apoyo o la falta de éste por parte de las autoridades.

C U A R T A P A R T E

CAPÍTULO 6

GESTIÓN ACADÉMICA Y MICROPOLÍTICA EN LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN CURRICULAR: UN ENTRECRUZAMIENTO INEVITABLE

Este capítulo tiene dos propósitos: el primero consiste en argumentar cómo influyen y cómo se entrecruzan la gestión académica y la micropolítica, ya sea como fuerzas impulsoras, o bien como fuerzas inhibidoras de los procesos de innovación curricular de las licenciaturas en sociología (UAM-X) y sociología de la educación (UPN-A).

El segundo propósito es mostrar las razones por las que el poder es un eje transversal en ese entrecruzamiento que se evidencia con ejemplos esquemáticos construidos a partir del análisis e interpretación de los discursos de los sujetos entrevistados.

Para lograr estos propósitos, se consideró conveniente exponer brevemente el origen y el sentido de algunos conceptos, como: fuerzas inhibidoras *(restraining forces),* fuerzas impulsoras *(driving forces),* y campo de poder en el que se mueven esos programas educativos, Dichos conceptos emanan de las ciencias exactas, en particular de la física, de teorías como la de Arquímedes, la de Isaac Newton y la de Galileo Galilei, entre otros,[1] pero son recuperados en las ciencias sociales por teóricos como Kurt Lewin (en sus trabajos de corte psicológico) y por Pierre Bourdieu (en sus aportes sociológicos);[2] posteriormente, se han aplicado en trabajos de corte administrativo y organizacional. Estos conceptos surgen básicamente para referirse a cualquier factor o aspecto capaz de restringir o favorecer un cambio, ya sea a nivel de los agentes individuales o grupales, o a nivel contextual, material, procesual,

[1] El concepto de campo, desde la física, se refiere a cualquier magnitud física que presenta cierta variación sobre una región del espacio. El concepto de fuerza es la resistencia de un cuerpo al movimiento, o bien a cualquier causa externa capaz de deformar
un cuerpo o modificar su movimiento o velocidad. A su vez, el impulso se refiere a la fuerza que lleva a un cuerpo en movimiento o en crecimiento. Y la resistencia es la propiedad de un objeto o sustancia que hace que se oponga o resista al paso de una corriente eléctrica. Recuperado el 22 Octubre de 2016 de: http://sites.google.com/site/magnitudesvalores/diccionario-de-fisica

[2] Cabe destacar los planteamientos de Lewin y Bourdieu en torno a la teoría del campo (con sus similitudes y diferencias), en donde se puede palpar más fehacientemente el significado y la importancia de las "fuerzas" que interactúan en el mismo. Para ahondar más, consúltese: Fernández, J. y Puente, A. (2009). La noción de campo en Kurt Lewin y Pierre Bourdieu: un análisis comparativo. En *Revista española de investigaciones sociológicas* (REIS), No. 127, pp. 33-53. Recuperado el 26 de noviembre de 2015 de http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_127_JUL_SEP_2009_pp_33_531246429498222.pdf

institucional, organizacional, etc. En esta investigación interesa destacar el papel de la gestión académica y de la micropolítica interactuando como fuerzas en los procesos de innovación curricular, en campos específicos de fuerzas como lo son las dos universidades estudiadas, con sus respectivas áreas o departamentos.

Cuando la gestión académica se orienta a los procesos de innovación curricular, en realidad está funcionando como una fuerza capaz de facilitar u obstaculizar cambios concretos. La gestión académica no actúa sola, sino que se combina al entrecruzarse (como una doble hélice)[3] con una serie de factores micropolíticos y esta combinación genera nuevas combinaciones o recombinaciones que adquieren sentido en su interacción con los sujetos, los grupos, las estructuras de poder y el contexto histórico-social y en los campos específicos en los que se ejerce.

6.1 Gestión académica y micropolítica como fuerzas inhibidoras de los procesos de innovación curricular

A lo largo de esta investigación se enfatizó la importancia del contexto (económico, educativo e histórico social en el que se fundaron la UAM-X y la UPN-A, en general, y sus licenciaturas en sociología y sociología de la educación, en particular. En el caso de la UAM, estamos hablando de una figura jurídica que aparentemente favorece que los cambios curriculares se den con relativa facilidad, puesto que se trata de una universidad autónoma (u órgano descentralizado del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propio), que goza de mayor presupuesto que la UPN, y cuyas estructuras de poder y organizacional se conforman, por lo menos en teoría, de manera más democrática. Por su parte, la UPN, como organismo desconcentrado de la SEP, no sólo no es autónoma, sino que carece de un presupuesto suficiente, y sus estructuras de poder y organizacional propician en principio inconformidades y

[3] Esta idea del entrecruzamiento, a manera de doble hélice, de la gestión académica y la micropolítica se basa en la aportación de James Watson, Chicago, Estados Unidos (6 de abril de 1928) y Francis Crick, Northampton, Inglaterra (8 de junio de 1916-28 de julio de 2004), quienes descubrieron (el 28 de febrero de 1953), que el ácido desoxirribonucleico, mejor conocido como ADN, tiene la forma de doble hélice en el núcleo de la célula, lo que le permite duplicarse y transferir su información. "Ambos científicos coincidieron en sus investigaciones sobre la estructura del ADN buscando un modelo que esclareciera la forma en que esta molécula se duplica antes de la división celular, reproduciendo la misma información en dos individuos". Tomado de: http://www.explora.cl/191-sabias-que/sabias-biol/1395-descubre-sabias-ser-humano-biologia-2 Recuperado el 7/03/2017.

choques ideológicos, en virtud de que la rectoría es impuesta desde la SEP, y las figuras subalternas son designadas por aquélla y por la Rectoría de la universidad, aunque con la simulación de votos y *referendums.*

Sin embargo, pese a las diferencias en cuanto a la figura jurídica de cada universidad, sus programas educativos de sociología y sociología de la educación se han visto predominantemente estancados desde los años noventa, aunque con pequeños ajustes, adecuaciones o modificaciones posteriores. El énfasis de esta investigación reside en exhibir estos comportamientos, creencias e intereses que influyen negativa o positivamente en el cambio curricular.

De acuerdo con los discursos de los sujetos entrevistados, en ocasiones, la causa de esa inhibición de los procesos de innovación curricular ha sido atribuida al estilo de gestión de los jefes o coordinadores de área o departamento, quienes han sido percibidos como autoritarios por algunos. En otros momentos han sido los propios subalternos quienes han sido percibidos como autoritarios por parte del propio jefe o el coordinador.

En otras ocasiones, ha sido la correlación de fuerzas y la lucha por el monopolio del programa educativo, en esos campos conformados por los departamentos o las áreas académicas, con miras a favorecer intereses de grupo. Y es ahí donde el poder o las relaciones de poder han jugado un papel definitorio en el estancamiento y/o retroceso de los esfuerzos de cambio curricular. Para Pierre Bourdieu y Löic Wacquant:

> En términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial *(situs)* en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera). (Bourdieu y Wacquant, 2005: 150)

Esas relaciones objetivas entre posiciones bien pueden ser la del jefe de departamento con los docentes-investigadores-difusores, o el coordinador de la licenciatura en sociología, o los consejos consultivos o las diversas áreas de investigación o comisiones (en el caso de la UAM-X), o bien la figura del coordinador de área académica, con el consejo interno, o los cuerpos académicos o el colegio de

profesores en general, o con el responsable de la licenciatura en sociología de la educación (en la UPN-A).

Cada uno de esos agentes posee sus propias especies de poder o capital (académico, cultural, económico, intelectual, social, simbólico, etc.) que ponen en juego en determinados campos. Por citar un ejemplo, aquellos espacios en los que se discute la necesidad de impulsar un cambio curricular, en donde las autoridades presentan su propia propuesta, y los docentes la perciben como una imposición autoritaria, por lo que juegan con sus propias cartas (tipos de capital), e ideologizan a los alumnos para sabotear o inhibir ese cambio.

Es por ello que el campo de poder es fundamentalmente un campo de fuerzas ejercidas por los diferentes agentes, en todas direcciones y con diferentes efectos. Dicho campo de poder está organizado en una "estructura quiásmica" (Bourideu y Wacquant, 2005: 124), o lo que en esta investigación se plantea como un entrecruzamiento.

Este entrecruzamiento implica que las diversas relaciones de dominación operen activando sus propias resistencias hacia las relaciones contrarias; por ejemplo, cuando un agente en el departamento o área académica presenta una propuesta de cambio curricular, y ésta es desechada por una cuestión de choque ideológico, o debido a que el apoyo por parte de las autoridades es insuficiente o inexistente, o por simple animadversión entre unos agentes y otros, o por mero burocratismo. De esta manera, los diferentes agentes sociales (jefes, coordinadores, académicos, autoridades, alumnos) detentan sus propios capitales, sin importar si son predominantemente revolucionarios o conservadores, aunado a que:

> (...) los agentes sociales no son "partículas" mecánicamente empujadas y tironeadas de aquí para allá por fuerzas externas. Son, más bien, detentores de capitales y, dependiendo de su trayectoria y de la posición que ocupen en el campo en virtud de su dotación (volumen y estructura) de capital, tienen una propensión a orientarse activamente ya sea hacia la preservación de la distribución de capital o hacia la subversión de dicha distribución. (...) pienso que ésta es una proposición general que se aplica al espacio social en su conjunto, aunque no implica que todos los pequeños poseedores de capital sean necesariamente revolucionarios y que todos los grandes poseedores de capital sean automáticamente conservadores. (Bourdieu y Wacquant, 2005: 165)

Pero nótese que aunque un jefe o coordinador se perciba a sí mismo como concertador o democrático, ello no implica que sus subalternos lo percibirán de la misma manera. Tampoco implica que aun cuando lo perciban como autoritario, ese sólo motivo los lleve a contravenir o a rechazar las propuestas o prescripciones de aquél.

Más bien es el *habitus* de todos y cada uno de los agentes, aunado a los diversos tipos y volumen de los capitales en juego, más los intereses individuales y de grupo, los que determinan en gran medida los tipos de respuestas y acciones de unos hacia otros, de tal manera que puede haber un jefe o coordinador percibido como concertador por los subalternos, y aun así no generar la debida convocatoria o respaldo por parte de aquellos a quienes dirige o coordina.

Con base en lo anterior, se puede decir que son muchos los ejemplos de correlaciones de fuerzas que inhiben los diversos procesos, pero baste mencionar que la gestión académica (con los criterios de selección de quien la ejerce, los tipos de planeación y evaluación que aplica, y desde luego sus estilos), representa una fuerza poderosa que, al combinarse con distintos factores micropolíticos, puede generar recombinaciones capaces de frenar cualquier intento de cambio curricular no sólo de las licenciaturas estudiadas, sino de cualquier programa educativo, a cualquier nivel y en cualquier institución educativa.

6.2 Gestión académica y micropolítica como fuerzas impulsoras de los procesos de innovación curricular

Sería erróneo pretender que, para explicar este apartado, bastaría con invertir el planteamiento del apartado anterior. Por ejemplo, decir que el estilo de gestión tendría que ser percibido por los diversos agentes que lo deben acatar como democrático o concertador, y que ya con eso bastaría para que los esfuerzos de cambio curricular prosperaran.

La situación es más compleja. En el caso de la UAM-X, a decir de dos de los entrevistados, hay un reconocimiento y acatamiento de la normatividad en el rubro de ajustes, adecuaciones, modificaciones o rediseños curriculares por parte de los

profesores. Sin embargo, todas las instancias o cuerpos colegiados por los que debe transitar una propuesta curricular para ser revisada y en su caso aprobada, y el tiempo invertido en ese cometido, hacen totalmente burocráticos y tortuosos los esfuerzos de cambio curricular, al grado en que muchas veces se opta por desistir.

Por consiguiente, si las comisiones de trabajo que se conforman para generar propuestas curriculares no tuvieran que enfrentar esos procesos tan burocráticos, muy probablemente habrían avanzado más rápido y el plan de estudios actual de la licenciatura en sociología no sería del siglo pasado (de 1995, con pequeñas adecuaciones en 1996), sino un plan más actual, por lo menos de este siglo.

Otro elemento importante –a decir de los entrevistados–, es que las áreas de investigación en la UAM-X se afanan por demostrar, con criterios científicos, epistemológicos y metodológicos, que su campo de investigación es el que debe estar incluido en el mapa curricular. Y así es como se da la correlación de fuerzas entre unas áreas y otras; es decir, la lucha por los espacios curriculares.

Por último, la entrevista sobre la estructura de poder de esta universidad alude a cómo los docentes-investigadores deben invertir el grueso de su tiempo y energías en generar productos (de docencia, investigación y difusión) y someterse a evaluaciones continuas, para con ello obtener puntos que se vean traducidos en un sobresueldo, y cómo ese proceso se presta a relaciones de poder que a veces favorecen y otras excluyen a algunos docentes. Estas correlaciones de fuerzas les restan tiempo, energía y deseos de participar activamente en los procesos de cambio curricular. Es ahí donde los esfuerzos de gestión académica y los docentes comprometidos y colaborativos tendrían que volcarse en eliminar o superar las debilidades e impulsar las fortalezas de la licenciatura en sociología.

Respecto de la UPN-A, uno de los entrevistados refiere que algunos profesores de la licenciatura en sociología se han autoerigido como los dueños de la misma, quizá porque son fundadores, por lo que cualquier propuesta de cambio curricular emanada de agentes (internos o externos a la universidad) es desechada por ellos. Esto ha impedido que la licenciatura avance desde 1990, cuando fue rediseñada y, a partir de entonces, sólo se le hayan hecho posteriores ajustes menores.

Dos entrevistados más aluden al grupo hegemónico de la licenciatura, al cual califican no sólo de grupo opositor, sino de gente beligerante y violenta, que tiene cooptado el programa educativo, pues lo usan como bastión de poder, y tienen totalmente ideologizados a los estudiantes. A su vez, en la entrevista sobre la estructura de poder de esta universidad se plantea que el grupo dominante de la licenciatura tiene negociaciones con las autoridades, mismas que favorecen sus intereses individuales y de grupo.

Sin embargo, este último entrevistado menciona que, en general, la coordinación actual del área académica (independientemente de quién esté ocupando el cargo), a la cual está adscrita la licenciatura en sociología de la educación, ha mostrado mayor apertura y espiritu de concertación que las gestiones anteriores, lo cual ha propiciado que la mayoría de los integrantes del colegio de profesores se comprometan y colaboren con los esfuerzos de rediseño curricular. Lo curioso es que la persona que actualmente ocupa ese cargo no lo percibe así.

Esto último da pauta para pensar que la licenciatura en sociología de la educación se encuentra en un momento clave, porque la percepción de diversos agentes en torno al responsable del área académica es positiva, lo cual puede volverse una fuerza impulsora del cambio curricular, en la medida en que se dialogue con los diversos agentes y se les involucre en la integración de propuestas y acciones concretas en las que realmente se vean reflejados, lo mismo que sus alumnos.

El que en ambas universidades y en ambas licenciaturas haya un anquilosamiento de sus programas educativos de más de veinte años, nos habla de una situación conflictiva y multifactorial. Quienes trabajan para ambos programas educativos (jefes, coordinadores de área, docentes, etc.) bien saben que en los estudios y seguimientos de egresados y en los análisis de demandas del mercado laboral se alude a una seria limitación de los estudiantes, tanto en el manejo de TIC como en el dominio de idiomas, por citar dos carencias.

De nada sirve que los alumnos cada vez tengan menos restricciones para usar sus dispositivos electrónicos (celulares, *tablets, iphones,* etc.) en el aula, y que los docentes utilicen computadoras, cañones de proyección, o que se enlacen con conferencistas ubicados en otras latitudes, o que profesores y alumnos interactúen a

través de las redes sociales, si a los jóvenes no se les enseña cómo administrar y procesar todo el cúmulo de datos desordenados a los que acceden diariamente, cómo transformarlos en información pertinente, y cómo generar a partir de ella nuevos conocimientos. Todo esto tendría que convertirse en fuerzas impulsoras del cambio curricular.

6.3 El poder como eje transversal en los procesos de innovación curricular

El propósito de este apartado es incorporar aquellos conceptos planteados por Pierre Bourdieu, Michel Foucault y Max Weber, que pueden ayudar a explicar cómo y por qué el poder se constituye como un eje transversal de la gestión académica y la micropolítica en los procesos de innovación curricular, en el ámbito de la educación superior.

En el Capítulo 2 se desarrolló un estado de la cuestión del cual se retoman en este apartado algunos elementos conceptuales, a fin de construir una explicación de "cómo y por qué se entrecruzan la gestión académica y la micropolítica en los procesos de innovación curricular, con el poder como eje transversal". Aunado a ello, se recuperan las creencias, valores y percepciones de los académicos/gestores entrevistados, a través del análisis de los hallazgos del trabajo de campo, el cual se expuso en el Capítulo 5.

Para Bourdieu, el poder simbólico se manifiesta necesariamente en un campo, en nuestro caso la universidad, a través de la investidura de los académicos-funcionarios, como los jefes o coordinadores de área (pero también de aquellos grupos que controlan los programas de licenciatura), y se trata de aquel poder invisible que sólo se puede ejercer con la complicidad de aquellos agentes que no quieren saber que lo sufren, y aquellos que no quieren saber que lo ejercen; de ahí que los "sistemas simbólicos" sean los instrumentos de legitimación y dominación por excelencia.

A su vez, el poder –desde la óptica de Foucault– circula en todas direcciones, y los sujetos y los grupos somos depositarios de ese poder. Pero lo más importante es que este teórico alude a los roles desempeñados en una institución, por ejemplo las

escuela, en donde el hecho de ser autoridad, profesor o estudiante nos coloca o nos inserta en una dinámica de poder. Por consiguiente, en las universidades estudiadas, no sólo quienes ejercen o han ejercido la gestión poseen poder; éste eventualmente emana de los demás agentes. De ahí que en el caso de la UAM-X los órganos colegiados tengan la capacidad de agilizar o de burocratizar los esfuerzos de cambio curricular. En la UPN-A, por ejemplo, aunque también hay cuerpos colegiados, es principalmente el grupo hegemónico de la licenciatura en sociología de la educación el que mantiene anquilosado el plan de estudios, desde luego con la complicidad de quienes acatan su imposición.

Al recuperar los aportes de Weber, se reconoce que en las dos universidades, como estructuras de poder, algunos agentes poseen mayor poder que otros, y son quienes tienen la capacidad de hacer su voluntad, aun en contra de la voluntad de otros agentes. Los individuos se mueven en esos ámbitos sociales con conciencia, voluntad e intenciones. Por ejemplo, si autoridades del más alto nivel, como el (la) Rector (a), el (la) Secretario (a) Académico (a), o los (las) directores (as), etc. deciden apoyar más a unos que a otros, difícilmente se podrá modificar esa situación, por lo menos de manera inmediata.

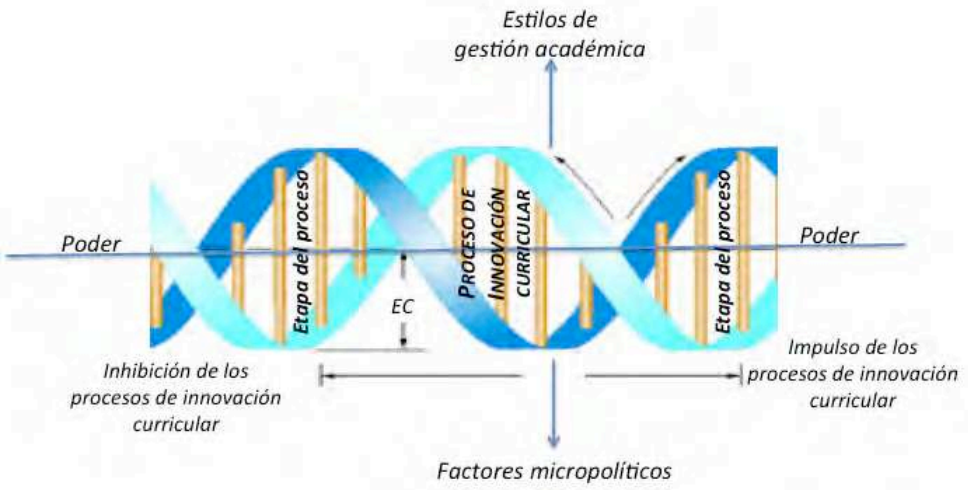
Un entrevistado de la UAM-X refiere que la Rectoría apoya más a la división de ciencias biológicas y de la salud, por ser una de las que tiene mayor oferta y demanda de estudiantes. A su vez en la UPN-A, algo similar ocurre con las licenciaturas en pedagogía y en psicología educativa, por ser los únicos programas educativos que figuran en los primeros lugares del ranking de carreras.[4] Por lo anterior, el poder es inherente atraviesa aquellos espacios y procesos sociales, en los que los diversos agentes persiguen sus propios intereses y tejen sus propias redes y relaciones.

[4] Tomado de: http://interactivo.eluniversal.com.mx/2017/mejores-universidades-2017/ Recuperado el 29/03/201.

6.4 El entrecruzamiento y sus efectos

En este trabajo se ha utilizado el término entrecruzamiento[5] por considerar que en algunas etapas (si no es que en todas) de los procesos de innovación curricular convergen algunos elementos propios de la gestión académica con algunos factores micropolíticos, en los que las diferencias entre unos y otros pueden llegar a ser muy sutiles, ya que en ambos confluyen relaciones y mecanismos de poder, uso de autoridad, interacciones sociales, conflictos, luchas por el control, correlaciones de fuerzas, etc. De esa manera, en determinados momentos del proceso no resulta tan sencillo saber cuándo el impulso o la inhibición de los procesos de innovación curricular deriva de mecanismos eminentemente de gestión o eminentemente micropolíticos, o cuándo se trata de una combinación de ambos. De manera gráfica, el entrecruzamiento puede representarse de la siguiente manera (Figura No. 1):

Figura No. 1: Entrecruzamiento de la gestión académica y la micropolítica en los procesos de innovación curricular



FUENTE: Elaboración propia.

[5] El término "entrecruzamiento" o *crossing-over,* proveniente de la genética, es un proceso mediante el cual se intercambian partes de cromosomas homólogos; es el proceso por el cual dos cromosomas se aparean e intercambian secciones de su ADN. El entrecruzamiento y la recombinación independiente son mecanismos que producen nuevas combinaciones de genes. Para ahondar más, consúltese: http://ligamiento-genetico-com.webnode.com.ve/entrecruzamiento Cabe señalar que el teórico francés Pierre Bourdieu utiliza en algunas de sus obras el concepto de estructura en forma de "quiasma" (término griego que significa disposición cruzada o entrecruzamiento entre *cromátidas* no hermanas en el proceso de recombinación *meiótica),* para referirse al entrecruzamiento de dos principios de jerarquización: el capital económico, como el principio dominante, y el capital cultural, como principio subordinado.

En dicho esquema, el helicoide[6] claro representa los estilos de gestión académica, en tanto que el obscuro se refiere a los factores micropolíticos. A su vez, las barras transversales, en su conjunto, representan el proceso de innovación curricular, pero cada una de ellas constituye, a su vez, cada etapa o fase del proceso. Como puede apreciarse, el entrecruzamiento sólo se manifiesta en algunas etapas en las que tendrían que converger las acciones y expectativas de las autoridades (o de quien ejerce la gestión académica) con las expectativas y respuestas del resto de los agentes involucrados (docentes, estudiantes, administrativos). Estamos, entonces, frente a un proceso dinámico, cuyos alcances varían, según la institución educativa de que se trate, así como el perfil y las estrategias de los agentes que interactúen en ella.

En un intento por circunscribir esta investigación al ámbito de las universidades y tratar de comprender las implicaciones de la gestión académica y de la micropolítica en los procesos de innovación curricular, se partió de la idea de que si bien los cambios o ajustes sencillos aplicados al currículo se pueden realizar con relativa facilidad, en cambio los rediseños y las innovaciones se tornan más complejos y complicados, toda vez que deben ser diseñados, implementados, evaluados y avalados por diversos agentes, esto es, colectivos de docentes, autoridades, estudiantes, y hasta asesores externos, como el Centro Nacional para la Educación Superior (Ceneval), que estipula bibliografía y criterios para evaluar a los egresados, o los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Esto significa que los procesos de innovación curricular atraviesan tramos en los que puede imperar la gestión académica, otros en los que prevalecen los factores micropolíticos, o algunos más en los que ambos se combinan. Y si, como dice Hoyle (1986), las acciones de los miembros de la organización a veces pueden ser interpretadas como gestión, pero otras veces como micropolítica, es en esta vaguedad en la que bien se puede asumir un entrecruzamiento con diversas implicaciones entre la gestión académica y la micropolítica en los procesos de innovación curricular.

[6] El helicoide es una superficie reglada generada por una línea recta que gira según una espiral alrededor de un eje vertical u horizontal.

De esta manera, el entrecruzamiento se aprecia como la confluencia de dos o más factores (que pueden estar relacionados con la gestión académica, la micropolítica y el apoyo o ausencia de éste por parte de las autoridades) en un evento o proceso, como el de innovación curricular, en donde el poder o las relaciones de poder son una constante o el eje que atraviesa todas las etapas del proceso.

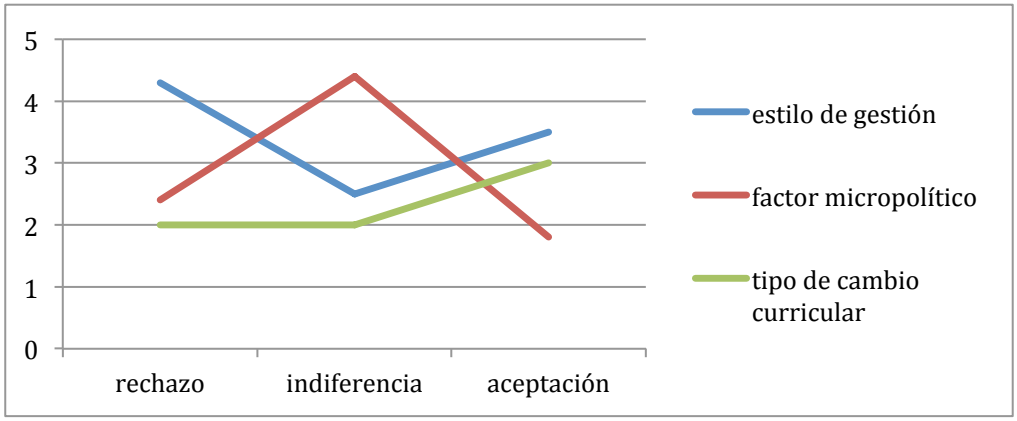
Una muestra de entrecruzamiento se da cuando alguien que desempeña o ejerce actividades de gestión académica con un determinado estilo, por ejemplo autoritario, se enfrenta a un individuo o a un grupo de académicos beligerantes y contestatarios que se oponen a ese estilo de gestión. Pero el que un jefe de departamento (UAM-X) o un coordinador de área (UPN-X), sea considerado como autoritario por algunos de los agentes, no significa que necesariamente éstos responderán de manera beligerante a ese estilo de gestión; puede haber una gama más amplia de respuestas, como pasividad o indiferencia, colaboración y compromiso, negociaciones, etc.

De aigual manera, el que esas autoridades se conduzcan con un estilo concertador o democrático, tampoco garantiza que todos los agentes a los que dirige o coordina responderán de manera pacífica o colaborativa, o que sentirán afinidad o compatibilidad con el jefe (o coordinador).

Lo anterior en virtud en que los agentes interactuantes en cualquier tipo de institución/organización no estamos programados ni genética ni tecnológicamente para responder de la misma manera ante situaciones idénticas o parecidas. Es decir, cuando un sujeto se enfrenta al estilo autoritario de otro, lo previsible sería que respondiera con rebeldía, o de manera contestataria, o beligerante. Sin embargo, siempre cabrán otras posibilidades, como la sumisión, la apatía, la indiferencia o hasta la aceptación o la complicidad, por mencionar algunos tipos de respuestas. Por el contrario, cuando alguien interactúa con una persona concertadora, no necesariamente le responderá con un espíritu colaborativo, sino que cabe la posibilidad de cualquier tipo de respuesta o reacción.

En la Figura No. 2 se aprecian tres tipos de entrecruzamiento entre estilos de gestión y respuestas micropolíticas: una de rechazo, otra de indiferencia y una más de aceptación.

Figura No. 2: Entrecruzamiento de estilo de gestión, factor micropolítico y tipo de cambio curricular



FUENTE: Elaboración propia.

Como puede apreciarse en la figura anterior, hay un primer entrecruzamiento del estilo de gestión con el factor micropolítico en términos de rechazo a ese estilo de gestión. El segundo entrecruzamiento se da entre el estilo de gestión y la aceptación del mismo, así como la aceptación de un determinado cambio curricular.

El entrecruzamiento no se da en todas las etapas del proceso de innovación curricular, sino en aquellas en las que el gestor propone (o impone) algunas acciones, y el grupo de académicos responde ya sea con aceptación, indiferencia o rechazo, y el plan de estudios sufre algún cambio, o bien permanece estancado, o bien sufre retrocesos. En ese entrecruzamiento, puede ser que las relaciones de poder sean de confrontaciones, conflictos y tensiones; puede que sean de aparente calma, o puede que den pie a sinergias creativas.

Cabe señalar que en cada entrevista se enfatizó en aquellos aspectos de los que el entrevistado habló de manera más amplia. Esto dio pie a relacionar todos los factores y elementos de su discurso con los códigos y subcódigos que se presentan en la gestión académica, la micropolítica y el apoyo o la ausencia de éste por parte de las autoridades, con el fin de identificar y señalar los puntos nodales que intervienen en la innovación curricular.

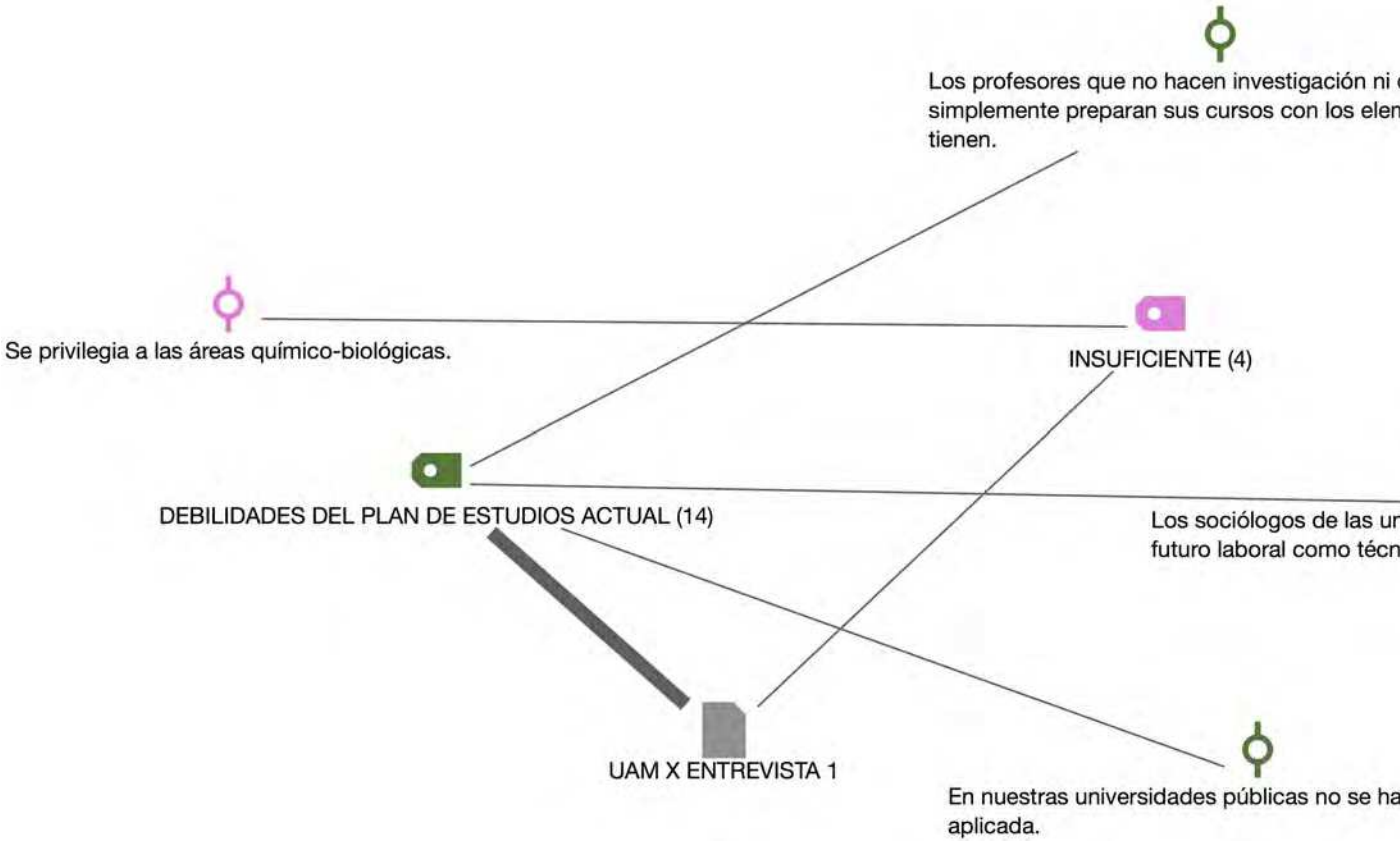
A continuación se presentan siete ejemplos de entrecruzamientos (uno por cada entrevista realizada) construidos a partir del análisis e interpretación de los discursos correspondientes. Posteriormente, se explica en qué consiste cada uno (Cuadro No. 1).

Cuadro No. 1: Esquemas de entrecruzamientos

Universidad	Entrevista	Número de figura / Tipo de entrecruzamiento
UAM-X	1	3. Entrecruzamiento de apoyo insuficiente de las autoridades y debilidades del plan de estudios actual.
	2	4. Entrecruzamiento de coincidencia de expectativas y metas con readecuación curricular.
	3	5. Aspectos de gestión, micropolíticos y de apoyo de las autoridades que afectan a la UAM-X.[7]
UPN-A	1	6. Entrecruzamiento de factores micropolíticos con esfuerzos de modificaciones y rediseño curricular.
	2	7. Entrecruzamiento de un estilo de gestión con factores micropolíticos y esfuerzos de rediseño curricular.
	3	8. Entrecruzamiento de coincidencia de expectativas y metas con readecuación curricular.
	4	9. Entrecruzamiento de diversos factores micropolíticos con el estilo de gestión percibido.

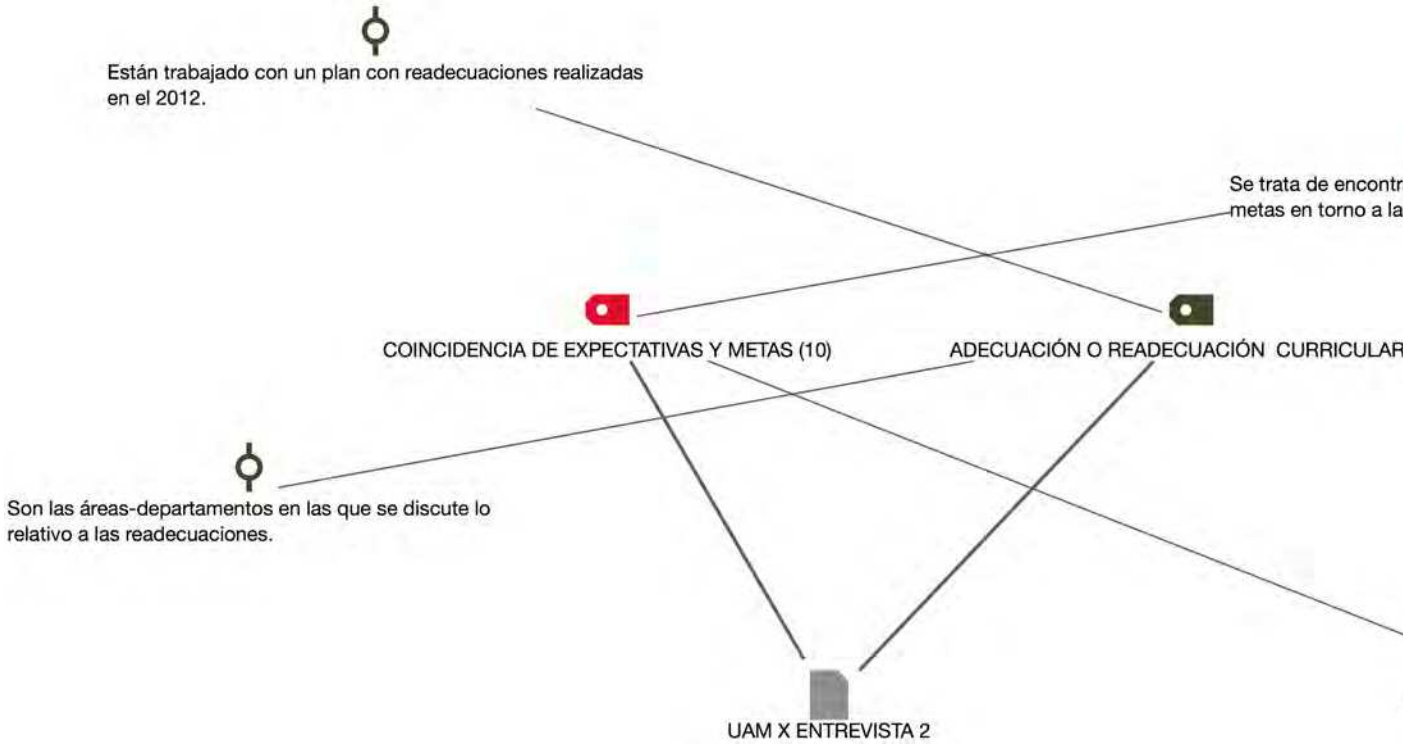
[7] En este caso, no se construyó un entrecruzamiento, sino que se incorporaron aquellos aspectos, que a juicio del entrevistado, definen la conformación de la estructura de poder de esa universidad.

Figura No. 3: Entrecruzamiento de apoyo insuficiente de las autoridades y debilidades del plan de estudios



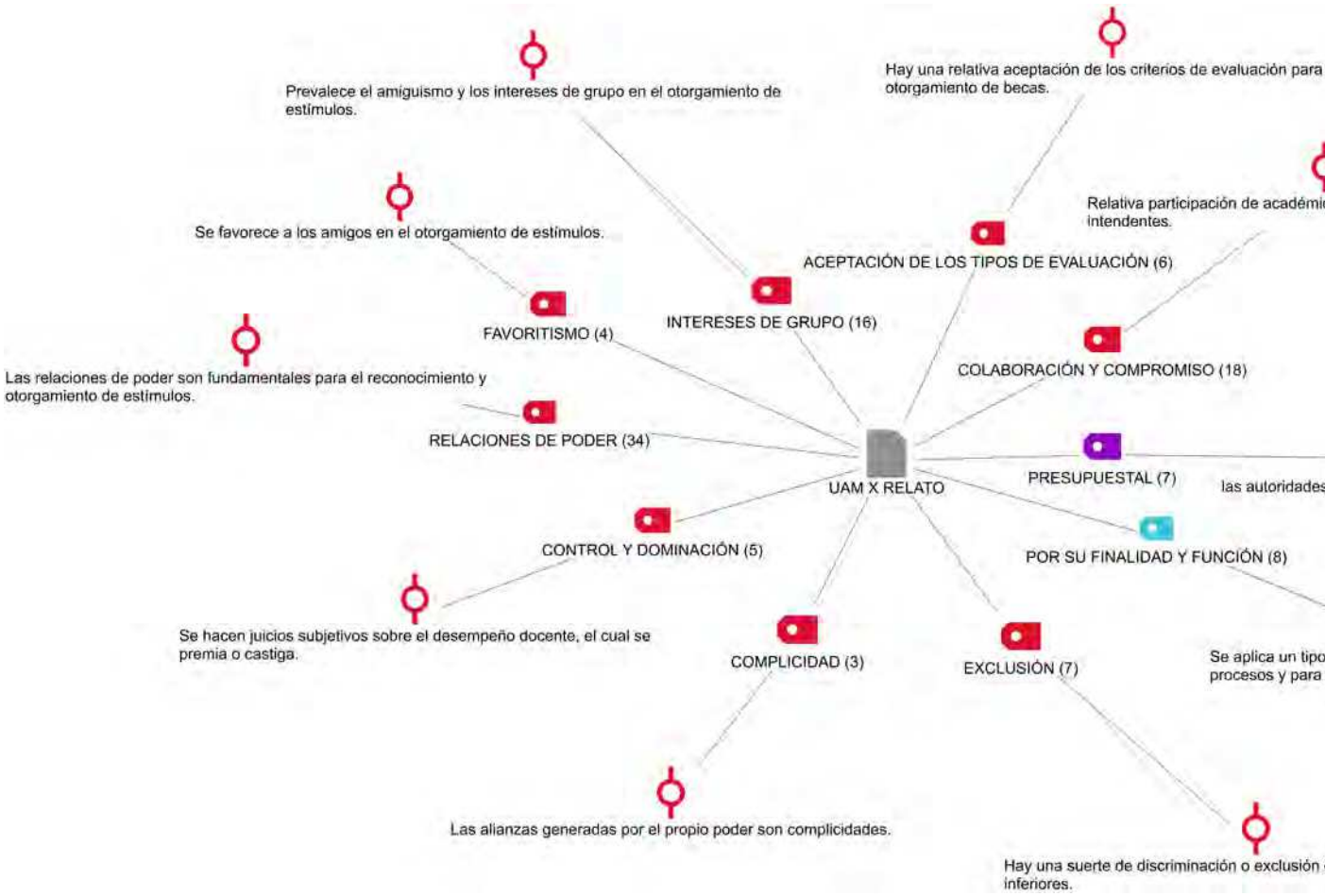
FUENTE: Elaboración propia, con base en la entrevista 1 (UAM-X), procesada con el software MAXQDA

Figura No. 4: Entrecruzamiento de coincidencia de expectativas y metas con readecuación curricula



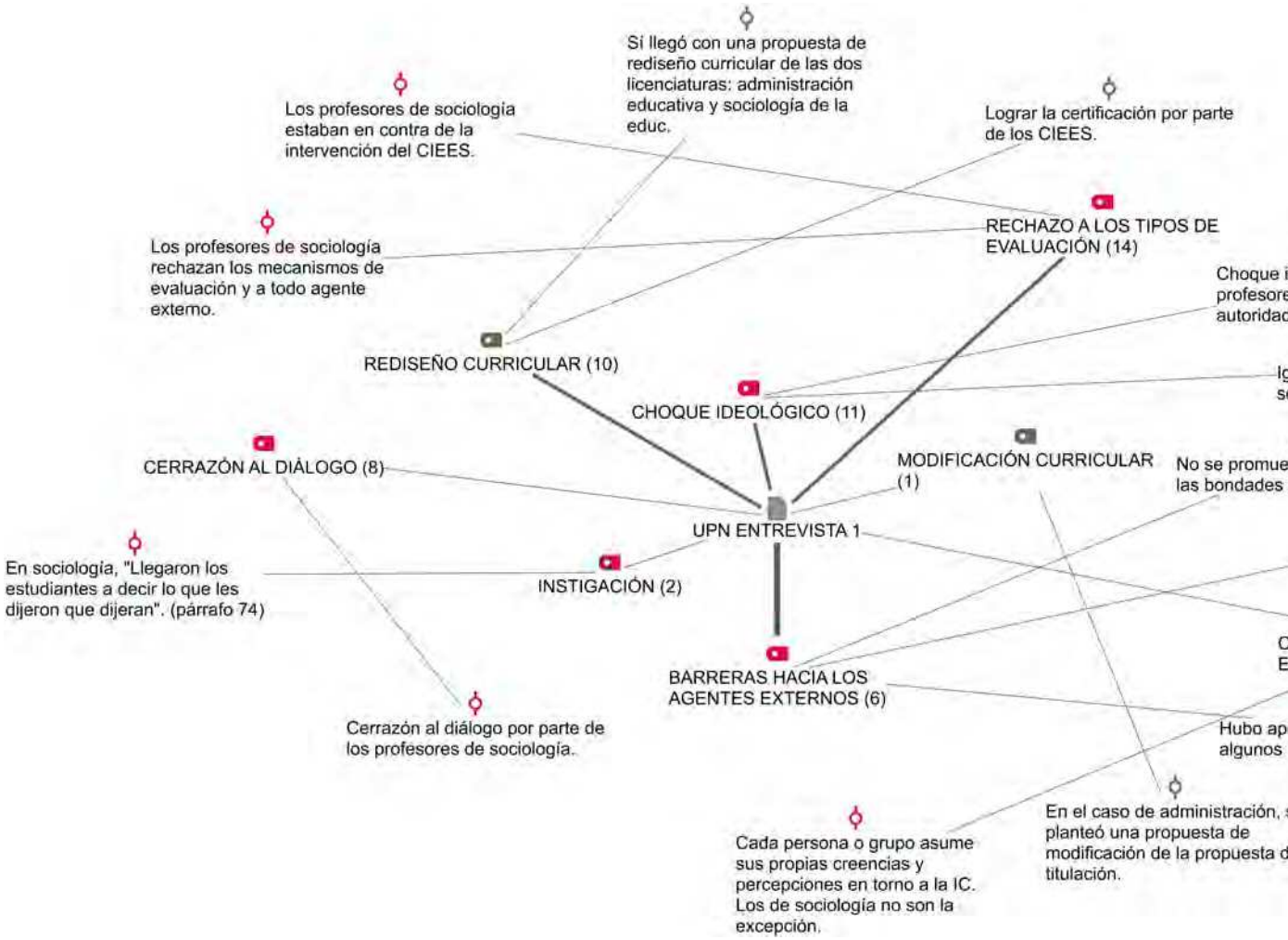
FUENTE: Elaboración propia, con base en la entrevista 2 (UAM-X), procesada con el software MAXQDA

Figura No. 5: Aspectos de gestión, micropolíticos y de apoyo de las autoridades que afectan a la UAM



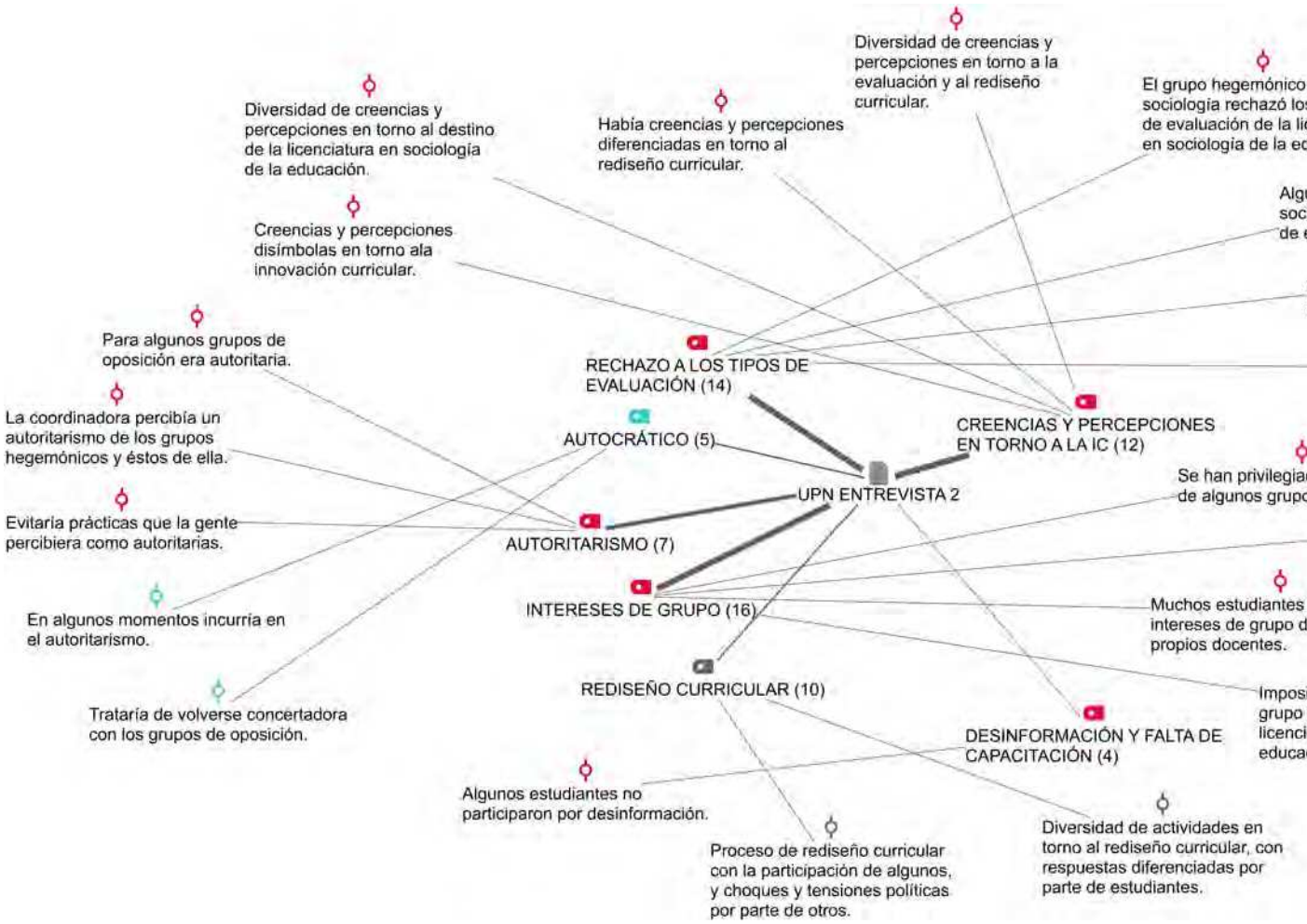
FUENTE: Elaboración propia, con base en la entrevista 3 (UAM-X), procesado con el software MAXQDA

Figura No. 6: Entrecruzamiento de factores micropolíticos con esfuerzos de modificaciones y rediseño cur



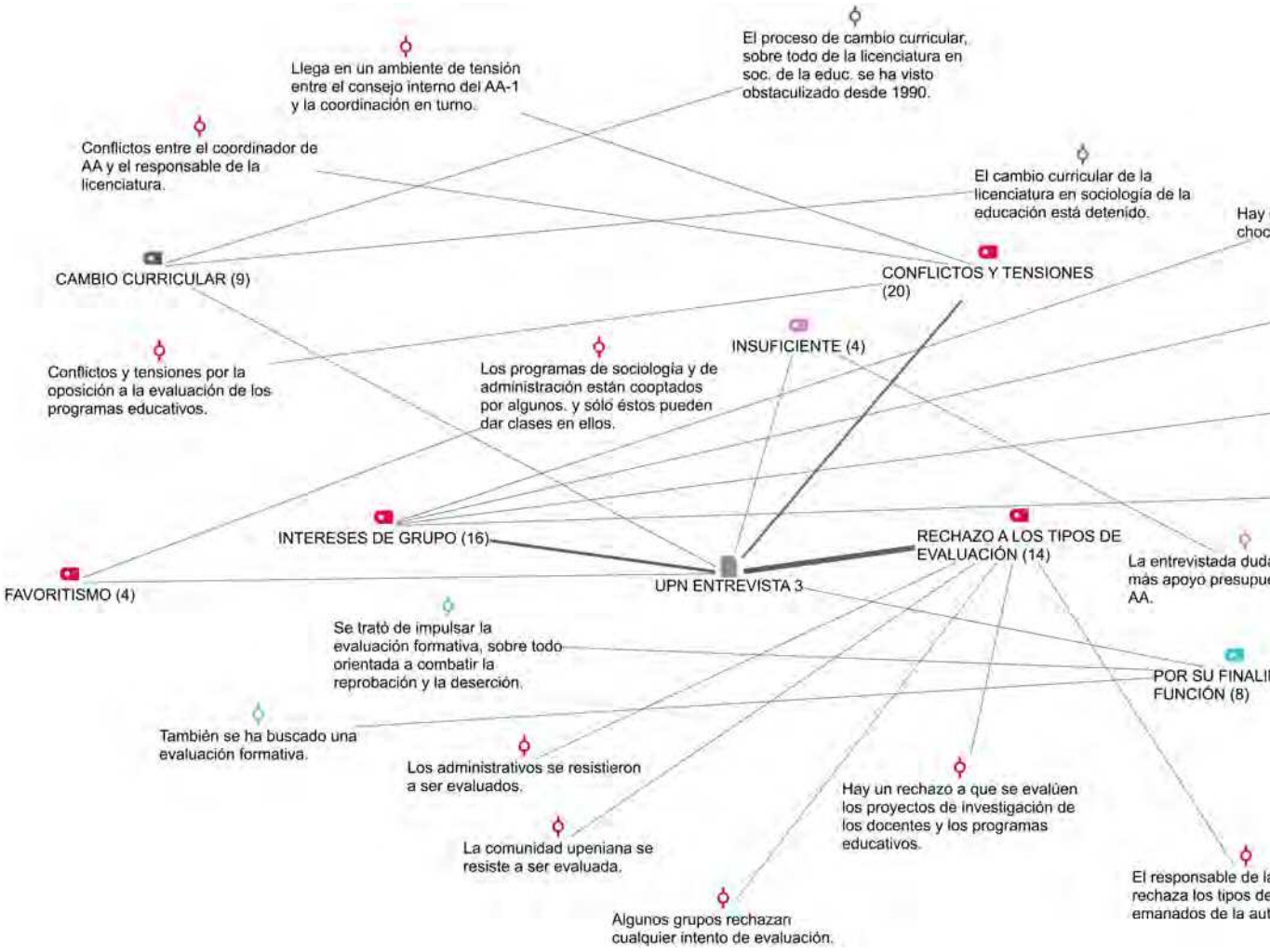
FUENTE: Elaboración propia, con base en la entrevista 1 (UPN-A), procesada con el software MAXQDA

Figura No. 7: Entrecruzamiento de un estilo de gestión con factores micropolíticos y esfuerzos de rediseño c



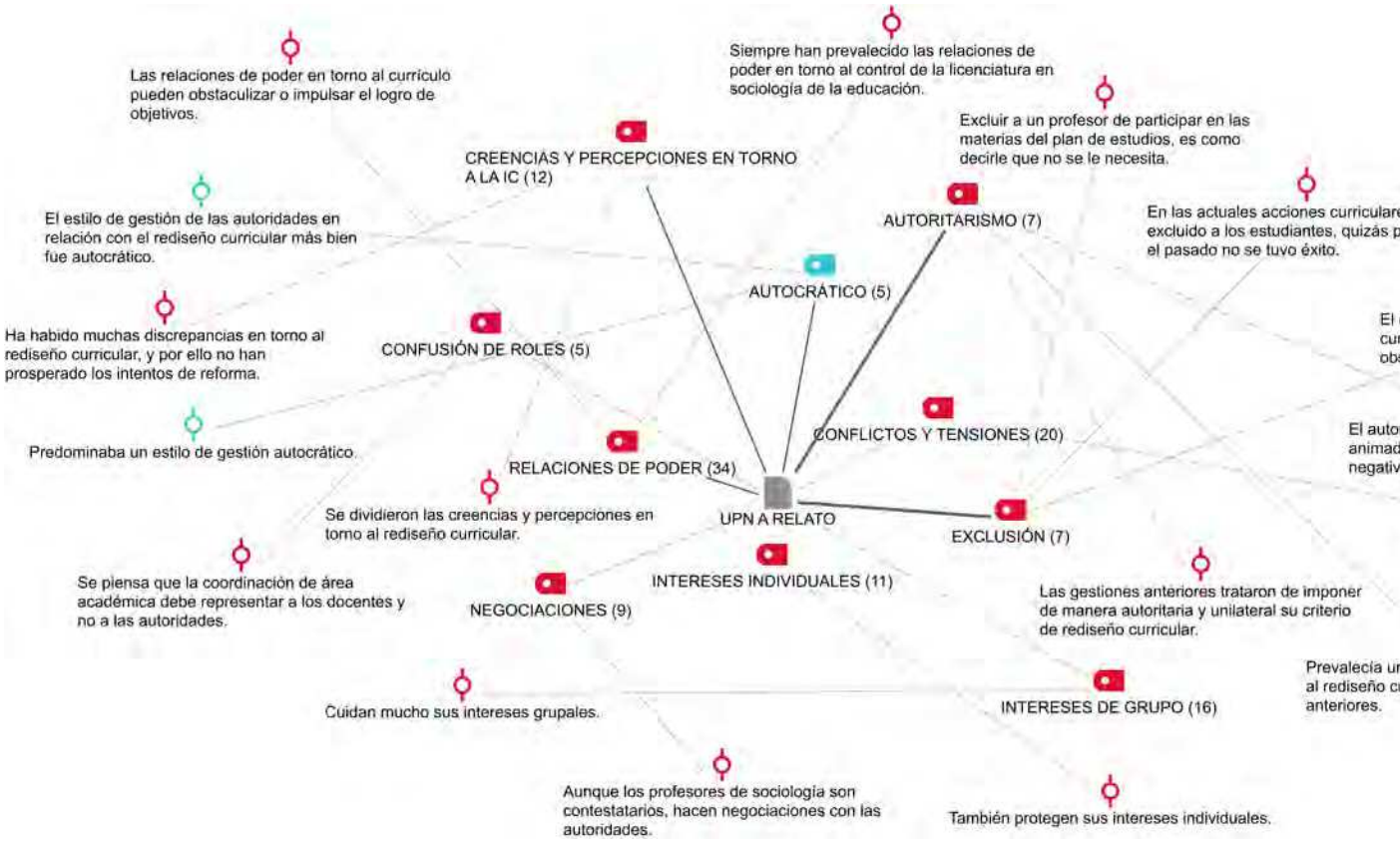
FUENTE: Elaboración propia, con base en la entrevista 2 (UPN-A), procesada con el software MAXQDA

Figura No. 8: Entrecruzamiento de coincidencia de expectativas y metas con readecuación curricula



FUENTE: Elaboración propia, con base en la entrevista 3 (UPN-A), procesada con el software MAXQDA

Figura No. 9: Entrecruzamiento de diversos factores micropolíticos con el estilo de gestión percibido



FUENTE: Elaboración propia, con base en la entrevista 4 (UPN-A), procesado con el software MAXQDA

6.3 Interpretación de los entrecruzamientos

- En la Figura No. 3 (apoyo insuficiente de las autoridades y debilidades del plan de estudios actual), se puede apreciar que, aunque las autoridades de la UAM-X proporcionan algún tipo de apoyo a los programas educativos, la proporción es desigual, ya que privilegian el apoyo a las áreas químico-biológicas. A su vez, el plan de estudios vigente de la licenciatura en sociología muestra tres debilidades: hay profesores que no hacen investigación ni difusión, y que sólo se dedican a preparar sus cursos con los elementos que tienen; los sociólogos de las universidades públicas tienen más futuro laboral como técnicos y tecnólogos; y por último, en nuestras universidades públicas casi no se hace investigación aplicada en ciencias sociales.

Interpretación: Lo anterior nos habla de que, aun cuando la licenciatura en sociología (a decir del entrevistado) tiene las tres debilidades o áreas de oportunidad referidas, las autoridades no han mostrado un interés mayor en resolverlas o en coadyuvar a su solución, aunado a la apatía o pasividad de algunos docentes.

- La Figura No. 4 (coincidencia de expectativas y metas con readecuación curricular), alude al hecho de que una adecuación o readecuación curricular implica un trabajo colegiado de áreas o departamentos. Actualmente, están trabajando con un plan de estudios con readecuaciones realizadas desde el 2012. El hecho de que no se hayan realizado más readecuaciones o, inclusive un rediseño curricular, tiene que ver no sólo con densos y tortuosos procesos burocráticos para su realización, sino con el hecho de que no se ha logrado una coincidencia de expectativas y metas, así como de acuerdos de los cuerpos colegiados en torno a las readecuaciones.

Interpretación: Esto significa que en cualquier movimiento curricular, en este caso una readecuación, entran en juego no sólo los procesos burocráticos propios de la institución en la que se pretende llevar a cabo, sino la tarea por parte de quienes dirigen o coordinan ese movimiento de promover una coincidencia de expectativas y metas y de concretar acuerdos, lo cual es uno de los retos más ambiciosos, debido a la diversidad ideológica, así como de intereses individuales y de grupo.

- La Figura No. 5 (aspectos de gestión, micropolíticos y de apoyo de las autoridades que afectan a la UAM-X) representa las implicaciones, sobre todo en el ánimo de los docentes, que pueden tener la estructura y las relaciones de poder en una institución como la UAM-X. En principio, el entrevistado 3 alude a una estructura de poder rígida, en la que se privilegian las normas por encima de las leyes, aunado a las relaciones de poder predominantes en el reconocimiento del desempeño y el otorgamiento de estímulos.

  Asimismo, considera que se aplica un tipo de avaluación orientada a mejorar los procesos y a premiar o castigar a los docentes. El apoyo presupuestal por parte de las autoridades es discrecional. El amiguismo y los intereses de grupo prevalecen en el otorgamiento de los estímulos. Los mecanismos de control y dominación se traducen en juicios subjetivos sobre el desempeño de los docentes. Hay alianzas generadas por el propio poder con complicidades, y hay una suerte de exclusión o discriminación para quienes ocupan los puestos inferiores.

Interpretación: El entrevistado no se refirió a cuestiones propiamente de innovación curricular. Sin embargo, los aspectos que pondera dan suficientes elementos para profundizar en cómo éstos pueden tener repercusiones en el impulso o inhibición de los procesos de innovación curricular, aunado a que se pueden hacer múltiples entrecruzamientos que nos conduzcan a análisis aún más profundos.

- La Figura No. 6 (factores micropolíticos con esfuerzos de modificaciones y rediseño curricular) nos muestra que el entrevistado, al ocupar el cargo de Coordinador del AA-1, llegó con algunas propuestas de rediseño curricular para las licenciaturas en administración educativa y en sociología de la educación. Además se afanó por la certificación de ambos programas educativos por parte de los CIEES.

Interpretación: El entrevistado se enfrentó a una serie de problemas (factores micropolíticos), tales como: un rechazo a los tipos de evaluación por parte de algunos docentes, sobre todo de sociología, quienes se oponían a la intervención de los CIEES, porque rechazaban los mecanismos de evaluación y la intervención de todo agente externo; la cerrazón al diálogo por parte de los profesores de sociología,

y prácticas de instigación por parte de estos agentes, las cuales redundaban en que los estudiantes de sociología llegaran a decir lo que les indicaban que debían decir; barreras hacia los agentes externos, que redundaron en la apertura sólo por parte de pocos docentes; rechazo a los CIEES por parte de muchos académicos, sobre todo de la licenciatura en sociología de la educación, y el no promover hacia fuera las bondades de la licenciatura.

En cuanto a las creencias y percepciones en torno a la innovación curricular, los profesores de sociología suelen ser más resistentes, inclusive al uso del término "innovación". Respecto del choque ideológico, hay grandes discrepancias entre los profesores de sociología y las autoridades.

Lo anteriormente referido, nos habla de una situación añeja que ha incidido negativamente en el proceso de rediseño curricular de la licenciatura en sociología de la educación, ya que hay un rechazo sistemático a todo lo que tenga que ver con evaluación, sobre todo si proviene de agentes externos. Pero la cerrazón al diálogo y el choque ideológico quizás sean dos de los aspectos más delicados o cruciales que han mantenido anquilosado el plan de estudios 90 de la licenciatura.

- En la Figura No. 7 (entrecruzamiento de un estilo de gestión con factores micropolíticos y esfuerzos de rediseño curricular), hay una coincidencia entre cómo define la entrevistada su estilo de gestión, en este caso autoritario (al menos en parte), y en cómo la perciben algunos profesores, sobre todo los del grupo hegemónico de sociología. En cuanto a los esfuerzos de rediseño curricular, se aprecian niveles diferenciados de participación; sobre todo algunos estudiantes de sociología optaron por no participar debido a desinformación.

  Asimismo, los intereses de grupo, en este caso los del grupo hegemónico de sociología, han marcado el rumbo de los esfuerzos fallidos de rediseño curricular. Muchos estudiantes de sociología han reproducido los intereses de sus docentes.

  La entrevistada refiere que, durante su gestión, había una gran diversidad de creencias y percepciones en torno a los criterios de evaluación de la licenciatura en sociología de la educación; a los esfuerzos de rediseño curricular, y al destino de la licenciatura, ya que el imaginario fomentó la idea de que las autoridades pretendían desaparecer este programa educativo.

Interpretación: El que haya un grupo hegemónico que tiene el control de la licenciatura en sociología, con todo lo que ello implica: asignación de carga académica; designación de profesores con criterios más de "amiguismo" que académicos; empoderamiento de los estudiantes para que éstos secunden a los profesores inconformes; sabotaje a los esfuerzos de rediseño por parte de otros colectivos de profesores, entre otros aspectos, ha venido anquilosando a la licenciatura en sociología de la educación, al grado en que sigue operando con el plan de estudios de 1990, y con subsecuentes modificaciones mínimas.

- En la Figura No. 8 (coincidencia de expectativas y metas con readecuación curricular), se puede apreciar que el cambio curricular de la licenciatura en sociología de la educación se ha visto obstaculizado a partir de 1990, cuando se logró el último rediseño, lo cual puede ser causa y efecto de una serie de conflictos y tensiones no sólo entre la coordinadora del área académica actual, sino con las gestiones anteriores, y el responsable de la licenciatura, el Consejo Interno del área académica y, en general, con el colegio de profesores, sobre todo con el grupo hegemónico del programa educativo.

Interpretación: Se puede apreciar –a decir de la entrevistada– cómo los intereses individuales y de grupo se imponen sobre cualquier mecanismo de mejora de la licenciatura, aunado a que el Rector de la UPN privilegia el trato con otras unidades, más que con Ajusco y, por consiguiente, el apoyo que se le otorga a esta última es insuficiente.

A su vez, el tipo de evaluación por su finalidad y función, concretamente la formativa, ha sido rechazada sistemáticamente por la comunidad upeniana, en general, y por el responsable de la licenciatura y el grupo hegemónico, en particular, lo que ha imposibilitado aspectos como la certificación favorable por parte los CIEES, o la aceptación de profesores recién incorporados a la universidad, por citar dos ejemplos sobresalientes.

De lo anterior se deriva que la posibilidad de rediseñar el programa de la licenciatura en sociología de la educación de la UPN-A, cada vez se vuelve un proceso más tortuoso, en virtud de la confluencia de múltiples factores, sobre todo micropolíticos,

los cuales provocan que se privilegien los intereses individuales y de grupo, a costa del anquilosamiento del programa educativo.

- La Figura No. 9 (entrecruzamiento de diversos factores micropolíticos con el estilo de gestión percibido) muestra en el primer entrecruzamiento cómo la percepción que se tiene sobre el estilo de gestión de las coordinaciones anteriores a la actual (en este caso como autocrático) es decisiva, porque influye en una serie de factores micropolíticos, como las creencias y percepciones en torno a la innovación curricular (las cuales están muy fragmentadas), la confusión de roles (se piensa que el coordinador debe representar a los docentes y no a la autoridad) y las relaciones de poder en torno al currículo de la licenciatura en sociología de la educación.

  El segundo entrecruzamiento alude a los intereses individuales y grupales (los cuales son preservados por los docentes) y las negociaciones que los profesores de sociología, aun con su beligerancia y espíritu contestatario, hacen con las autoridades, según el entrevistado.

  En el tercer entrecruzamiento se incluyen el autoritarismo (el entrevistado menciona que las autoridades impusieron de manera unilateral su criterio de rediseño curricular); los conflictos y tensiones (producto de los desacuerdos en torno al rediseño curricular), y la exclusión de los procesos de rediseño curricular, ya sea de los estudiantes o de los docentes; a estos últimos, al no incluirlos para dar clases.

Interpretación: Lo anterior constituye un valioso aporte del entrevistado, porque nos permite comprender cómo las percepciones (por ejemplo, sobre el estilo de gestión) pueden influir de manera decisiva en cómo se dan las relaciones de poder en torno al rediseño curricular; la confusión de roles sobre la figura del coordinador; los intereses (individuales y grupales); las negociaciones; los conflictos y tensiones, y la exclusión en el ámbito de los esfuerzos curriculares de la UPN-A, cuya estructura de poder es muy compleja.

A lo largo de este capítulo se abordó la importancia de las fuerzas impulsoras y de las fuerzas inhibidoras del cambio, en virtud de la importancia que revisten en los diferentes contextos y procesos en los que actúan; en nuestro caso, en los procesos

de cambio curricular en dos licenciaturas de dos universidades públicas, en las cuales se encontraron similitudes y diferencias.

Con base en todo lo anterior, se puede concluir que *algunas similitudes entre la UAM-X y la UPN-A en cuanto a sus fuerzas impulsoras del cambio curricular* estriban en que ambas instituciones-organizaciones de educación superior cuentan con una planta académica predominantemente calificada, no sólo en cuestión de docencia, sino en investigación y difusión.

En ambas universidades hay docentes y/o académicos realmente interesados en que los planes de estudios de las licenciaturas se actualicen. Y en ninguna de las dos universidades hay una restricción, por lo menos explícita, por parte de las autoridades para que se integren y organicen grupos o colectivos (cuerpos colegiados o comisiones) en torno a la generación de propuestas de cambio curricular. Sin embargo, esta última fuerza impulsora paulatinamente se va transformando en fuerza inhibidora cuando las comisiones que se forman se van desgastando por diversos motivos, como las discrepancias o choques de expectativas y metas en torno al cambio curricular, intereses particulares, acceso a los estímulos económicos, la lucha por el control de las licenciaturas, o el hecho de tener que someter cada propuesta a la revisión y aprobación, en su caso, de diversos cuerpos colegiados (sobre todo en la UAM-X), al grado de que el proceso (en el que se conjuga lo individual, lo grupal y lo normativo) tiende a irse burocratizando.

Algunas similitudes en cuanto a fuerzas inhibidoras del cambio curricular consisten en que la licenciatura en sociología y la licenciatura en sociología de la educación están operando con planes de estudio obsoletos (de más de veinte años de haberse diseñado).

Dichos planes de estudio (y sus respectivos programas) no tienen un soporte lo suficientemente sólido en materia de uso de tecnologías de la información y la comunicación, o cuestiones estadísticas, o dominio de idiomas extranjeros, ni tienen una continuidad en los programas de posgrado, internos o externos.

Tanto en la UAM-X como en la UPN-A, hay grupos o colectivos de docentes y/o académicos que se han involucrado, en diferentes épocas y con niveles diferenciados de compromiso, en el planteamiento de propuestas, el trabajo

colaborativo, o la puesta en marcha de su *expertise,* pero han tenido que lidiar con otros grupos o colectivos de docentes y/o académicos que, o no han mostrado el suficiente interés o nivel de compromiso en colaborar, o bien se han conducido con un espíritu beligerante y hasta boicoteador de los esfuerzos de aquéllos, hasta hacerlos desistir o abandonar los procesos.

En cuanto a las diferencias respecto de las fuerzas impulsoras del cambio curricular, en la UAM-X no hay un grupo de docentes y/o académicos que se haya autoerigido como el dueño de la licenciatura en sociología; por lo tanto, los profesores y los miembros de las distintas áreas de investigación que forman parte del departamento de Relaciones Sociales, asumen que la licenciatura es parte del departamento y acatan la normatividad en torno a las instancias colegiadas por las que debe transitar toda propuesta de cambio curricular. En el caso de la UPN-A, por el contrario, hay un grupo hegemónico que históricamente se ha conducido como el propietario de la licenciatura, y que se ha encargado de frenar cualquier propuesta y esfuerzo de cambio que no provenga directamente de sus adeptos.

Por consiguiente, ni la UAM-X con dos de sus fuerzas impulsoras más importantes, que son su figura jurídica de órgano descentralizado del Estado y su autonomía, ni la UPN-A con dos de sus fuerzas inhibidoras determinantes, que son su figura jurídica de organismo desconcentrado de la SEP y su falta de autonomía, han sido capaces de mantener actualizados los planes de estudio de sus licenciaturas en sociología y en sociología de la educación, respectivamente. Es decir, ni las figuras jurídicas ni la condición de autonomía o la ausencia de ésta, han sido los factores definitorios del cambio curricular.

Esto nos lleva a considerar que, independientemente de los factores contextuales, los aspectos jurídicos, la organización interna y los procesos burocráticos tortuosos que conllevan los esfuerzos de rediseño, son los diferentes agentes (individuales y colectivos) los que juegan un papel preponderante como fuerzas capaces de impulsar o inhibir los diversos intentos de cambio curricular.

Por ello, se considera que los procesos de innovación curricular de los programas de licenciatura, se vuelven densos entramados de relaciones de poder y de disputa, toda vez que implican la combinación entre una serie de factores micropolíticos, tales

como: participación o indiferencia; consenso o disenso; apertura o cerrazón al diálogo; ideas, creencias, valores, criterios, etc.; con estilos de gestión específicos de los jefes o coordinadores, o autoridades a nivel más alto. Ello repercute de diferentes maneras en todos y cada uno de los agentes involucrados (docentes, estudiantes, administrativos, expertos en la materia y autoridades), con sus propias especies de poder o capital, ya sea académico, cultural, económico, intelectual, social, o simbólico, que ponen en juego en determinados campos.

De hecho –como señala Bourdieu–, "no implica que todos los pequeños poseedores de capital sean necesariamente revolucionarios y que todos los grandes poseedores de capital sean automáticamente conservadores". Es decir, que no todas las autoridades, o los jefes de departamento, o los coordinadores de área académica, o los académicos más prestigiados de las dos universidades, son necesariamente conservadores, ni los académicos menos pretigiados, ni los alumnos, ni los administrativos son por fuerza revolucionarios.

Asimismo, además de los diversos tipos y volúmenes de los capitales en juego, dichos agentes poseen su propio *habitus*, así como sus intereses individuales y de grupo, los cuales determinan los tipos de respuestas y acciones de unos hacia otros. En la UAM-X, por ejemplo, los órganos colegiados tienen la capacidad de agilizar o de burocratizar los esfuerzos de cambio curricular, mientras que en la UPN-A, aun cuando también hay cuerpos colegiados, es principalmente el grupo hegemónico de la licenciatura en sociología de la educación el que mantiene anquilosado el plan de estudios, desde luego con la complicidad de quienes acatan su imposición.

Por último, el poder es inherente a todo espacio y proceso social, en el que los diversos agentes persiguen sus propios intereses; defienden sus posturas; imponen sus propias reglas del juego; juegan con sus propias estrategias; ponen a prueba su *habitus,* así como su conciencia, voluntad e intenciones; y tejen sus propias redes y relaciones.

Conclusiones y propuestas

Comprender la importancia del logro o del fracaso de un proyecto de cambio o innovación curricular implica pensar en las múltiples aristas que inciden en el mismo, por ejemplo: cuestiones de gestión, planeación y evaluación; diversos factores micropolíticos, como conflictos y tensiones o choque ideológico; creencias y percepciones o expectativas y metas en torno al cambio curricular, o tipos de apoyo por parte de las autoridades. Todo ello, aunado a cuestiones contextuales; de ahí que el resultado de un proceso de adecuación, cambio, innovación, modificación o rediseño curricular sea multifactorial.

Esta multiplicidad de factores va desde cuestiones subjetivas (como las creencias, percepciones, sentimientos, etc.) de los docentes, las autoridades, los estudiantes y el personal de apoyo vinculados directa o indirectamente a estos procesos, hasta cuestiones objetivas, como el tipo de apoyo que aportan las autoridades, o los productos tangibles que se generan en torno al currículo (planes y programas de estudio, informes, documentos de fundamentación del cambio curricular, etc.).

A continuación se exponen las conclusiones y propuestas derivadas de esta investigación, con la exposición de los principales elementos que permiten explicar el "entrecruzamiento inevitable" de la gestión académica y la micropolítica en los procesos de innovación curricular, los logros obtenidos en cada capítulo y algunas sugerencias de cómo enfrentar dicho entrecruzamiento.

Conclusiones

Derivado del **Capítulo 1: Marco Teórico,** y con base en los aportes de los teóricos estudiados: Bourdieu, Foucault, Weber, Ball y Kemmis, así como Cohen, March, Olsen, Clarck, Ibarra y Porter, fue posible construir las siguientes consideraciones:

- Las universidades estudiadas (UAM y UPN) constituyen campos de poder en los que se relacionan los diferentes tipos de capital, a través de la "fuerza" o de relaciones de fuerza entre los distintos tipos de capital o entre los distintos

agentes, como: autoridades, académicos, estudiantes, administrativos, cuerpos colegiados o colegios de profesores y sindicato, quienes no sólo ponen en juego su respectivo *habitus* (o combinación de *habitus*), sino sus capitales, en particular el simbólico.

- En ambas universidades, un ejemplo de poder simbólico es el de los profesores, titulares o asociados, con su plaza definitiva, lo cual les confiere por lo menos cierta autonomía y la capacidad de decir "sí" o "no" ante el requerimiento de que colaboren en un proceso de cambio curricular, sin mayores consecuencias contractuales o salariales, aunque quizás sí con ciertas implicaciones sociales. Asimismo, el poder simbólico se manifiesta en la figura y la investidura del Jefe de Departamento o del Coordinador de Área Académica, o de los responsables de las licenciaturas.
- Las relaciones de fuerza se pueden dar, por ejemplo, entre el Jefe de Departamento y el Coordinador de la Licenciatura, o entre las Áreas de Investigación (UAM-X), o bien entre el Coordinador de Área Académica y los Cuerpos Académicos, o entre aquél y los administrativos (UPN-A). Y los tipos de capital pueden estar definidos, por ejemplo, por el grado académico, la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o el Programa de Desarrollo del Profesorado (Prodep), o inclusive por la antigüedad de algunos académicos en la universidad, frente a los nóveles.
- Ambas universidades son un claro ejemplo de que las funciones que desempeñan sus académicos no se restringen estrictamente a la docencia, la investigación y la difusión o extensión de la cultura sino que, eventualmente, estos agentes desempeñan cargos administrativos o de gestión, lo que los vuelve jueces y, al mismo tiempo, parte de los procesos (como el de innovación curricular) que se viven en esos centros de estudios.
- De esta manera, se puede apreciar que las diversas definiciones de gestión académica, micropolítica e innovación curricular incluyen, de manera implícita o explícita, un conjunto de acciones y estrategias de los diversos individuos y grupos (agentes) involucrados en el campo de poder representado por cada universidad. Ese cúmulo de acciones genera interacciones, luchas y relaciones

de poder, conflictos, anomias, pugnas ideológicas y un denso, muy denso entramado de relaciones jerárquicas –en las que algunos son los dominantes dominadores y otros los dominantes dominados-- que algunas veces favorecen y otras limitan el desarrollo de los diversos procesos.

- Un aspecto fundamental de las dos universidades estudiadas, es que ambas se caracterizan por tener poderes temporales (o políticos), puesto que hay jefes de departamento o coordinadores, ya sea de área o de programas educativos. También hay poderes sobre los medios de producción y sobre las "recompensas" al desempeño académico y a los productos de trabajo (becas, estímulos, proyectos financiados, etc.). Asimismo, hay poderes simbólicos en aquellos "intelectuales" reconocidos por sus títulos, su adscripción a instituciones o a redes de investigación, o su pertenencia al SNI o al Prodep; en fin, por su trayectoria académica en general.
- Esta diversificación de poderes propicia que se abra una brecha comunicativa y relacional cada vez amplia entre aquellos docentes y/o académicos que han ocupado cargos administrativos y quienes no, bien sea porque no han tenido la oportunidad o porque no se interesan en ello.
- En ambas universidades hay *dispositivos,* es decir: "un conjunto heterogéneo, compuesto por discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, etc." con especificidades producto del tamaño y complejidad de cada entidad educativa.
- También hay *relaciones de poder,* o "acciones que actúan sobre las acciones de los otros, sobre acciones existentes o sobre aquellas que pueden surgir en el presente o en el futuro". Dichas relaciones pueden generar resultados positivos (como los cambios curriculares logrados, por pequeños o simples que parezcan), o negativas (tal es el caso del sabotaje a los esfuerzos de cambio curricular por parte de algunos docentes y de sus alumnos "ideologizados").
- Esas relaciones de poder más bien son dinámicas y develan las fortalezas de quienes marcan la pauta, o poseen el control en una situación determinada, no tanto en función de su posición jerárquica elevada en la organización o en la

comunidad universitaria, sino de las estrategias, tácticas y habilidades puestas en juego, como en el caso del grupo hegemónico de la licenciatura en sociología de la educación, en la UPN-A.

- A su vez, las *redes del poder* son una especie de mallas cuyos intersticios algunas veces más estrechos y otras más amplios, constituyen el grado de poder que poseen los sujetos y los grupos, de tal manera que hay espacios y momentos en los que el poder se concentra o es más escaso, tal como ocurre en las diferentes áreas y entre los diversos sujetos en las dos universidades.
- En las universidades analizadas, diversas personas (autoridades, jefes de departamento, coordinadores de área académica, cuerpos colegiados, profesores, estudiantes, administrativos, etc.), tienen la posibilidad de imponer su propia voluntad en diversas acciones en común, aun cuando los otros participantes en la acción se opongan, independientemente de las consecuencias que esto conlleve.
- Diversos agentes de las dos universidades ejercen la dominación (o tipo específico de poder y relación mando-obediencia), no sólo las autoridades legitimadas. Por ejemplo, el sindicato, con sus negociaciones muchas veces "poco transparentes", terminan imponiendo sus criterios de otorgamiento de prestaciones a los académicos; o los estudiantes, cuando son empoderados por algunos profesores, son capaces de "linchar" socialmente a cualquiera de sus docentes. O aquellos grupos que monopolizan las licenciaturas, deciden unilateralmente quiénes pueden impartir clases en esos programas educativos.
- En las dos universidades hay poderes disputados más que investidos, ya que muchos docentes se van posicionando en lugares privilegiados, como producto de su ejercicio académico cotidiano y/o de sus relaciones, en tanto que otros tienden a quedarse rezagados, justo como producto de su desempeño.
- De ahí que, se quiera admitir o no, quienes ocupan cargos en la universidad, como los jefes de departamento o coordinadores de área, o coordinadores o responsables de las licenciaturas, se mueven en planos diferentes al resto de los académicos, y se vuelven proclives a las bondades de codearse con las autoridades; a manejar información privilegiada; a las nuevas relaciones de

poder que establecen en diferentes direcciones; a los diversos tipos de estímulos que reciben, producto de su nuevo estatus; en fin, a su poder simbólico.

- Las labores de gestión en ambas universidades revisten las características de la microfísica del poder, toda vez que dicha gestión se vale de instrumentos o mecanismos de "vigilancia continua y funcional". Por ello, no es de extrañar que algunos académicos consideren al Jefe de Departamento, o al Coordinador de Área Académica como los voceros y los informadores de las autoridades.
- En las dos universidades muchas veces las cuestiones de cambio curricular se vuelven más bastiones de poder político que verdaderos esfuerzos académicos e institucionales por tener un impacto educativo favorable en los estudiantes; es decir, la práctica docente se ve amenazada. En ambas universidades hay docentes (o pseudo-docentes) que continuamente cuestionan el desempeño de las autoridades, y que al mismo tiempo son capaces de dejar plantados a sus alumnos de manera recurrente. O que cuestionan todo esfuerzo de cambio curricular, y son incapaces de actualizar (aunque sea a través del crurrículum oculto) los programas de los cursos que imparten.
- Cabe señalar que en la UAM cualquier propuesta de cambio curricular debe recibir el visto bueno de diversos órganos colegiados, mientras que en la UPN hay un grupo hegemónico de la licenciatura capaz de frenar o impulsar las diversas propuestas. Aun así, en ambas universidades hay libertad de cátedra y, lo que ocurra en el aula, es responsabilidad primordial del docente y de sus estudiantes.
- En esta investigación se asume que las universidades estudiadas son verdaderas anarquías organizadas, en el sentido de la ambigüedad de los objetivos y fines que persiguen; la indefinición de sus procedimientos (sobre todo en docencia e investigación), y el flujo constante de participantes en la toma de decisiones por ejemplo en lo relativo a procesos, como el de cambio curricular, porque aquellos académicos que han ocupado cargos de poder,

aportan algunas mejoras que sus seguidores no continúan, o trastocan las propuestas de sus antecesores, o dejan inconclusos sus propios proyectos.

- Se considera a las dos universidades como "organizaciones débilmente cohesionadas", con problemas muy específicos de comportamiento y poder, ya que el trabajo académico y sus productos difieren radicalmente del trabajo industrial, gubernamental o de las agencias civiles no lucrativas, justamente porque se trata de un trabajo intelectual realizado por académicos (con sus propios valores, creencias, hábitos, actitudes, necesidades, intereses e ideología) que poseen su propio estilo de relacionarse con los demás, y que se mueven en estructuras organizacionales más horizontales, conformadas por diversas células de especialización débilmente articuladas en los niveles operativos y con pocos niveles superiores de coordinación.
- Se corroboró que una constante de las dos universidades es su gran concentración de poder y autoridad, así como su burocracia, lo que limita la acción de los cuerpos colegiados (UAM.X) y de agrupaciones, como los cuerpos académicos (UPN-A), propiciando esto que el trabajo se vuelva más individual que colectivo, en aras de lograr meritocracias. Ello afecta todos los procesos, incluido el de innovación curricular.
- Todo lo anterior conduce a pensar que la gestión académica no sólo es un tipo de trabajo administrativo, sino que constituye un mecanismo de poder, y quien lo ejerce tiene dos posibilidades: sentirse "empoderado" y reproducir mecánicamente las prescripciones emanadas desde la cúpula del poder, o conducirse de manera crítica y empática, como interlocutor y conciliador entre los intereses de las autoridades y las necesidades "reales" de la comunidad a la que gestiona.
- Las relaciones de poder en torno a un esfuerzo de cambio o innovación curricular, se pueden orientar lo mismo de manera constructiva (como sinergias creativas) que destructiva (por ejemplo, el *boicot,* las coaliciones de grupos beligerantes o la indiferencia o apatía).
- La gestión académica, además de implicar un proceso administrativo, es la más pura y clara expresión de un juego en el que interactúan, por un lado, los

designados para ejercerla y sus discursos prescriptivos y, por otro lado, aquellos actores que no fueron designados y que, por consiguiente, deben acatar las prescripciones, a menos que que el gestor designado defienda su postura de interlocutor y conciliador crítico y empático entre el "deber ser" y las necesidades concretas de la comunidad.

- A su vez, la micropolítica es el reflejo de las relaciones de poder, y a la vez una fuente de conflictos y de sinergias, toda vez que puede propiciar aglutinamientos contestatarios y beligerantes hacia los discursos prescriptivos emanados desde la cúpula del poder, como la necesidad de que los programas de licenciatura sean evaluados, o bien respuestas sinérgicas encauzadas a lograr consensos, transformaciones creativas y hasta encuentros constructivos entre los gestores y los subordinados; por ejemplo, algunas reuniones de trabajo exitosas, en torno al cambio curricular.
- A su vez, la innovación curricular puede ser una simple moda neoliberal cuando no se contextualiza ni responde a los requerimientos de realidades concretas, o cuando se impone unidireccionalmente, pero también puede llegar a constituir un cambio o transformación pertinente y constructiva cuando el enfoque es multidireccional, contextualizado e incluyente.
- Como resultado de esta investigación se asume que en un proceso de adecuación, cambio, modificación, rediseño o innovación curricular no sólo queda plasmada la *expertise* de los actores involucrados, sino sus intereses (particulares y de grupo), así como sus mecanismos de control y de ejercicio del poder.

Tal como se planteó en el **Capítulo 2: Marco Metodológico,** se realizó una investigación predominantemente cualitativa, pero con la consideración de algunos aspectos cuantitativos sobre los estudiantes de las licenciaturas analizadas y los docentes que atienden a esos alumnos, con miras a fortalecer el análisis.

- Asimismo, se realizó un tipo de estudio comparado entre dos unidades de análisis y sus respectivas unidades de información: la UAM-X y su licenciatura en sociología y la UPN-A y su licenciatura en sociología de la educación. Dicho

estudio fue además exploratorio, lo cual permitió identificar que efectivamente se dan una serie de entrecruzamientos entre los estilos de gestión académica y ciertos factores micropolíticos, en los procesos de innovación curricular.

- El estudio también se valió de la descripción, lo que permitió detallar los principales atributos de los estilos de gestión y de los factores micropolíticos, así como los aspectos relacionados con la innovación curricular. Esto se enriqueció paulatinamente con el trabajo de campo y con el procesamiento de la información mediante el *software MAXQDA.* Lo anterior sentó las bases para articular un discurso argumentativo orientado a exponer las causas-efectos del entrecruzamiento.

En el **Capítulo 3: La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN): puntos de encuentro/desencuentro,** fue posible identificar algunas similitudes y diferencias entre las dos universidades, por ejemplo:

- Ambas universidades se fundaron en la misma época (la UAM cinco años antes que la UPN), y bajo el régimen del mismo partido oficial. La UAM está constituida como órgano descentralizado del Estado, lo que le da una personalidad jurídica y patrimonio propio y, por ende, la capacidad, de tomar algunas decisiones de manera autónoma. En cambio, la UPN se creó como organismo desconcentrado de la SEP y, por consiguiente, no es autónoma, lo cual representa una coraza para el manejo presupuestal y para la toma de decisiones.
- Aunque las dos universidades tienen por objeto impartir educación superior, en el caso de la UAM si se explicita que debe organizar y desarrollar actividades de investigación, científica y humanística, así como preservar y difundir la cultura. La UPN no tiene asignadas esas funciones de manera explícita en su decreto de creación, pero muchos miembros de su planta docente realizan, de facto, esas mismas actividades, aunado a que éstas son evaluadas por parte de la institución para la asignación de estímulos al desempeño académico.
- La creación de las dos universidades no sólo obedeció a razones educativas sino políticas, lo que ha conllevado sus consiguientes tensiones y relaciones de

poder. Con la creación de la UAM, se trató de legitimar o re-legitimar, como señala Carlos Ornelas, un Estado desgastado y al mismo tiempo se pretendía innovar tanto los conocimientos, como las estructuras organizacionales.

- A su vez, la UPN es producto de una propuesta de la cúpula del SNTE, de la que se excluyó a las bases del Magisterio Nacional. Así es que también se trató de un ejercicio de poder. También se creó con intenciones innovadoras en el ámbito educativo y organizacional, pero con la preeminencia del cariz político. Ambas universidades trataron de rebasar las características organizacionales y curriculares de las otras universidades públicas que había hasta el momento.
- En cuanto al ejercicio de la autoridad, los Jefes de Departamento de la UAM son autoridades como tales, con ámbitos de competencia y decisión propios y específicos, ya que no son designados por alguna autoridad sino electos por un cuerpo colegiado; por lo tanto, no dependen directamente de otros "jefes". Esto no es característico de la UPN, en el caso de los Coordinadores de Área Académica, ya que es el Rector (a) en turno quien tiene la última palabra.
- Asimismo, cada una de las universidades estudiadas reviste su propia complejidad en función de su "tamaño". Por ejemplo, los datos en números absolutos sobre los alumnos que solicitan ingresar al programa de licenciatura; los que son admitidos, los que concluyen el plan de estudios, o los que se titulan, son considerablemente superiores en la UAM. Lo mismo los datos referidos a la plantas docentes. Sin embargo, al analizar esos datos en números relativos es posible apreciar ciertas semejanzas, sobre todo en aspectos como la eficiencia terminal de los estudiantes.
- Pese a las semejanzas y diferencias (encuentros/desencuentros) de estas universidades, ambas están trabadas en lo referente a una innovación curricular oportuna y actualizada. Aunque las dos diseñaron su propias estructuras organizacionales [1] con órganos colegiados (cuya fortaleza es distinta) que determinarían el rumbo y las reglas que deberían seguirse para cualquier tipo de cambio o modificación del reglamento orgánico (caso UAM) y

[1] La UAM tiene como base una estructura matricial y la construcción de unidades, lo que le brinda la oportunidad de una dinámica de cambio, y la UPN funciona con una estructura piramidal, y tiene unidades en prácticamente todo el país; dicha estructura limita más el cambio y la innovación.

de los reglamentos internos (caso UPN), trataron de rebasar las características de las otras universidades públicas que había hasta el momento.

En el **Capítulo 4: Las licenciaturas en sociología (UAM-Xochimilco) y en sociología de la educación (UPN-Ajusco): un análisis comparado,** se profundizó en las características generales de los dos programas de licenciatura, comenzando por algunos aspectos cuantitativos que dan cuenta de la dinámica con la que han funcionado, en parte; por ejemplo, su tendencia a una demanda decreciente de aspirantes a estudiar la licenciatura en sociología (UAM-X) o en sociología de la educación (UPN-A), con ciertos repuntes en algunos períodos; sus matrículas bajas, respecto de otros programas de licenciatura; su bajo índice de eficiencia terminal; sus plantas docentes suficientes y con un razonable perfil académico, y sus retos en materia de cambio curricular. Esto dio pie para reflexionar sobre los siguientes aspectos:

- Ambas licenciaturas tienen una tendencia ideológico-curricular predominante hacia el *reconstructivismo social.* La licenciatura en Sociología (UAM-X) se aleja radicalmente del *racionalismo académico,* mientras que la licenciatura en Sociología de la Educación (UPN-A) muestra un comportamiento ambivalente.
- Si bien ambas licenciaturas no explicitan formalmente su postura ideológico-curricular en sus respectivos planes y programas de estudio hacia la *eficiencia económica y social,* sí lo hacen tangencialmente en sus perfiles de egreso y en el campo laboral al cual, ponderan, pueden acceder los egresados.
- La licenciatura en sociología se aleja radicalmente del enfoque *ortodoxo,* mientras que la licenciatura en sociología de la educación vuelve a mostrar un comportamiento ambivalente, quizá debido a las posturas radicales del colectivo de docentes que tienen el control de ese programa educativo. Lo mismo ocurre con el enfoque del *progresismo.* Asimismo, la postura de licenciatura en sociología hacia la ideología del *pluralismo cognitivo* es clara, en virtud de su "sistema modular", en tanto que en la licenciatura en sociología de la educación vuelve a ser ambivalente.

- También se encontró que ambas universidades constituyen universos muy complejos con sus especificidades, pero que al mismo tiempo comparten algunas fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, cuyo conocimiento ayuda a comprender el porqué y el cómo del entrecruzamiento de la gestión académica y la micropolítica en los procesos de innovación curricular.
- Por ejemplo, una fortaleza de ambas universidades radica en su planta docente, la cual está conformada, en su mayoría, por gente calificada, experimentada y con una producción académica importante. Una debilidad, es que es poco o casi nada lo que se involucra a los estudiantes en los procesos de cambio curricular, y que no se tienen mayores avances en el fortalecimiento de la eseñanza del uso de TIC y del dominio de idiomas como campos obligatorios dentro del currículum. Otra debilidad de ambas universidades es que ni la licenciatura en sociología ni la de sociología de la educación mantienen un vínculo o continuidad con los programas de posgrado de su respectiva universidad, o de otras, lo que le resta a los egresados posibilidades de seguirse profesionalizando y de acceder a una beca del Conacyt.
- Una oportunidad que tienen ambas licenciaturas, es la de sentar las bases para lograr la continuidad con los programas de posgrado de sus respectivas universidades. Y una amenaza, es la posibilidad de la inminente obsolecencia de las licenciaturas en sociología y en sociología de la educación ante el anquilosamiento del rediseño curricular.

En el **Capítulo 5: Los hallazgos de la investigación empírica y sus alcances,** se abordaron los principales hallazgos cualitativos y algunos aspectos cuantitativos, producto de la sistematización y análisis de las entrevistas realizadas. Esto permitió comprender el porqué del anquilosamiento de los planes de estudios de las dos licenciaturas e identificar diversos entrecruzamientos de los estilos de gestión académica, los factores micropolíticos, los procesos de innovación curricular y el apoyo o la falta de éste por parte de las autoridades, con el poder como eje transversal. De ello, derivan las siguientes reflexiones:

- Se encontró que los criterios de selección de un jefe de departamento (UAM-X) o de un coordinador de área académica (UPN-A) suelen provocar pugnas y confrontaciones debido a que dichos criterios son percibidos como poco transparentes y/o autoritarios por parte de los sujetos y/o los grupos. Esto también suscita correlaciones de fuerzas muy diversas, abiertas y complejas. También genera algunos brotes de agitación o instigación a los alumnos para que protesten y se confronten con las autoridades, producto del choque ideológico y el empoderamiento como factores micropolíticos que propician enfrentamientos y descalificaciones.
- Se encontró una coincidencia entre los entrevistados de las dos universidades en cuanto que han privilegiado el estilo de gestión concertador, aunque al inicio de su gestión fueron considerados en sus respectivos departamentos (UAM-X) o áreas académicas (UPN-A) como autoritarios.
- En ambas universidades se ha aplicado la planeación estratégica, la participativa y la basada en las circunstancias o situacional, aunque un entrevistado de la UAM-X ha incluido la planeación basada en sistemas de información, y una entrevistada de la UPN-A ha utilizado la planeación operacional.
- La evaluación de los productos de investigación y difusión es relevante en las dos universidades. Sin embargo, mientras que en la UAM-X sí se aplica la evaluación de la docencia, en la UPN-A no se realiza tal evaluación, debido a una resistencia total por parte de algunos docentes. Todo ello resulta, al menos parcialmente, de las figuras jurídicas y de las estructuras de poder y organizacionales de ambas universidades, así como de sus lógicas internas de actuación.
- En ninguna de las dos universidades se pueden presentar propuestas de cambio curricular a título personal, debido a que éstas se deben hacer vía comisiones u órganos colegiados. En ambas entidades los procesos de cambio curricular resultan tortuosos y burocráticos, pero al mismo tiempo democráticos, puesto que se invita a la comunidad a participar. Los entrevistados de la UPN-A hablan de un grupo hegemónico de la licenciatura en

sociología de la educación, cuyos integrantes oponen resistencia a cualquier propuesta que no emane de sus propios adeptos.

- Para algunos entrevistados, la manera en que funciona el vínculo entre lo micro y lo macropolítico es fundamental porque determina el grado de oposición, o bien el de cohesión de los diversos agentes en las relaciones de poder. Las autoridades de ambas universidades han apoyado en algunos momentos los trabajos de cambio curricular, ya sea con dinero o en especie. La UAM-X, por ser autónoma, goza de mayor apoyo presupuestal que la UPN-A.
- En las entrevistas se observa, en general, un claro entrecruzamiento de los esfuerzos de innovación curricular con múltiples factores micropolíticos, como: resistencia al cambio; rechazo a los agentes internos y externos; control y dominación por parte de algunos; instigación a los estudiantes para boicotear los esfuerzos de cambio curricular; creencias y percepciones diferenciadas en torno a la innovación curricular; rechazo a los tipos de evaluación; choque ideológico; intereses individuales y/o de grupo.
- En la UPN-A, la mayoría de los factores micropolíticos que plantean los entrevistados se vinculan a una estructura organizacional y de poder que propicia que el rol del coordinador de área resulte confuso para el colegio de profesores y para los estudiantes. La figura jurídica de esta universidad limita el manejo adecuado del presupuesto, de por sí escaso, y en cambio favorece la competencia desleal, ya sea en el trabajo individual o colectivo, debido a la necesidad de obtener puntos individuales para los estímulos. También prevalecen las complicidades, la diversidad de expectativas y metas en torno a la innovación curricular y el empoderamento de algunos.
- Los siete entrevistados poseen una amplia y razonable *expertise* y una preparación muy ligada a la licenciatura en sociología (UAM-X) y a sociología de la educación (UPN-A). Aunque esto no garantiza su experiencia y pericia en labores de gestión, las entrevistas constituyen algunos referentes de que poseen experiencia y pericia razonables para el ejercicio de labores de gestión académica, en general, y gestión vinculada a labores de cambio curricular, en particular.

- En cuanto al escenario de innovación curricular, se aprecia una suerte de desgaste y desencanto por parte de los entrevistados, quizá debido a su edad y a su antigüedad en la institución, o debido a los obstáculos burocráticos que han tenido que sortear y a los factores micropolíticos con los que han tenido que lidiar.
- Los discursos traslucen un endurecimiento de la postura ideológica y de los intereses individuales y de grupo. En la UAM-X, se aprecian amplias brechas ideológicas entre los entrevistados (un jefe de departamento, un coordinador de licenciatura y un académico (este último en vías de jubilarse); el primero con una mirada más exógena de la licenciatura en sociología, el segundo con una mirada más endógena y el tercero más enfocado en las relaciones y en la estructura de poder que en el programa educativo.
- En la UPN-A, tres entrevistados han fungido como coordinadores de área académica y el cuarto entrevistado es un académico prestigiado. El primer entrevistado, al igual que el entrevistado 1 de la UAM-X, manifestó una mirada exógena de la licenciatura en sociología de la educación y ponderó la necesidad de lograr relaciones armónicas entre la figura del coordinador y el colegio de profesores. Las entrevistadas 2 y 3, también analizaron de manera crítica la licenciatura, pero abundaron en diversos factores micropolíticos que han mantenido paralizado ese programa educativo. El entrevistado 4 se centró en los logros más recientes en el proceso de rediseño curricular, mismos que atribuye en gran medida a la gestión en turno.
- Los discursos de dos entrevistados de la UAM-X y tres de la UPN-A, denotan su posible interés por preservar y/o mejorar el estatus jerárquico logrado hasta el momento. Es decir, el puesto con el capital simbólico, social y económico que conlleva. Esto, aunado a todas las responsabilidades académicas que atienden, consume tiempo y energía que le restan a una conducción más comprometida y permanente de los esfuerzos de cambio curricular.
- Aunque los cargos que ocupan o han ocupado los entrevistados son efímeros, han plasmado en ellos no sólo su *expertise,* sino sus estilos de gestión y su propia carga micropolítica, lo cual ha permeado todas las capas de los

procesos que han coordinado y el ánimo de los diversos agentes con los que han interactuado. Lo anterior, aunado al proceso lógico de que los entrevistados, dada su edad y antigüedad en la institución, deberán enfocarse en preparar su retiro. De ahí que otros aspectos que ocupan su atención, tienen que ver más con cuestiones personales y exógenas, que con la necesidad endógena y latente del cambio curricular.

- Una situación significativa al comparar a la UAM-X y a la UPN-A es que, pese a sus semejanzas y diferencias, ambas instituciones se encuentran trabadas en lo referente a una innovación curricular oportuna y actualizada. En el caso de la UAM-X, su estructura organizacional de tipo matricial favorece el que se puedan dar cambios de manera más dinámica que en el caso de la UPN-A, con su estructura piramidal; sin embargo, en ninguna de las dos universidades se ha logrado rediseñar o innovar los planes de estudio de sus respectivas licenciaturas en sociología y en sociología de la educación.
- Lo anterior nos habla de que ni las figuras jurídicas, ni las estructuras de poder y organizacionales, ni los propios modelos educativos son los elementos definitorios del anquilosamiento de ambos planes de estudio. Más bien son la gestión académica y los factores micropolíticos que, al entrecruzarse, han provocado la inhibición o el debilitamiento del impulso a los procesos de innovación curricular. Tan es así, que entre los hallazgos cualitativos de las entrevistas realizadas se aprecia una tendencia a ponderar los problemas que han enfrentado, algunos como gestores y otros como docentes, por ejemplo: relaciones de poder en continuo choque; la división tajante entre aquellos que desempeñan roles de gestión y/o de mando; y los que simplemente se han quedado ocupando las filas de los docentes-investigadores; disputas por los espacios curriculares, los horarios, los grupos y aquellas actividades que les reditúen en puntos canjeables por estímulos.
- De esta manera, se puede apreciar el ejercicio de la gestión como un campo en el que cohabitan los intereses personales o de grupo con las pautas y dinámicas institucionales, lo cual puede generar empatías y sinergias que

lleven a las organizaciones y sus procesos a planos de mejora, o bien a situaciones de caos, conflicto, estancamiento, o inclusive retrocesos.

- El que en términos institucionales exista un poder formal o legitimado, no significa que en el plano informal no impere un poder que, si bien la institución no reconoce, permea las diferentes capas de la estructura organizacional. Este poder puede ser inclusive más pernicioso, porque actúa de manera velada, sobre todo cuando trata de aniquilar o sabotear las propuestas emanadas del poder legítimo (por ejemplo la necesidad del cambio curricular). Pero también puede tratarse de un poder totalmente constructivo cuando es producto de sinergias creativas que se configuran para minimizar las debilidades del *establishment,* o del *statu quo,* o de aquellos agentes que no sólo no permiten que las cosas mejoren, sino que provocan serios retrocesos.

Por último, en el **Capítulo 6: Gestión académica y micropolítica en los procesos de innovación curricular: un entrecruzamiento inevitable,** se analizaron las similitudes entre las fuerzas impulsoras y las fuerzas inhibidoras del cambio curricular en las dos universidades. Con ello se logró identificar los siguientes aspectos:

- Entre las similitudes en cuanto a sus *fuerzas impulsoras del cambio curricular* destaca que las dos instituciones-organizaciones de educación superior poseen una planta académica predominantemente calificada, en docencia, investigación y difusión.
- Ambas universidades cuentan con docentes y/o académicos interesados en que los planes de estudios de las licenciaturas se actualicen. Las autoridades de ambas universidades no restringen la integración y organización de grupos o colectivos (cuerpos colegiados o comisiones) para la generación de propuestas de cambio curricular. Aunque esta fuerza impulsora tiende a convertirse en fuerza inhibidora una vez que las comisiones de trabajo se desgastan por diversos motivos, al grado de que los procesos se van burocratizando.

- Entre las similitudes en las *fuerzas inhibidoras del cambio curricular,* ambas licenciaturas están operando con planes de estudio y programas obsoletos (de más de veinte años de haberse diseñado), ya que carecen de un soporte sólido en materia de uso de TIC, o de cuestiones estadísticas, o dominio de idiomas extranjeros, y de continuidad con los programas de posgrado, internos o externos.
- Las dos universidades cuentan con grupos o colectivos de docentes y/o académicos que se han involucrado, en diferentes momentos y con diversos grados de compromiso, en el planteamiento de propuestas, en el trabajo colaborativo, o en la aplicación de su *expertise,* en contraposición con otros grupos o colectivos de docentes y/o académicos que, o no han mostrado el suficiente interés o nivel de compromiso en colaborar, o bien se han conducido con un espíritu beligerante y hasta boicoteador de los esfuerzos de aquéllos, hasta hacerlos desistir o abandonar los procesos.
- Sobre las diferencias de las *fuerzas impulsoras del cambio curricular,* en la UAM-X no hay un grupo de docentes y/o académicos autoerigido como el dueño de la licenciatura en sociología, por lo que éstos asumen que la licenciatura es parte del Departamento de Relaciones Sociales y acatan la normatividad en torno a las instancias colegiadas por las que debe transitar toda propuesta de cambio curricular. En la UPN-A, por el contrario, el grupo hegemónico que históricamente se ha conducido como el propietario de la licenciatura, ha frenado toda propuesta de cambio que no provenga directamente de sus adeptos.
- Es por ello que los procesos de innovación curricular de los programas de licenciatura, implican densos entramados de relaciones de poder y de disputa, así como la combinación entre una serie de factores micropolíticos con estilos de gestión específicos de los jefes o coordinadores, o autoridades a nivel más alto. Esto repercute en todos y cada uno de los agentes involucrados, con sus propias especies de poder o capital.
- Por lo tanto, ni la UAM-X con dos de sus fuerzas impulsoras más importantes, que son su figura jurídica de órgano descentralizado del Estado y su

autonomía, ni la UPN-A con dos de sus fuerzas inhibidoras determinantes, que son su figura jurídica de organismo desconcentrado de la SEP y su falta de autonomía, han sido capaces de mantener actualizados los planes de estudio de sus licenciaturas en sociología y en sociología de la educación, respectivamente. Es decir, ni las figuras jurídicas ni la condición de autonomía o la ausencia de ésta, han sido los factores definitorios del cambio curricular.

Propuestas

Derivado de todo lo anterior, se plantean las siguientes propuestas dirigidas a superar los efectos negativos del *entrecruzamiento de la gestión académica y la micropolítica en los procesos de innovación curricular* y a fomentar los efectos positivos:

- Organizar y coordinar un encuentro académico (coloquio, talleres, conferencias, páneles de expertos) entre la UAM-X y la UPN-A en torno a sus respectivas experiencias en el ámbito del cambio curricular de las licenciaturas en sociología y en sociología de la educación, a fin de identificar y compartir las mejores prácticas de ambas universidades, y que éstas deriven en una memoria compartida.
- Involucrar a autoridades de cada universidad, a fin de identificar sus experiencias, expectativas y nivel de compromiso en torno a los esfuerzos de cambio curricular de su respectivo programa de licenciatura.
- Invitar a estudiantes de las dos licenciaturas y aprovechar el foro para recuperar sus voces, a través de un diagnóstico de sus creencias, necesidades y sugerencias para la mejora de los programas de licenciatura.
- Invitar a agentes empleadores para que nos retroalimenten en torno a sus expectativas sobre el perfil de egreso de los estudiantes y sobre las opciones de puestos ofertados.
- Involucrar a docentes-investigadores especialistas en el uso de TIC aplicadas a la educación en general y a la sociología en particular, así como a docentes de

estadística y de inglés, de tal manera que aporten ideas sobre adecuaciones pertinentes a cada programa educativo.

- Intercambiar ideas y experiencias en torno a los programas de posgrado (maestrías y especializaciones) impartidos en cada universidad, para identificar aspectos y contenidos a incorporar en las licenciaturas en cuestión, a fin de propiciar que los futuros egresados reúnan los requisitos académicos necesarios para insertarse a esos programas de posgrado, o a los de otras instituciones.
- Invitar a expertos en manejo de conflictos y tensiones, así como en la potencialización de las fortalezas, que permitan identificar el grado de vocación y compromiso de los docentes, los gestores y los estudiantes con el avance de las licenciaturas, para lograr:
  a) La generación de sinergias creativas que propicien cambios en las disonancias y percepciones en torno a cómo se viven las relaciones de poder en ambas universidades. La apuesta radica en que en la UAM-X y en la UPN-A se busquen mecanismos para que los diversos agentes identifiquen afinidades entre sus respectivos capitales, a fin de minimizar el impacto que puedan tener sus diferencias. Que quienes ejercen la gestión comprendan que su esencia es de docentes-investigadores-difusores, al igual que la de aquellos a quienes dirigen o coordinan; que su cargo de jefes de departamento o coordinadores de área académica es temporal, aun cuando se reelijan, y que tarde o temprano volverán a ser un miembro más de la comunidad.
  b) A su vez, los académicos en general tendrían que asumir o re-experimentar un mayor sentido de vocación y pertenencia hacia la institución en donde laboran, hacia su departamento o área de adscripción, al programa educativo en el que imparten clases y, sobre todo, hacia sus alumnos.

Por último, y para reflexionar, esta investigación seguramente deja vertientes o aristas sin abordar, pero también deja profundos aprendizajes y hallazgos en torno a la importancia del poder como eje transversal a los estilos de gestión, los

factores micropolíticos y los procesos de innovación curricular. Sobre todo porque, como apunta Hanna Arendt:

> (…) El poder sólo es realidad donde palabra y acto no se han separado, donde las palabras no están vacías y los hechos no son brutales, donde las palabras no se emplean para velar intenciones sino para descubrir realidades, y los actos no se usan para violar y destruir sino para establecer relaciones y crear nuevas realidades. (Arendt, H., 2015: 223)

Visto así, el poder y las relaciones de poder tendrían que constituir las fuerzas impulsoras de los esfuerzos de las instituciones educativas y de sus diversos agentes por renovarse o reinventarse, a través de sinergias creativas, y no simples mecanismos de control, descalificación, exclusión y retrocesos.

En esta investigación no se aludió (para los casos de la UAM y de la UPN) a las relaciones entre los dominantes y los dominados en un sentido o con una connotación de los "buenos" y los "malos". Más bien se habló de aquellos académicos que han ocupado cargos administrativos y, que por lo tanto, han ejercido un poder legítimo, y de aquellos que sin estar investidos con esa legitimidad de cualquier manera han ejercido su poder; en este caso, para obstaculizar el avance de los procesos de cambio curricular.

Sin embargo, la responsabilidad no recae sólo en ellos, sino en quienes no hemos sido capaces de sumar esfuerzos para contrarrestar esa imposición, bien sea por complicidad; bien sea por desgaste, apatía o indiferencia, o bien por convenir así a nuestros intereses, individuales o colectivos.

Bibliografía

Arendt, Hanna, *La condición humana,* México: Paidós, 2016.

Aceituno, E. y Ramírez, Y. “Innovación curricular una propuesta para la transformación universitaria”. En *CONHISREMI,* Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico, vol. 4, no. 3 (abril 2007): 1-15. Consultado 12 de agosto 2013. http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000015.pdf

Agamben, G. “¿Qué es un dispositivo?”. *Sociológica* vol. 26, no. 73 (mayo-agosto 2011): 249-264. México: UAM Azcapotzalco.

Ander-Egg, E., *La interdisciplinariedad en la educación.* Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1994.

_____ Técnicas de investigación social. Argentina: Lumen, 1995.

Anderson, G. y Blase J., "El contexto micropolítico del trabajo de los profesores". Coordinado por Escudero, J. M. y González, M. T. *Escuelas y profesores ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, 97-115, 1994.

Angulo, F. y Blanco, N. (Coordinadores), *Teoría y Desarrollo del Curriculum.* Málaga: Ediciones Aljibe, 1994.

ANUIES, “Innovación curricular en las instituciones de educación superior”, En *Memoria del Foro Nacional sobre innovación curricular en las instituciones de educación superior.* México: Colección Biblioteca de la Educación Superior, 1997.

_____ *Documento estratégico para la innovación en la educación superior.* México: Colección Biblioteca de la Educación Superior, 2003.

Algarra Garzón, S., Disciplinas, ideas y conflictos de interés. Análisis sociológico de un caso de innovación curricular. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, 2011.

Arbesu García, M., "El sistema modular Xochimilco", en *El sistema Modular en la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropo1itana*. Arbesu, M. y Berruecos, L. (comps.), México, UAM-X, 1996, pp. 47-60.

Arce Tena, M. y Castañón Hernández, M., “Más allá de la Universidad. ¿Una vida errante? Seguimiento de egresados de la licenciatura en Sociología de la Educación”. Plan 79, de la UPN. México, UPN, 124 pp. (Colección Educación, 6), 1996.

Bacharach, S. & Lawler, E. *Power and politics in organizations. The social psychology of conflict, coalitions, and bargaining.* San Francisco: Jossey-Bass, 1982.

Bacharach, S. & Mundell B. "Organizational politics in school: micro, macro, and logics of action", En *Educational Administration Quarterly,* 29 (9), 1993, pp. 423-452.

Ball, Stephen. "La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones", *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.* Barcelona, 1990, pp. 195-226.

_____ La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. España: Temas de educación Paidós; MEC, 1994.

_____ "Poder, conflicto, micropolítica ¡y todo lo demás!", Walford, G. [ed.]: *La otra cara de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla, 1995, 201-227.
_____ *Foucault y la educación. Disciplinas y saber.* España: Morata, 2001.
Baranger, D. *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu.* Posadas, 2ª. edición (1ª. electrónica), 2012.
Bardisa, T. "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares", *Revista Iberoamericana de Educación:* 15, 1997. http://www.campusoei.org/oeivirt/rie15a01.htm.
Barriga, O. & Henríquez, G. (abril-septiembre de 2011). "La relación Unidad de Análisis-Unidad de Observación-Unidad de Información: Una ampliación de la noción de la Matriz de Datos propuesta por Samaja". En *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación -RELMIS.* 1(1). Argentina: Estudios Sociológicos Editora. pp. 61-69. En http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/12/14
Bauman, Z. *Sobre la educación en un mundo líquido.* Conversaciones con Ricardo Mazzeo. España: Paidós, 2013.
Becher, Tony. *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas.* Barcelona (España): Gedisa, 1989.
Beck, U. *La sociedad del riesgo global.* Madrid: S. XXI, 2002.
Bell, D. *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza, 1986.
Beltrán, M. "Cinco vías de acceso a la realidad social". En García Ferrando, M. *et. al.* (Comps.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación.* Madrid: Alianza Universidad, 1996.
Bernal, J. L. *Liderazgo escolar: eficacia en la organización y satisfacción en la comunidad educativa,* 2000. Recuperado de: < http://didac.unizar.es/jlbernal/inicial.html>
Bernstein, B. "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo", En *Revista Colombiana de Educación.* 1er. Semestre, 1985.
Bertely Busquets, M. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* Colección Maestros y enseñanzas. México: Paidós, 2000.
Biddle, B. J., Good, T. L. & Goodson, I. F. *La enseñanza y los profesores I.* Barcelona: Paidós, 2000.
Blase, J. (Ed.). *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation.* Newbury Park, CA: Sage, 1991.
_____ «Las micropolíticas del cambio educativo». En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado,* 6 (1–2). Georgia, 2002.
Blau, P., Perrow, Ch. "Organizaciones". En *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales*. Tomo 7, Madrid: Aguilar, 1975, pp. 469-509.
Bourdieu, P. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* París: Éditions du Seuil, 1994.
_____ *Intelectuales, política y poder.* Buenos Aires: Eudeba, 1999.
Bourdieu, P. y Passeron J. C. *La reproducción.* México: Fontamara, 2005.
_____ *Homo academicus.* México: Siglo XXI Editores, 2009.
_____*Capital cultural, escuela y espacio social.* México: Siglo XXI Editores, 2011.
_____ *La nobleza de estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo.* Buenos Aires (Argentina): Siglo XXI Editores, 2013.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. *Una invitación a la sociología reflexiva.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

Braslavsky, C., "Necesidades y respuestas en la formación para la gestión y la política educativa en América Latina: tendencias y construcción de estrategias compartidas. Gestión institucional orientada a resultados educativos. Experiencia de autoevaluación" (liceo El Vergel, IX Región, Chile), en Cecilia Braslavsky y Casarini, M. *Teoría y diseño curricular.* México: Trillas, 1997.

Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. *Educación comparada. Enfoques y métodos.* Buenos Aires: Granica, 2010.

Breña, J. L. "Modelos educativos". (s/f). Tomado de http://www.conocimientosweb.net/portal/article1649.html Recuperado el 16/04/2014

Bryman, A. *Social research methods.* Oxford: Oxford University Press, 2004.

Casassus, J. "Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos". En *La Gestión: en busca del sujeto.* Santiago de Chile, UNESCO-ORELAC.+, 1997.

_____ *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B).* Santiago de Chile: UNESCO, 2000.

Cedillo, T. *Programa Integral de Desarrollo Institucional: 2014-2018.* México: UPN, 2014.

Celman, S. "La universidad pública: un lugar para pensar la gestión académica". En *Praxis educativa,* No. 13. Buenos Aires, 2009.

Chevallier, Stéphane y Chauviré Diccionario Bourdieu. Buenos Aires: Nueva Visión, 2011.

Clark, Burton R. *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica.* México: Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM, 1983.

Coll, C. *et al.* El marco curricular en una escuela renovada. Madrid: Ed. Popular, 1988.

Comboni, S. & Juárez J. *Innovación y Curriculum.* México: UAM-X, 1992.

Corbin, J., & Strauss, A. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory.* Sage Publications, Incorporated, 2007.

Crozier, M. *El fenómeno burocrático.* Buenos Aires: Amorrortu, 1974.

Del Carmen, L. & Zabala, A. "El proyecto curricular de Centro" En *Guía para la elaboración seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias (CIDE), Centro de Publicaciones MEC, 1996.

Díaz-Barriga, A. "Ideología y discurso en el caso Xochimilco". Ponencia presentada en el *Congreso Interno de Evaluación de la División de Ciencias Sociales y Humanidades.* México: UAM-X, 1986.

_____ *Didáctica y currículum.* México: Paidós, 1997.

Díaz-Barriga, F. "Desarrollo del currículo e innovación. Modelos e investigación en los noventa". En *Perfiles Educativos.* 27(107). pp. 57-84. México, 2005.

_____ *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida.* México: Mc Graw-Hill, 2006.

_____ "Los profesores ante las innovaciones curriculares". En RIES. Revista Iberoamericana de Educación Superior. 1(1). pp. 37-57. México: IISUE-

UNAM/Universia, 2010. Recuperado de http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35

Diaz Bazo, C. La micropolítica en el estudio de las organizaciones escolares. Blog académico de la maestría y doctorado en Educación de la PUCP, 2010. En http://blog.pucp.edu.pe/item/83624/la-micropolitica-en-el-estudio-de-las-organizaciones-escolares (Consultado en 26 de marzo de 2013).

DOF. Decreto de creación de la Universidad Autónoma Mtropolitana. 1973.

DOF. Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional, 1978.

Doise, W., Clémence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. *The quantitative analysis of social representations (Representaciones sociales y análisis de datos).* New York; London: Harvester Wheatsheaf, 1993.

D.R.S. *Plan de estudios de la Licenciatura en Sociología.* Aprobado por el Colegio Académico en la sesión del 28 de julio, 8 y 9 de agosto. México: UAM-X-DCSH, 1978.

Elizondo, A. y Gómez, G. "El proyecto curricular de la UPN", en Simposio sobre experiencias curriculares en la última década. ENEP Iztacala- UNAM (s/a).

Escudero, J. M. & González, M. T. *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo.* Barcelona: Humanitas, 1987.

Estebaranz, A. *Didáctica e innovación curricular.* Sevilla: Publicaciones Universidad de Sevilla, 1994.

Fairclough, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research.* London: Routledge, 2003.

Fernández, E. *Plan de Desarrollo Institucional: 2011-2024.* México: UAM, 2011.

Fernández, J. M. "Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu". En *Papers* 2013, 98(1). Madrid: Universidad Complutense, 2013.

Fernández, F. (Coord). *Sociología de la educación.* España: Pearson/Prentice-Hall, 2003.

Fernández, A. *La investigación social: caminos, recursos, acercamientos y consejos.* México: UAM/Trillas, 2009.

Fierro C. *La participación de los maestros en procesos de innovación.* Buenos Aires: Paidos, 1999.

Fischman, G., Igo, S. & Rhoten, D. "¿Están las universidades públicas en crisis?". En *Reencuentro*. México: UAM-X, 2007, 131-133.

Flachsland, C. *Pierre Bourdieu y el capital simbólico.* Madrid: Campo de Ideas, 2003.

Foucault, M. *Vigilar y castigar.* México: Siglo Veintiuno Editores, 1976.

_____ *Microfísica del poder.* Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1978.

_____ *Discipline and Punish.* Harmondsworth: Penguin. (Trad. cast.: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Madrid: Siglo XXI, 5ª. Edic, 1979.

_____ *El sujeto y el poder.* Bogotá: Carpe Diem Editores, 1991.

_____ *El orden del discurso.* Obras esenciales, Buenos Aires: Tusquets Editores, 1992.

_____ *Estrategias de poder.* Obras esenciales, vol. II. España: Paidós, 1999.

_____ *El poder, una bestia magnífica.* Sobre el poder, la prisión y la vida. Argentina: Siglo XXI Editores, 2012.

_____ *Las redes del poder.* Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros, 2014.

French, W., Bell, C. & Zawacki, R. *Desarrollo organizacional. Transformación y administración efectiva del cambio.* México: McGraw-Hill, 2007.
Friedberg, E. *L'analyse sociologique des organisations***.** Paris: L'Harmattan, 1998.
García, M. *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum.* Córdoba: Universidad de Córdoba, 1997.
Garcia, J., Carave, G. & Florencio, M. *El proyecto educativo de centro: una perspectiva curricular.* Madrid: EOS, 1992.
Garretón, M. "La transformación de la acción colectiva en América Latina", *Revista de la CEPAL* N° 76 (abril de 2002), disponible en versión PDF en la dirección electrónica: www.eclac.cl.
Gervilla, A. (Coord.). *El curriculum: fundamentación y modelos. El modelo ecológico.* Málaga: Innovare, 1988.
Gibbons, M. "Reconfiguración de las instituciones", en: *La nueva producción del conocimiento.* Barcelona: Pomares-Corredor, 1997, pp. 180-200.
Giddens, A. "Las organizaciones modernas", En Sociología. Madrid: Alianza Editorial, Col. El libro universitario, Ciencias Sociales, 1991, pp. 369-394.
Giménez, G. "La sociología de Pierre Bourdieu". México. IISUMAN, 1997.
Gimeno, J. "Aproximación al concepto de currículo". En *El currículum en acción.* Madrid: Morata, 1998.
Giner, S., Lamo De Espinosa, E. & Torres, C. (eds.) *Diccionario de Sociología.* Madrid: Alianza, 1998.
González, M. T. "La micropolítica en las organizaciones escolares". En *Revista de Educación,* núm. 316. España: Universidad de Murcia, 1998, pp. 215-239.
González, M. *Metodología de la investigación social.* España: Aguaclara, 1997.
Good, W. y Hatt, P. *Métodos de investigación social,* México: Trillas, 1976.
Gurdián-Fernández, A. *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa.* San José de Costa Rica: Colección IDER, 2007.
Gutiérrez, S. "Análisis argumentativo y esquematización". Documento PDF (s/a). pp. 106 y 107.
_____ "El discurso argumentativo. Una propuesta de análisis", En *Escritos.* Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje, Número 27, (enero-junio de 2003), pp. 45-66.
Gros, B. & Lara, P. "Estrategias de innovación en la educación superior: El caso de la Universitat Oberta de Catalunya". En *Revista Iberoamericana de Educación,* núm. 49, 2009, pp. 223-245.
Grundy, Sh. *Producto o praxis del curriculum.* Madrid: Ediciones Morata, 1991.
Hammersley, M. *Theory and evidence in qualitative research. Quality and Quantity.* 29(1), 1995, pp. 55-66.
Hargreaves, A. Una educación para el cambio, Madrid: Octaedro, 2000.
Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. *Metodología de la investigación.* México: McGraw-Hill, 2010.
Hidalgo, L. *Confiabilidad y validez en el contexto de la investigación y evaluación cualitativas, 2005.* Tomado de: http://www.ucv.ve/uploads/media/Hidalgo2005.pdf
Hoyle, E. *The Politics of school Management.* Londres: Hodder & Stoughton, 1986.

Hueber, H. "El estado Moribundo del currículum". En Gimeno, J. y Pérez, Á. (Comps.). *La enseñanza, su teoría y su práctica.* Madrid: Akal, 1983, pp. 210-222.

Hurtado, G. “La democracia entre macropolítica y micropolítica”. En *La Razón.* México (16 de agosto de 2014). Tomado de: http://www.razon.com.mx/spip.php?article225710

Ibarra, E. "Los saberes sobre la organización. Etapas, enfoques y dilemas". En Ibarra, E. *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización.* Tesis doctoral. México: UNAM-FCPS, 1998.

Ibarra, E. y Porter, L. *El libro de la universidad imaginada. Hacia una universidad situada entre el buen lugar y ningún lugar.* México: UAM-C, 2012.

Ibarrola (de) M. “La gestión escolar”, En Gómez Montero (coord.) *La nueva escuela I*, Dirección, liderazgo y gestión escolar, México: Paidós, 1997.

IIPE. *La Formación de Recursos Humanos para la Gestión Educativa en América Latina*; Buenos Aires, Argentina: IIPE, 1999.

_____ *Gestión de la Transformación Educativa: Requerimientos de Aprendizaje para las Instituciones.* Buenos Aires, Argentina: IIPE, 2000.

Izcara, S. *Manual de investigación cualitativa.* México: Fontarama, 2014.

Jiménez, Y. “Estructura de poder y reorganización académica en la UPN”. En *educ@upn.mx* Revista Universitaria, 26/08/2009. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2009.

Kemmis, S. "Hacia la teoría crítica del currículo". En *El currículum más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Morata, 1988, pp.78-93.

_____ *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción.* España: Morata, 1998.

Lazarsfeld, P. “De los conceptos a los índices empíricos”. En Boudon, R y Lazarsfeld, P. *Metodología de las ciencias sociales.* Barcelona: Laia, 1973.

López, A., Valcárce, M. y Barbancho, M. Indicadores Cuantitativos y Cualitativos para la Evaluación de la Actividad Investigadora: ¿Complementarios? ¿Contradictorios? ¿Excluyentes? En Cuadernos IRC (s/a).

López, R., González, O. y Casillas, M. *Una historia de la UAM. Sus primeros 25 años.* México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2000.

Lucas. *Sociología de las organizaciones.* México: Edit. Mcgraw-Hill, 1997.

Lutz, B. “La acción social en la teoría sociológica: Una aproximación”. En *Argumentos: Estudios críticos de la sociedad.* Vol. 23, Núm. 64. México. UAM-X, 2010, pp. 199-219.

Marcelo, C. & López, J. *Asesoramiento curricular y organizativo en educación.* Barcelona: Ariel Educación, 1997.

Martínez, L., Toledo, D. & Román, R. “El currículo frente al pensamiento de la innovación. Un estudio en algunas carreras de ingeniería”. Ponencia presentada en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa.* Veracruz, México: COMIE, 2009.

Mckernan, J. *Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos.* Madrid: Morata, 1999.

McFarlane, R. *El aprendizaje y las tecnologías de la información.* Ed. Santillana, México, 2001.

Medina, L. & Guzmán, L. *Innovación curricular en instituciones de educación superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión.* México: ANUIES, 2011.
Melucci, A. *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia.* México: El Colegio de México, 1999.
Mintzberg, H. *La estructuración de las organizaciones.* Barcelona: Ariel Economía, 1984.
Miranda, F. *Las Universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional.* México: El Colegio de México-UPN, 2001.
Moreno, P. "UPN. Historia de las vicisitudes del Proyecto Académico 1978-1998". 15(3), pp. 55-74. En *Pedagogía.* Revista especializada en educación (otoño de 1998). México: UPN.
_____ *Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional: 1978. Una visión retrospectiva.* México, UPN: MásTextos, 2007.
Morata, S. (de la). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos.* Madrid: Ed. Escuela Española, S.A., 1998.
Moscovici, S. & Duveen, G. *Social representations: explorations in social psychology.* Cambridge: Polity, 2000.
Navarro, M. "La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura". En: *Administración y gestión escolar.* México: SECyD/CETEB, 1999.
Novak, J. *Teoría y práctica de la educación.* Alianza Editorial, Madrid, 1982.
Núñez, A. "Mercado laboral: Un sofisticado viaje por las rutas de la violencia". En *El Cotidiano,* (enero-febrero de 2012), núm. 171, México: UAM-A, pp. 81-92.
Olivier, M. "La formación profesional de la sociología de la educación en México. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional" (s/a).
Ornelas, C. *Hace 40 años: la fundación de la Universidad Autónoma Metropolitana.* México: UAM-X, 2014.
Ordorika, Imanol (Coord.). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México.* México: CRIM, UNAM; H. Cámara de Diputados, LIX Legislatura; M. A. Porrúa, 2004.
_____ *Política Azul y Oro. Historias orales, relaciones de poder y disputa universitaria.* México: UNAM; Plaza y Valdés, 2007.
Ortega, S. *Balance de gestión 2007-2012.* México: UPN, 2013.
Ortiz, J. y Martínez, R. "Las instituciones como campos de fuerzas que controlan, socializan y subjetivizan". México: UAM (s/a).
_____ "Notas sobre la adecuación curricular de sociología en la UAM-X". En Congreso DRS, 2007.
_____ "Trayectoria social de un área de investigación". En: Padilla, A. (Coord.) *El sistema modular. Las ciencias sociales y las humanidades en el siglo xxi.* México: UAM-X, 2009.
Pacheco, L. (2008). *La Universidad. Desafíos en la gestión académica.* Quito, Ecuador: CONUEP, 2008.
Padilla, A. "El sistema modular de enseñanza: una alternativa curricular de educación superior universitaria en México". En *REDU*. Revista de Docencia Universitaria. (Octubre-diciembre de 2012), Vol. 10 (3), pp. 71-98.
Perrenaud, J. *La construcción del éxito y del fracaso escolar.* España: Morata, 2008.
Perrow, Ch. *Sociología de las organizaciones,* España: McGraw Hill, 3ª. Edición 1993.

Pescador, J. y Torres, C. “La Universidad Pedagógica Nacional. Síntesis de un proyecto académico”, En *Ciencia y Desarrollo,* núm. 30. México: Conacyt, enero-febrero de 1980.
Ponce, V. y Beas, J. “Gestión de la organización y la micropolítica escolar”. En *Congreso Estatal de Investigación Educativa. Actualidad, Prospectivas y Retos,* 4 y 5 de diciembre del 2006.
Prats, J. Instituciones y organizaciones: desarrollo organizacional y desarrollo institucional. (s/a).
Quinn, M. *Qualitative Research & Evaluation Methods.* Estados Unidos: Amazon, 1982.
Ramírez, F. “Identidad y progreso. Nuevos retos para el sistema modular (un enfoque estudantil)”. En: Padilla, A. (Coord.) *El sistema modular. Las ciencias sociales y las humanidades en el siglo XXI.* México: UAM-X, 2009.
Ritzer, G. *Teoría sociológica moderna.* España: McGraw-Hill, 2002.
Rockwell, E. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico.* México: DIE-CINVESTAV, 1987
Rodríguez, J. “La Sociología de las Organizaciones”. En Rodríguez Zúñiga, L. y Bouza, F. (Comps.). *Sociología contemporánea. Ocho temas a debate,* Madrid, CIS-Siglo XXI, 1984.
Rojas Martínez-Novillo, J. “De la clase dominante al campo del poder”. En *Teoría social, marginalidad urbana y Estado penal. Aproximaciones al trabajo de Löic Wacquant.* Editorial Dykinson, 2012.
Román M. & Diez, E. *Currículo y Enseñanza: una Didáctica centrada en procesos.* Madrid: EOS, 1994.
Rosas, J. “Propuesta de un Modelo de Administración Estratégica”. En Revista *Panorama Administrativo.* 1(2) (enero-junio de 2007).
Rubio, M. J. *El análisis de la realidad en la intervención social: Métodos y técnicas de investigación.* Barcelona: CCS, 1999.
Rubio Oca, J. “La evaluación y acreditación de la educación superior en México: un largo camino aún por recorrer”. En *Reencuentro* (diciembre de 2007), núm. 50, pp. 35-44.
Ruiz, R., Martínez, R. & Valladares, L. *Innovación en la educación superior. Hacia las sociedades del conocimiento.* México: FCE, UNAM, 2010.
Sáez, H. La violencia simbólica en el tejido social y en la educación. México: uam (s/a).
_____ *Cómo investigar y escribir en ciencias sociales.* México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2008.
San Martin, A. *La escuela de las tecnologías.* Valencia, España: Universitat de Valencia, 1995.
Sancho, J. *Para una tecnología educativa.* Barcelona: Horsori, 1994.
Saris, W. & Gallhofer, I. *Design, evaluation, and analysis of questionnaires for survey research.* Hoboken, N.J.: Wiley-Interscience, 2007.
Sartori, G. y Morlino, L. (comps.) *La comparación en las ciencias sociales.* España: Alianza editorial, 2002.
Silverman, D. y Jones, D. *Organizational work,* Londres, Collier-Macmillan, 1970.
Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid: Morata, 1991.
Suárez, F. *Introducción al estudio de la Sociología de las organizaciones.* Buenos Aires (s/Edit.), 1971.

Taba, H. "Conceptos corrientes sobre la función de la escuela"; "Modelos corrientes para la organización del Curriculo", y "Estructura conceptual para el planeamiento del Currículo", pp. 33-52 y pp. 499-575 En *Elaboración del currículum.* Buenos Aires: Troquel, 1974.

Trujillo Torres, J. "Acercamiento a la micropolítica de un centro educativo". Ponencia publicada en el *libro de actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas.* Granada, 15-17 de diciembre. España: Universidad de Granada: Grupo Editorial Universitario, 2004.

Tarrés, M. (Coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre tradición cualitativa en la investigación social.* México: El Colegio de México, 2001.

Tedesco, J. C. *Los pilares de la educación del futuro.* Buenos Aires: UNESCO/IIPE, 2003.

Torres, J. "La planificación del currículo integrado", pp.185-263 En *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado.* Madrid: Morata, 1994.

Touraine, A. *La sociedad post-industrial,* Barcelona, Ariel, 1973.

UAM-X *Boletín Informativo.* Año 4, Vol. 4. Núm. 32, 19 de noviembre de 1984.

UAM-X (2011). Plan de Desarrollo Institucional 2011-2024. México: UAM.

Van Leeuwen, T. *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis.* New York ; Oxford: Oxford University Press, 2008.

Velasco, A. "El plan de estudios de la licenciatura en sociología. En El sistema modular, las ciencias sociales y las humanidades en el siglo XXI". En *Congreso de la División de Ciencias Sociales y Humanidades,* 2009.

Villa, A. *Percepción de la reforma educativa.* Bilbao: Universidad de Deusto, 1998.

Von Sprecher, R. (Coord.), "La teoría social de Pierre Bourdieu". En *Teorías sociológicas. Introducción a los contemporáneos.* Argentina: Editorial Brujas, 2005.

_____ "La "teoría de la acción comunicativa de Habermas. El problema de la racionalidad y la integración sistema/mundo de vida". En *Teorías sociológicas. Introducción a los contemporáneos.* Argentina: Editorial Brujas, 2005.

Weber, M. *Sociología del poder.* España: Alianza Editorial, 2007.

Weber, M. *Estructuras de poder.* México: Ediciones Coyoacán, 2012.

Weber, M. *Economía y sociedad.* México: FCE, 2012.

Wodak, R. & Meyer M. (Eds.), *Methods of critical discourse analysis).* London; Thousand Oaks Calif.: SAGE, 2009.

Woodward, J. *Industrial organization: Theory and practice.* Londres, Oxford University Press, 1965.

Xifra Heras, J. "La sociedad política, estructura de poder y de sentido". En *Revista de estudios políticos,* No. 137, 1964, pp. 69-94.

Anexo A
Guía de entrevista semiestructurada sobre gestión académica, micropolítica e innovación curricular

Dirigida a: jefes del departamento de relaciones sociales y responsables de la licenciatura en sociología (UAM-X), y a coordinadores y ex coordinadores (as) del área académica 1 y responsables de la licenciatura en sociología de la educación (UPN-A).

Período de Gestión: _____ Fecha: _____

Estimado (a): Dr. (a) _____:
Agradezco de antemano su inapreciable disposición a colaborar en esta entrevista, cuyo propósito es identificar sus principales experiencias, percepciones, sentimientos, valores, etc., al haber fungido como jefe (a) de departamento/coordinador (a) o responsable del programa de licenciatura de la UAM-X o de las UPN-A, en torno a las implicaciones de los estilos de gestión y los factores micropolíticos en el (los) proceso (s) de adecuación, cambio, modificación, rediseño o innovación curricular llevado (s) a cabo durante su gestión.

Escenario 1: Estilos de gestión (EG)

1. ¿Quiénes integraban su equipo de apoyo para llegar al cargo de jefe (a) de departamento, o coordinador (a) o responsable de la licenciatura y a qué opción se enfrentaron?
2. ¿En qué puntos académicos se sostenía su programa de trabajo?
3. Una vez ubicado (a) en el puesto, ¿con cuál de los siguientes estilos de gestión se condujo?
   a) autocrático
   b) concertador
   c) burocrático
   d) democrático
   e) liberal
   f) legislacionista
4. ¿Por qué?
5. ¿Realizó algún ejercicio-diagnóstico de necesidades del departamento, o del AA-1, o del programa de licenciatura previo a la toma de posesión de su cargo?
6. Si la respuesta es afirmativa, ¿en qué consistió?, ¿cuáles eran las principales necesidades del departamento, del área, o de la licenciatura en cuanto al currículo?
7. ¿Tenía un plan de trabajo preestablecido, o lo fue diseñando sobre la marcha?
8. ¿Por qué?
9. ¿Cuál (es) de los siguientes tipos de planeación usted aplicó durante su gestión?
   a) Planeación basada en las circunstancias
   b) Planeación estratégica
   c) Planeación operacional
   d) Planeación direccional
   e) Planeación permanente
   f) Planeación contingente
   g) Planeación táctica
   h) Planeación prospectiva
   i) Planeación de Investigación-acción
   j) Planeación Financiera
   k) Planeación a Largo Vs Corto Plazo
   l) Planeación Participativa
   m) Planeación basada en sistemas de información
10. ¿Por qué?

11. ¿Cuál (es) de los siguientes tipos de evaluación usted aplicó durante su gestión?
    a) Evaluación formativa
    b) Evaluación sumativa
    c) Evaluación parcial
    d) Evaluación global
    e) Evaluación interna
    f) Evaluación externa
    g) Evaluación inicial
    h) Evaluación procesual
    i) Evaluación final
    j) Evaluación de auto-referencia
    k) Evaluación de hetero-referencia (criterial o normativa)
12. ¿Por qué?
13. Durante su gestión, ¿propuso algún mecanismo orientado a la mejora de los procesos del departamento, o el AA-1, o el programa de licenciatura?
14. Si la respuesta es afirmativa, ¿en qué consistió?, ¿cuáles fueron sus alcances?
15. Si usted pudiera tener el mismo puesto, ¿volvería a hacer lo mismo, en materia de gestión académica, o lo haría de otra manera? ¿Qué es lo que cambiaría? ¿Qué es lo que no volvería a hacer?
16. A futuro, ¿cuál considera que sería el estilo de gestión académica idóneo para conducir el departamento, o el área académica o el programa de licenciatura?

Escenario 2: Factores micropolíticos (FM)

1. ¿Cómo considera que lo (la) recibieron tanto los profesores como los estudiantes y los trabajadores administrativos cuando llegó al puesto de jefe (a) de departamento, o coordinador (a) del AA-1, o responsable de la licenciatura?
2. ¿Cómo solía reaccionar usted ante las diversas actitudes, demandas interacciones por parte de los profesores, los estudiantes y/o los trabajadores administrativos?
3. ¿Cómo definiría usted las relaciones de poder entre usted y los profesores, los estudiantes y/o los trabajadores administrativos?
4. ¿Cómo solía manejar usted los conflictos (reclamos, descalificaciones, confrontaciones indirectas, confrontaciones directas, etc.) en las asambleas, o juntas de consejo interno, o reuniones de trabajo del departamento, o del AA-1 o del programa de licenciatura?
5. Si usted pudiera tener el mismo puesto, ¿volvería a hacer lo mismo, en términos de las relaciones de poder en su departamento o área, o lo haría de otra manera? ¿Qué es lo que cambiaría? ¿Qué es lo que no volvería a hacer?
6. A futuro, ¿cuáles serían las interacciones que propondría en el esquema organizacional?

Escenario 3: Innovación curricular (IC)

1. ¿Cuándo llegó al cargo de jefe (a) de departamento, o coordinador (a), o responsable de la licenciatura, presentó alguna propuesta de adecuación, cambio, modificación, rediseño o innovación curricular para las licenciatura en sociología o sociología de la educación?
2. Si la respuesta es afirmativa, ¿en qué consistió?
3. ¿Cómo recibieron los profesores su propuesta?
4. ¿Cuáles fueron los criterios de organización que usted propuso como parte del proceso de adecuación, cambio, modificación, rediseño o innovación curricular?
5. ¿Los profesores propusieron algunos criterios al respecto?
6. Si la respuesta es afirmativa, ¿en qué consistieron?
7. ¿Qué tan compatibles fueron los criterios de los profesores con los de usted?

8. Mencione por lo menos un logro relacionado con el currículo de la licenciatura en sociología o sociología de la educación durante su gestión.
9. Mencione por lo menos una debilidad relacionada con el currículo de la licenciatura en sociología o en sociología de la educación durante su gestión.
10. Si usted pudiera tener el mismo puesto, ¿volvería a hacer lo mismo, en términos de cambio o innovación curricular, o lo haría de otra manera? ¿Qué es lo que cambiaría? ¿Qué es lo que no volvería a hacer?
11. A futuro, ¿cuáles serían las acciones que propondría en el esquema curricular?

Escenario 4: Apoyo de las autoridades (AA)

1. ¿Qué tan justo y adecuado considera usted que fue el apoyo financiero por parte de las autoridades, en relación con el apoyo otorgado a los otros departamentos, o áreas académicas, o programas de licenciatura?
2. ¿Cómo definiría usted el proceso burocrático en torno a un esfuerzo de adecuación, cambio, modificación, rediseño o innovación curricular en la UAM-X o en la UPN-A?
3. En promedio, ¿cuánto calcula que tardaban los procesos de adecuación, cambio, modificación, rediseño o innovación curricular?
4. ¿Cómo definiría usted el estilo de gestión de las autoridades, durante el tiempo que usted fungió como jefe (a) de departamento, o coordinador (a) del AA-1, o responsable de la licenciatura?
5. ¿Qué tanto se trastocó o favoreció su desempeño, en general, como jefe (a) de departamento, o coordinador (a) del AA-1, o responsable de la licenciatura con el estilo de gestión de las autoridades?
6. ¿Qué tanto el estilo de gestión de las autoridades trastocó o favoreció el (los) proceso (s) de adecuación, cambio, modificación, rediseño o innovación curricular?
7. Si usted pudiera tener el mismo puesto, ¿volvería a interactuar de la misma manera con las autoridades, o lo haría de otra manera? ¿Qué es lo que cambiaría? ¿Qué es lo que no volvería a hacer?
8. A futuro, ¿cuáles serían las acciones que propondría por parte de las autoridades en materia de cambio o innovación curricular?

¡Muchas gracias por su colaboración!

Entrevista realizada por: _____

Nombre y firma

Anexo B
Transcripciones de las entrevistas y los relatos

Entrevista 1 UAM-X

Entrevista semiestructurada sobre gestión académica, micropolítica e innovación curricular

Dirigida a Jefe del Departamento de Relaciones Sociales

Período de Gestión: __2015-2016_____ Fecha: __21/09/2015__

Estimado (a): Dr. (a) _____ENTREVISTA_1_____:

Le agradezco mucho su disposición para colaborar en esta entrevista, la cual trata de identificar algunos aspectos clave sobre cómo ha funcionado su gestión como Jefe del departamento de Relaciones Sociales; esto es, en torno a los aspectos de gestión, los factores micropolíticos y aquellas acciones que haya llevado acabo en cuanto al proceso de rediseño curricular de la licenciatura en sociología. Muchas gracias de antemano.

LMP = Laura Magaña Pastrana **Entrevistado (a)** = Dr. JARC

Escenario 1: Estilos de gestión (eg)

LMP: Digamos que entonces su propuesta con la que llegó, ¿estaba orientada a fortalecer esos ámbitos, esos puntos? ¿Hay algunas propuestas que valga la pena destacar de todo el plan con el que llegó?

JARC: Bueno, como llegamos en un momento, una coyuntura específica en donde percibimos que había un desapego de esta preocupación investigación-docencia,, de esta tendencia más dentro de lo que es el sistema modular, vemos que tanto investigadores como docentes se prefieren ir por la aplicación de sus responsabilidades de manera individual y no colectiva; entonces nos preocupamos por ese tipo de cuestiones. Nosotros tuvimos un par de reuniones fuera de la UAM, con todos los profesores discutiendo primero la perspectiva y la prospectiva de la carrera de sociología en México, cuál es su situación en el mercado de trabajo, las preocupaciones teóricas, los paradigmas que han cambiado. Se ve claramente que las TIC han cambiado muchísimo la manera de investigar de como se hacía hace cincuenta o sesenta años. Ahora se investiga de manera muy diferente, pero todo eso se incorpora, se discute y se ve de qué manera se está aplicando en los programas de estudio. De ahí surge la necesidad de actualizar, adecuar los planes de estudio. En nuestra universidad es muy complejo el tema de la diferencia entre adecuar y modificar. Una modificación implica autorizaciones de órganos colegiados muy complejos, pasar por el consejo divisional, luego por el consejo académico que es un órgano de 43 miembros y en algunos casos los planes y programas de estudio cuando cambian tienen que ser recibidos y autorizados por el colegio, que es un órgano de cincuenta y tantos miembros donde participan representantes y funcionarios de las cinco unidades. Entonces, esto hace complejo el proceso. No es un asunto de que sobre las rodillas algún coordinador se pone a modificar el plan, sino se requiere de una serie de discusiones muy colectivas, consensuadas, colegiadas y se tarda uno, dos, tres, cuatro años para cambiar un plan de estudios. Una adecuación, que está dada en otros términos más sencillos, se puede uno tardar un año y medio. Entonces, en estas reuniones que tuvimos dos reuniones en Tepoztlán y llegamos a la conclusión primero de que hay órganos externos que están generando evaluaciones, como para la certificación de las carreras, las hacen entidades reconocidas por la SEP, pero que son órganos de pagos y que llevan a cabo una serie de revisiones y te dan los resultados y tienes que hacer una serie de cambios. Entonces, en ese contexto llegué yo al departamento hace un año, y en ese año hemos estado preocupados en esto, y acabamos de tener cambio de dirección en la división que también se suma o más bien nos vamos a sumar todos con los otros departamentos, a esta preocupación porque la dinámica de las ciencias sociales así lo requieren. Hay que estar actualizando. De repente nos entra un poco de angustia ver que universidades privadas cada tres meses meten nuevos programas, quitan, ponen. No queremos decir que sean de mala calidad y todo pero que sus mecanismos para autorizarlos son mucho más ágiles y desde luego tienen un enfoque de mercado, porque las carreras se venden a gente que va a pagar colegiaturas de muchos rangos, desde el ITAM, el TEC, la Ibero, hasta las universidades más modestas, pero generan producen muchos cambios en los programas de estudio con mucha facilidad y venden muchas carreras. A nosotros nos cuesta más trabajo y tenemos otras preocupaciones. Como universidad pública es otra preocupación.

LMP: Entonces, en esa tónica, ¿con cuál de los estilos de gestión se sentiría más identificado a partir de que toma posesión de ese cargo? Aquí tenemos seis opciones, una que es autocrático, concertador, burocrático, democrático, liberal, o legislacionista. Inclusive podríamos hasta hablar de una combinación de estilos.

JARC: Mira, El legislacionismo es algo a lo que no nos podemos abstraer, porque todo lo que hacemos está regido por lineamientos, por normas, tenemos reglamento interno, ley orgánica. esa parte la discutimos mucho y a veces nos resistimos en algún sentido, pero no podemos apartarnos mucho de ella. En ese sentido, una dosis de la gestión pasa por ahí, hay que cumplir, no es yo quiero o no quiero, sino que se cumple. El otro ahí sí ya bien el estilo y la forma de gestionar de cada uno en función de la idea que trae, el carácter; en mi caso yo elegí y esto lo he mantenido como concertador, porque este sistema que tenemos nosotros de elecciones para consejeros, para miembros de comisiones, para jefaturas de departamento, para auscultarnos en coordinaciones, para todo, rectores nos mantiene permanentemente en procesos de campaña en los pasillos y nos distancia mucho a unos de otros. Es un sistema cruel, pero que hay quien piensa que es mejor que los sistemas de dedazo, verticales, pues el Secretario de Educación Pública nombra al rector de la Pedagógica, ¿no? Creo que aún sigue siendo así. O algo muy cercano sigue ocurriendo en el Instituto Politécnico Nacional. Aquí nuestro sistema es muy tortuoso, pero no pasa por ese otro tamiz. Y este sistema tortuoso nos genera permanentemente puntos de vista diferentes y cada quien desde su subjetividad lo toma de diferentes maneras emocionales; el que haya ganado uno o haya ganado otro. En los departamentos, todos los departamentos pasan por ese problema, donde hay grupismo, hay separatismo entre unos y otros, hay enconos y entonces eso es un obstáculo para el trabajo académico, para la discusión profesional de temas, pero yo sin descubrir el hilo negro, he tratado de seguir ejemplos de algunos profesores que han estado en estos puestos, aquí y en otros planteles y creo que han mostrado que podemos avanzar sin mezclar una cosa

con la otra. Entonces mi forma de gestión es fundamentalmente la concertación.

17 **LMP:** Y desde su perspectiva, ¿ésta sería la forma idónea en el futuro inmediato o tendría que hacerse alguna mezcla de estilos, o en función de qué para los próximos tiempos?

18 **JARC:** De hecho, lo que ocurre es que como cada cuatro años cambiamos, cada cuatro años llega una persona con una forma de ser diferente. Aunque hay un marco jurídico y hay una forma de gobierno, hay consejos, hay comisiones, eso no se puede quitar, pero las personas nuevas que llegan sí tienen un estilo personal de interpretar en el día a día las normas, los lineamientos y hay margen para la toma de decisiones. Entonces, yo creo que mi estilo no es el único ni el que va a prevalecer siempre, pero es el que yo creo que me está dando buenos resultados. Y cuando llegué tuve un determinado número de votos para llegar aquí relativamente limitado, pero suficiente. Al paso de un año me inscribí para el proceso de dirección y en ese momento tuve una cantidad de votos mucho más alta dentro de mi departamento, lo que me manda como un indicador de que hay más gente que se acomoda con la manera como estamos trabajando. Me lo han dicho algunas personas, sin decir que todos. Aquí la diversidad, como en todos lados, es válida y hay personas que se mantienen permanentemente a disgusto con cualquier cosa, sea la autoridad de cualquier persona, pero el trabajo se tiene que hacer y cuando eres jefe de departamento tienes que trabajar para todos. Y aquí tenemos cinco áreas de investigación y un sexto grupo de un diez o quince por ciento de compañeros que no trabajan en área. No hay obligación de trabajar en área, no hay obligación de investigar, lo que sí es súper obligatorio es dar docencia. Ahí sí no se puede... Igualmente, cada seis años el profesor tiene derecho a un año sabático y si quiere cada tres puede solicitar a la jefatura del departamento ausentarse por un semestre. Entonces, en esas flexibilidades es en donde la jefatura de departamento puede tener cierta capacidad de decisión, si sí o si no se van antes del año, y luego para la designación a la docencia desde el departamento se define quiénes van a posgrados, a maestrías, a licenciaturas o a apoyar los troncos divisionales o interdivisionales y hasta se puede definir a quién se le puede descargar de docencia, aun siendo sabático. o sea, hay esos márgenes.

19 **LMP:** Pero entonces ¿las áreas de investigación son las áreas que aglutinan a los académicos, que de alguna manera se podría decir: "tienen la camiseta de que juegan la doble figura o la triple figura de docente-investigador-difusor? Y entonces para poder tener derecho a estímulos u otras posibilidades de crecimiento, ¿tendrían que formar parte de un área de investigación?

20 **JARC:** En algunos departamentos sólo hay recursos para el investigador que está en área. Aquí cuando yo llegué, el acuerdo fue que hay profesores que pueden no estar en un área, pero tienen su proyecto de investigación. Los proyectos de investigación todos se registran en el Consejo Divisional, en donde hay una comisión de proyectos de investigación, los analizan, los aprueban, los regresan, les tienen que poner más elementos, pero ahí están todos los profesores que quieren recursos. tienen que meter su proyecto de investigación ahí. Si no alcanzan la categoría de profesor titular que es necesaria, deben tener la firma de algún profesor que funja como titular. Tenemos profesores titulares y profesores asociados. los asociados no pueden registrar proyectos, pero pueden sumarse a un proyecto o un titular les puede dar la firma de aval para que su proyecto pueda estar en el consejo. Estando en el consejo, en automático el profesor tiene derecho proporcional a una cantidad que no es mayor, pero que sí se le puede dar cada año una determinada cantidad a cada profesor para que lo gaste en alguna de las partidas autorizadas: viajes, inscripciones a congresos, viáticos o para comprarse una tablet o abonar para una computadora o comprar papelería, o mapas o libros [o inclusive apoyo de algún becario o prestadores de servicio social]. El servicio social se rige aparte, pero efectivamente cada profesor puede registrar su proyecto de servicio social que también les autoriza el consejo divisional, y en cuanto es autorizado ese profesor tiene derecho a hacer su convocatoria y tener alumnos y se les limita el número de alumnos (seis, cuatro, ocho, dependiendo de qué van a a hacer y se les pide que indiquen en qué van a estar ocupados y en dónde realizarán el trabajo. Ese es un tema aparte.

21 **LMP:** Antes de tomar posesión del cargo, ¿usted se dio a la tarea de hacer un diagnóstico de necesidades del departamento de relaciones sociales?

22 **JARC:** Digamos que sí, pero a la vez como somos miembros del departamento todos, desde hace tantos años, pues nos conocemos entre nosotros, los problemas. Desde luego que sí, para hacer mi proyecto, mi programa, tuve que fijarme en los informes anuales que presentó la jefa anterior, conocer las opiniones que tuvieron de la gestión de la jefatura anterior y de otras. Eso nos da un termómetro de qué le gusta a la gente, qué no le gusta, pero también uno tiene que tener una idea de qué quiere uno, qué piensa uno que se debe lograr con esta fuerza laboral que está aquí, setenta profesores, ayudantes, etc. Hacia dónde queremos llevar la gestión. Lo fundamental desde mi punto de vista, y es lo que hemos planteado, es que las áreas de investigación en esta universidad estén enfocadas a las maestrías, los doctorados y las licenciaturas, que produzcan investigación vinculada a los contenidos que están puestos ahí. Lo que no quiere decir una idea absoluta, porque el conocimiento científico es abierto y a veces habrá temas que son nuevos y que a tanta fuerza de estarse generando y caminando, a ratos se incorporan a los programas. Tenemos muchos temas ahora con esto de las tecnologías. De pronto se han abierto nuevas líneas, nuevas áreas, los temas de la violencia por ejemplo han tomado mucha fuera. Está visible a nivel nacional, todo lo que hemos vivido en los últimos sexenios. Entonces incluso la política editorial también camina por ahí. Nosotros en nuestro departamento tenemos una revista permanente que se publica dos veces al año, con presupuesto garantizado, y entonces ahí las áreas de investigación les damos oportunidad de que de cuando en cuando vayan coordinando los números de la revista, dependiendo de los temas. Tenemos temas de educación, de desarrollo rural, de trabajo, de política, de estudios de territorio, sociología del territorio. Tenemos esas cinco líneas, más otras más de profesores que están fuera de las áreas y que hacen sus estudios a veces internacionales, cosas interesantes. Hay profesores aquí de muchas carreras, no nada más son sociólogos, hay antropólogos, hay actuarios, hay politólogos, demógrafos, economistas, filósofos, y todo eso es diversidad.

23 **LMP:** Y entonces, derivado de ese diagnóstico o ese preconocimiento que tenía usted, ¿con base en eso elaboró un plan de acción una vez teniendo a cargo la gestión, o ha sido algo que paulatinamente ha ido construyendo?

24 **JARC:** No, el plan se formaliza y está escrito y se publica al momento en que la rectora saca la convocatoria, bueno en el momento en que se inscriben, ella publica los proyectos de todos los candidatos. Unos más y otros menos, tocamos puntos muy parecidos, pero otros detalles. Y luego viene este otro tema de que yo distingo mucho entre la forma de gobierno que tiene la universidad, la forma de gobernar, pero luego también los estilos personales. A

veces, el simple estilo personal genera liderazgos enormes que arrasan y otros viceversa, generan odios, rencores y que por muy razonable que parezca un programa o plan pues no desviarlo, Bueno, así es nuestro sistema. Nosotros tuvimos un proceso de selección, como todos, muy complicado, pero la rectora también tiene su derecho de armar su propia terna. Me incluyó en esa terna y obtuve los votos suficientes ya con los candidatos ahí.

25 **LMP:** De los siguientes estilos o tipos de planeación, ¿con cuál se identifica o cuál es el que recurrentemente utiliza: planeación basada en las circunstancias, estratégica, operacional, direccional, permanente, contingente, táctica, prospectiva, de investigación-acción, financiera, a largo Vs corto plazo, participativa o planeación basada en sistemas de información?

26 **JARC:** La participativa es una de las forma de planeación aquí, y no se puede hacer de otra manera, porque justo estábamos hablando del área, y del presupuesto del año entrante, y le tenemos que pedir información a cada quien de qué va hacer, cómo lo va a hacer, cuánto necesita, qué piensa comprar, a dónde piensa ir. Todo es participativo. Hay otros aspectos aquí que desde luego que las circunstancias también nos imponen ciertos detalles, y hay algunas circunstancias aparentemente inamovibles. Los profesores, una vez que ganamos el concurso de oposición, hace treinta, cuarenta, veinte años, ese profesor es inamovible, a menos que la muerte lo separe de la Unidad. Entonces el profesor tiene el derecho de ser programado en docencia, tiene derecho a estar en un área, aunque los otros no quieran, es un profesor que tiene derecho a muchas cosas; entonces, un poco dependiendo de ciertas circunstancias, nos movemos por ejemplo para planear la docencia. había un profesor aquí, no diré nombres, que de plano lo mejor es no programarlo, porque genera muchos problemas con los alumnos, pobres alumnos, pero tampoco hay un plan o una norma que permita retirarlo de la docencia y obligarlo a retirarse. No hay casos, salvo que cometan un asesinato aquí dentro. Ese tipo de circunstancias, con tres o cuatro o cinco casos en cada departamento nos ocurren y entonces en cada departamento planeamos tratando de esquivar eso. Quisiéramos presumir de que somos muy estratégicos, pero la estrategia sobre todo aquí es tener a los mejores profesores al frente de los módulos. Tenemos coordinadores de módulo, los profesores con más años, con más prestigio, se sabe porque los alumnos los valoran. hay premio anual a la docencia, hay una comisión que evalúa a los profesores todos los años, para darles una beca adicional, y si sale mal calificado, no es que se la lleguen a quitar, pero sí pasa a una discusión en el consejo. Se publicitan los casos de aquellos que fueron valorados muy bajos por los alumnos, hay cartas, hay actas y hay acusaciones raras. Entonces, todo esto implica que nuestra planeación docente tome en cuenta esa información. O sea entre el coordinador y el jefe de departamento van viendo cómo ir acomodando grupo por grupo, salón por salón, módulo por módulo. eso pasa en todas las carreras, pero nosotros tenemos nuestra propia problemática; entonces, esa es nuestra manera de planear la docencia desde aquí. Y la investigación es un poco más libre y autónoma, porque los jefes de área tienen también un rango de autonomía muy importante, sobre todo para definir junto con sus integrantes cuáles son las líneas de investigación que van a poner en su proyecto y qué cosas van a hacer este año, a quiénes van a invitar, a dónde van a ir, a qué congresos quieren ir, cómo van a gastar su dinero, que no es mucho, pero de cualquier manera implica que tenemos que pasar por todos los rincones de la planeación general. Son recursos públicos federales y rendimos cuentas. Ahorita tenemos dificultad por la revisión ante la auditoría superior de la federación [que es la parte más burocrática y escabrosa, ¿no?] Sí porque ellos traen el plan nacional en la ley federal de no sé qué. En la Secretaría de la Función Pública generaron una serie de normatividades, los órganos descentralizados tienen que cumplir así, así y así, y luego pues ya viene al nivel de la investigación social. Y a ver, demuéstrame que lo que estás haciendo cumple tales resultados. Cómo se vincula a la solución de los problemas nacionales y... y luego con nuestros profesores. ¿Y ellos por qué no van? Es que nos estamos gastando unos quintos que cobra la Secretaría de Hacienda y que tiene que... pero bueno, es un poco la circunstancia en la que se planea. Por decirte, no nos podemos desligar de partes medio burocráticas, aunque queramos.

33 **LMP:** Y por último en este escenario, si usted volviera a ocupar este cargo, ¿qué repetiría y en que de plano no volvería a incurrir en esta práctica?

34 **JARC:** Mira hay una cosa que hay que tomar en cuenta. Este cargo no se puede tener dos veces. Nadie puede tener dos veces el mismo cargo siendo órgano unipersonal. Los coordinadores sí pueden repetir. Nuestro coordinador actual de la licenciatura en sociología es la tercera vez que es coordinador, pero los departamentos no. Pueden acceder a los siguientes niveles, a la dirección, a la rectoría, pero repetir jefatura de departamento ya no. Pero bueno, suponiendo que se pudiera, pues mira más que cosas que no quisiera yo volver a hacer, **me gustaría que sucedieran otro tipo de cosas, como por ejemplo** simplificar los procesos para actualizar programas de estudio, simplificarlos al grado de que no tuviéramos que requerir de la autorización del Consejo Divisional, sino con un simple comité académico de profesores le pudiéramos cambiar la bibliografía a los planes de estudio, a los programas. Cambiar algunos contenidos, o sea, lo que llamamos adecuación, que por ahora tiene que pasar por el Consejo Divisional, que la pudiéramos hacer en reuniones de consejos por comisiones académicas modulares. Hay profesores especialistas en sociología latinoamericana, bueno pues ellos podrían modernizar y actualizar los programas. **Segundo,** lo que estamos discutiendo que no me toca a mí, le toca a la dirección, es la superación profesional, la superación académica, que pasa por el lado de que por ejemplo contratamos cada trimestre profesores externos para que vengan a suplir a los que nos vamos de comisión o nos vamos de sabático, pero son profesores que no saben lo que es el sistema modular. Nosotros sacamos una convocatoria de que tenemos una plaza temporal de seis meses, de un año, para doce horas de cursos en tal y tal cosa. Entonces se inscriben todos los que quieren. Vienen personas que están trabajando en otros lados o que dan clases en otras universidades. Entran, pero la Universidad no desarrolla un programa de formación de sistema modular. Y debería darles dos semanas por lo menos de inducción. No lo hay, la Unidad no lo tiene, y en cambio tenemos montonales de profesores temporales que ingresan y al ingresar se distorsiona el modelo, porque el profesor que viene de fuera sabe dar clases al estilo tradicional o cada quién como quiera, pero el sistema modular tiene una filosofía, una pedagogía que hay que conocerla, discutirla y aplicarla. Esas son las cosas fundamentales que pudiéramos proponer.

35 **LMP:** Pasamos a lo de micropolítica. ¿Cómo considera que lo recibieron los profesores, los estudiantes y los administrativos una vez que ocupó el cargo?

36 **JARC:** Bueno, comienzo al revés. Los administrativos es un grupo de personas muy profesionales que tienen muchos años en el puesto y que están acostumbrados a trabajar con quien llega al puesto, pues saben el procedimiento tan complejo que se sigue para llegar a ser jefe de departamento. Yo allí no tengo ningún problema. En este caso, en este departamento, que yo ya los conocía un poco más de fuera, pero son personas muy profesionales. Las dos secretarias, la auxiliar, la asistente administrativa, pero también los ayudantes de investigación que tenemos, son excelentes ayudantes. Es un equipo muy bueno. Ahí no tengo problema. En el otro caso [de los profesores], hubo **mucha belicosidad** por la manera en la que se definió la terna;

quedaron fuera unos compañeros, quedamos dentro otros. La terna estuvo hecha de tal manera que me favoreció mucho a mí, prácticamente la mitad de los profesores se ausentaron, estaban molestos porque no encontraron en la terna a quien querían. Entonces hubo los primeros días, sobre todo a nivel del Consejo Divisional donde se discutió la terna, había mucha belicosidad. Yo pensé que íbamos a tener muchos más problemas cuando yo ocupara el puesto de la jefatura, pero estamos tan hechos a que nuestros intereses, ni se pierde todo ni se gana todo. Todos los profesores tienen sus derechos muy bien definidos, y luego nada más es el gusto de tener aquí sentado a alguien con quien yo me llevo mejor o con quien tengo más confianza. Cuando avisé que iba yo a la dirección con estos reportes, como a los nueve meses me vinieron a decir, lo que menos queremos es que Rosique se vaya. O sea, están contentos, porque yo soy profesional en gestión, soy exfuncionario público, sociólogo, pero sé del manejo de gestión y sé lo que le interesa a cada quien y se le ha dado a cada quien su lugar. He nombrado las jefaturas de área con inclusión y no poniendo a los que más me apoyan a mí o a mis amigos. Entonces eso les ha caído bien. Siento que está contenta la mayoría. Me recibieron mal al principio, algunos con indiferencia, pero en mis reuniones de trabajo los invité e incorporé a quienes tenían años de no pararse por aquí a discutir nada. Hemos repartido el derecho de publicaciones a todos. A todos se les ha dado dentro de lo que se puede apoyos para sus computadoras, para sus espacios. No hay nadie que haya venido aquí a buscarme y que se le haya dicho no, pues tú no porque no votaste por mí. Entonces, se resolvió el problema.

39 **LMP:** Con base en este panorama, ¿cómo definiría usted las relaciones de poder entre el jefe del departamento y todos estos actores de los que hemos hablado?

40 **JARC:** Aquí es muy importante este concepto moderno de la gobernanza. Todos tenemos algo que ver, pero no de manera absoluta y total, sino tenemos que conceder, dar, pedir, los presupuestos por ejemplo, están muy diversificados en la dirección, la rectoría y los departamentos. Si un profesor quiere viajar me puede pedir a mí apoyo, le puede pedir a la dirección. le puede pedir al rector y hasta al rector general. Y pasa así y entonces l**a correlación de poderes es muy diversa, abierta, compleja** y aparte los profesores también son autónomos, tienen libertad de cátedra y tienen su plaza definitiva. S**omos jefes de a mentiritas con mucho trabajo de a deveras.**

41 **LMP:** Y los conflictos, o sea las cuestiones ya más densas o más delicadas en estas interacciones que seguramente se han llegado a dar, ¿Cómo los enfrenta, o sea un conflicto de intereses con un área, un sujeto, disputas, reclamos, cosas ya más focalizadas?

42 **JARC:** La verdad es que... La mayoría de los conflictos importantes, entre profesores, se van al Consejo Divisional y a la Comisión de Asuntos Académicos, y si no al Consejo Académico. Y si son temas estrictamente laborales, son temas de Recursos Humanos. Algún profesor que deja de venir, se levantan actas, son cuestiones administrativas. En otros tiempos había gritoneo por aquí y por allá, pero lo que hemos tratado es de evitar colisión, particularmente en mi departamento. Cada vez que hay un problema se trata de escuchar a todos. Había problema entre algunos que no querían ocupar el mismo cubículo, hicimos el esfuerzo por separarlos, y ponerlos en cubículos diferentes. Hay un caso de un área completa que no quiere a un profesor en su área de investigación. Y el profesor responde: yo gané mi plaza para esta área y yo aquí me mantengo y aquí voy a estar, y no les gusta el estilo del profesor. Le han querido argumentar académicamente que su proyecto no sirve, que no está tan inclinado a lo que ellos hacen. Y no pueden correrlo. Hay lineamientos de pertenencia que impiden que un grupo pueda sacar a alguien de un área. Es un caso no resuelto a satisfacción de algunos, y allí yo he tenido que intervenir, pero sólo por una falta grave un profesor no sólo puede dejar de pertenecer al área, sino a la UAM. Faltar, golpear a alguien, meterse con un alumno. Esos casos se van con abogados. Pero aquí se ha mantenido el régimen de no choque. Hay muchas diferencias entre profesores, muchos viejos resentimientos, pero cada quien anda por su lado, El sistema da para eso.

43 **LMP:** Entonces, de alguna manera se responde la última pregunta....

44 **JARC:** Donde llega a haber problemas más delicados es con los alumnos. Ha habido grupos de alumnos que han corrido coordinadores, o cuestionan a profesores y entonces se van a Consejo. Si a mí alguien me falta al respeto aquí, es muy complicado. Hay temas que incluso se tienen que llevar afuera. Hay un reglamento interno que dice que cada quien puede decir lo que quiera de la Rectoría y que no tiene ninguna repercusión en términos de difamación de honor. Aquí no cuenta. Entonces estamos ya muy curados todos.

45 **LMP: ¿**Aquí no se practica la política de linchamiento a los profesores. un grupo de profesores que empodera a un grupo de estudiantes?

46 **JARC:** Ha habido manipuleo, nosotros hemos tratado de evitar eso. Los estudiantes de esta época traen una agenda complicada, difícil de manejar por nosotros los profesores. Un profesor que tiene liderazgo con los alumnos es muy difícil. Este tipo de problemas los vemos sobre todo en el Consejo Académico. A veces levantan falsos a los maestros, como hostigamiento sexual. A veces el coordinador de la licenciatura incita a los estudiantes a escribir cartas y entregarlas a las autoridades. A veces los profesores son provocadores, más si les cae mal una autoridad. Aquí los alumnos más complicados, o conflictivos son los de sociología.

47 **LMP:** Es ese suponiendo que volviera a ocupar el mismo cargo, ¿cuáles serían las interacciones que propondría como más saludables o más viables?

48 **JARC:** Estamos proponiendo a Rectoría General que genere por ejemplo un programa de jubilación con retiro digno, de tal manera que quien llegue a los 75 o a los 80 años opte por irse, porque ahora sí le están ofreciendo algo que más o menos le permitiría continuar. Tenemos algunos profesores en edad avanzada, que ya manifiestan o incapacidades físicas o mentales, o son intolerantes, y otros no tan grandes que son muy complicados. Estamos proponiéndole a Rectoría General, desde hace tiempo, que hagan un esfuerzo para renovar las plantas y darnos opciones a quienes vamos llegando a la etapa más avanzada de nuestra carrera. El otro tema es que quisiéramos tener un poquito más de influencia en el proceso de ingreso de los alumnos, porque una cosa es pasar exámenes de conocimientos y otra cosa es tener perfil para ciertas carreras o también estar adaptado en términos de valores a una institución como la UAM. Tener entrevista de admisión por carrera, pero eso está concentrado a nivel de Rectoría General, y nunca sabemos quién va a llegar, de dónde y cuántos. La otra es la interdisciplinariedad en la etapa del último año de la carrera. Que sociólogos estén con agrónomos, diseñadores gráficos, etc. Por ejemplo en la UNAM, el alumno forma su propio plan de estudios con materias optativas, semi-optativas, dentro y fuera de la UAM.

49 **LMP:** Innovación curricular. Si concretamente para la licenciatura en sociología, ¿usted tenía una propuesta específica de adecuación, cambio…?

50 **JARC:** Lo que tenemos como propuesta es que se organice el cuerpo colegiado que tendría que rediscutir el plan de estudios y los programas, porque quisiéramos volver a tener salidas terminales diversificadas más especializadas. La otra es desescolarizar el sistema en cierto grado, lo tenemos muy escolarizado. Ofrecerles programas en educación a distancia. Hay muchos contenidos que se pudieran resolver, sin necesidad de que los alumnos tuvieran que estar aquí todos los días. Hay paquetes, programas. No tenemos nada basado en el sistema abierto.

51 **LMP:**Y estas propuestas, ¿ya se platicaron con los profesores en general?

52 **JARC:** Esa es una propuesta abierta de toda la división, de toda la unidad, pero no se camina porque también las formas de contratación de personal, cambio de unidad, eso es muy rudo, muy duro cambiar. Ahorita hay problemas muy fuertes con el sindicato, para pasar a profesores de un lado a otro o los profesores no quieren. Tenemos que incorporar profesores nuevos para el sistema a distancia.

53 **LMP:** Y los profesores, ¿le han propuesto algo que se acople a estas ideas con las que usted ha llegado?

54 **JARC:** Estas ideas yo digo que son de los profesores, las compartimos todos. Nuestro plan de estudios está muy rígido y habría que innovarse. El capital humano que tenemos aquí es muy rico. La gente se ha enriquecido mucho en el área de investigación, pero no ha encontrado algo que le permita exponer los avances de investigación en un plan de estudios, así como está diseñado.

57 **LMP:** Fortaleza y debilidad de la licenciatura, tal como opera actualmente.

58 **JARC:** Nuestra fortaleza es que el contenido en sí, la manera en que está escrito, el grupo de profesores que forma este departamento y que imparten clases en la carrera en sociología forman alumnos críticos, participativos, forman alumnos conscientes de la problemática social y no obstante las debilidades están en la parte de formación teórico-metodológica instrumental. Nos cuesta trabajo ligar los grandes conceptos teóricos con problemas concretos. Algunos profesores lo trabajan bien, pero se separan de la parte teórica y viceversa, otros son muy críticos. Tenemos que formar alumnos para el mundo real de afuera, donde los trabajos están en el gobierno, o pudieran estar en las empresas privadas o en las organizaciones no gubernamentales, pero al mismo alumno le cuesta trabajo definirse como sociólogo. ¿Que hace un sociólogo?, no sabe; ¿qué estudia la sociología?, no sabe.

59 **LMP** A futuro ¿cuál sería alguna propuesta o una medida ya obligada para que esta licenciatura no sólo se mantenga, sino que esté a la altura de las circunstancias?

60 **JARC:** Sí, sobre todo el involucrar los contenidos en las problemáticas actuales y de futuro, los temas internos, sustentabilidad, que no sólo se estudien desde la biología, sino que los sociólogos entiendan que la manera de hacer ciudades, de construir infraestructura y la manera de vivir en el mundo la urbanización nos está llevando a un deterioro de la ciudad y de la sociedad, y por ahí los alumnos pueden encontrar campos de trabajo muy específicos, desarrollo rural, en educación, en desarrollo, son temas que tendrían que redimensionarse para ver qué vamos a hacer en el futuro, porque treinta años es mucho tiempo para pensar cómo van a estar las ciudades, el planeta, las migraciones, de sur a norte en Europa, aparentemente están distorsionando todos los acuerdos que había tenido la unión europea en materia de homogeneidad social, de redistribución del ingreso, las guerras, o de las pobrezas absolutas al sur de África. Entonces, México está en un contexto de paso de migrantes. E.U. nos mandata la manera de estar, de atender sus demandas de drogas. Hay varios estados que son los productores de heroína, y nos sirven con violencia, el caso Ayotzinapa es un caso o producto de estas condiciones en que nos tiene una población que gana cinco, seis u ocho veces más que nosotros y que no solamente se toma sus alcoholes o fuma su mariguana sino que la mitad de la población de E.U. demanda drogas, son clientes potenciales. Acá no está permitida la producción, distribución y consumo en términos masivos, pero ¿qué tal que sí se hace? Todo mundo vive en la ilegalidad, se necesita mucha policía, mucho ejército, entonces ¿qué vamos a hacer? Esos problemas son unos problemas que el sociólogo debe comprender en las teorías del conflicto, las teoría de la misma dialéctica vista en este sentido, no para hacernos comunistas como queríamos en los años sesenta, pero sí para entender la dialéctica de estas problemáticas. Es por ahí donde vamos.

63 **LMP:** Pues ahora sí vamos cerrando y ya nada más el apoyo por parte de las autoridades, es decir, ¿qué tan justo, tan adecuado es el apoyo que se le brinda a un departamento como éste en relación con los otros departamentos o las otras carreras, sobre todo para mantener las licenciaturas en las mejores condiciones?

64 **JARC:** Mira, UAM-X es una unidad muy fuerte en temas teórico-ideológicos. Hay una sensación general, pero los números te lo dicen, el presupuesto fuerte casi siempre está enfocado a las carreras químico biológicas, tienen más alumnos, más laboratorios, los equipos son más caros. Su método de investigación es diferente al nuestro, pero se mantienen unas tendencias presupuestales de apoyo y podemos hablar de coberturas a cosas muy personales. Yo te puedo decir, me siento muy apoyado por la rectora, pero eso no es lo que cuenta sino que en general las ciencias sociales están subvaluadas a nivel nacional y yo he hecho comparativos platicando con gente de Suecia, de Inglaterra y dicen: es que ustedes no aterrizan en nada potencial en ciencias sociales, nosotros sí, tenemos investigación aplicada, investigaciones muy concretas y aquí no. Yo estudié hace treinta y tantos años en la *American University,* en E.U., pero mi maestría era parte de un programa subsidiado por una comisión del Congreso de la Coordinación de temas vinculatorios. Era una maestría muy a tono con lo que hacían, investigación para obtener información que estaban haciendo en ese entonces los legisladores, el proyecto de Ley Simpson, etc. Pero aquí los vínculos son muy informales. Sí nos vinculamos con el Congreso, pero de manera muy superficial. Pero de que tienen presupuesto para invitarnos y hacer cosas en el resto del país, sí. En general, al sociólogo le es difícil que lo contraten, pero en cosas técnicas sí debe saber aplicar encuestas, hacer bases de datos, bajar información del INEGI, etc. Es decir, ser más técnico y tecnologizado. Por ejemplo muy pocos de nuestros egresados salen con un nivel razonable de inglés y pierden las becas internacionales frente al TEC, la Ibero, la Anáhuac, porque ellos sí hablan inglés y aparte van en un posicionamiento de personalidad diferente, entonces Relaciones Exteriores dice, es que ellos

son los que pueden, los que saben; en cambio, los de acá, los del Poli, de la UNAM, no hablan el idioma, entonces qué hacemos. Bueno son cosas que se comentan por aquí y por allá y que forman parte del contexto de nuestra carrera, y no podemos hacer como que no pasa nada. Somos una cosa marginal y que los grandes especialistas llaman a sus conocidos para que entren en su lugar, pero son la minoría. El Conacyt ha favorecido en parte eso. Luego tenemos egresados de sociología. Tenemos aquí filas de doctoras y doctores que quieren trabajar. Claro, hasta que me muera yo se abre mi plaza. Se necesita fondo, dinero.

LMP: Muchas gracias por su colaboración.

Entrevista 2 UAM-X

Entrevista semiestructurada sobre gestión académica, micropolítica e innovación curricular

Dirigida al responsable de la licenciatura en sociología

Período de Gestión: __2015-2016_____ Fecha: __28/09/2015__

Estimado (a): Dr. (a) _____ENTREVISTA 2_____:

Le agradezco mucho su disposición para colaborar en esta entrevista, la cual trata de identificar algunos aspectos clave sobre cómo ha funcionado su gestión como responsable de la licenciatura en sociología; esto es, en torno a los aspectos de gestión, los factores micropolíticos y aquellas acciones que haya llevado a cabo en cuanto al proceso de rediseño curricular de la licenciatura en sociología. Muchas gracias de antemano.

LMP = Laura Magaña Pastrana **Entrevistado** = Dr. RMF

Escenario 1: Estilos de gestión (eg)

LMP: Bueno, primero que todo le agradezco mucho la disposición, y pues es una entrevista en la que se están contemplando cuatro escenarios: el primero tiene que ver con los estilos de gestión, eh pero básicamente en el cargo que está ocupando y que probablemente ya ocupó en otros momentos. Entonces, la primera pregunta tiene que ver con quiénes integraban o integran su equipo de apoyo para poder llegar a este cargo de responsable de la licenciatura en sociología y a qué propuesta de su parte se enfrentaron, es decir, por qué decidieron que usted era la persona idónea para quedar en el cargo de responsable de la licenciatura.

RMF: Bueno, en principio no hay un equipo para solicitar la coordinación. La convocatoria lo que pide es que uno ponga en una carta que desea contender por el cargo, y un plan de trabajo. Como tal, no hay un equipo, lo que hay es un conjunto de profesores. Preferentemente, el departamento de la división les pide que vayan a argumentar a favor o en contra de los candidatos, pero un equipo como tal, no.

LMP: O sea, ¿más bien se somete su plan de trabajo a consideración de la división?

RMF: No sé qué es lo que sometan a consideración, porque quien ausculta es el director de la división. Entonces, ¿qué criterios tiene?... Recién salió una recomendación para hacerlo transparente, pero en mi caso no ha habido una reunión con profesores para que nos aclaren sobre qué fue la auscultación.

LMP: Y bueno, ¿en qué puntos académicos se sostiene su plan de trabajo, o sea, cuáles serían los principales aportes que usted planteó?

RMF: En esto no hay aportes, el plan de trabajo que se propone tiene que ser con dos actividades que se presentan actualmente, que es terminar de documentar la reacreditación, que debe tener como un 70% ya realizado por la anterior coordinación, y los trabajos que den pie a una readecuación o a un nuevo plan de estudios de la licenciatura. Lo demás es lo común: armonizar la actividad de docencia con profesores en los módulos y seminarios que se imparten. Este, cuidar los buenos aspectos de la docencia que son cuestiones que están señaladas en la reglamentación.

LMP: Bien, una vez ya ubicado en el cargo, de los siguientes estilos que le voy a mencionar de gestión, ¿con cuál o con cuáles se identifica más o considera que se ha venido conduciendo?: autocrático, concertador, burocrático, democrático, liberal o legislacionista? y ¿por qué?

RMF: Aquí tienes que usar varios: el de concertar, por el tipo de personal con el que trabajas, en función de que puede salir de sabático, puede salir de comisión. Entonces, sí tienes que concertar. No puedes despreciar la legislación, porque tienes que ver horarios, tipos de contrato y las actividades señaladas por el RIPPPA, que es lo que rige la docencia. No encuentro la diferencia entre burocrático y democrático. Es burocrático, en términos de que tengo que colaborar con el jefe del departamento y con el director, de acuerdo a cierta racionalidad académico-administrativa, y se supone que es democrático en términos de que no debo tener prejuicios para tratar con algunos actores, por ideologías y esas cosas, de la mejor manera, hay un conjunto de actividades que se someten a consideración, y hay otras que son necesariamente legislativas, o sea, el reglamento marca.

LMP: Y bueno, con base en esto, a futuro, ¿cuál considera que podría o debería ser un estilo de gestión idóneo para una universidad como esta?

RMF: No, no desde mi aspecto normal no tienes, digamos hay un conjunto de cosas que se están impulsando como las prácticas para la cuestión de la política y el ejercicio, pero hay otras cosas que mientras no cambie la legislación, digamos no es posible. Entonces, uno idóneo, bueno lo otro es que no hay mucho trabajo sobre gestión en instituciones de educación superior. La mayoría son adaptaciones de modelos gerenciales y estas cosas, ¿no?

Entonces es bastante difícil que hubiera uno idóneo y también lo otro es por el tipo de relaciones que se establecen con los académicos, tienen sus propias mentalidades, ¿eh?

LMP: Bueno, para llegar al cargo y para poder elaborar su plan de trabajo sobre todo, ¿usted realizó un ejercicio diagnóstico de necesidades del departamento de relaciones sociales en general y de la licenciatura en sociología en particular?

RMF: No, lo que pasa es que como entiendo yo el trabajo académico-administrativo, uno tiene que estarlo haciendo constantemente. Ahora, no atiende uno las necesidades del departamento, atiende las necesidades de docencia en la licenciatura de la división, porque el trabajo directo del responsable de la información de la dirección de prensa es el director de la división, el jefe del departamento coadyuva. Contempla uno necesidades, más que necesidades de recursos del departamento y de otros departamentos, porque uno no hay la asignación departamento-división. Entonces, uno puede recurrir a profesores de otros departamentos y de las dos divisiones.

LMP: ¿Eso significa que, por ejemplo su plan de trabajo con el que usted arrancó puede ir sufriendo adecuaciones o incorporaciones sobre la marcha, a partir de que usted se vincula con otros docentes de otras divisiones?

RMF: No, lo que significa es que mi plan de trabajo está fuertemente determinado por una serie de protocolos vigentes, y sí hay una serie de eventos y fechas preestablecidos.

LMP: ¿Usted ahí no se puede mover ni proponer reajustes...?

RMF: Si me muevo sería sancionado. Lo que se puede proponer son otras actividades académicas, particularmente de alumnos: seminarios extracurriculares, salidas en términos de que ellos deseen participar en algún congreso de la red de estudiantes. En lo otro, lo inédito será cómo organizar los trabajos para el rediseño, en eso no hay un procedimiento establecido, salvo que también exista una comisión que generalmente la nombra el director. Cómo trabaje, si van a casa, si es aquí, eso ya más bien es acordado por los miembros de esa comisión.

LMP: Y entonces, todas esas actividades como la del rediseño sí implican un tipo de planeación y la docencia y la investigación, aun cuando se tengan que ceñir a protocolos, ¿con cuál de estos tipos de planeación usted se sentiría más identificado: una planeación basada en las circunstancias, estratégica, operacional, direccional, permanente?

RMF: En mi caso, sería más una planeación estratégica situacional.

LMP: ¿Por qué?

RMF: Estratégica, porque tenemos que seguir los lineamientos del gobierno federal, pero situacional porque me parece que es un planteamiento del latinoamericano Carlos Matus, que permite que los diagnósticos o los acuerdos o la ejecución sea más participativa.

LMP: Y en esa misma tónica entonces, ¿qué tipo de evaluación practica o se sumas a ella en cuestión de mantener pues digamos monitoreada la licenciatura?

RMF: No, nosotros no monitoreamos, esas no son nuestras funciones.

LMP: ¿Ni el desempeño de los docentes o de…?

RMF: No, los docentes son evaluados por los alumnos en la séptima y octava semana. A nosotros nos piden algunas observaciones sobre por ejemplo asistencia, por ejemplo si entregan plan y programas, pero no son sancionables.

LMP: Y por ejemplo, ahora que quieren impulsar el rediseño de la licenciatura, ¿se realiza algún tipo de ejercicio para evaluar hoy por hoy qué es lo que ya no funciona…?

RMF: Eso no nos toca a nosotros. De eso se encargan otras instancias. Si en el proceso se requiere más que evaluar sería un ejercicio más de ver qué es lo que demandan las necesidades fuertes de la sociedad para empezar a cubrirlas, no tanto el mercado. Digamos, por Ley Orgánica no vemos mercado sino las necesidades sociales. Hay una instancia de planeación que es COPLADA, que es la que tiene la función institucional de evaluar en lo académico-administrativo. En la parte de investigación son básicamente comisiones de colegio, de órganos colegiados. Y en docencia cuando se evalúa es una decisión que compete a consejos divisionales y básicamente es para estímulos, tipo becas.

LMP: ¿Se tiene que ceñir a una estructura más vertical?

RMF: No, no es vertical es el RIPPPA, es decir, por ejemplo, tú tienes que respetar su horario de trabajo, tienes que respetar su perfil de contratación, tienes que visualizar si tiene algún permiso porque va a asistir a otra institución educativa, o tiene sabático o está enfermo. Tú lo que puedes es dialogar con los profesores por si ellos pueden cubrir un hueco en espacios que normalmente no han cubierto. Entonces, puedes pedir por ejemplo, que si no ha dado un seminario X, puede dar uno histórico Y, fuera de eso, no. Puedes indicarle a la jefatura de departamento que requieres X número de profesores temporales con tal perfil, pero incluso la revisión de los perfiles de los profesores temporales la hace la jefatura de departamento y el director divisional.

LMP: Y entonces si un profesor no estuviera conforme con la carga docente que se le asigna o que no se le asigna y que él quisiera, ¿eso

concretamente con quién lo arregla?

41 **RMF:** Aquí no puedo intervenir en eso, porque está fijado en los contratos. Por ejemplo, un profesor por horas que sume 15 horas de trabajo su función principal es docencia y es normalmente impartir dos seminarios por módulo, que le da 14 horas. Eh, normalmente hay problemas con este tipo de cosas, pero cuando un profesor no está de acuerdo primero nos lo hace saber a nosotros, previa consulta para que veamos qué módulo, qué horario, qué días, y cuando no hay consonancia, él directamente lo trata con el jefe de departamento, que es el que normalmente asigna. El profesor propone, pero el que asigna finalmente es el jefe del departamento.

42 **LMP:** Ok, por último en este escenario, si usted volviera a ocupar este cargo, ¿qué es lo que le gustaría repetir en general en la parte que tiene que ver con gestión, su estilo, su manera de interactuar con los docentes, etc.? ¿Qué le gustaría mantener y qué de plano diría, no pues esto sí hay que irlo modificando?

43 **RMF:** Pues de eso no se puede decir porque los sistemas de seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje depende de nuestros planes de desarrollo que son de la UAM en general, de Xochimilco y de la división y ahí pueden cambiar puntaje o formas de contratación y estas cosas. Y en las relaciones, pues generalmente un profesor sale de sabático y hay que volver a aprender a negociar con él, Y habiendo cambio, si va a haber cambio de plan de estudios o readecuación, no hay nada escrito, ¿no?

44 **LMP:** Nos vamos a factores micropolíticos. y una vez que usted ocupó ya el cargo, ¿cómo considera que fue recibido en general por el colegio de profesores y por los estudiantes? Bueno, también con los administrativos interactúa.

45 **RMF:** Bueno, aquí no hay colegio de profesores, hay áreas de investigación. Eh, ¿cómo te reciben?, como siempre reciben; o sea, en realidad no hay oportunidad para averiguar si está a favor o en contra, particularmente en esta situación, porque yo asumo el puesto regresando de unas vacaciones largas e inmediatamente después se hacen exámenes de recuperación. Normalmente, es como los protocolos académicos son: bueno, qué bueno que ya estás y ya seguiremos viéndonos. Con los alumnos, aparentemente sin problemas, porque mis formas de trabajo docente son mañana y tarde. En general me conocen en la mañana y en la tarde. Hay unos alumnos que no les gusta, consideran que soy demasiado ordenado en los aspectos jurídicos: no permito cambios de turno sin los debidos procedimientos y esas cosas, pero dicen que en general están a gusto. Y los administrativos nos conocemos desde hace muchos años, entonces que yo sepa no hay mayores contratiempos.

46 **LMP:** Bueno y entonces en ese sentido ¿cómo definiría las relaciones de poder que mantienes con el colegio de profesores, los estudiantes y con los administrativos?

47 **RMF:** Pues yo no sé ustedes a qué le llaman relaciones de poder. Yo no creo que haya relaciones de poder. Digamos, en las funciones que te consignan y las regulaciones que hay no te permiten decir que hay una relación de poder. Aquí más bien los acuerdos que hay que tener son una horizontalidad, es decir, en general no hay un coordinador que te imponga una docencia ni tampoco hay un profesor que te imponga sus horarios y estas cuestiones, ¿no? Es más direccional en términos de que se den consensos, ¿no? No manejas grandes cantidades de dinero o cosas que te dieran espacios para ejercer poder. Yo no noto eso. Otra cosa sería con los departamentos...

48 **LMP:** Y bueno, entonces cuando hay un conflicto, reclamo o a veces descalificaciones que pueden provenir de estudiantes o algún docente o algún administrativo, ¿cómo suele manejar usted ese tipo de situaciones o de interacciones?

49 **RMF:** Pues no hay manera de resolverlo. O sea, cuando se presentan de acuerdo con la normatividad quien resuelve es eh, jefatura de departamento, director de división o consejo. Es decir, si hay un problema entre alumnos, si esos alumnos deciden que es motivo de alguna queja o esto, normalmente o van directamente con los abogados para hacer un acta circunstancial y ellos la mandan al consejo, o meten su caso al consejo. Cuando no son de este tipo, hay un procedimiento para hacerlo verbal o por escrito, y uno tiene que conocer la legislación para saber si uno lo puede resolver o es motivo de consejo.

52 **LMP:** Ok, y bueno ya nos vamos al tercero que es innovación curricular, y aquí tiene que ver con si cuando usted llegó a este cargo, independientemente de todo el formalismo que se sigue para las adecuaciones, modificaciones, etc., eh ¿si usted ya venía con alguna propuesta muy específica para hacer algún ajuste, adecuación o rediseño de la licenciatura?

53 **RMF:** Digamos, vengas o no vengas con eso, no lo puedes hacer si no pasa por un órgano colegiado. Es decir, si tú quieres hacer algo sobre el plan o programas de estudio tienes que hacer… hay todo un procedimiento que pasa por los consejos. Si es readecuación, es el consejo divisional. Y los otros consejos lo ratifican. Si es nuevo planteamiento curricular, tiene que ser aprobado por colegio. Ahí no hay de otra.

56 **LMP:** ¿Y actualmente se está trabajando en ello a través de comisiones o esto del posible rediseño todavía va para largo?

57 **RMF:** Pues es que eso, se supone que había una comisión que empezó a trabajar, pero con el cambio de coordinador y de jefe de departamento quedó pendiente y ahora es propósito del director hacer una reunión departamental para echar a andar o reiniciar este tipo de proceso. y ahí se decidirá si habrá comisiones o comisión o si traen un grupo de expertos.

58 **LMP:** Ok, ¿podemos decir entonces que eso está en veremos?

59 **RMF:** En *stand by.* Es obligado hacerlo porque es una recomendación de ACCECISO [Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales]

que nos re-acreditáramos, pero no hay ya un calendario de actividades, eso no.

60 **LMP:** Ok, y de todos modos eh, ¿el plan de estudios que está funcionando actualmente es el del 95 todavía o ya hubo otro?

61 **RMF:** No, es el plan de estudios del 96, pero el que estamos usando es una readecuación que se tuvo a partir de la anterior acreditación. Entonces sufrió modificaciones en supuestamente nada más en literatura, pero se hicieron cambios un poco más fuertes que habría que contrastar. Oficialmente no.

64 **LMP:** Eh y qué tan compatibles considera usted, cuando lo han platicado ya sea formal o informalmente, ¿qué tan compatibles considera que han sido los criterios o las necesidades en torno a más readecuaciones o más modificaciones al plan de estudios entre las áreas de investigación? ¿Porque, ni en lo informal sostiene en calidad de responsable vaya de la licenciatura eh, conversaciones en las que salga a relucir la necesidad de rediseñar o de reestructurar el plan de estudios?

65 **RMF:** Como coordinador no, menos con áreas de investigación, porque aquí son dos funciones separadas. Digamos, como no hay un colegio de profesores, entonces para investigación las áreas de investigación-departamento, se supone que como ellos hacen un programa de tres o cuatro años y luego anual, ahí disponen los espacios que tienen para docencia, entonces eh, vía la jefatura de departamento y la división, nosotros tenemos… eh, estamos enterados de eso. Ahora, generalmente lo que yo sé de estas cuestiones es si tú hablas con un área de investigación va a encontrar miles de argumentos científicos para demostrar que su campo de conocimiento tiene que estar en el currículo. Entonces… y en general encuentras que la gente te pueda decir por ejemplo qué va estar haciendo la sociología en cinco años. Entonces… ahí va a haber que hacer mucho trabajo para ver si vamos a hacer un nuevo plan, pues respecto a qué.

68 **LMP:** Al programa de licenciatura en sociología

69 **RMF:** Pues es que en realidad no hay ninguna fortaleza. En concreto, lo que pasa es que nuestros alumnos hacen cosas distintas, si son de la mañana y de la tarde. Los empleadores lo que dicen es que su fortaleza es de investigación y en general.

70 **LMP:** Y así también en lo concreto, ¿alguna debilidad en cuanto a su formación, al perfil de egreso?

71 **RMF:** No, es que ahí depende de los campos de empleo. Algunos empleadores te dicen que su debilidad está en el uso de nuevas tecnologías. Otros empleadores que es el que no dominen otro idioma.

72 **LMP:** Y para cerrar este escenario, ¿qué tan rígido o flexible considera usted que es todo el proceso que se tiene que cumplir para que se haga una adecuación, modificación?

73 **RMF:** El que tú quieras. o sea, es tan flexible como que puede proponer cualquiera, puede haber más de una comisión y es tan rígido como que un grupo de profesores se siente, vaya y consiga las pertinencias de la división y de repente te presenten el programa y ahí está el sí se aplica o no. Pero digamos, el protocolo para esto es: se nombra una comisión y que debe aprobar el consejo. Pero exactamente tienes que hacer un diagnóstico o si quieres que sea una evaluación para el diseño curricular, eso no está formalizado para el diseño curricular, lo único que está formalizado es que debemos trabajar por objetos de transformación, problemas, ejes o sea módulos, pero más de eso, no hay un calendario, un reglamento de es esto, es esto y es esto. Ahí depende más de cada licenciatura y de los espacios políticos. Esto puede trabajarse muy rápido si tienes consejos, como con la readecuación se hicieron rápido y el plan de estudio que nunca se hicieron las provisiones o no se construyeron.

78 **LMP:** Apoyo presupuestal puede ser cuando se forman comisiones de trabajo y necesitan salir, o comprar materiales o actualizar la biblioteca, la literatura para los sociólogos o las becas para los estudiantes. O sea, un apoyo que signifique que verdaderamente la licenciatura y sus estudiantes van a estar en las mejores condiciones y lo mismo los docentes que…

79 **RMF:** No, aquí no funcionamos como otras instituciones. Si hablas del material hemero-bibliográfico, normalmente dos o tres veces al año nos mandan la serie de posibilidades que nosotros seleccionamos y está en función de la oferta editorial. Lo compran vía biblioteca, X años después lo ponen a disposición. Pero digamos, no hay eso de que estemos negociando. Todo lo que es bases de datos y cuestiones de revistas electrónicas y eso forma parte de las actividades de un comité. Y si uno revisa más bien hay subutilización, o sea, salvo quizás los alumnos de economía los demás alumnos, por lo menos de sociales prácticamente todo el acervo que tenemos de documentos electrónicos se les dan concesiones, tienen una cuenta con NIP para acceder a estas cosas, pero no lo hacen en términos de mobiliario y eso, es institucional, no tenemos por licenciatura. Becas, no tenemos nada que ver nosotros. Básicamente que Rectoría negocie con SEP o quien da becas. Hay también patrimonio que el patronato tiene un monto para becas propias, pero eh más bien si es viajes de alumnos, si son comisiones de trabajo depende mucho del coordinador qué tenga planeado. Si por ejemplo mis profesores dicen que van a salir de viaje, yo puedo apartar dinero pero puede no alcanzar. El problema es que si no lo usamos, lo pierde la coordinación pero lo usa la división. Nosotros podemos hacer hasta X tiempo, X número de transferencias, pero no puedes cambiar todo ¿eh?

82 **LMP:** Se empalman mucho con la tipología que vimos hace rato de autocrático, concertador, burocrático, democrático, liberal, legislacionista. Entonces, en general cuando hay que sentarse a decir bueno ha pasado o esto no ha pasado con la licenciatura, eh cómo funciona esa interacción. En este caso, ¿sería el jefe del departamento de relaciones sociales o una instancia superior?

83 **RMF:** No, digamos mi relación directa de trabajo es con el director de la división, con el jefe de departamento coadyuvo, pero ninguna de esas la encuentro solita, es decir, yo no te puedo poner concertador si desconoce la legislación, porque de las legislaciones mucho más extendidas es la de la UAM, o sea, parece que tenemos leyes y leyes y reglamentos para todo. Si quieres planificar hay un reglamento de planeación, si quieres presupuesto

hay un reglamento y una serie de recomendaciones. En la relación laboral con los profesores, aparte de todas las leyes que nos rigen como trabajadores al servicio del Estado y eso, tenemos la reglamentación propia del contrato colectivo. Entonces, eh no es lo mismo negociar con profesores [solos] que con por ejemplo grupos de profesores. En la claridad de que en esta división va a ser difícil porque tienes muy poco. Entonces en las gestiones anteriores, bueno en la inmediata anterior se decía que el problema que tenía es que era demasiado autoritario, pero es un autoritario que va construyendo sus redes, entonces es muy difícil. Es que lo que ustedes conocen como gestión a mí me parecería que es más como que son reglas de trabajo tipo magia.

92 **LMP:** Bueno, desde el puro concepto, ¿no? Lo que para algunos puede ser innovación puede que para otros no lo sea, o lo que es pertinente en un ámbito puede que en otro no.

93 **RMF:** Pero, digamos, en los 70 este modelo para la mayor parte fue innovador, pero perverso o maligno, bueno y benigno, pero hoy habría que ver… si salimos a los pasillos, casi casi cada profesor tiene su sistema modular propio, ¿no? No hemos trabajado nada del sistema modular en posgrado, o sea cómo se entiende. En licenciatura tenemos una buena idea y una práctica, pero en posgrado que yo conozca, no hay trabajos que digan el sistema modular en posgrado debe ser con estos lineamientos. Cada seminario corre por su cuenta, el objeto de transformación quién sabe qué es. Hasta las notas la usan para no reprobarte por ejemplo…

96 **LMP:** Pues de verdad, muchas gracias por su apoyo.

Entrevista 3 UAM-X

1 **Descripción de la estructura de poder de la UAM-X**

2 Relato sobre cómo se configura la estructura de poder en la UAM-X

3 Fecha: __20/03/2015__

4 **LMP** = Laura Magaña Pastrana **Entrevistado** = Dr. HSA

5 En la UAM-X privilegian las normas por encima de las leyes. Hay una relativa participación de académicos, estudiantes, administrativos e intendentes. También existe la intervención de autoridades externas, como el Conacyt. Dicha intervención ha ido erosionando la autonomía, a través de su sistema de becas y estímulos, el cual funciona con relativa trasparencia. Se convoca a los docentes a participar, y los que resultan beneficiados reciben la beca directamente integrada al salario, a fin de estimular las tareas de docencia e investigación.

6 La comisión dictaminadora está conformada por "amigos" quienes, a su vez, favorecen a sus "amigos". El proceso no está exento de la intervención del Estado, pero hay mecanismos que influyen para que prevalezca cierta autonomía, pero la UAM-X está sujeta a la evaluación del Conacyt, el SNI, de las revistas institucionales y de la certificación (en este caso) de la licenciatura en sociología, de acuerdo con las directrices marcadas por la SEP. De hecho, se logró que no interviniera el Ceneval.

7 Las autoridades internas de la UAM le deben lealtades a instituciones externas. De hecho, hay una estructura de poder que establece normas y criterios de desempeño, es decir, evalúa el desempeño de los académicos como profesores e investigadores, y manejan indicadores de publicaciones. De esta manera, la UAM-X está acotada por la generación de puntos que se reflejan en el salario, tal como plantea Foucault cuando se refiere a que el gobierno genera el control sobre la población, en este caso la población académica, a través de la asignación de diferencias salariales. Así, los que ejercen el poder en las áreas académicas, coordinaciones o jefatura del Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades (DCSH), por ejemplo, establecen los criterios para asignar diversos puestos.

8 De esta manera, tienen el poder de opinar sobre el desempeño docente, y se les dan instrumentos para ejercer su poder. Tienen la facultad de opinar sobre el desempeño docente, sin saber cómo da su clase el docente. Tienen mecanismos de control a través del presupuesto.

9 Ciertas posiciones de poder se logran como producto de alianzas generadas por el propio poder. La auscultación se vuelve una simulación. Desde arriba se genera un espacio de discriminación a quienes tienen puestos inferiores. Así, los grupos se mueven en torno a la posibilidad de obtener más recursos con el apoyo de las autoridades.

Entrevista 1 UPN-A

1 **Entrevista semiestructurada sobre gestión académica, micropolítica e innovación curricular**

2 Dirigida a ex coordinadores (as) del AA-1

3 Período de Gestión: __2004-2008_____ Fecha: __17/04/2015__

4 Estimado (a): Dr. (a) _____ENTREVISTA 1_____:

5 Le agradezco mucho su disposición para colaborar en esta entrevista, la cual trata de identificar algunos aspectos clave sobre cómo funcionó su

gestión cuando fue responsable del Área Académica 1; esto es, en torno a los aspectos de gestión, los factores micropolíticos y aquellas acciones que haya llevado acabo en cuanto al proceso de rediseño curricular de la licenciatura en sociología de la educación. Muchas gracias de antemano.

6 **LMP** = Laura Magaña Pastrana **Entrevistado** = Dr. ALM

7 **LMP:** Bueno, pues yéndonos al primer escenario, la pregunta obligada es si usted recuerda quiénes eran los que integraban su equipo en el momento en el que usted se postuló para ocupar la coordinación del AA-1. Quiénes, me refiero a gente del colegio de profesores o gente de la propia Rectoría o de la Secretaría Académica. ¿Sí los recuerda?

8 **ALM:** A ver, eeeh, son en dos planos al menos: uno que tiene que ver con el CA al que pertenecía, que era un espacio del que yo recibí el apoyo de ese CA, que era el de Estudios sobre la Universidad, Margarita Rodríguez. Aristarco Méndez, Mónica Lozano, Ángeles Valdivia, Mari Carmen Jiménez, es decir, el grupo que actualmente es el ESSU, es el grupo del que tuve apoyo, en términos de la participación. Tuve apoyo también de otros CAs que participaron en la discusión en donde definimos cómo queríamos organizarnos, allá a principios del 2003. Entonces, en ese momento se construyeron dos espacios: uno que quería abrir cierta forma de organización y otro que queríamos abrir otra forma de organización. Por ejemplo, nosotros queríamos hacerlo de manera matricial, y las licenciaturas afuera de las áreas. Y otros decían que no, que tenía que ser vía los CAs, en áreas o agrupamientos y con las licenciaturas al interior de las áreas. Como podrás ver, nuestra posición perdió, porque estamos organizados de la otra forma. Entonces, eh, ¿quién me impulsó para que yo decidiera?, Carlos Lagunas, y el grupo de Carlos Lagunas. No me acuerdo cómo se llama, pero él sigue estando aquí. es el CA que… Dos CAs de administración, los que están de este lado de la pared, ellos son los AAs que me apoyaron.

11 **LMP:** Muy bien. en esa misma tónica entonces, ¿en qué puntos académicos se sostenía tu propuesta? O sea, específicamente, tomando en cuenta, las cuatro funciones sustantivas de la universidad.

12 **ALM:** No, lo que pasa es que fue una cosa que hicimos totalmente nueva. Trastocamos la organización de la Universidad y entonces las funciones de investigación, difusión, docencia y demás en la universidad, antes del 2004, estaban divididas en la Dirección de Investigación, en la Dirección de Difusión y en la Dirección de Docencia. Cuando hicimos las agrupaciones llamadas ahora áreas académicas, lo que pretendimos fue fusionar todo ello en un sólo espacio. Entonces el programa con el que tenías que estar trabajando tenía que buscar la fusión de estas actividades, cosa totalmente novedosa en su momento, porque antes eh.. los que estábamos en la Dirección de Investigación no teníamos que dar docencia en las licenciaturas, porque hacíamos investigación [¿como en la UNAM?]. Sí, y los que estaban en la Dirección de Docencia no tenían por que hacer investigación, ellos se dedicaban a la docencia. Entonces, ese problema que se estaba generando con los departamentos se trató de solucionar. Entonces era organizar todo en un sólo espacio que era lo que llamamos actualmente áreas académicas. Y entonces el programa con el que llegamos fue un programa con el que se discutió durante prácticamente ocho meses y lo construimos entre todos. y el asunto fue quién asume este programa, quien va a hacer que esta cosa se impulse. Entonces, levantamos la mano tres personas: Lucia Rivera, Alicia Rivera y yo, y quien decidió finalmente fue la rectora. pero el programa, el curso de acción no fue hecho por mí, fue hecho por la discusión del colegio de profesores.

15 **LMP:** Concertador

16 **ALM:** Concertador. Más bien me sentía yo tratando de oír a los CAs, que también estaban desinformados y buscar que no tuviéramos demasiadas diferencias y tratar de que todos estuviéramos relativamente de acuerdo en las cosas que se estaban generando, aunque eh… el problema tenía que ver con una cosa que era interesante: Desde el punto de vista de la Rectoría era que los coordinadores de área eran autoridad, y desde el punto de vista del colegio de profesores, el coordinador de área era el representante del colegio de profesores. entonces meterse en eso, conciliar esas dos cosas fue muy complicado.

21 **LMP:** Muy bien, eh… digamos que ahí me está contestando en gran medida el porqué de esta situación del tener que pasar de un estilo de gestión de repente a otro. Pero, ¿hubo alguna otra motivación además de tratar de conciliar entre la instrucción de la autoridad de la Rectoría y las necesidades concretas de los CAs?

22 **ALM:** Sí claro, porque, lo que pasa es que estábamos excesivamente dispersos. La forma de organizar el espacio físico que teníamos antes de las áreas académicas era: Dirección de Investigación, Dirección de Docencia, Dirección de Difusión… Entonces, esta parte donde estamos actualmente era la de investigación. Cuando nos separamos, todo el personal se dispersó por toda la Universidad. Entonces, la intención era al momento de hacer el cambio, agrupar eh… no solamente en términos epistemológicos, sino también términos operativos y en términos de espacio. Entonces, había que conciliar todo eso. Entonces, sí había una necesidad por parte de la autoridad, pero también era que había una cuestión de carácter académico que era pertinente. Entonces, yo jugaba con esos dos, de tal manera que digamos pus lograr ponernos de acuerdo en decir sí vamos haciendo las cosas y hagámoslas bien.

25 **LMP:** Ahora, aahhh, con el transcurso de los años, si yo le pregunto: A futuro, ¿cuál considera que sería el estilo de gestión idóneo para el AA-1, tal como está estructurada actualmente?

26 **ALM:** No, yo creo que sería… Me parece que tendríamos que seguir en la búsqueda de acuerdos. La búsqueda de concertar cosas, los espíritus autoritarios, los espíritus eh arbitrarios, eh no van con la vida académica de esta área y de ninguna. Eh… los estilos de los profesores de aquí son muy diversos, pero tenemos que entender cuál es el estilo de cada uno. Y de esa manera poder atacar el problema. Pero si queremos imponer algo, se nos cae el número rápidamente. Entonces, por ahí no va. Tenemos que estar buscando la concertación, cosa que no hemos tenido en las últimas gestorías del Área.

27 **LMP:** Bien, bueno, aquí hay una pregunta que tiene que ver con el AA, ya que está estructurada, delimitada, respecto de las otras áreas. Pero cuando

usted llegó, por lo que me comenta, las cosas no eran así; sin embargo, pese a que el Área todavía no estaba conformada, en algún momento antes de tomar usted el cargo, ¿hizo algún diagnóstico de necesidades concretas, tanto del colegio de profesores como de cuestiones materiales, como infraestructura, equipo?

28 **ALM:** Sí, pero a ver, es que eso no fue, eso fue una solicitud de quien estaba en la Rectoría y de quienes estaban en las direcciones de investigación y de docencia. Me refiero a Marcela Santillán (en la Rectoría), a Aurora Elizondo (en la Dirección de Investigación) y Elsa Mendiola (en la Dirección de Docencia) Pues se impulsó el trabajo del Colegio de Profesores de toda la comunidad universitaria. y es allí donde durante ocho meses, de febrero a octubre, discutimos la situación de la universidad en términos de infraestructura, de recursos, de formas de organización, formas de operación. Ahí hicimos ese diagnóstico. Pero fue un trabajo colectivo y se generaron seis mesas de trabajo, organizadas de manera temática.

31 **LMP:** Perfecto. Y bueno, por ejemplo de todo ese ejercicio tan completo que se realizó, ¿usted recuerda alguna necesidad específica para esto que se convirtió en el AA-1, o sea que nada más fuera alusivo al colegio de profesores de esta área, de quienes imparten sociología de la educación y administración educativa?

32 **ALM:** Eh… no. Y te voy a decir por qué. Porque sociología estaba en el área seis. Sociología no estaba contemplada en nuestro espacio del AA-1, estaba en otra área; en el área 6. ¿Quiénes estaban en el AA-1?, los que hacíamos política, los que hacíamos gestión, los que estábamos haciendo procesos, y no estaba contemplada sociología en esta área. Lo que pasó es que finalmente no se abrió el área 6 y todo el colegio de profesores que estaban conformando esa área se dispersó entre todas, y aquí cayó sociología de la educación.

35 **LMP:** ¿Y una vez que llegó aquí?

36 **ALM:** Pues tuvimos que reordenar todo, porque si te fijas somos la única área que tenemos dos licenciaturas al interior. Y es por esto, porque no se abrió el área 6. Entonces, cuando nos cae al área sociología, lo primero que tuvimos que hacer fue una enorme discusión en el consejo interno para valorar si convenía o no que en el área estuviera otra licenciatura, y tardamos meses en decidir que sí. Fue un trabajo muy intenso, pero entonces eso nos trastocó por completo la forma de operación y de organización.

37 **LMP:** Y bueno, una vez que accedieron a quedarse con la licenciatura, usted recuerda alguna carencia así muy, muy significativa de este programa educativo, algo que por ejemplo hiciera pensar que estaba más endeble que las otras licenciaturas?

38 **ALM:** Sí, había una enorme cantidad de conflicto interno entre los profesores del colegio del programa. Había por lo menos tres grupos en tensión. Entonces, ahí lo que se estaba generando era una debacle en el programa e incluso hubo en ese momento una pregunta que decía: ¿Es conveniente o no que vuelva a abrir sociología? Porque había una tensión muy fuerte con tres grupos, y a lo que nos dedicamos fue a romper la tensión. Eh, sí pudimos lograrlo, tan es así que sigue. no lo logramos bien porque no podemos transformarla. tenemos reestructurando sociología desde el 2005 el programa y no lo hacemos…

41 **LMP:** Ok, bueno, eh ¿Tenía un plan de trabajo preestablecido ya cuando después de esta reunión que menciona en la que se conformaron seis mesas, el diagnóstico con la Rectoría, eh el involucramiento de muchos agentes. Después de eso, ¿usted logró conformar algún plan estratégico, algún tipo de proyecto?

42 **ALM:** Sí, había dos cosas. Una, eh, bueno tres cosas: Una, el lograr una reestructuración de los programas educativos, de tal manera que tuvieran la posibilidad de ser certificados por los CIEES [Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior], y entonces ese era un asunto que era primordial, lograr la certificación). La otra, impulsar de manera sustantiva lo del proceso de investigación del Área, con su obviamente eh posibilidad de difundir. y lo que se me quedó, lo que se quedó en el tintero fue el asunto de promover publicaciones, pero, y toda la parte normativa y de gestión más hacia afuera, pero eso no fue a causa de un problema de planeación o de programación, sino que fue por un problema de carácter normativo. El coordinador de área no tiene un reconocimiento oficial ante la SEP, entonces eh no podemos, nuestra firma no vale para ciertas cosas. por ejemplo, no puedo firmar una comisión. Entonces, hay cierta normatividad que el coordinador de área no puede tener acceso, y se trasladó toda esa normatividad a Secretaría Académica.

43 **LMP:** Bueno, Le voy a dar una lista de opciones de estilos de planeación, para que me comente [esa sí va a estar más difícil] con cuál se condujo. Bueno, la planeación basada en las circunstancias, tal como se venían presentando, planeación estratégica, propiamente dicha, planeación operacional, planeación direccional, planeación permanente como proceso continuo, planeación contingente, planeación táctica, prospectiva, planeación de investigación-acción, planeación estrictamente financiera, planeación a largo Vs corto plazo, planeación participativa, tomando en cuenta al colegio de profesores, o planeación basada en simplemente lo que te arrojan los sistemas de información.

44 **ALM:** A ver, es un asunto bien complicado. Eh, cuando entramos en el 2004 a esto que llamamos áreas académicas, que en ese momento eran agrupamientos, no había manera de planear nada porque no teníamos nada. No sabíamos qué éramos, no sabíamos cómo constituirnos, no sabíamos cómo organizarnos, tan simple como eso. Entonces, la planeación tenía que ir dándose en lo que te va cayendo y lo que puedes ir observando, de qué puedes ir medio organizando, qué puedes ir medio ordenando. y eso nos llevó los primeros seis meses, donde era una cuestión muy caótica tratar de entendernos en esta cosa nueva. Ya después de que supimos "ya, somos cuerpos académicos, órale" estamos organizados de esta manera, va. Y ahora sí, vamos a tratar de buscar cómo planear cosas. Y entonces, lo que yo hice fue, en el consejo interno, tomar decisiones. Qué es lo que queremos hacer del área. Y dijimos, queremos investigación, entonces conformamos una comisión de investigación; queremos organizar la docencia, conformamos una comisión de docencia; queremos organizar la publicación, conformamos un comité editorial. Entonces, fuimos de esa manera con los responsables de los CAS, en el consejo interno, fuimos construyendo la planeación. incluso dijimos cómo teníamos que gastar el dinero y bajo qué tipo de criterios tenemos que hacerlo. Hicimos eh formas de organización en términos de cómo tengo que entregarte el informe, cómo tengo que entregar el

plan de trabajo. Entonces, conformamos una base de datos acorde a los indicadores, a los *ítems* de la beca del desempeño, para construir nuestro plan de trabajo y para construir nuestro informe. que así continuamos trabajando actualmente. Entonces, desde entonces empezamos a hacer planeación de manera colectiva, con vista al futuro y para tratar de no estar dando respuestas coyunturales. No lo pudimos evitar, que había respuestas que la coyuntura te gana, y tienes que dar respuesta, pero buscábamos una planeación en colectivo. Sin embargo, había temas que venían de Rectoría o de Secretaría Académica, que tenían que ser incorporados en esa planeación, aunque no estuvieran dentro de lo que nosotros veíamos como necesario. Eso era en dos planos: el plano institucional, que nos decían tienen que hacer tales y planeen por ahí, y lo que nosotros decíamos, el área necesita esto y planeemos en función de ello. Entonces, eran dos planos de planeación, pero buscando siempre el que el colectivo o los representantes del colectivo pudieran intervenir. Nunca pude hacer trabajar al colectivo. es decir, del colegio de profesores las veces que los convocaba, caían diez, de los cien que éramos. entonces el trabajo más del colegio de profesores, nunca lo pude hacer. Entonces, todo tenía que ser a partir de los representantes de los Cuerpos.

45 **LMP:** Decía usted, máximo diez de [de cien que éramos]. Muy bien, eh, ahora, ¿cuáles de los siguientes tipos de evaluación aplicó en algún momento en el Área, no nada más hacia los programas de las licenciaturas, sino al desempeño general de los diferentes aspectos inmersos en el área? Un tipo de evaluación: formativa, sumativa, parcial, global, interna, externa, inicial, procesual, final, o una evaluación de auto-referencia o de hetero-referencia, es decir, tomando en cuenta otros actores fuera del área.

46 **ALM:** Mira, en realidad, hasta ahorita que me preguntas es que podría yo pensar si hice eso de evaluación, eh, y si lo que hacía era evaluación, no lo sé. Yo preguntaba, te fuiste de congreso, cómo te fue y qué resultado tuviste, y cómo funcionó, y qué nos traes para el área. no sé si eso sea evaluación, y además no sé eso qué tipo de evaluación sea, pero yo trataba de que si había un trabajo del grupo o de la persona en términos de la investigación, qué está haciéndole de provecho al área. Este texto que tú publicaste, que hiciste aquí en el área, ¿para qué nos sirve? Qué referente nos da. Insisto, no sé si eso sea una evaluación y menos sé qué tipo de evaluación sea, pero lo que yo sí hacía era tratar de ver cómo es que el trabajo que se generaba en el área, le estaba dando respuesta a las necesidades del área. Eso lo traté de hacer. No sé cómo se pueda llamar en este listado que tú me propones, pero te digo lo que hacía, y si te da a ti para ponerlo en algún lado, me dices dónde y yo aprendo, pero por ejemplo, eh, tenía yo al grupo de apoyo administrativo y ese tenía que decirme cómo es que estaba funcionando y dándole apoyo a los profesores, y cómo es que estaba obteniendo respuesta por parte de los profesores. Y luego iba con los profesores y les preguntaba qué tal te está dando el apoyo el espacio administrativo, y entonces me decían: es que yo le pido al jefe de administración que me proporcione algo y me tarda tres días. Entonces yo tenía que ir con él y preguntarle: ¿por qué te estás tardando tres días? supongo que eso es evaluar. {Sí] Pero no sé qué tipo sea.

51 **LMP:** Muy bien. Bueno, durante su gestión, ¿usted propuso algún mecanismo orientado a la mejora de los diferentes procesos del área?

52 **ALM:** Sí. sí, buscamos establecer criterios para distribuir los recursos. Tenía que haber cierto tipo de actividad. Tenía que haber cierto tipo de trabajo. No es que tengo cien pesos, tengo diez CAs, los distribuyo de manera homogénea, porque no. Había grupos que no hacían investigación y entonces, dado que no hacían investigación, pues no requieren de dinero para salir a congresos, o no requieren de dinero para publicar. Entonces... pero otro grupo hace mucha investigación, entonces esos necesitan salir a congresos. Así es que había que establecer ese tipo de criterios que no existían. Entonces se distribuía el dinero como fuera, y ahora lo que se buscaba era organizar la forma de repartir el recurso financiero. También se buscó tener cierta sistematización, tener una mínima sistematización de cómo se estaba haciendo la distribución de los cursos. En algún momento, los cursos eran: "pues yo me quedo con este paquete y hazle como quieras". Y bajo qué criterio, "pues, porque yo lo dije". Entonces había que hacer toda una propuesta de cómo generar la distribución de cursos. en la parte administrativa cómo distribuir la parte de capacitación de las secretarias. Entonces todo eso tuvimos que construirlo en una programación de establecer criterios, definir necesidades para poder organizar eso.

53 **LMP:** Y bueno, el hablar de cómo reaccionaron ante estas propuestas y ajustes tanto el colegio de profesores como los administrativos, etc., es parte de la historia de la micropolítica. [Sí] Y entonces, bueno, ya me respondió usted muy bien en qué consistieron esas propuestas. Y, por último, en este escenario, si usted pudiera tener el mismo puesto, ocupar de nueva cuenta el cargo de coordinador del área académica, ¿volvería a hacer lo mismo, o lo haría de manera diferente? ¿Qué es lo que cambiaría o qué es lo que sí volvería a hacer?

54 **ALM:** Si yo tuviera otra vez el puesto de coordinador de área, lo primero que haría es un diagnóstico. Qué tal está funcionando el área y qué tal está funcionando la forma de organización de la universidad. Tenemos ya prácticamente once años con esta experiencia. Me parece que es momento de sentarnos a discutir si esta forma de organización es la que nos conviene. Y hacer un diagnóstico de qué resultados hemos alcanzado. Eh, por dónde estamos. Y eso es lo primero que haría. Y sobre eso entonces ya veríamos qué pasa.

55 **LMP:** Y algo que no le gustaría repetir?

56 **ALM:** ¿Algo que no me gustaría repetir? Híjole, eh, algunas relaciones con la rectoría o con la autoridad universitaria. Eh, en algún momento siento que fuimos demasiado condescendientes y les decíamos que sí a todo. Ahora me parece que si estuviera yo les pondría yo más condiciones, pondría más yo las necesidades del área y de la universidad, que las necesidades de la autoridad. Eh, pero esto te lo estoy diciendo en términos de lo que yo digo que haría. Si estuviera no sé qué haría ¿eh?

59 **LMP:** Muy bien, yéndonos ahora a lo micropolítico, cómo considera usted que lo recibió. Eh, tomando en cuenta cómo prevalecía la dispersión entre el colectivo de profesores y cómo no había definición de las áreas académicas como tales, pero aún así, cuando ya esto empezó a cobrar forma, ¿cómo siente usted que lo recibió en general el colectivo?

60 **ALM:** Mira la recepción, cuando nos dimos cuenta de que efectivamente éramos un área, fue cuando estuvimos en un mismo espacio. Cuando efectivamente dijimos, ah, esto es el Área 1 y podíamos señalarla y decir: aquí empieza y aquí termina. En ese momento fue que empezamos ya a considerarnos como área. ¿Cómo me recibieron? Pues hubo de todo, porque había grupos; un par de grupos, o tres grupos o cuatro o CAs que estaban

de acuerdo en que estuviera. Había otros que les venía importando… quién fuera. Y había otros que estaban en total oposición. Y había otros que no estaban pero querían estar, pero entonces hacían presión, por ejemplo, el grupo de sociología. Y hacía presión por recursos, hacía presión por espacios y hacía presión por satisfacción de necesidades. Entonces, ¿cómo conciliar todo eso?, fue complicado.

61 **LMP:** Y bueno, ¿cómo solía reaccionar usted, por ejemplo, ante actitudes, demandas, interacciones, por parte de los profesores?

62 **ALM:** Depende, ahora sí que dependiendo del sapo es la pedrada. Eh, había grupos que son tradicionalmente muy conflictivos, entonces quieren encontrar respuesta de manera conflictiva. Entonces ahí, lo que tenías que hacer era ser eminentemente diplomático y negociador. Había otros grupos en donde eh… si tú les decías, en este momento no se puede, eh no pasaba a más. Entonces, dependiendo de cómo llegaba el grupo o cómo llegaba el CA, tú buscabas darle respuesta, pero era en función de las características del cuerpo.

63 **LMP:** Y esto es con el colegio de profesores. ¿Y que pasaba con los administrativos?

64 **ALM:** No, con los administrativos no tuve problema porque eh la forma en que nos organizamos fue: todo aquello que esté refiriendo el cuerpo de administrativos se va a trabajar con el jefe de administrativos. Y entonces yo discutía básicamente con el jefe de administrativos. Él me llevaba toda la problemática. Generalmente yo no platicaba con los administrativos. no tenía yo reuniones con todos los administrativos. Creo que durante el tiempo que duré, tuve quizá tres reuniones con todos.

67 **LMP:** Ok. Y bueno, ¿cómo definiría usted sus tus relaciones de poder con el colegio de profesores?

68 **ALM:** A ver, yo las defino así: como bastante equilibradas. Eh, porque estábamos en la discusión de qué cosa éramos y entonces, no era autoridad los primeros dos años, no fuimos autoridad; ni siquiera fuimos considerados como autoridad por parte de las autoridades. Entonces era una condición muy difícil. Entonces, lo que hacíamos era buscar que hubiera el mayor equilibrio, la mayor equidad en el poder. Y entonces discutíamos, sí, con cierto más poder más yo porque al final de cuentas yo firmaba, pero trataba de equilibrar el asunto, buscando que no tuviéramos tanto pleito y más acuerdos.

71 **LMP:** Ok. Y bueno, se repite en parte la pregunta del escenario anterior. Si usted volviera a ocupar el puesto de coordinador de área, ¿cómo se conduciría en cuanto a las relaciones y las interacciones con todos estos actores?

72 **ALM:** Básicamente igual. No tendría yo demasiadas modificaciones en términos de interacción. Lo que sí buscaría es mayores elementos normativos. Construir normas que nos vayan llevando por la mejor convivencia.

73 **LMP:** Muy bien, pues ya nos vamos ahora a innovación curricular. Ya son menos las preguntas; lo más denso era lo de estilos de gestión. Acá ya nos vamos un poco más rápido. Y bueno, cuando ya la carrera de sociología formó parte del AA-1, ¿usted tenía o empezó a trabajar alguna propuesta concreta, ya sea de cambio, modificación, rediseño o innovación curricular?

74 **ALM:** Sí, para las dos licenciaturas en términos de rediseño del plan de estudios y una modificación de la propuesta de titulación para el caso de administración. En ella comenzamos a discutir la posibilidad del examen de conocimientos para titularse en administración. Incluso, construimos los reactivos. En algún lado debe estar el banco de reactivos para ese examen de conocimientos de administración. Y conseguimos modificar el plan de estudios a partir del CIEES en el que metimos a las dos licenciaturas. Administración quedó con nivel 1 y **sociología quedó con nivel 2. Eh, pero fue por otro tipo de grilla. Llegaron los estudiantes a decir lo que les dijeron que dijeran.** Y entonces, ahí estuvo muy feo, pero por eso quedó sociología en nivel 2, pero modificamos y reestructuramos el plan de estudios de administración a partir del resultado de CIEES. Y eso no se ha logrado, aunque se está discutiendo el rediseño en sociología desde hace 6 años, por eso no se ha logrado el rediseño. Pero eso lo estamos trabajando desde 2005 en ambos y sí se logró en administración.

77 **LMP:** Entonces, digamos que por sabido se responde la siguiente pregunta, que en caso de haber tenido alguna propuesta concreta para sociología para la licenciatura, ¿cuál fue la respuesta predominante por parte del colegio de profesores. Aquí básicamente la respuesta más que la respuesta o la reacción, eh ¿cuáles fueron o eran sus principales argumentos para mantener estancada la licenciatura?

78 **ALM:** Mira, eh, no sé si lo que voy a decir es una barbaridad, pero me parece que estos grupos de tensión que te decía al mero principio que tienen diferentes perspectivas de cómo están viendo a la sociología de la educación, y no estamos cediendo en un plano más o menos intermedio. Lo que yo siento, esto no quiere decir que sea así. Lo que yo percibo de manera personal y lo que percibía yo cuando estaba allí es: "mi posición de lo que es la sociología de la educación es ésta, y es la buena". Entonces, o nos acomodamos a esta, o no nos acomodamos a ninguna. Y entonces eh, y como tengo tres perspectivas que están presionando de la misma manera, y no se logra conciliar, no se va lograr la modificación.

79 **LMP:** Y bueno, pues, casi para ya terminar este escenario, eh ¿usted ha identificado a lo largo de estos años alguna fortaleza de esta licenciatura en sociología tal y como está ahora, y alguna debilidad que usted diga son lo que predomina?

80 **ALM:** Mira, esta licenciatura tiene una fortaleza que es impresionante. Los profesores tienen una formación impecable. No todos, pero hay un núcleo muy fuerte donde se saben sociólogos y se saben sociólogos de la educación, y es una fortaleza sólida, sólida, sólida. Eh una debilidad es que nuestra selección de estudiantes no es la apropiada. El examen que estamos aplicando de selección en la universidad no es el bueno, yo creo, y como no tenemos una demanda muy amplia, entonces tenemos poco de donde seleccionar. Entonces ahí tenemos una debilidad muy fuerte. Otra debilidad fuerte es que no sabemos cacarear a la sociología de la educación. No sabemos decir para que sirve, cuáles son sus ventajas, y cuáles son sus posibilidades y sus potencialidades, y eso hace que los que están afuera no nos volteen a ver. Esa es una debilidad muy seria. Tenemos que salir a decir aquí estamos, y no lo hacemos.

81 **LMP:** Ok, para cerrar este escenario, lo mismo, ¿qué modificaría usted o que propondría usted de volver a ser coordinador de área, concretamente para la licenciatura en sociología de la educación?

82 **ALM:** Culminar con el rediseño, volver a hacer la certificación CIEES y salir a las ferias vocacionales a decir "aquí estamos".

83 **LMP:** Certificación y ferias. A punto de dejarte descansar. En relación con el apoyo por parte de las autoridades, ¿qué tan justo considera usted que durante su gestión fue el apoyo por parte de las autoridades respecto del que le asignó a las otras áreas académicas?

84 **ALM:** Nos asignó más o menos la misma cantidad a todos. Eh, diferencias en cantidades menores, porque estábamos en términos de número de profesores muy equilibrados. Entonces, en principio nos dijo: ahí te va (ya ni me acuerdo cuánto), pero alrededor de un millón ochocientos, y esto se lo voy a poner a cada área, la misma cantidad. Ya para el siguiente ciclo presupuestal que ya teníamos más o menos idea, porque ve, cuando las áreaa llegan, el presupuesto ya estaba definido como direcciones. Entonces se tuvo que fragmentar en cinco espacios. Entonces, tampoco las autoridades tenían muy claro cómo mover el recurso financiero; entonces dijeron: "parejo para todos". Para el siguiente ya tuvimos idea de cómo estábamos gastando y en qué estábamos gastando. Por ejemplo, en el primer ejercicio presupuestal tuvimos aproximadamente cero pesos para apoyar a los programas educativos. Para el siguiente, ya dijimos, oye los programas educativos necesitan dinero. Entonces, hay que asignarle dinero al programa. No se asigna solamente a los cuerpos académicos (CAS), sino también a los programas. Entonces, ya pudimos ir haciendo negociaciones de diferenciación. Nos trataban de tratar bien, pero ya ves que en este país te dicen: arrancas enero con tres pesos y llegas a marzo con uno cincuenta. Entonces, los recortes presupuestales estaban a pleno. Pero buscaban tratarnos bien.

85 **LMP:** Bueno, y ¿cómo definiría usted el proceso burocrático por parte del apoyo que se requiere de las autoridades, en torno a los esfuerzos de cambio, rediseño, modificación o innovación curricular?

86 **ALM:** Sí, a ver, nos apoyaron en términos de proporcionar recursos para poder pagarle a los asesores externos, que nos apoyaran para hacer la autoevaluación de los CIEES, para las reuniones ya de cierres. Nos apoyaron para que pudiéramos irnos de la ciudad y culminar con el proceso con una encerrona en algún lado, y nos daban los recursos para ello. Entonces, si nos apoyaron en ese sentido.

89 **LMP:** Ok, ¿cómo definiría usted el estilo de gestión de las autoridades, tomando en cuenta la tipología anterior?

90 **ALM:** Eh, yo la vería más burocrática. Por ejemplo, al principio nos maltrataron enormemente. Te pongo un ejemplo, nos estacionábamos en la calle. Eh, no teníamos teléfonos. Para hablar por celular, no teníamos; largas distancias, no teníamos. Entonces, conforme fue pasando el tiempo, fuimos logrando que nos dieran espacios. Entonces fuimos rompiendo… Pero ese fue un trabajo colectivo de los cinco coordinadores para buscar un trato distinto. Al final, ya nos trataban como gente decente, pero al principio era un autoritarismo, y háganse pa allá…

93 **LMP:** Muy bien. Se repite la pregunta: Si usted volviera a ser coordinador, ¿cómo plantearía ahora esa interacción con los estilos de gestión de las autoridades?

94 **ALM:** No, a ver ahora ya es otra cosa. Eh, Ahora ya tenemos áreas académicas. Ya las autoridades saben que tenemos áreas académicas y ya saben cómo tratar a las áreas académicas y cómo se va a generar la relación. Eh, la diferencia es importantísima. Entre el 2004 y el 2006, no sabíamos qué éramos. A partir del 2006, comenzamos a conformarnos y empezamos a entender qué es eso del área académica y cómo funciona. Y a partir del 2007-08, ya vamos sabiendo qué es. Quizá no lo estamos trabajando como debe ser, pero ya sabemos cómo es y ya saben las autoridades cómo está organizado. Entonces ya es otro plano, ya es otra forma de trabajo.

95 **LMP:** Ok, y para cerrar, a futuro, ¿cuáles considera usted que deberían ser las medidas que tomen las autoridades en materia curricular, sobre todo pensando en la licenciatura en sociología de la educación?

96 **ALM:** No, eh, a ver, voy a decir mi barbaridad, mi barbaridad. Las licenciaturas deben salirse de las áreas. Debemos crear un área, un algo, un centro de estudios profesionales. Es decir, así como está actualmente el posgrado en una coordinación de posgrado, deberíamos tener una coordinación de licenciaturas. Y le daría una cosa distinta al asunto. En las áreas no tienen por qué estar (lo voy a decir así de feo), no tienen por qué estar enquistadas las licenciaturas. Me parece que hacen mucho daño.

99 **LMP:** Y las autoridades, Rectoría y Secretaría Académica, ¿qué papel tendrían que jugar, enfocándonos al currículo?

100 **ALM:** ¿Al currículo? A ver, tendrían que impulsar una discusión de la forma de organización de los programas educativos, la forma de estructura curricular con la que están jugando y las formas, por ejemplo, de selección de estudiantes, las formas de evaluación de los estudiantes, hacer estudios de las trayectorias de los estudiantes; es decir, hay un montón de cosas que se tendrían que hacer que no sabemos cómo están nuestros estudiantes que se ausentan; cómo están nuestros estudiantes que reprueban. Eso no lo sabemos. [Sí] Y tenemos que saberlo, para que desde ese conocimiento, la autoridad pueda decir: mi problema es que los estudiantes están requiriendo otro tipo de servicio. No lo sabemos. La autoridad tendría que hacer un estudio de trayectoria y desempeño, que hasta donde yo sé nadie ha hecho. Un estudio continuo y serio de egresados y un estudio continuo y serio de perfil de ingreso y remate. Es lo que tendrían que hacer las autoridades. En estos momentos, las autoridades están promoviendo el estudio de demanda e ingreso, lo cual me parece muy pertinente.

105 **LMP:** Se lo agradezco infinito, y hemos concluido.

106 **ALM:** Gracias Laura.

Entrevista 2 UPN-A

1 **Entrevista semiestructurada sobre gestión académica, micropolítica e innovación curricular**

2 Dirigida a ex coordinadores (as) del AA-1

3 Período de Gestión: __2008-2012_____ Fecha: __17/04/2015__

4 Estimado (a): Dr. (a) _____ENTREVISTA 2_____:

5 Le agradezco mucho su disposición para colaborar en esta entrevista, la cual trata de identificar algunos aspectos clave sobre cómo funcionó su gestión cuando fue responsable del Área Académica 1; esto es, en torno a los aspectos de gestión, los factores micropolíticos y aquellas acciones que haya llevado acabo en cuanto al proceso de rediseño curricular de la licenciatura en sociología de la educación. Muchas gracias de antemano.

6 **LMP** = Laura Magaña Pastrana **Entrevistado (a)** = Dra. ACS

7 **Escenario 1: Estilos de gestión (eg)**

8 **LMP:** La primera pregunta tiene que ver con gestión académica, y consiste en saber si usted recuerda quiénes integraban su equipo en el momento en el que se postuló para ocupar la coordinación del AA-1. Quiénes, me refiero a gente del colegio de profesores o gente de la propia Rectoría o de la Secretaría Académica. ¿Sí los recuerda?

9 **ACS:** Bueno, mira, como en todos los procesos digamos de gestión que pretenden ser democráticos (entre comillas, porque de entrada yo no creo tanto en que la democracia sea formal en cuanto a que si eliges a alguien, ya con eso), yo me incorporé después de haber estado en un año sabático. Algunos compañeros me llamaron y me dijeron: "por qué no te propones como coordinadora", y yo también dije "me propongo". Entonces, un grupo dentro del área me apoyó, pero sucedió que había, como siempre, los grupos que seguramente no estaban de acuerdo, pero no lo manifestaban. Lo manifestaron no viniendo a votar. Ahí hubo de entrada algo que sortear. La comisión dijo: "faltan dos votos para que se cumpla el porcentaje que habíamos acordado", entonces dejamos abierta otra mañana, y ya se completaron los votos. Esto seguramente tuvo alguna repercusión, pero no estuvo tan presente en el recibimiento que yo tuve, sino que finalmente gané con los votos.

10 **LMP:** ¿En qué puntos académicos se sostenía su programa de trabajo? Específicamente, tomando en cuenta las cuatro funciones sustantivas de la Universidad.

11 **ACS:** Pues yo creo que en términos generales sí había un proyecto. Cuando hay un proyecto, a pesar de las oposiciones, creo que logras ir avanzando más o menos cualitativamente, en función de ese proyecto; ese proyecto de una estrategia general. A lo mejor no era el gran proyecto, pero sí tener claro qué era lo prioritario para esta área, me fue ayudando a tener más posibilidades de gestión en los ámbitos académicos y también de tener más argumentos con los académicos.

12 **LMP** Una vez ubicada en el puesto, ¿con cuál de los siguientes estilos de gestión se condujo?: estilo autocrático, concertador, burocrático, democrático, liberal, o legislacionista, o quizás alguna combinación de algunos.

13 **ACS:** Yo creo que es una combinación. Creo que tengo en una parte un estilo un tanto autoritario, cuando creo que las cosas se deben hacer por lo que se espera de resultados y no tanto como iniciativas solamente, por lo que se puede esperar de esos resultados. Entonces sí defiendo mucho una posición, y eso para algunos puede resultar un tanto autoritario, y yo creo en el ejercicio de la autoridad, yo sí creo. Creo que efectivamente este ejercicio de la autoridad no tiene que estar basado en la burocracia. Yo siempre luché contra la burocracia, por tratar de que no todo se diera en función de la burocracia institucional, y yo creo que allí también es la circunstancia la que lo determina.

15 **LMP:** A futuro, ¿cuál considera que será el estilo de gestión idóneo para conducir el AA-1?

16 **ACS:** Yo creo que es un problema que trasciende la institución y el AA-1. Yo creo que es necesario pensar en otras formas, otras formas de participación y de compromiso. Yo creo que lo que fue pasando en las universidades es que todo se volvió tan flexible y tan laxo, que no se considera necesario poner ciertas formas de funcionamiento que tienen que ver con algunas normas, regulaciones, que no solamente sirvan para contener de alguna forma, sino para garantizar ciertos procesos. Yo creo que una de las cosas que pasan en la universidad es que, como en otros lados, se pueden hacer cosas impunemente, a veces en contra, no a veces, con frecuencia, en contra de los alumnos, en contra de una vida académica, en contra de la propia institución. y yo lo que creo es que, si estamos en una institución educativa, la mejor forma es que efectivamente haya una participación mayor en las decisiones, pero con propuestas, no solamente con consultas, que eso no ha funcionado, ¿eh? Y que, mientras no se oponga las medidas con las que no se está de acuerdo como académico mediante propuestas que se contrapongan, pues seguiremos peleándonos con la autoridad. Y eso ha demostrado que no produce resultados académicos mejores. Entonces, ¿qué pensaría yo? Bueno, tratemos de reconocer que en esta institución hace falta sistemas que permitan que los maestros no falten, que permitan que los maestros se comprometan más académicamente, y que haya consecuencias. Ese es el punto, porque si solamente se plantean reglas y no hay consecuencias, consecuencias no en términos de castigo necesariamente, sino en términos de reconocimiento, de proyección de la gente, de lo que hace la gente; en términos de mostrar que hay profesores y maneras de lograr que los alumnos salgan mejor, y todo esto implica poner en el centro a los alumnos, ¿eh? Yo creo que eso es lo que tendría que hacer el AA-1, y definitivamente pensar en los alumnos significa, primero efectivamente ver si el plan de estudios les esta respondiendo. Mira, ahora que yo tuve

la clase de Institución y currículum con un grupo de sociología, yo decía: a ver nunca en su vida habían visto el plan ni tenían una idea clara, bueno porque les dieron un proyectito, un tríptico, pero entonces, al ponerse a analizar el perfil de egreso, los muchachos iban reconociendo que sí se les había dado algunas materias, pero todas las ausencias que tienen en su formación, ¿no? Entonces, si de acuerdo al perfil tenemos que saber esto, esto y esto, y en realidad no sabemos más analizar el sistema educativo, no tenemos elementos para poder explicar la docencia y también la posibilidad de ejercerla, entonces ahí hay que caminar y decir sí a la revisión, ya no tanto para un cambio curricular o un ajuste. Yo no creo tanto en el cambio curricular como resultado, sino como proceso, lo que te permite mirar. Entonces, si eso permite mirar qué está pasando con la formación de los alumnos, qué tipo de conocimientos, habilidades, competencias están adquiriendo; cómo facilitar su tránsito por la licenciatura a través de diversas formas o modalidades de titulación, yo siempre digo: oigan, ustedes tienen que ser alumnos de excelencia, porque son pocos, porque tienen maestros capaces. Entonces lo que dices que quieren lograr, que efectivamente sea la preocupación central del alumno, y pero para esto es como reconocer esto a partir de lo que has venido haciendo y lo que consideras que debes seguir haciendo para mejorar los aprendizajes.

17 **LMP:** ¿Realizó algún ejercicio-diagnóstico de necesidades del AA-1, previo a la toma de posesión de su cargo?

18 **ACS:** Mira, como has estado participando, más o menos tienes idea de cuáles son los problemas. Yo partí de los informes que pude obtener, sin hacer un diagnóstico más riguroso ni mucho más completo, y partí de los informes que yo tenía, algunos me los dio el coordinador anterior, otros en función de la institución, porque yo había sido consejera académica, y eso me dio la posibilidad de tener presentes los problemas de la institución, incluso los programas que se imparten, la revisión. Eso fue un background importante que yo traía conmigo. Haber sido por un lado consejera académica y también jefe de proyectos institucionales en la estructura anterior. Entonces, yo sí te puedo decir que a pesar de que no fui maestra fundadora, sí he tenido conocimiento de la institución porque es como una manera de estar profesionalmente también. Yo creo que habrá gente que siente que no es importante. A ver, para mí es importante. yo no hice ningún estudio diagnóstico, pero yo tenía mucha información. Entonces sí hice un plan, lo presenté y bueno, por supuesto que era así como una manera de entrar a ver también qué era lo que se estaba planteando a nivel institucional. Yo a veces digo qué significa ser institucional, porque yo me lo he planteado varias veces. Entonces yo he tratado de ser institucional, en este sentido. A ver, tú llegas a una institución o estás en una institución que no solamente te obliga a inscribirte en determinados proyectos, sino también te identificas o no con determinados proyectos dentro de la institución, y entonces ser institucional para mí es, por un lado, pensar que tu trabajo tiene repercusión en esa institución, que tu trabajo no puede estar al margen de la institución ni de los proyectos que se impulsan a nivel más amplio de la institución; que se comparten ciertos valores, una misión y visión de lo que es la institución, y yo me quedé en la Universidad Pedagógica, porque creo que es una institución que efectivamente puede contribuir a mejorar el sistema educativo, así en general, y en concreto a mí me interesa el trabajo con los maestros, no solamente dentro de la propia institución, sino realmente el trabajo hacia afuera, y yo siempre he creído y mi trabajo siempre ha sido un poco cómo hacer proyectos que repercutan también hacia afuera, no solamente al interior, como en la investigación, en la docencia, y además proyectos que sirvan para mejorar de alguna manera el sistema, ya sea en la formación, ya sea en la investigación, ya sea en las estrategias pedagógicas, didácticas; entonces, siempre he creído en eso. Cuando yo veía que los proyectos que estaba impulsando la Rectora, a mí me parecían algunos importantes, yo decía bueno, mi gestión puede contribuir a ello, y al mismo tiempo tratar de inscribir lo que se haga en esta área dentro de esos proyectos. No siempre resulta completamente productivo, pero si lo tomas en cuenta es importante. Que esa sería la parte formal.

19 **LMP:** ¿Cuál (es) de los siguientes tipos de planeación usted aplicó durante su gestión?: planeación basada en las circunstancias, planeación estratégica, operacional, direccional, permanente, contingente, táctica, prospectiva, de investigación-acción, planeación financiera, de largo Vs corto plazo, planeación participativa, y planeación basada en sistemas de información.

20 **ACS:** A ver, yo creo que también es una combinación de varias formas o tácticas de planeación. Mira, yo creo que como definición más conceptual llegué a usar la planeación estratégica. Lo que yo veo, es que fundamentalmente lo que hay que tener es como sensibilidad para decir, hay una planeación que tiene que ver efectivamente con las intencionalidades, con lo que se espera de resultados, con ciertas metas, pero tiene que ser operacional, tiene que ver más con estos elementos que tú dices, sí a veces puede ser más consensuada, otras veces en algunos sentidos puede ser un poco más participativa, pero cuando te casas con un tipo de planeación a mí me parece que lo que hace es a veces centrar más la preocupación en la planeación que en el desarrollo y en la operación. Quizás, para mucha gente que es muy ordenada eso sea lo fundamental. Yo no me creo tan ordenada en ese sentido, sino que yo creo que los propios procesos te van diciendo cómo replantear o cómo ir incluso incorporando una planeación. lo importante es que no te concentres demasiado en ella. Para mí, concentrase excesivamente en la planeación lleva a descuidar los procesos, y claro, el problema es que también tienes que responder a la exigencia institucional. Ese es el punto. Entonces, por más que se diga estratégica, donde se supone que estaría pensado en función de objetivos muy específicos y además que implicaría todos los factores, el problema es que la institución sigue funcionando aun con proyectos como los de Sylvia Ortega [la Rectora en turno]; sigue funcionando como en función de la lógica que se le impone externamente. Entonces, hay que dar cuenta de todo, y dices bueno si eso se utilizara para apoyar en promover más los procesos que los resultados entre comillas, porque justamente si tú te metes en la lógica de dar buenas cuentas de todo, muy fácilmente se caen las iniciativas. Y entonces dices bueno, no me interesa quedar bien como buena planeadora. Yo digo, se trata de ver qué es lo que funciona y qué es lo que no funciona, y finalmente de que sí se puede obtener algunos buenos resultados, porque además yo creo que hay procesos que no te arrojan buenos resultados inmediatamente, y cómo los jalas para poderlos meter en un cuadrito, o en una estadística o en una gráfica… es muy difícil.

21 **LMP:** ¿Cuál (es) de los siguientes tipos de evaluación usted aplicó durante su gestión?: formativa, sumativa, parcial, global, interna, externa, inicial, procesual, final, una evaluación de auto-referencia o una evaluación de hetero-referencia, ya sea criterial o normativa, es decir, tomando otros factores o actores externos como referencia.

22 **ACS:** Yo creo que tiene que ver con la capacidad institucional para evaluar. Efectivamente, yo creo en la evaluación procesual, creo en la evaluación formativa, creo en la evaluación que te devuelve posibilidades de ajustes y de cambios. Pero eso implica crear una cultura de evaluación distinta, y en una institución donde no hay esa cultura, cuesta trabajo, por ejemplo, yo intenté que se evaluara la docencia y nunca se pudo. En cuanto a la evaluación

de la gestión, algunas veces hacía alguna reunión con los administrativos. Algunas veces hacía reuniones con los cuerpos académicos (CAs) para decir: a ver, cuáles son los proyectos que tienen, pero sin una estrategia que permitiera ser más continua, como ir registrando resultados, entre otras cosas, porque no se prestaban mucho los CAs para eso. Pero bueno, yo creo que el intento de hacer un evento para evaluar el funcionamiento de los CAs fue importante. Todos los CAs dieron sus puntos de vista, pero lo que cuesta más trabajo es esa devolución que permita reconocerse a los propios docentes, y no creer que toda evaluación es punitiva, que toda evaluación es para control y que toda evaluación... Entonces, eso se logró un poco al hacer foros, en donde los CAs elaboraban sus ponencias. Pero es difícil, insisto, porque la lógica institucional funciona más en términos de control, ese es el punto, de una evaluación de control, y si a eso agregas todos los sistemas de evaluación externos, por ejemplo, yo decía: a ver, hasta qué punto nos interesa tener un nivel 1 en los Consejos Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y se hacía la evaluación. A ver, ese no tiene que ser el objetivo, el objetivo es evaluar cómo estamos. pero bueno, finalmente lo que aparece hacia afuera o en la propia institución es si tienes nivel 1 ó 2 en los CIEES, o importa que aparezcan en el *ranking* las licenciaturas. Bueno, importa en términos de que efectivamente los docentes y los resultados de los alumnos puedan ser reconocidos en primer lugar por ellos, ¿no? Y entonces dices, bueno, en ese sentido si aparecen hacia afuera, es importante, pero lo más importante es cómo se logra que una evaluación realmente tenga una devolución para quienes están ejerciendo la docencia, para quienes son los actores reales de los procesos. Eso yo creo que no se logró mucho, aunque sí hubo varios intentos, sí se hicieron varias evaluaciones, incluso por ejemplo, logramos que se incorporaran las licenciaturas al Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), cosa que se había perdido. Se logró que las dos licenciaturas entraran a ser evaluadas por los CIEES, y el ajuste curricular implicaba necesariamente también una cierta evaluación.

23 **LMP:** Durante su gestión, ¿propuso algún mecanismo orientado a la mejora de los procesos del AA-1?

24 **ACS:** Mira, creo que fundamentalmente en la docencia, y esa era una preocupación. Por ejemplo, poder lograr que los alumnos tuvieran su programa. o sea, yo sé que son cosas que se ven como elementales y básicas, pero que tuvieran su programa; que los maestros no cambiaran a su antojo los horarios. Ahí tuve problemas, pero dije no, pues aquí... que los maestros impartieran las clases en función de lo que saben. Y decía, bueno, si alguien viene con doctorado en gestión y administración, y te dice: no quiero dar ese curso porque nunca lo he dado, ese tipo de cosas, yo decía: es que eso tiene que encaminarse hacia la mejora. ¿Qué quiere decir eso? Bueno, que los propios profesores que tienen un perfil de formación sean quienes se hagan cargo de la docencia y no que estemos contratando a profesores de fuera, porque se supone que un profesor que tiene un doctorado no puede dar (no me acuerdo qué materia era), pero dices no, en primer lugar, la mejora se logra cuando los recursos que se tienen realmente se encaminen a solucionar los problemas de los que se parte. Entonces, la mejora en concreto, la docencia yo creo que sí busqué que por lo menos hubiera este tipo de cosas. No se pudo lograr la evaluación de la docencia, pero por lo menos sí se logró por ejemplo que hubiera una mayor titulación, sobre todo en la licenciatura en administración educativa. También en sociología, pero no mucho, sobre todo en la licenciatura en administración.

26 **LMP:** Si usted pudiera tener el mismo puesto, ¿volvería a hacer lo mismo, o lo haría de otra manera? ¿Qué es lo que cambiaría? ¿Qué es lo que no volvería a hacer?

27 **ACS:** Bueno, mira, primero yo creo que uno aprende finalmente. La gestión también te forma en un sentido profesional, ¿no? Una vez identificados los problemas más acuciantes, que no permiten una mejor repercusión en los aprendizajes y en los alumnos (esa es una preocupación). Yo primero creo que lo que haría sería tratar de trabajar más en un sentido de pertenencia e identificación con la institución. A mí deveras me aflige casi que cada vez pareciera que hay un mayor desentendimiento de tu compromiso profesional, y entonces dices, a ver, lo primero que haría sería, ver cómo lograr acompañar en la formación y en los resultados en los distintos momentos en los que estamos los profesores, cómo acompañar a los profesores que se insertan recientemente, cómo lograr que vean que la institución les proporciona no solamente una cobertura profesional, sino un espacio para que trabajen de otra manera, y entonces sí a ver, efectivamente, cómo vinculan la docencia con la investigación. lo primero es tratar de ver que efectivamente la investigación esté más ligada a la intervención. De verdad, yo creo que eso es algo urgente, y a lo mejor no le puse tanta atención, porque no se puede dejar tan a la libre en una institución que es una universidad pedagógica, donde a mí me angustia ver ahora que quienes podríamos proponer cosas para el servicio profesional docente, para la reforma de la educación básica, para la formación permanente de los profesores, pareciera que como institución estamos retraídos. Pero no puede ser solamente por sus dirigentes y por la lógica institucional, sino también por los maestros. Entonces, yo lo orientaría más hacia la intervención. Vería de qué manera promover la acreditación y el reconocimiento personal ayuda a que mejoren los procesos de enseñanza, y no tanto contabilizar cuántos SNIS y cuántos PROMEP tengo, sino ver cómo sus proyectos, realmente sus actividades repercuten más hacia adentro, y eso sí requiere como de evaluación interna, al mismo tiempo de pelear por mejores condiciones académicas. No concentrarse en el trabajo individualizado, sino en un trabajo más colaborativo, que aunque sea difícil, hay que tratar de impulsarlo. E insisto, cómo lograr que la institución y los resultados, por ejemplo, de investigación y de formación puedan estar no sólo a disposición de los usuarios como resultados o de los agentes educativos en general, maestros, alumnos, sino que intervengan, que haya una intervención más directa. Es una de las cosas que si yo volviera a coordinar el AA-1, trataría de intervenir en ese sentido.

29 **LMP**. ¿Y algo que usted no repetiría?

30 **ACS:** No tomar en cuenta más a los grupos de oposición. Hay un momento en que uno se cierra, y entonces trabajas con la gente con quien medianamente cuentas, pero tiene su costo, porque no logras conciliar. Entonces, ahora creo que sería más conciliadora con algunos grupos.

31 **Escenario 2: Factores micropolíticos(fm)**

32 **LMP:** ¿Cómo considera que lo (la) recibieron tanto el Colegio de Profesores como los estudiantes y los trabajadores administrativos cuando llegó al puesto de Coordinador (a) del AA-1?

33 **ACS:** Allí hay una parte política que necesariamente hay que considerar, porque lo político entendido como las posiciones de grupo que no siempre se cruzan con lo académico, sino con las relaciones de poder y de fuerza fundamentalmente, te impiden o no te impiden un trabajo, ¿no? Yo empecé a

trabajar con todos los cuerpos académicos (CAS); yo partía de la base de que con una persona como Sylvia Ortega [La rectora en turno] yo podía trabajar, y eso de entrada me llamaba la atención. Yo no la conocía mucho porque la vez anterior que fue rectora, yo estuve de sabático. pero dije, es una mujer con trayectoria académica, y yo quiero trabajar. Cuando se planteó la posibilidad del rediseño, al principio empezaron a participar algunos profesores. La coordinadora de la licenciatura en sociología de la educación, que en aquel momento era la Dra. Catalina Gutiérrez, tenía una muy buena disposición de colaborar en el proceso, y convocó a algunas personas. Tú tuviste la experiencia, y empezó a caminar. El problema empezó a aparecer en diferencias políticas, más que académicas, porque entonces un elemento que a mí me costó realmente una tensión muy fuerte fue la conformación de los campos y de lo que implicaba esta fase de formación profesional. Entonces yo lo que decía es que no era válido que cinco profesores atendieran a cinco alumnos y que además no se titularan. Entonces, puse un límite para que se conformaran los grupos para los campos, y por lo tanto que no se abrieran tantos campos. Entonces, ese fue un elemento que provocó mucha tensión, sobre todo en el grupo hegemónico político dentro de la licenciatura, con lo cual, con actitudes descalificatorias, con actitudes más ideológicas que académicas y más de política académica, pues empezaron a atacar mucho a la coordinación y, sin embargo, participaban en cuestiones muy específicas, como la producción de los cuadernos de investigación que yo intentaba que recuperara la producción de los profesores (que en realidad a mí me parece que la mejor manera de empezar a estructurar un trabajo académico es que se conozca lo que los propios colegas y pares hacen dentro de la licenciatura).

34 **ACS:** Por lo anterior, yo decía: si logramos que los cuadernos de investigación se vuelvan una instancia de publicación y al mismo tiempo de difusión de lo que la gente hace, pues a mí me parecía muy importante hacer eso, y sí participaron, pero más a nivel particular, ya no digamos el conjunto del grupo de la licenciatura, pero incluso los líderes ahí políticos participaron en el cuaderno; escribieron un artículo sobre la licenciatura y demás. Salió un cuaderno exclusivo para sociología, y los otros cuadernos eran más diversos, en tanto que eran algunas ponencias que no se habían publicado sobre temas diversos, pero que tocaban finalmente la docencia o el enfoque en la licenciatura. Entonces, yo tuve que retraerme en mi afán de que la licenciatura entrara a la par del rediseño con todas las demás licenciaturas. ¿Por qué?, una primera razón es que el grupo hegenómico-político de la licenciatura logró negociar con la Rectoría una forma, una promesa casi de diseño, en su estilo, siempre y cuando se admitiera o que se contratara de tiempo completo a dos personas, y que sobre esa base se prometía el rediseño de la licenciatura. Bueno, la Rectoría estaba informada de todo, de que no habían logrado quedarse en el nivel 1 en la evaluación de los CIEES, sino que era la única licenciatura que tenía el nivel 2. Que se suponía que iba a hacerse el esfuerzo por tomar en cuenta primero las observaciones de los CIEES para poder decir en dónde estaban los aspectos débiles de la licenciatura. Yo no estuve de acuerdo con esa situación, y así se lo manifesté a la Rectoría, con que se negociara de esa manera, pero que si eso implicaba efectivamente que se pusieran a trabajar, pues yo aceptaba esas condiciones, cosa que la verdad la historia me dio la razón, porque efectivamente se negoció la entrada de esas personas y no iniciaban el rediseño, o decían que renunciaban o iniciaban y renunciaban, y no había resultados. Entonces, los vínculos se dieron más en lo personal con algunos profesores, que como grupo. Después, el grupo líder, digamos, empezó como a bajarle un poquito a su actitud beligerante en contra de la coordinación del AA.1, y eso permitió continuar. Yo de entrada trataba de seguir acercándome a las personas en lo individual. A veces con éxito y otras no. Y bueno, por lo menos ya no me dieron tanta guerra, eso fue algo importante, porque era el presupuesto, era toda manifestación, las actividades que se organizaban. un grupo, no solamente de sociología, también de administración, estaban en contra de todo y en favor de nada, y cómo le hacemos. Entonces en eso siempre hubo algo de tensión, pero finalmente se logró como esta calma que hace que te retraigas en tomar muchas iniciativas. Ese es el problema de tener grupos de presión tan fuertes, y que en un momento dado dices: como no hay esto, me parece que tiene que ver con un estilo institucional, no es sólo un problema del área. El estilo institucional es dejar hacer, hasta ahora sigue siendo no poner límites, y el estilo institucional hacía que aunque se rompieran las reglas del juego, incluso aunque se rompieran las reglas laborales, no había consecuencias. A lo mejor se señalaban, se planteaban, pero no había consecuencias de nada; entonces, eso es luchar más contra corriente, porque entonces ¿cómo le haces para que los maestros asistan a clases?. Entonces, te haces de enemigos personales, y no tanto decir a ver aquí están las reglas, y yo les pido el programa, les pido que asistan, voy a los grupos y si no vienen los profesores, no hay consecuencias. Afortunadamente, en varias de las acciones que yo llevé a cabo si me apoyó la Rectora. Como el caso de una maestra que necesitaba acomodar su horario de clases para poder trabajar en otro lado. Entonces yo no se lo permití, y la Rectora lo respaldó, pero es ese tipo de situaciones, donde ya no depende de una sola área, porque eso crea tensión y por supuesto que también te crea animadversión y enemigos gratuitos, por razones institucionales, independientemente de que mi estilo no es suavecito; o sea, mi estilo sí es un poco de confrontación, de decir claramente las cosas. Creo que me falta ser un poco más negociadora efectivamente, pero bueno, al final de cuentas el estilo importa menos si logras tratar de gestionar un poco más el trabajo y las actividades, pero en esta universidad el estilo importa mucho.

35 **LMP:** Y por ejemplo, ¿con los estudiantes, al margen del colegio de profesores?

36 **ACS:** Mira, con los estudiantes también tiene que ver con un estilo de gestión. Eh, te confieso que más de una persona me decía, es que tú tienes un estilo militante [¿militar?] de gestionar, y eso no siempre es bueno, porque insistes en algunas cuestiones en las que tú crees, y entonces las llevas hasta sus últimas consecuencias. Y yo decía, bueno, puede ser, pero no siempre una mirada militante [¿militar?] tiene que ser negativa, es también una actitud más beligerante para lograr hacer cosas. Entonces yo empecé primero por decir, los alumnos deben tener un programa; entonces, yo empecé a bajar con algunos grupos de sociología, pero sobre todo de administración educativa. En sociología no era muy fácil la entrada, porque siempre esperas, bueno no esperas, hay reacciones fuertes. Entonces, yo entré a algunos grupos, les dije oigan, ustedes tienen que tomar en cuenta sus derechos, como que reciban su programa, como que los maestros asistan, como que les queden claras las reglas de la evaluación, y en general los alumnos respondían bien; o sea, les gustaba que fuera. Después, esta cerrazón que opera o que operaba en aquel entonces en la carrera de sociología de la educación, cerrazón en términos como de autoprotección también, yo creo que va por ahí, no permitía como abrir más la posibilidad de decir bueno, cómo se están dando los cursos, cómo logramos que se haga una revisión curricular que tome en cuenta lo que está pasando en la aulas, etc. No fue fácil, eso no fue fácil y, sin embargo, yo no sé si te acuerdes, pero logramos hacer dos actividades con los muchachos de sociología muy bonitas: esto de los jóvenes, qué es ser joven y estudiar en una institución como la UPN.

38 **LMP:** ¿Y cómo le fue con los administrativos?

39 **ACS:** Con los administrativos fue sencillo. Con ellos yo llegué, hice una reunión, les pedí que me dijeran qué hacía cada uno y que creían que debían hacer, y fue formidable, porque entonces entre ellos mismos pudieron ir delimitando sus tareas, sus actividades diarias, y al mismo tiempo reclamos entre ellos, pero en términos del trabajo, no tanto de los rumores. sino así como darse cuenta de qué hacía cada uno, pero con orden. Y bueno, yo creo que eso me permitió contar hasta el final con los administrativos, en general.

40 **LMP:** ¿Cómo definiría usted las relaciones de poder entre usted y el Colegio de Profesores?

41 **ACS:** Yo creo que como dice Foucault, el poder circula, el poder está en todos lados. Y hay momentos en los que uno efectivamente se impone sobre otro, pero no hay esa relación solamente de imposición-subordinación. Yo creo que las relaciones de poder en una estructura orgánica donde hay una figura [la del coordinador/ra de área académica] que tampoco está también definida dentro de la estructura, porque a su vez representa supuestamente a los profesores, o por lo menos ese es el imaginario que la gente tiene. Y de una parte es cierto, los representa. Pero al mismo tiempo es autoridad, por la manera en como está la estructura. Y entonces ese doble juego dificulta mucho que haya una relación armónica de poder en este sentido, de que sí hay un poder necesariamente del cual es portador un coordinador, un poder institucional. Entonces, ahí está un poder que le permite al coordinador, coordinadora efectivamente tomar medidas, manejar el presupuesto, tener el control incluso de cuestiones como la distribución de los cubículos, que son aspectos que provocan malestar. Pero es difícil que algunos profesores o grupos entiendan que esto es un problema de negociación, y decir a ver, no se trata de imponer siempre un poder sobre otro, pero así lo viven aquí los profesores, entonces, eso es muy difícil; por eso, porque como que cuesta trabajo reconocer el poder del otro en términos institucionales, no solamente personales o de grupo. Entonces, esa es la relación de poder, donde tú dices, las definiciones sobre el tipo de liderazgo, autocrático, etc., muchas veces se quedan en definiciones, porque hay que resolver el día a día. Hay eventos que de pronto dices, de dónde provienen. por ejemplo, un incendio de unos cubículos y entonces al mismo tiempo recibo una llamada donde me dicen anónimamente: "Adelina, te van a madrear", perdón, pero así me lo dijeron. --Quién eres, le dije. "Pues lo mío lo mío es investigar, pero quiero avisarte que te van a madrear". Bueno pero dime quién eres, era la voz de un hombre. Entonces ese tipo de situaciones empañan mucho la posibilidad de diálogo. Entonces dices, de dónde proviene. Evidentemente, después se investiga, y seguramente fue en efecto producto de un corto, pero en esa situación de tensión, hasta ese tipo de cosas tienen un significado distinto, institucionalmente, porque claro, me habló la autoridad y me dijo, vamos a investigar, porque parece ser que fue a propósito. Entonces ese tipo de cosas sí dificulta entender que hay un poder académico de parte de los profesores, que puede ser negociable en buenos términos, y un poder también político-académico-administrativo que se ejerce a través de las instancias de dirección, que es inevitable porque estamos en una institución que tiene que funcionar bajo estos parámetros, incluso parámetros (no solamente la estructura) que provienen de la SEP, y eso no se entiende porque su situación de órgano desconcentrado dificulta también en una universidad como ésta que haya líneas de acción más autónomas en el ejercicio del presupuesto, etc. Pero bueno, esa es la situación en las relaciones de poder, que yo creo que no acaban de resolverse.

42 **LMP:** Y para usted, ¿estas relaciones de poder en un momento dado tienen alguna repercusión en los estilos de gestión, o son los estilos de gestión los que determinan cómo se van a dar esas relaciones de poder?

43 **ACS:** Pues es un doble movimiento, ¿no? O sea, yo creo que cuando se dificultan las condiciones de negociación y de diálogo, pues entonces lo que predomina es la presión, tanto de un lado como de otro, y eso en algunas situaciones me sucedió, yo lo reconozco; había que presionar porque de otra manera no se logra digamos la gestión, pues la gestión no depende de una sola área, depende de ámbitos más generales de la institución. Entonces dices sí repercute. Yo creo que a veces estas dificultades te obligan a un endurecimiento de la gestión, y entonces devuelves también seguramente algunas acciones que tienen un carácter autoritario. Al mismo tiempo que es una manera también de responder a las presiones y a las formas autoritarias que tienen las manifestaciones de oposición incluso. Si te acusan de terrorista institucional y entonces volteas y dices, pero si las acciones que estás haciendo, éstas sí son de terrorismo institucional, ¿ves? Entonces, es muy difícil, por eso una y otra y otra se influyen. Por lo tanto, lo único que tiene uno que tratar de lograr ahí es sostener un mínimo equilibrio que haga funcionar el área. Y bueno, sí se necesita, la verdad, una gran fuerza, porque lo otro es que tú puedas optar por aislarte y trabajar como se te ocurra. Yo intenté no hacerlo, porque no estaba aquí por cuestiones personales. Finalmente, dices: bueno sí, yo acepté, pero a mí me interesaba o me sigue interesando que he trabajado en la institución y he dedicado mucho tiempo ahí, y estado allí de una forma identificada con elementos que valoro y que están allí, aunque con otros no me identifique. pero yo creo que hay una parte de una ética de los mínimos. En serio, uno dice, si aceptas esto es porque quieres hacerlo, no por una cuestión de autoprotección individual. Entonces, hay mucha gente que opta por decir yo no hago nada, no me meto, y entonces me sostengo en la misma situación. A mí me cuesta mucho trabajo, por eso no me gusta tanto la gestión.

44 **LMP:** Y precisamente esto de micropolítica y relaciones de poder, gestión, sobre todo gestión académica, ¿son elementos que nada más se focalizan en determinados egentes? Hace rato tú decías, las relaciones de poder circulan por todas partes, pero lo eminentemente micropolítico, es decir, esos conflictos, choques de intereses, correlaciones de fuerzas, ¿solamente se dan a nivel digamos, de la gente subordinada, o también se pueden dar a nivel de las autoridades, a nivel jerárquico?

45 **ACS:** A no, por supuesto. Aquí sería equivocado separar la micropolítica de la macropolítica, porque finalmente la manera en que se asienta, se desarrolla, no se desarrolla, encuentra oposición, encuentra adhesión, encuentra la resistencia y las medidas que podrían venir desde la macropolítica, o bueno la dinámica, claro que se da también en el cuerpo directivo, y entonces ahí los intereses también repercuten en la manera como se va ejerciendo la gestión más abajo, y bueno, eso se nota muy claramente, por supuesto que hay autoridades que convocan más, hay autoridades que logran más adhesiones a proyectos, aunque sean hacia afuera, o también hacia adentro, y eso necesariamente se refleja en la micropolítica en todos los niveles, o finalmente, lo que tú decías, a nivel digamos de los grupos directivos se manifiesta en cómo se distribuye por ejemplo el presupuesto de manera que todas las áreas tengan un presupuesto, pero que al mismo tiempo también se atiendan proyectos en concreto. Y eso yo lo veía muy claramente. De pronto decía, sí depende del estilo personal, pero claro que vas logrando también desde arriba que se convenzan de una necesidad en las distintas áreas, pues también desde arriba se apoya. o al revés; entonces, yo eso sí lo vi mucho, porque siendo cinco áreas como que la dinámica con el AA-1,

que estaba atravesada por la micropolítica de grupos de presión, efectivamente, pero también de un grupo importante de académicos trabajadores, con tradición dentro de la institución, con prestigio, etc. Entonces, esto que se presenta como favorecedor a un área no es un problema solamente de quien dirige, sino de reconocimiento también de un área, y yo sí creo que no era gratuito que algunas cosas yo las consiguiera más para el AA-1. La parte, digamos, de mi estilo beligerante, pero también un reconocimiento de dónde hay posibilidades, potencialidades y mayor producción académica de los integrantes, y el área tiene ese prestigio. Y bueno, me parece que a veces los maestros no valoran tanto ese lugar que tiene el área. Porque a veces se notan más esos pequeños grupos de presión. En realidad no es el área, porque yo sí veo que cuando se organizaban cosas para el área no hay mucho la tradición de que todos participen o de que participe mucha gente, pero siempre contabas con gente, siempre había la posibilidad de que un grupo de personas se integraran a los eventos. Pero así es, o sea cómo estos vínculos y expresiones de poder ejercen presión de uno y otro lado. No hay duda, y bueno pues en instituciones más democráticas, yo creo que un colegio de profesores funciona, que hay propuestas de parte de los profesores, que aunque no sea tan extendido el número de personas que participen, siempre permitirá lograr mejores resultados.

46 **LMP:** Si usted pudiera tener el mismo puesto, ¿volvería a hacer lo mismo, en términos de las interacciones con los otros, o lo haría de otra manera? ¿Qué es lo que cambiaría? ¿Qué es lo que no volvería a hacer?

47 **ACS:** En primer lugar, cómo hacer muy tuyo un proyecto. A ver, ¿qué quiero decir con esto?, buscar más consensos antes de elaborar un proyecto, o antes de hacer una propuesta, y no en el momento en que ya está planteada la propuesta, porque entonces inevitablemente se ve como algo que viene desde arriba. Eso ya no lo haría, o bueno intentaría no hacerlo. En segundo lugar, a veces la presión que ejerces en los grupos, naturalmente hace retroceder un poco, entonces en lugar de la presión a esos grupos, algo que suena tan natural, buscaría más consensos con las personas que si quieren, te ayudarían a contrarrestar eso. Entonces, no invertir más tiempo en los grupos de presión, y sí más en los grupos que trabajan, que no necesariamente te brindan un consenso, pero que sí están dispuestos a trabajar, porque no se trata tampoco de consensos para un apoyo personal o político, sino para el trabajo.

48 **Escenario 3: Innovación curricular (ic)**

49 **LMP:** ¿Cuándo llegó al cargo de Coordinador (a), presentó alguna propuesta de cambio, modificación, rediseño o innovación curricular para la licenciatura de sociología de la educación, o la fue construyendo sobre la marcha?

50 **ACS:** Sí, había dos elementos: por un lado, ya ves que te mencionaba que yo intervine fuerte en una propuesta para presentarla ante la ANUIES y que ésta nos apoyara con un poco de dinero, que en realidad fue muy poco, pero tuvo un programa para apoyar la revisión de licenciaturas. Entonces metimos ese proyecto, un grupo de profesores, y se ganó ante la ANUIES, que eso fue un antecedente. entonces ahí teníamos que dar cuenta de qué aspectos creíamos que debían revisarse para ser **rediseñados** o **modificados.** Entonces, eso sirvió. Por otro lado, yo había trabajado mucho con el Dr. Eduardo Remedi, que en realidad habíamos logrado participar en Chapingo, en Zacatecas, en rediseños curriculares. Entonces, yo conocía su metodología y afortunadamente se pudo incorporar como asesor. En realidad él fue quien llevó la batuta del **rediseño** y eso realmente fue un gran apoyo, porque ya no tenía yo que tener una estructura o una metodología pensada desde el área, sino adoptada a partir de la propuesta del Dr. Remedi y, si tú recuerdas, se trató de que todas las licenciaturas llevaran más o menos la misma metodología. pero una vez más quien no le entró fue sociología, y por eso no se logró. Bueno tampoco se logró, pero por otras razones, en pedagogía, porque ahí había muchas diferencias políticas. Otra vez volvemos a lo mismo, cómo una tarea académica se ve truncada o logra tener cierto éxito al concluirse, porque hay una voluntad que se conjuga. Entonces, los maestros tienen que aceptar porque es cierto, todo diseño y todo cambio curricular no solamente toca los programas, sino lo que el Dr. Remedi insistió mucho en eso, toca la identidad de los profesores, porque uno se formó en un determinado campo, porque tienes determinadas formas de enseñar, porque... Y entonces, un rediseño te confronta, tanto con lo que vienes haciendo como con lo que crees que puedes hacer.

51 **ACS:** Yo creo que el rediseño es un medio, no tanto un fin, porque yo tengo la convicción de que el currículum siempre hay que verlo como proceso, donde tú vas o cambiando más profundamente un programa o un plan de estudios, o vas ajustando efectivamente aquello que te parece que hay que ajustar. El problema es que si tu te centras fundamentalmente en el rediseño, pierdes de vista que en realidad el diseño como dice Stenhouse es una hipótesis nada más, que hay que poner a prueba. Entonces, para mí no hay que apostarle más al diseño. El diseño puede orientar en general, puede ayudar a tener claridad sobre cómo se estructuran las líneas de formación y luego cómo esto se va derivando en contenidos y en la organización de las asignaturas. Todo esto ayuda. pero, si uno no atiende el desarrollo curricular, en realidad en nuestro país sabemos que por diseño no se para; todas la reformas tienen grandes diseños, si uno se pone a revisar los documentos muy bien hechos por especialistas, pero el problema es que la operación, la puesta en práctica se desatiende, y mientras esto siga sucediendo, los maestros se comprometen en una primera parte como estar de acuerdo en el diseño, pero ya no en poder llevar a la práctica lo que ellos mismos dijeron que era importante. Así es que yo creo que eso es lo que falta también, es muy difícil ir haciendo el seguimiento; y bueno, tú los has visto incluso con administración [educativa], que logró un rediseño bastante, no sé si innovador, pero un rediseño importante en cuestión de que sí lograron organizarse, y el seguimiento otra vez vuelve a plantearse como una dimensión donde las relaciones de poder y de fuerza son las que se ponen a veces por delante. Ahora, yo sí creo que la experiencia del rediseño es en sí misma muy valiosa para los maestros. Yo estoy convencida, en los lugares en los que he trabajado, y dices bueno, a lo mejor el resultado no fue el gran plan, pero el proceso de haber revisado, de haber hecho un diagnóstico, de haber revisado los aprendizajes que se venían logrando, todo esto es cierto en cualquier área. de pronto en el área agropecuaria en Chapingo, había doctores que habían descubierto la forma de apagar el fuego, bueno grandes investigadores, pero que no se habían planteado jamás lo que enseñaban, ni cómo lo enseñaban. Entonces, para mí la experiencia de colocarse en el lugar de no tanto la transmisión, sino la elaboración de un conocimiento para ser enseñando provengas del área disciplinaria de donde provengas, es un aprendizaje distinto, y eso es lo que falta en nuestras universidades.

52 **LMP:** ¿Cómo recibió el Colegio de Profesores su Propuesta?

56 **ACS:** En el caso de la licenciatura en sociología de la educación hay una marca que ha atravesado siempre esta licenciatura, ¿no? A ver, yo lo que veo

es que cuando se vuelve un asunto ideológico-político a ultranza, se pierde el sentido de un análisis más científico o más apoyado en la realidad, y entonces ¿qué es lo que provoca?, que afloren más los intereses de grupo, los intereses individuales, que no pasan, insisto, por mirar lo que se ha hecho bien o lo que no se ha hecho bien en términos de lo académico. sino qué gano yo para mi grupo, o qué gano yo personalmente, ¿ves? Y lo que se ponía en juego era la no voluntad de revisar el plan de estudios, porque tú bien sabes que los significados institucionales que hay, ni siquiera son significados, se convierten un poco en fantasmas de que efectivamente esta licenciatura tenía poca demanda, había venido disminuyendo la demanda; nunca fue una licenciatura muy solicitada, pero sobre todo que tenía un alto rezago de los estudiantes y una titulación bajísima. Bueno, entonces eso era algo que estaba presente para poder pensar en el ajuste curricular, pero también políticamente se manejaba como que tocar la licenciatura, tocar el **ajuste** curricular era para acabar con ella, y así se manejó, o sea, para cerrarla, para no sostenerla al interior de la institución, y bajo ese argumento, pues tú bien sabes que se convoca a maestros y alumnos. Si solamente se ve esto. entonces dices, ¿cómo llegué a la gestión? Pues yo creo que en términos generales sí había un proyecto. Cuando hay un proyecto, a pesar de las oposiciones, creo que logras ir avanzando más o menos cualitativamente, en función de ese proyecto; ese proyecto de una estrategia general. A lo mejor no era el gran proyecto, pero sí tener claro qué era lo prioritario para esta área, me fue ayudando a tener más posibilidades de gestión en los ámbitos académicos y también de tener más argumentos con los académicos.

57 **LMP:** Bien, yo manejo el concepto de innovación curricular y tengo alguna base conceptual de sustento; sin embargo, ¿usted cómo catalogaría el concepto de innovación curricular respecto de la licenciatura en sociología de la educación? ¿Realmente se ha logrado una innovación, o han sido simples cambios, modificaciones, ajustes, si es que los ha habido, y sobre todo durante tu gestión?

58 **ACS:** Yo tengo mis reservas frente a la innovación, porque cuál es el contenido a veces y los resultados de algo que se denomina innovación, que yo creo que nos vamos más por la intención y por el proyecto que nos parece innovador y no tanto por los resultados, y eso te lo digo también porque yo estuve también en una comisión de innovación curricular de la ANUIES, e hicimos un estudio de a qué le llamaban innovación curricular 15 universidades del D. F. Bueno, no eran tan poquitas, ¿no? Realmente había un número representativo e incluso de universidades privadas. Y la diversidad de propuestas que había sobre lo que consideraban que era un programa innovador era tal, que bueno decía, a ver, ¿qué es entonces la innovación curricular? Total que fue muy difícil ponerse de acuerdo. Yo lo que creo es que hay una parte en la que sí tiene que ver la innovación con pequeños cambios; sí, efectivamente, donde el cambio trastoca. Para mí, la innovación tiene que trastocar no solamente sustentos teóricos o metodológicos, sino resultados en el aprendizaje, en la enseñanza; cambios que realmente puedan visualizarse, y no solamente sustentarse como innovación. No sé si me explico, hay como una sobreabundancia de discursos sobre que esto es innovador. Incluir las tecnologías es la mayor innovación. Sí, el problema es que tú puedes incluir las tecnologías y no garantizas ni su uso pedagógico ni los resultados de aprendizajes distintos. Entonces, la innovación implicaría efectivamente, pequeños cambios, pero al mismo tiempo una concepción de que eso no tiene que ver ni en lo individual ni solamente en un área. Que tendría que proyectarse en más aspectos. En concreto, ¿qué sería para mí la innovación curricular? Primero, que pudiera efectivamente hacerse, a partir de un análisis que te permita identificar cuáles son no solamente las áreas más débiles del curriculum que estás desarrollando, sino de dónde parte la necesidad de cambiar, y luego esos cambios que pudieran por un lado cuestionar desde el punto de vista epistemológico qué se está aprendiendo, qué se está conociendo y por qué ese campo de formación realmente está estructurado como se estructura, y entonces decir bueno sí, qué implicaría para la sociología todo esto que está planteado en el mapa curricular. Tendríamos que revisar si efectivamente se refiere a estos principios que declaran que sea interdisciplinaria, que vincule la teoría y la práctica, que contribuya a la formación profesional; o sea, hay una serie de principios que se quedan como referencia, porque no se va apuntando hacia aspectos muy concretos que hay que cambiar y probar si es innovación o no en el resultado, no solamente en la intención. Y yo creo que en la licenciatura en sociología ha habido mucha resistencia a hacer cambios. Yo siento que la licenciatura es un tanto conservadora. A pesar de que declara que la interdisciplina y los distintos campos de la administración, de la psicología... pero en los hechos, si tú revisas el plan de estudios está muy orientada hacia lo sociológico, pero como una teoría casi pura, que no vincula más claramente lo que sería la sociología de la educación. Entonces, pareciera que de pronto se olvida que el objeto de trabajo, de estudio y de conocimiento es la educación a partir de la sociología, y no al revés. Bueno, ni siquiera se ve al revés. entonces, yo creo que es un campo muy amable en términos de que si tú introduces una lectura, si tú introduces cambios en los temas de tu programa, puede resultar atractivo para los muchachos, pero eso no hace una innovación en tanto no sea compartida, en tanto no sea asumida como un cambio necesario, útil, sobre todo para los alumnos. Yo siempre creo que lo vemos más desde nuestra formación, y entonces creemos que incluir nuevos conceptos, temas o materiales está siendo una innovación de la licenciatura. Yo creo que seguramente sí ha tenido cambios, pero no creo que la experiencia sea positiva en ese sentido. Yo creo que no ha habido gran innovación, y no conozco tanto la licenciatura, pero esta negativa casi a plantear cambios curriculares también tiene que ver con una mirada más abierta, y decir a ver, ¿por qué seguimos utilizando textos marxistas, no que no los utilicemos, pero ¿cuál es el sentido de los textos que se utilizan, habiendo nuevas corrientes? y además la utilidad que está teniendo, como decía Pablo González Casanova, el problema de la sociología y de las ciencias sociales en general en nuestro país, es que siguen sin tener una utilidad más clara para poder analizar desde otro lugar los problemas sociales. Lograr que un estudio o una mirada distinta de la realidad produzca realmente otra forma de estar en ella, de los grupos sociales, de las personas, de los vínculos en el poder. No es que la sociología vaya a provocar todo eso, pero sí alguien es capaz de analizar una situación, pues seguramente tendrá más armas para poder cambiarla. Recuerda lo que decía Bourdieu, un buen sociólogo incomoda. ¿Por qué incomoda?, porque siempre tratará de develar la verdad legítima, o sea la que está puesta como verdad en el poder político, económico, social, etc. Entonces, siempre habrá la posibilidad de construir y de cuestionar si eres un buen sociólogo, y eso para mí es una innovación que debiéramos tratar que se plasmara en una forma más abierta para abordar desde los temas, las estrategias incluso de enseñanza. Sigue siendo muy conservadora en términos de transmisión y de imposición de las teorías. Cuando los muchachos van entendiendo que ellos pueden transformar prácticas e identificar problemas muy concretos, no solamente movilizando las teorías sociológicas que han estudiando, sino actuando, están analizando. A mí me llamaba mucho la atención, cómo identificas qué hace un director de una película como “Entre muros”, desde el punto de vista sociológico, para dar cuenta de problemas dentro de la escuela. y entonces los pones en esa situación y van identificando formas distintas de intervenir y de analizar. Y yo creo que eso es lo que falta en la licenciatura.

59 **LMP:** Y entonces, ¿a qué atribuye que la licenciatura en sociología de la educación no ha avanzado hasta la fecha, independientemente de las resistencias al cambio de las que ya hemos hablado? Debe haber algo más que nos pueda ayudar a destrabar esto. ¿Por qué sociología, con el potencial que sí tienen algunos maestros, no ha logrado concretar esto a la fecha, y administración educativa sí, ya no digamos las otras licenciaturas de

la universidad, sino las dos licenciaturas de una misma área?

60 **ACS:** Mira, yo creo que primero la licenciatura se creó y se fue dando a partir de un grupo que empezó a hacer del espacio de ésta un espacio de poder. A mí eso me queda claro, pero no precisamente un poder político, porque el carácter de la disciplina logra adeptos entre los alumnos, porque claro, bajo la idea de que la sociología sirve para hacer la revolución y transformar el mundo, aunque no sepan qué transformar a veces, logra adeptos, entonces se fue imponiendo siempre como el grupo político que hizo del espacio de la licenciatura una forma de presión frente a las autoridades, etc. ¿Eso qué fue lo que ocasionó?, empezar a cuestionarse desde fuera y algunas veces desde dentro la utilidad de una licenciatura en sociología de la educación, en una institución pedagógica. Ahí hay otro elemento que de alguna manera está marcando a la licenciatura, porque en cierto modo se supone que la licenciatura en administración educativa tiene como un objeto más claro que puede ser dentro del sistema educativo. Ahí hay un elemento que se jugó a favor y en contra digamos de la licenciatura. A favor en el sentido de que se empezó a convertir en un bastión de que sociología de la educación sirve para hacer ciudadanos críticos, estudiantes críticos, democráticos, etc., pero al mismo tiempo al convertirse en una defensa a ultranza del espacio de sociología, se empezó a convocar para la defensa, y entonces todavía cuando yo estuve en la coordinación, yo no sé si ahora todavía se maneje, el discurso era: Lo que pasa es que todavía quieren cerrar sociología, quieren cerrar la licenciatura, y entonces ante cualquier intento de evaluación o de cambio, se enarbolaba la bandera de que lo que pasa es que quieren desaparecer la licenciatura. Eso convocaba o convoca a los estudiantes también.

61 **ACS:** Ante esa situación, es difícil que tú puedas explicar sobre qué bases está plantada la licenciatura, que es un problema no solamente de qué se ocupa el campo de la sociología, sino pedagógico también. No solamente es disciplinar, sino pedagógico. Bueno, para qué este conocimiento de la sociología, cómo se convierte en conocimiento útil, más concretamente., conocimiento útil, en términos de que no sólo te ayude a tener una visión distinta de la realidad, sino que te enseñe cómo intervenir y participar en proyectos concretos. Entonces, yo creo que eso es lo que ha dificultado el cambio, y yo creo que ya cada vez más maestros y también los alumnos ya no son, por la experiencia inmediata que yo tuve con este grupo de sociología, ya no son tan fieles seguidores de algunos líderes dentro de la licenciatura. Y para mí eso es una fortuna, porque entonces es una manera de ir cuestionando. Todavía hay un predominio, pero hay muchos profesores dentro de la licenciatura que tienen una visión distinta, y yo digo que es por ahí por donde se podría lograr que se transforme. Pero por eso no se ha dado, porque si tú enarbolas una bandera ideológico-política como es no podemos aceptar nada porque la van a cerrar, pues cierras toda posibilidad efectivamente, de poder hacer cambios en la correlación de fuerzas existente. Entonces, mientras eso no se trastoque un poco más y no se vea cuáles son los resultados de algunos cursos, o los alumnos no se quejan, o se quejan de algunos maestros (de rolleros, de que no preparan la clase, de que se detienen en dos lecturas todo el semestre, o cosas así), pero también aprecian mucho a algunos maestros, y no necesariamente son los líderes. Bueno, tampoco es que yo tenga la verdad, pero digamos es un termómetro un poco lo que un grupo te dice, ¿no? Ya no aprecian tanto la combatibidad supuesta y el cuestionamiento a todo. Por lo menos, el grupo que yo vi estaba más dispuesto a decir bueno, sí queremos que el último año nos ayude a fortalecer nuestra formación, pues ya nos dimos cuenta que no respondemos mucho al perfil. Porque claro, es un problema de conocimiento también, de cómo tú logras que el conocimiento sea también como de resistencia y de cambio, pero la doctrina no es lo que hace cambiar a la gente, menos en una universidad, y eso es lo que ha prevalecido para mí, la doctrina.

62 **LMP:** A futuro, ¿cuáles serían las acciones que propondría en el esquema curricular?

63 **ACS:** Yo lo primero que haría efectivamente, identificar a través de los programas, a través de una evaluación formativa de la docencia, que te devuelve problemas y también te da un indicio de cómo están los profesores, ¿ves? Entonces eso, claro, no sería fácil, pero yo intentaría lograr convencer que a los primeros que conviene que se evalúe lo que se está haciendo es a los estudiantes. Entonces, seguramente habría mucha gente que estaría de acuerdo, y yo sí creo que a partir de ahí se pueden cambiar cosas. Yo creo que hay una puesta en duda de si habría que continuar con este carácter laxo de la licenciatura. Yo pienso que habría que darle una vuelta curricularmente hablando, y que ya no puede ser sociología de la educación así en abstracto, que tendría que ser más asentado en el currículum, más asentado en el análisis de problemas del sistema educativo, pero en concreto identificar problemas no sólo del fundamento del sistema sino meterte más en aquellos elementos del sistema que están deteniendo o haciendo avanzar una visión sobre la educación: políticas, programas, evaluaciones de los profesores, etc., y más orientado hacia procesos concretos. Eso yo creo que sí se podría hacer en la licenciatura. Y yo lo intentaría.

64 **Escenario 4: Apoyo por parte de las autoridades (aa)**

65 **LMP:** ¿Qué tan justo y adecuado considera usted que fue el apoyo presupuestal por parte de las autoridades, en relación con el apoyo otorgado a las otras áreas académicas?

66 **ACS:** Mira, yo te menciono tres eventos importantes: Se dio un curso sobre análisis de trabajos recepcionales, donde asistieron como veinte profesores, al principio. Vino un especialista, Dr. en Letras, con el que vimos no solamente cómo estructurar escritos, sino cómo orientar pedagógicamente hacia la producción de las Tesis, o de los trabajos recepcionales en concreto. Luego hubo un seminario, ahí sí estuviste, el que vino a impartir el Dr. Fernando González, sobre el análisis institucional. Yo quería que hiciera una intervención, porque sus intervenciones lo que hacen es tratar de confrontar qué es lo que sucede, cuáles son las diferencias sin tratar de articularse a una tarea común, elegida por los mismos participantes. no se logró completamente, pero fue un seminario importante. Luego también, Ibarra Colado, que yo creo que fue para administración [la licenciatura en administración educativa] digamos un elemento que enriqueció muchísimo a los profesores y a la propia licenciatura. Y sí, efectivamente, sí tuve apoyo. Yo creo que sin pensar que fue obra mía, tampoco es que me lo hayan dado tan gratuitamente. A lo mejor en eso sí importa como la persistencia, la claridad sobre qué es lo que quieres, por ejemplo. Entonces, la pelea porque sí hubiera un espacio donde pudieran hacerse seminarios, etc., y en general yo tuve apoyo, sobre todo de la Rectoría, de la administración. Por ahí hubo alguna diferencia con la Secretaría Académica, pero por razones más de carácter personal que de gestión. Eso también, los celos, las paranoias se ponen en juego también ahí. Entonces dices, bueno, cuando no se nombran los problemas y cuando no se discuten los problemas, definitivamente se cierra la posibilidad y entonces los problemas persisten, porque no se nombran ni se dicen. pero en general sí tuve mucho apoyo.

67 **LMP:** Bien, pues vamos a ir cerrando con una última pregunta envolvente, que tiene que ver con ¿cómo cataloga usted el estilo de gestión de las autoridades, o las que eran las autoridades cuando usted fue coordinadora del AA-1? ¿Cómo cataloga las relaciones que usted tenía con ellas?, pero además de las autoridades hacia el colegio de profesores, porque no sé si recuerda en algunas reuniones de consejo interno que de repente iba algún vocero, el director administrativo, para tratar de explicar cómo estaban marchando o no las cosas, ¿no? Y ¿cómo califica también esa misma actitud o ese mismo estilo por parte de las autoridades hacia los cambios curriculares, esa disposición o no?

68 **ACS:** Bueno, yo creo lo que te decía, si las autoridades toman un proyecto, provenga de donde provenga, es decir, de los profesores, de las áreas, etc., pero es un proyecto adecuado para la institución, pues entonces es posible que camine. Eso a mí me queda claro, de otra forma, si no tienes el apoyo, no caminan. Y en este caso, yo creo que sí las autoridades en turno tuvieron la visión, por un lado, de tratar de poner sobre la mesa el problema de la no titulación, de la permanencia de los estudiantes, de las habilidades, competencias profesionales con las que egresan. Todo eso eran elementos que se ponían sobre la mesa y se analizaban. Y eso es para mí una gran cosa, porque realmente podías identificar los problemas no solamente a nivel particular de un área. Entonces, yo creo que ahí tenían una visión amplia, bueno concretamente la Rectora, yo creo que sí tenía una visión muy amplia. Creo que más centrada en proyectar a la universidad hacia afuera, que hacer un trabajo más detenido hacia adentro. Y eso yo lo manifesté varias veces. A ver, qué quiero decir con esto. Yo creo que con esa gestión se posicionó bien a la institución en varios proyectos hacia afuera, desde que participó en las evaluaciones, desde que se logró, por ejemplo, la reincorporación al PIFI, con presupuesto, desde que se logró que varios profesores participaran en el Promep, en el Conacyt, etc. y proyectos que se orientaban hacia afuera, como el Profordems, digamos como un proyecto que se vincula con la misión de la institución, que es la formación de docentes. Y entonces ahí yo creo que sí hubo una proyección importante hacia afuera. Hacia adentro, aunque no había un contacto muy directo, yo la verdad sí extraño ahora que la rectoría hacía reuniones con profesores, informaba e incluso a veces lograba ir a las áreas. Incluso una vez la Rectora vino al área. Sí había esa voluntad de vincularse más. Por supuesto que para eso están las instancias intermedias, ¿no? Entonces, si tú tienes apoyo más fácilmente fluyen también los proyectos hacia adentro. Creo que se pudo haber hecho un trabajo más de proyección hacia adentro, porque ahí también dependía mucho de las coordinadoras, o sea, de cómo nos articulábamos y cómo lográbamos caminar más en equipo. Yo ahora veo que eso no sucede mucho, y eso es también un mérito de las autoridades en turno, ¿ves?, que logren articular proyectos o líneas de acción donde por lo menos las instancias que los van a poner en operación estén básicamente de acuerdo, eso es.

69 **ACS:** Entonces, sí había un apoyo importante. Yo sí creo que un prejuicio que hay que quitar es que las autoridades son las responsables de los resultados de lo que la institución hace. Mientras no se vea que los distintos actores tienen un papel fundamental en el destino de la institución, en los proyectos y en la presencia, prestigio y proyección que pueda tener la institución, mientras eso no se vaya incorporando, seguirá dándose esta separación entre lo que quieren las autoridades, pero no se sabe bien qué queremos los profesores, ¿eh? A mí sí me preocupa que siendo una institución que trabaja lo pedagógico en todas sus licenciaturas y en todas sus áreas, no sea una institución líder en la formación de los profesores. Y yo creo que cada vez va teniendo menos proyección, porque los proyectos se van viendo cada vez más como propiedad personal o de grupito que institucional, y yo creo que en la gestión en la que yo estuve no lo veía tanto, la verdad. Considero que había proyectos personales también o de pequeños grupos, pero en general los proyectos eran institucionales. Y eso se vivía y mucha gente nueva, digamos un sector amplio, lo vivía más institucionalmente, aunque no estuviera tan de acuerdo, y eso es un gran acierto para mí. Porque si no, cómo logras ese sentido de pertenencia y de identidad institucional. Cuando eso se resquebraja entra en crisis no constructiva sino destructiva la Universidad. Yo creo que las crisis siempre llegan, pero desarman a la institución y no tanto le permite remontar problemas, y yo creo que eso fue pasando. Y bueno mira, yo insisto, un problema que hay en las instituciones es que también funcionan en la lógica muy gubernamental de este país. Cambio de sexenio, cambio de dirección, y entonces lo que los otros hicieron no es tan importante, así haya sido y demostrado que fue valioso. y eso, en donde repercute más es en el sentido de la institución. Entonces dices bueno, si uno trabaja para la institución, pues tiene que haber una manera de que esto se manifieste estando o no de acuerdo con las autoridades, sino el sentido de tu trabajo, y creo que eso se ha ido perdiendo. Yo me acuerdo que cuando entré a esta institución, había grupos de profesores que emprendíamos proyectos, que nos gustaba, que los terminábamos; unos tenían más repercusión que otros, pero teníamos ese sentido de pertenencia institucional. Entonces, yo creo que eso (a ver no todo lo pasado fue mejor), a lo que yo me refiero es que hay elementos que influyen para que eso se debilite. Si no hay una convocatoria desde arriba también, si no hay proyectos en los que las personas crean y donde cifren su quehacer institucional, es más difícil. Entonces, por qué la institución fue dejando que poco a poco cada quien de manera individual lograra estar con estímulos, ya sea con el SNI, y eso no hace comunidad académica, y eso es lo que yo creo que falta, que todavía se puede, yo insisto. La gente que va entrando. Por ejemplo algo que haría, si yo volviera a ser coordinadora del AA-1, sería tratar de tener un acompañamiento con los profesores que recién se insertan a la institución. Ahí falta un trabajo.

70 **LMP:** Bien, pues hemos concluido la entrevista. Muchas gracias por su colaboración.

71 **ACS:** Muchas gracias.

Entrevista 3 UPN-A

1 **Entrevista semiestructurada sobre gestión académica, micropolítica e innovación curricular**

2 Dirigida a ex coordinadores (as) del AA-1

3 Período de Gestión: __2013-2016_____ Fecha: __18/09/2015__

4 Estimado (a): Dr. (a) _____ENTREVISTA 3_____:

5 Le agradezco mucho su disposición para colaborar en esta entrevista, la cual trata de identificar algunos aspectos clave sobre cómo funcionó su gestión cuando fue responsable del Área Académica 1; esto es, en torno a los aspectos de gestión, los factores micro políticos y aquellas acciones que haya llevado acabo en cuanto al proceso de rediseño curricular de la licenciatura en sociología de la educación. Muchas gracias de antemano.

6 **LMP** = Laura Magaña Pastrana **Entrevistado (a)** = Dra. LPR

7 **Escenario 1: Estilos de gestión (eg)**

8 **LMP:** Bueno, lo primero es agradecerle la disposición, y como ya puede haber visto en la guía, más o menos, la intención es ver elementos para ver en dónde está ese entrecruzamiento entre la gestión, la micropolítica y el intento fallido o no de lograr una innovación curricular, sobre todo para la licenciatura en sociología de la educación. Entonces, comenzamos con el escenario de estilos de gestión y es muy importante que comente a grandes rasgos quiénes integraban su equipo de apoyo para llegar a esta posición de coordinadora del AA-1 y realmente usted qué ofreció o a qué opción se enfrentaron ellos.

9 **LPR:** Bueno, yo creo que cuando llego a la coordinación está marcada por una diferencia notable en relación con las otras coordinaciones. Yo llego a la coordinación en un momento en que el consejo interno del área había desconocido entre comillas a la anterior coordinadora. Digo entre comillas porque el consejo interno no estaba facultado para desconocer a la coordinación. Entonces, la coordinadora seguía haciendo X cosas, el consejo interno otras y de pronto con las autoridades sostuvieron ambas. Entonces, de manera paralela, porque nunca se unieron, iba la coordinación del área y por otra el consejo interno. Eso marca un parteaguas aquí en el área, es definitivamente un parteaguas. Cuando se da la convocatoria para las coordinaciones, en este caso la 1, la 2 y la 4, pues está un área fracturada, porque en realidad los que promovieron la salida, o el desconocimiento de la coordinadora del área fue este grupo al que haces referencia que creó sociología. Ellos, particularmente Alfonso Lozano, fue el que desconoció. Y la desconocieron no por un problema de rediseño ni en realidad por un problema académico, sino por un problema eminentemente político que estaba ligado a las plazas que se iban a concursar. Como no les dio la coordinación ese juego para determinar los perfiles de las plazas, ellos en un consejo interno desconocen. Pero en realidad ni siquiera toda el área la desconoció.

10 **LPR:** Hubo otro grupo que se mantuvo al margen. Entonces, cuando se lanza la convocatoria, frente a ese panorama en el área diferentes maestros dijeron, es que hay que hacer un balance de las gestiones anteriores, y en ese balance yo participé en calidad de observadora, de escucha, para ver cuáles eran las necesidades del área y entonces era como un reclamo en ese momento. Conformaron una comisión de docencia, para hacer evaluación de la docencia, era una prioridad la evaluación de la docencia. Otra prioridad fue la transparencia en el manejo de recursos, a partir de los proyectos de investigación, porque no estaba claro cuántos proyectos estaban registrados, quiénes tenían proyectos, en fin toda esta situación que nos llevó hacia la comisión de investigación. Fueron las dos comisiones fundamentales. Y se planteó la transparencia en el manejo de los recursos y digamos que tener como mejores mecanismos de comunicación entre la coordinación y los cuerpos académicos. Era como reconstituir el tejido social en el consejo interno, principalmente.

11 **LPR:** Bueno, entonces es ese contexto es como yo veo la posibilidad de candidatearme y digamos que fue coyuntural, porque además en lo que yo venía haciendo yo veía como esa posibilidad de abrir la cuestión de la coordinación en términos de que ya tenía muchos años de docencia, ya conocía la investigación, he participado en muchas investigaciones, y dije bueno voy a incursionar más en las cuestiones de la gestión, ¿no? Y fue también un poco como conocer el otro lado de la institución, que es totalmente distinto. Bueno, entonces ese es el contexto en el que llego a la coordinación y en un período que son prácticamente 11 ó 12 años de la imagen de la coordinación, del coordinador; que eso también marca, porque las coordinaciones en este momento están medio desgastadas, muy desgastadas, o sea, esa figura ya se desdibujó y prácticamente ni tienes autoridad, ni tienes nada, o sea, como que en todo momento te tienes que estar posicionando, porque si no todo el mundo te desconoce.

13 **LPR:** Decido ahí en ese momento entrarle, veo quiénes son los contrincantes, entrarle por el lado de la micropolítica, ¿no? en pequeños grupos, en pequeños grupos que como está caracterizada el área que no eran ni de sociología ni de administración, y es este grupo que yo me identificaba como el grupo de los investigadores del área, o sea un grupo totalmente distinto que da clases, que igual da clases en sociología que en administración, pero que no está casado con ninguna de las dos y que se puede llegar a negociaciones, ¿no?, que no a compromisos de que si tú llegas tú me das, porque nunca se planteó eso. Yo lo que planteaba era impulsar un proyecto más democrático con la concertación de todos; plantear la comisión de docencia, la comisión de investigación fundamentalmente, este… tener un trabajo más de contacto, más de ver cuáles son las necesidades, qué es lo que está apremiando, y así empecé con pequeños grupos a estar trabajando y estar presentando y recogiendo también, así como las necesidades y viendo qué era lo que ellos pensaban que podía apoyar al área.

14 **LMP:** Pues de alguna manera me está respondiendo la siguiente pregunta, pero aquí esperaría un poquito más de especificidad en cuanto al estilo de gestión en el que usted se ubica de estas opciones que le plantee, que tienen que ver con: estilo autocrático, concertador, burocrático, democrático, liberal o legislacionista, inclusive ahí podría caber la posibilidad de una combinación.

15 **LPR:** Sí, es lo que yo iba a decir, porque no, aquí yo no pensaría que por las mismas características de la UPN y del área en particular, puedas optar por uno sólo, ¿eh? No se puede, tiene que ser así como un mix y un poco ecléctico, pero no como la suma, sino como una reconfiguración de una particular forma de gestión, porque si bien es cierto que tienes que ser líder, ¿sí? o sea, tienes que liderar un proyecto, y claro en ese liderar un proyecto implica por un lado ser democrático, pero también tienes que tener cierta capacidad como de empuje, de decir vamos, ¿sí? de conformar equipos de trabajo y de poder negociar, concertar acuerdos, ¿no? pero yo llego también en un momento de crisis institucional. Entonces, en esta crisis institucional es complejísimo llegar a una concertación. O sea, aquí la democracia upeniana es casi casi la anarquía, o sea, raya, ¿no? "Cada quien quiere hacer lo que se le inche su reverenda gana", ¿no? Y si no es así, y si hay normas, y si hay límites, y si hay reglas del juego, porque la democracia no es que cada quien haga lo que quiera, hay normas, hay límites, hay reglas del juego. Y cuando tú pones las reglas del juego, entonces ya nadie le entra, entonces estás rayando en autoritaria. Si las reglas del juego son que no hay recursos para la gente que está de comisión, sabático, pues esas son las reglas del

juego pero, en particular el ESSU, si no les das recursos, o sea, eres lo peor que hay, porque eso es lo único que quieren. Entonces, ante esta crisis institucional que por un lado entra al juego y les da, tantos años de convivencia o de conveniencia, un desgaste de la coordinación, un qué importa por parte de las autoridades, entonces cómo quedas tú en este tipo de gestión. Entonces es mucho más desgastante, ¿sí?, porque vas empujando algo pero a la vez la gente ya no quiere. Vamos a la docencia, se forma la comisión de docencia, se hace un primer evento, se hace un segundo evento. A la hora que vas a evaluar la docencia, nadie quiere ser evaluado, ni por proceso democrático, ni por mejora, ni por nada.

16 **LMP:** ¿Sería como sentir que se les está exponiendo?

17 **LPR:** Se les está exponiendo y se les está exigiendo. O sea, el mínimo, que cumplan con dar clases. Entonces, si tú a la gente le pides de buena manera que dé clases, ¡Cómo! Tenemos muchísima gente tanto en administración como en sociología con un solo grupo y que no quiere tener más, ¿eh? No, y no los haces y llegan a complicidades con los responsables del programa. No dan más, no dan más.

20 **LMP:** ¿Cabría ahí por ejemplo que ante cualquier petición dicen que sí, pero no dicen cuándo ni cómo?

21 **LPR:** Claro, a todo te dicen que sí. Se tiene que hacer una evaluación del programa de administración y tengo un año diciéndolo. Fuimos a Oaxtepec el año pasado, fueron tres días, se iba a sacar la evaluación y hoy este año no fuimos, porque no se echó a andar la evaluación y entonces yo soy la maldita que no quise que se hicieran las jornadas de evaluación de la licenciatura cuando esto tendría que haberse echado a andar el año pasado aquí, e ir otra vez a Cuernavaca para traer resultados y no se hizo. Entonces son las dos licenciaturas, de diferente manera, pero son las dos, ¿eh?. Este, para mí sociología es un caso perdido. Ahí la gestión, o sea, ¿qué gestión aplicas ahí? O sea, sí, aha, oye, hacen falta los documentos de no sé qué, o sea, sí, y no los hacen. Oye, vamos a ver cuántos reprobados tienen. Pero además en el Consejo Interno (CI), algo que en términos de la gestión que lo único que les ha importado es ir a los congresos, entonces como no hay recursos, digamos que ahorita pues ya no hay pleito. La gestión que hace el CI es este hacer oficios para quejarse de que no hay recursos, pero no hay un CI propositivo. Pero algo que también pasó cuando yo llegué: había un CI empoderado. Se sentía... porque ellos habían destituido a la coordinación anterior, y porque lo hicieron ver también cuando se presentaron los programas de las tres candidatas. Que si la que quedara no daba el ancho, entonces la destituían, ¿eh? Entonces, cuando no es facultad del CI. Es que también hay un error de procedimiento en el nombramiento de las coordinaciones. No tienen sentido las votaciones, porque en el imaginario es el que tiene mayor voto, y no es así [pero la última palabra la tiene la Rectoría] entonces no tienen sentido. En la UNAM se presentan ternas y sobre las ternas el Rector decide. ¡Para qué hacer una votación! Entonces, todo el mundo en el imaginario de que vas a votar y no sé qué. No creas que porque tuviste más votos, ya con eso la hiciste. No es cierto.

22 **LMP:** Interesante, porque mucho de eso se va al escenario de lo micropolítico y ahorita lo vamos a ver. pero por ejemplo con esta inercia que ha llevado la universidad, esta dinámica en las coordinaciones, a futuro, ¿usted cuál considera que podría entonces ser un estilo de gestión idóneo, digamos, por decir idóneo en el entendido de que es un reto estar aquí?

23 **LPR:** Sí, yo creo que es un reto, yo no creo que haya una gestión idónea. Yo creo que sí aproximarnos a un modelo democrático, eso me parece que es lo más idóneo, digamos es el ideal de cualquier institución, pero con ese liderazgo. Digamos que ese liderazgo debe ir acompañado de un reconocimiento institucional, porque si no de todas maneras sales perdiendo. Sin ese reconocimiento institucional de que eres el "director". Cuando se crearon las coordinaciones les dio miedo ponerles directores, ¿sí?, porque también la estructura no estaba y la estructura todavía sigue sin modificarse. Entonces, sí tenemos que apostarle por una vida más democrática, pero en esa democracia upeniana que te desgasta.. De veras, todo llevado al consenso, ¡no! Es que hay un principio de autoridad, no todo lo puedes llevar a la votación, ni todo se vota. Hay un desgaste por estas votaciones, y que si tú tomas una decisión, ¡ay, cómo! Pues *sorry*. O sea, me compete, tengo que decidir y lo tengo que decidir ahorita. Porque no, es que hay que llamar al consejo. O sea, tú tienes que tomar decisiones. O sea, no puedes estar llevando todo al consejo y todo a la democracia. Esta democracia upeniana, ¡ay!

24 **LMP:** ¿Y podría deberse en parte a que ese imaginario del que hablas, la figura del coordinador de área la ve más como representante del propio colectivo y a su vez la Rectoría sí la ve como autoridad?

25 **LPR:** Yo creo que hay una parte de académicos que a lo mejor creen que eres su representante, pero ese es un error. Tú no eres representante sindical. Si fueras representante de algo, serías de la autoridad en un momento dado, pero no de los maestros, pero no de los maestros. Pero lo que necesitamos es más reconocimiento de la autoridad en la función de coordinador. Porque los compañeros cuando quieren, por ejemplo me dijo un día Alfonso, oye -- algo de cómo estaba llevando a cabo las sesiones para el rediseño--, no me acuerdo qué, y me dijo, ¿tú por qué? ¿Yo por qué? Pues porque aquí dice que tengo que revisar, tengo que vigilar, ta, ta, ta, ta, ta… Y me dijo: no, tú no. Y le respondí: perdóname, pero sí me compete. Ah, cuando había que revisar lo de los números de titulados y demás, que iba a venir la contraloría. A ti no te compete, pues te equivocas, a mí sí me compete. Entonces, hay como ciertos vacíos en las funciones del coordinador que entonces te llevan a eso, a la crisis, ¿no? Es que hay una crisis institucional, totalmente, totalmente. Aquí nada más quieren que tú les resuelvas, pero no quieren moverse para nada, o sea, hay unas inercias impresionantes, impresionantes.

26 **LMP:** Y bueno, esto realmente de si usted realizó un ejercicio diagnóstico de necesidades ya me lo respondió cuando llegó, y bueno y antes de autoproponerse, ¿no?, con ese balance que se hizo. Entonces, nos iríamos a si una vez que ya se posicionó en la coordinación usted tenía, independientemente de ese balance, de ese ejercicio diagnóstico, si ya tenía un plan de acción preestablecido o lo fue construyendo sobre la marcha.

27 **LPR:** Yo las dos cosas, yo hice mi plan de trabajo, que marcaba las tres áreas sustantivas, que era la docencia, la investigación, la difusión; también el fortalecimiento de los cuerpos académicos e impulsar los perfiles Prodep, e impulsar mucho lo de las publicaciones. Supuestamente también estaba (supuestamente digo porque todo se ha ido modificando en el camino) la cuestión de los equipos de cómputo que era súper necesario. Sin embargo, cuando recién llego, pues nos dicen que no ha habido en cinco años y que no va a haber tampoco los próximos presupuestos para equipos. Entonces, pues eso ya de entrada queda fuera. Ahora, el primer punto, eh fue la conformación de la comisión de docencia, fue nodal, y creo que esta comisión ha

funcionado bien. Ahorita como que a la mitad del camino como que se está desinflando y hay que impulsarla otra vez. Entonces, se ha un poco desdibujado porque la propuesta era ya ahorita, a mitad del camino, ya implementar la evaluación, entonces como que la gente no quiere, entonces cuando planteamos un evento, ya nadie se aparece, entonces eso que nos planteamos desde un principio, está y está funcionando bien. La comisión de investigación también. Tenemos ya toda una base de datos con todos los proyectos de investigaciones, y no solamente los de ahorita sino por lo menos los de cinco años atrás. Cuáles son los vigentes, cuáles son los no vigentes, cuáles están concluidos, quiénes no entregaron productos, quiénes sí entregaron productos y el ejercicio presupuestal está en función de los proyectos de investigación, y si no tienen proyectos de investigación no hay recurso. Y eso a la gente no le ha gustado, porque hay una crisis y una serie de contradicciones, porque no, sí que se diga la transparencia. Una vez ya se hizo todo y que se evidenció quiénes no habían entregado nada, ya no les gustó y además todo se subió a la página. Tenemos una pestaña que es comisión de docencia, otra de investigación. Así que todos los documentos están ahí y el ejercicio presupuestal pasa por eso.

28 **LMP:** ¿Quiere decir que ahí sí se ha transparentado o se ha logrado esa misma transparencia con los datos duros de cada licenciatura: titulación, deserción?,¿o aún no?

29 **LPR:** No hay esa base de datos. A partir de contraloría, sí se empezó a hacer una base de datos de titulación, nada más. De reprobación, rezago, nada. En titulación ahorita si se tiene una base de datos, pero en administración no tenían nada. Aquí debo reconocer que Blanca la tiene y la tiene muy bien elaborada, que no es responsable. Acá en administración no tienen nada. Ahora acaba de entrar una nueva comisión que está reestructurando todo y haciendo esa base de datos, porque no tenían ni una base de datos de titulación y tienen dos secretarias y un responsable técnico para titulación, y de los tres no se hace uno, ¿eh? [ese es otro de los talones de Aquiles que hay que sortear, ¿no?]

30 **LMP:** Y bueno, con todo esto que se ha venido haciendo e incorporando, de estas opciones que le voy a dar de tipos de planeación, ¿cuál o cuáles usted considera que sí se han aplicado de manera más recurrente: una planeación basada en las circunstancias, planeación estratégica, operacional, direccional, permanente, contingente, táctica, prospectiva, planeación de investigación-acción, financiera, a largo Vs corto plazo, Participativa o basada simplemente en sistemas de información?

31 **LPR:** Mira, cuando entré a la coordinación, bueno desde antes, hice mi plan de trabajo y lo presenté, yo hice todo basado en una planeación estratégica y de ahí era como partíamos del balance que se había hecho con todos, era participativa, ¿sí?, porque todo el mundo opinó sobre cuáles eran las áreas de oportunidad del Área 1, cuál era la situación en que se encontraba, entonces la participación estuvo dada desde ahí. Cuando ya tomo la coordinación, entonces conformamos las comisiones, también fue participativa. Creo que un punto digamos que ha mantenido hasta este momento, porque no sé después, digamos por lo menos un clima no agresivo en el área, porque bueno antes las reuniones de consejo interno eran tremendas, ¡tremendas! Ahora, como sea esa ha sido otra estrategia, o sea, hay que ser estrategas y hay que ser también tácticos, ¿no? Entonces, si bien yo partí de esta planeación estratégica participativa, después tuve que ser táctica, ¿no? Planteas una estrategia específica y fue darle el juego al consejo interno y conformar las comisiones. Esa fue la estrategia. Ahora, como en el consejo interno ya no se está dirimiendo la cuestión del presupuesto porque no tenemos presupuesto, entonces algo positivo es que ya no te estés peleando por los viajes, porque era finalmente lo que les importaba.

32 **LMP:** Y ahora que salió una noticia reciente, no sé si la vio en los periódicos de que la Universidad Pedagógica Nacional va a recibir el presupuesto más alto, ¿qué opina al respecto?

33 **LPR:** Mira, yo no lo creo, yo no lo creo porque llevamos tres años con un presupuesto que no se mueve y que lejos de eso. Ha de ser el más alto, pero ¿desde hace cuánto? Ha sido bastante menos. Además, el presupuesto alto viene en términos del pago de nómina. Ese presupuesto no está distribuido en términos de las necesidades, o sea, por ejemplo que vaya a la partida 5000 que es la de la de compra de equipo, de eso no hay nada. Pero sí, el mayor presupuesto se va para el pago de nómina, de ahí que cuánto es lo que queda para lo demás. Nosotros hemos tenido pocas, muy pocas reuniones con el secretario académico y el administrativo, y el presupuesto es mínimo, para otras cosas que no sea la nómina. Eso también es otra cosa. Si bien hay una participación más amplia del consejo, ¿verdad? a la vez como que también ya perdió sentido para los mismos representantes del consejo, porque no hay que ir más allá de las cuestiones administrativas, entonces eso no les interesa, pues. Entonces, mira por un lado con el consejo interno pues ya es nada más entre los viajes y los cubículos. Ahora, el otro asunto es los cubículos y los espacios, porque los espacios tienen territorios y los territorios con las tribus y los diferentes grupos académicos, ¿no?, pero por otro lado con la autoridad, o sea, léase el Secretario Académico, léase el propio Rector, no hay un liderazgo que diga vamos por esto, no lo hay. En realidad, la última reunión del consejo académico el Rector dijo claramente que él tenía cinco proyectos con directores de unidades que son los proyectos que se están impulsando para el servicio profesional docente. Entonces, el rector va por acá, Ajusco va por allá. Son líneas paralelas, y ¿dónde quedas tú?, o sea, ¿qué proyecto puedes impulsar? Con una licenciatura que tiene un programa educativo de yo digo de los sesenta y que no tiene ahorita mucho futuro y con profesores que están instalados en un paradigma de la modernidad que realmente no nos da respuesta. Es complicadísimo, ¿no? la participación, la gestión.... pero sí me he apoyado mucho en estas cuestiones muy estratégicas de pequeños grupos para poder impulsar estos proyectos.

36 **LMP:** Sí, de las funciones sustantivas: docencia, investigación, difusión, inclusive las dos licenciaturas, el currículo, eh, las evaluaciones por parte de los CIEES, lo que comentaba de administración, que ya no se les importa.

37 **LPR:** En cuanto a evaluación, primero la que se planteó fue la evaluación de la docencia. En la evaluación de la docencia lo que estaba en puerta era la evaluación formativa para mejorar sobre todo lo de la reprobación y de la deserción, a eso iba encaminada, para la deserción y la reprobación, y luego también esto se vincula con la titulación. Entonces ahí se trató de implementar, pero como tú bien mencionas esto fue un intento fallido. Pensamos que a la mejor ya, en último de los casos, puede ser que el próximo año la implementemos. Vamos a tener ahora en octubre una pequeña reunión otra vez con la comisión. vamos a revisar unos documentos y vamos a tratar de impulsar, pero hasta dónde llegue, quién sabe, porque hay mucha resistencia. Hay muchísimas resistencias. Y luego además porque lo que se impulsó fueron los criterios para la asignación de carga docente, pero resulta que para la asignación de carga docente y esto mismo de la evaluación, las líneas en el caso de administración y el colegio de profesores de sociología, bueno están

cooptados, y de ahí que ellos deciden todo. Las líneas en administración y el colegio en sociología. Entonces, hay gente que quiere entrar y no puede, y no puede, no la dejan, ¿eh? Pero esa ha sido una práctica de toda la institución, lo mismo pasa en el posgrado.

38 **LMP:** ¿Y en las otras licenciaturas de las otras áreas?

39 **LPR:** Eh, las otras licenciaturas sí, pero menos, porque tienen una demanda muy amplia. Entonces, siempre están necesitando profesores. Entonces, si no te dan para allí te vas para allá. Entonces eso en términos de la evaluación de la docencia, que si pensábamos que fuera una evaluación formativa, que fuera interna, ¿eh? también porque aquí quieren mucha transparencia para todo, pero no quieren que nada se sepa, entonces se había pensado en interna. Evaluación de los proyectos, ¡uuuhhhh, no, no, no! Eh, yo les comenté a los colegas que se formara la comisión, pero yo decía: es que tenemos que hacer una convocatoria donde no vamos precisamente a evaluar el proyecto, pero sí se tiene que dictaminar, y además tienes que entregar un informe y que ese informe pues esté por lo menos avalado por la comisión, para que después en las becas también te tomen en cuenta, porque si no pues no. No quisieron. Se suponía que teníamos que sacar una convocatoria y dijeron no, por eso digo que es la democracia upeniana, que no, que fuera abierto y que todo el que quisiera y tuviera un proyecto lo registrara. Está bien, pero lo que sí quedó ya establecido es que sí debe haber informes parciales o finales. Fue lo único que se logró, porque que tenía que ser abierto, que no teníamos porque evaluar los proyectos, que cada quien tiene su propia dinámica, que era caer en la lógica neoliberal, que los puntitos, que bueno, toda una historia. Entonces allá en la comisión de investigación lo único fue que se registrara el proyecto y que se comprometiera el profesor a entregar sus informes parciales y finales. Ahora, este de los programas educativos, la evaluación, ¡uuuyyy, no! No quisieron, no pudieron, o yo no sé qué pasó allí. Sí sé qué pasó, que no quieren, no quisieren. Se tenía que haber evaluado administración, ya está en el sexto o séptimo año y el programa educativo no se ha evaluado. Se tendrían que estar revisando los programas educativos, los contenidos, aunque sea de manera interna, tampoco. Se planteó el año pasado cuando se fue a Oaxtepec; era también para lo de las CIEES y lo de la evaluación, pues el coordinador no pudo llenar los documentos para las CIEES. Definitivamente, no se llevó a cabo y mucha gente se opuso. Administración también tiene un grupo más o menos fuerte que no quiere la evaluación. Entonces, así se la han llevado, ¡en la simulación total, total, total! No hay evaluación ni a los programas, tienen un rezago en titulación, del plan 90 y del nuevo plan. Del nuevo plan no se ha titulado nadie.

40 **LMP:** Bueno, estábamos viendo que esto de la evaluación de la licenciatura nomás no ha fluido.

41 **LPR:** En realidad yo creo que mira, todo ha sido una parte de simulación en términos de cuando se hizo el balance que según había mucha disposición para hacer cosas y para todo, tú te das cuenta que no es cierto, que realmente la gente lo que quería era mantener sus cotos de poder, y cuando tuvieron el enfrentamiento con la coordinación anterior, fue eso ¿no? Que no se les permitió y ahorita no se ha dado el enfrentamiento, pero han paralizado las cosas, ¿sí? Entonces, a un año y medio, a mitad del camino, se empezaron a hacer las cosas, pero una vez que ya esto ven que puede trastocar su propios intereses lo paralizan, lo paralizan así. Con sociología si tuve dos enfrentamientos fuertes, porque de plano ellos están en un rediseño permanente que ahora primero hicieron con otros compañeros que se acaban de incorporar una propuesta interesante, novedosa, que el día que la presentaron el grupo fuerte de sociología la echó abajo, la echó completamente abajo y decidieron así, nada más por pequeños grupos, de acuerdo a sus propios intereses hacer sus espacios curriculares. ¡Qué es eso de rediseño! Pero si fue más que obvio. Y ahí ves a los economistas, los sociólogos, los sociólogos de la educación, los que trabajan cultura y no sé qué, cuidando sus propios espacios para mantenerse, porque no han sido capaces de reinventarse. No, y además con textos y con cosas así de un contenido ya más trasnochado que nada. Entonces, eh, la vez que echaron abajo ese plan que estaba bastante novedoso, dije ¡no puede ser! Después vinimos a una sesión de trabajo un sábado. ¡Uy no! Evidente, los grupos, evidente. Nada más quieren sus propios espacios que siguen reproduciendo y teniendo ahí la licenciatura muerta. No tienen titulación, no tienen programa de egresados, de seguimiento de egresados, no tienen absolutamente nada. Entonces, hay unos vacíos que definitivamente no se van a poder cubrir.

42 **LMP:** De eso hablaremos un poquito más en el otro escenario de la innovación curricular, pero bueno, ya para ir cerrando éste que es el de gestión, ¿usted ha implantado algún tipo de proyecto o programa orientado a la mejora de algún proceso, que inclusive puede ser administrativo, o de alguna otra índole dentro del área?

43 **LPR:** Bueno, pues es que queríamos la mejora de los programas educativos. Pues no operó. Ese era el punto nodal, en la mejora de los programas educativos. No hubo posibilidad. Es nada más hacer mis espacios, lo que yo quiera hacer y definitivamente este nada más se pensó en términos de las tribus académicas. O sea, en términos curriculares no. En términos administrativos, está peor el asunto. ¡No, no, no!, es todo un tema impresionante la cuestión de los administrativos. Cuando yo llegué, dije: vamos a hacer como una reingeniería para ver las funciones que cada uno cumple y que no cumple y cómo se puede hacer mejor. ¡Uuuy, no! Para empezar, aquí los administrativos tienen omisiones de salidas y de entradas, tienen todos los permisos que te puedas imaginar, y si nada más dice en sus funciones mover esto a la derecha, es mover el vaso a la derecha. Si tú le dices oye, haz esto, haz eso, haz aquello, nada más no lo hacen, no lo hacen. Hay otro asunto también con los administrativos; eh, como que también perdió mucho el jefe administrativo, porque desde hace como una gestión se le empezó a llamar enlace y pues no es enlace, es el jefe administrativo; entonces, ahí perdió digamos como poder, ¿no? Eh, y es que con los administrativos pues realmente no hay como hacer reconocimiento a la figura del jefe administrativo.

52 **LMP:** Muy bien, entonces en lo que lleva de su gestión, si tu tuviera la oportunidad de empezar de cero esta gestión, ¿qué es lo que cambiaría o haría diferente respecto de las cosas que ha hecho hasta el momento, o qué no repetiría?

53 **LPR:** ¡Ay Dios!, pues es que el contexto en el que llegué fue muy desgastante. Ha sido muy desgastante. Mmm, ¿qué no repetiría? Eh, a mí me indignó mucho la situación con sociología. Fíjate, porque te voy a platicar algo que sucedió el semestre pasado con sociología, que terminó la generación. Pues el responsable es eso, ¿no?, para las broncas, para tratar de orientar a los alumnos y demás, pero las orientaciones que se dan en sociología a los alumnos son para cerrar la institución, son para sacar a los maestros, son para... Entonces, un día llega Alfonso y me dice: es que los alumnos quieren

hablar contigo, los de octavo semestre. O sea, ya me tenía al grupo allá afuera, y los mete. O sea, ni siquiera me dio chance, agarró y lo metió, y digo: de qué se trata. No es que no nos dan el diploma de la generación, y que sólo nos van a dar veinte invitaciones a color, y queremos cincuenta carteles a color. Pues no se puede. Bueno, pues hicieron un plantón allí. Total que dije no, no se puede, no tenemos recursos. pero el coordinador lejos de tratar de dar solución y de pararlo, él mismo los animaba para que estuvieran allí y diciendo "pinches autoridades", no nos dan nada, que no sé qué, que no sé cuánto. Pues el mismo numerito hicieron el día de la clausura. O sea, de qué se trata, ¿de formar gente resentida? Hay un resentimiento de clase impresionante con esos alumnos, ¿sí? No hay posibilidades. El discurso que se aventaron fue todo del neoliberalismo: y quieren acabar con la educación pública, y que no nos dan empleo. Y eso mismo, ahora en la bienvenida, que fue la contrabienvenida. Si apenas a escaso un mes ya los tienen ideologizados, politizados, pero ni siquiera con propuestas. Bueno, vamos a hacer esto... No, todo es cerrar la institución, todo es cerrar la institución, venir a hacer un plantón aquí, exigir algo que ni les compete. Entonces, eh yo creo que sería marcar bien los límites con sociología. Eso sería un punto fundamental, no apoyar definitivamente el rediseño, no apoyarlo, porque eso no tiene ningún sentido, ninguna lógica. Este, abrir los espacios de las líneas y del colegio, porque tampoco pueden ser. Ese colegio de sociología es como la dictadura del proletariado. Así me atrevo a llamarlo. y las líneas en administración también se han convertido en cotos de poder que no permiten entrar a nadie. Entonces hay algunas posibilidades de negociación y concertación con administración, ahora lo veo. Hubo un momento en que pensé, son iguales. No, no, no, hay una notable diferencia en una y otra. Hay una diferencia contundente. Entonces, yo la diferencia la tendría marcada por eso, pero te digo que tampoco con los administrativos puedes hacer mucho, porque es una estructura que viene heredando todos los vicios. Cuando tú les pides cambiar o innovar, no puedes hacerlo, porque me voy a quejar, voy a ir al sindicato. ¡Ah!, tres veces Rodolfo me trajo al sindicato. Eso es lo primero que hacen, traerte al sindicato. En lugar de decir, bueno voy a trabajar de otra manera, voy a traer esto o aquello, nada, nada, ¿eh?

54 **LMP:** Entramos a la parte de micropolítica y estas últimas tres partes o escenarios ya son digamos más leves, porque se va a dar cuenta de que aparentemente se repiten algunas preguntas, pero en realidad es focalizar aspectos ya más en lo micropolítico. Por ejemplo, ya más sobre las interacciones, las relaciones de poder, disputas, etc. Y por ejemplo aquí ¿cómo considera, con base en todo ese contexto que narró anteriormente, que fue recibida en términos generales por el colegio de profesores, por los administrativos y por los estudiantes, una vez que ya se supo que usted quedaba como coordinadora del área académica?

55 **LPR:** Pues yo creo que se sentaban a llorar, así, definitivamente. Mira, yo no llegué a la coordinación con el apoyo ni de sociología ni de administración, como bien te había mencionado, ¿no? En ese sentido no puedo decirte que fui bien recibida por ninguno de esos dos grupos, por ninguno de esos dos grupos. Y fuerte, o sea, es más, yo creo que como además no tenía estructura administrativa, le apostaban a que en tres meses yo me iba a caer. Esa era su apuesta. No veían cómo podía yo quedar. Entonces, hicieron hasta lo imposible para que yo tronara. Eso fue lo que hicieron, y yo creo que fue muy desagradable para ellos, muy desagradable, pues porque sociología sabía que no iba a negociar con ellos, no iba a haber negociación, definitivamente ¿eh? Y la gente de administración, en particular con ese grupo, pues ese grupo yo tenía diferencias eh con un grupo específico de administración. Mari Carmen Treviño, aunque estaba apoyada por sociología, este finalmente, a ella nomás la estaban utilizando. Entonces, ahora tengo una relación digamos de trabajo sana con ese grupo de administración.. Con ese grupo de administración sí se puede concertar, con el otro no. Con el otro grupo es un grupo que ya hay diferencias de antaño, entonces ahí sí no había ninguna posibilidad de concertación ni de negociación alguna. Entonces este pues sí fue complicado, ¿no? Fue muy complicado y muy desgastante, porque aparte de no tener estructura administrativa me enfrentaba a un área que estaba completamente fragmentada y que le apostaban a que... Mira, tan sólo cuando yo llegué que buscaba a Rodolfo al lunes siguiente, lo que me dice: Ah, ¿que no quedó la maestra Paty? Le dije, pues cómo se ve que no estás en tu lugar, porque si estuvieras te hubieras enterado, y para tu desgracia no quedó la maestra Paty, y la coordinadora soy yo. Entonces, desde ahí ya, él tenía que cambiarse, definitivamente, ¿no? Entonces,, todo mundo pensaba que Patricia Ledesma quedaba. Para empezar, por ella, para empezar por ella.

56 **LMP:** ¿Y por ejemplo, los estudiantes, porque finalmente con las inauguraciones y las bienvenidas de las nuevas generaciones, o esos contactos que se llegan a tener?

57 **LPR:** Fíjate que, yo ya lo vi también con las otras coordinaciones ¿no?, los estudiantes tienen mucho mayor contacto con los responsables de licenciatura que con las coordinaciones. Realmente, en la figura del coordinador frente a la actividad cotidiana de los estudiantes de las licenciaturas es más la relación de ellos que con la propia coordinación del programa. Lo mismo pasa en pedagogía y en psicología, ¿eh? No hay ese contacto, no hay ese punto de encuentro, porque sus broncas (que si los maestros…), a menos que ya sea una bronca que no les hayan hecho caso acá, pasan con la coordinación del área, pero en realidad todo es primero con el responsable del programa educativo.

58 **LMP:** O a menos que los empujen, tipo Alfonso.

59 **LPR:** Aha, solamente así, que tengan este tipo de demandas, ¿no? Porque él nada puede resolver, él en nada tiene capacidad de solución. Él sí te los avienta para que ahí tú trates de darles una salida, pero no. Realmente te digo que yo me he apoyado de pequeños grupos, pero muy estratégicos y ¿sabes qué? que son grupos estratégicos y son grupos de trabajo. Esa es la diferencia, que la gente con la que he venido trabajando desde entonces, desde que me acerqué a la coordinación son gente de trabajo, que te pueden caer bien o mal o lo que tú quieras, pero son gente de trabajo. Entonces, por ahí no me pueden decir nada. Entonces, les caigo en la punta del hígado, no me pueden ni ver, pero no pueden decir que no trabajo.

60 **LMP:** Y por ejemplo los más beligerantes o combativos que de repente sí llegan a sacar de las casillas hasta el más santo, yo me imagino, y que es gente que puede ser parte del consejo interno o simples maestros de la vida cotidiana, pero combativos. Con ellos, ¿cómo amortigua o cómo contiene sus exaltaciones, sus...?

61 **LPR:** Pues mira, de sus exaltaciones, nada más he tenido a tres. Una, que fue muy fuerte, que fue con Teresa de Sierra, pero vuelvo a lo mismo, es la búsqueda del recurso, ¿sí? Entonces, perdón, pero pues aquí los recursos se distribuyen de esta manera y no hay más. Y sí, efectivamente te grita y te dice de todo, pero esa vez que me levantó la voz, pues yo también se la levanté. Aquí no vas a gritar, aquí no vas a hacer esto. Y sí tiene uno a veces

que ponerlos en su lugar, porque si no te pisotean. Entonces, este fue con ella nada más y con César Navarro una vez que estábamos en lo del mentado rediseño, que echó abajo todo. Entonces, él dice, no, no te compete. Pues sí me compete, pero pues aquí no hay posibilidad de diálogo, así que no tiene caso. Dices, no tiene caso seguir esta discusión hetérea, porque es diálogo de sordos. Entonces, agarré mis cosas y me salí. Pero en otro momento cuando se ha discutido en el consejo interno el presupuesto, y como ya está muy claro que no hay presupuesto en toda la institución, entonces un cuerpo académico solamente es el que ha estado insistiendo, que es el cuerpo del ESSU, que ya mandaron sus oficios ahora a Secretaría Académica, porque tampoco encontraron eco en el consejo interno. Pensaron que el consejo los iba a apoyar para una compañera, y como no los apoyó, o sea, ya no. En realidad te digo que como el asunto del presupuesto ha venido a atenuar la situación, o sea yo ahí digo: bueno, lo positivo de esto es que ya no se están peleando por el presupuesto, al menos no aquí, al menos no aquí. Entonces o sea, qué vamos a hacer. Pedirle a la comisión de docencia esto, tampoco quieren. Ya en este momento, si no quieren moverse, mira, yo ya me di cuenta, no va a haber poder humano, de veras, ya no quieren, no quieren innovar, no quieren moverse, no quieren.. Y dices ya, qué desgaste.

62 **LMP:** ¿Será que esta palabra de innovación la viven también como una amenaza neoliberal?

63 **LPR:** Sí, yo creo que sí, todo es amenaza neoliberal. Evaluación, calidad, eficiencia, innovación, todo es amenaza neoliberal, espíritu capitalista; estás en contra de la educación pública, o sea todo, todo, no hay posibilidad de decir oye, vamos a buscar, porque yo les dije una vez a los alumnos: es que hay que ser críticos de los críticos, ¿eh? O sea, no se vale nada más venir a decir no, este la educación pública y hay que defenderla, o que solamente Marx pudo. Bueno, ya Marx nos dio en su momento lo que tenía que dar y nada más, y ahora qué sigue, pero te das cuenta que eso no pasa ni por su vida; lo creo, definitivamente. Nada más queda como seguir manteniendo esos cotos de poder para, yo creo, que de aquí a que se jubilen.

64 **LMP**: Y bueno, dicho en palabras más académicas y vivenciales, ¿cómo definiría usted entonces las relaciones de poder que prevalecen en esta universidad, concretamente en el AA-1?

65 **LPR:** Bueno, es que pues las relaciones de poder están en los diferentes grupos que hay dentro de la institución, y estos mismos grupos determinan, orientan, el mismo proyecto educativo, ¿no? De ahí entonces que hay una parálisis. Esto lo veíamos también con los consejeros. Con los consejeros en los diferentes eventos que se han propuesto para hacer un proyecto de universidad, participan tres, cuatro y no más. No hay esa participación. ¿Por qué?, porque estos grupos de poder, estas relaciones de poder están orientadas nada más a la pasividad, a una pasividad en cuanto a un cambio, pero hay una participación real para seguir manteniendo los mismos espacios. O sea, si ellos quieren seguir manteniendo los mismos espacios, para eso tienen su grupo de estudiantes bien ideologizados, para que sigan manteniendo así sociología, porque son casi los únicos que están participando en esas cosas. Hay una relación de poder para seguir manteniendo mis grupos de docencia en tal horario, o con tales materias. Mi grupo de poder para tener este determinado congreso. Ejerzo presión para que me den tal recurso. Eso es para lo que se utiliza aquí. No se utiliza para un cambio curricular, no se utiliza para innovar, no se utiliza para la mejora, no se utiliza para nada de eso, no se utiliza para decir bueno, vamos a tratar de pensar otro programa educativo. No, definitivamente no.

66 **LMP:** Entonces, a futuro, ¿cuáles serían las interacciones digamos más saludables o idóneas para poder navegar en un área como ésta, de la manera más sana?

67 **LPR:** Yo decía, la verdad y no es que sea pesimista, pero sí realista. Bueno, más bien me lo preguntaba: ¿que nos tenemos que morir todos para cambiar esta forma de relacionarnos? Morirnos o jubilarnos, porque de otra manera, yo no veo posibilidades, ¿eh? De verdad, y sin ser fatalista. Porque además tampoco hay un proyecto institucional, o sea, aquí estamos a expensas de a ver en qué momento nos cambian al Rector, a ver en qué momento... o sea, la figura de la propia UPN no ayuda, no abona a tener una mejor posibilidad. Ahora, cuando uno piensa, por ejemplo en los jóvenes, en el caso de los administrativos, bueno, vienen peor que los padres, corregidos y aumentados, porque además como lo que tienen ahorita ni siquiera fue producto de una lucha sindical como lo fue en el caso de sus padres, creen que todo se lo merecen. Y ahí sí que no, o sea, no hay esta posibilidad. Entonces, hay una competencia muy desleal en todo, ¿sí? Hay una situación de agresión poco cordial. Bueno, y qué decir de los académicos más jóvenes que han entrado ahora. Bueno, es toda una historia, ¿eh? Creen que todo se lo merecen. o sea, llegan pidiéndote cubículo, máquina nueva. Es que yo gané una plaza. Pues sí ganaste una plaza... o sea, desconociendo el trabajo, las trayectorias de todos los académicos. O sea, llegó uno así ¿eh? Es que yo tengo mi viaje a Croacia, mi congreso en Croacia. O sea, no te lo pudiste buscar más lejos porque no había. Y a mí me toca, porque yo soy SNI. Pues tú serás SNI, pero aquí hay criterios, hay lineamientos de operación para ejercer las partidas presupuestales. No nada más porque seas SNI y acabes de ganar tu plaza tienes derecho. O sea, no reconocen trayectoria, no reconocen los mecanismos que se han establecido. O sea, todos los procesos de operación y de gestión los desconocen. y lo único que quieren es que se les den recursos para que ellos puedan seguirse manteniendo en el SNI o en el Prodep o en lo que sea. Entonces, es mucho más complejo, porque uno diría, bueno en un primer momento ya urge el cambio generacional, pero con los cambios generacionales esto tampoco se resuelve, se agrava. Entonces, ves la complejidad del problema. No es nada más una cuestión de edad, es más bien una cuestión de que ahora la gente se jubile con eso. No, es que el cambio generacional viene muy perverso, ¿sí? Y estas lógicas laborales también abonan a que todo se complique, y de dónde vas a sacar, ¿eh? porque todo se lo merecen, todo, y nada más no.

68 **LMP:** Y entonces, a futuro, ¿cuáles serían esas interacciones más saludables?, porque van a seguir llegando jóvenes con esas características, pero de cualquier manera quedará alguien de la vieja guardia. Entonces, ¿cómo contrarrestar justamente ese choque generacional, si, por lo que me plantea, ya está muy viciado aquí también el asunto institucional, académico, administrativo? ¿Cómo conciliar?, porque hay universidades, igual que ésta, en las que sigue entrando gente joven, pero hay ahí una vieja guardia y logran mal que bien sobrevivir, ¿se las ingenian digamos para la convivencia?

69 **LPR:** Yo creo que es fundamental, ¿no? y en un principio democrático, pero creo que sí hay que redefinir qué es la democracia, porque en un principio la democracia upeniana se piensa que es hacer lo que yo quiera como yo quiera. Y no, implica límites, responsabilidades, compromisos y tal vez, eh, definir más claramente cuáles son las responsabilidades y los compromisos de los responsables de los programas educativos, de la comisión de docencia, las comisiones de titulación de cada uno de los programas. Este, el asunto de los cuerpos académicos, ¿sí? Cómo la gente también se ha apoderado de los

cubículos, ¿sí? Que nadie quiere ceder, pero te digo pero es muy competitiva, pero muy desgastante esta relación que llevamos. O sea, es nada más ver por lo mío. Pero una cosa que sí quiero recalcar del área y de todos los colegas, es un área muy trabajadora. De verdad, ¿eh? Que nos ha faltado el trabajo colaborativo y colectivo. Que ahí hay unos intentos que se están haciendo, pero todos trabajamos mucho. Todos, todos, todos.

70 **LMP:** ¿Aun los responsables de las licenciaturas?

71 **LPR:** Bueno, no todos, pero la mayoría, la mayoría es gente que sí trabaja mucho. Pero, como en todo, hay gente que se cuelga del trabajo de los otros, hay gente que no viene, gente que tiene un grupo y no se aparece en toda la semana, pero por eso digo que también hay complicidades. Entonces, este pero aun con eso, yo veo algunas otras áreas. O sea, nosotros no dejamos de producir, ¿eh? Y si no es un evento de académicos, y si no es una presentación de libro, un debate de otra cosa, en fin, *n* cantidad. Trabajo de los cuerpos, pero también los cuerpos están atomizados. Todos estamos como atomizados. A veces los cuerpos nada más son un espacio como para recluirnos. Pero es la organización académica que ya dio lo que tenía que dar. Entonces, esas relaciones se han deteriorado. Esta reestructuración tendría que habernos llevado a otro paso más, donde las relaciones de poder se tendrían que haber redistribuido y no se redistribuyeron, por el contrario, se concentraron. Entonces, eso también genera mucha tensión. Entonces, cada uno está atrincherado. Entonces, no hay diálogo, no hay intercambio académico, se ha perdido todo eso. Eso sí.

72 **LMP:** ¿Y eso lo fomentaría?

73 **LPR:** Fomentaría más el trabajo colaborativo, pero es bien complejo porque mientras tú fomentas un trabajo colaborativo que fue la parte de las comisiones, éste se asume o se vive bajo una lógica laboral bien individualista. Entonces, esas contradicciones cómo las superas, ¿no?. Cómo haces que haya trabajo colaborativo, que la gente quiera hacer otras cosas cuando todo se te califica de manera individual.

76 **LMP:** Pues creo que con esto hemos cerrado estos dos escenarios, y si le parece ya con base en su agenda, usted me dice. Mientras tanto, muchas gracias por su colaboración.

77 **Nota:** Cabe señalar que esta entrevista está inconclusa, debido a la saturación de la agenda de la entrevistada. Hasta el momento se han abarcado los dos primero escenarios: gestión académica y micropolítica. Siguen pendientes innovación curricular y apoyo por parte de las autoridades. Sin embargo, por la extensión y profundidad de las respuestas proporcionadas en los dos primeros escenarios, se han podido inferir respuestas para los otros dos escenarios.

Relato UPN-A

1 **Descripción de la estructura de poder de la UPN-A**

2 Relato sobre cómo se configura la estructura de poder en la UPN-A

3 Fecha: __25/09/2015__

4 **LMP** = Laura Magaña Pastrana **Entrevistado** = Dr. YJN

5 **YJN:** La licenciatura en sociología surge, me parece, en el 79 cuando aparecen las licenciaturas primeras de la unidad Ajusco y ha evolucionado mucho porque el plan de estudios primero se hizo, por llamarle de algún modo, por los pioneros de la misma licenciatura, ¿no?, y se generó el famoso plan 79 de todas las licenciaturas, porque eran con un tronco común muy largo, que luego ya a mitad más o menos del currículum estaba conformado, según recuerdo, por las materias comunes, por el tronco común para todas las licenciaturas y luego ya la otra mitad era para el programa específico de sociología de la educación.

6 **YJN:** Entonces, yo entré en el 89 o el 90 y los profesores estaban discutiendo el nuevo plan de estudios, porque el plan noventa tiene el cometido de desaparecer el tronco común y hubo un acuerdo entre autoridades académicas y Rectoría, Secretaría Académica y el siguiente nivel de autoridad, que era la Dirección de Docencia, eh… con el resto de coordinadores de academias, porque la universidad estaba organizada con base en academias por disciplina, o por núcleo temático del currículum mismo; o sea, había academias como historia de las ideas, academia de matemáticas, aparte de las academias de licenciatura, ¿no? Bueno ahí se dio un giro, pero hubo un consenso de que seguiría habiendo ciertas materias que se impartirían por esas academias de asignatura, así se les llamaba, pero su espacio se redujo notablemente y pues ahí hay una división, ¿no?

7 **YJN:** En la historia del programa de estudio, podemos decir que esa fue una primera etapa. En el noventa empezó una segunda etapa y estrictamente hablando el plan de estudios noventa sigue vigente, pero la estructura académica se modificó con esta reestructuración que se dio alrededor del año 2003, 2004, en donde desaparecieron formalmente las academias y las áreas de docencia e investigación estaban por separado y se quedaron las cinco áreas, ¿no? y los cuerpos académicos.

8 **YJN:** Pues de lo que yo sé sobre las dificultades que ha habido para crear un nuevo plan de estudios, es que se han combinado múltiples factores internos. Una suerte de fragmentación, de división interna en la que al desdibujarse la Academia de Sociología de la Educación y ser sustituida por distintos cuerpos académicos, pues eso se tradujo en disputas de poder, entre cuerpos académicos, entre personas de esos cuerpos académicos y creo que por eso no hubo varios intentos de hacer, hasta donde sé, no estuve yo siempre aquí presente, pero por los documentos que nos han enviado y por lo que se ha platicado, hubo varios intentos de reforma curricular que no prosperaron, ¿no?, que no se supo generar el consenso necesario para eso.

9 **YJN:** Y al quererse imponer como un proyecto que se consideraba el mejor a los demás, pero sin consenso, pues ahí es donde se puede ver que si no se ligitima un proyecto académico, ¿no? una reforma curricular, si no participan los académicos, todos o la mayoría por lo menos, si no se ven reflejados

sus intereses académicos, sus creencias, su saber, si no se ve reflejado en ese plan de estudios, pues creo que por eso no se puede llegar a un acuerdo hasta ahora, porque se ha querido imponer por un grupo a otros grupos; esa es la impresión que yo tengo, que la vida interna digamos de lo que forma ahora el programa educativo, ¿no? distintos cuerpos académicos que lo atienden y no habían logrado crear el consenso necesario para ello. En esta última etapa parece ser que sí ahora hay mayor consenso, no total tampoco, pero sí se aprecia un avance significativo en acordar espacios curriculares divididos, en donde hubo pus un acuerdo político para hacer una división, con parcelas, por así decirlo, donde el plan de estudios de manera pragmática decidieron que se iba a dividir en grandes campos temáticos digamos, las teorías sociológicas por un lado, con ciertos desacuerdos: que si la sociología de la educación con otro campo que cruza todo el plan, que si la historia, el campo histórico, el campo económico. Pero bueno, ha habido más consenso, no completamente porque aparecen ciertos desacuerdos, pero ya son mucho menos. El plan va avanzando y va a seguir avanzando porque hay el espíritu digamos ahora de que avance y el acuerdo entre la mayoría por lo menos de que así sea. Entonces, quienes hicieron propuestas curriculares anteriores, que no prosperaron, pues ellos no; se han desentendido, se han hecho a un lado, no han participado directamente o han participado, pero en menor grado, porque hay de los dos ¿no?

10 **LMP:** Y por ejemplo la figura del coordinador o coordinadora académica, ¿qué papel juega ahí para que las cosas avancen o se vean trastocadas?

11 **YJN:** Sí, si yo creo que sí ha sido importante porque si alguien tiene el espíritu digamos en esta coordinación, la visión de generar consensos y trata de generarlos, pues eso ayuda mucho por supuesto, ¿no? Si en principio no toma partido por ningún grupo en particular, aunque tenga su posición, pero en principio digamos la convocatoria que hace es abierta para que todos se involucren, sumen, a diferencia de las dos propuestas anteriores que era hacer el proyecto con una comisión y luego esa comisión pretender que ese proyecto ya fuera el que todos aprobaran, aceptaran. Entonces cuando una parte se quiere imponer al todo, pues no resulta nada bueno en ningún lado, en ninguno, yo creo que ni en la familia siquiera, ¿no? Pero eso no se entendía, entonces creo que había un cierto dejo de autoritarismo, de sentirse con la verdad, de éste es el proyecto más perfecto y ese es el que debe prevalecer.

12 **YJN:** En cambio, la nueva coordinación no ha defendido ningún proyecto en lo particular, ¿no? Más bien en lo que se ha concentrado es en el procedimiento, es decir, todos súmense, todos participen, coordinar los esfuerzos de todos, sin casarse con ningún proyecto en lo particular. Eso es interesante, ¿no? Contrastar que sí ha sabido en ese sentido la coordinación, independientemente de quién esté ahí ahorita, ha buscado y su práctica ha sido integrar todo. Porque incluso desde la primera, pues no propuesta, pero la iniciativa que tomó primero fue decir: A ver, aquí están todos los documentos que se han publicado, todos integrémoslos en uno sólo, de ese espíritu. Entre todos vamos a hacer un sólo producto, digamos, ¿no? Un poco idealista, con problemas en ese sentido el documento, muy criticado y todo, pero el espíritu sí contribuyó, ¿no? Que luego ya entre todos se buscaran procedimientos, caminos para que todos se vieran reflejados en el plan de estudios, ¿no?, o la mayoría por lo menos.

13 **LMP:** Y bueno, por ejemplo, ¿qué papel juega el hecho de que para algunos docentes el coordinador en turno representa la autoridad, y para otros tendría que ser el representante, pero de los profesores?

14 **YJN:** Bueno, yo lo que he visto aquí más bien es que como la coordinación tiene un estilo, digámoslo así, y una posición también, una posición que es crítica de la autoridad más bien, entonces como históricamente ha tendido a tener esa posición crítica frente a la autoridad, entonces no hay digamos una orientación en donde haya un compromiso con la autoridad. No se percibe así, sino es como alguien independiente, que no tiene ambiciones, como otros, podría suceder de querer seguir escalando en las posiciones burocráticas y utilizar el puesto para hacer carrera política, burocrática. No le interesa eso, entonces yo creo que eso siempre ayuda, ¿no? Entonces eso la coloca más cerca de los académicos y más lejos del poder burocrático.

15 **LMP:** ¿Se podría decir que el área académica 1 es de las más contestatarias o beligerantes respecto de su papel ante la autoridad?, o ¿es común a todas las áreas académicas de la UPN ver a la autoridad como alguien distante, como alguien que no se preocupa por los intereses de la mayoría? O sea, ¿sería particular del AA-1 o..?

16 **YJN:** No puedo hablar por administración [la licenciatura en administración educativa], no sé cuál sea la posición de administración en estos momentos, pero en cuanto a sociología, hay nexos con la autoridad también, pero de distintas formas, de personas, pero al mismo tiempo se mantiene una relativa autonomía, pues cuidando sus propios intereses, ¿no? como cuerpos académicos, como grupos finalmente de poder dentro de la universidad. Entonces, hay negociaciones con la autoridad, hay acercamientos, hay críticas también, hay de todo, hay una política pragmática, yo creo, de los cuerpos académicos que están dentro de la licenciatura, de ese tipo, ¿no? Hay una relativa autonomía, una posición crítica, pero también hay negociaciones con las autoridades al mismo tiempo. Hay acuerdos, se tejen muchas cosas, yo creo, ¿no?

17 **LMP:** Y bueno, ya casi para concluir, la parte micropolítica que muchos entienden nada más como sinónimo de conflictos, desencuentros, etc. y otros también dicen que la micropolítica pudiera ser una oportunidad para lograr sinergias creativas. El propio Foucault, en su libro: Las redes del poder, habla de esas sinergias. Este, tú ¿cómo lo ves a la luz del tipo de estructura que ha prevalecido en la Universidad Pedagógica? ¿Lo micropolítico sí puede ser aquí en nuestra realidad concreta un elemento clave para que las cosas mejoren, para que el programa de sociología tarde o temprano se reestructure, o eso no va a pasar, o difícilmente va a ocurrir en un ámbito como éste? ¿Se va a quedar el Plan 90 perpetuándose, o...?

18 **YJN:** Sí, yo creo que hay dos buenos ejemplos de cómo se puede construir consensos en ese nivel institucional y de los pequeños grupos, ¿no? Pues en esas relaciones de poder, cuando se logra generar consensos en el sentido de generar un proyecto donde todos se vean reflejados, por eso se pudo dar la reestructuración de la UPN, la conformación de las áreas, porque había consenso entre todos. La gran mayoría de los académicos querían avanzar en esa ruta, ¿no? Y en el caso de la licenciatura, también. Ahora el plan de estudios está avanzando y va a avanzar sin lugar a dudas, porque hay el suficiente consenso. Se ha construido ese consenso sin que deje de haber diferencias y demás. No nos gusta todo como está quedando, plenamente, pero pues hay un acuerdo de que así se están perfilando las cosas. La división del poder curricular, digámoslo así, poder curricular como parcela dividida o como un territorio dividido en múltiples parcelas, pero en donde todos tienen su pedacito, ¿no?, y todos están ubicados en alguna área de ese currículum.

19 **YJN:** Entonces, los intereses académicos y los mismos académicos sí se ven reflejados y no se está excluyendo a nadie en el sentido de decir, estas materias no las queremos y las borramos, porque eso implica borrar a los maestros en términos de su justificación, de su contratación, de por lo menos si se cancelan todas las materias que un profesor está dando, pues es como decir no te necesitamos, ¿no? Eso es muy grave, y eso es algo que de pronto se hace abstracción de eso y no se toma en cuenta que estamos hablando de individuos, de sujetos que son los que van a construir ese plan de estudios y lo van a aplicar también, ¿no?

20 **YJN:** Si no los involucramos a todos y llegamos a un acuerdo con todos, pues es imposible construir algo, y es algo que no entendieron quienes trataron como de imponer una verdad absoluta de que éste es el plan ideal, pero sin tomar en cuenta a quienes debían llevarlo a cabo. Una visión muy autoritaria, ¿no?, de no construir. Entonces, yo creo que en ese sentido somos un buen ejemplo en la licenciatura de cómo durante tantos años hubo conflictos, desacuerdos, y muy fuertes, ¿no?, entre grupos de cuerpos académicos, y cómo ahora los mismos agentes más o menos, casi los mismos con algunas excepciones, dijeron pues si queremos avanzar; la ruta tiene que ser a través de la generación de consensos, ¿no?, a través de sumar esfuerzos, de conciliar intereses, eh construir un espacio común, ¿no?, porque ahí estamos todos, ¿no?

21 **YJN:** Como dice Bourdieu, un campo existe por la complicidad, por el convencimiento, por la convicción de todos los que forman parte del campo. Si alguno de ellos atenta contra el campo, pues está atentando contra su propia existencia, contra todos. Entonces, eso en un campo no ocurre. Las críticas, las estrategias y los fines se dan, pero dentro del marco del campo. de que el campo sigue existiendo aunque se modifique el orden social establecido, el orden institucionalizado, pero sin destruir el campo. Es autosuicida hacer eso. Entonces, nunca en un campo se va a hacer eso, y si alguien lo está haciendo es porque quiere que se destruya el campo, no se da cuenta, o su estrategia es que se destruya; eso claro que también puede ocurrir. Entonces sí, yo creo que es un buen ejemplo de cuál es la lógica dentro de un campo, en este caso, el campo académico, ¿no? Es una reforma curricular.

22 **YJN:** Cuando quedó claro para todos que se trataba de que todos estuvieran reflejados, de que todos se vieran en el nuevo plan de estudios, como que se facilitaron ya las cosas mucho más, y ya se concentró más la discusión en por qué eso sí, por qué esto no, cómo ordenamos, por qué esta materia sí, por qué ésta no, pero ya ha sido sobre la base de construir algo entre todos, no tratar de imponer algo a los demás, ¿no? Entonces, ahora sí es un hecho que este Plan tarde que temprano está desarrollándose, ¿no?

23 **LMP:** Y ya como cierre, las autoridades de la Pedagógica, más allá de las coordinaciones de área, ¿cómo las consideras: como impulsoras o como inhibidoras de este proceso de cambio curricular?

24 Pues ellas no se han involucrado, ¿no? de ninguna manera. O sea, no obstaculizan, y si es necesario propiciar o dar recursos, pues sí lo han hecho. Bueno, si necesitan financiamiento para hacer la contratación de asesores; o ciertos recursos económicos para que se reúnan en tal o cual lado, lo han hecho, ¿no? O sea, a las autoridades les importa que el plan de estudios se reforme, ¿no? O sea, su trayectoria política-burocrática es agregarle una estrellita a su gestión, de que durante su gestión se reformaron tales y cuales planes de estudio, ¿no? O sea, a la autoridad le beneficia que el plan de estudios se actualice siempre. No lo van a ver nunca con malos ojos, pero ha habido esa conducta digamos de apoyar el cambio hasta cierto punto, pero sí ha habido decisiones de otorgar recursos económicos para reuniones, para eventos, para asesorías, sí. ha habido en ese caso.

27 **LMP:** ¿Y los estudiantes juegan ahí un papel?, porque casi no se habla de que se les involucra desde los distintos ejercicios que se han hecho..

28 **YJN:** Sí, no, a los estudiantes no se les ha involucrado. Ha sido una decisión interna. No se ha puesto como un punto relevante. Si bien se ha llegado a mencionar la participación de los estudiantes, pero no se ha propiciado que se involucren en esta ocasión, ¿no? Posiblemente porque como fueron muy difíciles los procesos anteriores y no prosperaron, pues no se quiso complicar más la discusión, ni ampliarla más involucrando a otros estudiantes, porque si mal no recuerdo, en el proceso anterior si se buscó involucrarlos, se hicieron reuniones para explicarles los detalles pequeños, eso no lo tengo muy claro, pero sí recuerdo que hubo un acercamiento, pero ahora no. En esta ocasión no, la reforma está siendo hecha por los profesores.

29 **LMP:** Pues ya terminando, ¿algún comentario que quisieras hacer ya espontáneo, más bien libre, en torno ala importancia o no de lograr este cambio curricular, de superar el plan 90 de la licenciatura?

30 Pues no, yo creo que todo está dicho.

31 Pues te agradezco muchísimo, de verdad.

32 No hay de qué.

Anexo C
Tesauro de términos técnicos sobre gestión, micropolítica y currículo

Elaborado por. Laura Magaña Pastrana

INTRODUCCIÓN

El propósito de este documento es presentar una serie de términos relacionados con la gestión, la planeación y la evaluación educativa, así como los factores micropolíticos, la innovación curricular y el apoyo o falta de éste por parte de las autoridades, ya que de dichos términos se derivan otros más, los cuales conforman parte de la guía de entrevista semiestructurada aplicada a jefes de departamento (UAM-Xochimilco) y a coordinadores de área (UPN-Ajusco).

La idea es contar con un Tesauro que, de acuerdo con Wersig, G. (citado por Currás, E.), permita contar con: "listas de términos, prefijados con anterioridad, pero sacados del texto de los documentos, que desdobla los conceptos en unidades simples. Estas se coordinan posteriormente para evitar ambigüedades. Entre ellas se establecen relaciones jerárquicas, asociativas y de equivalencia". Currás, E. (1998:22).

El material se conforma por cuatro apartados (o bloques terminológicos) con sus respectivos subapartados: I. Gestión, II. Factores micropolíticos, III. Innovación curricular y IV. Apoyo por parte de las autoridades. Cada uno de esos rubros cuenta con su respectiva definición, seguidos de una tipología con una serie de conceptos más simples, presentados en orden alfabético (cuando es factible), los cuales se definen también de manera breve, a fin de facilitar su consulta y contar con elementos que permitan el establecimiento de nexos asociativos en el momento de analizar e interpretar los discursos emanados de las entrevistas profundas y de los relatos.

Por último, cabe señalar que el catálogo de términos incluidos en este documento se caracteriza por ser evolutivo, dinámico y flexible, ya que que deja abierta la posibilidad de añadir o suprimir términos, en función de las necesidades identificadas en el trabajo de campo.

1. ESTILOS DE GESTIÓN

Definición

- La Gestión es la "acción de facilitar, animar, influir, motivar, entusiasmar y orientar el desempeño y conductas organizacionales de las personas para lograr objetivos, asumiéndose la responsabilidad de la calidad de los resultados. El concepto de estilo de gestión es concebido como el conjunto de normas y procedimientos que, sobre la base de una determinada estructura organizacional, se ejercen para la consecución de los objetivos y propósitos definidos por dicha organización".

Tomado de: http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art8_htm.htm Recuperado el 11 de septiembre de 2016.

1.1 CRITERIOS DE SELECCIÓN

- El entrevistado responde cómo fue que llegó a ocupar el cargo de Jefe del Departamento de Relaciones Sociales (UAM-X) o de Coordinador del Área Académica 1 (UPN-A), o quién lo designó o con el apoyo de quién.

1.1.1 CONVOCATORIA EMITIDA POR RECTORÍA

Se somete a auscultación abierta a la comunidad universitaria. Después se forma una terna que se envía al Consejo Divisional.

1.1.2 DESIGNADO POR LAS AUTORIDADES

Solamente las autoridades toman la decisión de su nombramiento.

1.1.3 DESIGNADO POR SUS PARES

Sus compañeros académicos deciden sobre su nombramiento.

1.1.4 DESIGNADO POR ESTUDIANTES

Representantes de los estudiantes que forman parte de órganos colegiados.

1.1.5 DESIGNADO POR TODAS LAS PARTES

Se trata de un proceso democrático en el que participan autoridades y pares para designarlo jefe (UAM-X) o coordinador de área (UPN-A).

I.2 TIPOLOGÍA DE ESTILOS DE GESTIÓN

1.2.1 AUTOCRÁTICO

Estilo anacrónico que consiste en gestionar de manera autoritaria y unidireccional.

1.2.2 BUROCRÁTICO

El responsable (el rector, secretario académico, coordinador, jefe de departamento, etc.) trata de cumplir las normas pero las decisiones son muy controladas por él y los trámites se tienen que hacer mediante formalidades, tanto documentarias como funcionales; prolonga el tiempo de espera y las decisiones mientras duran los trámites dejan de ser pertinente.

1.2.3 CONCERTADOR

Convoca a todas las partes involucradas en su gestión (colegio de profesores, estudiantes, administrativos, autoridades, etc.), identifica las necesidades y propugna la solución, siempre bajo los cánones de la concertación y de acuerdo con la normatividad.

1.2.4 DEMOCRÁTICO

Quien dirige convoca a las fuerzas sociales o componentes de la familia educativa en la participación de opiniones, pero sólo para tomar en cuenta lo que piensan, pero las decisiones están a cargo del responsable de la gestión. En algunas ocasiones incluye la participación de los agentes participativos. Simplemente los hace participar para justificarse sin llegar a concertar.

1.2.5 LEGISLACIONCITA

Tiene que justificar mediante una norma o una resolución, es decir, abusa del uso del reglamento y los documentos normativos, sin importar si es acorde o no a las necesidades de la institución y de los agentes participativos.

1.2.6 LIBERAL

No toma en cuenta a los agentes educativos y hace caso omiso de las normas educativas. Dirige de manera improvisada; incurre en el libertinaje y comete mucho errores.

1.2.7 ESTILO DE GESTIÓN IDÓNEO A FUTURO

El entrevistado responde: A futuro, ¿cuál considera que será el estilo de gestión idóneo para conducir el Departamento de Relaciones Sociales (UAM-X) o el Área Académica 1 (UPN-A)?

1.3 EVALUACIÓN

Definición

- Actividad o proceso sistemático de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones (García Ramos, 1989).
- Proceso cuya finalidad es determinar el grado de eficacia y de eficiencia, con que han sido empleados los recursos destinados a alcanzar los objetivos previstos, posibilitando la determinación de las desviaciones y la adopción de medidas correctivas que garanticen el cumplimiento adecuado de las metas presupuestadas. Fase del proceso administrativo que hace posible medir en forma permanente el avance y los resultados de los programas, para prevenir desviaciones y aplicar correctivos cuando sea necesario, con el objeto de retroalimentar la formulación e instrumentación.

Tipología

1.3.1 Por los AGENTES EVALUADORES

- *Interna.* Se realiza y prommueve por los propios integrantes de la UPN-Ajusco / UAM-Xochimilco, por el programa de Sociología de la Educación / Sociología. A su vez, la evaluación interna ofrece diversas alternativas de realización: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.
- *Externa.* se da cuando agentes no integrantes de la UPN-Ajusco / UAM-Xochimilco o del programa de Sociología de la Educación / Sociología evalúan su funcionamiento. Suele ser el caso de la "evaluación de expertos". Estos evaluadores pueden ser inspectores de evaluación, miembros de la Administración, investigadores, equipos de apoyo a la universidad, etc.

1.3.2 Por el CRITERIO DE COMPARACIÓN

- *Auto-referencia.* En caso de que la referencia sea el propio sujeto (sus capacidades e intereses, las metas que se había propuesto alcanzar, considerando el tiempo y el esfuerzo invertidos por el sujeto, y teniendo en cuenta sus aprendizajes previos) o cualquier otro objeto de la evaluación en si mismo (las características de partida de un programa, los logros educativos de un centro en el pasado, etc.).
- *Hetero-referencia.* En el caso de que las referencias no sean el propio sujeto, centro, programa, etc., nos encontramos con dos posibilidades: a) referencia o evaluación criterial (aquella en la que se comparan los resultados de un proceso educativo cualquiera con los objetivos previamente fijados, o bien con unos patrones de realización, con un conjunto de situaciones deseables y previamente establecidas); b) referencia o evaluación normativa (el referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado: otros alumnos, centros, programas o profesores).

1.3.3 Por su EXTENSIÓN

- *Global.* se pretende abarcar todos los componentes o dimensiones de los alumnos, de la UPN-Ajusco / UAM-Xochimilco, del programa de Sociología de la Educación / Sociología, etc. Se considera el objeto de la evaluación de un modo holístico, como una totalidad interactuante, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes o dimensiones repercute en el resto. Con este tipo de evaluación, la comprensión de la realidad evaluada aumenta, pero no siempre es necesaria o posible.
- *Parcial.* pretende el estudio o valoración de determinados componentes o dimensiones la UPN-Ajusco / UAM-Xochimilco, del programa de Sociología de la Educación / Sociología, de rendimiento de un alumnos, etc.

1.3.4 Por su FINALIDAD Y FUNCIÓN

- *Formativa.* la evaluación se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos de cara a conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para la mejora de los mismos. Suele identificarse con la evaluación continua.
- *Sumativa.* suele aplicarse más en la evaluación de productos, es decir, de procesos terminados, con realizaciones precisas y valorables. Con la evaluación no se pretende modificar, ajustar o mejorar el objeto de la evaluación, sino simplemente determinar su valía, en función del empleo que se desea hacer del mismo posteriormente.

1.3.5 Por el MOMENTO DE LA EVALUACIÓN

- *Inicial.* se realiza al comienzo del curso académico, de la implantación del programa de Sociología de la Educación / Sociología, del funcionamiento de la UPN-Ajusco / UAM-Xochimilco, etc. Consiste en la recogida de datos en la situación de partida. Es imprescindible para iniciar cualquier cambio educativo, para decidir los objetivos que se pueden y deben conseguir y también para valorar si al final de un proceso, los resultados son satisfactorios o insatisfactorios.
- *Procesual.* consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de la UPN-Ajusco / UAM-Xochimilco, del programa de Sociología de la Educación / Sociología., del proceso de aprendizaje de un alumno, de la eficacia de un profesor, etc. durante el periodo fijado para la consecución de unas metas u objetivos. La evaluación procesual es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha.
- *Final.* consiste en la recogida y valoración de unos datos al finalizar un periodo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso escolar, etc. o para la consecución de unos objetivos.

1.3.6 Global

Que todas las actiidades académicas.

1.3.7 Parcial

Que una o algunas de las actiidades académicas.

1.4 PLANEACIÓN

Definición

- Determinación de lo que habrá de hacerse. Incluye decisiones de importancia, como el establecimiento de políticas, objetivos, redacción de programas, definición de métodos específicos, procedimientos y el establecimiento de los grupos de trabajo, etc.
- Proceso Administrativo que permite conocer un estado futuro al que la organización (UPN-Ajusco / UAM-Xochimilco, o el programa de Sociología de la Educación / Sociología) desea llegar.

Tipología

1.4.1 Basada en las CIRCUNSTANCIAS

Tipo de planeación basado fundamentalmente en el entorno, el cuál define su rumbo. Se justifica cuando los resultados apoyan una decisión. Las decisiones son tomadas con base en objetivos producto de los planes que desarrolla.

1.4.2 CONTINGENTE

Comprende metas mas específicas, trabaja para tareas o actividades bien establecidas.

1.4.3 DIRECCIONAL

Su principal función es la de identificación de un dominio y la dirección de la institución/organización educativa.

1.4.4 ESTRATÉGICA

Se concibe a largo Plazo. Sus principales características son: se proyecta a varios años, la organización se concibe como un todo, es definida por la cima (la Rectoría) de la organización.

1.4.5 FINANCIERA

Con esta planeación se establecen pronósticos financieros y metas económicas que buscan alcanzar propósitos medibles en costo/beneficio.

1.4.6 Basada en la INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Permite la innovación de nuevos proyectos de productos y servicios (por ejemplo, del currículo). Se fundamenta en los cambios de una organización, buscando la transformación del conocimiento.

1.4.7 A LARGO VS CORTO PLAZO

Se emplea para determinar qué tipo de objetivos desea alcanzar la organización (UPN-Ajusco / UAM-Xochimilco, o el programa de Sociología de la Educación / Sociología) y qué tan rápido se desean ver los resultados, con base en los siguientes plazos: corto, menor a 1 año; mediano, entre 1 año y 5 años, y largo, mayor a 5 años. Las más empleadas son de largo y corto plazo.

1.4.8 OPERACIONAL

Consiste en establecer el plan estratégico conforme a los objetivos específicos. Esta planeación debe ser fácil de entender, comprometiendo las actividades que se deben realizar y el tiempo para completarlas. Tipos: corto plazo e inmediato; actividades por separado; alcance de metas específicas; definida a cada tarea o actividad.

1.4.9 PARTICIPATIVA

Esta planeación permite generar propuestas. Su construcción es colectiva, generando alternativas. Involucra a todas las personas de una organización ayudándoles a llegar a un sólo objetivo común.

1.4.10 PERMANENTE

Ésta interactúa con toda la organización, especificando las operaciones que se deben seguir paso a paso. La idea es lograr que los actores involucrados tengan una clara idea de lo que desea la organización, ayudando a un objetivo final.

1.4.11 PROSPECTIVA

Formula los objetivos del futuro deseado y define los medios para lograrlo. identifica tendencias, muestra posibles escenarios futuros, identifica alternativas futuras y su posible efecto.

1.4.12 Basada en SISTEMAS DE INFORMACIÓN

Establece prioridades sobre los sistemas de información y el trabajo de la UPN-Ajusco / UAM-Xochimilco, o del programa de Sociología de la Educación / Sociología. En este plan se identifican y plantean de forma sistemática las necesidades.

1.4.13 TÁCTICA

Dirigida a los niveles departamentales de la UPN-Ajusco / UAM-Xochimilco, o del programa de Sociología de la Educación / Sociología. Se describe lo que se debe hacer para cumplir los objetivos. Tipos: mediano plazo, cobertura es en cada departamento, planeación en cada elemento de la UPN-Ajusco / UAM-Xochimilco, o del programa de Sociología de la Educación / Sociología.

2. FACTORES MICROPOLÍTICOS

Definición

- Son las acciones, actitudes, creencias, percepciones, reacciones y relaciones de poder, y todos aquellos elementos y estrategias utilizados por parte de los agentes individuales o grupales, que producen un determinado resultado en los procesos, organizacionales y/o institucionales (definición propia).

Tipología

2.1 ACEPTACIÓN DE LOS ESTILOS DE GESTIÓN

Se refiere a la apertura por parte de los profesores, los estudiantes o los administrativos hacia los estilos de gestión del coordinador en turno.

2.2 ACEPTACIÓN DE LOS TIPOS DE EVALUACIÓN

Los agentes, individuales o colectivos, aceptan ser evaluados en su desempeño académico y aceptan que se evalúe el programa académico en el que imparten clases.

2.3 ACEPTACIÓN DE LOS TIPOS DE PLANEACIÓN

Los agentes, individuales o colectivos, aceptan el tipo de planeación en torno al proceso de innovación curricular.

2.4 Afinidad ideológica

Los agentes, individuales o colectivos, se adhieren al proceso de innovación curricular por considerar que su implantación no se contrapone con sus convicciones ideológicas.

2.5 Apatía o indiferencia

A los agentes, individuales o colectivos, le da pereza o no muestran interés en involucrarse en el proceso de innovación curricular.

2.6 Apertura al diálogo

Los agentes, individuales o colectivos, muestran disposición a dialogar sobre el proceso de innovación curricular.

2.7 Apertura hacia agentes externos

Los agentes, individuales o colectivos, aceptan la inclusión de agentes externos, como consultores en diseño curricular, autoridades o expertos invitados. Favorecen la comunicación.

2.8 Autoritarismo

Los agentes, individuales o colectivos, se resisten a lo que consideran una imposición autoritaria del proceso de innovación curricular, o bien la propia autoridad trata de imponer de manera autoritaria su criterio.

2.9 Barreras hacia agentes externos

Los agentes, individuales o colectivos, se protegen de la imposición de agentes externos, como consultores en diseño curricular, autoridades o expertos invitados. Ponen barreras que limitan la comunicación y los resultados.

2.10 Barreras hacia agentes internos

Los agentes, individuales o colectivos, se protegen de la imposición de agentes internos, como pares, autoridades o expertos en algún proceso. Ponen barreras que limitan la comunicación y los resultados.

2.11 Cerrazón al diálogo

Los agentes, individuales o colectivos, se niegan a dialogar sobre el proceso de innovación curricular.

2.12 Chismorreo (radio pasillo)

Los agentes, individuales o colectivos, murmuran o se comunican de manera informal en torno al proceso de innovación curricular, aun cuando puedan incurrir en distorsiones.

2.13 Choque con los estilos de gestión

Los agentes, individuales o colectivos, disienten del estilo de gestión del coordinador o jefe en turno.

2.14 CHOQUE IDEOLÓGICO

Los agentes, individuales o colectivos, se resisten al proceso de innovación curricular por considerar que su implantación se contrapone con sus convicciones ideológicas.

2.15 COINCIDENCIA DE EXPECTATIVAS Y METAS

Los agentes, individuales o colectivos, coinciden con las expectativas y metas institucionales en torno al proceso de innovación curricular, debido a que se sienten identificados con las mismas o consideran que les benefician.

2.16 COLABORACIÓN Y COMPROMISO

Los agentes, individuales o colectivos, colaboran y se comprometen con el proceso de innovación curricular por considerar que su implantación vale la pena.

2.17 COMPLICIDAD

Los agentes, individuales o colectivos, se oponen (o secundan a otros) de manera velada al proceso de innovación curricular.

2.18 CONFLICTOS Y TENSIONES

Los agentes, individuales o colectivos, se oponen, descalifican o manifiestan su desacuerdo con el proceso de innovación curricular y con los agentes que lo promueven. Surgen tensiones a causa de nombramientos de autoridades o de la inclusión de agentes externos, o debido a choques ideológicos o de expectativas.

2.19 CONFUSIÓN DE ROLES

Los agentes, individuales o colectivos, confunden el papel del coordinador (en el caso de la UPN-A) y del jefe de departamento (en el caso de la UAM-X), ya que estos puestos son ocupados por miembros de la misma comunidad de profesores. Para algunos agentes, son representantes de los profesores ante las autoridades, en tanto que para otros son representantes de las autoridades ante los profesores.

2.20 CONTROL Y DOMINACIÓN

Los agentes, individuales o colectivos, quieren tener el control total del proceso de innovación curricular y, eventualmente, hacer partícipes a las autoridades. O a la inversa, las autoridades quieren tener el control total del proceso de innovación curricular y, eventualmente, hacer partícipes a los agentes que no son autoridades.

2.21 CREENCIAS Y PERCEPCIONES EN TORNO A LA INNOVACIÓN CURRICULAR

Los agentes, individuales o colectivos, crean y fomentan su imaginario (socializado o no) en torno al proceso de innovación curricular.

2.22 CRÍTICA CONSTRUCTIVA

Los agentes, individuales o colectivos, aportan críticas constructivas al proceso de innovación curricular.

2.23 CRÍTICA DESTRUCTIVA

Los agentes, individuales o colectivos, critican de manera destructiva el proceso de innovación curricular.

2.23 DEMOCRACIA

Los agentes, individuales o colectivos, aceptan lo que consideran una inclusión democrática en el proceso de innovación curricular, o bien la propia autoridad trata de compartir de manera democrática su criterio.

2.24 DESINFORMACIÓN Y FALTA DE CAPACITACIÓN

Los agentes, individuales o colectivos, se revelan a causa de la desinformación por parte de las autoridades en torno al proceso de innovación curricular. Las autoridades no proporcionan formación a los agentes en cuestiones de movimientos curriculares

2.25 DIVERSIDAD DE EXPECTATIVAS Y METAS

Los agentes, individuales o colectivos, discrepan de las expectativas y metas institucionales en torno al proceso de innovación curricular, debido a que ellos tienen sus propias expectativas y metas al respecto.

2.26 EMPODERAMIENTO

Los agentes, individuales o colectivos, se refuerzan mutuamente en el rechazo o aceptación al proceso innovación curricular, o bien empoderan a los estudiantes para afianzar su posición.

2.27 ESTRUCTURA DE PODER

Se refiere a cómo está conformada la institución en términos de su estructura organizacional, sus relaciones de poder, autoridad y dominación.

2.28 ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL

Se refiere a qué tan adecuada o no es la estructura organizacional como para favorecer o no el cambio curricular.

2.29 EXCLUSIÓN

Los agentes, individuales o colectivos, son excluidos o se sientes excluidos del proceso de innovación curricular.

2.30 FALTA DE TRANSPARENCIA EN LAS DECISIONES

2.27 EXCLUSIÓN

Las decisiones por parte de las autoridades o de los propios miembros de la comunidad académica se mantienen en la opacidad.

2.31 FAVORITISMO

Los agentes, individuales o colectivos, se sienten especialmente considerados para involucrarse en el proceso de innovación curricular.

2.32 INFORMACIÓN Y CAPACITACIÓN

Los agentes, individuales o colectivos, se involucran debido a la información por parte de las autoridades en torno al proceso de innovación curricular. Las autoridades proporcionan formación a los agentes en cuestiones de movimientos curriculares

2.33 INSTIGACIÓN

Del verbo instigar Significa "provocar o influir de manera insistente sobre una persona para que realice alguna acción". Se trata de influir positiva o negativamente en el alguien. "En el primer caso, si bien es la acción de una persona o ente que pretende conseguir un resultado en alguien, se supone que lo hace teniendo en cuenta el bienestar o las necesidades de esa persona". Así, ese tipo de instigación asume que es positiva, aunque el hecho de influir en alguien lleva, casi siempre, implícita la consecución de un resultado provechoso para quien instiga; de los contrario, no se trataría de influir.

2.34 INTERACCIONES MÁS VIABLES A FUTURO

En caso de que ocupara el mismo cargo.

2.35 INTERESES DE GRUPO

Los agentes colectivos se adhieren a los intereses de ciertos grupos, ya sea porque no creen en el proceso de innovación curricular, porque no les importa o porque no se sienten capaces de involucrarse. O a la inversa: porque sí creen, sí les importa y sí se sienten capaces de involucrarse.

2.36 INTERESES INDIVIDUALES

Los agentes individuales defienden sus intereses ya sea porque no creen en el proceso de innovación curricular, porque no les importa o porque no se sienten capaces de involucrarse. O a la inversa: porque sí creen, sí les importa y sí se sienten capaces de involucrarse.

2.37 INTIMIDACIÓN

Los agentes, individuales o colectivos, se resisten a participar en el proceso de innovación curricular, porque consideran que representa una amenaza que los saca de su zona de confort, o porque lo viven como una imposición de las autoridades. O bien, participan por temor a repercusiones.

2.38 NEGOCIACIONES

Los agentes, individuales o colectivos, hacen negociaciones "por debajo del agua" con las autoridades para inhibir o impulsar el proceso de innovación curricular.

2.39 PROBLEMAS CON EL SINDICATO

Hay un choque entre lo que solicitan las autoridades y las respuestas o negativas u obstáculos por parte del sindicato.

2.40 RECEPCIÓN POR PARTE DE COLEGAS, ALUMNOS Y ADMINISTRATIVOS

Se refiere a cómo lo recibieron una vez que ocupó el cargo.

2.41 RECHAZO A LOS ESTILOS DE GESTIÓN

Los académicos rechazan el o los estilos de gestión del jefe de departamente, o coordinador académico, o responsable del programa de licenciatura.

2.42 RECHAZO A LOS TIPOS DE EVALUACIÓN

Los agentes, individuales o colectivos, se niegan a ser evaluados en su desempeño académico y se resisten a que se evalúe el programa académico en el que imparten clases.

2.43 RECHAZO A LOS TIPOS DE PLANEACIÓN

Los agentes, individuales o colectivos, rechazan el tipo de planeación en torno al proceso de innovación curricular.

2.44 RELACIONES DE PODER

Los agentes, individuales o colectivos, compiten por imponer su punto de vista, su ideología, creencias, maneras de ser y de actuar en torno a los procesos de innovación curricular. O, en algunos casos, suman sus poderes para inhibir o impulsar los procesos de innovación curricular.

2.45 SABOTAJE

Los agentes, individuales o colectivos, se confrontan; discuten; se oponen; imponen su criterio; descalifican; forman coaliciones; empoderan a los estudiantes, con tal de impedir o frenar el proceso de innovación curricular.

2.46 SINERGIA CREATIVA

Este concepto se extrajo del libro: Las redes del poder, de Michel Foucault, y consiste en que los sujetos y los grupos se unen para propiciar cambios trascendentales y positivos para todos los involucrados.

3. CURRÍCULO

Definición

Se refiere a los planes y programas de estudio, en este caso de la licenciatura en sociología (UAM-X) y de sociología de la educación (UPN-A), así como alos procesos inherentes al mismo, los recursos implicados y la intervención de agentes (individuales y colectivos).

Tipología

3.1 INNOVACIÓN CURRICULAR

La Innovación Curricular es el proceso a través del cual los docentes, en un trabajo colaborativo, ponen el currículo de formación en el cual participan, en sintonía con lo que hoy le demanda la sociedad. Innovar significa poner a la Universidad en el siglo XXI.
Compromete un proceso de reflexión respecto del proyecto formativo, perfil de egreso, plan de estudios y de los programas de asignaturas con el propósito que ellos respondan coherentemente y con pertinencia a lo comprometido por la Universidad: Asegurar la calidad y efectividad de los procesos formativos de pregrado.

Se asume responsablemente, como una labor fundamental a realizar e impostergable. La innovación curricular se enmarca en la lógica de la mejora continua en la cual nuestra universidad se encuentra inmersa.

Tomado de http://vra.ucv.cl/ddcyf/?page_id=198 Recuperado el 10/09/2016.

… La innovación curricular propone un cambio profundo de paradigmas y prácticas sociales sustentado por una reflexión y apropiación de los conocimientos de todas las personas involucradas en el proceso y desde un reconocimiento de la diversidad y complejidad de los contextos de cada institución de educación superior. (Polo de Rebillou, M. (2011, p. 34).

3.2 ADECUACIÓN O READECUACIÓN CURRICULAR

"Es un tipo de estrategia educativa generalmente dirigida a estudiantes con necesidades educativas especiales, que consiste en la adecuación en el currículum de un determinado nivel educativo con el objetivo de hacer que determinados objetivos o contenidos sean accesibles para todo el grupo, o bien modificar aquellos elementos del currículum que no sean funcionales para la totalidad de los estudiantes".

Tomado de https://es.wikipedia.org/wiki/Adaptaci%C3%B3n_curricular Recuperado el 10/09/2016

3.3 CAMBIO CURRICULAR

De acuerdo con Alicia de Camilloni:

> William A. Reid (1961, 1998) decía que un cambio curricular es una forma de cambio sociocultural muy profundo. Si nosotros queremos cambiar realmente el currículo que se enseña y no solamente lo que está escrito en los papeles, y no aludo al pequeño cambio que implicaría sacar una materia e introducir otra, sino de un cambio serio, aunque ese cambio estuviera escrito en los papeles, si no se tradujera en un cambio muy profundo no sería efectivo, no existiría en la realidad. Cuando estamos definiendo al cambio como sociocultural es porque nos referimos a un cambio institucional, esto es, profundo y que afecta a los distintos aspectos de la vida institucional.

Tomado de:
http://www.arq.umich.mx/docs/CamilloniModalidades%20y%20proyectos%20de%20cambio%20curricular.pdf
Recuperado el 11 de septiembre de 2016.

3.4 MODIFICACIÓN CURRICULAR

> La modificación curricular incluye cambios posibles de denominación de asignaturas y módulos, del número de créditos, de la estructura del plan, de los requisitos de ingreso, egreso o certificación, perfil profesiográfico del docente, mecanismos de evaluación, cambios de ubicación de las asignaturas, flexibilidad curricular, entre otros. (Cfr. Guía operativa para la elaboración… 2016; pp. 13-14)
> La modificación curricular incluye, asimismo, los resultados del diagnóstico del plan vigente.

Tomado de http://proyectomc.dgenp.unam.mx/proyecto-de-modificacion/avances Recuperado el 11 de septiembre de 2016.

3.5 MOVIMIENTO CURRICULAR

Cualquier acción o ejercicio orientado a la adecuación, cambio, innovación o modificación del currículo.

3.6 PERCEPCIÓN SOBRE LO QUE ES LA INNOVACIÓN CURRICULAR

Qué considera el entrevistado que es la adecuación, el cambio, modificación, rediseño o innovación curricular.

3.7 Propuesta curricular en caso de volver a ser jefe de departamento, o coordinador de área académica, o responsable de licenciatura

¿Qué modificaría o propondría el entrevistado para la licenciatura en sociología, en caso de volver a ser jefe de departamento, o coordinador o responsable de licenciatura?

3.8 Propuesta de cambio curricular cuando ocupó el cargo

Si el entrevistado tenía o no una propuesta de cambio curricular cuando ocupó el cargo.

3.9 Rediseño curricular

“Consiste en el proceso de actualización y reestructuración curricular en coherencia con los resultados de la evaluación curricular”.

Tomado de: http://intranet.uaeh.edu.mx/planeacion/WEB_ESTADISTICAS/GLOSARIO.htm Recuperado el 11 de septiembre de 2016.

3.10 Fortalezas del plan de estudios actual

Se refiere a las cualidades o atributos positivos del plan de estudios actual.

3.11 Debilidades del plan de estudios actual

Se refiere a los atributos negativos del plan de estudios actual.

3.12 Retos

Qué se tendría que hacer en torno al plan de estudios.

3.13 Tiempod edicado al cambio curricular

Se refiere al tiempo que los involucrados le invierten a los trabajos de cambio curricular..

4. Apoyo por parte de las autoridades

Definición

- Se refiere a los recursos presupuestales, materiales (espacios, equipo, papelería, etc.) u otros (como pago de consultores externos) que las autoridades de la universidad han proporcionado para impulsar el proceso de innovación curricular.

4.1 Existente

- Si es que se ha otorgado, ¿de qué tipo?

4.2 Inexistente

- Si no se ha otorgado, ¿por qué?

4.3 PRESUPUESTAL

- Si es suficiente o insuficiente.

4.4 MATERIAL

- ¿De qué tipo?

4.5 OTRO

- ¿De qué tipo?

FUENTES CONSULTADAS

Currás, E. (1998). Tesauros. Manuel de construcción y uso. Madrid, España: Kaher II.

Francés, A. (2006). Estrategia y planes para la empresa. Con el cuadro de mando integral. México: Pearson Educación.

Camilloni De, A. Modalidades y proyectos de cambio curricular. Tomado de: http://www.arq.umich.mx/docs/CamilloniModalidades%20y%20proyectos%20de%20cambio%20curricular.pdf Recuperado el 11 de septiembre de 2016.

García Ramos, J. M. y Pérez Juste, R. (1989). Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. Madrid: Rialp.

García Ramos, J. M. (1989). Bases pedagógicas de la evaluación. Madrid: Síntesis.

ICH. (s/f). La evaluación educativa: Conceptos, funciones y tipos.

Polo de Rebillou, M. (2011). Perspectivas, tendencias y retos de la innovación curricular. En Medina, L. y Guzmán, L. (Comps.) *Innovación curricular en instituciones de educación superior. Pautas y procesos para su diseño y gestión.* México: ANUIES.

Sepúlveda, C. y Lagomarcina, M. (2007). "Estilos de gestión en educación municipalizada chilena y formación continua del profesorado". En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE).* Volumen 5, Número 1. Tomado de: http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art8_htm.htm

SHCP. (S/F). Glosario de términos más usuales en la Administración Pública Federal. INAP. Centro de documentación y Biblioteca. México.