



Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Xochimilco

División de Ciencias Sociales y Humanidades

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES

**LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN EN LA
EXPERIENCIA INICIAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA Y
DE LA UNIVERSIDAD DE OCCIDENTE**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA EN CIENCIAS
SOCIALES CON ESPECIALIDAD EN SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

PRESENTA

LILIANA BÓRQUEZ BORBÓN

DIRECTOR DE TESIS: DR. JOSÉ MANUEL JUÁREZ NUÑEZ

MÉXICO, DF, DICIEMBRE DE 2014

Contenido

RESUMEN.....	5
SUMMARY.....	8
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I	40
EVALUACIÓN ACREDITACIÓN Y CALIDAD	40
1.1 Globalización y Educación Superior en México.....	40
1.2 Antecedentes de evaluación, acreditación y calidad	45
1.3 Políticas de calidad en la educación superior	52
1.4 Sistema europeo de aseguramiento de calidad	59
1.5 Sistema estadounidense de aseguramiento de la calidad	66
1.6 Calidad de las instituciones públicas de educación superior en México	75
1.7 Sistema federal de evaluación y acreditación y su dinámica en México	80
1.7.1 La política educativa de acreditación.....	82
1.7.2 Organismos evaluadores y acreditadores	85
1.7.3 El proceso de construcción del sistema de evaluación y acreditación	89
1.7.4 Proceso de evaluación en una institución o programa.....	97
CAPÍTULO II	103
SOBRE LOS MÉTODOS Y TÉCNICAS PARA LA INVESTIGACIÓN	103
2.1 Aspectos epistemológicos.....	107
2.2 Método	108
2.3 Técnicas empleadas	110
CAPÍTULO III	116
NEOINSTITUCIONALISMO, ORGANIZACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR	116
3.1 La teoría organizacional	116
3.2 La universidad como organización	120
3.3 Institucionalismo: orígenes y concepciones.....	122
3.4 El nuevo institucionalismo	124

3.5 El proceso de cambio desde la perspectiva neoinstitucionalista.....	130
3.6 El fenómeno del isomorfismo	132
3.7 El nuevo institucionalismo y el estudio de la universidad.....	134
CAPÍTULO IV	138
LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA	138
4.1 Desarrollo Histórico.....	138
4.2 Estructura organizacional.....	143
4.3 Políticas educativas internas.....	150
4.4 Factores que influyeron en la evaluación y acreditación.....	154
CAPÍTULO V	160
LA UNIVERSIDAD DE OCCIDENTE	160
5.1 Desarrollo histórico.....	161
5.2 La estructura organizacional	163
5.3 Políticas educativas interna.....	169
5.4 Factores que influyeron en la evaluación y la acreditación	180
CAPÍTULO VI	190
RESULTADOS	190
6.1 La Universidad Autónoma de Sinaloa	190
6.1.1 Negociaciones con la Subsecretaría de Educación Superior (SES)	190
6.1.2 La gestión al interior de la UAS	196
6.1.3 La evaluación y acreditación: la capacitación para el proceso	205
6.1.4 Procesos operativos.....	208
6.2 La Universidad de Occidente	211
6.2.1 Negociación con la SES.....	211
6.2.2 Gestión al interior	220
6.2.3 Calidad y evaluación	224
6.2.4 Proceso operativos.....	235
CAPÍTULO VII	241

CONCLUSIONES	241
7.1. Resumen de hallazgos.....	241
7.1.1 Relación del Estado a través de la SES en la evaluación de la calidad de la Educación Superior	241
7.1.2 Los procesos de evaluación y acreditación en la experiencia inicial de la UAS y de la UdeO.	247
7.1.3 La calidad de la educación en Educación Superior a partir de la política educativa de evaluación implementada por el Estado.	256
7.1.4 Cambios organizacionales y de la cultura académica de la UAS y la UdeO a partir de la evaluación y los procesos de acreditación.	257
7.1.5 Desde el neoinstitucionalismo	261
7.2 Sobre las preguntas	264
7.3 Sobre los objetivos	264
7.4 La tesis.....	265
BIBLIOGRAFÍA	266

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación se realizó en un largo proceso aprendizaje y desaprendizaje que me llevo a reformular muchas posiciones personales, desde las terribles confusiones que por momentos me sugerían abandonarlo cansada de los recovecos que se hicieron presentes con mucha frecuencia hasta los momentos de ingenuo entusiasmo cuando lograba asomarse una especie de *insight* con el entendimiento de procesos que había vivido y que ahora intentaba abstraer sobre ellos para intentar teorizar.

Dejo estas líneas como producto de las horas robadas a mis hijos MANUEL HORACIO, LILIANA ELOISA Y PEDRO ANGEL que frecuentemente me preguntaban ¿cuándo vas a terminar la tesis? Y muchas veces me oyeron decir falta poco... mientras los meses se acumulaban.

Le dedico este trabajo a mi padre CARLOS BORQUEZ PARRA que desde el cielo sonreirá al ver que he avanzado un paso más, a mi madre RAMONA BORBON CORRALES cuyas oraciones nunca han estado demás.

De la misma forma dedico esta obra a quien me ha enseñado a pescar con su amorosa firmeza y a veces aventándome al agua a ROMAN ALFREDO PADILLA FIERRO

De cierto tengo que esto no lo podría haber logrado sin la paciencia y sabiduría del Dr. JUAN MANUEL JUÁREZ NÚÑEZ quien para mi buena suerte no se dio por vencido y le apostó a mi capacidad dirigiendo hasta el final este trabajo de investigación, mi eterno agradecimiento

Agradezco también al DR. ERNESTO GUERRA GARCIA que me apoyo desde un principio como codirector aportando ideas, tiempo y esfuerzo y me animo a continuar

Agradezco a DIOS y a todos sus ángeles que desde algún lugar cuidan de mí.

RESUMEN

Se presentan los resultados de investigación sobre la implementación inicial de los procesos para la evaluación y acreditación en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y la Universidad de Occidente (UdeO), en Sinaloa, durante la primera década del siglo XXI; el estudio se realizó con la intención de dar seguimiento a la política educativa orientada a la evaluación y acreditación en su relación con la calidad especialmente en estas Instituciones de Educación Superior (IES) cuya localidad, fuera del centro del país, pudieran marcar diferencias con respecto a las dinámicas internas socioeducativas.

El objetivo fue analizar las particularidades en el inicio de los procesos de evaluación y acreditación en la UAS y en la UdeO contrastando sus experiencias. Se sustenta que sí las IES del norte de Sinaloa adoptan las políticas públicas educativas de evaluación y acreditación entonces estas transforman las estructuras políticas y académico organizativas en favor de beneficios económicos; además en la medida que la acreditación institucional y especializada represente un mecanismo para evaluar las tareas educativas en estas instituciones, de acuerdo a prácticas y resultados ampliamente reconocidos a nivel nacional e internacional, se convierte en un indispensable medio para impulsar el supuesto mejoramiento general de la calidad del sistema.

A través de un trabajo documental y etnográfico se encontró que la Universidad de Occidente y la Universidad Autónoma de Sinaloa adoptaron las políticas públicas educativas de evaluación y acreditación emitidas por la Secretaría de Educación Superior en la primera década del siglo XXI, transformando las formas de hacer política y su estructura académico organizativa.

Se describió cómo es que la evaluación institucional y la acreditación de los programas educativos representaron un mecanismo de control bajo el supuesto de mejoramiento general de la calidad del sistema.

Los resultados son importantes porque se explica como la nueva forma de operar de la Subsecretaría de Educación Superior (SES), en ese entonces, motivó cambios estructurales en ambas instituciones, tanto en su organización como en su forma de hacer política.

Los resultados apuntan a que en la relación neoinstitucional con la SES, los agentes universitarios buscaron sus propios beneficios contractuales. La calidad se institucionalizó en este proceso, pero los mecanismos de evaluación y acreditación presentaron dinámicas de adaptación.

Al interior de las universidades, todos los actores se vieron involucrados dentro de complejas tramas institucionales y en su mayoría, impulsaron las iniciativas de la SES.

Los resultados muestran procesos de cambio en estas instituciones en secuencias estereotipadas de comportamiento similares.

En el caso de la UAS, a raíz de su apertura a los mecanismos de evaluación, se vio en la necesidad de entender de una manera distinta su concepto de autonomía.

Se encontró que la adopción de los criterios unificadores de la evaluación y acreditación promovidos por la SES provocaron ajustes en los procesos internos; esto es, ante la alternativa de ignorar a la SES ambas instituciones se sometieron a las políticas educativas emanadas por este organismo y se aceptaron de manera explícita los objetivos.

Aun cuando muchos actores simulaban comulgar con las ideas que se encuentran detrás de las políticas, estas no se rechazaron; al contrario, las rectorías las aprovecharon para sus fines políticos internos. En ambas

instituciones operó un cambio efectivo de las mismas universidades donde se detectaron, de manera diferenciada, necesidades de ajustes y encontraron en la acreditación la oportunidad o el pretexto ideal para operar estos cambios sin mucha resistencia de los actores universitarios; las autoridades encontraron en la acreditación la legitimación del cambio en las estructuras políticas y organizacionales

SUMMARY

Research results on the initial implementation of processes for assessment and accreditation at the Autonomous University of Sinaloa (UAS) and the University of the West (UdeO) in Sinaloa, during the first decade of the present century; the study was conducted with the intention of monitoring the education policy-oriented assessment and accreditation in their relationship with the quality especially in these Higher Education Institutions (IES) whose location outside the center of the country, could make a difference with respect to internal socio-dynamics.

The objective was to analyze the particularities in the beginning of the process of evaluation and accreditation in the UAS and the UdeO contrasting their experiences. It supports the yes I ES northern Sinaloa adopt educational policies evaluation and accreditation then transform these academic policies and organizational structures for the sake of economic benefits; also to the extent that institutional and specialized accreditation represents a mechanism for evaluating the educational work in these institutions, according to practical and widely recognized at national and international levels, to become a middle course essential to boost overall improvement in the system quality.

Through a documentary and ethnographic work found that the University of the West and the Autonomous University of Sinaloa public education policies adopted assessment and accreditation issued by the Ministry of Higher Education in the first decade of the century, transforming the ways of doing academic policy and its organizational structure.

It describes how the institutional evaluation and accreditation of educational programs represented a control mechanism under the assumption of general improvement of the quality system.

The results are important because they are described as the new mode of operation of the Secretariat for Higher Education, then, led to structural changes in both institutions, both in its organization and in its way of doing politics.

Results suggest that the neo-institutional relationship with SES, university agents searched their own contractual benefits. The quality was institutionalized in this process, but the mechanisms of evaluation and accreditation presented dynamic adaptation.

Within universities, all players were involved in complex institutional frames and mostly drove SES initiatives.

Results show processes of change in these institutions in stereotyped sequences similar behavior.

In the case of the UAS, following its opening to the evaluation mechanisms, he saw the need to understand differently the concept of autonomy.

We found that the adoption of the unifying criteria of evaluation and accreditation promoted by SES adjustments resulted in internal processes; that is, given the alternative of ignoring the SES to educational institutions both policies issued by this body and explicitly accepted underwent objectives.

Although many actors simulated commune with the ideas that lie behind the policies, they are not rejected, on the contrary, the advantage rectories for internal political purposes. At both institutions operated an effective change of the same universities where they detected differentially, needs adjustments and found on Accreditation opportunity or ideal for operating these changes without much resistance from the university actors pretext ; authorities found in accreditation legitimizing the change in policy and organizational structures

INTRODUCCIÓN

En la primera década del siglo XXI La Universidad Autónoma de Sinaloa y la Universidad de Occidente iniciaron procesos orientados a implementar la evaluación y acreditación universitaria bajo los lineamientos de las políticas educativas emanadas por la Subsecretaría de Educación Superior que a su vez estaba pasando por cambios derivados de la alternancia política en México; el Partido Acción Nacional había ganado por primer vez la elección presidencial en el año 2000.

La alternancia es un acontecimiento que marcó un *antes* y un *después* en la política en el campo educativo que según Loyo-Brambila (2006) puede ser analizada a través de cuatro ejes transversales: 1) la descentralización en la dimensión gobierno federal-entidades federativas; 2) la descorporativización en relación con la ruptura del vínculo unívoco entre los sindicatos, el Partido Revolucionario Institucional y el Presidente de la República; 3) la emergencia del poder Legislativo como arena de conflicto y negociación para temas educativos y 4) el fortalecimiento de otros actores políticos y sociales.

Uno de los cambios que se vivieron en la alternancia fue la aplicación intensiva de procesos de evaluación y acreditación por parte de la Subsecretaría de Educación Superior para las Instituciones de Educación Superior.

El análisis de la implementación inicial de los procesos para la evaluación y acreditación en la UAS y en la UdeO en Sinaloa, durante la primera década del siglo XXI, permite entender la compleja dinámica que se vivió en relación con la calidad y la implementación de las políticas educativas de la Subsecretaría de Educación Superior.

Estas dos IES que se encuentran en Sinaloa, fuera del centro del país, pudieran marcar diferencias al contrastar las experiencias en el inicio de los procesos de evaluación y acreditación en la UdeO y la UAS.

A partir de la alternancia política, los nuevos funcionarios de la SES en el año 2000 establecieron políticas educativas que, por diversos motivos, tardaron en ser adoptadas por las IES en México, en el caso de Sinaloa las IES no fueron precisamente de las primeras en seguirlas.

A través de un trabajo documental y etnográfico se presenta la forma en que la UAS y la UdeO adoptaron las políticas públicas educativas de evaluación y acreditación emitidas por SES en la primera década del siglo XXI, transformándolas formas de hacer política y su estructura académico organizativa. En esta descripción se observa que la evaluación institucional y la acreditación de los programas educativos representaron un mecanismo de control bajo el supuesto de mejoramiento general de la calidad del sistema.

El estudio parte de las vivencias de los actores, principalmente los funcionarios de primer nivel de estas universidades con la intención de recuperar la información que nos llevara a describir las complejas tramas institucionales que en su mayoría impulsaron las iniciativas de la SES, para la Universidad Autónoma de Sinaloa se tuvieron varios encuentros con el director institucional del proyecto de evaluación y acreditación (funcionario 1), el director de la facultad de agronomía (funcionario 2), la subdirectora académica (funcionario 3) de la facultad de negocios internacionales y un evaluador de esta misma casa de estudios. En el caso de la Universidad de Occidente se entrevistó al rector en turno, al vicerrector académico (funcionario 1), y al director académico (funcionario 2).

Los resultados muestran que estas Instituciones sufrieron procesos de cambio para someterse a las nuevas políticas mencionadas.

Es decir los procesos impulsados por la SES dieron pie a cambios académico-administrativos que las IES presentaron en la primera década del presente siglo; las particularidades de estos cambios en dos universidades del noroeste del país dan la oportunidad de contrastar las experiencias entre sí y realizar propuestas conceptuales sobre los hechos.

El interés se centró en abordar este problema desde diferentes perspectivas; 1) una de ellas es la de observar en los procesos de cambio en estas instituciones, secuencias estereotipadas de comportamiento similares o diferenciados que promulgan dramas sociales con conclusiones conocidas (McFarland, 2004). 2) Otra es la del nuevo institucionalismo, que permitió entender el comportamiento de los agentes y conocer el origen, la naturaleza y las manifestaciones de los procesos de acreditación y evaluación en la UAS y la UdeO como búsqueda de la calidad bajo la influencia del poder.

Una vez que los procesos de acreditación formaron parte de la vida cotidiana de estas IES, la acreditación se convirtió en un ritual de la educación superior en el que se presentan aspectos de simulación claramente definidos en las relaciones de la rectoría con los organismos acreditadores, la rectoría y los funcionarios de primer nivel, los procesos preparativos en los departamentos académicos, el acto mismo de la visita y la entrega final del dictamen.

Planteamiento del problema

La UAS y la UdeO a pesar de sus diferencias en longevidad, tamaño, matrícula y estructura organizativa partieron de ideales liberales y de progreso con el elevado fin de dotar al pueblo sinaloense de una educación de calidad que alejara la desigualdad y el atraso social. Cuando la UAS obtuvo su categoría de Autónoma, tuvo como primer rector al Dr. Julio Ibarra Urrea, quien posteriormente, se ocupara de ser el primer rector de la Universidad de Occidente. De la misma manera el Dr. Gonzalo Armienta Calderón, fue rector de la UAS de 1970 al 1972 y 20 años después se constituyó como uno de los fundadores de la Universidad de Occidente, y a la postre por un breve periodo de dos años –al igual que hiciera en la UAS- asumió la rectoría. El Dr. Armienta y el Dr. Ibarra con ideales afines sostenidos en el tiempo fueron quienes le dieron los cimientos académicos que definen la actual filosofía de la UdeO.

A pesar de ello, la historia y la estructura de dichas universidades han caminado por sendas diferentes, lo mismo sucede con la naturaleza cultural y política, en este contexto las características señaladas hacen de estas universidades entidades heterogéneas

La singularidad administrativa y la rotación de los directivos académicos en estas IES, en muchos casos, comportan alternaciones de diversa naturaleza que finalmente se traducen en graves inconvenientes para el seguimiento de los proyectos a largo plazo, ya que el entendimiento de la política educativa y las estrategias que se trazan son cambiadas con cada administración.

Los procesos de evaluación y de acreditación se han usado en estas universidades como una forma de vincular y coordinarse con el sector productivo y de servicios porque se presentan como logros alcanzados y se pretende con ello, consolidar el avance no solo de la institución sino del personal académico que en ella labora.

Si bien es cierto, en Sinaloa se han hecho esfuerzos para fortalecer los esquemas que permitan lograr objetivos en el marco de la política de calidad educativa, también es cierto que aún se desconoce el impacto real de estas acciones en el logro académico de los estudiantes

La UAS y la UdeO en la última década han sufrido cambios en los aspectos sustantivos y operativos en todos los niveles organizacionales debido a que han sido evaluadas continuamente por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (Ciees); además y de manera específica algunos Programas Educativos (PE) adscritos a los diversos departamentos académicos han sido evaluados por organismos acreditados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes).

Tanto la UAS como la UdeO han realizado ajustes internos dentro de su estructura organizacional y operativa para alinearlos con los criterios contemplados en los procesos que siguen Ciees y Copaes. El rector de la UAS

Héctor Melesio Cuén Ojeda y de la UdeO, Vicente López Portillo Tostado, y los funcionarios de primer nivel, cada uno en su momento decidieron impulsar estos procesos evaluativos por diversos motivos, ya en la búsqueda de la mejora de la calidad, ya en la justificación del presupuesto o bien para obtener credenciales que le otorguen prestigio.

A pesar de que los criterios de desempeño bajo los cuales se revisan estas instituciones son los propuestos por los organismos evaluadores, la intencionalidad de las autoridades y del profesorado son diferentes por lo que es necesario dar seguimiento a su evolución para observar las diferencias sustanciales que se reflejan en la realidad de ambas instituciones; por ejemplo, mientras la UAS aprovechó los cambios para reformar sus estatutos y sus procedimientos de política interna, para pasar de una 'democracia' participativa a otra representativa; que permitiera agilizar la toma de decisiones e implementar de manera ágil los criterios de la SES, la UdeO también reformó su normatividad para realizar cambios organizacionales como base fundamental para los procesos de evaluación y acreditación.

Se tiene entonces que aun cuando los procesos de evaluación y acreditación impulsados por la SES tienden a homologar a las instituciones, la realidad es que las vivencias han creado diferencias significativas en muchos aspectos.

De esta manera tenemos que los procesos de evaluación y acreditación en las IES en cuestión, sugieren, desde distintas perspectivas, cuatro posibilidades:

- 1). La adopción de los criterios unificadores con el consecuente ajuste en los procesos internos, Esto es, se parte de la idea de sometimiento a las políticas educativas que establecen la forma y manera de evaluar; por supuesto independientes a los procesos, ideología o mecanismos propios de cada institución, aceptando de antemano los objetivos explícitos de dicha política y

con la consecuente respuesta al dirigir los cambios internos para responder a los dictados de la misma.

2). Otra posibilidad es el rechazo implícito dando lugar a la simulación, es decir de lo que se habla es de un sometimiento aparente, donde los objetivos internos son disimulados en interés de obtener los beneficios que acarrea la acreditación, pero sin un cambio serio en la dinámica interna o por lo menos ningún cambio permanente que evidencie la incidencia real de los procesos de acreditación en la calidad educativa.

3). Un tercer escenario es la negociación de unos criterios y la no aceptación de otros, que puede darse de acuerdo a un rechazo racionalizado en algunos criterios y la aceptación negociada y explícita de otros por interés previo.

4). Por último un cambio efectivo en favor de una convicción previa emanada desde el corazón ideológico de la misma universidad quien detecta las necesidades de los ajustes y encuentra en la acreditación la oportunidad o el pretexto ideal para operar estos cambios sin mucha resistencia de los actores universitarios y sin responsabilidad inherente a las autoridades quienes solo se limitan aparentemente a un control externo y encuentran en la acreditación la legitimación del cambio en las estructuras políticas y organizacionales, mostrando la conveniencia del costo-beneficio.

Derivado de los anteriores nos proponemos, desde la perspectiva del nuevo institucionalismo, entender el comportamiento de los agentes y conocer cómo se dieron los procesos de acreditación y evaluación, como búsqueda de la calidad bajo la influencia del poder, su origen, naturaleza y manifestaciones en estas IES del norte de Sinaloa

Así, es posible realizar una serie de cuestionamientos que de ser atendidos sistemáticamente, pueden generar conocimientos sobre los mecanismos internos que las instituciones de educación superior desarrollan en un balance

entre los procesos de evaluación externa y los esfuerzos institucionales, formales o informales, de autoevaluación y autorregulación.

La realidad social de las universidades en cuestión, durante los procesos de evaluación y acreditación contiene una serie de encuentros y relaciones interpersonales cuya analogía más próxima es la del teatro en el que los actores, conforman ciertas secuencias estereotipadas de comportamiento que promulgan dramas sociales con conclusiones conocidas (McFarland, 2004).

De acuerdo con lo anterior se plantea, para la presente investigación, los siguientes objetivos.

Objetivo general

Analizar los procesos de evaluación y acreditación de los programas educativos en la UdeO y la UAS en la primera década del siglo XXI

Objetivos específicos

- 1- Describir cómo se dieron las relaciones de poder entre la SES y las dos universidades mencionadas
- 2- Analizar las características que presentan los procesos de evaluación y acreditación en estas instituciones.
- 3- Determinar las semejanzas y las diferencias en estos procesos entre estas dos instituciones.
- 4- Entender las racionalidades de los diferentes agentes que participaron en estos procesos.
- 5- Analizar desde la perspectiva neoinstitucionalista la reforma registrada en las universidades estudiadas

Preguntas de investigación

De acuerdo con lo anterior, las siguientes preguntas se plantean para que guíen la investigación:

- 1- ¿Cómo intervino el Estado en la evaluación de la calidad de la Educación Superior?
- 2- ¿Cómo se relacionó el Estado a través de la SES con las Universidades en el contexto de la nueva institucionalidad?
- 3- ¿Cómo fueron los procesos de evaluación y acreditación en la experiencia inicial de la UAS y de la UdeO en la primera década del siglo XXI?
- 4- ¿De qué manera se llevaron a cabo los procesos de acreditación en la UAS y en la UdeO?
- 5- ¿Qué se entiende por calidad de la educación en Educación Superior a partir de la política educativa de evaluación implementada por el Estado en este contexto?
- 6- ¿Qué cambios organizacionales y de la cultura académica experimentaron la UAS y la UdeO a partir de la evaluación y los procesos de acreditación?

Marco metodológico

El trabajo es de carácter documental y etnográfico el cual ayudó a establecer las diferencias con base en las experiencias compartidas y de las experiencias intersubjetivas para interpretar la diversidad de símbolos y los procesos y estructuras sociales a través del diálogo y las interacciones, refiriendo la realidad vivida en dicho proceso de evaluación. La descripción del proceso de evaluación y acreditación en la UAS y la UdeO en el periodo 2000-2010, sirvió de base para su teorización.

En este trabajo tomamos como referente la idea de método descriptivo que plantea Salkind (1999) donde el método se distingue por que se reseñan las

características o rasgos más importantes y destacados de la situación, fenómeno u objeto de estudio.

De la misma manera sigue el patrón de la etnografía que es aquella rama de la antropología que estudia descriptivamente las culturas. Etimológicamente significa la descripción (*grafé*) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (*ethnos*). Por lo tanto, el *ethnos*, que sería la unidad de análisis para el investigador, no sólo podría ser una nación, un grupo lingüístico, una región o una comunidad, si no también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos (Martínez, 1998).

Se considera este método porque el objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares.

Otro aspecto que nos llevó a considerar el método fue que la intención básica de toda investigación etnográfica es naturalista, trata de comprender realidades actuales, entidades sociales y percepciones humanas, así como existen y se presentan en sí mismas sin intrusión alguna o contaminación de medidas formales o problemas preconcebidos (Martínez, 1998).

El proceso de reconstrucción (Galindo, 1997) consistió en el desglose de cada una de las características transversales que componen los procesos de evaluación y acreditación institucional hasta llegar a entender, a través de la reconstrucción teórica, lo que sucedió. De esta manera se analizaron los datos para descubrir el comportamiento de las variables que en nuestra investigación son la evaluación y la acreditación, para así llegar al conocimiento de las experiencias educativas llevadas a cabo en instituciones de educación superior del norte de Sinaloa.

El estudio resalta el punto de vista de las autoridades y funcionarios de primer nivel de la Institución, que se presentan como sujetos de este estudio.

La realización del estudio fue a través de las técnicas de observación participante y entrevista de profundidad, pues éstas además de que se establecen como prácticas representativas de la perspectiva cualitativa de la investigación social, permitieron retomar cada uno de los elementos que aportaron información por medio de la relación directa e intervención con el sujeto y objeto de estudio (Ander, 2000).

Las observaciones de campo se realizaron aprovechando el hecho de que la investigadora¹ fue un observador activo en el proceso de evaluación y acreditación mencionado y pudo observar la estabilidad y la repetición de las prácticas y los discursos, así como de los eventos excepcionales.

La información se obtuvo también a través del diseño de un guion básico en entrevistas semiestructuradas, con personas seleccionadas como clave para un efectivo resultado en la investigación en los diferentes grupos o estratos a estudiar de las que se obtuvo una información valiosa para la construcción del capítulo del informe de la investigación.

Con la entrevista se buscó acceder a la perspectiva del sujeto estudiado, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sentimientos, los motivos de sus actos.

Justificación

Este trabajo es importante ya que el contexto diferenciado de las dos universidades públicas de Sinaloa permitió adentrarse en las políticas

¹ Durante el periodo de estudio la autora ocupó el cargo de Subdirectora Académica además de ser profesora de tiempo completo.

gubernamentales para la educación superior y generar nuevos constructos teóricos al respecto.

Este estudio aporta elementos teóricos y de información empírica sobre el fenómeno de la acreditación de las universidades de provincia del noroeste del país ante organismos de la SES y sus efectos en la política educativa en unidades, siendo de utilidad para estudios posteriores sobre este y otros rubros en este contexto social.

El contexto se encuentra tanto en el ámbito nacional con los actores que la SEP ha instrumentado para el efecto, la SES, los Ciees, el Copaes y demás organismos involucrados en el diseño y la implementación de las políticas de acreditación, como al interior de la UAS y la UdeO, donde los funcionarios de primer nivel interactúan.

La educación superior en Sinaloa presenta indicadores insatisfactorios de calidad, por ejemplo el índice de deserción en la licenciatura, la eficiencia terminal, la debilidad en los mecanismos de planeación, el lento desarrollo de posgrado, la concentración de la matrícula en carreras tradicionales de las áreas de ciencia administrativa y ciencias sociales y con mercado de trabajo saturado.

Por otra parte, no se cuenta con propuestas pertinentes para enfrentar todos estos problemas debido a que la investigación educativa ha sido insuficiente. A pesar de que el acceso a tecnologías, formación docente y vinculación con el sector productivo ha tenido avances importantes, todavía se tienen que hacer esfuerzos significativos para ampliar la cobertura en la educación superior, elevar la eficiencia terminal y disminuir los índices de deserción y reprobación escolar (Plan de Desarrollo Estatal, 2005).

Otro desafío de todo el sistema educativo sinaloense es el que corresponde al mejoramiento de los espacios físicos y académicos. No habrá mejoría en la

calidad de la enseñanza, si no se proporciona a los docentes y alumnos las condiciones necesarias para el trabajo académico. En cuanto a la acreditación de los programas se tiene como reto incrementar el porcentaje de programas educativos (PE) acreditados y consolidar una cultura de evaluación y la internacionalización de la educación superior.

Entre los principales problemas observados, destaca la indefinición o imprecisión de políticas, normas y criterios que sustenten líneas institucionales de investigación del Estado, así como ausencia de mecanismos de planeación, evaluación y apoyo en torno a las mismas. Los esfuerzos no han sido lo suficientemente efectivos, a pesar de que el plan de desarrollo estatal 2011-2016 contempla dentro de sus acciones a seguir: «Impulsar mecanismos sistemáticos de evaluación interna y externa» (p. 63)

Los aspectos específicos de la investigación que se propone son: El sujeto de estudio propuesto se observa desde la perspectiva de Morín (1994, p. 69) como una hetero-organización que se da en la interacción entre el Ciees, el Copaes y la UAS y la UdeO, de acuerdo con el esquema presentado en la figura 1.

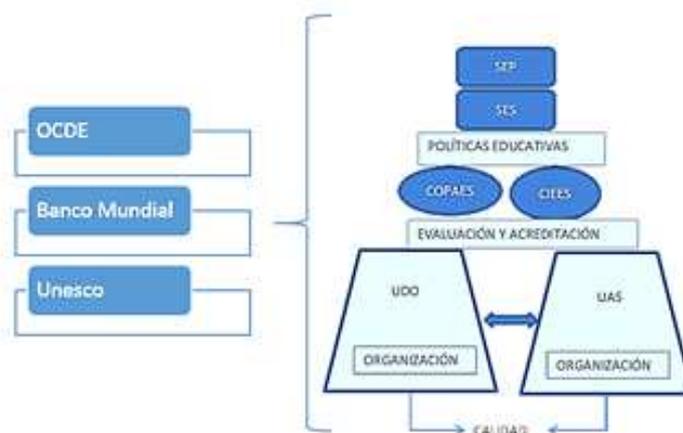


Figura 1. Figura esquemática del sujeto de estudio

Este esquema refleja la influencia que los organismos internacionales tuvieron en la configuración de la política de evaluación de la calidad educativa, por otra parte, no supone que las instituciones y los actores sean los portadores del poder, sino que el poder estatal a través de la SEP y la SES se imponen a las IES a través de una política de evaluación y acreditación para la búsqueda de la calidad.

Aun cuando el poder legítimo como lo describen tanto Hobbes como Weber está en el Estado, esconde una situación de dominio. El poder es una característica inherente a las diferentes relaciones sociales que se dan dentro de una comunidad, se entiende como la función de una institución que para ser legítima necesita el consentimiento de aquéllos sobre los cuales se ejerce este poder

Este esquema hace alusión a un sistema ya que es un fenómeno social que ocurre en estructuras interdependientes e interactivas y que poseen una localización espacio-temporal; es decir, el objeto de estudio: la relación Subsecretaría de Educación Superior y las universidades del Norte de Sinaloa

UAS y UdeO y los sistemas de evaluación y acreditación (Przeworski y Teune, 1970).

Antecedentes

El derrotero que han tomado las IES en México en gran medida se debe a las estrategias y políticas implementadas en diferentes periodos comprendidos entre los años 70 y finales de los 90. Cada gobierno trae consigo una macrovisión de la educación y lo que ésta debe ser, por lo tanto las políticas y las acciones obedecen a objetivos políticos en los que se apoyan las macrovisiones y no necesariamente a un plan estratégico que se oriente a fortalecer y consolidar un modelo de educación que ponga como eje vertebrador la calidad educativa.

Durante el período comprendido de 1964 a 1970, el gobierno de México restringió el apoyo a la educación superior, los subsidios se mantuvieron parcialmente estáticos, y no se asignaron recursos para ampliar y/o innovar la oferta educativa (OCDE, 1997). Esta situación obligó a las IES mexicanas a trazar nuevas estrategias que permitieran su permanencia

La fuerte presión social sobre la demanda de educación que se produjo en 1970, dio cabida a que se implementara como estrategia gubernamental la apertura de las universidades, como consecuencia de ello se crearon nuevas instituciones de educación superior como los institutos tecnológicos y las escuelas normales (OCDE, 1997).

En la década de los 80 la economía del país sufrió un desplome y con ello sobrevino una disminución de los recursos asignados a la educación superior, esta situación obligó a las universidades públicas a ser más eficientes en el uso de los recursos y a desarrollar mecanismos de autoevaluación y planeación de modelos académicos que respondieran a las demandas regionales y nacional. Para la década de los 90 los procesos de evaluación de las IES - en donde se trataba de medir la eficiencia y la eficacia- era lo característico, no solo se

trataba de regular su funcionamiento sino que se condicionó el financiamiento al logro de la calidad, en lugar de la matrícula (Varela, 1997).

Durante el periodo del presidente José López Portillo (1976-1982), El congreso de México decretó, con alcance nacional, la Ley para la Coordinación de la Educación Superior en diciembre de 1978 donde se estipuló como objetivo: establecer bases para la distribución de la función educativa superior entre la Federación, los Estados y los Municipios, así como prever las aportaciones económicas correspondientes, a fin de coadyuvar al desarrollo y coordinación de la educación superior. En el artículo 12 de esta misma ley se establecieron diversas funciones y entre ellas se señala la de fomentar la evaluación del desarrollo de la educación superior con la participación de las instituciones.

En aquel momento se propuso, al seno de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies), la necesidad de articular un sistema nacional de planeación mediante la creación de instancias de alcance regional, estatal e institucional y en la XVIII Reunión Ordinaria de la Asamblea General de la Anuies realizada en Puebla en 1978, se tomó el acuerdo de crear la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes), con el propósito de promover y coordinar las tareas de planeación (Arizmendi, 1982).

Así la Conpes es la instancia que establece lineamientos y políticas generales para planear el desarrollo del sistema de educación superior. La preside el secretario de Educación Pública y la integran más de 20 personas que representan al gobierno federal a las instituciones educativas y al sector empresarial. Algunos trabajos que ha realizado son la racionalización del crecimiento, la descentralización de los servicios educativos y la construcción de un cuerpo de leyes y normas que han regulado las relaciones laborales en las universidades a imagen y semejanza, en cada entidad federativa existe una coordinación estatal (Coepes).

Productos de esa iniciativa se aprobó los lineamientos para crear el Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior (Sinappes). Se trata de una estructura formal que prevé el funcionamiento coordinado y articulado de organismos de planeación en tres ámbitos: el de una institución universitaria, el de una entidad de la República y el de cada región del país. La propuesta del Sinappes consistía en el funcionamiento de una red de coordinación que comprendería, como instancias operativas del sistema, la instalación de unidades de planeación (UIP) en todas las IES participantes, 31 comisiones estatales para la planeación de la educación superior (Coepes), 8 consejos regionales para la planeación de la educación superior (Conpes) y la propia Conpes. Sin embargo, a decir de Rodríguez (2006) con el tiempo, el Sinappes perdió consistencia y relevancia, y las funciones de planeación asignadas se concentraron, de nueva cuenta, en la SEP.

En 1990 la Conpes acuerda la creación de la Conaeva como instancia dedicada a promover y respaldar la creación de un sistema de evaluación de la educación superior con cobertura nacional. La integran representantes del gobierno federal (SEP) y rectores de universidades. Su propósito inicial fue establecer un sistema para evaluar la educación superior con cobertura nacional y lograr que cada institución de educación comunicara sus propósitos, objetivos y metas en términos que permitieran la constatación y verificación de su eventual logro.

Posteriormente en 1991 en el documento titulado “Estrategia para la integración y funcionamiento de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación Superior” publicado por la Conpes se establece que la acreditación sería una de las funciones de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (Ciees). En este documento la acreditación se entiende como el reconocimiento -mediante el cumplimiento de criterios y estándares de calidad convencionalmente establecidos- que se puede otorgar a unidades académicas o programas específicos. Luego, el gobierno mexicano, a través de la SEP, Conpes, Conaeva y Anuiés dictaminó

que la promoción y evaluación de la calidad de los programas académicos de educación superior debe hacerse por medio de agencias u organismos gremiales especializados, representativos de las diferentes profesiones, tal y como se realiza en la mayoría de los países del mundo. Este contexto sentó las bases para la promoción y constitución de organismos específicos de cada ramo profesional que atiendan con responsabilidad y eficacia las demandas sociales y las políticas educativas establecidas por la SEP.

Actualmente los Ciees generan mecanismos de evaluación de los programas educativos de las IES, entendiendo por evaluación un proceso permanente, continuo, integral y participativo que permite mejorar de manera gradual la calidad académica (Rubio, 2007).

Por otro lado, la acreditación se realiza a través del Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior que, en el discurso oficial pretende dar certeza de la capacidad técnica y operativa de los organismos especializados dedicados a la acreditación de los programas educativos. Los objetivos del consejo son:

- Promover la superación constante de los umbrales de la calidad de dichos programas.
- Coadyuvar con las autoridades educativas en su propósito de elevar y asegurar la calidad de la educación superior.
- Propiciar un mejor conocimiento del tipo educativo mediante la difusión de casos positivos de acreditación.
- Orientar a la sociedad sobre la calidad de los programas educativos.
- Dar seguimiento a los organismos que logren el reconocimiento del Consejo.
- Intervenir como mediador de buena fe en controversias entre los organismos y las instituciones (Rubio, 2007).

Las IES que han decidido entrar en la dinámica de la evaluación y la acreditación han posibilitado impactos directos de carácter principalmente económico, e indirectos y centrados en las orientaciones para el cambio y en una mejor percepción social que les da un mejor posicionamiento, sin embargo el principal beneficio que se espera es la garantía de la calidad aun cuando esta sigue siendo más una meta que una realidad toda vez que no existe una definición concreta y carece de una teoría que la soporte.

Copaes ha establecido varios objetivos de la acreditación de los programas educativos y en ellos podemos advertir algunos de los beneficios pretendidos:

- Reconocer públicamente la calidad de los programas académicos de las instituciones de educación superior e impulsar su mejoramiento.
- Fomentar en las instituciones de educación superior, a través de sus programas académicos, una cultura de mejora continua.
- Propiciar que el desempeño de los programas académicos alcance parámetros de calidad nacionales e internacionales.
- Contribuir a que los programas dispongan de recursos suficientes y de los mecanismos idóneos para asegurar la realización de sus propósitos.
- Propiciar la comunicación e interacción entre los sectores de la sociedad en busca de una educación de mayor calidad y pertinencia social.
- Promover cambios significativos en las instituciones y en el sistema de educación superior acordes con las necesidades sociales presentes y futuras.
- Fomentar que las instituciones y sus entidades académicas cumplan con su misión y sus objetivos.
- Proveer a la sociedad información sobre la calidad de los programas educativos de nivel superior.

Es importante señalar cuáles son las categorías sujetas de evaluación para conseguir la acreditación que ha consignado Copaes pues de ellos se derivan los criterios a cumplir para estar en el camino de la calidad, y de acuerdo con el organismo cada uno de ellos debe ser pertinente, eficaz y eficiente y cada uno de ellos se explicita en el Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos de Nivel Superior que se encuentra en el portal de internet de Copaes

- Personal académico adscrito al programa.
- Currículum.
- Métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje.
- Servicios institucionales para el aprendizaje de los estudiantes.
- Alumnos.
- Infraestructura y equipamiento de apoyo al desarrollo del programa.
- Líneas y actividades de investigación, en su caso, para la impartición del programa.
- Vinculación.
- Normativa institucional que regule la operación del programa.
- Conducción académico-administrativa.
- Proceso de planeación y evaluación.
- Gestión administrativa y financiamiento.

En general los esquemas aplicados privilegian el establecimiento de requisitos y el cumplimiento de indicadores y otros referentes en conexión con ideas de calidad en las funciones sustantivas principalmente; El orden que da la sistematización y homologación de la información parece tener resultados positivos y la retroalimentación que se logra con los comités de pares sirven de indicador para orientar el cambio, pero todavía es escaso si se atiende al logro de la calidad en el conjunto del sistema.

Los cambios en la educación superior Mexicana exigen entender las dinámicas que los impulsan y las particularidades de su entorno tanto regional

como nacional, la masificación de la educación superior fue uno de los factores que provocó un proceso de transformación que por una parte, permitió la democratización y promoción del acceso masivo para dar respuesta a los problemas de desigualdad social y económica, pero por otra, trajo al escenario la creación no regulada de nuevas instituciones tanto públicas como privadas.

Este nuevo escenario puso en cuestión la legitimación de la educación pública, provocando una orientación en las políticas educativas que incluyó la introducción de mecanismos que promovieran el aseguramiento de la calidad, así pues, la Subsecretaria de Educación Superior introduce la política de evaluación orientada al mejoramiento de la calidad educativa en el nivel superior y establece un modelo aplicable a cualquier IES que desee ser evaluada.

Es oportuno anotar algunas de las políticas educativas puestas en marcha en los periodos de gobierno federal que tuvieron mayor acercamiento a la búsqueda de la calidad.

Las condiciones de la Educación en México, en el periodo de Carlos Salinas De Gortari como presidente el país (1988 y 1994), fueron definidas por el Plan Nacional de Desarrollo (PND) y en su momento en el Programa de Modernización Educativa (PME), el cual dedicaba un capítulo especial al nivel Superior. El PND del sexenio se componía por 6 capítulos, de los cuales, en tres se hacía referencia de forma particular a la Educación, apuntado entre otras cosas la idea de implementar la calidad en este ámbito en congruencia con el desarrollo nacional.

El reto de la educación es de congruencias con el desarrollo nacional. Se debe, por ello, elevar la calidad de los contenidos que transmite y los métodos que utiliza; vincular sus partes entre sí y con el aparato productivo; equipar y ampliar la infraestructura educativa e incorporar a los padres de familia, a las comunidades y a los sectores, en su desarrollo (PND, 1988, p.21).

México enfrentaba retos ante un nuevo contexto internacional, esto marcaba un nuevo orden en la dinámica del país por lo que se estipuló que los

cambios tendrían que estar puestos en la modernización principalmente económica, pero también de la educación. La calidad a la que hacía referencia el PME tenía que ver con el cambio en contenidos y métodos con un lazo directo en la ciencia y la tecnología y en el aparato productivo.

En este periodo se suprimió la responsabilidad económica del Estado en distintas esferas y la Educación Superior no quedó al margen de estos hechos. Fue así que el nivel superior estuvo sujeto a estándares de calidad los cuales fueron referidos en el PND, y se convirtió en condición con la cual se otorgaría parte del financiamiento a las IES, mediante políticas de evaluación y desempeño

Algunas de las estrategias seguidas para buscar la calidad fue crear varios de los organismos vigilantes de este atributo de la educación -arriba se señalaron algunos de ellos-. Fue así como se creó la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (Conpes) y en 1989 la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva), la cual fomenta la autoevaluación y la evaluación externa de las instituciones que conforman el subsistema de educación superior. En el año de 1991 se crearon los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (Ciees), destinados a realizar la evaluación diagnóstica de programas académicos. En 1994, se puso en marcha el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (Ceneval), para evaluar a los alumnos egresados de la educación básica, a los que terminan la educación media superior y acceden a la superior y a los egresados de más de una veintena de licenciaturas. También surgió el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Poder Ejecutivo, 1989). El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) sería creado en el 2001.

Todos estos organismos fueron creados como parte del eje de la política nacional de educación superior. Sin embargo, estas acciones no han resuelto

los viejos problemas educativos como los de calidad y equidad, ni los defectos estructurales del sistema.

Otro de los gobiernos federales que enfocó sus esfuerzos a atender la calidad de la educación fue el de Vicente Fox Quesada, durante su gestión administrativa se diseñó el Programa Nacional de Educación 2001-2006 el plan buscaba hacer de la educación un gran proyecto nacional y se estableció como reto la educación de calidad, tanto que el plan llevó por subtítulo: Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI.

Una educación de calidad significa atender el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales –en los ámbitos intelectual, artístico, afectivo, social y deportivo- al mismo tiempo que se fomentan los valores que aseguran una convivencia solidaria y comprometida, se forma a los individuos para la ciudadanía y se les capacita para la competitividad y exigencias del mundo de trabajo...«Un educación de calidad, por tanto, demanda que la estructura, orientación, organización y gestión de los programas educativos, al igual que la naturaleza de sus contenidos, proceso y tecnologías responda una combinación explícita y expresa de los aspectos mencionados» (PND, 2001, p. 35).

De este modo el Programa Sectorial de Educación 2001-2006, se estructuró en tres partes:

1. La primera se denominó: El punto de partida, el de llegada y el camino y se integró por seis puntos, Se identificó como necesidad un cambios profundo en la manera de concebir la educación, sus contenidos, sus métodos y sus propósitos; se presentó un diagnóstico sintético de la situación del sistema educativo mexicano en 2001 y se construyó un enfoque educativo para el siglo XXI; se precisaron objetivos a mediano plazo de 2006; y se definieron mecanismos de evaluación, seguimiento y rendición de cuentas.

2. El segundo se le llamó Reforma de la gestión del sistema educativo, y anoto los puntos comunes a los distintos niveles y modalidades educativos en particular lo relativo a la estructura, a la organización del sistema educativo; su financiamiento; los mecanismos de coordinación, consulta de especialistas y participación social; el marco jurídico, y varios asuntos relativos al conocimiento del sistema educativo, su evaluación y su gestión integral.
3. El tercero se tituló subprogramas sectoriales, contenían cada uno los subprogramas de educación básica media superior, superior y para la vida y el trabajo.

De esta manera tenemos que las políticas educativas de la SES proponen una serie de indicadores de calidad para la búsqueda de la 'excelencia' en la gestión, al igual que se ha venido haciendo en el mundo de las empresas; a su vez, esto ha servido para crear agencias de evaluación con las que la SES, pueda ir controlando lo que sucede en las instituciones públicas de educación superior (Torres, 2001).

El gobierno muestra un claro interés por los resultados de la acreditación y la establece como condición para conseguir financiamiento y programar decisiones en la educación superior, esto es, no solo se limita a la mejora de la calidad sino también aborda cuestiones de transparencia en la rendición de cuentas. Esto significa, que el camino hacia la acreditación debe contemplarse con un telón de fondo de un discurso paralelo e iniciativas relativas a la garantía de la gobernabilidad.

Una de las formas más visibles de comprobar la situación de gobernabilidad en las universidades «es cuando la autoridad institucional obtiene efectivamente logros, muestra resultados y establece y respeta un conjunto de nuevas normas que rigen las reglas del juego entre los diferentes grupos» (López-Zárata et. al., 2011, p.102).

El liderazgo es un requisito importante para asegurar la gobernabilidad universitaria relacionada por un lado con la gestión, la administración, la normatividad, la gobernanza, la rendición de cuentas, las formas de gobierno, las estructuras organizacionales y, por otro, con procesos complejos como la toma de decisiones, el ejercicio de la autoridad, la legitimidad de las acciones, el diseño y la construcción de acuerdos (López-Zárte et. al., 2011).

La gobernabilidad es importante ya que, siguiendo a Adrián Acosta (2009), implica la capacidad de las universidades para responder efectivamente a las demandas de los múltiples grupos e intereses dentro de la institución, mediante mecanismos institucionales acordados para la resolución de conflictos.

Las políticas educativas en la última década han llevado a que las Instituciones de Educación Superior (IES) adopten estas estrategias de transformación y pongan en marcha procesos de evaluación y acreditación. Mientras que algunas instituciones abrazaron la política de manera entusiasta, otras actuaron con mayor cautela. Es probable que la estructura organizacional, los fines y el contexto particular, entre otros factores hayan influido para que estos procesos se siguieran con características diferenciadoras.

Educación Superior en Sinaloa

Al analizar los datos del Censo General de Población al iniciar el siglo XX Sinaloa tenía un 70% de analfabetismo, sin embargo de manera gradual y sostenida, la población empezó a experimentar un cambio en la economía, la política, la sociedad y por supuesto en el sector educativo también experimentó cambios cualitativos y cuantitativos notables.

La transición demográfica y una fase de expansión educativa llevo a un incremento en el nivel de instrucción de la población, así que para 1940 el 51% de la población era analfabeta, en 1980 disminuyó al 13% y para el 2000 se

redujo un 8%. Con estas cifras se puede observar los avances significativos de educación en el Estado.

Atender el crecimiento acelerado de la matrícula, del personal y la infraestructura evidentemente conlleva a un incremento presupuestal que no en todos los niveles ha sido atendido, por lo que las insuficiencias y los rezagos aún están presentes, lo que recuerda que la educación en Sinaloa no ha alcanzado los niveles de calidad deseables para ser competitivos a nivel nacional e internacional.

Es importante anotar que el 91.1% de los alumnos de todo el estado reciben educación en planteles públicos, sin embargo la educación privada ha presentado un importante crecimiento con una concentración del 8.9%

El siguiente cuadro recuperado de los censos del INEGI muestra las características educativas de la población del estado de Sinaloa en tres periodos

Distribución porcentual de la población de 15 y más años según nivel educativo para cada entidad federativa y sexo, 2000, 2005 y 2010

Entidad federativa	Población de 15 y más años	Sin instrucción	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria incompleta	Secundaria completa	Media superior	Superior
2000								
Sinaloa	1 665 153	9.4	20.5	17.2	5.6	15.3	18.9	12.7
Hombres	820 181	10.1	20.9	16.1	6.2	14.6	17.8	14.1
Mujeres	844 972	8.9	20.1	18.2	4.9	15.9	20.1	11.4
2005								
Sinaloa	1 746 010	6.6	16.3	15.9	4.6	17.2	21.1	16.7
Hombres	856 060	7.1	16.7	15.2	5.2	16.4	20.5	17.5
Mujeres	889 950	6.2	16.0	16.6	3.9	17.9	21.7	16.0
2010								
Sinaloa	1 969 412	5.5	14.0	14.0	5.9	17.5	22.0	20.2
Hombres	969 811	6.0	14.4	13.5	6.6	16.9	21.6	20.3
Mujeres	999 601	5.1	13.7	14.5	5.3	18.0	22.3	20.2

Nota: El total de la población de 15 y más años no suma el 100%, debido a que excluye a la población que no especificó nivel de estudios. Cifras correspondientes a las siguientes fechas censales: 14 de febrero (2000); 17 de octubre (2005); y 12 de junio (2010).

Fuente: INEGI. Censos de Población y Vivienda, 2000 y 2010. INEGI. II Censo de Población y Vivienda, 2005.

<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=medu10&s=est&c=26365>

En términos generales y según declaración del plan estatal de desarrollo (PED) 2005-2010 la educación superior en Sinaloa advierte una serie de problemas originados en la insuficiente colaboración interinstitucional, así como una notoria fragilidad en los mecanismos de planeación, pero el problema mayor se centraliza en la calidad a pesar de que en el PED se consigna como parte del desarrollo social y humano, y que se visualiza como un elemento básico en la ciudadanía social, el gobierno del estado no ha sido capaz de proveer los servicios y bienes públicos dirigidos hacia este objetivo

Sinaloa dispone de una oferta amplia y diversa es uno de los estados con más centros de educación superior. Cuenta con un amplio sistema de enseñanza pública, conformado por la UAS y la UdeO, que concentraban en el 2005 el 59.20% y el 13.87% de los estudiantes de licenciatura. De la misma manera la UAS y la UdeO absorben el 74.20% y el 12.20% de la matrícula de posgrado.

Tabla 1.1 Matrícula por entidad, institución y sostenimiento

Entidad Institución	Sostenimiento	Total de alumnos	Licenciatura	Especialización	Maestría	Doctorado
Sinaloa		69 130	67 027	598	1 409	96
Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo	Federal	21	272		21	
Escuela Náutica Mercante Capitán de Altura Antonio Gómez Maqueo	Federal	272	3 740		15	
Instituto Tecnológico de Culiacán	Federal	3 755	3 925		2	
Instituto Tecnológico de Los Mochis	Federal	3 925	1 079		49	
Instituto Tecnológico del Mar en Mazatlán	Federal	1 081				
Universidad Pedagógica Nacional Unidad 251	Federal	49				
Instituto Estatal de Ciencias Penales y Seguridad Pública	Estatal	144				
Universidad de Occidente ²	Estatal	9 587	9 402		185	
Universidad Autónoma de Sinaloa ²	Autónomo	41 346	40 119	579	506	53
Centro de Estudios Asia-Pacífico	Particular	17	17			
Centro de Estudios Superiores de Guamúchil, A. C.	Particular	851	851			
Centro de Estudios Superiores del Sur de Sinaloa	Particular	244	244			
Centro de Estudios Superiores del Valle del Fuerte	Particular	384	324		60	
Centro de Investigaciones Psicosociales, A. C.	Particular	24			24	
Centro Universitario, Mazatlán	Particular	70	70			
Colegio de Estudios Superiores del Sur, A. C.	Particular	106	106			
Escuela de Comunicación Social	Particular	47	47			
Escuela de Ciencias Empresariales	Particular	14				14
Escuela de Negocios del Pacífico, A.C.	Particular	80	80			
Escuela Libre de Derecho de Sinaloa	Particular	418	418			
Escuela Superior de Comercio y Administración del Colegio Guasave	Particular	104	86	18		
ITESM Campus Sinaloa	Particular	901	784	1	116	
ITESM Campus Mazatlán	Particular	429	375		54	
Instituto de Estudios Superiores Vizcaya del Pacífico, A. C.	Particular	68	68			
Instituto Tecnológico Superior de Los Mochis, S. C.	Particular	249	249			
Instituto Tecnológico Superior de Sinaloa, A. C.	Particular	1 493	1 493			
Universidad Autónoma de Durango Campus Culiacán	Particular	245	167		78	
Universidad Autónoma de Durango Campus los Mochis	Particular	320	146		144	30
Universidad Autónoma de Durango Campus Mazatlán	Particular	771	726		45	
Universidad Casa Blanca	Particular	298	298			
Universidad Católica de Culiacán, A. C.	Particular	118	118			
Universidad de San Miguel	Particular	353	353			
Universidad Interamericana del Norte	Particular	427	407		20	
Universidad Tecnológica de Sinaloa	Particular	201	201			
Universidad Valle del Bravo, A.C.	Particular	718	718			

http://planeacion.sep.gob.mx/estadistica/Educ%20Sup%202002-2003/rep/pag97_25.PDF

Las dos instituciones más representativas del sistema educativo de nivel superior de Sinaloa han pasado ya por diversos procesos de evaluación y acreditación. Sus experiencias son diferenciadas, aun cuando se presentan en contextos similares; ambas buscaban mejorar su calidad educativa y resolver los graves problemas económicos por los que atravesaban, pero también aprovecharon para modificar en mayor o menor medida su estructura organizacional.

La calidad como preocupación central en la educación dio pauta para la adopción de estrategias que fueran la base de un avance en este sentido y para el 2005 Sinaloa tenía 390 programas de licenciatura, de los cuales catorce estaban acreditados 1 correspondía a la UAS y 13 a la UdeO.

Históricamente estas universidades se han desarrollado de manera diferente; desde su estructura existen diferencias significativas, pues mientras la primera sigue a las estructuras de las grandes IES de México, por facultades; la segunda es de corte departamental.

Pese a sus diferencias, las dos han decidido seguir la política nacional educativa que impulsan los procesos de evaluación y acreditación. En ese marco, han desplegado un significativo esfuerzo para someter sus programas educativos a los procesos de evaluación y acreditación por parte organismos como Ciees y Copaes que tienen como fin uniformizar criterios de acreditación.

En el año 2003 estas dos instituciones fueron sometidas a procesos de evaluación por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, los parámetros que utilizan estos comités son Nivel 1 a los programas de buena calidad y acreditables a corto plazo, el Nivel 2 se le otorga a los programas de calidad regular y acreditables a mediano plazo y por último el nivel 3 que se asigna los programas de calidad cuestionable y acreditable a largo plazo.

De esta manera tenemos que la Universidad Autónoma de Sinaloa con una oferta educativa de 75 licenciaturas, 13 fueron ubicados en nivel 1, 40 en nivel 2 y 7 en nivel 3. El resto (15) quedó sin evaluar.

En el caso de la Universidad de Occidente con una oferta de 39 licenciaturas 13 fueron ubicadas en el Nivel 1, 24 en el Nivel 2 quedando 2 sin evaluar.

Tanto la UdeO como la UAS, en la última década, han sufrido cambios en los aspectos operativos en todos los niveles organizacionales, para intentar alinear la dinámica educativa con los estándares señalados por los Ciees y por los Organismos Acreditados por el Copaes, e intentar con ello conseguir buenos resultados durante la evaluación y la acreditación.

Ambas entraron a estos procesos por motivos diferentes y la singularidad de ambas instituciones han provocado que estos procesos se vivan de manera distinta ya que las diferencias administrativas, académicas y políticas marcan la identidad de la dinámica interna de cada una.

El fin pretendido de los sistemas de acreditación es garantizar la calidad, ya que se procura perfilarlos como un instrumento ideal para dar respuesta a una demanda legítima de los diferentes grupos de interés. Por otra parte la SES en su objetivo de usar estándares determinados para evaluar a las instituciones de educación superior, también sujeta a los organismos acreditadores a estándares y normas de operación, imponiendo criterios o indicadores para la rendición de cuentas y la transparencia, la legitimidad (basada en la garantía) y la credibilidad.

El hecho de tener planes y programas educativos acreditados puede ayudar en el suministro de educación de calidad, pero también puede regular la educación superior en su intento de transformar las universidades en instituciones sociales de cambio. En todo lo anterior las autoridades educativas

han mostrado mucho interés, implicación e influencia para convertir a la acreditación en una forma hegemónica de evaluación.

Tanto en la UAS como en la UdeO los rectores y los funcionarios de primer nivel que han transitado por estas instituciones, en su momento decidieron impulsar estos procesos evaluativos por diversos motivos, algunos buscaban realmente una mejora en la calidad educativa, otros buscaban justificar el presupuesto asignado y otros más buscaban la credencialización²

A pesar de que los criterios de desempeño bajo los cuales se revisan estas instituciones son los mismos, la intencionalidad de las autoridades y de los gestores académicos es diferente, por lo que es necesario dar seguimiento a su evolución para observar las diferencias sustanciales que se reflejan en la realidad de ambas instituciones.

Se tiene entonces que, aun cuando los procesos de evaluación y acreditación impulsados por la SES tienden a homologar a las instituciones, la realidad es que las vivencias también han creado diferencias significativas en muchos aspectos como en la forma de vincularse con el sector productivo, el posicionamiento social y los financiamientos adquiridos. Los procesos evaluativos se entienden, en un segundo plano, de muy diversas formas y existen categorías aun sin explorar sobre lo que cada uno de los diferentes actores de estos procesos ha entendido.

Aún más, en la adopción de las mismas políticas públicas de evaluación y acreditación, las UAS-UdeO probablemente produzcan diferencias en sus

² La teoría credencialista sostiene que lo esencial es que individuos y grupos utilizan los títulos escolares como arma legítima socialmente, para defender u obtener posiciones de privilegio. Entre sus principales exponentes están Collins (1979) y Thurow (1983). De acuerdo con esta perspectiva las credenciales se emplean para clasificar en distintos estratos (nivel 1, 2 o 3 de Ciees o Acreditado de Copaes) o restringir el acceso (principalmente presupuestal) y no para medir su nivel de cualificación.

procesos educativos y administrativos y mantener o modificar, total o parcialmente las formas institucionales.

El cuerpo del trabajo está organizado en siete capítulos. En el primero se describe brevemente el contexto de las políticas de calidad en educación superior en México, su influencia desde los sistemas internacionales y las principales retóricas que dominan la práctica cotidiana; en el segundo capítulo se hacen las reflexiones epistemológicas pertinentes, se profundiza en las intenciones metodológicas, en las técnicas utilizadas y se describen de manera concisa las dimensiones, indicadores y variables utilizadas, así como los conceptos que llevan a las categorías encontradas durante el proceso de investigación. En el tercer capítulo aborda marco teórico detalla la teoría que le da soporte al abordaje del estudio se hacen las reflexiones epistemológicas pertinentes.

En el cuarto y quinto capítulo se enfoca a presentar los principales aspectos de las universidades estudiadas, la Universidad Autónoma de Sinaloa y la Universidad de Occidente, respectivamente;

El sexto capítulo muestra los resultados y los estudios, análisis y el ejercicio de metacognición que obliga a la reflexión filosófica que el grado requiere. Y como capítulo último se encuentra el capítulo siete donde se muestran los principales hallazgos. Al final se presentan las referencias bibliográficas y hemerográficas y los anexos, en donde se incluyeron: el cuestionario general para la entrevista semiestructurada y otros aspectos que se consideraron pertinentes.

CAPÍTULO I

EVALUACIÓN ACREDITACIÓN Y CALIDAD

1.1 Globalización y Educación Superior en México

La globalización, sus causas y sus efectos, ha sido objeto de amplias investigaciones (Bauman, 1999; Beck, 2008; Castell, 2001; Touraine, 2005; Giddens, 2007). Este asunto merece especial atención ya que ha pasado de ser un concepto de análisis a un hecho que permea el quehacer educativo. En este apartado se intenta describir el contexto global para entender de la mejor manera posible los avatares de la educación superior en México³.

Cuando se habla de globalización se hace referencia a asuntos relacionados con los ambientes de negocios y con la influencia en las élites económicas y políticas que orientan las medidas macroeconómicas y la gestión del Estado, también tiene que ver con las redes de tecnologías de comunicación e información. Globalización es un término, apunta Giddens (1999), que usado con tanta frecuencia, está muy pobremente conceptualizado.

Todo esto ha redimensionado a la educación, no solo ligándola al desarrollo económico de un país sino como gran formadora de los ciudadanos del siglo actual en toda su amplitud.

Uno de los aspectos más importantes derivados de los procesos de globalización es aquél relacionado con sus efectos sobre las políticas públicas de educación superior y sobre el papel que desempeñan los organismos internacionales, se habla del Fondo Monetario Internacional(FMI), del Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo(BID), la Organización para la

³Posiblemente un evento que marcó el ingreso de México a la globalización mediante el Tratado de Libre Comercio de Norteamérica, TLC, en enero de 1994, el mismo día que el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) se levantó en armas, denunciando las condiciones de extrema pobreza de la población indígena de Chiapas y enarbolando la bandera contra la globalización neoliberal.

Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

De acuerdo con Vargas (2002): «la globalización es un proyecto de las élites capitalistas que se apoyan en las agencias internacionales y en los Estado-nación para liberalizar la economía internacional» (p. 185); es decir, constituye una etapa superior del desarrollo mundial del capitalismo, que surge a partir de cambios radicales y profundos en la economía política y la política económica, fundamentadas en el neoliberalismo, pero a partir de las nuevas tecnologías que potencian su desarrollo que pretende transnacionalizar su impacto.

Los Estado-nación se encuentran entonces en una era en la que la identidad concebida como la resultante compleja de situaciones históricas y valoraciones subjetivas, no se sitúa ahora en una encrucijada sino en varias (Del Val, 2004).

A pesar de que en su ejercicio del poder, los estados-nación occidentales en el uso de su fuerza han planteado como juego estratégico (Lechuga, 2007) el adoctrinamiento en el racionalismo Kantiano, que les ha servido para mantener su cohesión ya que busca la unicidad del ser en lugar de la diversidad que promueve las formas de vida no racionales que promueven otras culturas (Kalouche, 2005).

La globalización se hizo presente como fenómeno social en los albores del siglo XXI y en la educación superior apareció en reiterados ocasiones como objeto de análisis, se le consideraba una forma de mayor interdependencia pero además se diferenciaba de la internacionalización (Wallerstein, 1989). Actualmente algunos como Werner Hirsch y Luc Weber cuestionan la supervivencia de la universidad afirmando que: «los muros de la académica se están desmoronando».

Las universidades de hoy en día, especialmente las universidades de investigación en el mundo occidental, están operando en un entorno totalmente diferente.

La revolución de la información y la comunicación de largo alcance han ido reduciendo las distancias de tiempo y el espacio. Como esta revolución está borrando los venerados límites físico e intelectual, el proceso de globalización ha comenzado y está dando lugar a la aparición de una aldea global, que afecta profundamente y en muchos aspectos de la vida (Hirsch y Weber 2002 p.45).

Así es como la universidad tradicional se ha visto desplazada, al menos parcialmente, por la universidad digital destacando el potencial de la educación a distancia y la enseñanza a través de internet. A pesar de que la reducción de barreras potencializan la expansión y el desarrollo, existe, sin embargo, una diferencia fundamental entre la reducción de las barreras comerciales y las de las empresas educativas y científicas. Mientras que la globalización del comercio mundial es un motor de progreso y crecimiento impulsado por todos los participantes, el de la globalización de la educación y la ciencia está impulsado principalmente por las universidades

Para Kalouche (2005), la dominación (más que hegemonía) que se da en la globalización se refiere a la forma en cómo cambian las cosas a través de un conjunto de imaginarios sociales que provienen de otros y que proveen una multiplicidad de posibilidades institucionales. El imaginario: «son representaciones de fragmentos editados y totalmente controlados de la vida que ocupan el lugar de la realidad (y ya no sus representaciones) que pretende ser verdadera por su carácter directo para comunicar la esencial» (2007, p.117).

De esta forma Kalouche llega a una definición de la globalización a partir del concepto clave para el imaginario social: «es el efecto que fuerzas particulares traen en relación con el dominio de un conjunto de creencias, valores y significados imaginarios que permean y transforman a las instituciones existentes y las prácticas de varios imaginarios sociales» (2005, p. 30).

La globalización, continúa Kalouche, puede ser más adecuadamente asociada con una intersección histórica en la que las personas, viviendo en diferentes partes manifiestan sus cosmogonía y formas de entender el mundo así como su conjunto de creencias y valores guiados por la forma en cómo se relacionan con el mundo. Este proceso inició hace mucho tiempo atrás y se consolidó con lo que comúnmente se llamó «imperialismo» o «colonialismo» (2005, p. 30).

Esta indeterminación, en la práctica el poder de la globalización parte de las acciones posibles, es decir opera sobre el campo de la probabilidad o se inscribe en el comportamiento de los sujetos actuales: «incita, induce, seduce, facilita o dificulta; amplía o limita y de manera extrema constriñe o prohíbe de manera absoluta» (Foucault, 1998, p.15).

Por esto, en el devenir de las posibilidades, estos discursos de homogeneización están lejos de ser una realidad ya que los individuos adoptan de las políticas globales lo que pueden usar en la cotidianidad, de esta manera las localidades «localizan» las imposiciones globales creando de esta manera elementos de diversidad (Kempny, 2000). Estas localizaciones pueden provenir, como mencionaba Foucault de «que el poder viene siempre aparejado por una resistencia» (Citado por Moreno, 2006, p. 6).

En política, menciona Geertz (2002, p. 212): «surge de un deseo, o incluso de una desesperación, por descubrir el sentido del juego del poder y las aspiraciones que surgen mientras uno da vueltas confusamente en este lugar fragmentado y en un tiempo desajustado».

La globalización parte de la tesis que todos vivimos en el mismo mundo y por primera vez en la historia tenemos una relación y conocimiento tan cercano de otras culturas, formas de vida y que no necesariamente sean las más poderosas o las más cercanas a nosotros y a pesar de que no está claramente definido.

La postura final de Giddens (2009) se sitúa en la aceptación de la globalización como fuerza de impacto sobre todo en las finanzas y por lo tanto en la vida social y personal del individuo y afirma que la globalización no solo es nueva sino revolucionaria. Sin embargo, no solo tiene que ver con lo que está «ahí fuera» también es un fenómeno de «aquí dentro», es una serie compleja de procesos que operan de manera contradictoria o antitética, no solo presiona hacia arriba también o hace hacia abajo. La globalización es la razón del resurgimiento de identidades culturales locales, brotan como respuesta a la tendencia globalizadora.

Alain Touraine (2000) entiende globalización como el conjunto de tecnologías, instrumentos y mensajes que están presentes en todas partes y que no están unidos a ninguna sociedad o cultura particular. La cultura ya no rige la organización social, que a su vez ya no rige la actividad técnica y económica. Por lo tanto cultura y economía se separan. En la actualidad, de las ruinas de sociedades modernas y sus instituciones salen redes globales de producción, consumo y comunicación que llevan a un retorno a la comunidad.

Nos encontramos en una etapa de grave crisis en la modernidad, a la que Touraine ha llamado «demodernización»; transitamos así, por una nueva era marcada por el conflicto del poder, del patriarcado, de la autoridad, de la identidad y de la ética. Los principios universales, totalizadores y objetivadores de la filosofía moderna que se caracterizaron en parte, por sus metanarrativas de la historia, su fe en la teleología de la ciencia, su firme creencia en la marcha lineal del progreso industrial, su defensa del sujeto humano como un racionalista integrado y unificado y su confianza en las intenciones de un determinado contexto, se encuentran ahora profundamente cuestionadas; es evidente que la modernidad no logró resolver satisfactoriamente la paradoja entre el derecho de ser iguales y de ser diferentes.

Observamos así, que «a partir de la grave crisis que ocurre en la modernidad, en la que ya no hay retorno a una filosofía del orden social o de la

historia» (Touraine, 2000, p. 366), es evidente que la pedagogía debe cambiar y seguir generando nuevas propuestas que contemplen desde su raíz las fronteras del fenómeno educativo.

Particularmente en México, los intelectuales coinciden en señalar que desde hace ya algunas décadas el sistema educativo mexicano se encuentra en crisis, la que representa «la lucha entre el viejo orden que no acaba de morir y el nuevo sistema que no nace aún» (Ornelas, 1995, p. 42).

Esta época significa para algunos el fin de la modernidad y el traspaso a una nueva época posmoderna, o una era post todo, en la que la búsqueda de esquemas completos debe ser abandonada.

En conclusión la globalización es un proceso en tránsito con repercusiones aún insospechadas. Es el efecto que fuerzas particulares traen en relación con el dominio de un conjunto de creencias, valores y significados imaginarios que pernean y transforman a las instituciones existentes y las prácticas de varios imaginarios sociales. La educación superior, por ende, está relacionada directa e indirectamente con este fenómeno.

1.2 Antecedentes de evaluación, acreditación y calidad

Las investigaciones que han tratado el tema de la acreditación en las instituciones de nivel superior son amplias a nivel internacional y en relación a la educación en México, son varias las corrientes que se han venido generando. En los extremos unas se orientan a justificar y apoyar todo tipo de cambio propuestos por los organismos reguladores como base primordial en la mejora de la calidad en las IES en el hecho educativo (De la Garza, 2005; Días, 2004; Rubio, 2007) y otras califican a dichos procesos como acciones discriminatorias, manipuladas e influenciadas por quienes controlan las grandes decisiones económicas que rigen las políticas del país, que para asegurar la gobernabilidad, bajo el sometimiento ideológico que implica el

ejercicio del poder, enarbolan el estandarte de la calidad a fin de utilizarla de mediador para sus logros (Didriksson, 2006; Ibarra & Montaña, 1992).

La acreditación surgió en los Estados Unidos de América a finales del siglo XIX, motivada principalmente por las iniciativas de las asociaciones de profesionistas por regular la calidad de las instituciones educativas y calificar los programas educativos. En América Latina surge en la década de los ochenta por una coyuntura social y económica muy particular: en esa época México experimentó un crecimiento explosivo en la educación superior y trajo consigo serios problemas de calidad por lo que se tildaba de ineficientes a las universidades públicas y existían fuertes reclamos sobre el otorgamiento de subsidios. Por otro lado el Estado había pasado de ser benefactor a un Estado evaluador de corte neoliberal (Vargas, 2002).

En México, en las últimas dos décadas, la evaluación y la acreditación de la educación superior han cobrado interés desde la perspectiva socioeducativa y se ha convertido en una preocupación política y económica establecer sistemas que constaten el funcionamiento y la calidad de los programas y de las instituciones.

Considerando que la acreditación es un testimonio que da el Estado sobre la calidad de un programa o institución con base en un proceso previo de evaluación en el cual intervienen la Institución, las comunidades académicas y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes), es pertinente presentar en este apartado algunas definiciones a reserva de abordar una discusión más amplia cuando se aborden las teorías. «La acreditación es un estado otorgado a una institución educativa o a un programa que se considera ha satisfecho o superado los criterios establecidos de calidad educativa» (Vargas, 2002, p. 247).

En este concepto se advierten los elementos que actualmente conforman el proceso: la verificación de resultados, la acción comparativa, un organismo acreditador externo y normas establecidas

El concepto de acreditación con el cual funciona Copaes define como acreditación: «el reconocimiento público de que un programa educativo cumple con determinados criterios, indicadores y parámetros de calidad en su estructura, organización, funcionamiento, insumos, procesos de enseñanza, servicios y en sus resultados» (Copaes, 2009, p. 45).

La principal acción en este constructo es la comparación obligada que lleva el proceso consigo, el asunto aquí es la adopción de valores que entrañan los estándares tal vez poco reflexionados en razón de la diversidad. Estos valores corresponden a una política globalizadora que se aplica a las universidades de todo el mundo basada en enfoques económicos y sociales. En este escenario es menester considerar si además de obedecer esta racionalidad responde a las condiciones y necesidades reales de la sociedad mexicana y más específicamente si son compatibles con las condiciones de Sinaloa.

Para la Global University Network for Innovation (GUNI), la acreditación es:

El proceso de revisión externa de la calidad utilizado en la educación superior para examinar la garantía de la calidad y la mejora de la calidad en escuelas universitarias, universidades y programas de educación superior. El éxito tiene como resultado una institución o un programa acreditado con un sello, una puntuación o una calificación. (GUNI, 2007, p. 63)

La GUNI va más allá de la categorización de la acreditación como proceso según se evidencia en el constructo teórico que propone y añade criterios de valoración como garantía y mejora relacionados con la calidad, además de la subordinación a la revisión externa.

A decir de González (2008), la acreditación: «consiste en dar fe pública de cumplimiento con los estándares establecidos, tanto para las instituciones como para sus programas académicos» (p.12). Por su parte Zapata y Tejeda (2009) definen la acreditación como: «un modo particular de aseguramiento de la calidad, que privilegia procedimientos de evaluación permanentes –internos y externos–, asociados con verificar y certificar públicamente que se cumplen

ciertos criterios de calidad» (p.195). En estas definiciones denota el compromiso de la acreditación de asegurar mediante documentos público el estado que guarda la educación

Por otra parte la concepción que comúnmente es utilizada en otros países: «la acreditación es el reconocimiento a la satisfacción de un conjunto de normas y estándares mínimos de buena calidad previamente establecidos» (Mendivil; 2002, p. 2). La acreditación de un programa busca constituirse en una garantía pública de que hay calidad en el quehacer académico igual o superior a un supuesto establecido por los organismos acreditadores a través de indicadores preestablecidos.

En este trabajo se propone la definición de acreditación: como un proceso sistemático que muestra mediante la contrastación de estándares preestablecidos la condición de las facultades que tiene una IES para desempeñar el acto educativo.

En este marco es inevitable preguntar por el modelo educativo de las universidades sinaloenses y si operan conforme al modelo que las rige, como se comportan frente a los criterios de calidad interna que las guía y frente a los que los organismos acreditadores les impone y que resultados están obteniendo

Desde la perspectiva neoinstitucionalista, la universidad carecía de controles eficientes de producción, su éxito dependía de la confianza y estabilidad logradas mediante el isomorfismo con las reglas institucionalizadas que promueven credibilidad, con base en esto, abraza programas como la evaluación y la acreditación que la llevan a mantenerse con una imagen social de calidad. Sin embargo, en México estos procesos se impusieron vía restricciones o estímulos económicos (Meyer y Rowan, 1999).

En la medida que la acreditación institucional y especializada represente un mecanismo para evaluar las tareas educativas, de acuerdo a prácticas y

resultados ampliamente reconocidos a nivel nacional e internacional, se convierte en un indispensable medio para impulsar el supuesto mejoramiento general de la calidad del sistema.

Para el Estado, en su papel de evaluador y ante la necesidad de ejercer gobernabilidad en las IES, los procesos de acreditación son estratégicos dentro de la política educativa orientada a promover cambios importantes en la organización y eficiencia de las universidades públicas.

Es necesario anotar que existen una serie de teorías que parten de las definiciones institucionales del Estado y que presentan los ideales a alcanzar y otra son los ejercicios que se practican en la cotidianidad. En ese sentido se presentan definiciones que se apegan a los intereses institucionales y otras que las critican y que muestran una cara distinta en las IES.

Desde la mirada institucional la evaluación y la acreditación de la educación superior son estratégicas al impactar en la equidad educativa y ofrecer igualdad de oportunidades educativas de buena calidad para todos, al permitir detectar desigualdades de calidad en los programas educativos, a la vez de propiciar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de los mismos (Rubio, 2007); y aun cuando este es el discurso que surge de la política educativa, no está desprovista de un intenso debate acerca de sus potencialidades y limitaciones. Esta discusión se presenta en los ámbitos de las comunidades académicas, las asociaciones profesionales y actores vinculados con la educación, sin embargo, los dilemas y tensiones parecen tener relación más que con la promoción y el aseguramiento de la calidad con grandes diferencias en los grupo políticos y con visiones antagónicas de contenido ideológico.

Aunque los grupos en conflicto reconocen que la calidad es uno de los desafíos principales de la educación superior, su naturaleza abstracta dificulta su conceptualización, es notable cuando al intentar definirla solo se habla de las condiciones que la rodean o de sus requisitos.

La calidad como concepto abstracto implica algo que reúne ciertas características que satisfacen las necesidades de quien lo posee o adquiere. En la práctica, se considera que un producto de calidad es bueno, pero depende también del conocimiento, de la apreciación personal y para qué sirva, luego es un juicio subjetivo difícil de generalizar a través de la definición (Juárez y Comboni, 2007, p. 61).

Es probable que cuando se habla de calidad educativa solo se haga referencia a la representación de una percepción simbólica de los factores que la contienen y que con ello intentan construir realidad.

Y siguiendo ese orden de ideas se puede advertir de la complejidad para la definición conceptual, porque la calidad está en los ojos de quien la percibe, tal vez esa sea la razón por la que las investigaciones se concentran en tratar de analizar la calidad en función de sus elementos y que para efectos de evaluación se transforman en indicadores

Así pues, la calidad se encuentra inmersa en un sistema cuyos elementos se consideran deseables y se convierten para su evaluación en indicadores que en conjunto pueden acercarse al entendimiento y definición de la calidad en la educación. De esta manera se parte de la idea de que la calidad está constituida por una serie de elementos independientes que se influyen y afectan mutuamente, siempre y cuando se produzca sinergia en ellos y no la simple acumulación de los mismos

En los trabajos de Martínez (2007) se deja ver la perspectiva sistémica de la calidad de la educación y destaca como elementos principales la eficiencia, la relevancia y la eficacia o desempeño tanto interna como externa. Ningún elemento por si solo puede ser suficiente para efectos de la evaluación, en razón de ello los indicadores deberá estar articulado según la estructura.

El problema es que la calidad no solamente es un concepto polisémico también denota su relatividad cuando en las diferentes realidades se ajusta a los intereses políticos que surgen como convenientes en un contexto dado. Así la búsqueda de calidad es «...la construcción social de intereses de grupos de dentro y de fuera de la institución educativa, que refleja las características de la

sociedad que desea para hoy y que se proyecta para el futuro» (Guerra y otros, 2006, p. 759).

La calidad tiene fronteras imprecisas en su definición, es notable cuando al intentar definirla solo se habla de las condiciones que la rodean, sin embargo, tratando de simplificar el concepto se propone como definición de calidad: atributos inherentes a algo que permite juzgar su valor, esta propuesta lleva implícita un parámetro que es el que obliga a la asignación de valor y por otra parte la percepción del otro que emite el juicio y finalmente atribuye calidad o no un objeto, un servicio, una persona o una situación o cualquier otra cosa que pudiera ser *calidable*⁴

Como se puede observar, desde los distintos conceptos que se manejan de acreditación, conllevan a la búsqueda de una supuesta calidad, que va implícita en la manifestación del poder.

Al ser la Subsecretaría de Educación Superior (SES) la concentradora de normas, mecanismos y aplicaciones de evaluación y acreditación mantiene el control sobre las universidades, significa entonces que la SES ha sido capaz de establecer sistemas de significados para escudar, fortalecer y normalizar relaciones de dominación por medio de evaluaciones que llevan a la acreditación y así al presupuesto, y en este proceso distorsionan las estructuras y disfrazan los fines, estamos pues, en presencia de una dimensión simbólica del poder que bajo el simbolismo oscurece y legitima la imposición. En la medida en que es aceptada como legítima, la cultura añade su propia fuerza a las relaciones de poder, contribuyendo a su reproducción sistemática.

La SES genera en el espacio social un sistema de posiciones, entre ellas, los organismos acreditadores y evaluadores, las instituciones acreditadas y las

⁴La palabra *calidable* es recuperada del asturiano y designa al grado de calidad que se le puede asignar a algo. Es español el sufijo *able* se utiliza para formar adjetivos a partir de cualquier verbo al que se le añade y denotar capacidad o posibilidad, pero ya que calidad no es un verbo no se puede lexicalizar, por ello usamos *calidable* como extranjerismo.

no acreditadas; de tal manera que el valor de cada una se mide por la distancia social que las separa de las posiciones inferiores o superiores; es decir el espacio social de las IES es un sistema de diferencias sociales jerarquizadas en función de un sistema de legitimidades socialmente establecidas y reconocidas en un momento determinado. La legitimación, como una dimensión del poder, implica la imposición arbitraria de sus significantes y reconocimiento de las autoridades universitarias a las que se les otorga prestigio con la acreditación por una parte y por la otra y para hacer evidente la distancia social de la clase dominante sobre la clase dominada se desconoce a los actores e instituciones que no se han querido subordinar a la autoridad de manera irrestricta. Es claro que la SES representa el poder de la sociedad como fuerza en el ambiente educativo y puede con esta prerrogativa imponer juicios. El sólo hecho de transmitir un mensaje de comunicación de los organismos evaluadores y acreditadores reconocidos por la SES haciendo la distinción entre escuelas acreditadas y no acreditadas implica e impone una definición social de lo que merece ser transmitido y escuchado. Para asegurar lo anterior se procede a una evaluación.

...para inspirar a todos el reconocimiento de la legitimidad de los veredictos y de las jerarquías sociales que estos legitiman; desde el momento en que la evaluación conduce a asimilar a aquellos que se eliminan con quienes fracasan, permitiendo a quienes son elegidos entre un pequeño número de elegibles a ver en su elección el testimonio de un mérito o de un don que les ha hecho los preferidos entre todos los demás (Favela, 2010, p. 158).

1.3 Políticas de calidad en la educación superior

En la última década se ha discutido mucho sobre la calidad y la deuda que la educación superior tiene en este rubro, muchos son los autores que han tratado de investigar esta relación entre calidad y educación superior (Aboites, 2003; Del Castillo, 2004; Didriksson, 2006; Ibarra, 2001; Juárez, 2007; Rubio, 2007) y aun cuando el corte analítico de estos investigadores ha permeado sobre su obra, todavía queda mucho por investigar pues en México pues aún prevalece la debilidad en la calidad educativa ya que no ha sido posible

establecer mecanismos contundentes de aseguramiento de la calidad que nos lleven con paso firme a fortalecer las áreas inherentes a la misma.

La educación superior comprende no sólo la formación de las personas, también la generación y difusión del conocimiento en una relación constante de intercambio con todos los sectores de la sociedad, derivado de esas funciones de las IES se tiene que las principales actividades que se desarrollan son la docencia, investigación, difusión y la gestión universitaria. De aquí que la evaluación de la educación superior no solo es una cuestión de rendición de cuentas o de asignación de recursos, es un asunto de mayor amplitud, por lo cual se plantea el panorama actual en el que se encuentra la evaluación y la acreditación.

Con respecto a la rendición de cuentas es de considerar que

La rendición de cuentas, evaluación de pares o auto evaluación ha crecido en importancia en los últimos años. La relación de las universidades con los gobiernos estatales y federal se mantiene ahora en un tenor de tensión creciente, en torno a los recursos que consumen. Esta tensión da origen a esquemas de control de recursos al interior de las universidades y en las interfases con las instituciones públicas que las financian o que se consideran a cargo de vigilar la correcta aplicación de los recursos. Al exterior, esto puede tener sentido. Sin embargo, al interior, estos esquemas modifican las relaciones internas de poder: los subsistemas a cargo de la administración de los recursos (que no de su ejercicio) ganan poder frente a los sistemas académicos. El papel que cumplen (o al menos deben cumplir) en cuanto a la rendición de Cuentas al exterior les otorga mayor poder para suministrar, retener o modificar las condiciones de aplicación de esos recursos... (Arechavala, 2001, p. 3).

En los últimos veinte años nuevos elementos se han presentado que han modificado el panorama de la educación superior, esta serie de hechos tiene que ver con la globalización, la disminución en el financiamiento, el cambio en la relación entre universidad y el Estado, la emergente sociedad del conocimiento, la creación de nuevos organismos y la revisión de los existentes y el rápido crecimiento de la educación virtual forman el marco donde se ubica la preocupación de la calidad de la educación superior.

Y ya que los interesados en la educación son muchos y muy variados, existe una dificultad inmediata que es la existencia de tantas y tan variadas concepciones diferentes sobre la calidad, sin embargo ninguna es especialmente satisfactoria. De acuerdo con Haven y Green (2010):

La calidad es a menudo referida como un concepto relativo. Hay dos sentidos en los que la calidad es relativa. En primer lugar, la calidad es relativa al usuario, la duración y las circunstancias en que se invoque. Esto significa cosas diferentes para personas diferentes, de hecho la misma persona puede adoptar diferentes conceptualizaciones en diferentes momentos. Esto plantea la cuestión de « ¿calidad para quién?» Hay una variedad de grupos interesados en la educación superior, incluyendo a los estudiantes, empresarios, personal docente y no docente, el gobierno y sus organismos de financiamiento, los acreditadores, evaluadores, auditores y asesores (incluyendo a los órganos profesionales) cada uno tiene una perspectiva diferente sobre la calidad. No es una perspectiva diferente sobre lo mismo sino que son diferentes puntos de vista sobre diferentes cosas con la misma etiqueta. El segundo sentido es que la calidad se ve en términos de absolutos. Como un absoluto, la calidad es de naturaleza similar a la verdad y la belleza. Es un ideal con el que no puede haber ningún compromiso (p. 2).

Así Haven y Green brindan un panorama complicado al intentar definir lo que es la calidad, al estar involucrada la percepción de los interesados el concepto de calidad se subjetiviza debido a que éstos tienen expectativas respecto a la educación y percepciones que al contrastarlas con dichas expectativas les permiten evaluar el nivel de calidad de educación de una IES, sin embargo esto no es tan sencillo, pues depende del paradigma en un lugar y momentos concreto, la calidad de la educación es relativa según el paradigma, esto es, el pensamiento de la sociedad. Así por ejemplo, inicialmente podíamos hablar de percepciones y expectativas pero al aparecer el modelo de acreditación el paradigma cambio y ahora hablamos de categorías, dimensiones, criterios, de estándares

La calidad se percibe como una creencia aceptada, y sus representaciones son de acceso público, no la producen individuos pasivos sino grupos sociales interactuantes embarcados en la educación superior. Su aparición no se puede entender desligada del contexto social y cultural en donde surge, su mantenimiento en una cuestión de relación con las metas e intereses de esa sociedad.

Tenemos pues que para algunos autores tales como Fernández (2004), Vázquez (2001), y otros la calidad no es un concepto objetivamente construido, más bien es un concepto subjetivo en donde se hacen visibles las formas de entender la educación, es una construcción social que varía según los intereses de los grupos internos y externos, en las últimas décadas, en el ámbito de la educación superior, se ha intensificado la preocupación de los agentes involucrados en el quehacer educativo por mejorarla.

Al interior de las IES los mecanismos de aseguramiento de su calidad educativa pueden ser generados a través de la organización formal e informal, tomando a la acreditación externa como pretexto o poniendo en marcha programas internos de mejora o de reingeniería, en donde se incluyen de manera transversal los procesos, funciones y actividades relacionadas con la enseñanza, la investigación, la eficiencia de los programas educativos, entre otros.

Pero a pesar de que las IES pudieran contar con un sistema propio de calidad, «la estrategia gubernamental de acreditación en sí, se orienta a detonar el cambio en las universidades a través de la acreditación de sus PE por organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior» (Del Castillo, 2004, p. 128).

En México, la dinámica educativa de las universidades que se encuentran en el centro del país, difiere significativamente de las instituciones llamadas de provincia debido, en gran parte, a que la gestión política y presupuestaria es más intensa en los lugares donde el poder federal se ha concentrado, las IES de provincia se han desarrollado tratando de seguir las políticas del centro, pero se encuentran fuertemente influenciadas por la cultura de las localidades donde se encuentran.

Como menciona Concheiro (2006):

Calidad es un término que evoca diferentes imágenes mentales según las experiencias y formación propias. En un sentido amplio, equivale a cualidad, a

aquella característica por lo que algo es como es. Y refiriéndose a estas maneras posibles de ser de las cosas, calidad significa 'clase' y se refiere al grado o lugar ocupado por ellas en la escala de lo bueno y de lo malo (p. 181).

A pesar de que la calidad de la educación superior ha sido uno de los temas más recurrentes en México en los últimos 20 años; y aun cuando no existe consenso sobre la noción de calidad, la solución mundialmente aceptada consiste en atribuir a entidades u organismos acreditados la prerrogativa de elaborar lineamientos generales, objetivos y propuestas operacionales sobre calidad:

Códigos de práctica, autoevaluación, certificación, integración en auditorías generales, se postulan como iniciativas en el campo de la internacionalización con el fin de asegurar la calidad de las actividades de cooperación internacional en educación... La calidad es un concepto que es preciso distinguir del de eficacia del sistema educativo (rendimiento interno), del de cobertura y del de equidad (o igualdad de oportunidades), si bien estos son componentes de ella. La complejidad del concepto de calidad se puede percibir ya en un nivel de lo teleológico, gracias a diversos trabajos que la remiten a las distintas posibilidades de filosofía de la educación, según el énfasis esté en la persona o en la transformación de la sociedad (Giraldo, 2005, p. 6).

De esta manera, alcanzar la calidad significa satisfacer las expectativas, cumpliendo con los estándares establecidos previamente por agencias u organismos externos de acreditación (que en el caso de México es Ciees y Copaes y Conacyt).

La calidad de la educación no debe reducirse a los resultados ni a los productos de la estandarización, sino que «debe considerarse la complejidad de valores que se entrelazan a través de la percepción de los actores; debe de asumirse como un enfoque global de gestión de la institución hacia la consecución de metas con la colaboración de todos los implicados» (Martínez y Ripérez, 2005, p. 236).

En este sentido los límites de la acreditación se atienden, casi exclusivamente, a resultados objetivos y comparables y en menor grado consideran procesos, contextos, valores, actitudes y competencias sociales. Ahora bien, las instituciones buscan la mejora escolar a través de procesos sistemáticos a través de las que se producen cambios en la organización y la

cultura con el fin de alcanzar las metas educativas (Pareja y Torres, 2006). Pero no debe de considerarse que todos los cambios en la organización implican una mejora escolar. En todo caso los criterios éticos sobre lo bueno y lo malo, lo mejor y lo peor son derivados de la propia cultura a través de las ideas de los actores.

Al mencionar calidad educativa, aflora el gran problema de conocer su definición plena y precisa que haga ver a las instituciones educativas del país en qué momento se logra alcanzarla a ciencia cierta. Pablo Latapí (2007) en conferencia magistral al recibir el doctorado *Honoris causa* de la UAM menciona que en la calidad educativa influye infraestructura, programas, métodos de enseñanza y medios de reforzamiento, pero que se carece de una definición clara de la calidad que se persigue. Señala que no debe confundirse la calidad con el aprendizaje de los conocimientos y que no es válido establecer la comparación de calidad educativa entre escuelas e instituciones que se diferencian en contextos o circunstancias abismales de los estudiantes, o bien que la calidad educativa se confunda como el éxito que se tenga en el mundo laboral.

Agrega que para efecto de una macroplaneación se la defina por la concurrencia de los cuatro criterios tradicionales del desarrollo de un sistema educativo: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad.

Da su propia definición «la calidad arranca en el plano de lo micro en la interacción personal y cotidiana del maestro con el alumno y en la actitud que éste desarrolle ante el aprendizaje» (2007, p.13).

En un proceso educativo se requiere de una serie de indicadores que nos pueden dar a conocer de calidad, «pero depende del consumidor, del evaluador, y de los parámetros que se utilicen para opinar si en un proceso educativo hay calidad» (Juárez; 2007, p. 50).

Para el caso específico de los organismos acreditadores del Copaes, acreditar corresponde a dar fe pública de la calidad de las instituciones o de los programas de estudio; es brindar información a los ciudadanos y a las autoridades garantizando públicamente que los títulos otorgados logran niveles aceptables; es comprobar oficialmente que una institución educativa -o un programa específico- cumple (o no) con los requisitos de calidad y, por tanto, los certificados que otorga son válidos (o no). A la vez, la acreditación debe estimular la búsqueda continua de calidad y facilitar la movilidad de estudiantes y profesores (Días, 2004).

En este sentido los límites de la acreditación se atienen, casi exclusivamente, a resultados objetivos y comparables y en menor grado consideran procesos, contextos, valores, actitudes y competencias sociales. Ahora bien, las instituciones buscan la mejora escolar a través de procesos sistemáticos a través de las que se producen cambios en la organización y la cultura con el fin de alcanzar las metas educativas (Pareja y Torres, 2006). Pero no debe de considerarse que todos los cambios en la organización implican una mejora escolar. En todo caso los criterios éticos sobre lo bueno y lo malo, lo mejor y lo peor son derivados de la propia cultura a través de las ideas de los actores.

Profundizando en el concepto de calidad podemos entender que este es subjetivo y es más bien una construcción social que varía según los intereses de los grupos internos y externos de las instituciones (Fernández, 2004, Vázquez y otros, 2001). Pero en la retórica del Estado se ha intensificado la práctica del poder a través de una supuesta preocupación por mejorar la calidad en los agentes involucrados en el quehacer educativo.

Al mencionar calidad educativa, aflora el gran problema de conocer su definición plena y precisa que haga ver a las instituciones educativas del país en qué momento se logra alcanzarla a ciencia cierta. Pablo Latapí en conferencia magistral, menciona que en la calidad educativa influye

infraestructura, programas, métodos de enseñanza y medios de reforzamiento, pero que se carece de una definición clara de la calidad que se persigue. Señala que no debe confundirse la calidad con el aprendizaje de los conocimientos y que no es válido establecer la comparación de calidad educativa entre escuelas e instituciones que se diferencian en contextos o circunstancias abismales de los estudiantes, o bien que la calidad educativa se confunda como el éxito que se tenga en el mundo laboral.

Agrega que para efecto de una macro planeación se le defina por la concurrencia de los cuatro criterios tradicionales del desarrollo de un sistema educativo: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad.

Da su propia definición en el plano micro como la interacción personal y cotidiana del maestro con el alumno y en la actitud que este desarrolla ante el aprendizaje (Reice, 2007).

La calidad como un concepto abstracto implica algo que reúne ciertas características que satisfacen las necesidades de quien lo posee o lo adquiere. Es algo relativo que depende de quién lo juzgue, lo aprecie y valore.

En un proceso educativo se requiere de una serie de indicadores que nos pueden dar a conocer de calidad, pero depende del consumidor, del evaluador, y de los parámetros que se utilicen para opinar si en un proceso educativo hay calidad (Juárez, 2007).

1.4 Sistema europeo de aseguramiento de calidad

El surgimiento de la acreditación de las universidades se ha convertido en uno de los temas más polémicos sobre el presente y futuro de la educación superior (Guido, 2005).

La acreditación como mecanismo de aseguramiento de la calidad de la educación superior es una práctica a gran escala según los datos de la

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006).

A continuación se anotará de manera muy breve la situación actual en la cobertura y tipo de acreditación de la educación superior que se practica en diferentes partes de mundo, para tener un referente contextual sobre el tema.

La expansión de la educación superior ha sido uno de los factores que ha llevado a la preocupación por la calidad en este sector, cualquiera que sea el significado que se le otorgue; el reto es aún mayor cuando se trata de México, un país en vías de desarrollo, ya que implica un alto compromiso social.

El *Global Education Digest*⁵ (UNESCO, 2006) del Instituto de Estadística de la UNESCO reporta un crecimiento de 83% de matriculación en la última década y aun cuando el crecimiento es desigual en distintas áreas geográficas el fenómeno es generalizado y tiene consecuencias evidentes en la concepción misma del término calidad y las formas de acreditación de la educación superior.

El estado actual de los mecanismos de garantía de calidad en las regiones según el censo que realizó la Secretaría de la *Global University Network for Innovation* (GUNI por sus siglas en inglés)⁶ clasificó la geografía de la acreditación de la siguiente manera: 1) países que llevaban a cabo acreditación institucional; 2) países que llevaban a cabo acreditación de programas; 3) países que llevaban a cabo ambas actividades; 4) países en vías de introducir mecanismos de acreditación; 5) países que cuentan con un sistema de evaluación de la calidad; 6) países que disponen de mecanismos de evaluación

⁵ Compendio mundial de la educación 2006, comparación de las estadísticas de educación en el mundo.

⁶ La red mundial de Universidades para la innovación (GUNI) está compuesta por la cátedra UNESCO en educación superior, instituciones de educación superior, centros de investigación y redes relacionadas con la innovación y el compromiso social de la educación superior

no oficiales e irregulares y 7) países que no proporcionaron información a la Secretaría de la GUNI en el momento de realizar el censo, lo que podría implicar que carecían de mecanismos de acreditación. En resumen, 84 de 177 países estudiados por esta secretaría contaban con sistemas de acreditación formales y otros cuarenta estaban en vías de introducir este tipo de sistemas. En términos relativos, Europa Central y del Este tenía la mayor proporción de países con mecanismos de acreditación.

En 1994 la Unión Europea desarrolló un proyecto piloto para la Evaluación de la calidad de la Enseñanza Superior siendo algunos de los objetivos introducir una dimensión europea en la evaluación de la calidad y enriquecer los procedimientos de evaluación existentes.

Los entramados que se tejieron para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) mucho tuvieron que ver con los sistemas de acreditación y con el aseguramiento de la calidad ya que la movilidad académica y laboral que es uno de los principales objetivos, exigía mecanismos de garantizaran (por lo menos en teoría) la calidad educativa.

Algunas de las reuniones de los ministros de educación de los países europeos fueron capitales para el establecimiento de estrategias enfocadas al fortalecimiento de la calidad y dejaron en claro en los documentos generados en estos encuentros, la preocupación por unificar criterios que dieran una metodología comparable. El siguiente cuadro resume el año, el acontecimiento y los principales acuerdos:



La implantación de un sistema de garantía de calidad en el EEES		
Año	Acontecimiento	Contribución a la extensión de la garantía de la calidad y acreditaciones el EEES
1998	Declaración de la Sorbona	Voluntad de crear el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)
1999	Declaración de Bolonia	Objetivo expreso de cooperación europea en la garantía de calidad
2001	Reunión en Praga de ministros de educación superior del EEES	Propuesta de establecimiento de un marco común elaborado por la Red europea de garantía de la calidad en la Educación Superior (ENQA), agencias nacionales y universidades. Difusión de buenas prácticas de educación.
2003	Reunión en Berlín de ministros europeo de educación superior	Condiciones que en el 2005 debían cumplir los sistemas de garantía de calidad. Encargo a ENQA (con Asociación Europea de Universidades [EUA], Asociación de Instituciones de Educación Superior Europea [EURASHE], Uniones Nacionales de Estudiantes de Europa [ESIB], de desarrollar normas, estudios, procedimientos y directrices comunes.
2004	Recomendaciones del Consejo y Parlamento Europeo	Creación de un registro de organismos de garantía de calidad o acreditación.
2005	Reunión en Bergen de ministros de educación superior de EEES	Aceptación de las normas y directrices propuestas por ENQA para la garantía de la calidad. Previsión para 2007 de implantación de las normas y directrices anteriores
2006	Primer foro europeo de certificación de la calidad	organizado por EUA, ENQA, EURASHE y ESIB (el grupo E4) se trataron mejoras europeas en certificación de la calidad analizando las buenas prácticas
2007	Comunicado de Londres	Propuesta de establecer un registro europeo de Agencias Certificadores de Calidad de la Enseñanza Superior de acceso libre a información
2009	Conferencia de Leuven	Se pidió al grupo E4 contribuir al desarrollo de la dimensión europea de la garantía de calidad y vigilar que el Registro del Aseguramiento de la calidad Europea sea evaluado externamente, tomando en cuenta las opiniones de las partes interesadas
2010	Conferencia de Budapest-Viena	Se signaron las reformas para construir un Espacio Europeo de Educación Superior (EHEA)

Fuente: Documentos EEES disponibles en <http://www.eees.es>

Como se puede observar en el cuadro anterior en el 2003 en la reunión realizada en Berlín se encomendó a la ENQA el diseño de criterios compartidos y metodologías dirigidas a la garantía de la calidad. La calidad de la educación

superior se reconoce en el comunicado de Berlín como el corazón del establecimiento del área de Educación Superior Europea y en razón de eso los ministros se comprometieron a apoyar el desarrollo de la calidad a niveles institucionales, nacionales y europeos.

En informe titulado: criterios y directrices para la garantía de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior⁷ fue la respuesta al mandato y fue avalado por todas las organizaciones involucradas.

La estructura de los criterios y directrices europeas está dividida en tres partes:

1. Criterios y directrices europeas para la garantía de la calidad interna en las instituciones de educación superior.
 - a. Política y procedimientos para la garantía de la calidad.
 - b. Aprobación, control y revisión periódica de los programas y títulos.
 - c. Evaluación de los estudiantes.
 - d. Garantía de la calidad del profesorado.
 - e. Recursos de aprendizaje y apoyo a los estudiantes.
 - f. Sistemas de información.
 - g. Información pública.
2. Criterios y directrices europeas para la garantía de la calidad externa en las instituciones de educación superior.
 - a. Utilización de procedimientos de garantía interna de la calidad.
 - b. Desarrollo de procesos e garantía externa de calidad.
 - c. Criterios para las decisiones.
 - d. Los procesos se adecuan a su propósito.
 - e. Informes públicos.
 - f. Procedimientos de seguimiento.

⁷ Disponible en línea en la página www.eees.es

- g. Revisiones periódicas.
 - h. Análisis de todo el sistema.
3. Criterios y directrices europeas para las agencias de garantía externa de calidad.
- a. Utilización de garantía externa de calidad para la ES
 - b. Rango oficial: ser reconocidas por la EEES
 - c. Actividades de manera regular
 - d. Recursos adecuados y proporcionales tanto humanos como financieros.
 - e. Declaración de la misión
 - f. Independencia: responsabilidad autónoma para su funcionamiento
 - g. Criterios y procesos de garantía externa de calidad utilizado por las agencias, estos incluyen normalmente:
 - i. Autoevaluación.
 - ii. Evaluación externa con evaluación *in situ*.
 - iii. Publicación del informe.
 - iv. Proceso de seguimiento
 - h. Procedimiento de responsabilidad

La ENQA propone una serie de recomendaciones para ser atendidas por las IES del EEES: plantea la necesidad de establecer criterios para la garantía de valida tanto interno como externo, así como para las agencias externas que evalúan la calidad, las cuales deberán ser sometidas a evaluación cada cinco años. Por otra parte es necesario anota la ENQA que se elabore un registro europeo de agencias de calidad y por ultimo sugiere el establecimiento de un foro consultivo europeo que para revisar la garantía de la calidad de la Educación Superior (ES).

Todo lo anterior pretende dar coherencia a la garantía de la calidad en todo el EEES ya que utilizaran criterios y directrices comunes y retroalimentar las experiencias.

Para mayor claridad se describirá el proceso de acreditación que lleva España, donde se podrá observar cómo se operan los criterios de definición de la ENQA. En España el consejo de Universidades es el encargado de operar el plan nacional de evaluación de la calidad que está orientado a la mejora de la calidad de la institución universitaria en cada una de sus funciones de enseñanza, investigación y servicios.

El modelo de evaluación europeo establece que cada universidad es responsable de decidir su noción de calidad vinculada a sus objetivos. La metodología que se sigue es: a) autoevaluación, b) evaluación externa, c) redacción y aprobación del informe de evaluación, d) redacción y aprobación del informe sobre la calidad del sistema. El informe de resultados siempre es público, la evaluación externa la realiza un comité de expertos nombrados por el Comité Técnico del Plan nacional de evaluación y está formada por académicos con experiencia, representante del mundo laboral y expertos en metodología de la enseñanza y la evaluación universitaria.

Existe una serie de guías que son utilizadas para orientar las actividades de las instituciones y tienen que ver con la autoevaluación de la enseñanza, para la investigación y para las unidades de administración y servicios y la guía para la autoevaluación externa, que también tiene modelos para presentar informes:

1. La guía para la autoevaluación de la enseñanza contiene los siguientes criterios:
 - a. El contexto de la Universidad, Metas y objetivos,
 - b. El programa de formación: contiene la estructura del plan de estudios, los programas de las asignaturas del plan de estudios, la organización de la enseñanza.
 - c. El desarrollo de la enseñanza: la atención tutorial, metodología docente, el trabajo de los alumnos, la evaluación de los aprendizajes

- d. Resultado de la enseñanza: indicadores de rendimiento y de graduación del alumnado.
- e. Recursos humanos: profesorado, formación del profesorado, profesorado y gestión de la docencia, participación del profesorado en la titulación, personal de administración y servicios.
- f. Instalaciones y recursos: Biblioteca, relaciones externas, puntos fuertes y débiles, propuesta de mejora y comentario sobre evaluación.

De todo lo anterior podemos resumir que el Espacio Europeo de Educación Superior exige a las universidades mejorar la calidad de sus actividades a través de la introducción de mecanismos sistemáticos internos y externos de evaluación, pero reconoce amplia y explícitamente que la evaluación de la calidad es una responsabilidad de la propia universidad.

1.5 Sistema estadounidense de aseguramiento de la calidad

Este apartado examina los procesos de acreditación como mecanismos de garantía de la calidad en Estados Unidos, este país tienen un particular sistema de educación universitaria y una experiencia considerable en los procesos de acreditación y garantía de la calidad. Por lo que se hace necesario revisar sus enfoques de manera analítica para poder identificar en un comparativo las características distintivas, avances y resultados.

De igual forma es ineludible describir las estructuras de acreditación y garantía de la calidad, de ese país, así como sus procesos organizativos, incluyendo las funciones y los pasos del procedimiento de revisión de la acreditación

EU ha desarrollado modelos de evaluación basado en múltiples mecanismos interrelacionados que pretenden ser una garantía de calidad, en la cual, la acreditación institucional juega un papel muy importante; en los últimos

años el gobierno de EU ha implementado medidas encaminadas hacia la eficiencia y la rendición de cuentas de las universidades, se han establecido indicadores en este sentido los cuales se intenta relacionarlos muy estrechamente con la asignación del presupuesto como medida precautoria para el obediencia de los mismos. En relación a esto el sistema mexicano no está muy lejano, ya que es el presupuesto el motivo principal que encamina los esfuerzos de las comunidades universitarias.

El presupuesto universitario mexicano es uno de los puntos más álgidos en las relaciones Estado – Universidad (Díaz y otros, 2006). Las universidades públicas en México, al solicitar fondos al Estado, se enfrentan con los gobiernos en turno que cada vez con mayor intensidad implementan mecanismos para que, a través del incremento de las posibilidades de negociación informal encubiertas por un entramado de procedimientos formales y con el pretexto del incremento de calidad, justificar el otorgamiento de un presupuesto.

La táctica del gobierno de EU es mantener, en apariencia, una sana distancia, pues su función es discreta debido a que ha delegado la responsabilidad formal de la acreditación a diversas organizaciones no gubernamentales que se encargan de estos procesos.

Las autoridades educativas insisten en mantener un discurso que enfatiza el respeto a la autonomía universitaria como un valor natural a las IES, sin embargo, en nuestra opinión, por un lado, es difícil establecer parámetro de medición externos para la asignación del presupuesto que permita la operatividad de las funciones universitarias y por el otro, ondear la bandera de independencia en las decisiones de la comunidad universitaria.

Como menciona Romero (1999) «el procesamiento subjetivo e incompleto de la información juega un papel sustantivo en la toma de decisiones» (p.12).

La autonomía es un valor inherente y principio básico de la mayoría de las Universidades de todo el mundo y las de EU presumen de practicar este valor cuando menos en el discurso oficial, en consecuencia la elaboración de políticas, incluyendo la función autorreguladora que se concede a agencias de acreditación independientes formada por instituciones académicas (El-Khawas, 2007).

Sin embargo, como menciona Didriksson (2006), la autonomía universitaria en México comenzó «a ceder a raíz de la crisis de los ochenta en que las comunidades científicas y académicas optaron por un patrón de supervivencia y sometimiento» (p.11).

La estructura organizativa del sistema estadounidense según el instituto de estadísticas de la Unesco (2006) Estados Unidos tiene una población de casi 300 millones de habitantes. Tiene más de 6,000 instituciones de educación terciaria, con más de 16 millones de estudiantes matriculados. Este país tiene diversas formas de organizar la estructura de la educación superior, poseen una amplia gama de sistemas que abarcan las universidades públicas tradicionales, las escuelas universitarias públicas, algunas instituciones privadas, la formación profesional y otras ofertas (El-Khawas, 2001).

Otra característica importante del sistema estadounidense es la que constituye una enorme cantidad de instituciones públicas de dos años, conocidas como escuelas universitarias (*community colleges*), que sigue creciendo y suelen otorgar exclusivamente títulos de dos años. Sin embargo, los estudiantes de estas escuelas universitarias (*community colleges*) pueden solicitar la transferencia de sus estudios a instituciones de cuatro años además del significativo sector privado.

El sector privado incluye muchas escuelas universitarias pequeñas —de tipo tradicional o con afiliación religiosa— algunas universidades importantes de prestigio y la nueva modalidad de escuelas universitarias multicampus con ánimo de lucro. En total, las instituciones privadas constituyen

aproximadamente una cuarta parte de las instituciones estadounidenses y una quinta parte de la matriculación terciaria estadounidense.

También es preciso considerar los aspectos distintivos de las disposiciones para el control de la educación terciaria en EU. Este país emplea un sistema federal, en los que el gobierno nacional como se explicó anteriormente tiene un poder limitado. En cambio, tiene unidades geográficas descentralizadas (los estados) con poderes considerables. El control y la financiación de la educación se asignan a los cincuenta estados de Estados Unidos. Para entender los sistemas de acreditación y garantía de la calidad, es importante saber que cada estado asume la actividad política. Ello conlleva enfoques diferentes y una amplia diversidad (El-Khawas, 2001).

Así pues, los gobiernos estatales de EU se encargan del proceso de acreditación ya que el gobierno federal ha delegado la autoridad y la responsabilidad para ello, con esto se concede a instituciones no gubernamentales el derecho de operar, sin embargo es el mismo gobierno estatal quien autoriza la operatividad de las agencias independiente que se encargan de la revisión de la acreditación.

Los procesos de organización para la acreditación parten de la división de las funciones. La acreditación es de dos tipos una tiene que ver con la institución y la otra con los programas educativos.

Generalmente la primera tiene un enfoque global y abarca todos los procesos y particularmente aquellos que contribuyen a logro de los objetivos de la institución. El otro tipo de acreditación se refiere a los programas que forman parte de la institución sin importar el tamaño de ella puede ser un *college* o una escuela.

Las políticas educativas de EU dictan la vigencia de la acreditación por diez años y los programas educativos por cinco años. La participación en la acreditación es de carácter voluntaria, sin embargo esta concatenada con los

apoyos económicos del gobierno federal y los departamentos de investigación, fondos federales y donaciones del sector productivo. Las acreditaciones especializadas están vinculadas con asociaciones profesionales (Departamento de educación, 2010).

El sistema de acreditación en Estados Unidos se ha utilizado como el principal vehículo para definir y asegurar la calidad en la prestación de servicios de educación superior en ese país. En este sistema funciona de acuerdo con organismos reconocidos por el propio gobierno para realizar la acreditación, para ello se elaboran normas de calidad y se gestiona el proceso para determinar si las instituciones y los programas educativos cumplen con estos estándares y puede ser acreditado formalmente. Así las organizaciones acreditadoras desempeñan un papel clave de “*gatekeeper*” (Schray, 2008).

La acreditación en EU se utiliza como un filtro para determinar si las instituciones y los programas son elegibles para recibir los subsidios federales y estatales disponibles anualmente.

La acreditación ha sido institucionalizada en las universidades de EU ya que se ha convertido (cuando menos teóricamente) en la columna que vertebró la calidad de la educación, esta práctica ha logrado que casi todas las IES de país estén acreditadas o en alguna fase del proceso, la conveniencia del esfuerzo de la acreditación para el programa o para la institución está principalmente en el presupuesto, pero a ello se le agrega que se ha convertido en requisito para la continuidad de la carrera académica de los estudiantes de algunos programas educativos, con mayor razón si se desea seguir estudiando en otra institución o bien hacer algún cambio de programa educativo.

La representación social de la acreditación está muy ligada a la calidad y ha permeado en el sector productivo ya que se establece como prerrequisito laboral para las licenciaturas en determinados programas profesionales como derecho, arquitectura y medicina

Otros de los aspectos que hacen importante a la acreditación es la posibilidad de acceso a ventajas y oportunidades de programas del gobierno federal como por ejemplo acceder a becas y créditos para estudiantes todo esto se encuentra vinculado estrechamente con la acreditación (Wolanin, 2003).

Por otro lado es innegable que las disposiciones van trazándose de acuerdo al entramado de intereses que se corresponden y aunque la acreditación al igual que en México pretende ser de libre albedrío, hay claros condicionales que llevan a las Universidades a optar por la evaluación externa para cumplir con los criterios que los hacen acreedor de algunos beneficios financieros.

Sin embargo, y ya que existen diversos organismos acreditadores, las universidades se ven obligadas a someterse al proceso por diferentes agencias de acreditación cada una con requisitos, procedimientos y nomenclatura diferentes (El-Khawas, 2007).

Para que un programa o una institución puedan gozar de ayuda federal, el U.S. *Department of Education* (USDE) requiere el mantenimiento de ciertos criterios de evaluación de programas e instituciones en las siguientes áreas:

(a) logros respecto del rendimiento de los estudiantes en relación con la misión, incluyendo medidas en relación con porcentajes de alumnos que completan los cursos, exámenes estatales para obtener licencia en la profesión e índices de inserción laboral;

(b) currículos;

(c) plantel docente;

(d) instalaciones y equipo;

(e) capacidad fiscal y administrativa apropiada para su escala de operaciones;

(f) servicios de apoyo estudiantil;

(g) prácticas de admisión y reclutamiento, calendario académico, catálogos, boletines, calificaciones y promoción;

(h) medidas de longitud del programa y los objetivos del título o de las credenciales que se otorgan;

(i) registro de las quejas estudiantiles recibidas y

(j) registro de cumplimiento de las responsabilidades institucionales que figuran bajo el título IV (Ayuda estudiantil) de la *Higher Education*.

EU tiene una tradición de más de cien años de prácticas evaluatorias para la acreditación no se puede negar el peso de la tradición y a decir de El-Khawas, (2001) es preciso tener presente que la tradición puede dar forma a la práctica actual más que la eficacia u otros argumentos contemporáneos para el mérito de un enfoque de la garantía de la calidad sobre otro. De igual manera algunos de los aspectos más negativos de la acreditación en EU pueden ser consecuencia de su extenso historial. El amplio y confuso abanico de organizaciones de acreditación, cuyas funciones en ocasiones se solapan, facilita que las instituciones o agencias fraudulentas parezcan legítimas. El legado de cambios creciente provoca otra de las quejas habituales sobre los procesos de acreditación, es decir, que son innecesariamente engorrosas y que requieren una cantidad de tiempo y recursos excesiva para las instituciones que se someten a una revisión (El-Khawas, 2007).

Por las características de las organizaciones acreditadoras de EU es posible clasificarlas en dos tipos: Las agencias de acreditación institucional que se encargan de la evaluación de la escuela en general, sobre todo aquellas que están facultadas para otorgar títulos de grado académico. Esto es, se revisa la capacidad educativa de las escuelas universitarias y de *community colleges*. Y las agencias de acreditación de programas académicos, especialmente las relacionadas con la salud, las artes escénicas y la formación de profesores, y

aun cuando no todos los programas educativos están sujetos de acreditación existen mínimamente sesenta agencias (CHEA, 2006).

El trabajo de estas agencias de acreditación es independiente por lo que sus procedimientos de operatividad las definen ellas mismas, sin embargo, algunas se han coordinados para homogenizar sus criterios o estándares y aún más las agencias regionales se han agrupado en un colectivo al que le denominan Consejo de Comisiones Regionales de Acreditación(C-RAC) los cuales se reúnen con cierta regularidad.

Existe otra agencia aglutinadora a nivel nacional llamada Consejo de Acreditación de la Educación Superior (CHEA), esta representa a los dos tipos de acreditadoras tanto las institucionales como las de programas educativos.

El gobierno federal tiene un comité consultivo (la *National Advisory Committee on Institutional Quality and Integrity*) que se reúne frecuentemente, y en la reunión del 2012, se dejó establecido que la acreditación debe seguir siendo el vehículo para garantizar la calidad de le educación superior y que el papel del Departamento de Educación Superior de EU (USDE) debe ser discreto ya que la revisión por pares ha dado buenos resultados y no se puede alterar la relación entre instituciones, acreditadores y gobierno que hasta ahora ha prevalecido. (NACIQI, 2012)

En EU las agencias de acreditación son autónomas en cuanto al funcionamiento, no tienen fines de lucro pero solventan sus gastos operativos con las cuotas de las instituciones que las integran, además su plantilla de personal es reducida, esta se organiza mediante comisiones investidas con autoridad formal y conformadas por representantes de las academias, profesionistas y algunos miembros de la sociedad.

Funciones de la acreditación en EU

La información que las agencias de acreditación recolectan en las visitas que hacen a las escuelas de educación superior para revisar a la institución o a los programas educativos se utilizan en la toma de decisiones para conceder o no la acreditación, esta información sirve de referente para subsiguientes visitas ya que al igual que en México el otorgamiento es temporal y si las condiciones de las instituciones se deterioran se realiza una nueva evaluación para valorar el otorgamiento o la declinación de la re-acreditación.

Es importante resaltar que la evaluación con fines de acreditación en EU ha logrado posicionar este proceso como requisito en muchos otros que tienen que ver con la formación académica formal y con el perfil a cubrir dentro del sector productivo, incluso más, con algunos profesionistas es condición egresar de un programa educativo acreditado para obtener empleo o para obtener licencia.

La acreditación en Estados Unidos como en México y en el resto del mundo intenta corresponder a una política internacional en un contexto neoliberal cuyo objetivo final procura verificar el valor de los procesos administrativos que tienen que ver con la academia y, certificar con este proceder el consentimiento de un título de calidad de educación, que puede mostrar a la sociedad como una credencial legitimada.

Para este objetivo las agencias acreditadoras han desarrollado un modelo estructurado de evaluación que consiste en la revisión de evidencias documentales de la operatividad de los procesos educativos que son organizados en un documento reflexivo de autoevaluación además de una evaluación *in situ*, con visitas programadas en las que los evaluados deben mostrar su modo de actuar, el organismo recoge la evidencia, realiza observaciones y entonces puede ser capaz de redactar un documento donde haga constar el valor de la educación, este se toma como declaración pública de calidad.

Estos comités evaluadores están integrados por expertos, ya sea pares académicos de programas similares y/o profesionistas de reconocida trayectoria, todos habilitados para emitir juicios de valor después de vigilar el cumplimiento de los criterios de evaluación previamente establecidos por las agencias acreditadoras.

Es de notarse que el proceso de acreditación de instituciones y de programas educativos en Estados Unidos no varía mucho de la que se hace en México, la organización, estructura y funciones son muy similares, de la misma forma los objetivos van persiguiendo dar fe de la calidad en la educación.

En general se puede afirmar que la acreditación en EU tiene los mismos componentes que los procesos de garantía de calidad de EEES y de México, son los mismos elementos constitutivos de la mayoría de los enfoque de garantía de calidad del resto del mundo, los principales pasos incluyen 1. Preparación de un autoestudio de cada IES, 2. La revisión de parte de los expertos, 3. Informe como repuesta a los resultados, 4. Entrega el plan de mejora de calidad, 5. Revisión paritaria para realizar una evaluación focalizada, se redacta un informe para indicar las aéreas de incumplimiento y se anotan recomendaciones. 6. Respuesta de la IES 7. Respuesta para de la IES al informe de la comisión 8. Confirmación de probación, se basa en los estándares, las políticas y procedimientos publicados por la Asociación De Universidades y Escuelas Del Sur De Estados Unidos (SAC).

1.6 Calidad de las instituciones públicas de educación superior en México

A decir de Loría (2006) la universidad pública en México ha sufrido un fuerte deterioro en todos los campos desde fines de los años sesenta donde enmarcados por el movimiento estudiantil del 68, las discusiones hacia el cambio social y la lucha de los principales partidos políticos encontró campo fértil en los espacios físicos e intelectuales de las universidades.

A esto se añade el rol que le fue asignado al estudiante como protagonista de un cambio en el orden prevaleciente basado en la firme creencia que el socialismo era una alternativa clara, y de que solo en los espacios universitarios se podía discutir y gestar estos cambios ya que eran los intelectuales los únicos capaces de hacer ver las contradicciones principales y ordenar los esfuerzos de las clases subordinadas.

Loría (2006) nos recuerda que siendo la UNAM el modelo a seguir por el resto de las universidades públicas estatales, trató de varias formas y en repetidos intentos de conciliar las contradicciones y recuperar el terreno perdido, sin embargo los repetidos fracasos demostraron que los problemas académicos no son más importantes que los intereses políticos que existen y se dirimen en esas instituciones educativas.

Ante este panorama, a las autoridades universitarias y ejecutivas del país les ha quedado muy claro que la estabilidad política de la UNAM y de las universidades estatales es materia de seguridad nacional. Esto en última instancia, subordina su carácter estrictamente educativo y académico. De esta suerte (y aquí encontramos algunas de las razones de gran parte de los comportamientos actuales de los universitarios ante las evaluaciones y la acreditación) la estabilidad interna de la universidad pública con el fin de incrementar o por lo menos mantener el subsidio subordina los cambios y reformas necesarios para enfrentar las condiciones actuales. Lo nuevo y necesario tiene que convivir y coexistir con lo viejo y retardatario. Esta condición, determina que coexistan en un ambiente de tensa calma fuerzas de cambio y fuerzas de mantenimientos del *estatus quo*. Las autoridades políticas y universitarias han actuado atemperando esas contradicciones a través de crear instancias paralelas, como Ciees y Copaes, lo que inevitablemente han generado gigantismos administrativos y de gestión académica (Loría, 2006).

Lo anterior nos pone en claro que los problemas de competitividad y mejoramientos de las universidades públicas mexicanas no son únicos ni

preponderantemente técnicos; esto es, que no tiene que ver solamente con contenidos académicos y curriculares sino con políticas de estado que condicionan el financiamiento.

Dada la complejidad de la universidad pública es indudable que ni las variables utilizadas ni la metodología empelada en la acreditación constituyen respuestas claras, ni mucho menos soluciones a la complicada problemática de calidad que aqueja a las IES. Sólo es un acercamiento cualitativo basado en la de comparación de criterios que tiene relación con la calidad. No obstante es un esfuerzo que será útil en la medida que las instituciones evalúen y planifiquen la educación superior con orden y como parte de la cultura interna.

Los ejercicios institucionales sistemáticos de evaluación orientados hacia la calidad son muy recientes en la UAS y la UdeO, esta última inicia a nivel institucional en el 2002 y la primera en el 2005, antes de eso los esfuerzos estaban orientados hacia la institucionalización del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que era el mecanismo de acercamiento a la certificación de la calidad más cercano.

Aun cuando el establecimiento del programa nacional de ciencia y modernización tecnológica en 1990 estipulaba como objetivo principal el apoyo con base en la calidad a las IES y se puede considerar como el inicio formal y sistemático del proceso de evaluación, en la UAS y la UdeO los registros históricos en la vida académica de estas universidades reflejan que esta política no fue determinante, pues las inercias que la cotidianidad escolar impone se centraban en la didáctica de los programas educativos en el caso de la UdeO, mientras que en la UAS los esfuerzos estaban enfocados a la defensa a ultranza de la autonomía universitaria y de los ideales filosóficos, que como universidad de izquierda permeaban en el ánimo de la comunidad, por lo que los objetivos de las políticas educativas que involucraba al programa de modernidad educativa no se vieron reflejados en estas IES Sinaloenses hasta hace poco menos de una década.

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) desde 1991 está utilizando la evaluación por pares académicos como principal mecanismo para la asignación de recursos, esta estrategia pudo penetrar relativamente fácil hacia el interior de las universidades pues el objetivo era claro a corto plazo y contundente, pero su alcance fue limitado ya que eran muy pocos los que podían alcanzar este beneficio.

El siguiente cuadro muestra en un sólo documento los procesos del sistema de acreditación de EEES, EU y México. En la primera columna se identifica el proceso metodológico de la evaluación, también se muestra los criterios que cada país ha establecido como sujetos de evaluación para el otorgamiento o no de la acreditación.

CUADRO COMPARATIVO DE LOS PROCESOS Y CRITERIOS DE ACREDITACIÓN

critérios	EEES	ESTADOS UNIDOS	MEXICOS
PROCESO DE ACREDITACION	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoevaluación 2. Evaluación externa 3. Redacción y aprobación del informe de evaluación 4. Redacción y aprobación del informe sobre la calidad del sistema. 5. Publicación del informe 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentar candidatura para la acreditación 2. realizar un autoevaluaron 3. visita de 4 días por un equipo de evaluación. 4. Se elabora un informe oral y escrito con recomendaciones 5. si es el casos otorga la acreditación inicial por 5 años 6. transcurrido ese tiempo se deberá entregar a la comisión un reporte de revisión periódica para su análisis por pares 7. cada 10 años la IES podrá se <u>reacreditada</u> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Solicitud 2. Cumplimiento de las condiciones para iniciar el proceso de acreditación 3. Autoevaluación 4. Evaluación por el organismo acreditador 5. Dictamen final 6. Acreditación si es ella caso, acreditación condicionada o no acreditado 7. Podrá proceder una revisión si la IES lo desea
CRITERIOS DE ANALISIS PARA LA ACREDITACION	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto de la universidad, metas y objetivos 2. El programa de formación, estructura, asignaturas y organización de la enseñanza 3. El desarrollo de la enseñanza, tutorías, metodología docente, trabajo de alumnos y evaluación de los aprendizajes 4. Resultado de la enseñanza, indicadores de rendimiento y de graduación del alumnado 5. Recursos humanos, formación del profesorado, gestión de la docencia, titulación, personal administrativo y servicios 6. Instalaciones y recursos, biblioteca, relaciones externas, matriz FODA, propuesta de mejora y comentarios sobre la evaluación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Misión, metas y objetivos 2. Integridad institucional 3. Planeación y distribución de recursos 4. Programas/currículo: proceso de enseñanza-aprendizaje 5. Resultados y efectividad institucional (<u>assessment</u>) 6. Reclutamiento y admisiones 7. estudiantiles 8. El claustro académico 9. Organización y administración 10. El gobierno y la junta de síndicos 11. Desarrollo del presupuesto y planes financieros 12. Biblioteca y recursos de aprendizaje 13. Otros: planta física, laboratorios, equipo, etc. 14. Cambio institucional 15. publicaciones 	<ol style="list-style-type: none"> 1. personal académico 2. currículo 3. métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje 4. servicios institucionales para el aprendizaje 5. alumnos 6. infraestructura y equipamiento 7. investigación 8. vinculación 9. Normatividad institucional que regule la operación del programa 10. Conducción académico.- administrativa del programa 11. Proceso de planeación y evaluación 12. Gestión administrativa y financiera

Fuente: ENQA, CHEA, COPAES

De acuerdo con lo que se puede observar en el cuadro comparativo anterior, los países en cuestión tienen metodologías de acreditación muy similares. De forma general se inicia con una explícita intención de ser

evaluado, esto se hace mediante una solicitud escrita por parte de la IES en cuestión. Para continuar con el proceso se pide una autoevaluación donde se refleje la percepción individual de los procesos internos del ambiente educativo, se realiza una visita *in situ*, que va de los 2 a 4 días de duración, se elabora un informe con recomendaciones a la singularidad institucional y se otorga o no la acreditación.

Con respecto a los criterios considerados en la evaluación para la acreditación tiene que ver con el alumnado y su proceso de aprendizaje, los profesores y su función de docencia e investigación, los procesos de administración de la educación y el personal involucrado, la pertinencia de la infraestructura y los vínculos con el sector productivo. Estos criterios son detallados en mayor o menor proporción según el país de que se trate.

1.7 Sistema federal de evaluación y acreditación y su dinámica en México

En este apartado se ubica el contexto político educativo en el que se desarrolla la investigación, se describe el sinuoso camino que ha tenido la evaluación y la acreditación y como el sistema de educación superior en México estableció políticas en favor de sistematización de procesos que estuvieran enfocados hacia la calidad.

Se describen los organismos que se crearon con el fin de sancionar los programas educativos de las universidades y los sistemas de administración de la educación de las mismas, así como su funcionalidad y alcances.

La educación superior en México lleva ya más de 450 años de experiencia, se instauró en el país en el siglo XVI, cuando en 1551 por cédula del rey Carlos I de España se estableció la Real y Pontificia Universidad de México, donde se impartían las cátedras superiores de teología, filosofía, derecho y medicina (Senado de la República, 2004).

La constitución y el funcionamiento del sistema mexicano de educación superior han variado según las épocas históricas por las que ha transitado el país y, como en todo el mundo, en la segunda mitad del siglo XXI desarrolló una profunda reforma que habría de modificar tanto los sistemas académicos como su forma de operación y de gobierno, estas reformas han creado un debate que ha colocado a las instituciones públicas de educación superior (IPES) frente a las demandas del entorno económico, social y político.

En el transcurso de las últimas seis décadas, la educación superior en México ha crecido de manera vertiginosa. De 39 instituciones de educación superior que existían en 1950, en la actualidad hay más de 2,442 instituciones públicas y particulares distribuidas a lo largo y ancho del país.

Sin embargo, la expansión de la matrícula del sistema de educación superior no ha logrado, beneficiar igualmente a los estudiantes provenientes de los diferentes estratos sociales (Rubio, 2007).

El problema según Rubio (2007), era que las inequidades se debían primordialmente a las desigualdades en la calidad de los programas educativos que ofrecen actualmente las IPES; de aquí que la evaluación y la acreditación de la educación superior adquirieron una importancia estratégica para el supuesto logro de la equidad.

Es por eso que desde hace tres décadas, las políticas orientadas a fomentar la mejora de los insumos, procesos y resultados de la educación superior ha ocupado un lugar destacado y de alta prioridad en el marco de las políticas educativas nacionales y estatales.

La autonomía universitaria se declara dentro de la tercera reforma al artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se realizó el *addendum* de la fracción VII, esta enmienda se publicó el 9 de junio de 1980 en el Diario Oficial de la Federación al disponer que las instituciones educativas gozan de autonomía para gobernarse a sí mismas, de esta manera

se garantizó constitucionalmente la autonomía universitaria, dicha característica permitió que estas instituciones cumplan con los fines de educar, crear, investigar y difundir la cultura con mayor libertad.

La autonomía universitaria no es del todo cierta ya que las IES son tratadas como dependencias de gobierno e incluso se puede limitar la matrícula en ciertas carreras y facultades; el ingreso y egreso de estudiantes a las universidades queda controlado por una agencia privada de evaluación patrocinada por el gobierno (CENEVAL); los académicos prominentes reciben ingresos y recursos de investigación directamente del gobierno como parte de programas de "mérito"; los planes y programas de estudio son revisados y aprobados por agencias privadas "acreditadoras"; los niveles de salarios del personal universitario son determinados por el gobierno federal, y hasta la misma asociación de rectores admite que debe limitar la matrícula y crea el concepto de "vinculación" para legitimar las asociaciones estratégicas entre universidades y grandes corporaciones (Aboites, 2008, p. 84).

De esta manera la evaluación y la acreditación son procesos que forman parte de esta nueva autonomía subordinada a los deseos e intereses de los grupos dominantes en el gobierno y en algunos casos, de empresarios influyentes.

1.7.1 La política educativa de acreditación

El énfasis en la evaluación de las universidades por parte del Estado Mexicano es parte de un componente integral en los procesos de planeación educativa y ha formado parte importante del repertorio de instrumentos de política educativa instaurado a partir de 1988 (Rodríguez, 2002), y tal parece que se ha convertido gradualmente en la principal apuesta gubernamental para fomentar el cambio hacia la mejora de la calidad de las IES (Del Castillo, 2004).

En los años recientes se ha abierto paso la idea de transitar de la evaluación diagnóstica a la acreditación de los programas educativos de las IES; además, que los organismos que pudieran instrumentar este último fin deberían ser organismos independientes del sistema, pero reconocidos por las autoridades educativas. Así fue como a finales del año 2000 en México se aprobó la creación de un Consejo para la Acreditación de la Educación

Superior (Copaes) que daría el reconocimiento a asociaciones civiles que se dedicarían a acreditar a los programas educativos de las IES (Rodríguez, 2002). De esta forma ya no sólo se evalúa, sino que se exigen comprobantes fehacientes de calidad, es decir, evidencias del quehacer universitario en diversos rubros como el plan de estudios, formación integral, infraestructura y productividad académica entre otros de tal manera que la política tiende a transformarse en una de aseguramiento de la calidad de los PE de las IES (Villaseñor, 2003).

La política establece que la decisión de acreditarse compete a la universidad, de tal manera que debe ser voluntaria; sin embargo, cuando una institución ha participado en alguno de los procesos puede ayudar a la gestión de los recursos económicos; esto fuerza a los directivos a recurrir a la acreditación pues se convierte en un prerrequisito para obtener recursos y en la práctica es la vía más clara para optar por el subsidio federal.

Como es de esperarse, a través de los procesos de acreditación, en el que se establece una relación entre la SES, el Copaes, los organismos acreditadores y las IES, se provocan cambios importantes en la organización universitaria. Las principales transformaciones educativas siempre están vinculadas con las reglas y requisitos establecidos en los sistemas de evaluación y la acreditación. Pues como dice Días Sobrinho (2005): «La evaluación se convierte en el instrumento fundamental de las reformas» (p. 39).

La acreditación de carreras es el resultado de una política aplicada que tiene como base un proceso valorativo de un órgano acreditador, en cuanto a la calidad de la formación profesional impartida en una carrera en determinada institución; esta práctica se originó en los Estados Unidos hace algunas décadas, pero es ejercida por diferentes países, principalmente por las federaciones y/o asociaciones educativas (Marín, 1996).

Este proceso forma parte del programa modernizador de la educación superior en México que inició con los atisbos iniciales del Consejo Nacional de

Ciencia y Tecnología en los setentas hasta la aparición de distintos planes que para la educación superior e investigación científica se propusieron: PRONAES, PROIDES, CONPES, CONAEVA, FOMES, PROMEP, etc. (Mureddu, 2006).

Y ya que la evaluación es el camino para llegar a la acreditación, por lo que se convierte en su antecedente no oficial, es pertinente revisar los propósitos que cumple la evaluación externa de los organismos acreditadores del Copaes son:

- Valorar el proceso de autoevaluación, en relación con el diseño metodológico y su ejecución, los resultados y las acciones de mejoramiento;
- Prevenir el sesgo subjetivo, cuando los implicados en la autoevaluación caen en la autocomplacencia;
- Realimentar el proceso de autorregulación, por medio del aporte de recomendaciones que fortalezcan el plan de mejoramiento trazado;
- Recomendar si se debe o no otorgar la acreditación y
- Enriquecer la visión interna de la carrera aportando una perspectiva experta diferente,

Estos propósitos en la letra parecen favorecer un mejor estado de la educación, sin embargo la evidencia empírica no aporta pruebas evidentes de ello.

El tema de la acreditación ha tomado su propio vuelo y es objeto de una amplia controversia en el ámbito educativo. Por una parte, una postura plantea las inconveniencias de las evaluaciones burocráticas, precipitadas y de su limitado alcance si no se desarrollan con un buen conocimiento de su diseño y aplicación, y en otro extremo están quienes argumentan que dicha evaluación permite un acercamiento objetivo a los aspectos evaluados (Munive, 2007).

1.7.2 Organismos evaluadores y acreditadores

COPAES

El Copaes es la instancia reconocida por el Gobierno Federal, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), para conferir reconocimiento formal a las organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos de educación superior que ofrezcan instituciones públicas y particulares, previa valoración de su capacidad organizativa, técnica y operativa, de sus marcos de evaluación para la acreditación de programas académicos, de la administración de sus procedimientos y de la imparcialidad del mismo (Rubio, 2007).

Entre los objetivos del Copaes destacan: 1) promover la superación constante de los umbrales de calidad de los programas de educación superior, mediante el desarrollo de procesos de acreditación eficaces y confiables. 2) reconocer formalmente a las organizaciones acreditadoras de programas académicos de educación superior que lo soliciten, previa evaluación de sus capacidades, procedimientos e imparcialidad. 3) coadyuvar con las autoridades educativas en su propósito de elevar y asegurar la calidad de la educación superior y 4) proveer información a la sociedad sobre los indicadores de la calidad de la educación superior (Copaes, 2007).

Los asociados constituyentes son: Secretaría de Educación Pública (SEP), Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, A. C. (ANUIES), Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, A. C. (FIMPES), Federación de Colegios y Asociaciones de Médicos Veterinarios Zootecnistas de México, A. C., Colegio de Ingenieros Civiles de México, A. C., Instituto Mexicano de Contadores Públicos, A. C., Barra Mexicana, Colegio de Abogados, A. C., Academia Mexicana de Ciencias, A. C., Academia Nacional de Medicina de México, A. C. y Academia Nacional de Ingeniería, A. C. (Rubio, 2007, p. 39).

CIEES

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, CIEES, declaran como objetivo «contribuir al mejoramiento de la calidad de la

educación superior que se imparte en el país, a través de la evaluación interinstitucional» (Ciees, 2007, p. 7).

Para ello, el comité ha diseñado una metodología que según su fines ofrece un proceso sistematizado de autoevaluación diagnóstica con el propósito de asegurar la calidad y con la intención de que al seguir este modelo se cumplan las funciones en el *deber ser* de los programas educativos evaluados, De tal suerte Ciees ha definido criterios e indicadores con la intención de que clarifiquen la ruta para la mejora continua.

Ciees ofrece esta metodología a las Universidades en un manual para la autoevaluación y donde establece la estructura del modelo de evaluación en cuatro ejes de desarrollo del programa educativo con sus respectivas categorías e indicadores, que clasifica de esenciales y complementarios divididos en indicadores cualitativos, e indicadores cuantitativos (Barrera y Aguado, 2007).

Analizaremos brevemente cada uno de los cuatro ejes que Ciees considera en su manual de autoevaluación.

a). El primer eje es la intencionalidad y se considera el conjunto de normas que garantizan el desarrollo y fortalecimiento del programa educativo y su articulación con la investigación, la vinculación y la difusión y extensión de la cultura. La naturaleza de este eje implica actos en potencia referidos a un objeto o situación por lo que es poco práctico enfocarse a la retórica de los programas universitarios pues solo refiere posibilidad.

b). El segundo hace referencia a la estructura y da cuenta de la organización del plan de estudios y su correspondencia con: el modelo educativo, el perfil de egreso, la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje; la pertinencia, cobertura, operación y resultados de los programas de apoyo al aprendizaje; la constitución y perfil de la planta docente, y con la trayectoria

escolar de los estudiantes. Sin embargo la estructura *per se* no aporta calidad educativa, solo puede dar orden a los procesos.

c). El tercer eje aborda aspectos de infraestructura se orienta a conocer la suficiencia y funcionalidad de los recursos físicos necesarios para el logro de los objetivos y metas del programa educativo y, la efectividad de los insumos (equipamiento, mantenimiento, etc.) Es innegable que una infraestructura confortable ayudan a hacer más agradable la estancia en la universidad pero la calidad tiene que ver con proceso de reflexión y aprendizaje.

d). Y por último el eje de resultados que resume los logros obtenidos en la formación integral de los estudiantes, en la productividad académica, en el nexo docencia-investigación y en la trascendencia y reconocimiento social del programa. Aun cuando este último eje es muy recomendable, la universidad en México poco acercamiento tiene a la investigación por lo que aún se está lejos de que este criterio se mida por el aprendizaje generado.

Para el organismo en cuestión, el proceso de evaluación inicia con la verificación de los indicadores de evaluación, ya que a partir de allí se podrá emitir el juicio de valor implícito en toda evaluación. De igual forma en este ejercicio se pide identificar las áreas de oportunidad que deben ser atendidas para alcanzar los requisitos mínimos de calidad, así como las fortalezas que cumplen con los indicadores propuestos. En términos administrativos se realiza una especie de matriz Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas.

El manual de la metodología general para la evaluación de programas educativos, está encaminado a que los participantes universitarios en las dependencias evaluadas llenen los formatos contenidos en el documento por lo que describe a detalle cómo se debe llevar a cabo la autoevaluación con lo cual se pretende que se exprese una opinión objetiva e imparcial, lo que resulta difícil cuando se trata de emitir juicios de corte cualitativo, sin embargo se debe atenderse la indicaciones del manual pues así está señalado y le da forma a la estructura de los reportes (Ciees, 2007).

El siguiente paso de acuerdo a la metodología para la evaluación de programas educativos es la presentación del informe de autoevaluación que se hace llega al comité evaluador y a la autoridades institucionales para completar esta primera parte del auto diagnóstico donde están plasmadas lo referentes a lo acontecido en los tres años previos y a los planes para los siguientes tres años, el cumplimiento de los objetivos, como se hizo y que se detectó, de igual manera se dejara constancia de las recomendaciones.

Por otra parte, se integran un conjunto de carpetas de medios de verificación con las evidencias del cumplimiento o de la situación que guarda en la operación el programa que se ponen a disposición del Comité, para la visita de evaluación.

El manual para la autoevaluación contiene la descripción de un informe de Autoevaluación que debe enviarse junto con la Tabla-Guía de Autoevaluación complementada con estadística básicas y toda la información obligatoria requerida por cada Comité en los formatos que para ese propósito ha diseñado Ciees.

La tabla guía de autoevaluación contiene los cuatro ejes mencionados, 10 categorías y 61 indicadores. Cada Indicador se presenta en cuatro columnas la primera se dedica a los aspectos a evaluar y la descripción del indicador, la segunda es para las preguntas en la que se hacen los cuestionamientos para atender el aspecto a evaluar. En la tercera columna se anotan los documentos que evidencian el proceso y que serán integradas en una carpeta para su posterior revisión. Y por último se describe como se atiende cada indicador.

Al final de cada categoría o grupo de indicadores en la tabla, se enuncia las principales fortalezas del programa y las acciones que se desarrollan para su aseguramiento de igual manera se indican las principales áreas de oportunidad y las acciones que se estén realizando para atender esos aspectos de debilidad. En la sección de anexos se podrá encontrar una *Autoevaluación* del programa educativo de Administración de Empresas.

1.7.3 El proceso de construcción del sistema de evaluación y acreditación

Los primeros ejercicios en materia de evaluación de la educación superior en México, se realizaron en la década de 1970 y fueron impulsados por diversas políticas y programas del Gobierno Federal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), así como por iniciativas de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Los ejercicios se realizaron, en general, de manera aisladas por algunas instituciones para elaborar diagnósticos, pronósticos de demanda y crecimiento, y programas específicos de desarrollo institucional (Rubio, 2007).

No fue, sin embargo, hasta la formulación e implementación del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 del gobierno federal cuando la evaluación empezó a institucionalizarse para dar respuesta a la creciente demanda social por una mejor educación que coadyuvara de manera efectiva al desarrollo social del país (Rubio, 2007).

Una de las líneas prioritarias de acción de este programa, lo constituyó la evaluación permanente interna y externa de las instituciones con el fin de propiciar la mejora de calidad de los programas educativos y servicios que estas ofrecen, y como meta el establecimiento de un Sistema Nacional de Evaluación. Para ello se estableció la creación de una instancia que concibiera y articulara un proceso nacional de evaluación de la educación superior; instancia que fue creada por la Coordinación Nacional para la Plantación de la Educación Superior (CONPES) con el nombre de Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) (Rubio, 2007).

La CONAEVA, se instaló formalmente el 23 de noviembre de 1989, integrada por ocho miembros, de los cuales cuatro representaban al Gobierno Federal y los otros cuatro al Consejo Nacional de la ANUIES. Esta comisión estableció, en atención a su mandato, la estrategia nacional para la creación y operación del Sistema Nacional de Evaluación, del cual se establecieron tres líneas generales de acción, desarrollándose de manera paralela y simultánea:

la evaluación que realizarían las propias instituciones (auto evaluación), la evaluación del sistema y de los diversos subsistemas que lo conformaban por especialistas nacionales y extranjeros, y la evaluación interinstitucional externas de programas educativos y funciones institucionales, mediante un esquema de evaluación de pares académicos calificados de la comunidad académica nacional.

Señala Rubio Oca (2007), que el sistema global de evaluación concebido por la CONAEVA consideró la creación de unidades de evaluación en cada una de las instituciones de educación superior, de organismos de evaluación diagnóstica, de evaluación de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes y de agencias acreditadoras de los programas educativos. La evaluación fue considerada como un proceso permanente, continuo, integral y participativo que permitiría mejorar, de manera gradual, la calidad académica; debía ser parte integral de los procesos de planeación de las tareas académicas y de apoyo; un medio y no un fin en sí mismo, que adquiriría sentido en la medida en que apoyara el desarrollo de la educación superior. Como resultado, debería proporcionar juicios de valor que sustentaran la consecuente toma de decisiones.

Para impulsar la conformación y llevar a cabo la conformación del Sistema Nacional de Evaluación, se conformó una comisión de evaluación en cada una de las casas de estudio, la cual tuvo como mandato promover y coordinar los procesos de evaluación en las diferentes dependencias académicas de la institución y tres coordinaciones operativas: la del subsistema universitario, la del subsistema tecnológico y la del sistema de educación superior. La articulación entre las tres coordinaciones estuvo a cargo del Secretario Técnico de la CONAEVA.

Para orientar y fomentar y orientar los procesos de evaluación, la CONAEVA estableció un marco de referencia y un conjunto de criterios y categorías de análisis, procedimientos de evaluación e indicadores en nueve

ámbitos: Docencia en licenciatura y postgrado (5 categorías, 9 criterios). Investigación (5 categorías, 7 criterios), Normatividad y gobierno (3 categorías, 3 criterios), Difusión y extensión (5 categorías, 6 criterios), Organización (5 categorías, 5 criterios), Planeación y evaluación (3 categoría, 5 criterios), Financiamiento (4 categorías, 4 criterios), Relación educación superior-sociedad (2 categorías, 2 criterios).

A partir de 1990 y a instancia de la primera línea de acción de la CONAEVA, señala Rubio Oca, la mayoría de las instituciones de educación superior emprendieron un proceso de evaluación institucional que implicó una tarea compleja y la concentración de múltiples recursos con el fin de aportar elementos que permitieran identificar el estado de desarrollo institucional y de los programas y servicios que ofrecían a la sociedad, y a la formulación de proyectos de mejoramiento, que por su pertinencia y calidad en atención de las problemáticas identificadas, pudieran ser financiadas por la SEP.

El proceso de evaluación realizado por las instituciones se caracterizó, en general, por la participación escasa de la comunidad académica y por un énfasis en el acopio de información sin que esta fuera analizada críticamente para sustentar los procesos de mejoramiento institucional, lo que condicionó y debilitó considerablemente la posibilidad de formular e implementar proyectos sólidos y pertinentes de mejoramiento institucional

Una debilidad manifiesta en la estrategia de la CONAEVA fue la ausencia de los elementos motivacionales para involucrar a las instituciones particulares las cuales se mantuvieron al margen del proceso.

Para impulsar la segunda línea de acción, la CONAEVA conformó grupos de expertos, los cuales llevaron a cabo sendos estudios sobre los subsistemas universitarios y tecnológicos cuyos resultados posteriormente sirvieron para fortalecer las políticas públicas orientadas a la mejora continua de la calidad de los subsistemas y del sistema en general.

En el marco de la tercera línea de acción de la CONAEVA, la COMPES creó en 1991 los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (Ciees) como un organismo no gubernamental al que se le asignó la evaluación diagnóstica de programas educativos y funciones interinstitucionales, la acreditación de los programas y unidades académicas que satisficieran los criterios establecidos por los propios comités, la dictaminación de proyectos y asesoría a las instituciones de educación superior.

Desde su creación y a lo largo de dieciséis años, los Ciees, conformados por nueve comités (Ciencias naturales y exactas; Ingeniería y tecnología; Ciencias agropecuarias; Ciencias de la salud; Arquitectura; Diseño y Urbanismo; Arte, Educación y Humanidades; Ciencias sociales y administrativas; Difusión de la cultura y Administración y gestión institucional), han concentrado su actividad básicamente en la evaluación diagnóstica de los programas educativos de los niveles de técnico superior universitarios o profesional asociado, licenciatura y posgrado y de funciones institucionales, mediante metodologías y marcos de evaluación que comprenden un amplio repertorio de categorías y componentes en cuya definición sean tomado en cuenta criterios y estándares internacionales.

El Consejo para la Acreditación de la Evaluación Superior (Copaes), fue creado a finales del año 2000 adoptado como parte de las Políticas del programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 para dar continuidad y regular los procesos de evaluación y acreditación, en el cual se propuso una línea de acción, el inicio de los trabajos para la conformación del Padrón Nacional de Licenciaturas de Alta Calidad, procurando asociar estímulos para los alumnos y profesores en ellos participantes. Con la creación de este organismo se inició la construcción del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior.

El Copaes es una instancia capacitada y reconocida por la SEP para conferir reconocimiento formal por un lapso de cinco años, renovables por periodos iguales, a favor de organizaciones cuyo fin sea acreditar programas educativos de los niveles de técnico superior universitarios, profesional asociado y licenciatura que se ofrezca tanto en instituciones públicas como particulares. El órgano de gobierno de este Consejo está integrado por representantes de la SEP, la ANUIES, la FIMPES, de la Academia de Ingeniería, de la Academia Nacional de Medicina, de los Colegios de Médicos Veterinarios Zootecnistas, Ingenieros Civiles, de la Barra Mexicana del Colegio de Abogados y del Instituto Mexicano de Contadores Públicos.

La evaluación se basa en los Lineamientos y Marco General para los Procesos de Acreditación de Programas Académicos del Nivel Superior establecidos por el propio Consejo. En este se establecen en particular, los ámbitos que todo organismo deberá considerar en los procesos de acreditación: personal académico, planes de estudio, métodos e instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, servicios institucionales de apoyo a los procesos educativos, infraestructura y equipamiento de apoyo a la impartición de los programas educativos, líneas y actividades de investigación, vinculación, normativa institucional que regule la operación del programa, conducción académica administrativa, proceso de planeación y evaluación institucional, gestión administrativa, y financiamiento, así como criterios, indicadores y estándares de evaluación asociados a cada uno de ellos (Rubio, 2007).

Copaes tiene como objetivos: promover la superación constante de los umbrales de calidad de los programas de educación superior, mediante el desarrollo de procesos de acreditación eficaces y confiables; coadyuvar con las autoridades educativas en su propósito de elevar y asegurar la calidad de la educación superior; propiciar un mejor conocimiento del tipo educativo mediante la difusión de los casos que se consideren positivos de acreditación; orientar a la sociedad sobre los programas educativos, dar seguimiento a los

organismos que logren el reconocimiento del Consejo, e intervenir como mediador de buena fe en controversias entre los organismos y las instituciones.

El Programa Nacional Educación 2001-2006 (PRONAE) reconoció que la evaluación externa y la acreditación de la educación superior son medios fundamentales para fomentar la mejora y el aseguramiento de su calidad, y promover la equidad al permitir detectar desigualdades de calidad en los programas educativos, así como en los niveles de aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Por tal razón, el Gobierno Federal desarrolló, en el periodo 2001-2006, en el marco de PRONAE y en coordinación con los gobiernos estatales y las instituciones de educación superior, las siguientes líneas de acción:

Fomentar que las instituciones de educación superior fortalezcan sus esquemas y procesos de planeación y autoevaluación.

Impulsar la evaluación diagnóstica de los programas educativos y de las funciones de gestión y extensión por parte de los Ciees.

Promover la evaluación externa de los estudiantes al ingreso y al egreso con fines de diagnóstico del sistema, de las instituciones y de los programas mediante de la aplicación de exámenes estandarizados.

Asignar recursos extraordinarios a las instituciones públicas para mejorar la calidad de sus programas educativos en el marco de la formulación y actualización periódica de sus PIFI y con ello lograr la acreditación o bien para asegurar la calidad en los mismos.

Fomentar la conformación de organismos especializados de carácter no gubernamental para la acreditación de programas educativos y su reconocimiento formal por parte del Copaes.

Promover el reconocimiento internacional del esquema de acreditación de programas educativos en el marco de los convenios internacionales en los que México participa.

El reconocimiento que otorga el Copaes a un organismo especializado asegura que su marco para la acreditación de programas educativos sea consistente con el establecido por el propio Consejo, el cual está a su vez íntimamente relacionado con los esquemas de evaluación de los Ciees, con el propósito de propiciar la construcción de un sistema coherente de evaluación y de acreditación. Prueba de ello, es que cuando alguno de los comités disciplinarios de los Ciees clasifican un programa de técnico superior universitario, profesional asociado o licenciatura el nivel uno de su padrón, este ha logrado la acreditación en el corto plazo, si existía disponibilidad del organismo acreditado.

Las conclusiones que señala Rubio Oca para estas políticas en materia de educación son las siguientes: La evaluación externa y la acreditación de la educación superior han logrado superar inercias, inconformidades y obstáculos diversos, y han venido perfeccionándose continuamente. Por otro lado, las políticas públicas en estos ámbitos han avanzado de manera sostenida en los últimos años y han mostrado su eficacia en el propósito de coadyuvar a la equidad de la educación superior.

Es evidente que la creación de los Ciees, fue la acción de mayor impacto en el marco de las estrategias impulsadas por la CONAEVA. Estos comités han producido información y materiales de apoyo para los procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación, coadyuvado de manera efectiva al mejoramiento de la calidad y de la gestión de la educación superior en el país, a través de la evaluación diagnóstica de las funciones institucionales y de los programas que ofrecen las instituciones.

Estos procesos que aún se encuentran en fase de arraigo en el sistema, debieran ser obligatorios y sus resultados se hagan del conocimiento público

para fortalecer los esquemas actuales de aseguramiento de la calidad de transparencia institucional y de rendición de cuentas. Ello requiere adecuarla Ley vigente para la Coordinación de la Educación Superior, o bien crear una Ley de Educación Superior en la que se consideren estos aspectos.

El Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación pretende responder a las exigencias impuestas por las circunstancias del desarrollo del sistema educación superior del país, en un contexto cambiante y altamente complejo. La evaluación se concibe como una parte fundamental del proceso de planeación integral de las instituciones de educación superior y la acreditación como un imperativo para la rendición de cuentas a la sociedad y en la búsqueda de reconocimiento social y prestigio (Rubio, 2007, 39).

Por otro lado Munive (2007) crítica y dice, que la realidad que se vive en muchas IES las ha obligado a buscar fuentes alternativas de financiamiento. Paralelamente al énfasis que se pone en la importancia social y económica de la educación, las nuevas circunstancias del entorno nacional e internacional intensifican la renovación de políticas y compromisos del sistema de educación superior mexicano con el fin de mejorar su calidad y pertinencia, atender las nuevas demandas para la formación de profesionistas, rendir cuentas a la sociedad sobre los nuevos roles de las universidades, vincularse más con los sectores laboral y productivo y consolidar mecanismos que le otorguen mayor credibilidad ante la sociedad entre otros.

En mucho de estos casos se ha recurrido con frecuencia a la acreditación institucional y de programas académicos como instrumento para estimular la mejora de la calidad de la educación. No obstante, los valiosos objetivos y resultado de la acreditación en tal mejoramiento no se logran de manera lineal y mecánica, pues puede ocurrir que a la institución solo le interese obtener la constancia de un órgano o instancia acreditadora oficial; es decir, un accesorio publicitario decorativo.

En nuestro país, a partir de los noventa, el incremento del gasto en la educación superior implicó asumir ciertos compromisos y metas, tales como elevar el número de egresados y titulados, abatir la deserción, actualizar los planes y programas de estudio, disminuir el número de rezagados y mejorar la calificación de los profesores, entre otros; entre otras palabras mejorar y asegurar la calidad de la educación.

Entendiendo por calidad lo que dice Munive: como el elemento estructural de la acreditación el cual se alcanza cuando se logran los objetivos planteados por la institución o el programa académico; mientras que para otros la búsqueda de calidad consiste en «la construcción social de intereses de grupos de dentro y de fuera de la institución educativa, que refleja las características de la sociedad que desea para hoy y que se proyecta para el futuro» (Guerra y otros, 2006, p.759).

El tema de la acreditación ha tomado su propio vuelo y es objeto de una amplia controversia en el ámbito educativo. Por una parte, una postura plantea las inconveniencias de las evaluaciones burocráticas, precipitadas, y de su limitado alcance si no se desarrollan con un buen conocimiento de su diseño y aplicación, y en otro extremo están quienes argumentan que dicha evaluación permite un acercamiento objetivo a los aspectos evaluados. Al margen de esta discusión, ambas posturas están de acuerdo en que la evaluación dinamiza el conocimiento de las instituciones y de los programas académicos en virtud de su papel estructural en los procesos de la planeación de las instituciones de educación superior, y que de ninguna manera es un proceso superpuesto o impuesto para dar cumplimiento a requerimientos administrativos internos y externos, ni tampoco un artilugio estético (Munive, 2007).

1.7.4 Proceso de evaluación en una institución o programa.

Para Barthes (citado por Días, 2004) la evaluación es una reunión de valores y por lo tanto es una reunión filosófica que incluye de modo radical la cuestión de los significados, los actos y los fines.

Este proceso de evaluación es una tendencia internacional y globalizante. En Estados Unidos, la evaluación de las universidades y de los programas de formación profesional se ha desarrollado a través del *Council of Postsecondary Accreditation* (COPA), que se compone por representantes de las universidades miembros y agrupaciones gremiales profesionales; en él existen dos cuerpos de acreditación, uno de cobertura institucional y otro de diagnóstico especializado que fiscaliza los programas educativos (Valenti y Varela, 1994).

Para el caso mexicano los Ciees son los que evalúan a la institución en su conjunto, mientras que los organismos acreditados del Copaes evalúan los programas educativos.

Los Ciees aparecieron empaquetados en un planteamiento no exento de novedad y atractivo ya que de manera reiterada se hacía énfasis en el propósito de realizar en cada universidad una evaluación integral y horizontal de vida institucional, sobretodo de carreras profesionales. No se trataba de una evaluación desde fuera y desde arriba, sino a partir de grupos de colegas que en estrecho contacto e interacción con los profesores, estudiantes y autoridades de la institución respectiva, analizaban los problemas y deficiencias de la institución y de cada carrera, y discutían sus apreciaciones con los propios actores y miembros de la comunidad (Aboites, 2003).

Este proceso siguió los criterios de la evaluación externa que tenía como propósito disponer de una validación del proceso de autoevaluación para contribuir al mejoramiento continuo de la institución (Mora y Gutiérrez, 2005).

Se sugería la tesis de que la mejoría de las instituciones era un asunto sobretodo de las comunidades educativas mismas, que en una interlocución intensa y solidaria, académicos de distintas instituciones podían intercambiar abiertamente puntos de vista sobre las fortalezas y debilidades de sus instituciones y carreras así como generar propuestas de mejoramiento. Ciertamente se trataba de un planteamiento mucho más integral y académico,

que contrastaba radicalmente con el concepto de evaluaciones industrializadas, en serie y de carácter externo que surgieron en esa misma época. Esta propuesta sostenía que a partir de los resultados de un examen de opinión múltiple aplicado a los egresados en un par de días, era posible medir la calidad de las carreras e incluso de los profesores de una institución y compararlas nacionalmente.

A pesar de lo atractivo de la tesis iniciales del Ciees, diez años más tarde se ha hecho evidente que el proyecto tiene aspectos estructurales sumamente problemáticos, que lo convierten en una experiencia muy discutible, que debe ser analizada. La necesidad de indagar en esta iniciativa se vuelve aún más urgente dado el uso burocrático que crecientemente le rodea y el entusiasmo con el que las autoridades institucionales no dudan en someter a críticamente planes y programas de estudio a este procedimiento, sin al menos hacer un análisis superficial de cuáles pueden ser sus implicaciones.

Si bien es cierto que la mayoría de los integrantes de los Comités, y quienes realizan la evaluación de planes y programas, siguen siendo académicos de distintas instituciones, los Ciees están enclavados en una estructura que más que depender de comunidades académicas, está subordinada a una asociación de rectores (Anuies), a la estructura burocrática de la SEP y hasta el sector privado educativo y empresarial como se prevé hacer en el futuro inmediato.

La Conpes, por su parte está integrada fundamentalmente por rectores (Anuies) y funcionarios de gobierno (SEP), pero aun cuando era la intención de incluir a las instituciones privadas, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (Fimpes), organismo que agrupa a las instituciones de educación superior de carácter privado, tomó la iniciativa de establecer un mecanismo propio de acreditación de programas e instituciones,

aunque buscando su coordinación con los lineamientos establecidos por la Copaes⁸.

A partir de esta más amplia y nueva integración se pretende que la Conpes deje de ser un simple organismo de coordinación entre rectores y funcionarios de la SEP, y pase a ser organismo cúpula, con facultades legales, de carácter público-privado de conducción de la educación superior a nivel nacional.

En efecto se busca, a partir del 2001, transformar la Conpes, dándole sustento jurídico como organismo para la concertación plural de todos los sectores involucrados, incluyendo a las instancias pertinentes del gobierno federal, los organismos representativos de las IES y la Anuies, así como por académicos y científicos, del sector productivo y organismos de la sociedad civil. Dotarla de una instancia ejecutiva para el seguimiento y la evaluación de las políticas de programas nacionales de educación superior (Anuies, 2000).

Y sin embargo, más que reforzar y darle carácter legal a esa tendencia, se hace necesario avanzar hacia una propuesta de instancia de evaluación realmente autónoma, de carácter público, horizontal, de solidaridad y apoyo recíproco entre instituciones y grupos académicos en las distintas disciplinas (Aboites, 2003).

Continúa diciendo Aboites (2003), que

La propuesta que aparece citada anteriormente de modificar la actual CONPES dándole sustento jurídico, señala algo de mayor importancia: ni la CONPES, que es el organismo cúpula de los Ciees, ni los Ciees mismos cuentan hoy con el respaldo legal necesario para realizar sus funciones. Actúan por la vía de los hechos bajo el cobijo de la SEP y de la Anuies (p. 34).

La Conpes en realidad tiene hasta ahora la naturaleza jurídica de una Asociación Civil (como también la Anuies), es decir formalmente un organismo privado, y como tal no solo no puede tomar acuerdos que obliguen a las

⁸http://upcommons.upc.edu/revistes/bitstream/2099/7540/1/18_295-298.pdf

instituciones y los planes y programas de educación superior, particularmente en el caso de las universidades autónomas, pero tampoco pueden ejercer públicamente esas funciones, recibir ingresos por ese concepto, etc., menos puede, legalmente acreditar programas.

La naturaleza autónoma de muchas de las instituciones públicas y las funciones que realizan al cobijo de esa facultad han sido determinadas al nivel más alto de la jerarquía legal, al nivel de la Constitución, y no pueden, por tanto, supeditarse a entidades de un rango legal menor y, además, estrictamente hablando, de carácter privado. Este es el caso de las normas y acuerdos que tome una asociación civil sea la Conpes o la misma Anuies.

Al adoptar las instituciones, sin más, las recomendaciones y sobre todo la acreditación de los Ciees, violenta el espíritu y la letra del artículo tercero constitucional⁹ y, en concreto, la autonomía que la ley le concede para determinar sus planes y programas de estudio. Esta facultad es precisamente la que sustenta su capacidad para otorgar títulos profesionales y grados. Sin embargo al someterse a procedimiento de acreditación como el de los Ciees, delegan en manos de una entidad extraoficialmente universitaria y privada, la facultad que constitucionalmente les corresponde.

A manera de reflexión

El dar seguimiento a la política educativa nacional permite reforzar el contexto en el que se construye el objeto de estudio orientado a la implementación inicial de los procesos para la evaluación y acreditación en la UAS y la UdeO en Sinaloa, del 2000 al 2010.

⁹ Art. 3^{ro} constitucional, fracción VII, las instituciones educativas y las demás instituciones a las que la ley, les otorgue autonomía, tendrán la facultad de gobernarse así misma; realizar sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación, y de libre examen y discusión de ideas; determinar sus planes y programas de estudio; fijaran los términos de ingreso, promoción y permanencia de personal académico y administraran su patrimonio (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1996).

El conocer las políticas públicas educativas de evaluación y acreditación permite entender cómo pueden ser modificadas las estructuras políticas y académico-organizativas de las IES mencionadas.

En el entramado que se relata, la calidad se observa como un tema recurrente de manera transversal en los procesos de la evaluación institucional y de la acreditación especializada.

El interés por describir las políticas públicas educativas de evaluación y acreditación emitidas por la SES, es entender cómo es que pueden ser adoptadas por las IES, particularmente las de Sinaloa y cómo es que pueden provocar ajustes en sus procesos internos.

El seguimiento a la política pública educativa orientada a la evaluación y acreditación implica describir los diferentes organismos que inciden en la IES. Especialmente se analizaron los organismos que tienen relación con la evaluación y acreditación.

Las IES adoptan en mayor o menor medida las políticas públicas educativas de evaluación y acreditación, algunas buscan transformar sus estructuras políticas y académico-organizativas en aras de beneficios económicos; pero otras prefieren continuar con sus estructuras institucionales de acuerdo también con sus tiempos políticos.

CAPÍTULO II

SOBRE LOS MÉTODOS Y TÉCNICAS PARA LA INVESTIGACIÓN

No es propósito de este capítulo abrir la discusión sobre las hegemonías de los paradigmas de investigación y sus métodos, pero sí queremos dejar en claro la perspectiva que se trazó a lo largo de éste trabajo.

En este capítulo se explica el camino andado durante la investigación, lo que permitió trazar de antemano la ruta que seguiríamos para asegurar que el trabajo alcance altos niveles de coherencia interna. En este sentido se diseñó una combinación de componentes tácticos que llevaron al análisis comparativo entre las UAS y la UdeO con respecto a las dinámicas vividas en los procesos de evaluación y acreditación, así como su relación con la calidad de la educación superior.

Encontramos en la vigilancia epistemológica Bourdiana uno de los preceptos insoslayables sobre el cual descansa el análisis detallado que sostiene la argumentación teórica y empírica de este documento.

La metodología de la presente investigación es de carácter cualitativo, es decir, que el interés está centrado en la observación y comprensión del caso.

No se busca establecer leyes generales, ni mucho menos medir las prácticas, ya que esto implicaría una visión más cuantitativa y estática acerca de la realidad vivida. Por lo contrario, se ha considerado que las instituciones descritas se ven envueltas continuamente en procesos de cambio que las van diferenciando unas de otras y que exige adoptar enfoques metodológicos menos rígidos, que no se dirijan a la obtención de datos duros, sino de romper con esa tradición determinista de la ciencia occidental donde las teorías científicas pasan a convertirse en las herramientas inquebrantables y a la vez legitimadoras del conocimiento.

El punto de partida es que no basta con identificar las causas de los fenómenos, sino buscar la comprensión del entorno donde éstos han surgido, partiendo de que son inconmensurables.

Según Martínez (1998): «Esto significa que la ciencia occidental tiene postulados y propuestas que podrán ser modificados en la medida en que nuevos hechos contradigan las consecuencias derivadas de ellos.» (p. 27)

Por mucho tiempo, en las ciencias sociales ha predominado el dualismo metodológico entre explicar (positivismo, funcionalismo) y comprender (hermenéutica, teoría crítica), lo que ha ocasionado divisiones entre los científicos que defendían uno u otro enfoque, sin que se considerara la posibilidad de que la reconstrucción de la realidad no es totalmente objetiva ni subjetiva y que a diferencia de las ciencias naturales, el científico social es objeto y sujeto de estudio.

Se alude a que el contexto, la función y el significado de los actos humanos no se pueden encuadrar en una sola explicación sin antes buscar las circunstancias externas que los producen, por lo que lo micro y lo macro van interrelacionados y ambos no se contraponen sino que son distintos niveles de realidad y cuando se separan únicamente es de acuerdo a los objetivos que se persigan.

Siguiendo esta línea es que se ha seleccionado al método etnográfico debido a la complejidad del sujeto de estudio y porque es un método que permite lograr una comprensión profunda de su naturaleza sin excluir al investigador de él.

Al decir de Vasilachis:

Este planteo permite introducirnos rápidamente en los aspectos más relevantes que peculiarizan a la etnografía, enfatizando precisamente el eje vertebrador de la misma, colocado en la presencia insustituible del investigador en el campo. Un lugar desde el que se despliegan las acciones que la caracterizan: la presencia prolongada en el lugar y el desarrollo de la llamada

observación participante, con todo lo que implica no sólo en cuanto a capacidad de ver, sino también de interactuar (2004, p. 113).

La principal cuestión es que quien esto escribe forma parte de la UdeO y se encuentra inmersa dentro de la vida y las experiencias de esta Institución; lo que la convierten en una observadora cotidiana y en una actora dentro de sus procesos, que le permite acceder a un número mayor de espacios informativos que siendo una investigadora externa no le estarían permitidos. «El etnógrafo debe acceder al escenario en el que se encuentran los miembros y en el que se provocan las situaciones culturales que quiere investigar» (Murillo y Martínez, 2010, p. 4).

A fin de cuentas, el investigador también está expuesto a la influencia que el discurso institucional ejerce y también ha forjado parte de su carácter en las interacciones que ha establecido con el resto de la comunidad universitaria.

Galindo (1997) menciona que: «La investigación es una relación social, que como tal puede desfigurarse en diversas formas y modos. En nuestra tradición académica el oficio de indagador social ha tenido dos vertientes: una apunta hacia la distancia, otra hacia la militancia» (p. 95).

El ámbito educativo es sumamente complejo, ya que no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos entre el docente y el alumno, sino que abarca todo el entramado social y cultural, lo que hace ver que se presenta una variedad de situaciones cuya explicación puede ser dada usando el método etnográfico.

La etnografía ha sido utilizada desde finales de los años 70 y se empezó a desarrollar en los 80 en Gran Bretaña, Estados Unidos y Australia principalmente.

Murillo y Martínez (2010) afirman que:

Coincide su aparición con un cambio también en las preocupaciones educativas, ya no son sólo importantes los resultados de la educación sino también cómo llevarla a cabo y cómo se desarrolla. Se podría decir que es una

reacción contra las investigaciones de corte o positivista o un modo de completarla (p. 6).

De acuerdo con Guber (2001): «Una etnografía es en primer lugar, un argumento acerca de un problema teórico social y cultural suscitado en torno a cómo es para los nativos de una aldea, una villa, etc.»(p. 121).

Kottak (2002) dice que

La Etnografía es el estudio de primera mano de un entorno cultural local, consiste en trabajar en estrecha colaboración con la gente local; el etnógrafo estudia el comportamiento local, las creencias, costumbres, la vida social, las actividades económicas, las políticas y la religión (p. 4).

La etnografía es un método que había sido empleado desde hace tres siglos atrás, sin embargo; no se hablaba sobre su uso hasta que Malinowski en Inglaterra y Franz Boas en Estados Unidos la definieron con mayor claridad y la propusieron como método de investigación social, siendo uno de los pilares fundamentales de la antropología por mucho tiempo.

Marvin Harris (1996) afirmó:

La etnografía no ayuda sólo a entender la cultura o el lenguaje como un todo ordenado, sino también a comprender a los actores individuales, es drama vivo, sus actitudes, sus motivaciones, sus intereses, sus respuestas, sus conflictos y el desarrollo de su personalidad (p. 60).

De hecho, el concepto de conflicto es importante, no sólo por ser la esencia de la vida humana (Segovia, 2005), sino porque el reconocimiento de su proceso es crucial para el entendimiento de lo que pasa al interior de las instituciones, ya que es una de sus características centrales (Oviedo, 2004. Jares.1999).

El investigador lejos de manipular a sus informantes, aprende de ellos, estableciéndose una relación dialógica donde los papeles entre etnógrafo y sujeto de estudio no están tan verticales y la observación es la técnica prioritaria para elaborar una buena etnografía.

La etnografía no es una simple técnica sino una estrategia metodológica que permite obtener información empírica en el espacio en donde se

desenvuelven los acontecimientos estudiados, documentar lo no documentado, permitiendo así una elaboración cualitativa del contexto escolar estudiado; sus resultados en un texto que describe densamente la especificidad del lugar (Murillo y Martínez, 2010, p. 9).

Nunca se concibe que las instituciones estudiadas se encuentren aisladas del exterior, todo lo contrario el contexto socio-histórico sí es tomado en cuenta para comprender algunos puntos importantes.

Al decir de Dietz (2003): «El estudio etnográfico...debe partir, entonces, no de la escuela, o concretamente del salón de clase, sino del Estado nación que genera y articula sus instituciones educativas» (p. 27).

2.1 Aspectos epistemológicos

Los científicos sociales se dedican a producir sistemas de creencias de su sociedad, los que además desempeñan un papel fundamental en la conformación de maneras de conocer la realidad. Sin embargo, estas formas de conocer no han sido siempre iguales, ni proceden de la misma forma: «en las últimas décadas asistimos a un giro en las formas reconocidas de hacer ciencia; incluso, la tradición dominante que privilegió la medición de los procesos sociales ha perdido terreno ante las visiones contemporáneas de corte más interpretativo» (Scribano, 2000, p. 6).

Así, en los últimos años ha habido un cambio espectacular en la concepción tradicional de la ciencia. En su lugar, ha surgido una “nueva filosofía de la ciencia” que desecha muchos de los supuestos precedentes; el reconocimiento más importante es la consideración de la ciencia como una empresa interpretativa, de modo que los problemas de significado, comunicación y traducción adquieren una relevancia inmediata y central para las teorías científicas.

Esto significa que «la ciencia tiene postulados y propuestas que podrán ser modificados en la medida en que nuevos hechos contradigan las consecuencias derivadas de ellos» (Martínez, 1998, p.27).

Pero más allá de la pertinencia o no, de cada una de las formas de hacer y validar la actividad científica, esta polémica ha permitido considerar nuevas dimensiones o espacios de realidad. Por ejemplo: el concepto de incertidumbre no elimina al de certeza, el de heterogeneidad no impide la posibilidad de homogeneidad, ni el de asincronía la posibilidad de sincronía, sino que exige entre dimensiones, nuevos planos o niveles de realidad.

El escenario por el que discurre la ciencia social se dirige al reconocimiento de la complejidad de la realidad (Scribano, 2000); para esto es necesario renunciar a la pureza de las perspectivas y plantearse, además, la realización de un proceso inverso en la discusión, en cierto sentido de construcción y reconstrucción, así como reincorporar al sujeto como parte de la investigación ya que, como menciona Feldman (2002): «el observador se vuelve observado en la observación misma» (p. 56).

2.2 Método

En concordancia con la idea de que «el arte de investigar constituye un axioma particularmente enigmático en el sentido de que no se ve la evidencia de la afirmación, sino que se requiere una argumentación para hacernos ver su verdad desde el punto de vista epistemológico» (Mejía, Juárez y Comboni, 2010 p.9) la realización del trabajo se utilizó una perspectiva particular que detallaremos a continuación de manera concisa.

En primer lugar y como ya se había mencionado, el trabajo se presenta con un carácter eminentemente descriptivo, para nuestro caso particular la descripción de los procesos de evaluación y acreditación de la UAS y de la UdeO ha servido de base para su teorización.

Esta acción descriptiva ha consistido en el desglose de cada uno de los términos que componían los sistemas universitarios en cuestión hasta llegar a entender, a través de la representación teórica, lo que sucedió.

Es importante hacer notar que, a través del método descriptivo, «se hace resaltar la importancia del contexto donde se desarrolla el estudio; a la vez, se hace un especial esfuerzo por describir el escenario» (Taylor y Bogdan, 1987, p. 84) de la UAS y de la UdeO, los principales actores y sus actividades con detalles suficientes para dar una imagen mental del lugar y de lo que en estas instituciones ocurrió.

De aquí su carácter etnográfico, ya que «la investigación no deja de lado lo que la gente hace, cómo se comporta y cómo interactúa, además se propone describir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo esto se desarrolla» en la institución (Woods, 1987, p. 220).

En especial, a través del método etnográfico es como se estudia el lenguaje propio que se generó en las instituciones durante el periodo de estudio para describir a los actores y los términos que han emanado principalmente de las propuestas de la Subsecretaría de Educación Superior. Se trata de descubrir, entre otras cosas el sentido que los actores de las diferentes instituciones concedían a la situación a la que enfrentaban en el periodo de estudio.

Además, a través del método etnográfico se presenta, en la medida de las posibilidades, el punto de vista de los actores y su percepción de los procesos de acreditación y evaluación para que con el seguimiento de las variables se pueda explicar el ambiente complejo que vivieron las instituciones estudiadas en el periodo de la investigación.

Es a través de esta descripción de los ámbitos de la vida social de las instituciones involucradas, como se ofrece un estilo de investigación alternativo para comprender e interpretar la acreditación y la evaluación y ayudar a describir la complejidad que encierra este fenómeno.

A nivel micro, el trabajo etnográfico consistió en focalizar el trabajo de campo a través de la observación e interpretación de los procesos de la acreditación y evaluación en las instituciones mencionadas; a nivel macro

ayudó a focalizar el interés del estudio interinstitucional, en el que se requirió cinco años de seguimiento para estudiar sus procesos educativos.

A través de la investigación etnográfica se trató de describir y explicar la realidad de estas universidades haciendo inferencias, lo que implicó un proceso que consistió en razonar acerca de evidencias que se percibieron para llegar más allá de lo que se observó y se escuchó y, sobre esta base, se llegó a las conclusiones acerca del fenómeno percibido.

2.3 Técnicas empleadas

Las técnicas utilizadas en esta investigación fueron la observación participante y su registro en notas de campo, y entrevistas a profundidad semiestructuradas aplicadas a algunos actores importantes que se eligieron como informantes claves por algunas experiencias particulares por las que han atravesado varios de ellos.

Al analizar la realidad de esta dos IES tratamos de realizar un acercamiento a la educación superior sinaloense con la intención de develarla y conocerla para intentar mejorarla en determinados sentidos, particularmente en lo referente a la calidad, de acuerdo a los elementos presentes en el periodo 2005-2010 y al contexto político educativo de ese momento, sin olvidar, por supuesto, la naturaleza compleja de las interacciones que allí se dan.

Intentamos recrear y reconstruir los escenarios universitarios, a través de aproximaciones que llevaron a identificar las cualidades que permitieran repensar la realidad del ámbito educativo. Aun cuando este se percibe como plagado de las subjetividades por las personas que lo constituyen.

En el caso de la investigación en cuestión, se buscó que tuviera una relación coherente entre el diseño, el análisis y la construcción teórica, focalizando los patrones de interacción social entre los miembros de los grupos seleccionados, a fin de entender los microprocesos y cómo estos están

vinculados con otros más amplios dentro de la macroperspectiva de los problemas sociales y culturales.

La formulación del problema investigado y la identificación de su compleja multidimensionalidad nos llevaron a optar por la utilización de una combinación de enfoques teóricos, métodos y técnicas. A partir de la revisión de la bibliografía especializada para la elaboración del estado de arte, entendimos que realizar un estudio en el caso de la acreditación y evaluación institucional podía representar un aporte interesante para la comprensión del fenómeno socioeducativo en México.

Utilizando un número de conceptos teóricos sensibilizadores y formulándonos una serie de preguntas que buscaban indagar, explorar y conocer las diferentes dimensiones de la temática, nos propusimos combinar las técnicas de observación participativa, entrevistas semiestructuradas, grupos de discusión, cuestionarios, así como el análisis de material documental – informes, videos, reportes, documentos de trabajo- sobre tales experiencias.

Durante la investigación, se previó el control de la subjetividad y de la miopía social del observador, a través de la revisión continua, por parte del director de la presente tesis, de los resultados parciales de los estudios realizados.

A continuación, describiremos brevemente las técnicas empleadas para resaltar algunos aspectos sobre la manera como fueron aplicados.

Observación participante. “Observación participante, entrevista en profundidad y grupo de discusión se establecen como prácticas representativas de la perspectiva metodológica cualitativa de investigación social” (Callejo, 2002, p. 410).

Fundamentalmente, la observación participante es la integración del observador en el espacio de la comunidad observada; su principal uso, menciona Callejo (2002):

Se encuentra en el estudio de lo que relativamente se sale de la norma: lo que todavía no se entiende, las otras culturas, los grupos semicultos o clandestinos y lo que tiende a encerrarse entre los muros de las instituciones (instituciones totales, centros laborales, laboratorios, etc.). Es decir, en aquellos espacios sociales donde lo normal es puesto entre paréntesis, denegado, donde se asume que las cosas funcionan socialmente de otra manera distinta a las que se tiene por normal o la que aparece en los discursos formales de las instituciones (p. 413).

Precisamente la especificidad de la UAS y de la UdeO como instituciones públicas diferenciadas de otras IES del centro del país, motivó la investigación desde esta perspectiva; además, para dar cuenta de todo el mundo social observado, el papel que jugó la investigadora como directiva de la UdeO en Los Mochis durante parte del periodo de estudio, me permitió tener acceso a la información en todos los niveles de las instituciones y a realizar las indagatorias con restricciones mínimas.

Cabe aclarar que para penetrar en el mundo de los universitarios era necesario entrar en su sistema de valores, sus representaciones, sus nociones y sus prácticas, los que constituyen diferentes enfoques del mundo. Para ello, fue necesario adoptar un punto de vista relativista centrado en el análisis de las realidades locales. A su vez, se trató de evitar interpretaciones erróneas de realidades, que pudieran ser consideradas únicamente como irracionales, incoherentes o de déficit (Van Zanten, 2004).

Se cuidó que esta postura científica relativista no significara una defensa del orden social ni de indiferencia, ni tampoco que se viera confundida por la exaltación de la diferencia. Sin embargo, sí se consideró el hecho de que los puntos de vista «son influenciados y mediatizados por la difusión de categorías políticas y administrativas» (Van Zanten, 2004, 308).

Tomando en cuenta que las categorías político-administrativas estructuran cada vez al mundo social, se vislumbró que el observador tendría que

confrontar esta problemática desde un inicio para conservar la autonomía del análisis y evitar que los resultados fueran una imposición de los actores político-administrativos.

Estas observaciones de campo se realizaron aprovechando el hecho de que el investigador fue un observador activo en el proceso histórico tanto de la Universidad de Occidente como de la Universidad Autónoma de Sinaloa en los últimos cinco años, tiempo suficiente para observar la estabilidad y la repetición de las prácticas y los discursos, así como de los eventos excepcionales.

El investigador asumió la responsabilidad de interpretar lo que observaba, escuchaba o leía para generar teoría. Al respecto, Galindo (1998) menciona: «la investigación es una relación social, que como tal puede desfigurarse en diversas formas y modos. En nuestra tradición académica el oficio de indagador social ha tenido dos vertientes: una apunta hacia la distancia, otra hacia la militancia» (p. 95).

Por otro lado, y dentro del diseño, se contempló que la observación comprendiera tres actividades: las observaciones mismas, la toma de notas y la interpretación. Durante las observaciones participativas se prestó atención en las situaciones vinculadas con los indicadores y las categorías de análisis previstas. La toma de notas fue de tipo teórico, de manera que el investigador exploró los conceptos e hipótesis explicativas y tipos de generalización durante el estudio. La interpretación para la organización de datos se llevó a cabo a través de la reconstrucción de descripciones, de crónicas de actividad o de conversaciones y se procedió a una clasificación de la documentación según las preocupaciones y los temas centrales de investigación (Van Zanten, 2004).

Entrevista y grupo de discusión. La técnica de la entrevista se consideró por varias razones; en primer lugar, había espacios en los que el observador difícilmente podía acceder a la vida cotidiana de los actores; en segundo lugar, había datos de la historia personal que se podían conseguir de una manera

más rápida, y en tercer lugar, podía ser una técnica adicional de comprobación con respecto a la información obtenida por otros métodos.

Callejo (2002) por su parte, define la entrevista como:

Una conversación ordinaria, con algunas características particulares. Como una situación, normalmente entre dos personas, en las que se van turnando en la toma de la palabra, de manera que el entrevistador propone temas y el entrevistado trata de producir respuestas localmente aceptables (p. 416).

Por otro lado, también se utilizó el método de los grupos de discusión para poner de manifiesto las diferencias colectivas y los niveles de consenso, aun cuando sean sintomáticas las quejas y las demandas (Callejo, 2002). Se refieren a reuniones donde se ponen cara a cara los participantes del grupo social al que pertenecen y se habla del objeto de la investigación, reconstruyéndolo simbólicamente.

La información recabada en el periodo de estudio, se obtuvo a través del diseño de un guion básico en entrevistas semiestructuradas, con personas seleccionadas estratégicamente, informantes clave de los procesos de acreditación y evaluación.

Para realizar las entrevistas se supuso la observación de un conjunto de reglas vinculadas con la pertinencia científica y social de la guía de entrevista; «Esta guía debe ser concebida como una construcción científica cuyo tema central y subtemas secundarios deben estar estrechamente ligados a la problemática de la encuesta» (Van Zanten, 2004, p.305).

En resumen, las reglas que se diseñaron previamente a la aplicación de la entrevista fueron las siguientes:

Que la entrevista siguiera, en lo posible, la guía de preguntas orientadas a dar seguimiento a las variables y los índices propuestos en el diseño de la investigación.

Que las entrevistas individuales fueran realizadas por personas (informantes) que formaran parte de los procesos de decisión en la evaluación y acreditación universitaria.

Que las entrevistas fueran grabadas con la autorización de los entrevistados.

En todo momento se aseguró que los entrevistadores asumieran una actitud de libertad al expresar sus comentarios basados en sus propias experiencias y opiniones.

Actores en momentos clave del proceso de evaluación y acreditación.

Como puede constatarse en el anexo 3, el cuestionario contempló preguntas abiertas con el objetivo de dar libertad a que el entrevistado manifestara su opinión cuando así se requiriera y preguntas cerradas para determinar algunos porcentajes y frecuencias.

CAPÍTULO III

NEOINSTITUCIONALISMO, ORGANIZACIÓN Y EDUCACIÓN SUPERIOR

La perspectiva teórica del nuevo institucionalismo proporciona el soporte para el análisis del comportamiento de los actores universitarios ante los procesos de evaluación y de acreditación, creemos que permite dar una adecuada explicación a la especificidad del devenir universitarios, a su estructura y a su funcionamiento ante la demanda del cumplimiento de la política educativa de la acreditación para la calidad.

A través de esta teoría se ha analizado el comportamiento de organizaciones educativas, por ello se recuperan en este trabajo algunas de sus formulaciones teóricas sobre todo aquéllas que centran su trabajo en el estudio de la educación, como lo hicieron Scott y Meyer y Rowan.

La teoría institucional enfatiza la relación de las organizaciones con el entorno y explica la dinámica interna y su equilibrio con el exterior por medio de los mecanismos institucionales. En el interés sobre el estudio de la implementación de los procesos de evaluación y acreditación como procesos externos a razón de la calidad, destaca como aspecto importante que la calidad es un constructo institucionalizado, lo que proporciona una excelente oportunidad de observar cómo es que penetra en la dinámica interna de la universidad y los movimientos que esto provoca al tratar de institucionalizar sus mecanismos de aseguramiento.

3.1 La teoría organizacional

El nuevo institucionalismo destaca como una de las teorías de la organización que enfocan su atención en los aspectos del contexto institucional en el que están inmersas las organizaciones. Es decir, no solo los aspectos técnicos o competitivos son importantes, cobra especial relevancia el conjunto de valores, normas, creencias, entre otros que actúan como “mitos racionales” que guían el

comportamiento en las organizaciones (Meyer y Rowan, 1977). Dado que la Universidad, al igual, que otras organizaciones está expuesta a la influencia institucional, es oportuno retomar el enfoque que sigue el nuevo institucionalismo en su preocupación por las relaciones sociales que establece la organización con otras organizaciones y con instituciones con las que coexiste estableciendo como factores de éxito la conformidad con las reglas y normas institucionales.

En este punto es importante señalar que los conceptos de la institución y la institucionalización son propios de la sociología general y que el traslado de éstos constructos a las educación es para referenciar la presencia de reglas autoritarias o de una organización obligatoria (Jepperson, 1999).

Las organizaciones, desde la ideología de Richard Scott (2005) son estructuras sociales que funcionan como instrumentos orientados a la consecución de objetivos específicos que sirven a funciones sociales más generales, tienden a la formalización -lo que precisa de reglas y rutinas que guíen las acciones y las decisiones- si lo hace exitosamente vincula estrechamente la racionalidad formal a la racionalidad sustantiva. La organización es la forma social dominante para realizar el trabajo, el juego, la política y la reforma a través de su estructura y los procesos se establecen las formas y maneras de conseguir las metas.

Por otra parte Montaña declara que «la organización es un espacio social complejo, que puede ser entendida como un punto de encuentro donde se entrecruzan diversas lógicas de acción, múltiples actores que propugnan por diversos proyectos y en donde se dan distintas interpretaciones del sentido institucional» (Montaña, 2004 p. 5). Aun cuando Montaña hace referencia a la organización empresarial la universidad encuadra en este concepto

Sin embargo, la Universidad -a diferencia de otras organizaciones donde el ambiente que prevalece es técnico-, se halla en un ambiente institucionalizado en virtud de sus reglas y sus categorías socialmente definidas.

Los sectores institucionales se caracterizan por la elaboración de reglas y requerimientos a los que las organizaciones individuales deben ajustarse si desean recibir apoyo y legitimidad del ambiente...En los ambientes institucionales, las organizaciones son recompensadas por establecer estructuras y procesos correctos, no por la cantidad y la calidad de sus productos (Scott, 1999, pp.219 y 220).

Un aspecto importante de las Instituciones universitarias es que de acuerdo con Meyer y Rowan (1999) minimizan la inspección y las evaluaciones las hacen ceremoniales debido a que no desean minimizar la legitimidad de los procesos políticos. De hecho, en las organizaciones institucionalizadas la evaluación acompaña y produce ilegitimidad.

En este sentido, Burton Clark (1983) define a la universidad, y en general a las instituciones de educación superior, como un complejo híbrido entre organizaciones y sociedades que se articulan como sistemas flojamente acoplados. Dichos sistemas adaptan sus formas de organización en función de factores externos como la evolución de los campos de conocimiento disciplinario o de los campos profesionales, y presiones de índole demográfica, económica o política; así como a factores internos como la modificación de creencias entre las comunidades académicas o las culturas y subculturas institucionales.

Como declara Scott (2005) las organizaciones funcionan como sistemas racionales naturales y abiertos entonces, es posible identificar tres amplios contextos en los que las organizaciones funcionan y a los que Neil Fungstein (1999) denomina esferas institucionales:

La estrategia y la estructura existente de la organización, el conjunto de organizaciones que comprenden el campo organizacional y el Estado. En esta relación tripartita se enmarca el escenario donde se crean las reglas, ocurre la acción significativa, se dan las relaciones de poder y se establecen formas concretas de organización social (p. 385).

Siguiendo la idea de Etzioni Amita (1986) se nace, crece, reproduce y muere dentro de las organizaciones e incluso más allá de la muerte es alguna organización la que determina la morada final de tal modo que es casi

imposible no tener contacto con las organizaciones, la relación de las organizaciones con el individuo y la sociedad y todos los constructos desarrollados por ella tienen relación evidente por ello el estudio de las mismas es relevante.

La teoría de la organización se ha desarrollado desde el siglo pasado en pos de un objeto multifacético, multideterminado y cambiante. Trata aspectos tales como la reconstrucción del proceso de trabajo, la administración de los grupos informales, los círculos burocráticos, los modelos para la toma de decisiones, el análisis de las estructuras y la gestión del contexto, la formulación de las estrategias, entre otros y la superposición de otros aspectos tales como el poder, el individualismo, la racionalidad o irracionalidad del comportamiento humano, la identidad, la cultura, los simbolismos y otras categorías provenientes de las diversas disciplinas sociales (Ibarra y Montaña, 1992).

Una teoría organizacional vista como una serie de conceptos y principios nos ofrece unos puntos de referencia que ayudan a entender fenómenos que ocurren al interior y exterior de las organizaciones y además, proporciona pautas que describen y explican a las organizaciones, principios que han de ser aplicables a cualquier situación y momento. Por ejemplo las organizaciones e instituciones se ven implicadas y afectadas, al aparecer nuevas formas de relación en distintos ámbitos sea el económico o el laboral y social. Las organizaciones movilizan el capital indispensable para generar nuevas formas de estructuras organizacionales y de organización.

Aun cuando no existe consenso acerca del nacimiento de la teoría organizacional como disciplina, se considera a la administración científica como su punto de partida en tanto representa la base material a partir de la que se desarrolla. La administración científica no representa una corriente teórica que explique a la organización, más bien es un esfuerzo por establecer, a través de

una serie de técnicas, la mejor forma de realizar una tarea. De aquí el aparente paralelismo de esta teoría con las teorías administrativas (De la Rosa, 2007).

3.2 La universidad como organización

Al observar a las instituciones públicas de educación superior en su conjunto como organizaciones, sobresale su heterogeneidad, prácticamente sobre cualquier variable que se seleccione para su comparación.

Esto incluye el tamaño, la antigüedad, el nivel de especialización o de desarrollo de capacidades específicas, las políticas de ingreso y admisión, los procesos de toma de decisiones, la conexión con redes políticas locales, el desarrollo de la función de investigación, las prácticas de administración presupuestal, etc. La enorme diferenciación de las IES en nuestro país es evidente al observar, por ejemplo, prácticamente cualquier respuesta a las políticas sociales de educación superior, puesto que esas respuestas de ordinario, casi por principio, son discordantes (Arechavala, 2001, p. 2).

Gran parte de esta variación es explicable por las diferencias que se dan desde el propio nacimiento de las instituciones. Estas diferencias abarcan los modelos empleados, el tiempo de su funcionamiento, el nivel de su financiamiento, etc.

La rendición de cuentas, evaluación de pares o autoevaluación ha crecido en importancia en los últimos años. La relación de las universidades con los gobiernos estatales y federal se mantiene ahora en un tenor de tensión creciente, en torno a los recursos que consumen.

Esta tensión da origen a esquemas de control de recursos al interior de las universidades y en las interfases con las instituciones públicas que las financian o que se consideran a cargo de vigilar la correcta aplicación de los recursos. Al exterior, esto puede tener sentido. Sin embargo, al interior, estos esquemas modifican las relaciones internas de poder: los subsistemas a cargo de la administración de los recursos (que no de su ejercicio) ganan poder frente a los sistemas académicos. El papel que cumplen (o al menos deben cumplir) en cuanto a la rendición de cuentas al exterior les otorga mayor poder para suministrar, retener o modificar las condiciones de aplicación de esos recursos... De esta, como de otras maneras, las universidades públicas presentan una serie de procesos difíciles de comprender... Los procesos que las definen como tales parecen operar en ocasiones y en otras dejar de hacerlo (Arechavala, 2001, p 3).

Por esta razón debe entenderse que las universidades como organizaciones son sistemas complejos. La complejidad aquí tiene que ver con la diversidad de elementos que componen una situación; un todo que se compone de partes que interactúan y que estas a su vez se encuentran en contacto con su medio ambiente (Cornejo, 2004).

Desde el caos y la complejidad, las universidades como organizaciones se muestran como sistemas alejados del equilibrio, sistemas caracterizados por su inestabilidad inherente y por la presencia de fenómenos auto organizativos, sistemas en los que predominan los procesos de carácter no lineal y en los que el azar juega un papel importante en la determinación de sus futuros, futuros que son, por otra parte, imprevisibles. Son, todos ellos, aspectos de la complejidad de las organizaciones, aspectos en los que esta se manifiesta. Para reducir la variabilidad de la conducta de los agentes dentro de las universidades es preciso seguir la reglamentación que establece papeles predeterminados.

Así, el desempeño organizacional de las universidades pudiera estar condensado en las normas y ordenamientos que matizan los procesos y las actividades que desarrolla la universidad, muchas veces los procesos no regulados tienen mayor presencia y visibilidad que el plan o el proyecto institucional de la universidad, que quizás fue elaborado como exigencia para acceder a un financiamiento extraordinario con recursos externos (Guzmán, 2008). En este sentido es mejor entender que cierto desorden es su estado natural.

Las organizaciones sumamente complejas, como las universidades, los procesos decisivos no están basados en el razonamiento lineal como se mencionó arriba sino más bien por las fuerzas de los grupos dominantes.

Es de considerar que las universidades se encuentran actualmente experimentando una de las transformaciones más significativas de su historia. Los cambios operados en estos años han impactado como nunca antes,

prácticas y formas de organización y gobierno de cada universidad, modificando con ello, de manera sustancial, su significado como institución social.

De aquí que el estudio de las universidades como organizaciones es de actualidad ya que su continua transformación orienta nuevas discusiones en el plano epistemológico de las ciencias sociales.

3.3 Institucionalismo: orígenes y concepciones

Las universidades como organizaciones han sido observadas desde diferentes paradigmas ya que son instituciones muy antiguas que han sido descritas desde diferentes perspectivas teóricas.

Al incursionar en el análisis institucional, distintos autores coinciden en que no se trata de una perspectiva nueva. El institucionalismo representa un enfoque particular del estudio de los fenómenos sociales, económicos y políticos, sin embargo, es difícil precisar su significado debido a los diferentes conceptos que asume de acuerdo a las disciplinas desde las cuales se aborda (Buendía, 2011).

Desde el punto de vista económico los institucionalistas americanos fueron los primeros en destacar la importancia económica de los hábitos de conducta y de pensamiento de los grupos humanos y tratar de analizar y comprender el complejo de instituciones sociales, incluyendo a las Instituciones de Educación Superior, estuvieron muy influidos por los historicistas alemanes y utilizaron conceptos procedentes de la psicología y del evolucionismo darwinista. Su visión de la economía es dinámica, pragmática, no individualista y no mecanicista (eumed, 2007):

- Su análisis es abiertamente interdisciplinario, reconociendo como imprescindibles para la comprensión de los fenómenos económicos las aportaciones de otras ciencias.

- El institucionalismo no utiliza el modelo de agente económico racional y maximizador de utilidades y beneficios, tan denostado hoy día, pero que sigue subyacente en el pensamiento económico dominante.
- Utilizan las matemáticas pero para ellos, la matemática y la estadística son instrumentos al servicio de la teoría, y no al revés, como ha sido habitual en la segunda mitad del siglo XX. No elaboran modelos matemáticos sino que utilizan las matemáticas para medir la realidad histórica. Su teoría no está basada en modelos formales abstractos sino en datos extraídos de la realidad.
- Consideran que la realidad económica es dinámica y su evolución puede ser descrita frecuentemente con los términos del evolucionismo darwinista.

Los primeros institucionalistas fueron influidos por la teoría de la evolución de Darwin, en el sentido de que el medio ambiente social moldeaba el comportamiento de la especie humana (Kalmanovitz, 2003).

En los primeros decenios del siglo XX, los institucionalistas se expandieron ocupando departamentos de universidades americanas en abierta competencia con los marginalistas. A pesar de su desarrollo, los institucionalistas americanos fueron pronto arrinconados por la vieja corriente neoclásica y la emergente keynesiana (Eumed, 2007).

Sin embargo el institucionalismo no es exclusivo de la economía pues tiene la intención de representar un enfoque más amplio y distintivo del estudio de los fenómenos sociales, económicos y políticos; es difícil determinarlo pues frecuentemente es más fácil ponerse de acuerdo sobre lo que no es que sobre lo que es, por ejemplo dentro de la teoría de la organización, “los institucionalistas” difieren en el relativo énfasis que dan a las características micro y macro, en sus consideraciones de los aspectos cognoscitivos y normativos de las instituciones, y en la importancia que atribuyen a los

intereses y a las redes de relaciones en la creación y difusión de las instituciones.

En el micro nivel, el nuevo institucionalismo se basa en lo que se llama una teoría de la acción práctica. Esta se refiere a un conjunto de principios orientadores que reflejan un cambio cognoscitivo en la teoría social contemporánea de dos maneras: 1) el nuevo trabajo en la teoría social destaca la dimensión cognoscitiva de la acción, y al hacerlo, ha sido influido por la revolución cognoscitiva en la psicología. 2) este trabajo se aleja del interés por el aspecto racional, calculador, de la cognición, para concentrarse en los procesos y esquemas reconocidos que forman parte de la conducta rutinaria, que se da por sentada, y para describir las dimensiones afectivas y evaluativa de la acción, como si estuviera vinculada con, y en cierta medida, subordinadas a lo cognoscitivo.

Las instituciones, como las universidades, son consideradas como recursos de los agentes y actores racionales para obtener el logro de sus objetivos; pero también son esquemas, normas y regulaciones humanamente divisados que permiten y constriñen la conducta de los actores sociales y hacen predecible y significativa la vida social. Los institucionalistas describen las instituciones como acción de gobierno en los campos organizacionales.

3.4 El nuevo institucionalismo

En las teorías sociales contemporáneas se observa un resurgimiento de la preocupación por las instituciones a través de una corriente que se ha venido en llamar neoinstitucionalismo y en la que se incluyen propuestas que vienen de la ciencia política, la sociología, los estudios organizacionales, la historia y la economía (Pérez y Valencia, 2004).

A decir de Rivas (2003) El estudio de las instituciones experimenta un renacimiento en todas las ciencias sociales. El nacimiento del nuevo institucionalismo en los estudios organizacionales y, específicamente en el

campo educativo, puede ubicarse en el año de 1977 con la publicación *The Effects of Education as an Institution*, de J. Meyer (citada por Buendía, 2011: 9). Este enfoque constituye un rechazo a los modelos del actor-racional, un interés en las instituciones como variables independientes, una nueva orientación hacia las explicaciones cognoscitivas y culturales y un interés en las propiedades de las unidades de análisis supraindividuales que no pueden ser reducidas a agregados o a consecuencias directas de los atributos o motivos de los individuos.

El neoinstitucionalismo se sitúa como una reacción frente a dos perspectivas opuestas, por un lado están las perspectivas conductistas en la que los resultados sociales son considerados como producto de los resultados de las conductas individuales, y por otro las estructuralistas que pugnan por las determinaciones de orden social. En otras palabras, mientras algunas teorías consideran al sujeto en un extremo como un actor autónomo capaz de mover todas las estructuras; otras lo consideran sujetado por estructuras que marcan sus posibilidades de acción.

El neoinstitucionalismo lo conforman las propuestas que de manera intermedia combinan partes de ambas perspectivas; es decir se intenta demostrar la necesidad de combinar, en una o varias dimensiones, la agencia (como la capacidad de los individuos de cambiar la estructura) y la estructura misma para explicar los resultados sociales (incluyendo a los estrictamente sociales, los políticos y los económicos). De aquí que existan diferentes enfoques neoinstitucionalistas en los que pueden distinguirse matices (Pérez y Valencia, 2004, p. 86).

El neoinstitucionalismo es un intento de complementar el individualismo metodológico afirmando que no existe un actor individual sino sujetos que actúan insertos dentro de complejas tramas institucionales; de esta forma se realiza el estudio sobre los profesores que se encuentran inmersos en las universidades que, como instituciones, presentan problemáticas históricas, políticas, sociológicas, económicas y educativas (Rivas, 2003).

Entre las aportaciones del nuevo institucionalismo en la teoría de la organización y en la sociología comprende el rechazo de los modelos del actor

racional, un interés en las instituciones como variables independientes, una nueva orientación hacia las explicaciones cognoscitivas y culturales y un interés en las propiedades de las unidades de análisis supraindividuales, que no pueden ser reducidas a agregados y consecuencias directas de los atributos o motivos de los individuos.

El nuevo institucionalismo no es un término que exprese homogeneidad teórica, más bien, representa un conjunto heterogéneo de enfoques que versan sobre las diversas relaciones entre institución, organización y agentes y cuyo sustento se encuentra en nociones como individuo, actor, agentes, roles, identidades, comportamientos, reglas, regulación, construcción/constitución, ambientes, estructuras, racionalidad (limitada), costo, transacciones, entre las más destacadas.

Dentro del neoinstitucionalismo no solo se le concede particular importancia a las instituciones y estructuras, sino también a las reglas, procedimientos, organizaciones y demás variables que integran al sistema institucional y que tienen una influencia en las relaciones, conductas, comportamiento, estabilidad e inestabilidad de los gobiernos y, en general, en su papel de producción y reproducción de la sociedad (Rivas, 2003, p. 38).

De esta forma en la relación de las universidades con las políticas de la Subsecretaría de Educación Superior no solo interesa la estructura organizacional que se ha conformado con el paso del tiempo sino además es de importancia cómo es que las normas y los procedimientos implementados influyen en los comportamientos de los administradores de los sistemas universitarios y de los fenómenos que se presentan en la interacción.

Es decir, desde la perspectiva neoinstitucionalista, se «concibe de manera paralela un papel protagónico de las instituciones con el importante rol llevado a cabo por los actores individuales, el Estado, incluso los procesos sociopolíticos de socialización, participación y afines» (Rivas, 2003, p. 39).

En el neoinstitucionalismo las reglas de juego que guían el comportamiento de los agentes en una sociedad son fundamentales para explicar su desempeño económico (Kalmanovitz, 2003). De esta forma las reglas del juego

en las Instituciones de Educación Superior guían en parte el comportamiento de los docentes y pueden explicar, al menos de manera parcial su eficiencia.

Además, el neoinstitucionalismo es un enfoque de estudio que analiza la forma cómo evolucionan las instituciones, en las que las normas limitan la conducta de las personas, evaluando los antecedentes históricos que explican su génesis y la manera como determinan la condición actual de una sociedad (Téllez y Cubillos, 2009). De acuerdo con Williamson (citado por Kalmanovitz, 2003) esta perspectiva trabaja en dos niveles: uno macro, constituido por el medio institucional o reglas de juego que constriñen las acciones de los agentes y las encausa, y un nivel micro, en el que operan las instituciones de gobierno sobre los agentes económicos.

De esta forma un análisis neoinstitucional en las universidades puede considerar un nivel macro en donde exponen las reglas institucionales y un nivel micro en el que se expone el comportamiento de los profesores como agentes.

El neoinstitucionalismo económico

Desde el punto de vista económico el neoinstitucionalismo considera que los individuos no solo buscan (y a veces no lo hacen) maximizar sus utilidades a través del pensamiento racional; los costos de transacción forman una parte importante de la toma de decisiones de los agentes y de las instituciones.

De acuerdo con León (citado por Téllez y Cubillos, 2009) el enfoque institucional:

...involucra teorías como la de los costos de transacción, el intercambio y la elección racional, la organización, los derechos de propiedad y los problemas de información; que aunque han sido estudiadas en forma independiente por diferentes autores, su integración es la que configura la posición neoinstitucional (p. 224).

Dentro del neoinstitucionalismo económico, la estabilidad es el resultado de la obediencia a conjuntos de reglas que norman la actividad económica; es

decir, se puede dar un cambio pero de manera incremental que se produce a fin de ajustar las exigencias con determinadas instituciones, organizaciones y ciertas reglas de juego en función naturalmente de coincidir con intereses particulares de los agentes (Rivas, 2003).

Específicamente en este caso «los procedimientos comunes que facilitan la comunicación interorganizacional son subóptimos, porque generan mayores beneficios y minimizan los costos de transacción que la opción de realizar los mismos en forma aislada» (Scorr, 1999, p. 248).

En términos de los fundamentos neoinstitucionalistas en economía, los costos de transacción impactan en los principios neoclásicos al menos en los siguientes puntos (De la Garza, 2005):

- Se acepta la propuesta de racionalidad limitada, por la que los actores sí buscan optimizar como en los neoclásicos, pero tienen limitaciones cognitivas para lograrlo —debido a información incompleta, de monitoreo— y para llegar a acuerdo entre sujetos.
- Por lo tanto, no habría óptimos sino soluciones satisfactorias. Por ejemplo, muchos agentes dentro de las universidades no se encuentran en inmejorable situación sino en un entorno soportable.
- La firma no es una caja negra como para la teoría neoclásica, ni reducible a una función de producción, sino que se trata de una estructura organizativa. Por ejemplo, no se trata de encontrar los óptimos para los programas de las universidades, sino como es que la estructura junto con sus acciones individuales los lleva a estar en determinada circunstancia.
- La organización no solo reduce costos de transacción por medio de órdenes jerárquicas sino que reduce incertidumbres al establecer sistemas de reglas.

- El problema central de la organización es la adaptación. Por ejemplo, el problema es la adaptación de las políticas públicas de la SES y la de los intereses de las universidades.

Neoinstitucionalismo sociológico

La relación entre organización y sociedad es compleja. Las nuevas orientaciones teóricas presentan ahora una doble vía, o bien la preeminencia de lo individual, basada en la corriente de la elección racional y concretada en el nuevo institucionalismo económico, o bien la perspectiva de las redes interorganizacionales como terreno intermedio. Por otro lado, opuesto a la tendencia individualista, surge el movimiento de la cultura organizacional que, desde sus orígenes, destaca una amplia determinación colectiva del comportamiento en las organizaciones. En cualquier caso, «podemos detectar dificultades teóricas mayores para diferenciar y entrelazar los distintos niveles. El nuevo institucionalismo sociológico, si bien no resuelve el debate, proporciona elementos de reflexión sumamente útiles que permiten avanzar en esta discusión» (Montaño, 2005, p. 466).

El neoinstitucionalismo sociológico hace hincapié en los proceso de socialización, donde las personas conforman sus patrones, valores y marcos de referencia; su acción y su desempeño están conformados por el entorno cultural y social y la propia acción de las instituciones son los principales marcos de referencia de los ciudadanos. «De esta forma normas, valores, hábitos, roles, conforman categorías centrales para el neoinstitucionalismo sociológico» (Rivas, 2003, p. 40).

Desde la perspectiva sociológica del neoinstitucionalismo los actores universitarios conforman patrones de comportamiento; sus acciones y su desempeño se encuentran limitados a la propia acción institucional de la universidad.

Aun cuando el actor sigue siendo considerado con intencionalidad de optimización, sin lograrlo plenamente ahora, debido sobre todo a su

información incompleta y a las limitaciones institucionales que aportan reglas de comportamiento que pueden no conducir a óptimos. La racionalidad es limitada principalmente por el contexto (De la Garza, 2005, p. 171).

Los sistemas de reglas estructuran la acción y limitan la capacidad de alcanzar óptimos; es decir, la institucionalización limita la racionalidad y privilegia a unos grupos sobre otros. Además los intercambios se hallan enredados o enmarañados en una red de instituciones. Dicha institucionalidad, tanto la formal como la informal, limitarían la libertad de elección racional.

3.5 El proceso de cambio desde la perspectiva neoinstitucionalista

Abordar el cambio institucional en una universidad no es un proceso de fácil explicación; desde la visión del neoinstitucionalismo histórico se resalta la idea de que las instituciones manifiestan una tendencia a la estabilidad, sin embargo, el neoinstitucionalismo normativo y el organizacional reconocen la importancia de la influencia del medio ambiente para generar condiciones de cambio. Desde esta perspectiva el cambio es una lenta evolución de las tradiciones y valores institucionales que nadie puede predecir y controlar; es el resultado de la interacción entre institución y medio ambiente. Su argumento central es que el ritmo de las transformaciones en el medio ambiente es mucho más rápido de lo que pueden ser las transformaciones de las rutinas organizacionales de las instituciones (Contreras, 2010).

Desde este punto de vista se concluye que el cambio organizacional en las universidades es resultado, por una parte, de una respuesta a la presión ambiental con el fin de mantener legitimidad o aceptación social; por otra parte, de la adopción de patrones estables de comportamiento, con la aplicación de la evaluación y la acreditación, y finalmente, de la posible imitación a otras IES y la búsqueda de seguridad de los funcionarios ante la ambigüedad de la realidad y el temor a que la competencia logre con fórmulas exitosas de gestión o desempeño, ventajas en el mercado o ante otras entidades sociales. «Pero no siempre se trata de un cambio dirigido a la

variación sino a la homogeneidad en cuanto a estructuras y comportamientos organizacionales» (Valdés, 2008, p. 8).

Cuando las organizaciones públicas como las universidades emprenden proyectos de reforma administrativa se pretende cambiar las prácticas institucionales, como es el caso de la nueva gestión pública (NGP) y de las prácticas que de ella se desprenden y que, a su vez, han derivado en transformaciones de las estructuras administrativas, de los procesos y de los comportamientos. Para el caso de las universidades públicas en México, los proyectos de reforma impulsados por la SES han cambiado las prácticas de las IES y han derivado cambios en las estructuras.

Por lo tanto, el cambio es consecuencia de las acciones de individuos y organizaciones, que, debido a nuevas características en el medio ambiente, se ven obligados a iniciar un proceso controlado de adaptación a las nuevas circunstancias; es lo que se denomina reforma institucional que puede ser entendida como un conjunto de acciones que aspiran a modificar de manera deliberada la estructura y cultura de una organización (Contreras 2010).

Las reformas institucionales son un proceso de adaptación que ocurre con base en interacciones entre el medio ambiente e institución. Por una parte, tenemos la inercia de las rutinas y otras prácticas institucionales tendientes a la estabilidad; por otra, las presiones que el medio ambiente ejerce sobre la institución para que cambie (Contreras, 2010).

De esta forma se espera que las reformas impulsadas por la SES estén siendo lentas debido a las inercias de rutinas y prácticas universitarias tendientes a la estabilidad.

Todo proceso de cambio requiere, a su vez, de un proceso de adaptación, en donde afrontar nuevas situaciones se presenta en forma paulatina, y se manifiesta una interacción entre las instituciones y los procesos políticos. Estos procesos se conciben atendiendo a la persistencia de las instituciones, a las

oportunidades para la innovación y a los límites que establecen las propias instituciones (Contreras, 2010).

3.6 El fenómeno del isomorfismo

La importancia de reconocer al medio ambiente como impulsor para generar condiciones de cambio nos lleva a considerar que, bajo determinados contextos, las organizaciones tienden a adoptar fórmulas institucionales aceptadas y consolidadas en su entorno de referencia; es decir, ya probadas por otras organizaciones que se consideran como referentes. A este proceso se le conoce como isomorfismo institucional (Contreras, 2010).

En educación superior, el concepto de isomorfismo se entiende como un proceso que fuerza a una organización a asemejarse a otras que enfrentan las mismas condiciones ambientales del sistema. El isomorfismo coactivo se impone desde el exterior, generalmente por parte del Estado, o de organizaciones dominantes en el sistema influyendo decisivamente en la organización de las universidades, sobre todo las públicas (Landoni, 2008).

De entrada, para el caso de las universidades en México, las políticas de la Subsecretaría de Educación Superior han orientado esquemas de corte isomórfico con la intención de estandarizar en la medida de lo posible, las variables que según esta dependencia gubernamental deben de regir los procesos de las Instituciones de Educación Superior.

Esta conceptualización de isomorfismo difiere del isomorfismo competitivo relacionado con la competencia del mercado, el cambio en los nichos y las medidas de ajuste (Powell y DiMaggio, 1999).

Sin embargo el proceso isomórfico puede ser dificultado por muchas causas, por ejemplo algunas organizaciones con ambientes institucionales complejos presentan resistencias por parte de las personas a incorporar los cambios que exige el entorno y la adaptación a instituciones más amplias.

Se advierte, entonces, bajo la idea del isomorfismo el hecho de que las organizaciones públicas adoptan prácticas que otras organizaciones han implementado y se consideran *exitosas* o con ciertos beneficios, con lo cual se reduce el grado de incertidumbre sobre los resultados y se incentiva su aplicación.

Powell y DiMaggio destacan tres tipos de isomorfismo institucional:

Isomorfismo coercitivo:

Es ejercido a través del poder o la persuasión y supone establecer las reglas, su control, inspección y sanción. Implica la imposición de presiones que conducen, en última con un cambio radical, resultado de presiones formales e informales ejercidas por otras organizaciones para que se reproduzcan las estructuras y pautas de funcionamiento. Se asocia aunque no exclusivamente con los mandatos legales establecidos por el Estado (Fernández y Valle, 1998: 98).

Isomorfismo mimético:

Resultado de los procesos de imitación de referentes que se consideran líderes o ejemplos a seguir. Así, en entornos caracterizados por la ambigüedad en los objetivos, sin un claro criterio para evaluar resultados, con una importante presencia de elementos simbólicos, las organizaciones tienden a configurarse a partir de un referente que se considera más legítimo o exitoso. Otra circunstancia en la que se puede encontrar mimetismo es cuando las metas son ambiguas y se crea un ambiente de incertidumbre simbólica, en estos casos las organizaciones pueden construirse siguiendo el modelo de otras organizaciones, de aquí que la incertidumbre es una fuerza poderosa que propicia la imitación (Morgan, 2008, p. 8).

Isomorfismo normativo:

Trata de determinar las normas y valores así como el modo de hacer las cosas. Surge como consecuencia de la profesionalización y supone un importante vehículo para la definición y promulgación de reglas; se refiere al impacto de los colectivos profesionales que definen aquello que es considerado como “mejores prácticas” y que, por lo tanto, se debe reproducir. La formación y la legitimación basada en conocimientos especializados, por un lado, y por

otro, las redes de profesionales son los canales a través de los cuales tiene efecto este tipo de isomorfismo. (Fernández y Valle, 1998 p. 98).

Desde esta perspectiva, las universidades como organizaciones continuamente responden a fuerzas ambientales de naturaleza económica, política o social, con lo que se presenta un proceso de imitación de experiencias “exitosas”, mediante el cual diversos modelos organizacionales pueden ser difundidos, transferidos y adoptados.

Las organizaciones presentan algún grado de homogeneidad dentro de ciertos dominios y están organizadas en torno a rituales de adaptación a instituciones más amplias (Morgan, 2008). Esto es precisamente lo que se ha presentado con las universidades públicas que a partir del año 2000 se han tenido que adaptar a las políticas dictadas por la Subsecretaría de Educación Superior derivadas de un cambio estructural en las formas de organizar a las Instituciones de Educación Superior.

3.7 El nuevo institucionalismo y el estudio de la universidad

Desde el institucionalismo las universidades son consideradas organizaciones suaves, estructuras con un alto componente social y humano que se distinguen de las organizaciones duras tales como empresas y corporaciones dedicadas a la producción, el comercio y la intermediación financiera (Cardoso, Ramos y Cerecedo, 2011).

Se trata de enfoques que permiten analizar a estas organizaciones peculiares en las que los criterios formales del desempeño económico, como la eficiencia técnica o la rentabilidad económica, no se aplican de manera directa y no se expresan de manera explícita en la estructura y en las prácticas de la organización.

Aun cuando las universidades han sido permeadas por los criterios económicos eficientistas, se destaca el contenido simbólico de tales medidas

de eficiencia y racionalidad que se han constituido en mitos que posibilitan la construcción de legitimidad de sus organizaciones.

Las escuelas y las universidades han sido las organizaciones más estudiadas de este tipo y han sido catalogadas como “anarquías organizadas” por Cohen y March (citados por De Miguel, 2004) y al hablar de las universidades públicas en un contexto político, pareciera que nadie las dirige.

También se les conoce como sistemas “flojamente acoplados” en los que los acontecimientos de acoplamiento dan respuestas, pero que cada hecho conserva también su propia identidad y alguna prueba de su separación física o lógica. Este término también tiene connotaciones de no permanencia, disolución y el carácter tácito de todas las propiedades que son potencialmente cruciales en el “pegamento” que mantiene a las organizaciones juntas. Una ventaja de las imágenes del acoplamiento es que sugiere la idea de bloques de construcción que pueden ser insertados en una organización o cortados con relativamente poca perturbación, ya sea en los demás bloques o en la organización (Weick, 2009).

Las universidades presentan acoplamientos flojos entre creencias y elecciones, entre problemas y soluciones, entre los problemas y los resultados. Son organizaciones que se caracterizan por que en la práctica se encuentra poca claridad en sus objetivos, por la indeterminación y la amplia variedad de sus procesos y por una participación variable en la toma de decisiones (March y Olsen, citados por Ibarra, 2001).

La importancia otorgada por la sociedad a la educación y el reconocimiento como valores universales de progreso y bienestar, unida a comportamientos que expresaban adecuada realización, la reconfiguración del sistema de educación y ciencia como un sistema abierto, diversificado y complejo que opera en un contexto marcado por el comercio global de los servicios educativos, por la incorporación de las tecnologías de información, por un reconocimiento del papel del Estado y por la incorporación de nuevos agentes

y modalidades de regulación, es un contexto que cobra gran relevancia en los servicios educativos, donde pudiera conformarse la tesis del isomorfismo institucional.

Esta orientación se ve reforzada por la acción del estado tendiente a controlar, certificar, evaluar, acreditar y a imponer el rendimiento de cuentas con lo que las organización de las universidades se ve seriamente afectada desde el exterior dando lugar a lo que denominamos isomorfismo institucional producto de la neoinstitucionalidad de las relaciones Estado-Universidad.

Resulta entonces que las presiones tanto formal como informal que sobre las organizaciones ejercen el poder del Estado a través de las políticas públicas y en los discursos oficiales y como consecuencia de ello se ejercen también expectativas en la sociedad dentro de la cual funcionan las organizaciones. En el caso particular de las IES objeto de esta investigación, al establecer la política de educación encaminada a la acreditación de los programas se generó la expectativa de la sociedad de tener programas educativos de calidad. Entonces la presión se sintió como una fuerza, persuasión o invitación a coludirse porque la evaluación y la acreditación son voluntarias. Luego el cambio estructural y político fue la respuesta directa al mandato del gobierno

A manera de reflexión

A partir de los conceptos teóricos vertidos en este capítulo se busca observar la relación neoinstitucional con la SES, la UAS, la UdeO y los agentes universitarios en relación con la maximización de sus beneficios y en contraste con sus costos de transacción. La calidad es observada desde esta perspectiva institucional.

Al interior de las universidades los actores se vieron involucrados dentro de complejas tramas institucionales que se vivieron en procesos de cambio.

Al someterse las instituciones a las políticas públicas educativas las teorías neoinstitucionales pueden ayudar a describir los fenómenos que se vivieron.

CAPÍTULO IV

LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

4.1 Desarrollo Histórico

La historia de la UAS ha sido un proceso dinámico que ha tenido significantes diversas en los distintos momentos del devenir histórico y que, por lo mismo, entraña toda la complejidad que es propia de la vida y de los fenómenos sociales que en ella ocurren y se desarrollan.

Con distintos grados y énfasis puede decirse que el fenómeno de la autonomía ha estado presente en buena parte del trayecto histórico de la institución rosalina, si bien, hay que decir, en determinados periodo sus límites se han ampliado de manera significativa al haber ocupado un lugar central en el debate político y educativo y haber confluído un conjunto de condiciones que la hicieron posible.

La Universidad Autónoma de Sinaloa, aunque con diversas denominaciones en sus 134 años de existencia, ha sido un significativo soporte educativo en el estado de Sinaloa y el noroeste de México. Fue fundada el 5 de mayo de 1873 con el nombre de Liceo Rosales en el puerto de Mazatlán (Berrelleza, 2002).

Las primeas décadas muestran una institución en las que la dependencia al aparato gubernamental era muy fuerte pues el órgano que regulaba y organizaba la educación que se impartía en el estado, incluida la institución rosalina era la Junta Directiva de Estudios presidida por el ejecutivo estatal

Un año más tarde se traslada la ciudad de Culiacán y adopta el nombre de Colegio Rosales, fue en ese año: 1874, cuando el gobernador Eustaquio Buelna puso en vigor un plan de estudios que reglamentaba por primera vez la instrucción pública en el estado marcando con ello las relaciones políticas y educativas del colegio, (Sánchez, 2000).

Sin embargo, mostrando ya un carácter de independencia «el Colegio elaboró y aplicó planes de estudio propios, no alineándose al que impulsó en 1867 Gabino Barreda en la Escuela Nacional Preparatoriana» (Sánchez, p.305).

En las postrimerías del Colegio Rosales (1915-1916) se empezó a preparar las condiciones institucionales para la instauración y ejercicio del primer régimen de autonomía entendido en los términos establecidos en nuestra Constitución, ellos ocurrió con la aprobación del Reglamento Interior del Colegio Civil Rosales que instituyó la Junta de Profesores. Este organismo estaba facultado para proponer los textos y los contenidos programáticos de las materias que formaban parte de los planes de estudio de los programas impartidas en el Colegio. (Beltrán y Berrelleza, s.f.)

Al término de la Revolución Mexicana, en 1918, con el afán de modernizar la educación superior en Sinaloa y en el noroeste de México se transformó el colegio en una universidad a la que se le denominó Universidad de Occidente, en este periodo surgió el concepto de facultad y el lema universitario *Sursum versus*.

La universidad de Occidente significo una ruptura con la institución antecedente, pues se ensayó una nueva estructura y un nuevo régimen en el que el funcionamiento era menos dependiente del poder oficial, los que en la práctica significaba una mayor autonomía respecto al gobierno (Beltrán y Berrelleza, s.f.)

En 1922 debido a la falta de apoyo económico del gobierno del estado la primigenia Universidad de Occidente se ve imposibilitada para continuar y regresa a la vieja estructura de colegio adopta el nombre de Colegio Civil Rosales y con el regreso la figura de la Junta Directiva de Estudios con funciones y en condiciones distintas a las del antiguo Colegio Rosales.

Bajo el influjo de los vientos reformadores autonomistas que soplaron fuertemente en el país en la segunda mitad de la década de los veinte, y en los cuales influyo de manera muy importante el movimiento democratizador latinoamericano de las instituciones de educación superior iniciado en 1918 en la Universidad de Córdoba, Argentina, en octubre de 1931 se da un punto de inflexión en la historia de la autonomía de la institución, cuando propuesta de la Federación de Estudiantes Rosalinos, se aprueba el decreto que incorporó a los alumnos a los órganos de dirección institucional, tanto a nivel general en el Consejo Directivo como a nivel particular en las escuelas en las académicas mixtas de profesor y alumnos conquistando en ambos la igualdad en la representación.

Con el nombre de Universidad Socialista del Noroeste en febrero de 1937 la institución retorno a la estructura universitaria (escuelas y facultades) y a su régimen de sujeción al gobierno estatal en cuanto al nombramiento de sus autoridades, al manejo presupuestal, a la designación de sus catedráticos y a la orientación ideológica y de servicio social, sin bien había cierta participación del Consejo Universitario tenía y ejercía diversas facultades que manifiestan que la Universidad tuvo cierto margen de autonomía académico-administrativa, en general este proyecto se encaminó a estrechar lo más posible los principios autonómicos, lo que expresó la afiliación de la institución a la política educativa impulsada desde el gobierno federal en todo el país, concentrándose de esta manera la esencia de la propuesta de educación socialista que hizo el Grupo Orientador Rosalino. (Beltrán, 1995)

Así que, cuando el gobernador Alfredo Delgado aprueba el decreto 135 en el que pierde su autonomía y pasa a depender del ejecutivo del estado. Hasta convertirse en la Universidad de Sinaloa en 1941. El 4 de diciembre de 1965, el gobierno del estado de Sinaloa le restablece su autonomía, convirtiéndose en la Universidad Autónoma de Sinaloa (Berrelleza, 2002). Este hecho le otorgo capacidad jurídica para decidir su proyecto académico, administrar su

patrimonio y autogobernarse, a la par con estas transformaciones en el nombre y en el estatus se fue diversificando su oferta educativa

Bajo un régimen de universidad regional la institución la Universidad conservo el carácter estatal en lo que se refiere al nombramiento de autoridades ya que el rector era nombrado y removido libremente por el ejecutivo del estado sin mediar proceso o mecanismo de consulta alguno. Esto quedaría demostrado en adelante pues durante los 24 años que duró la institución como Universidad Sinaloa (1941-1965), los diversos gobiernos manejaron la rectoría como un puesto más dentro de la administración pública estatal respeto del cual podrían decidir a su libre albedrío. Sin embargo y a pesar de esto, la Institución estuvo facultada por medio del Consejo Universitario para decidir sobre su planes de estudio, contenidos programáticos, reglamento internos y otros (Beltrán, 1995).

Los niveles de educación que ofertaba eran: secundaria, normal, bachillerato, educación para adultos y educación continua, carreras técnicas y licenciatura.¹⁰

En un ambiente internacional, nacional y estatal en el que las sociedades del mundo reclamaban cada vez mayores cambios institucionales que se expresaran en una mejora sustancial de los niveles de vida de la población y a efectos de lo cual la democratización ocupó un lugar importante en la década de los sesenta se empezaron a general las condiciones propicias para la reestructuración de la autonomía y marcaron un parte aguas en la historia de la UAS a causa de la intensa actividad política que envolvió a la comunidad universitaria.

Tras diversos eventos de crisis y desestabilización los movimientos universitarios El gobernador Leopoldo Sánchez Celis restituyó legalmente en

¹⁰ Tomado de <http://www.uasnet.mx/web/index.php?op=T16>

diciembre de 1965 el régimen de autogobierno a la Universidad reiniciándose con ellos el debate político acerca hacia donde debe conducirse las IES a las que la norma formal le confiere autonomía. En lo sucesivo el rector lo nombraría una Junta de Gobierno que estaría compuesta por universitarios y por personas ajenas a la institución y ya no de manera directa por el gobernador en turno. (Berrelleza, 2002). Se restablecieron la normalidad institucional reorientando la cultura, la planeación del desempeño y el mejoramiento general de la universidad.

En el periodo de 1966-1972 se elaboró el marco legal y la praxis de un concepto de autonomía a través de luchas intestinas y asonadas y en abierta confrontación con los sectores oficiales, las fuerzas progresistas conquistaron la conducción de la Universidad con un proyecto en el que el asunto nodal estaba puesto en el poder oculto que ejercía el gobernador con respecto al nombramiento de rector. Indicador de ello fue la ratificación del Dr. Julio Ibarra Urrea como rector quien ya ocupaba ese cargo antes de la declaración de autonomía universitaria, lo que motivo apasionados debates en la comunidad universitaria.

El ambiente de la Universidad se tornaba cada vez más turbulento hasta el punto de cobrar vidas humanas, eran tiempos del rector Gonzalo Armienta Calderón (1970-1972), y este hecho dio fin a su periodo. Con la aprobación de la Legislatura local de una nueva Ley Orgánica se ampliaron los márgenes de autonomía política y concretó la facultad de Consejo Universitario para nombrar rector.

Después de la aprobación de esta ley se presentaron diversos escenarios convulsionados por lo que se llamó en «*enfermismo* que era una variante ultra izquierda del movimiento que negaba a la propia Universidad al considerarla como una fábrica de cuadros para el servicio de la burguesía, en esto se sustentaba la (tesis de la universidad fabrica)» (Beltrán, 1995, p. 89).

Motivado por las formas de elegir al rector, para marzo de 1977 se realiza una nueva reforma a la Ley Orgánica, donde se mandataba que sería electo en votación directa, universal y nominal, por profesores, estudiantes y trabajadores. Desde entonces la UAS.

El entendimiento y la forma de concebir la autonomía y la democracia de la Universidad por parte de los grupos dominantes de la UAS.

En el transcurso del tiempo, (democráticos y de izquierda, pero vueltos a derechizar) se han derivado una serie de vicios, errores y desviaciones que se ha ido traduciendo en el desdibujamiento paulatino del ser, hacer y actuar que como institución académica debería caracterizarle. (Beltrán, 2007 p. 148).

Después de varios intentos en la administración de Rubén Rocha Moya (1993-1997) de cambiar la Ley Orgánica y de fracasar en el mismo propósito la administración de Gomer Monárrez González (2001-2005) a iniciativa de la administración rectoral que presidió Héctor Melesio Cuén Ojeda (2005-2009) la cámara de diputados del Estado de Sinaloa aprobó una nueva ley organizativa para la UAS que contiene cambios substanciales en la forma y mecanismos para nombrar a las autoridades universitarias y los niveles de representatividad estudiantil ante los órganos de gobierno universitario.

4.2 Estructura organizacional

La **Universidad Autónoma de Sinaloa** es una institución de educación pública de nivel medio superior y superior comprometida con los intereses de la sociedad sinaloense, cuya misión es formar profesionales de calidad, con prestigio y reconocimiento social, dispuestos a contribuir en la promoción de un desarrollo sustentable, capacitados para contribuir en la definición de políticas y formulación de estrategias para disminuir las desigualdades económicas, sociales y culturales del estado de Sinaloa, en el marco del fortalecimiento de la nación.¹¹

¹¹ Tomado de ANUIES http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/afiliadas/196.html

En su visión la UAS declara contar con una estructura académico-administrativa y un sistema de gobierno y gestión de la calidad institucional, acreditada y certificada por organismos con reconocimiento nacional e internacional, que le permiten el desarrollo y la mejora continua de capacidades relacionadas con la producción, transmisión y transferencia del conocimiento, cuyo impacto está orientado a propiciar en la entidad un desarrollo económico y social con identidad cultural y sustentabilidad ambiental.¹²

Los valores bajo los cuales se rige la UAS le otorgan una conciencia crítica y una reserva moral de la sociedad, y a su vez son los fundamentos en los que se basa la política de planeación estratégica, la misión y la visión.

El desarrollo de la UAS le ha permitido hacer presencia a todo lo largo del estado de Sinaloa a partir de una organización en cuatro campus zonales (Norte, Centro-Norte, Centro y Sur) y de planeación la institución realiza las funciones de docencia, investigación, extensión de la cultura y los servicios de educación continua, intercambio y vinculación.¹³

La Universidad Autónoma de Sinaloa es una institución pública y autónoma que imparte 70 licenciaturas y 50 posgrados en las áreas de Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Sociales y Administrativas, Educación y Humanidades e Ingeniería y Tecnología. El periodo escolar para licenciatura está estructurado en semestres, trimestres y cuatrimestres; para el nivel de posgrado en meses, trimestres, semestres, cuatrimestres y años.

La matrícula escolar en licenciatura está conformada por 41 409 alumnos. En estudios de posgrado hay 939 estudiantes.

La planta académica que atiende los programas de licenciatura se conforma de 2 603 docentes; 1 137 laboran tiempo completo, 35 medio tiempo y 1 431

¹²Tomado de <http://www.uasnet.mx/web/index.php?op=T12>

¹³Tomado de <http://www.uasnet.mx/web/index.php?op=T13>

por hora. En posgrado hay 291 profesores, 251 de tiempo completo, 4 de medio tiempo y 36 por hora. 23 profesores pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores.¹⁴

Hoy en la actualidad la universidad se encuentra extendida a lo largo y ancho del estado en la mayoría de sus municipios, con una matrícula de 102,952 alumnos y 5,888 maestros (UAS, 2008^a).

Misión

La Universidad Autónoma de Sinaloa es una institución de educación pública de nivel medio superior y superior comprometida con los intereses de la sociedad sinaloense, cuya misión es formar profesionales de calidad, con prestigio y reconocimiento social, dispuestos a contribuir en la promoción de un desarrollo sustentable, capacitados para contribuir en la definición de políticas y formulación de estrategias para disminuir las desigualdades económicas, sociales y culturales del estado de Sinaloa, en el marco del fortalecimiento de la nación (UAS, 2008b).

Visión

La **Universidad** en el 2009 se distingue por contar con una estructura académico-administrativa y un sistema de gobierno y gestión de la calidad institucional, acreditada y certificada por organismos con reconocimiento nacional e internacional, que le permiten el desarrollo y la mejora continua de capacidades relacionadas con la producción, transmisión y transferencia del conocimiento, cuyo impacto está orientado a propiciar en la entidad un desarrollo económico y social con identidad cultural y sustentabilidad ambiental (UAS, 2008c).

¹⁴Tomado de ANUIES http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/afiliadas/196.html

Valores

En coherente relación con la misión y la visión que definimos, la escala de valores que insistimos en inculcada a través del quehacer institucional, tiene explicación y fundamento en lo más noble de la historia y la tradición universitaria nuestra.

Solidaridad y compromiso social.

Pluralidad y tolerancia.

Democracia y justicia.

Respeto a la normatividad

Impulso a los valores universitarios mismos.

Los valores enunciados implican todo aquello que le da sentido y pertinencia a la Universidad pública y que hace de la UAS una conciencia crítica y una reserva moral de la sociedad.

Con fundamento en los postulados precedentes de misión, visión y valores, a su vez de una política definida de planeación estratégica, el desarrollo de la institución ha sido como sigue.

A partir de una organización espacial en cuatro campus zonales y de planeación, la institución realiza las funciones de docencia, investigación, extensión de la cultura y los servicios; educación continua, intercambio y vinculación (UAS, 2008^a).

La Ley Orgánica

Dentro de la Ley orgánica se establece que la Universidad tiene una organización funcional académico administrativa, desconcentrada para lo cual se organizará en Unidades Regionales distribuidas geográficamente en el territorio de la entidad: Las Unidades Regionales son:

I. Unidad Regional Norte, con sede en Los Mochis;

II. Unidad Regional Centro Norte, con sede en Guamúchil;

III. Unidad Regional Centro, con sede en Culiacán;

IV. Unidad Regional Sur, con sede en Mazatlán

Su función educativa de tipo superior la lleva a cabo en Unidades Académicas que forman redes para garantizar la integración de las funciones sustantivas: horizontal en las Unidades Académicas y vertical en los diversos tipos educativos. (La de medio superior a través de los Colegios de Bachillerato y existe uno en cada una de las Unidades Regionales).

La función social educativa se realiza impulsando la integración de las funciones académicas de docencia e investigación y de un uso óptimo de los recursos humanos y materiales de las Unidades Académicas, con base en los siguientes criterios:

- I. En función de programas educativos de áreas afines del conocimiento;
- II. En campos afines del ejercicio profesional; y
- III. En atención a necesidades regionales transdisciplinarias.

Las autoridades de la Universidad.

Las autoridades

Las autoridades Universitarias son parte importante de los órganos reguladores de la Universidad y se reconocen como autoridad El H. Consejo Universitario; El Rector; El Secretario General; Los Consejos Académicos Regionales Los Vicerrectores; Los Consejos Técnicos de Unidad Académica; y Los Directores de Unidades Académicas.

El H. Consejo Universitario es la suprema autoridad de la Institución, sus acuerdos son de observancia obligatoria para todos los miembros de la comunidad universitaria, y sólo pueden ser abrogados o modificados por el propio Consejo. Está integrado por El Rector de la Universidad, quien lo presidirá; El Secretario General quien fungirá como su Secretario; Los Vicerrectores de Unidad Regional; Los Directores de Colegios Regionales de Bachillerato; Los Directores de Unidades Académicas; Un representante profesor o investigador por cada Unidad Académica; Un representante alumno por cada Unidad Académica; y Un representante de cada organización gremial mayoritaria de los trabajadores académicos y administrativos.

El Rector es la máxima autoridad ejecutiva de la Universidad, presidente del H. Consejo Universitario y representante legal de la misma. Durará en su cargo cuatro años y no podrá ser reelecto para un período inmediato. Deberá tomar posesión a más tardar el día ocho de junio del año que corresponda.

El Secretario General podrá cubrir las faltas temporales del Rector Titular que no excedan de cuarenta días hábiles, las mayores a dicho término pero menores de ochenta días hábiles por un Rector Interino y si las faltas exceden este último término el H. Consejo Universitario designará un Rector Substituto, que concluirá el período en los términos que fije el Estatuto General.

Las Unidades Regionales se integran por las Unidades Académicas y las dependencias administrativas necesarias para el cumplimiento de las funciones académicas de la Universidad. Cuentan con un Consejo Académico Regional propio que son órganos de autoridad académica en el ámbito de cada Unidad Regional.

Otra figura e autoridad es el Vicerrector de Unidad Regional y tiene por facultad y obligación: auxiliar al Rector en el cumplimiento de los acuerdos emanados del H. Consejo Universitario y hacer cumplir los acuerdos del Consejo Académico Regional respectivo y vigilar el adecuado funcionamiento de las Unidades Académicas y dependencias administrativas de la Unidad Regional.

En cada Unidad Académica tiene un Consejo Técnico como órgano de autoridad académica en el ámbito de la Unidad respectiva y sus atribuciones son Elaborar su propio Reglamento Interno de funcionamiento, Vigilar el cumplimiento de los planes y programas de estudio, métodos de enseñanza y de evaluación, discutir y analizar los proyectos e iniciativas que presenten los profesores, investigadores, o los que surjan en su seno, sometiendo sus dictámenes a la aprobación del Consejo Académico Regional o del Consejo Universitario, según corresponda y las que le confiera los reglamentos de la universidad.

De la misma manera cada Unidad Académica tienen un Director, quien constituye en cada instancia, la máxima autoridad ejecutiva. Sus facultades y obligaciones son las establecidas en el reglamento correspondiente, son nombrados por el H. Consejo Universitario de las ternas que le presente la Comisión Permanente de Postulación, conforme a la normatividad correspondiente.

Las Comunidad Universitaria

La comunidad universitaria se integra por las autoridades universitarias, alumnos, pasantes, personal académico y administrativo con plenos derechos a desarrollar sus capacidades intelectuales, técnicas y manuales para el cumplimiento de los fines de la Universidad.

Los nombramientos definitivos del personal académico deberán hacerse mediante concurso de oposición o por procedimientos igualmente idóneos, en los términos que establezcan los reglamentos respectivos

Los miembros de la comunidad universitaria pueden asociarse, reunirse y organizarse libre y democráticamente en la forma que determinen en estricto apego y respeto a la legislación universitaria. Sus organizaciones son independientes de los órganos de gobierno de la Universidad y no pueden participar con ese carácter en actividades religiosas o de política partidaria ni realizar en los recintos universitarios actos de proselitismo de este tipo.

Las relaciones laborales de la Universidad con su personal académico y administrativo se rigen por lo dispuesto en el artículo 31, fracción VII y por el apartado A del artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en los términos que establece la Ley Federal del Trabajo, así como por el Contrato Colectivo de Trabajo que celebre la Institución con su personal y demás disposiciones aplicables

4.3 Políticas educativas internas

La política educativa que sigue la UAS se alinea a lo establecido por la SEP (2001), en el Subprograma de Educación Superior, Programa Nacional de Educación 2001-2006, México El documento rector de la política educativa en nuestro país caracteriza al sistema de educación superior requerido por los nuevos tiempos, como

...un sistema orientado a satisfacer las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural, y humano del país. Un sistema promotor de innovaciones y abierto al cambio en entornos institucionales caracterizados por la argumentación racional rigurosa, la responsabilidad, la tolerancia, la creatividad y la libertad; con una cobertura suficiente y una amplia y diversificada oferta, para dar respuesta a la demanda educativa con equidad, solidez académica y eficiencia en la organización y utilización de los recursos". (PNE 2001).

De igual manera recupera del Subprograma de Educación Superior la idea de que la educación superior sea la palanca impulsora del desarrollo social, de la democracia, de la convivencia multicultural y del desarrollo sustentable y que se cuente con un sistema de educación superior abierta, flexible y de buena calidad que gozará de reconocimiento nacional e internacional.

Las líneas básicas de trabajo que se consideraron en el periodo rectoral de Melesio Cuén y que se encuentran plasmadas en el Plan Buendía de Desarrollo Institucional 2005-2009: Propuesta para un nuevo modelo educativo centrado en la calidad, plasma desde el título la política educativa interna que prevaleció en su tiempo y que se enfocó principalmente en el objetivo de construir una mejor Universidad, con calidad y pertinencia.

Dentro de las políticas institucionales están:

- Operar con base en un modelo de planeación estratégica participativa con visión de futuro, orientado a la mejora continua que permita mayores niveles de corresponsabilidad.

- Implementar un nuevo modelo educativo centrado en la calidad.
- Brindar servicios educativos a través de una oferta educativa diversificada, con uso intensivo de la tecnología de información y comunicación.
- Acreditar la mayoría de los programas educativos
- Disponer de una planta académica integrada por el número adecuado de profesores de tiempo completo según el área de conocimiento, habilitados con niveles de posgrado, capacitados pedagógicamente para aplicar el modelo centrado en el aprendizaje que se pretende implantar.
- Apoyar la consolidación de los cuerpos académicos y crear y consolidar las líneas de generación y aplicación del conocimiento.
- Apoyar la extensión y difusión de la cultura humanística, científica y tecnológica.
- Mantener vínculos de cooperación con otras instituciones de educación superior.
- Ampliar y consolidar relaciones con los sectores sociales, productivos y de servicios de nuestra comunidad.
- Desarrollar un programa institucional de seguimiento de egresados, que nos permita conocer su inserción en el mercado laboral y la opinión de los empleadores, como instrumento de apoyo para la planeación, seguimiento y evaluación de los planes de estudio pertinentes.
- Contar con una normativa ágil con ordenamientos vigentes y actualizados, que se aplique y respete.
- Certificar los servicios administrativos y financieros.
- Contribuir en la defensa de la Universidad pública y su autonomía.

La visión institucional también ha sido un referente de política interna pues se trabaja para consolidar una institución educativa de reconocida calidad, con procesos eficientes, eficaces, en donde la efectividad y la relevancia de sus productos, al igual que la gestión de lo educativo, está sustentado en la planeación y evaluación adecuadas que permiten la innovación, la mejora

continua de los procesos y productos educativos. Esto transita necesariamente por consolidar un plan de gestión de la calidad que cuente

La Universidad Autónoma de Sinaloa se encontró emplazada a desarrollar un proceso de reflexión y cambio derivado de las nuevas políticas públicas sobre formación e investigación, de mayores exigencias en el plano de la acreditación por organismos descentralizados y grupos privados, y también de una mayor demanda y observancia de parte de la sociedad sinaloense para que contribuya la UAS en la búsqueda de soluciones a problemas sociales derivados de la demanda educativa y por acceder a los espacios de educación superior.

La UAS siguió las líneas de estos cambios y exigencias; por ello, se construyó un diagnóstico que sirvió de base para la elaboración y fundamento de un plan estratégico donde se diseñaron las políticas que guiaron la acción institucional para garantizar el crecimiento del nivel de competencia de la institución en este contexto. En este sentido, el estudio analítico que definió el estado de la Universidad se retomó de una serie de reportes evaluativos; principalmente en aquéllos que fueron efectuados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. En este apartado se destacan los aspectos generales de las evaluaciones que éstos hicieron.

- La historia de la UAS revela ser una institución estrechamente ligada a causas populares y de lucha por la defensa de la autonomía.
- En su mística de vinculación bajo la utopía del cambio social, en la UAS se proyecta en la época de los años setenta del siglo pasado el modelo de Universidad crítica, democrática y popular. Esto permitió que estudiantes de escasos recursos pudieran realizar estudios universitarios.
- Pese al agotamiento de dicha utopía y de sus dificultades para operar la transformación en el plano de un modelo educativo y pedagógico, la UAS logró llevar a cabo procesos democratizadores de su vida interna.

En el plan de Melesio Cuén propuso para la Universidad Autónoma de Sinaloa se encontraba una estrategia de corto, mediano y largo plazo, planeada para los próximos doce años, en tres grandes fases: 2005-2009: se generarían las condiciones para el relevo generacional, la acreditación de programas educativos de calidad en la licenciatura y en el posgrado y la internacionalización de la Universidad; 2009-2013: se tendría un docente e investigador con nivel posgrado al 100%, se concluiría la actualización de la normatividad y legislación universitaria, la dirección institucional se caracteriza por la gestión del conocimiento y de la calidad; 2013-2017: estaríamos arribando a un perfil de Universidad fortalecida por su calidad en la formación universitaria, por el impacto en la sociedad de la transferencia de los resultados de investigación, una institución con reconocimiento internacional, con una identidad enraizada en una base axiológica de nuestra región y localidad, que preserva los valores milenarios de libertad y humanismo.

Nuevo modelo educativo

Un nuevo modelo educativo de Universidad, visto desde la perspectiva de la refundación y reencuentro con su esencia o su papel histórico, supone un modelo alternativo de Universidad, cuyos objetivos no solo muestren los atributos de un futuro deseado, sino también la racionalidad adecuada para su concreción. Supone también la expresión simplificada de un nuevo modo de concebir y de organizar el quehacer académico y la relación entre sus actores y de estos con la sociedad.

Este propósito de reencuentro y refundación transita de inicio por el rescate de lo académico, cuyo significado se encuentra en el origen mismo de la Universidad, al comprenderse de forma integrada la generación, difusión y aplicación del conocimiento en sus distintas manifestaciones, en cuanto al cultivo del saber (función educativa), búsqueda de la verdad (función de investigación) y la divulgación de la cultura. Constituyendo ello un componente distintivo que le da identidad y define su naturaleza, frente a otras entidades

dedicadas de forma exclusiva ya sea a la educación, a la investigación o a la difusión de la cultura (UAS, 2008^a).

4.4 Factores que influyeron en la evaluación y acreditación

La UAS como institución de educación pública ha vivido tiempos de reforma universitaria que mucho tienen que ver con el debate internacional sobre la calidad la preocupación por la pertinencia, la urgencia de mejorar los procesos de gestión y administración y la relación que las TIC tienen con la educación. Todo en conjunto apunta hacia una nueva cultura de calidad y evaluación.

El contexto macro en el que se encuentra inmersa la Universidad sentó las bases para la identificación de las áreas sujetas a cambios. Fenómenos como la globalización, la formación de espacios económicos más amplios (subregionales, regionales y mundiales), la velocidad de las comunicaciones, la mayor disponibilidad de información y las características mismas del conocimiento contemporáneo, hacen imperativa la transformación de la educación

Todos los cambios sociales tienen impacto sobre el quehacer de las universidades y la educación en general, las exigencias provenientes de la Revolución científico-tecnológica impactan las estructuras académicas en articular y les imponen la perspectiva interdisciplinaria como la respuesta más adecuada a la naturaleza del conocimiento contemporáneo

Los procesos de evaluación y acreditación fueron posibles porque se tuvo la visión de elaborar y consolidar un plan de gestión de la calidad que incluía los procesos administrativos y de servicio pero principalmente la acreditación de programas académicos por organismos evaluadores que basan sus parámetros de calidad mundial, nacional y estatal.

El plan contemplaba como se indicó antes tres fases para un periodo de 12 años, la primera de ellas marcaba la pauta y el destino que seguiría la

Universidad y estuvo vinculado con generar las condiciones para el relevo generacional, la acreditación de programas educativos de calidad en la licenciatura y en el posgrado y la internacionalización de la Universidad

Así tenemos que derivado de las nuevas políticas públicas sobre formación e investigación, de mayores exigencias en el plano de la acreditación por organismos descentralizados y grupos privados, y también de una mayor demanda y observancia de parte de la sociedad sinaloense para que contribuya la UAS en la búsqueda de soluciones a problemas sociales derivados de la demanda educativa y por acceder a los espacios de educación superior

Concretando, Melesio Cuén creía que la calidad del quehacer académico de la UAS se alcanzaría como resultado de aplicar los criterios nacionales e internacionales de calidad educativa en los procesos de acreditación de su oferta educativa. Esto implica iniciar el proceso de acreditación en lo inmediato, involucrando en el mismo a todos los sectores de la comunidad universitaria

Desde esta perspectiva, resulta prudente reconocer que la calidad de reeducación superior disminuyó durante la década de los setenta debido principalmente al crecimiento desordenado o no planificado, por lo que resulta indispensable considerar el conjunto de elementos que deberán orientar los criterios de innovación y mejora de las funciones sustantivas de la institución.

- La capacidad de los egresados para desenvolverse en su campo profesional.
- La coherencia, consistencia y pertinencia de los planes y programas de estudio.
- La infraestructura adecuada y suficiente para prestar el servicio.
- El alto nivel de desempeño y la sólida formación profesional de los docentes.
- Los productos de la investigación y la extensión universitarias.

- Las aportaciones reales al desarrollo social, económico y cultural del entorno en que se inserta.

Para cumplir con estos elementos es necesario transformarse en una perspectiva que les permita mantener su pertinencia social e institucional. Éste es precisamente el sentido estratégico de que se plante en el Plan Buendía de la institución: iniciar un proceso de reforma académica en la UAS, poniendo como objetivo central alcanzar la calidad educativa de los servicios que ofrece a la sociedad. Para lograr este objetivo se requiere destacar tanto los aspectos de diagnóstico como de los retos educativos que enfrenta la institución, por dos razones: las comunidades universitarias del país aspiran a que la propia sea parte de una institución moderna, eficiente, con imagen y mecanismos que garanticen una conducción honesta y congruente; y la necesidad de recuperar la credibilidad de la ciudadanía que motive al universitario al mejoramiento de los productos de su actividad académica.

También se planteó consolidar el Sistema de gestión de la calidad en donde cambien los contextos de intervención de los sectores universitarios (docentes, investigadores, administrativos y los funcionarios): como actores que toman decisiones permanentemente, en correspondencia con el modelo educativo, bajo principios rectores de convivencia, ética, responsabilidad institucional y compromiso con la Universidad.

Dentro del plan se encuentra como unidad estratégica el sistema de gestión de la calidad que tiene como objetivo: Contar con un plan que oriente la política de acreditación y certificación de calidad de los programas educativos y la reforma institucional, en donde se precisen los objetivos específicos, la organización, las estrategias, las políticas, la dirección y gestión de control sobre las acciones de las diferentes áreas, niveles y funciones y un programa institucional de procesos de acreditación de los programas educativos y la certificación de los procesos de gestión de escuelas y dependencias de Administración central

A manera de reflexión

Podemos resaltar varios aspectos de la UAS en relación con la investigación que se presenta. En primer término es importante mencionar que es una de las instituciones más antiguas de México, llena de tradiciones y de historia.

Una de esas tradiciones había sido la participación popular en la elección interna de Rector; evento que simbolizaba la autonomía universitaria hasta la época que se estudia, en que Cuén modificó la Ley orgánica y los estatutos de la Institución para realizar las votaciones a través de una democracia representativa, dando al traste con su principal símbolo autonómico. A partir de ahí ya no todos votaban directamente, todo el proceso quedó en manos de los miembros del H. Consejo Universitario.

En el periodo de Cuén, motivado por la crisis económica de la universidad, modificó la estructura orgánica para hacerla más flexible y orientarla de acuerdo con las recomendaciones de le SES.

El inicio de todos estos cambios fue la acreditación por parte de las CIEES y la evaluación de algunos programas educativos por organismos del COPAES.

El estudio de cómo se vivieron estas acreditaciones y evaluaciones es interesante, ya que son procesos que se ubican en un parteaguas histórico, entre la resistencia y la motivación al cambio, entre la confusión de los actores y la claridad de otros en el sentido de los objetivos y entre las verdaderas posibilidades de cambio y lo que pareció ser mera simulación.

De esta forma la UAS implementó cambios en el inicio de los procesos para la evaluación y acreditación durante la primera década del siglo XXI. En este apartado se describió de manera breve la forma en cómo, para la adaptación fue necesaria una transformación de sus estructuras académico organizativas en aras de beneficios económicos.

Como se ha mencionado, la nueva forma de operar de la SES, motivó también cambios estructurales en esta Institución, tanto en su organización como en su forma de hacer política.

A final de cuentas, todos los actores impulsaron de una u otra forma las iniciativas de la SES como los de la administración rectoral en turno. Específicamente esta institución, a raíz de su apertura a los mecanismos de evaluación, se vio en la necesidad de entender de una manera distinta su concepto de autonomía.

Uno de los aspectos a considerar por su impacto, es el costo de la evaluación y la acreditación, estos se pueden ubicar en dos esferas: la interna que involucra a la comunidad universitaria y la externa que tiene que ver con la sociedad y la forma de percibir a la universidad.

El costo interno se reflejó en los ideales de los universitarios ya que estos entraron en un proceso de transición para ser modificados al momento de aparejarlos con las metas personales, esto es, cuando el beneficio de la calidad de la educación a través de los mecanismos de acreditación fue enfocados hacia la seguridad y permanencia de los actores involucrados por medio de la asignación de plazas de tiempo completo a los profesores y funcionarios participantes, éstos unieron esfuerzos para trabajar en conjunto y lograr la acreditación. En este escenario se fue configurando una nueva forma de percibir los ideales de autonomía que habían prevalecido a lo largo de la historia de la UAS y con ello ceder una parte de la misma.

Por otro lado, al conocer las entrañas de la acreditación, la identificación de los indicadores que podían ser ajustados beneficio de la casa de estudios quedaron ritualizados a modo y conveniencia, ya sea a través de la construcción de evidencias de cada una de las variables que se evalúan según el organismo acreditador del que se trate y con el involucramiento de un grupo de trabajo preparado cuidadosamente para en este fin quienes se desplazaron

por cada una de las facultades fortaleciendo en apariencia cada una de las aéreas donde se ocupaba.

El costo de la acreditación también tiene relación con el presupuesto invertido para que el grupo de evaluadores y pares académicos se apersona en el lugar de trabajo, incluido transporte y alimentación de los mismos más un pago simbólico a los académicos que hacen esta labor, de la misma forma se hace por adelantado un pago en efectivo al organismo acreditador quien extenderá la constancia que los posiciones como programa educativo de calidad.

En el costo externo que la universidad tuvo que pagar tiene que ver con una campaña mediática muy bien estructurada donde los medios masivos de comunicación tuvieron un papel preponderante para capitalizar la imagen de la universidad y sus programas educativos, la UAS recupero fuerza y presencia social informando de manera continua los programas educativos que fue acreditando, se trabajó arduamente por construir una imagen donde la calidad de la educación era el eje vertebrador que debía permanecer en los medios de información y comunicación, logrando así reposicionar a la casa rosalina en el ánimo de la sociedad incluido el sector productivo.

CAPÍTULO V

LA UNIVERSIDAD DE OCCIDENTE

La Universidad de Occidente es un organismo del Estado con personalidad jurídica y patrimonio propio y su domicilio es la Ciudad de Los Mochis, Ahome, Sinaloa. Puede establecer Unidades en diversas localidades del Estado de acuerdo con las necesidades del servicio educativo (UdeO, 2003).

Esta Institución se encuentra ubicada geográficamente en el Estado de Sinaloa posee unidades en los principales municipios del estado siendo estas El Fuerte, Los Mochis, Guasave, Guamúchil, Culiacán y Mazatlán y dos extensiones en Escuinapa y El Rosario.

Reconoce entre sus fines impartir educación superior, con libertad de cátedra, así como realizar investigación científica, humanísticas y tecnológicas adecuadas a los problemas y necesidades del Estado de Sinaloa y del país en los niveles técnico, licenciatura, maestría y doctorado para formar con la más alta capacidad técnicos superiores, profesionales, investigadores y profesores; de esta manera contribuye a fortalecer mediante una sólida educación superior, la independencia económica, científica, tecnológica, cultural y política del Estado de Sinaloa y del país, creando condiciones que propicien un adecuado desarrollo social con base en los objetivos contenidos en la Constitución Política de los Estados Unidos.

Se encuentra organizada administrativa y académicamente por unidades territoriales como se mencionó anteriormente esto con el propósito de desconcentrar y organizar la planeación y ejecución de las funciones sustantivas. Hacia el interior de cada unidad la universidad se organiza mediante el sistema de Departamentos Académicos establecidos por áreas de conocimiento donde se integran las Coordinaciones de Programas Educativos, con el propósito de cumplir con el objeto general de la Universidad. En ellos se realizarán de manera integrada las funciones y actividades de docencia,

investigación y extensión de la cultura. Los departamentos conforme a su área pueden ser de Ciencias Económico –Administrativas, Ciencias Sociales y Humanidades, Ingeniería y Tecnología y Ciencias Biológicas.

5.1 Desarrollo histórico

La Universidad reconoce en sus orígenes la necesidad de la sociedad sinaloense por tener una institución de educación superior que fuera un espacio seguro de expresión libre de ideas científicas y políticas conformado por alumnos, profesores e investigadores (UdeO, 1983).

Un grupo de profesores universitarios encabezados por el Dr. Gonzalo Armienta Calderón se ocuparon en darle causa legal a la planeación y realización de un organismo de estudios superiores universitarios. Logrando que el 8 de Febrero de 1974, en el Acta constitutiva asentada en la escritura 161, Vol. 1 ante el notario público Lic. Raúl René Rosas Echeverría se inscribiera al Centro de Estudios Superiores de Occidente como Asociación Civil [CESO]

Cuatro años después se acuerda formar la Escuela de Ciencias Básicas de Ingeniería en Culiacán, iniciando actividades el 11 de septiembre de 1979.

Los proyectos para crear la Escuela de Administración Agropecuaria en Los Mochis fueron acordados en acta del 10 de marzo de 1979 y protocolizados en la Escritura 2597 del 11 de Junio de 1979 Vol. XI del Notario Público Lic. Carlos Olavo Guerrero.

En asamblea celebrada el 7 de octubre de 1979, el CESO se creó como institución académica el Centro Universitario de Sinaloa, que fue aceptado por la Dirección General de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, poco después el 7 de octubre de 1979, el CESO acordó la denominación de «Universidad de Occidente».

Con este antecedente se levanta el acta del 24 de enero de 1980, protocolizándose en escritura número 651, Volumen III, del 20 de septiembre de 1980 ante Notario Público Lic. Juan José Ruiz Orozco en donde se aprueba la reforma a la escritura constituida del CESO para quedar en su Artículo 6° de la siguiente forma: “El objeto de la Asociación será: fundar, organizar, sostener y supervisar, la entidad académica que se denominará «Universidad de Occidente»

A partir de esta fecha comenzó la estructuración académica de lo que sería esta institución educativa. Con este propósito se realizaron tres seminarios de planeación:

El primero fue celebrado en Altata, Sinaloa, en enero de 1980, para definir la ideología y la filosofía de la Universidad de Occidente donde se concluyó que la aspiración de la Universidad se inspiraba en la decisión de lograr y mantener un alto nivel académico, la congruencia entre las carreras a impartir y el mercado regional, actual y potencial.

El segundo se realizó en Culiacán, Sinaloa, en marzo de 1980, para definir áreas prioritarias y académicas. Las reuniones estudiaron como categorías de prioridad, los aspectos económicos, sociales, culturales, jurídico-políticos y algunos relacionados con asuntos filosóficos, históricos, religiosos y psicológicos

El tercero, se llevó a cabo en Los Mochis, Sinaloa, en marzo de 1980 y fue denominado: De la idea al diseño; tuvo como propósito determinar la demanda de educación superior en Sinaloa y el campo de trabajo de los profesionistas analizándose para ello la realidad social y el mercado laboral regional, se hizo un diagnóstico intenso buscando fijar objetivos de eficiencia, eficacia, docencia, investigación y difusión.

Con la creación de la U de O se proyectó instaurar una Universidad abierta a todas las corrientes del pensamiento, que además de académicas, fuera

forjadora de altos ideales, nacionalista y ajena a toda influencia o posición ideológica. En su ideario se define como democrática, popular y plurifilosófica.

El H. Congreso del Estado confirmó y otorgó el reconocimiento oficial a la Universidad de Occidente, en decreto publicado el 15 de mayo de 1981 en el Diario Oficial del Estado de Sinaloa. El 15 de octubre de ese mismo año y con base en un concurso abierto, se definió el lema universitario: Por la Cultura a la Libertad y el actual escudo de la institución. El primer Consejo Académico, se integró el 15 de mayo de 1982 en la ciudad de Los Mochis, Sinaloa. En el mes de febrero del mismo año, apareció publicado en el diario oficial del estado de Sinaloa, el Reglamento General de la Universidad de Occidente. Este órgano normativo rigió las actividades de la Universidad hasta el 5 de mayo de 1985, fecha en la cual se publicó en el diario oficial del estado la actual Ley Orgánica de la Universidad de Occidente.



La primera Rectoría de la Universidad de Occidente estuvo ubicada en la ciudad de los Mochis, Sinaloa, entre las calles Profesor Gabriel Leyva Solano y Lic. Benito Juárez G. [Foto tomada por Héctor J. Zúñiga R. en el Año de 1984.]

5.2 La estructura organizacional

En atención a las necesidades que el norte de Sinaloa creó al buscar el desarrollo en materia de tecnología aplicada a la agricultura, la ganadería, la

industria, el comercio y el turismo, entre otras, así como la capacitación cultural y profesional de los responsables de la superación del pueblo sinaloense, se ideó la fundación de una nueva Universidad que en conjunto con las instituciones de enseñanza ya establecidas se orientó a la educación en el Noroeste del país

Por otra parte, el fenómeno de la migración en pos de la educación era un hecho innegable, gran número de sinaloenses abandonaban el estado para buscar la capacitación profesional en otros lugares del país -dada la insuficiencia de instituciones de enseñanza superior que en Sinaloa operaba- con el consecuente incremento en los gastos asignado al rubro del estudio, la desarticulación de la familia y el desarraigo del terruño nativo, esto último consecuencia de que una vez concluidos los estudios profesionales los Sinaloenses encontraban poco atractivo regresar a su estado natal y buscaban establecerse en el lugar donde concluyeron sus estudios, de esta manera Sinaloa veía mermada la posibilidad de desarrollo y superación ya que el ausencia de sus hijos también se iba el talento, esfuerzo y preparación.

Con la observación del fenómeno de emigración la Universidad encontró una entusiasta aprobación por parte de los empresarios, profesionales y padres de familia quienes se solidarizaron en la constitución del Nuevo Centro de Educación Superior CESO que luego sería la Universidad de Occidente debido a que se visualizaron los beneficios que alcanzaría a todos los estratos sociales de Sinaloa.

El grupo promotor¹⁵ aspiró a instaurar una Universidad abierta a todas las corrientes de pensamiento, limpia, académica, forjadora de altos ideales nacionalistas y ajena a toda influencia partidista o de facción ideológica, en la

¹⁵ El grupo de profesionistas que constituyeron el C.E.S.O y que deben ser reconocidos como socios fundadores fueron: Lic. Rafael Guerra Miguel, Ing. Hugo Efraín Ibarra Mendoza, Dr. Edgardo del Rincón Camacho, Lic. Octavio Guerrero Bernal, Ing. Rafael Hernández Guerrero, C.P. Pedro Antonio Borboa Valenzuela, Ing. Roberto Aragón Tiznado, Lic. Carmen Astrid Sainz de Guerra, Ing. Joselín Aguilar Bernal y Dr. Manuel Octavio Sánchez Félix

que el común denominador fuera el interés por el estudio, la búsqueda de la verdad, la superación académica y el desarrollo integral del ser humanos basado en el conocimiento de la ciencia.

Las bases ideológicas y filosóficas de la institución:

La Universidad de Occidente, es una Institución de educación que cumple con las funciones de docencia, investigación y difusión. En su ideología filosófica se define democrática, popular y plurifilosófica, pretende rescatar y salvaguardar el acervo cultural estatal y regional, luchar para lograr que los valores universales se conozcan, transmitan, incrementen y difundan para servir a una sociedad actuante, en pleno progreso de desarrollo» (Dávila, Ibarra y Malacón, 1982 p. 32).

A decir del Dr. Julio Ibarra,

Los profesores, alumnos y egresados deben ser capaces de comportarse con eficiencia y eficacia, en sus respectivos ámbitos profesionales, y ante todo que se signifique como hombres de bien, ciudadanos críticos, con amor a su región, conocedores de la problemática socioeconómica local y nacional, conscientes de la necesidad real de terminar con la injusta distribución de la riqueza y capaces de acabar con el oprobio subdesarrollo que nos subyuga a otras naciones (Dávila, 1982, p. 45)

La meta cultural de la Universidad de Occidente es la búsqueda ininterrumpida de la verdad hasta llegar a la excelencia académica. Como medio para formar hombres libres, ciudadanos conscientes, cuadros directivos capaces de trazarse y trazar metas de desarrollo personal, regional y nacional, inflexibles en el respeto a la dignidad humana, que sean y estén plenamente conscientes de que el hombre en sí, es un fin y nunca un medio.

La Universidad de Occidente deberá asumir un criterio amplio integrado por hombres y jóvenes y adultos que quieran ser mejores para conquistar el bien común. La Universidad es un subsistema social que funciona o deberá funcionar sinérgicamente con el resto de los subsistemas sociales.

Una Universidad pertenece al pueblo que sustenta sus expectativas en este verdadero recurso para lograr que sus juventudes lleguen a la plenitud de desarrollo de las excelencias humanas por medio de la voluntad autónoma del hombre para aprender, como norma intrínseca natural. El hombre desea aprender, la institución ordena, sistematiza y facilita el proceso. El sistema de valores da estabilidad a una cultura, justifica las acciones y los pensamientos; confiere seguridad y confianza de que está comportándose de conformidad con lo que espera la sociedad. La Universidad como parte interactuante de la sociedad nunca deberá pretender el realizar injertos ajenos, creados para otras sociedades. (Dávila. 1982, p, 58)

La UdeO tiene autonomía intrínseca que sustenta en el libre albedrío concedido por la Constitución Política. El derecho de la libertad de expresión y, los principios asentados por los constituyentes de Querétaro en el Artículo 3ro. Serán las normas rectoras que permitirán partir desde una cultura real, viva y palpitante en el Estado.

Tomando como base los dictados de dicho artículo se constituyó la identidad de la Universidad y se implantaron rasgos colectivos que vendrían a identificar a la institución educativa, los valores tienen que ver con la forma en que la universidad se percibe así misma y con la forma en que desea que su colectivo se comporte, estos se encuentran alineados con la misión y la visión que como principios filosóficos aspira a orientar a cada uno de los actores de la comunidad educativa.

Así, la UdeO vive sus valores en respuesta a los desafíos y tendencias de la educación superior en un proceso continuo de mejorar su calidad. Por ello, se fomentan los principios de libertad, paz, justicia, solidaridad social y respeto a la dignidad humana

Los valores de la Institución son:

Valores de la Universidad de Occidente.	
Libertad: significa capacidad educada de elegir sin interferencia externa	La responsabilidad: para cumplir con su misión de educar y formar, así como reconocer su participación en el sistema de educación superior y su contribución al desarrollo social y económico del estado y del país
Paz: implica un esfuerzo cotidiano para vivir en armonía interna y con los demás. Justicia es vivir con respeto a las normas sociales y en congruencia con nuestra ética	La integridad: e integración de una estructura dinámica con sentido hacia la crítica y con apertura a la discusión de las ideas, así como la transparencia y honestidad en los ejercicios académicos y administrativos
Solidaridad social: es la acción de reconocer en el otro la cualidad humana y adherirse a su esfuerzo	La proactividad: a diferencia de la reactividad, como ejercicio de la libertad de pensamiento, forma de expresión y de acción, que permite asegurar la calidad académica, relaciones cordiales y ambientes adecuados
Respeto a la dignidad humana: es reconocer que el ser humano no es un medio para alcanzar los fines de otro, sino que es un fin en sí mismo	

www.udo.mx

Visión de la UdeO:

El perfil institucional que la UdeO desea construir en un horizonte prospectivo que apunta a la segunda década del siglo XXI, es el de una institución innovadora, flexible, comprometida con el cambio, con estrechos vínculos con la sociedad, la economía estatal, nacional y competitiva en el ámbito internacional.

El perfil del egresado, se alcanzará a través de modificaciones sustanciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de los programas educativos, con la transformación de la actual estructura de carrera y con una directa articulación

de la función de transmisión de conocimientos con la producción del mismo. (Valdés, 2002)

El egresado, además, deberá contar con una adecuada y sana formación social, en donde el lucro, el individualismo y las conductas personalistas, deberán subordinarse para dar paso a una formación que privilegie la cooperación, la creatividad, el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades y capacidades plenas.

Formar al estudiante universitario más participativo, que acudan con más frecuencia a las bibliotecas, para que abrevie y practique por ello la investigación y sus interrelaciones con los avances en los medios electrónicos de información y comunicación y ser más activo en el desarrollo de su propio aprendizaje.

El estudiante debe comprometerse a capacitarse para resolver problemas nuevos y a forjarse una ética profesional. La formación de líderes sociales en sus egresados es un esfuerzo que se ha desarrollado en forma discontinua; la Universidad otorgará una mayor sistematización y seguimiento para que el egresado cuente con ese perfil.

La UdeO, debe considerarse como una institución de carácter regional de alto nivel de calidad en su docencia, en el desarrollo de la investigación y dentro de sus áreas de identidad tales como: Administración, comercio, biotecnología y comunicación.

La estructura académica-administrativa debe ser flexible e innovadora lo que significa su constante adecuación a los cambios de contexto socioeconómico y en mecanismos para ser receptora y productora de avances en sus sistemas.

La formación que brinda la UdeO debe enmarcarse desde una perspectiva crítica, creativa y transformadora de la realidad, con el fin de impactar las condiciones del mercado a favor de la sociedad.

Deberá consolidar su sistema departamental mejorando su planta académica y enriqueciendo su método de enseñanza con la introducción de contenidos interdisciplinarios y con la constitución de mecanismos de comunicación más adecuados para una toma de decisiones colegiadas.

Para que la docencia se convierta en actividad innovadora y creativa, se requiere fortalecer una planta académica de profesores investigadores del más alto nivel.

5.3 Políticas educativas interna

De acuerdo con la Legislación Universitaria en el apartado de la ley orgánica (publicada en el P.O; No. 96, de 10 de Agosto de 2001) declara que la misión institucional deberá ser la base de construcción creativa del futuro de la UdeO, su filosofía y la política que guiará su rumbo y su estrategia.

La UdeO se obliga a mantener un carácter de institución innovadora, lo que presupone operar un programa permanente de cambio y actualización de tal manera que pueda incorporarse a los nuevos paradigmas del conocimiento, a la modernización tecnológica y al desarrollo científico. Para este fin deberá ser una Universidad flexible, para mantener la suficiente capacidad de adaptarse a los cambios, a los tiempos, a las necesidades de una comunidad universitaria, que requiere de un amplio abanico de opciones educativas.

Dentro de las orientaciones que la UdeO marca para sí misma esta la calidad, con el fin de mantenerse a la altura de los sistemas de estándares de alto nivel, y ser competitiva en el plano nacional e internacional. Esta orientación hacia la calidad le otorga la condición para ser evaluada y encaminarse hacia la acreditación, de aquí la razón por la que abrazo las

políticas de educativas nacionales en este sentido, aparentemente sin ningún problema y desde el 2002 involucró a la comunidad académica en una dinámica intensa de evaluación, certificación y acreditación.

Por otra parte y ya que la política interna establece que la Universidad deberá ser una institución integral, para ofrecer una orientación interdisciplinaria en la formación de sus nuevas generaciones, los procesos de acreditación le han permitido examinar sus alcances e identificar áreas de oportunidad que si bien no se han atendido todas con la prontitud y eficacia necesarias marcan el rumbo hacia un mejoramiento sostenido.

La Universidad deberá ser una Universidad de pertinencia social, lo cual significa el desarrollo de una gran capacidad para producir conocimiento de alto valor social y de su adecuada transferencia a la economía y a la sociedad, para potenciar mejores niveles de desarrollo.

Tiene como misión formar profesionales del más alto nivel de calidad, con alto valor social en los conocimientos que produce y distribuye. La formación de estos profesionales tendrá como sustento el desarrollo pleno de sus capacidades críticas y creativas, de sus capacidades de aprendizaje individual y contar con un espíritu emprendedor basado en el uso e innovación de la ciencia y la tecnología bajo un espíritu de solidaridad social y con una amplia cultura humanística, artística y universal.

La UdeO, es una universidad pública que a través de sus licenciaturas, especialidades, maestrías, doctorados e investigación, adquiere la responsabilidad de formar hombres y mujeres abocados a contribuir al estudio y la solución de los problemas de nuestro país y del Estado de Sinaloa, dando preferencia a aquellos que afectan a los sectores más necesitados o desprotegidos, así como llevar a cabo proyectos que contribuyan a la preservación y mejoramiento de nuestros recursos humanos, materiales, ecológicos y de nuestros valores y cultura.

Si bien esta IES mantiene una serie de convenios para otorgar becas a los sinaloenses que deseen tener una preparación universitaria, uno de sus principales problema es la economía, pues al tener apoyo solidario de gobierno federal su principal fuente financiera son los recursos propios que brindan las colegiaturas y los servicios que oferta al sector productivo. La situación financiera ha sido un acicate para que la UdeO abra sus puertas hacia la evaluación externa a través de los organismos dispuestos para ello (Ciees y Copaes principalmente) y realice los ajuste necesarios que produzca las condiciones necesarias que le hagan posible acceder a las bolsas financieras y con ello desahogar los proceso característicos de la universidad

En este sentido la UdeO, quiere ser y reconstruirse como una institución flexible, abierta al cambio y sujeta a constantes innovaciones para lograr su cometido. Pretende mantener una permanente vinculación con sus egresados para su actualización constante, (Actualmente se han realizado dos estudios de seguimiento de egresados y un tercer en proceso que ha brindado información valiosa para identificar el quehacer del egresado y valorar el apoyo que la universidad ha tenido en su situación actual) y con los sectores sociales y productivos, para encontrar juntos soluciones adecuadas para su nuevo desarrollo equitativo y sustentable.

La filosofía de la UdeO la concibe como una institución en donde sus trabajadores académicos y administrativos y sus estudiantes encuentren las mejores condiciones para el desempeño de sus actividades de enseñanza, aprendizaje, de estudio, de investigación, de innovación tecnológica, de recreación, desarrollo personal y grupal. Sin embargo, tal vez por la precaria situación económica deja en un decálogo de buenas intenciones esta visión, pues los espacios académicos, administrativos y estudiantiles muestran un deterioro progresivo que impide la construcción de un ambiente generador de excelencia y eficacia.

Otro aspecto que contempla la filosofía de la Universidad es que esta debe mantener un clima de respeto mutuo, de libertad de expresión, organización y de pluralidad de todas las corrientes de pensamiento y de indagación intelectual, dentro de un ambiente de responsabilidad y tolerancia a todas las ideas y derechos de terceros, para que de esta manera se estimule la creatividad. Con principios de trabajo académico de alto nivel de calidad y valor social en donde la toma de decisiones se realice por la vía del consenso y la plena participación de todos los sectores de la comunidad universitaria.

La UdeO tiene un carácter innovador, estrechamente vinculado a su entorno, participativo y flexible, siempre ubicada en las fronteras del conocimiento, de la ciencia y la tecnología universal y sensible a los requerimientos de la sociedad, de su estado y de todos los miembros de su comunidad independientemente de su origen social, género, credo o filiación. Para el cumplimiento de esta misión, La UdeO llevará a cabo una estrategia de cambio, cimentada en sus valores institucionales y en una academia y una administración que busca reconocimiento a través de su alta calificación, superación constante y su trabajo colegiado.

Con ello la UdeO está comprometida a ser una Universidad de y para la innovación académica para la producción del conocimiento científico y la innovación tecnológica, acorde con los nuevos requerimientos del Estado de Sinaloa, de la nación y del mundo contemporáneo.

Evidentemente el sentido que la filosofía plasma está en el imaginario colectivo y en el deber ser, sin embargo, no existe la libertad de acción y expresión como se señala, más bien se siguen los dictados de la política nacional e internacional. (UdeO, 2004)

Fines de la UdeO.

La UdeO es una Institución Oficial de Educación Superior que tiene carácter de órgano desconcentrado dependiente del Estado a través del Titular

del Poder Ejecutivo, cuenta con la personalidad y la capacidad legal necesaria para la realización de sus funciones sustantivas y la administración de los bienes que integran su patrimonio, los cuales deben ser considerados como bienes del servicio público destinados a la Educación Superior y su domicilio social en la ciudad de Los Mochis, Ahome, Sinaloa (UdeO 2004).

La ordenación Administrativo-Directiva de acuerdo a su nivel Jerárquico está compuesta por la Junta Directiva, el Consejo Académico, el Rector, el Secretario General, el Tesorero y de ahí emanan los Vicerrectores, Directores Generales y de Unidad. De igual manera, cada Unidad está conformada por un órgano Supremo que es el Consejo Técnico compuesto por alumnos, maestros y jefes de departamento cuya función es el análisis y propuestas de solución de los problemas relacionados con la vida académica de cada unidad.

La Ley Orgánica en su Artículo 2do establece: La UdeO tiene los siguientes fines:

- Impartir educación superior en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado, para formar profesionales, investigadores y profesores altamente capacitados, así como cursos de actualización y especialización en sus diversas modalidades.
- Contribuir a fortalecer mediante una sólida educación superior, la independencia económica, científica, tecnológica, cultural y política del estado y del país.
- Realizar investigaciones científicas, humanísticas y tecnológicas en el más alto nivel, adecuadas principalmente a los problemas y necesidades del estado y del país.
- Promover toda clase de actividades pendientes a la preservación e incremento del acervo cultural de nuestro pueblo, sus monumentos arqueológicos y lenguas autóctonas, así como todas aquellas expresiones de vida comunitaria que conforman nuestra nacionalidad.

- Fomentar los principios de respeto a la dignidad humana dentro de un marco de paz, libertad y solidaridad social.

El artículo 24 del reglamento académico indica: La educación se realiza mediante un proceso que comprende la enseñanza, la investigación y la difusión tendiente a desarrollar la capacidad del estudiantado para aprender por sí mismos y promover el trabajo en grupos fomentando la armónica comunicación de los integrantes de la comunidad universitaria entre sí y con la sociedad en general.

El consejo Académico de la UdeO, aprobó en 1989, la creación de tres institutos de investigación en las siguientes áreas:

Instituto de Investigaciones Antropológicas y Sociales.

Instituto de Investigaciones Tecnológicas y Agropecuaria.

Instituto de Investigaciones para la Acuicultura y la Pesca.

Con la operación de estos tres institutos se pretende: Generar nuevos conocimientos científicos, particularmente sobre el ámbito regional que vengán a enriquecer el acervo actual y a establecer bases de futuros desarrollos socioeconómicos acordes con las metas precisadas.

Otro de sus fines universitario es: Vincular estrechamente a la Universidad con el sector productivo y con su entorno social e incrementar la calidad de la enseñanza y desarrollar la capacidad investigadora y creativa de su personal académico y de sus educandos.

De acuerdo con su Ley Orgánica, la UdeO está organizada territorialmente en unidades municipales, las cuales se han creado para atender las necesidades del servicio educativo estatal. En la actualidad se cuenta con seis Unidades en operación, distribuidas a lo largo de la entidad, en las siguientes poblaciones: Los Mochis, El Fuerte, Guasave, Guamúchil, Culiacán y Mazatlán.

Cada unidad municipal cuenta con un Consejo Técnico de Unidad; un Coordinador General; con Departamentos Académicos y las Delegaciones de apoyo a las funciones sustantivas y administrativas. Ahora veamos cuál es la visión que gobierna el rumbo de esta Universidad.

Estructura Organizacional de la UdeO.

La UdeO ofrece estudios en los niveles de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Los programas de estudio se desarrollan en trimestres, comprendiendo tres trimestres un año lectivo. Los estudios del nivel licenciatura se cubren de doce a catorce trimestres, los de especialidad en un año, los de maestría en dos años y los de doctorado en tres años.

En lo académico, la UdeO está organizada en departamentos establecidos por áreas de conocimiento y en Comisiones de Carrera. Órganos que enseguida se describen.

Departamento académico es el órgano que tiene a su cargo la dirección, ejecución, supervisión, control, evaluación y retroalimentación de las tareas académicas del área correspondiente. Se integra por el jefe de departamento y por los profesores del área. El departamento administrativamente depende de la Coordinación General de Unidad y académicamente, del Consejo Académico.

Corresponde a los departamentos académicos proponer ante el Consejo Técnico de su Unidad, los planes y programas de trabajo sobre los proyectos de docencia, investigación y difusión que deba realizar, así como supervisar y evaluar el avance de aquellos que estén ejecutando; y evaluar el avance de aquello de su competencia en proceso.

Con respecto al Personal docente, la legislación universitaria establece un riguroso sistema de selección de profesores a través de concursos de

oposición los cuales pueden ser por conocimientos, o bien por análisis curricular; es el Rector el que expide los nombramientos para ambos casos.

Los profesores de la UdeO se contemplan actualmente dentro de las siguientes categorías:

Profesor de tiempo completo: La UdeO contrata profesores de Tiempo Completo para una carga de trabajo de 40hr. Semana / mes, de las cuales de 20 a 30 horas. Son destinadas a la docencia y el resto a la investigación.

Profesor de Medio Tiempo: Aquel a quien la Universidad ha asignado una carga de 20 horas de trabajo.

Profesor de Asignatura Base: Es aquel profesor el cual la Universidad le ha otorgado titularidad por tiempo indefinido sobre una asignatura, manteniendo

Limitado su desempeño a un máximo de 15 horas semanales por trimestre.

Profesor de Asignatura o Supernumerario: Se le contrata para cubrir un máximo de 15 horas semanales durante un trimestre, su relación contractual es por tiempo definido.

Como una muestra del desempeño dentro de sus funciones sustantivas la Universidad cuenta con: la extensión universitaria: Para apoyar las actividades extraescolares de los alumnos y maestros se han creado talleres y laboratorios en las unidades, que les permita realizar prácticas y elaborar materiales para el desarrollo del quehacer educativo y académico. También se cuenta con otros centros educativos para conferencias, exposiciones y otros eventos.

Centros culturales: La UdeO cuenta con dos centros culturales, uno en la Cd. de Los Mochis, con una sala de conferencias y exposiciones con capacidad de 120 personas, llamado Centro Cultural “Clemente Carrillo”. En la Cd. de

Guasave está el Centro Cultural “Raúl Cervantes Ahumada” con una sala para 50 personas y una sala audiovisual para 100 personas.

Centro de documentación: Con la finalidad de rescatar y fomentar la investigación y de servir como centro receptor del Archivo Histórico Regional, se creó en 1983 el Fondo Histórico Regional que ofrece los servicios de biblioteca, hemeroteca, mapoteca, y fototeca, ubicada en la unidad Los Mochis. Sin embargo para el 2006 este centro de documentación solo ofrece el servicio de Biblioteca.

Centro de Asesoría y Servicios Psicológicos: En Los Mochis, Guamúchil y Mazatlán. Se dan asesorías familiares, laborales y sociales en: Problemas de aprendizaje, problemas de adolescencia, orientación a pueblos marginados, manejo de conflictos y estrés, problemas de pareja, problemas de conducta, orientación vocacional, asesoría individual. Está dirigido a la comunidad universitaria y sociedad en general de escasos recursos. Se imparten cursos de: Relaciones Humanas, motivación al trabajo, dinámica de grupos, liderazgo, comunicación interpersonal, autoestima, manejo de conflictos, calidad en el servicio. Para el sector educativo ofrece: Educación sexual, desarrollo psicológico, técnicas y habilidades de estudio, manejo de técnicas conductuales.

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Surge en octubre de 1992 para apoyar a la comunidad universitaria y público en general, ofrece cursos de inglés.

En el 2003 y se firma un convenio de colaboración, prestación y cooperación entre la Alianza Francesa de Culiacán, A.C. orientado a programar el aprendizaje del idioma francés entre el alumnado de todos los niveles de la universidad. se ofrece el servicio de cursos del idioma francés vinculación se establece la alianza francesa en la Universidad. Para esto fines se cuenta con el laboratorio de Idiomas: para alumnos. Toma de clases de inglés y francés en la carrera de Administración Turística en la unidad Mazatlán.

Centro integral de medios: Se encuentran en Los Mochis, Guasave y Culiacán. Otorgan el apoyo a profesores y alumnos de la carrera de Ciencias de la Comunicación. Apoyo en materias de periodismo, publicidad y otras. Conjuntamente con la compañía de televisión por cable produce y transmite el programa “Esencia Universitaria” en Los Mochis cada semana, a través de prestadores de Servicio Social. En este centro se encuentra el Taller de Radio: Prácticas radiofónicas para alumnos y profesores. Se encuentran en Los Mochis, Guasave y Culiacán, y el Taller de Fotografía: Proporciona el revelado e impresión de película a blanco y negro, y color. Este taller se encuentra en Los Mochis, Guasave y Culiacán. Da apoyo a profesores y alumnos.

Centro de Computo: Realización de prácticas para los alumnos de la licenciatura en Sistemas Computacionales, Y presta el servicio a toda la comunidad universitaria.

Servicio Social: La Universidad lo define como el conjunto de actividades teórico-prácticas de carácter temporal obligatorio que realiza el alumnos egresado de la Universidad como requisito previo para obtener el título, que contribuye a su formación académica en interés dela sociedad y el Estado.

El servicio social tiene el objetivo de formar en los alumnos y egresados el sentido de solidaridad social y extender los servicios de docencia, investigación y difusión de la cultura hacia su entorno además de fomentar en los alumnos el desarrollo de un conciencia de responsabilidad. El sentido es un verdadero acto de reciprocidad hacia la sociedad a la que pertenecen alumnos y egresados. De esta manera se estará contribuyendo a la formación académica y capacitación profesional además de retroalimentar los planes y programas de estudio que ofrece la Universidad.

Órganos de Gobierno de la UdeO:

Consejo académico: Autoridad suprema de la Universidad en lo relativo a sus funciones sustantivas y operativas. Se integra por el Rector, quien será su

presidente; un representante de Junta Directiva; el Secretario de la Universidad, quien fungirá como Secretario del Consejo; los Coordinadores de Unidades Municipales; los Directivos de Institutos; los Jefes de Departamentos Académicos; El Presidente de la Federación de Egresados de la Universidad y un representante de los profesores y otro de los alumnos de cada carrera que se imparte.

La Junta Directiva: Autoridad suprema universitaria en lo político y normativo. Está integrada por un presidente, que será el Secretario de Educación Pública y Cultura del Gobierno del Estado; un secretario y tres vocales designados por el Gobierno del Estado.

El Rector: quien es responsable de representar legalmente a la Universidad en el carácter de apoderado general, de cumplir y velar por el cumplimiento de lo dispuesto en la legislación universitaria y, en general, de la buena marcha de la institución.

El Secretario General, el Tesorero General y el Contralor Interino.

Los Directores de unidades municipales: Se encargan de la buena marcha y organización de sus unidades

Los Consejos Técnicos de las unidades municipales, autoridad suprema de cada unidad en lo relativo a las funciones sustantivas integradas, cada uno de ellos por el Coordinador General de Unidad lo preside; Un Secretario designado por el Rector; los Jefes de Departamento Académico de la Unidad y un representante de los alumnos por cada carrera que se imparta.

Los Jefes de Departamento Académico: Encargado de la contratación de los maestros y organización de su respectivo departamento.

Los Directores de Institutos y demás funcionarios a quienes se concede autoridad en la legislación y reglamentación Universitaria.

5.4 Factores que influyeron en la evaluación y la acreditación

El Rector López Portillo tuvo la visión de someter a evaluación tanto los programas educativos como a certificación los procesos administrativos, logro evaluar y acreditar el 83 % de los programas educativos con altos niveles de calidad por parte de CIEES Y COPAES lo que llevo a la UdeO a ser institución Bajo la administración del M. en C. Vicente López Portillo Tostado quien fue el sexto rector y tomó su función el día 23 de enero de 1999. Como rector de esta casa de estudios,

En sus logros académicos se encuentra el Modelos Educativo para el Desarrollo Integral de los fundadora en el Consorcio de Universidades Mexicanas, de la misma manera en este periodo se logra certificar 7 programas administrativos con el sistema ISO, situación que llevo a la UdeO a ofrecer servicios con altos estándares de calidad.

Para el 2005 en el periodo del rector Gonzalo Armienta Calderón como parte de su política administrativa de dar seguimiento y continuidad a los alcances logrados en el periodo rectoral anterior. La UdeO ocupó el Tercer Lugar Nacional en Competitividad Académica entre las Universidades Estatales. Ya que el 94 por ciento de la matrícula de licenciatura es atendida en programas educativos reconocidos por su buena calidad por el sistema nacional de evaluación y acreditación, según datos de la Secretaria de Educación Pública.

Esta Universidad y nueve instituciones más, conforman el Consorcio de Universidades Mexicanas CUMEX, por ser las universidades con los más altos estándares de productividad y calidad académica.

Para el 2006 cuando el M. en C. Alger Uriarte Zazueta, inicia con su periodo rectoral parte de la idea de impulsar la generación y transmisión del conocimiento, uno de los trabajos que se destacaron fue la evaluación del modelo educativo para la formación integral (MEDI), para redireccionar lo con

base en las tendencias que marcan los organismos como UNESCO, Banco Mundial y políticas educativas del país.

En la forma de concebir a la Universidad el rector le apostaba a:

la cimentación de un sistema educativo superior perdurable de edificación colectiva donde la asignación de las tareas está sujeta a procesos de evaluación y seguimiento como medio indispensable para asegurar la pertinencia, en un contexto donde la calidad de la oferta que se imparte se sustenta en acreditaciones, certificaciones y sistemas de gestión pedagógicos y administrativos (Uriarte. 2006, p. 3).

Reforma Integral de la legislación Universitaria y cambios organizacionales.

En los años 1997 y 2001 la UdeO fue evaluada en su administración y gestión institucional por los CIEES. Este ejercicio identificó algunas áreas de oportunidad y reflejó la necesidad de una serie de ajustes y modificaciones como parte de las recomendaciones enfocadas a la superación de problemas detectados en su normatividad y a apoyar el desarrollo de sus funciones académicas, así como las actividades que las integran.

Uno de los criterios evaluados fue el que hace referencia a la legislación y gobierno, allí se emitieron algunas recomendaciones, identificadas como prioritarias y atendidas con relativa prontitud. Lo inmediato tuvo que ver con la normatividad institucional, Sin embargo, para atender las recomendaciones se debía dar paso a una nueva Ley orgánica que permitiera su cumplimiento, Así se trabajó en la reforma con la decisión de ajustarla a un nuevo orden y se sometió a la aprobación por parte del Congreso del Estado de Sinaloa, con el objeto de reestructurar el gobierno y las atribuciones de la institución.

De esta manera tenemos que la actualización de la ley permitió desarrollar y precisar sus contenidos en los reglamentos para volverla consistente con los cambios efectuados, se inició con la revisión y análisis integrales de los reglamentos que formaban parte de la normatividad a fin de identificar qué estado guardaban con respecto a una nueva realidad de la Universidad.

Como resultado se obtuvo que se tenía que corregir la estructura de los reglamentos, integrar los elementos que debía contener, fortalecer las debilidades y establecer vínculos con los elementos fraccionados. En general se echó andar una reingeniería de la legislación universitaria para estar *ha doc* con los nuevos tiempos de la universidad.

Los rubros en los que la reforma impacto fueron acotados de acuerdo a los ámbitos de validez considerando los ordenamientos, los sujetos a los que se dirigen, los espacios de aplicación y el tiempo de vigencia de sus disposiciones. En este orden los temas y los aspectos que regulan los ordenamientos del Estatuto orgánico, las de ingreso, la promoción y la permanencia en el reglamento de personal académico y la selección, admisión, estancia y egreso en el reglamento escolar. En la misma forma se revisó el ámbito personal de validez integrado por los sujetos a los que se dirigen los diferentes ordenamientos, principalmente a los funcionarios de la universidad.

También se consideró el ámbito espacial y temporal de validez, el primero se refiere a los terrenos e instalaciones, el segundo la vigencia indefinida de las disposiciones de cada uno de los reglamentos.

El trabajo llevó a analizar, depurar y sistematizar los diez reglamentos internos con que contaba la UdeO y determinar la pertinencia de su modificación, supresión homologación o unificaciones en el ordenamiento correspondiente, según la materia y los sujetos a los que regula. En este análisis se pudo dar cuenta que algunos de los reglamentos eran repetitivos o regulaban lo mismo, por ello se le dio una nueva ordenanza para que se contará solo con los básicos -sin sacrificar la regulación de su funcionamiento- que tuviera características independientes y consistentes (UdeO, 2004).

Finalmente se puede anotar de manera general que los reglamentos analizados, ajustados y modificados fueron:

El estatuto orgánico: se le dio una nueva estructura y organización académica y administrativa a la UdeO, destacando la inclusión de nuevas figuras como la de los vicerrectores académicos, de administración y finanzas y de operación institucional y la de directores de unidad, se vinculó los procesos académicos al desarrollo de la funciones de docencia y empezó una lenta transición hacia la investigación.

Al rector se le dio facultad para la libre designación y remoción de los Vicerrectores. El estatuto orgánico desglosa las atribuciones de los órganos de la universidad previstas para la Junta Directiva, también las normas y procedimientos para la elección, renuncia y remoción de los Directores de Unidad.

Dentro de las atribuciones para el Consejo Académico se integró la aprobación de proposiciones para crear, modificar o remover programas académicos. Al consejo Técnico se le integraron atribuciones de consulta y de decisión en diversas materias como por ejemplo de los proyectos de investigación de los departamentos académicos y de investigación disciplinares, de igual manera se le confiere poder para aprobar la programación anual de las asignaturas de los programas educativos.

Respecto a los Directores de unidad, los jefes de Departamento y como nueva figura la de los Coordinadores de Programa Educativo, se incrementaron sus obligaciones y responsabilidades, vinculándolos con las decisiones sustanciales que tiene que ver con el desarrollo del programa y el modelo educativo.

Al vicerrector académico se le confiere la autoridad para en ausencia del rector sustituirlo y asumir algunas de la funciones como la certificación de documentos oficiales.

El nuevo estatuto deja claro la rendición de cuentas y prevé y desglosa las facultades y obligaciones del vicerrector de Administración finanza y el controlador universitario.

Reglamento de personal académico

Se fijaron los términos de ingreso, promoción y permanencia del personal académico. Se establece la evaluación del desempeño académico como parámetro para identificar el trabajo de calidad. Se definieron las funciones de los profesores según su categoría y se instituyó como nuevas categorías la de profesor extraordinario y profesor visitante.

Reglamento escolar

Se integraron disposiciones relativas a la selección, admisión, estancia y egreso de los alumnos. Este reglamento refleja transformaciones mayores pues coincidió con la construcción de unos nuevos modelos educativos para la UdeO, se incorporaron las etapas de formación académica que comprenden la formación genérica básica, la de formación disciplinar y la de especialización, se integra el sistema tutorial, sistema de créditos, las asignaturas de elección libre y las actividades académicas para el desarrollo integral y las prácticas profesionales.

Reglamento de Servicio Social

Respetando la alineación al orden jurídico estatal y nacional relativo a la obligatoriedad para obtener el título, se precisa la necesaria vinculación de las actividades del prestador de servicio social con el programa que cursa, deberá nombrarse supervisores quienes evaluarán para su aprobación o cancelación.

Reglamento del funcionamiento de los órganos colegiados

De acuerdo con las recomendaciones formuladas se elaboró este reglamento para regular el desarrollo de las sesiones tanto de consejo técnico

como de consejo académico universitario, se destaca la inclusión de la figura de la Comisión Electoral integrada por miembros del consejo académico o consejo técnico, según el caso, con el objeto de coordinar el proceso de elección de representantes propietarios y suplentes ante cada órgano colegiado. Se describe el proceso electoral, se describe las funciones de los secretarios técnico y académico.

Reglamento de Establecimiento de equivalencias y revalidación de estudios

Se unificaron el reglamento escolar y el reglamento de equivalencias y revalidación, se definen aspectos fundamentales que constituyen su materia, se establece el proceso de equivalencia cuando se trata de mismo tipos educativo, de igual manera se establece el proceso de revalidación cuando se trata de instituciones nacionales o extranjeras que no forman parte del sistema educativo nacional.

Lineamientos generales para la creación, adecuación, modificación, suspensión o supresión de programas educativos de estudios de tipos superior que imparte la Universidad

Se establecen los criterios generales que deberán observarse para guardar la coherencia y coordinación debidas respecto a la creación adecuación y modificación suspensión o supresión de programas educativos.

Lineamientos generales de titulación, obtención del diploma de especialización y grado de maestro o doctor

Establecen las modalidades de titulación junto con los requisitos y los procedimientos respectivos, se definen siete modos de obtener el título de licenciatura: escolaridad, examen profesional, examen de conocimientos, seminario, memoria de trabajo profesional, EGEL, y estudios de posgrado especialización o maestría.

Lineamientos generales para la operación de programas educativos de posgrado en la UdeO

Se dictan los criterios generales para asegurar la homogeneidad y consistencia en la coordinación de los programas educativos de posgrado, podrán orientarse a la investigación o ser de carácter profesionalizante o de formación docente (UdeO, 2004).

Como he mencionado, el proceso de cambio institucional que vivió la UdeO se debió a un proceso político originado por su administración y por la SES para legitimar la innovación social en esta y otras universidades. En ese periodo de la vida universitaria coincidieron las dos intenciones en una suerte de sincronía de ocurrencias significativas que dispararon nuevas oportunidades.

La evidencia histórica posterior al periodo de López Portillo evidencia que el cambio fue estructural. La estructura organizacional de la UdeO antes y después de este periodo cambió significativamente. Los roles de los funcionarios cambiaron de muchas formas. De una universidad orientada prácticamente a la docencia, la función de investigación y los posgrados comenzaron a desarrollarse de manera intensiva, entre muchos otros cambios que están fuera de los alcances de este trabajo.

A manera de reflexión

El colectivo de la comunidad universitaria como de la UdeO definen en una expresión simplificada a la acreditación diciendo que es: reconocer y atestiguar que una institución o un programa educativo cumplen con un conjunto de estándares de calidad. Y en esta lógica de reconocimiento para que tenga valor real no puede darlo la institución misma, por lo que es necesario recurrir a organismos externos quienes lo otorgan después de un examen detallado de la situación del programa o de la institución para verificar que se cumple con

estándares previamente definidos por los organismos evaluadores, mismo que establecen que el tiempo de vigencia de esta evaluación abarca cinco años.

A pesar de que del estado ha implementado la política evaluadora como un dispositivo de vigilancia de la calidad de la educación y que se hayan hecho esfuerzos por establecer la acreditación como instrumento eficaz de mejoramiento sólo ha logrado permear hacia el interior de la UdeO como un proceso más, que poco tiene que ver con la calidad y mucho con la burocracia.

Con la intención de un pretendido mejoramiento en los procesos educativos, la acreditación impone a los acreditados la obligación de medir periódicamente su desempeño; aunque es evidente que los organismos acreditadores actúan con autoridad delegada, una especie de autoridad *staff*, los criterios y estándares tanto de COPAES como de CIEES, resultan arbitrarios a los ojos de los académicos ya que no se consideran los contextos particulares, los tipos de organización, la historia de la IES y otros criterios que marcan la trayectoria de la Universidad y que la hacen singular, por otro lado los criterios establecidos no se enfocan a medir los resultados del aprendizaje, sólo miden el ambiente administrativo que rodea al proceso de aprendizaje.

Ante el escenario descrito, es posible enunciar que muchas de las demandas sociales de las IES se ven superadas frente a los desafíos posmodernos, pues los criterios de la evaluación y la acreditación no han logrado configurar escenarios que den margen para construir marcos integrales que permitan comprender y resolver las nuevas exigencias hacia la calidad educativa.

En nuestra opinión los criterios tendrían que ver con la oportuna adecuación de los contenidos y métodos educativos a las características socioculturales y a las posibilidades de pertinencia con las demandas del sector productivo a los que se dirige la educación, criterios que se ajusten a la evolución de los conocimientos, la tecnología y el contexto universitario y social.

Aun cuando los objetivos enunciados en los documentos rectores de los organismos acreditadores como CIEES y COPAES declaran impactar directamente en la calidad de la educación, la realidad es que la acreditación poco ha podido influir en el desarrollo de una cultura de calidad dentro de la universidad, porque si bien existe el reconocimiento de un orden otorgado por los ajustes de los procesos académicos-administrativos a los lineamientos marcados por los criterios evaluadores estos son asumidos de manera temporal, prácticamente mientras dura el proceso.

A diferencia de la UAS donde la forma de autonomía participativa era parte del simbolismo universitario, en la UdeO se creó una cultura de alineación con las estructuras de poder a partir de los cambios rectorales que se fueron efectuando aproximadamente en cada sexenio; en esta última Institución, la comunidad universitaria siempre ha esperado la designación del Rector por la H. Junta Directiva conformada por funcionarios del primer nivel del gobierno en turno, para luego seguir las políticas que cada Rector fue dictando.

Este hecho marca una diferencia cultural entre ambas instituciones, pues mientras en la UAS la tradición era la de participación política en todos los niveles hasta antes del periodo de Cuén, en la UdeO la comunidad sólo ha tenido la opción de alineación.

Cierto es que los modelos educativos de la UAS y UdeO han sido modificados a partir de la política evaluadora sin embargo en la UdeO esto sucedió en el 2002 cuando la Universidad cambia de un sistema tradicional al modelo educativo para la formación integral (MEDI) y poco después incluyó las competencias.

El impacto social que la evaluación y la acreditación promueven es otorgar pruebas de calidad de la universidad y sus programas y por consiguiente de la calidad de sus egresados, ante la sociedad y ante otras instituciones sectoriales, sin embargo esta promesa de calidad por parte de la evaluación y

la acreditación aún no ha podido ser cumplida, pues se ha limitado al discurso, adornando los informes de los funcionarios educativos.

El impacto socio- profesional de la acreditación también han sido débil pues la ventaja competitiva de la UdeO no ha podido capitalizarse para que los egresados de los programas de estudio evaluados y acreditados y los grados académicos generados por estos puedan penetrar eficaz y eficientemente al ser aceptados en el sector productivo como profesionales de calidad. Por otra parte la ventaja deja de serlo cuando las demás instituciones obtienen el mismo atributo.

CAPÍTULO VI

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de las entrevistas de los funcionarios de primer nivel tanto de la UAS como de la UdeO. Se han dispuesto en un orden preferentemente histórico de acuerdo con los sucesos que se llevaron a cabo en la negociación inicial de ambas instituciones con la SES.

Para la Universidad Autónoma de Sinaloa se tuvieron varios encuentros con el director institucional del proyecto de evaluación y acreditación (funcionario 1), el director de la facultad de agronomía (funcionario 2), la subdirectora académica (funcionario 3) de la facultad de negocios internacionales y un evaluador de esta misma casa de estudios. En el caso de la Universidad de Occidente se entrevistó al rector en turno, al vicerrector académico (funcionario 1), y al director académico (funcionario 2).

También se muestran resultados de las observaciones que fueron realizadas desde el año 2000 en ambas instituciones aprovechando que la investigadora participó activamente en los procesos mencionados.

6.1 La Universidad Autónoma de Sinaloa

6.1.1 Negociaciones con la Subsecretaría de Educación Superior (SES)

Los cambios estructurales en las estrategias de desarrollo socioeconómicos de los países del mundo occidental a partir de la década de los noventa originó modificaciones significativas en la educación superior, la dinámica de estos cambios corresponde con lineamientos, intereses y objetivos emanados de las agendas de los organismos financieros internacionales como el Banco Mundial, la OCDE, el Fondo Monetario internacional, entre otros, que han orientado las directrices de las políticas nacionales.

A partir del programa de modernización educativa en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se abrió camino para la instaurar transformaciones en el orden socioeconómico vigente permitiendo la apertura de las reglas en el mundo globalizado.

La realidad del sistema educativo Mexicano estuvo marcada por una serie de políticas globalizadas que ponían como asunto nodal la evaluación de los principales procesos enfatizando lo relacionado con el manejo de recursos, la planeación y la rendición de cuentas.

Para la Universidad Autónoma de Sinaloa al igual que para todas las universidades de este país debe de existir con un conjunto de recomendaciones y requerimientos del sector educativo oficial, es decir, de parte de la SEP y de manera particular de la subsecretaria de la educación superior, estos requerimientos que toda institución debe de cumplir, genera ciertos indicativos, sin embargo, no hay manera de presionar para cumplir con ellos salvo en los momentos en los cuales la universidad requiere de recursos económicos. Cada año hay requerimiento de subsidio de parte de la universidad hacia el sector y son esos los momentos en los cuales el sector aprovecha para presionar para el cumplimiento.

Con ello las universidades fue cambiando los diversos y complejos ámbitos de sus agendas institucionales por lo que se dicta centralmente atendiendo ámbitos y programas muy específicos y a la vez generales, relacionados con los financiamientos extraordinarios que, por la situación de crisis del sistema educativo nacional, cada vez se hacen más necesarios y vitales para su funcionamiento

La posibilidad de cambiar la estructura y modalidades del sistema educativo se presentó con la alternancia política a principios del año 2000 fue más bien la concreción de las tendencias que se habían presentado en las previas administraciones neoliberales priistas. A pesar de la reorientación que se perfiló para el país con la llegada al poder del PAN.

De tal manera que para los actores políticos, en especial los rectores fueron preparando el contexto lentamente, no sin múltiples conflictos que fueron resueltos con la orientación de las políticas educativas establecidas.

...en 84-90 las administraciones de la universidad empiezan a dejar de insistir en la universidad democrática... de repente se dijo y se aceptó un nuevo discurso y pudo entrar un conjunto de políticas de un sentido diferente... en la UAS había habido distintos rectores, a M en C José Luis Guevara Reynaga (periodo 1997-2001) le toca ser el primero en instrumentar las políticas públicas, él llega en condiciones difíciles a la universidad, llega con un montón de amarres con el sector oficial... el Ing. Gómer Monárrez González (periodo 2001- 2005), es un rector que llega situaciones de conflicto internos fuertes en la universidad, posteriormente llega a la universidad el Maestro Cuén (periodo 2005-2009) y bueno ya con una visión más clara de trabajo, él es parte de un grupo de trabajo de mucha antigüedad, nada nuevo, el venía ocupando puestos directivos y con conocimiento claro de cómo funcionaban las políticas, o sea Cuén llega y sabe que la universidad cambia en el estilo que teníamos antes o la universidad se rezaga o la universidad se queda al margen de los accesos a los financiamientos de subsidio binario y que haga posible el funcionamiento, entonces decide que es hora de cambiar, que es hora de transformarse, se echa andar un proceso para que esas políticas tengan asiento real en las instituciones, en todas las dependencias de educación. (Funcionario 1, Los Mochis, 2011).

A partir de la década de los ochenta las intenciones democráticas fueron cambiando de forma en la UAS y con ello las posibilidades de un mayor acercamiento con la SES. Al cambiar las políticas internas de la UAS se abrieron las puertas a la acreditación universitaria. Cediendo parte de lo que se consideraba autonomía universitaria.

De esta forma podemos entender cómo el proceso de evaluación y acreditación en la UAS inició con la intencionalidad y las gestiones de Héctor Melesio Cuén Ojeda. La búsqueda de recursos económicos para la UAS y satisfacer sus déficits internos motivó el cambio de estrategia en el trato con la SES, que encontró en este aspecto la manera de presionar para que sus observaciones fueran tomadas en cuenta para los cambios institucionales.

Como mencionan Meyer y Rowan (1999) las instituciones inevitablemente conllevan obligaciones normativas, como en este caso las que se derivan de la SES, pero a menudo ingresan como hechos que los

funcionarios deben tener en cuenta y se han cumplido cada vez menos de manera discrecional.

La pérdida de la autonomía como costo de transacción

La representación social del poder se nos manifiesta en forma cotidiana en un proceso de adoctrinaje explícito, que intenta convencer a las instituciones de las supuestas bondades de los procesos de evaluación, acreditación, como requisito para el otorgamiento de los presupuestos.

En la UAS, este adoctrinaje se consolidó a raíz de los problemas económicos y de baja credibilidad de la Institución ante la sociedad sinaloense, que encontró el Rector Héctor Melesio Cuén Ojeda al inicio de su gestión administrativa en mayo de 2005. De hecho gran parte de sus primeros esfuerzos se enfocaron a gestionar los recursos ante el grave déficit de la Institución. Los mismos trabajadores y maestros solicitaban solución a los problemas financieros y de estabilidad de la Universidad (Valdez, 2007).

El hecho de que el presupuesto se solicitara anualmente impulsó el cumplimiento de las políticas nacionales, esto motivo a que el Rector Cuén realizara gestiones intensivas ante el gobierno federal, en especial ante la SES; ésta última trazó su plan de intervención a través de los mecanismos de poder ya conocidos: la producción del PIFI, la aplicación del CENEVAL, la acreditación ante los organismos del COPAES, entre otros, enfocados a mejorar la calidad educativa.

...Aquí en la Universidad Autónoma de Sinaloa inicio una oleada de procesos de acreditación a partir de la administración del Rector Héctor Melesio Cuén Ojeda, el dentro de su política institucional establecía que todas las unidades académicas deberían incorporarse a procesos de acreditación y/o procesos de certificación para homologar la calidad académica en todas las unidades, y así ofertar programas educativos de calidad. (Evaluador 2, Mazatlán, 2011)

En este marco, la UAS como institución cedió gran parte de su autonomía (o al menos el concepto que tenían de ella) como parte de los

costos de transacción por obtener el beneficio económico. Tal y como lo menciona Romero (1999) «los costos de transacción de las organizaciones políticas y económicas presentan un equilibrio perdurable entre las rutinas sociales de autonomía y heteronomía» (p. 28).

Es de observar que la UAS había sido de los últimos bastiones de la autonomía universitaria que fue cedida para optar por un patrón de supervivencia y de sometimiento a las políticas de la SES.

El dominio político de las universidades y en especial la UAS, siempre ha sido una de las principales preocupaciones de los gobiernos estatales, que aprovechando las dificultades financieras de las IPES han podido implementar sus mecanismos de poder a costa de la autonomía universitaria.

...hay siempre en todas las unidades académicas profesores que se oponen a la participación de las universidades en los procesos de acreditación porque consideran que la universidad pierde su autonomía, o sea la universidad pierde su autonomía porque se somete a las presiones del gobierno de ser una institución acreditada y eso hay algunos profesores que desde su punto de vista no lo ven bien, no ven esos procesos de acreditación; entonces es un porcentaje y que ocurre en todas las universidades no es algo exclusivo de la UAS, ocurre en la UNAM, en la UdeG o en cualquier universidad que se someta a estos procesos (Evaluador, Mazatlán, 2011)

Los determinismos sociales aquí se manifiestan a nivel de indicadores simbólicos que crean realidades; como la 'búsqueda de la calidad', que «como fin explícito del Estado oculta sus objetivos de dominación y discriminación» (De la Villa, 2008, p. 72).

Es decir, la relación de poder que se encuentra en el sistema educativo mexicano de educación superior no actúa de manera directa sobre las instituciones, sino lo hace a través de mecanismos como los mencionados para la evaluación y acreditación.

En este contexto de rendición de Cuentas el Rector Cuén, apoyado por la SES y por los funcionarios de primer nivel, inició una ardua labor de gestión en las diferentes facultades, primero para la elaboración correcta del PIFI y posteriormente para la evaluación de los CIEES y la acreditación de los

programas educativos ante los organismos acreditadores de la COPAES.

...más que nada una exigencia de la universidad este nosotros no habíamos entrado en este proceso porque somos prácticamente nuevos, no estábamos este bien definidos como DES, entonces ya cuando nos nombrar unidad académica automáticamente somos una DES entonces ya después de eso ya tenemos acceso a otra cosas u otro programas como PIFI, PROMEP y por lo tanto pues ya tenemos que empezar a trabajar con la autoevaluación para posteriormente ser acreditados es una exigencia y estamos coordinados con la secretaria académica universitaria de Culiacán ellos son los que nos van a ser la cita los que nos dicen los avances porque aquí en la zona ya no hay responsables de esto nada más ahora está centralizado, como todo aquí en la universidad, entonces estamos nosotros en coordinación con ellos, entonces como le digo es una exigencia en la universidad y si nosotros queremos tener acceso a mejoras necesitamos pasar por esto (Funcionaria 3, Los Mochis, Sin 2011)

De esta manera los recursos económicos comenzaron a fluir para solucionar los principales problemas; el *accounting* universitario ahora había cambiado, del uso indiscriminado que las rectorías en décadas anteriores le daban al presupuesto al uso estrictamente etiquetado y controlado por los organismos financieros federales. De esta manera también Cuén pudo mejorar la gobernabilidad de la UAS pues de manera visible publicitó logros, mostró resultados y estableció un conjunto de nuevas normas que rigieron las reglas del juego entre los diferentes grupos y con la SES.

Al aplicar la SES la política de evaluación y acreditación a todas las IES, el recibimiento de estas no se realiza de manera uniforme; cada institución toma e incentiva lo que más le viene a bien en ese momento y limita los aspectos que no le interesan o no le sirven. Aún más al interior de cada institución los diferentes actores inician comportamientos disímiles de acuerdo con sus propios objetivos e intereses de tal manera que se empiezan a crear juegos de los juegos políticos que redundan en la disminución tácita de la autonomía universitaria a favor de una heteronomía controlada por la SES. Esas políticas llegan desde fuera con un sello de participación amplia y colegiada de los actores académicos, de los universitarios.

Las universidades, como instituciones son consideradas como recursos de los agentes y actores racionales para obtener el logro de sus objetivos

(maximizarlos); pero también son normas, reglas y regulaciones que permiten o restringen la conducta de los actores sociales que también toman en cuenta lo que les cuesta alcanzar sus intereses (costos transaccionales) y hacen explicable y significativa la vida social.

6.1.2 La gestión al interior de la UAS

Los nuevos sistemas de reglas estructuraron la acción de tal forma que se limitó la racionalidad y privilegió a unos grupos sobre otros y a unos agentes sobre otros.

...entonces algo que hicimos, pues yo lo que hice fue ir detectando la gente adecuada, ir buscando de ingeniería esta fulano, zutano y perengano que estudiaron ciencias de la educación y que saben de lo que estoy hablando, y hay otro grupos que me encantan de ingeniería, trabajo social, derecho entonces lo invitamos a las escuelas a que pudiéramos armar un grupo, un grupo estático de trabajo que sin sacarlos de la escuela, o sea no era crear una dependencia paralela, sino tú sigues siendo de ingeniería, puedes ser maestro, trabajar en la universidad ahí en tu escuela, dentro de planeación, entonces nosotros queremos a lo que nosotros llamamos a trabajar queremos a los que saben de planeación para la educación superior, así metimos a las gentes de las escuelas...(Funcionario 1, Los Mochis, 2011).

La UAS en su momento conformó un *petit comité* para implementar y hacer operativas las políticas de la SES y de la rectoría en las diferentes facultades y departamentos. Los actores involucrados en este grupo de privilegiados que guiaría los trabajos de la UAS para presentarlos a la SES se interesaron ya que de esta forma el privilegio se traduciría en mejorar sus posibilidades debido a que tendrían más y mejor información y además se aumentaría su capacidad de negociación.

las estrategias que se siguieron fue diseñar una comisión responsable de este proceso y regularmente los que participaron fueron los que en ese momento eran responsables de departamentos, el responsable de investigación y posgrado que estaba en ese entonces fue el responsable de organizar todas las evidencias que había entorno a la investigación, el responsable de tutorías lo mismo, el responsable de planeación igual, los bibliotecarios, los administrativos todos ellos fueron los que tuvieron que participar en ese proceso (Evaluador, Mazatlán, 2011)

Al interior de la UAS la lucha por los puestos aplanó el camino para la aceptación de las nuevas políticas públicas.

Desde el punto de vista institucional los costos de transacción implicó el otorgamiento de plazas de tiempo completo para así implementar las nuevas políticas públicas y recibir el presupuesto correspondiente. Los profesores siempre buscan mejorar sus ingresos pero existen muchas limitaciones tanto en información como en la competencia que se da para lograr el máximo beneficio; al final no siempre se encuentran en inmejorable situación sino en un entorno soportable.

... algo que se empezó a hacer fue instrumentar mediadas que permitieran que estos programas fueran aceptados y que empezaran en las instituciones a reforzar los indicadores que se necesitaban calificar, para que esto fuera posible, pues, lo que hicimos fue otorgar algunos beneficios económicos, o sea el estado por ese entonces 95 – 97 quitó desde 2400, 2700 plazas de los aviadores, entonces llegan a UAS...empiezan a dar dinero, empiezan a soltar las becas, las plazas y entonces esta gente, se empieza a dar cuenta de que va en serio...(Funcionario 1, Los Mochis, 2011).

Fue necesario un diagnóstico previo para dar inicio del proceso de implementación de los procesos de evaluación y acreditación y crear marcos de referencia institucional en el entorno social y cultural de la UAS. Para dar paso este proceso se estableció una dependencia adicional en la rectoría con el pretexto de realizar los diagnósticos y hacer las propuestas pertinentes para resolverlos

En la administración de Melesio se crea una dependencia académica que no existía en el organigrama de la institución, dependía de rectoría directamente... se comienza hacer un recorrido a todas las dependencias, a las escuelas revisando las situaciones en las que se encontraban, diagnosticando problemáticas y buscando alternativas para resolverlos...se identificaron problemas muy graves después de mucho tiempo de no haber atendido situaciones, como la matrícula, la revisión de trámites, de programas de estudio, los tipos de procesos de aprendizaje y enseñanza que desarrollábamos, la falta de desarrollo de la investigación (Funcionario 1, Los Mochis, 2011).

La creación de dependencias, el recorrido por las instalaciones, la autoevaluación, la detección de problemas, etc. forman parte de esos mecanismos de reforzamiento y legitimación que tienen que ver con el problema de justificar el orden social de tal manera que las disposiciones institucionales sean subjetivamente realizables y con el de motivar a los

profesores en este caso a que emprendan acciones ubicándolos dentro de un nuevo esquema comprensible (Scorr, 1999).

Los programas universitarios: problemáticas similares y diferenciadas

La Institución intenta optimizar los recursos en sus procesos para maximizar los beneficios dentro de los límites que le imponen las nuevas reglas del juego; de esta forma se trató de identificar problemas y recursos comunes en todas las facultades de la universidad. Así se establecieron programas que podían atender problemáticas comunes en la universidad.

...en algún momento esos resultados, como trabajamos en colectivo fuertemente se percataron de trabajo que tenían en ingeniería eran muy cercanos a los que tenía derecho, igual las que tenía trabajo social, agricultura, obviamente de un campo a otro campo pues hay particularidades, los niveles de desarrollo de las escuelas son diferentes y de manera igual pues los resultados no son los mismos, aunque la problemática es muy semejante entonces no había que hacer un programa para cada quien o dejar que un grupo se desgastara haciendo su programa y después criticar (Funcionario 1, Los Mochis, 2011).

La idea de reorganizar los esfuerzos a través de economías de escala forma parte en sí de ese comportamiento maximizador anunciado en el neoinstitucionalismo.

Los cambios que se produjeron en la UAS se realizaron con el fin de ajustar las exigencias con la SES y con sus reglas de juego, que de alguna forma coincidieron con los intereses particulares de Melesio Cuén y de algunos de los funcionarios de primer nivel. Sin embargo, las modificaciones que se sugerían chocaban con la legislación universitaria, misma que se cuestionó y se propuso cambiar.

...entonces los cambios que iban empujándose chocaban con lo que estaba establecido en la ley orgánica, entonces empezamos a ver asuntos ya más de corte institucional pero ya no solo en lo académico sino en un montón de elementos más que tienen que ver con todas esas situaciones, procesos curriculares, procesos organizacionales (Funcionario 1, Los Mochis, 2011).

Un aspecto importante de señalar aquí es que la UAS presentaba a inicios de la primera década del siglo XXI un ambiente político que no era propicio para la evaluación y la acreditación externa. La defensa de la

autonomía era parte de la cultura universitaria. Al vivir intensos procesos internos para la elección de rector, la atención principal eran los amplios grupos de poder que se disputaban la rectoría. Los cambios que se requerían implicaban también otra forma de cultura universitaria al interior de la UAS.

...pero algo importante que señalar para cuándo es que las condiciones de la universidad no para ese tipo de políticas, se necesita un cierto tipo de cultura, entonces era un programa de evaluación de los académicos de nuestros programas y un programa de ese tipo en una universidad como esta no entra fácilmente si no hay una cultura, un determinado nivel de aceptación, ósea la evaluación implicaba de alguna manera una especie de supervisión, una especie de vigilancia desde fuera y que supiera que éramos autónomos y supiera lo que íbamos a permitir, estas condiciones para que la gente entendiera que la evaluación no solamente era eso, o sea si eso, pero no solamente eso que los márgenes de autonomía se iban a mantener, teníamos que tener la cultura para que eso se pudiera hacer posible, o sea meter políticas así de ese tipo, sin condiciones institucionales a nivel de opinión favorable, cultura de una masa crítica de gente que maneja los procesos, era casi una misión casi imposible (Funcionario 1, Los Mochis, 2011).

Una vez que las políticas se impusieron desde el exterior, las decisiones al interior de la UAS se fueron desarrollando jerárquicamente, desde las cúpulas hasta los programas específicos que posteriormente serían evaluados.

El nivel jerárquico superior, con mayor información, les confiere al Rector y a los funcionarios de primer nivel mayores privilegios. Los diferentes sectores académicos fueron alineándose con las nuevas políticas institucionales poco a poco.

...hacía falta que algunos de los sectores académicos de la universidad se fueran compenetrando con esa inquietud, con los miramientos y con la importancia que tiene con el desarrollo de la universidad y por ahí fueran marchando...de manera particular los programas y de manera más particular todavía los académicos de los programas, más particular que las necesidades y situaciones de ese sector y de algunas de las áreas para desarrollarse pero desde abajo (Funcionario 1, Los Mochis, 2011).

En el proceso se entregaron diagnósticos que respaldaron cerca de 50 proyectos institucionales dentro de los mecanismos enmarcados por la SES. Sin embargo, los directivos que participaron en los diagnósticos presentaron la duda de si era conveniente estratégicamente decir abiertamente a la sociedad

las fallas que se tenían, pues podría salir contraproducente de manera personal, pero también desde el punto de vista de la Institución. Las decisiones fueron muy variadas, dependiendo de los juegos que en cada facultad se presentaron.

Esto es similar a los esquemas de la teoría de juegos: si el directivo es honesto y las políticas son congruentes con el discurso, entonces habrá beneficios para todos; si estas últimas no son congruentes, entonces el directivo podría perder su puesto y si ambas partes son deshonestas entonces ambas partes podrían ganar, más no la sociedad.

Un factor de relevancia fue la contratación de asesores organizacionales externos que permitió legitimar las decisiones al interior de la universidad.

...la universidad decidió trabajar un proyecto diferente, decidió consultar con especialistas para ir viendo qué tipo de organizaciones eran las más adecuadas sin contar mucho con lo que teníamos anteriormente, y fuimos echando a andar acciones de infraestructura, (Funcionario 1, Los Mochis, 2011).

El primer proceso de evaluación fue en un inicio más bien de primera visita, de reconocimiento mutuo y de intercambio de impresiones y se realizó de manera rápida en donde todos los actores alcanzaron a ver sus fortalezas y a sentir en muchos casos que no estaban tan mal como ellos se habían visualizado.

...vinieron nos visitaron, nos evaluaron y constataron lo que le habíamos entregado con detalles en algunos casos con escuelas con más tradición con más desarrollo pues las broncas eran menos...en la mayor parte los señalamientos de que había fallas, errores, había cosas que hacer y ya con una claridad... entonces tomó un lapso muy breve y digo breve porque estas cosas me parece que con el tipo de broncas que teníamos nos hubiéramos llevado más tiempo, con una estrategia diferente nos hubiéramos llevado más tiempo, y en poco tiempo tuvimos resultados muy alentadores...(Funcionario 1, Los Mochis, 2011).

En la práctica se encontró que en la UAS los procesos de inspección y de evaluaciones fueron reducidos en muchos casos a meros ceremoniales debido

a que no se deseaba minimizar la legitimidad de los procesos políticos, pues, como se sabe, la evaluación acompaña y produce ilegitimidad.

...hicimos contactos institucionales con los responsables en la ciudad de México, también hicimos revisión de trabajos, entonces entregamos el paquete, para estos compañeros analizaran y que armaran su propio diagnóstico, su propio plan de trabajo y que los presentaran a los días para su evaluación, pero luego vimos que nos convenía trabajar como institución y no como dependencia, entonces armamos un grupo de trabajo que nos permitió tener como resultado acerca de 50 proyectos listos, entregamos un paquete de 50 solicitudes (Funcionario 1, Los Mochis, 2011).

Como ejemplo representativo de los proceso de evaluación y acreditación que se dieron en la UAS describiremos el caso particular de la Licenciatura en Comercialización Agropecuaria (LCA).

En ocasión de ese proceso de acreditación el Rector delegó la aplicación de la evaluación a un grupo de funcionarios de diferentes niveles. Sin embargo, los mismos funcionarios de primer nivel manejan el juego oculto de la clasificación de programas, discriminando los que desean que se acrediten y los que dejan sólo para evaluar, algunos para acreditarlos posteriormente, pero otros para desincentivarlos o cancelarlos en un periodo posterior. Esta información se manejó de manera confidencial y sólo los funcionarios de este nivel manejaron la información a discreción. Los posibles cambios se realizaron de acuerdo con las negociaciones internas entre los líderes de los programas y la rectoría, sin que se diera a conocer de manera explícita los mecanismos que se siguieron. Es decir, en la negociación se ganó y se cedieron espacios políticos en la distribución del poder.

Otros funcionarios operativos de primer nivel se encargaron de armar los proyectos y de negociar directamente con los evaluadores; en el juego de atenciones dieron a entender cuáles fueron los programas que rectoría deseaba que se acreditaran y cuales sólo requirieron de su visita. De la atención que recibieron los evaluadores pudo depender el resultado final.

Frecuentemente los agentes externos evitan inspeccionar y controlar las organizaciones institucionalizadas, pues los beneficios inmediatos de negociación podrían ser mayores que los costos transaccionales.

Los evaluadores buscaban no tener conflictos en la negociación, así es que las observaciones pudieron ser de tal manera que los programas que se desearon acreditar pudieron ser ejecutados de manera sencilla; pero si no hay una buena atención, los resultados pudieron tener una dificultad bastante elevada.

Los funcionarios operativos de primer nivel negociaron también con los Coordinadores Generales y Directores haciéndoles creer que todos estaban en igualdad de circunstancias, pero que de acuerdo con el nivel que tuvieran en los indicadores de calidad serían los resultados.

El papel de las autoridades de la escuela

Los Coordinadores Generales en este caso, observaron el juego de los niveles superiores y calcularon si su programa tenía o no posibilidades y si podría salir librado para continuar avanzando en el entramado político. En esta decisión tubo la alternativa de hacer el máximo esfuerzo, no emplear todas las energías o definitivamente no esforzarse para acreditar. En el último de los casos sólo le restaba cumplir y ajustarse a la voluntad y los requerimientos específicos de la rectoría y de los funcionarios de primer nivel.

Este juego es oculto, ya que no se puede evidenciar sus intenciones ni en los niveles jerárquicos superiores ni a los inferiores. En este caso, de acuerdo con la táctica dilatoria, algunos Coordinadores Generales decidieron sólo evaluar y acreditar el programa en periodos posteriores; aceptaron los recursos de rectoría para promover la mejora de las instalaciones y así ganar algunos puntos políticos, tanto en el nivel superior, por no presentar problemas a rectoría, como en los niveles más bajos, por los logros visibles que alcanzaron (al menos pintaron las instalaciones).

Los funcionarios administrativos de los programas educativos trataron de atender todos los requisitos técnicos de los evaluadores de los CIEES, se sentían presionados por el tiempo e imposibilitados por la carencia de recursos y de apoyo por parte de rectoría. Aun sabiendo que era difícil acreditar los programas, entendían que con el simple hecho de permitir la evaluación, la universidad adquiriría beneficios en la negociación con la SES, pero además tenían la esperanza de conseguir mayores apoyos de rectoría para con el programa educativo y definitivamente para mejorar sus condiciones laborales.

Se observa aquí que al interior de la UAS los mecanismos de aseguramiento de la calidad educativa son generados a través de la organización formal e informal y de las acciones de poder que se generaron, tomando a la acreditación externa como pretexto o poniendo en marcha programas internos de mejora o de reingeniería, en donde se incluyen de manera transversal los procesos, funciones y actividades relacionadas con la enseñanza, la investigación, la eficiencia de los programas educativos, entre otros.

De esta forma, cuando los Coordinadores Generales admitieron la entrada de los evaluadores, permitieron a la vez que su poder fuera cuestionado; el simple hecho de no mostrarse preparados para acreditar y el no poder controlar la situación, desde la perspectiva de la comunidad universitaria, significó que sus decisiones no estaban por encima de cualquiera de sus elementos.

A partir de ahí, cualquier frase o comentario de los evaluadores que hubiera estado fuera de concordancia con las ideas del coordinador, ponían en tela de juicio su valía como líder universitario. Entonces, dependiendo de los intereses, el hecho fue un parteaguas para incentivar la heteronomía y crear más grupos de poder al interior de la Institución.

El ahogo presupuestario fue el mecanismo decisivo para alcanzar tales cambios sin demasiadas resistencias: autoridades, profesores e investigadores

salieron a buscar recursos al mercado y, en muchos casos, a conseguir estudios de grado y posgrado.

Tal es el caso de la Universidad. Uno de los Coordinadores reveló:

El programa no se encontraba en condiciones de someterse al proceso de evaluación externa ya las situaciones no eran las convenientes, puesto que el programa estaba sostenido primero por una planta de docente contratada por servicio, con pocos apoyos en su formación y su incorporación profesional, por otro lado la infraestructura no estaba en condiciones y por lo tanto ambos elementos, no daban las posibilidades para que una de las dos fuera exitosa pero además, el factor egresados no estaba presente, entonces optaron por invitarnos a que nos involucráramos en el proceso de elección con un ensayo para la futura evaluación definitiva y que este lo harían estrictamente el nivel técnico superior, por ser el único que estudiarían ya que está en el programa de estudios y porque la licenciatura todavía no tenía egresados. Sin embargo los estudiantes habían cursado los dos años del técnico superior universitario pero no habían entrado en un proceso de lo que son el título del técnico superior universitario y por lo tanto, no estaban egresando como tales sino eran estudiantes de licenciatura en un sentido estricto; de tal manera que esa es una deficiencia del proceso de evaluación que se dio, entonces fue en pocas palabras una evaluación prematura (Funcionario 2, El Carrizo, 2010).

En la UAS el caso específico del programa educativo de Comercialización Agropecuaria (que es el que nos sirve como referente) en general no se encontraban en condiciones de someterse al proceso de evaluación externa, no contaba con profesores de tiempo completo y no se contaba con infraestructura.

Aun cuando pareciera que los líderes de los procesos descuidaron los procesos de evaluación, en realidad su racionalidad era conservar y legitimar la estructura, como mencionan Meyer y Rowan (1999) «las organizaciones institucionalizadas protegen sus estructuras formales de la evaluación basada en el desempeño técnico: la inspección, la evaluación y el control de las actividades se reducen a un mínimo, y la coordinación, la interdependencia y los ajustes entre las unidades estructurales se manejan informalmente» (p.159).

El coordinador general, relata que los actores principales del proceso fueron: “los profesores que participaron en las actividades de organización pero también en las consultas que el comité evaluador llevo a cabo, y los

estudiantes en una fase también tuvieron su opinión, su espacio para opinar y los directivos, que tuvimos también nuestro espacio con el comité evaluador no solamente para facilitar el proceso de evaluación sino también para subestimar datos e información acerca del mismo, lamentablemente fue muy limitado el respaldo que los operadores de la administración yo creo que mal tuvieron para con nosotros, lamentablemente la tuvimos que llevar solos” La reacción del personal y estudiantes ante dicho proceso fue de entender que nos venían a evaluar sobre cosas que no nos han dado y los resultados, los mismos resultados ahí nos apoyan, pero por otro lado también al adentrar en ese proceso tendría algunas ventajas (Funcionario 2, El Carrizo, 20110).

Desde el punto de vista de los profesores y alumnos de la UAS, ellos fueron los que tuvieron que enfrentar a los evaluadores ya que los administrativos aparentemente se habían hecho a un lado. Pero en realidad, los funcionarios se hacían a un lado a sugerencia de los mismos evaluadores para que éstos no influyeran directamente en los procesos.

El personal y los estudiantes pensaron entonces que los mismos resultados apoyarían a sus reclamos y que el proceso podría tener algunas ventajas.

6.1.3 La evaluación y acreditación: la capacitación para el proceso

La Secretaría Académica de la UAS previamente había convocado a eventos de orientación, de información, de asesoría a los empleados para preparar el autodiagnóstico. Sin embargo estos últimos percibieron que fue insuficiente lo que recibieron.

La participación en el caso de las autoridades centrales, sobre todo la Secretaría Académica fue convocarnos a los eventos de orientación, de información, de asesoría a los empleadores de trabajo, para que nosotros preparáramos el autodiagnóstico y en su momento ayudarnos a ser los contactos con el comité evaluadores y la logística que se tiene que utilizar para atenderlos, he básicamente hablando de las autoridades centrales, las autoridades zonales estuvieron muy erráticas, muy ajenas a lo que nosotros estábamos haciendo. (Funcionario 2, El Carrizo, 2010).

Esto evidencia que la evaluación estaba programada, desde un inicio, para que fuera ceremonial, pues ya se sabía que no entrarían en detalles que no habían sido anunciados.

Los aspectos evaluados fueron la formación y la forma de reclutamiento en el personal, el perfil del mismo, la trayectoria, su desempeño y el nivel de compromiso con la institución, se evaluó la extensión de infraestructura, la pertinencia del programa teniendo incluso reuniones con parte de los sectores productivos y públicos que tienen que ver con el programa, los aspectos normativos organizativos del programa y la trayectoria y resultado de los estudiantes en materia académica, en matrícula.

La evaluación trajo consigo ciertas desventajas desde la percepción del personal pues se atendieron estándares que las escuelas con mayor antigüedad podían resolver.

Recomendaciones de los evaluadores

Los evaluadores dejaron hacer sentir al Coordinador General que el programa era de alta pertinencia, con muchas facilidades de vinculación como grupos productivos y sociales de la región y que requiere ser incorporado de una manera más definitiva a la Universidad, al sistema universitario en su conjunto con una fase de mayor compromiso. Mostraron mucha sensibilidad respecto a la situación del programa y señalaron que las autoridades tendrían que responder con mayor compromiso ya que se mostró ser pertinente.

El papel que jugaron los CIEES, en esta evaluación, fue de apariencia bondadosa para con el programa, puesto que no se cumplía con los requisitos necesarios para ser evaluada, y aun así hicieron su reconocimiento en un discurso valorativo acerca de lo que este comité observó, detectó y concluyó, hicieron llegar una serie de recomendaciones en las cuales el programa mostraba sus debilidades, pero resaltando la pertinencia del mismo.

La reacción de maestros y alumnos ante los resultados fue de indiferencia, pues es un asunto que se observaba muy lejano al plantel.

Si el parámetro que mueve la lógica de apoyo a la nueva etapa de las escuelas fue la urgencia de presentar resultados ante la sociedad, el apoyo

posterior a los resultados evidenció que existía otra agenda para algunas escuelas de la UAS ya que el apoyo de las autoridades universitarias en relación a los resultados emitidos por los CIEES fue poco.

El grado de conocimiento que tuvieron los maestros sobre el proceso de evaluación por parte de las autoridades de la escuela fue prácticamente nulo, ya que únicamente se les informó tres meses antes de que el programa iba a ser evaluado y que era necesario que actualizaran su *curriculum* y que revisaran y actualizaran los programas de estudio de las materias que estaban dando en ese semestre, y las otras antes dadas, lo que ocasionó un poco de inconformidad en los maestros ya que algunos argumentaron la no existencia de tales programas, exigiendo al coordinador general la contratación de expertos para la realización de estos.

Los maestros se sujetaron a las disposiciones del coordinador y unos días antes de la visita de los evaluadores trataron de presentar su mejor cara, entregaron su *curriculum* actualizado y el programa de las materias que impartían, ya que esta información pertenecería a una de las variables requeridas por los evaluadores, en la segunda reunión que se realizó para dicho proceso.

La capacitación y preparación por parte de las autoridades de la escuela y de los coordinadores de encargados del proceso en la zona norte nunca llegó, lo único que se preparó por parte de la coordinación académica de la escuela, fue la recepción apropiada y la atención personal de los evaluadores con la colaboración de maestros y un grupo de alumnos.

Para los maestros el propósito de la evaluación que se realizó, fue para tratar de evidenciar el programas en sus limitaciones, mientras que para otros se trató de que se explorara el programa para que éste tomara un giro de mejor aceptación ante la sociedad, ya que las condiciones en las que se habían estado trabajando dejaban mucho que decir del programa. Los que lograron

comprender fueron aquellos que recibieron indicaciones expresas de último momento.

Por otro lado a pesar de que no hubo una capacitación para el proceso, los maestros lo vieron como la oportunidad de una posible estabilidad laboral, ya que trabajan por contrato de tiempo y obra, además de que la universidad pudiera mejorar las condiciones de infraestructura una vez evaluado el programa.

La participación directa que tuvieron los maestros con los evaluadores se llevó en dos sesiones; la primera donde únicamente estuvieron los revisores y todo el personal académico, sin el acceso de las autoridades locales de la escuela. Allí se les preguntó cómo habían entrado a trabajar, cual había sido el proceso para su entrada, que si conocían sus derechos y obligaciones como trabajadores, que si manejaban el contrato colectivo de trabajo, si existían reglamentos en la escuela y cuáles eran. De manera personal se les preguntó sobre qué materia estaban dando y como la impartían. Les preguntaron sobre la infraestructura con la que se contaba, la relación con empresas afines a la carrera y dónde y cómo realizaban sus prácticas.

No se debe perder de vista que un gran número de maestros de las instituciones educativas se adaptan, aprueban las diferentes formas de imposiciones de sus dirigentes, perdiendo el sentido primordial de en donde gira la calidad educativa que es la esencia académica.

6.1.4 Procesos operativos

La crítica al proceso de la evaluación por los maestros

El programa de la LCA no se encontraba en las mismas condiciones de igualdad ante otras instituciones, programas y universidades con años de consolidación o de reciente creación, pero con apoyos suficientes como para ser evaluadas.

El apoyo de las autoridades universitarias en relación a los resultados emitidos por los CIEES han sido muy poco. Les hace falta llamada de atención para que se atienda la carencia de compromiso con los profesores y sus necesidades de formación y superación, llamada de atención con relación a las condiciones críticas, puesto que se están haciendo inversiones sistemáticas y de equipamiento hacia muchas escuela y pues en el caso de nosotros nos mantienen un tanto alejados de esos beneficios, en ese sentido no hay compatibilidad de exigir por un lado los resultados equivalentes a una escuela sino vieja cuando menos si consolidada, arraigada, con apoyos, con recursos, y por el otro lado una carrera que no se le da el reconocimiento pleno, que no se le da la facultades de autogestión y que si bien por un lado se le exigen resultados similares los cuales se transforman en una paradoja pues negativa, puesto que desinhibe el desarrollo (Funcionario 2, El Carrizo, 2010).

Una unidad rural debe ser evaluada de acuerdo a su contexto, ubicación, logros, objetivos, capacidades, es decir con lo que se tiene y no con lo que no se cuenta, ya que en la búsqueda de la calidad los resultados son los que se deberían perseguir, y no una mejora en infraestructura donde se olvida lo académico, eso no quiere decir que no se esté de acuerdo con las mejoras en lo material, sino que se pierde y se confunde la búsqueda de la calidad en lo material.

El programa se encuentra en desventajas para cumplir con los estándares de calidad evaluados por los CIEES, porque desde el momento en que tenemos un tipo de estudiante que está sujeto a condiciones sociales muy especiales, muy restringidas, nos metemos a una presión de responder como corresponde desde ese enfoque pues llevamos una desventaja (Funcionario 2, El Carrizo, 2010).

Se tiene así que para algunos maestros los procesos de evaluación son algo positivos para las instituciones ya que por medio de ellos pueden fluir los recursos y las mejoras en infraestructura, mientras que para otros son juegos crueles y despiadados donde la manipulación y simulacro son los que prevalecen para la obtención de algo.

Las mejoras académicas después de la evaluación

El apoyo posterior que se recibió por parte de la universidad fue muy poco, únicamente el acceso a algunos talleres, los profesores del programa consideran que para que se consolide la unidad académica, se deben gestionar terrenos e invertir en infraestructura, garantizar los derechos laborales de los trabajadores y ampliar el programa educativo con otras carreras, formalizar

todas las actividades que se hacen, además de seguir cada una de las observaciones realizadas por los evaluadores.

Tomando en consideración que la evaluación del programa educativo ubicado en un espacio rural es de destacar la participación social que se generó después del proceso, pues los organismos sociales y autoridades ejidales han tenido participación para con el programa, pues se vio en la necesidad de cambiar al patronato, organizar a los padres de familia y de convocar a las autoridades ejidales y fuerzas vivas, para empezar trámites para la adquisición de terrenos y para ampliar el convenio con CENATRYD y SAGARPA, para la ocupación del edificio en el que se encuentra hasta el día de hoy el programa.

A manera de reflexión

Al analizar las particularidades en el inicio de los procesos de evaluación y acreditación en la UAS se encontró que la adopción de las políticas públicas educativas transformaron en principio las estructuras políticas y académico organizativas descritas en el capítulo 5, donde se destacó que ésta Institución se vio en la necesidad de entender de una manera distinta su concepto de autonomía.

Para esta institución se describió cómo es que la evaluación institucional y la acreditación de los programas educativos representaron un mecanismo de control bajo el supuesto de mejoramiento general de la calidad del sistema.

Los resultados apuntan a que en la relación neoinstitucional de la UAS con la SES, los agentes universitarios permitieron los cambios ya que cada uno buscaba el mejoramiento propio y el institucional.

Al interior de la UAS, todos los actores se vieron involucrados dentro de complejas tramas institucionales y en su mayoría, impulsaron las iniciativas de la SES.

En esta Institución operó un cambio efectivo y encontró en la acreditación la oportunidad o el pretexto ideal para operar estos cambios sin mucha resistencia de los actores universitarios (maestros y alumnos principalmente); las autoridades encontraron en la acreditación la legitimación del cambio en las estructuras políticas y organizacionales.

6.2 La Universidad de Occidente

En este apartado se presentan los resultados de las entrevistas realizadas en 2010 al ex rector López Portillo y a dos funcionarios de primer nivel que por razones de confidencialidad se definen como funcionario 1 y funcionario 2, y de la observación participativa realizada en la UdeO en la primera década del siglo XXI, orientadas a entender lo sucedido cuando esta Institución inició con los procesos de evaluación y acreditación.

A principios de la década del 2000 coincidió el cambio de administración el gobierno federal mexicano y con ello vinieron reformas en la Subsecretaría de Educación Superior (SES) y el impulso a las reformas en muchas IES en el país.

...en la universidad de occidente en el año 2000 a fines del año 2000 surgió un planteamiento de una reforma institucional derivado del cambio de administración en el gobierno federal (funcionario 1, Los Mochis, 2010).

Una de las estrategias que se planteaban por parte de la SES era la de implementar procesos de evaluación y acreditación en todas las IES del país. La UdeO tenía un referente previo, ya que la carrera de psicología ya se había acreditado en 1996 y se había adelantado a las tendencias nacionales.

6.2.1 Negociación con la SES

La UdeO no escapó al complejo panorama que se vivió en la educación superior con la alternancia política, la especificidad de la nueva estructuración de las universidades públicas se determinó en gran medida por la manera en

que los actores específicos interpretaron lo que ocurría y adaptaron y relocalizaron sus intereses en el proceso de cambio (Acosta, 2003). En especial los rectores y los funcionarios de primer nivel de las universidades públicas del país, quienes agregaron a las formas de gestión política la construcción de un aparato técnico instrumental para la obtención de recursos y llevar a cabo su función.

Las dificultades para adaptarse a las nuevas reglas fueron muchas, pero una de ellas es que en algunos casos los cambios no vinieron en un inicio con modificaciones legislativas ni de normatividad, sino a través de estrategias se encontraban fuera de la normatividad vigente en ese entonces (Rocha, 2008).

Desde una perspectiva neoinstitucional «no todos los actores pueden mover toda la organización, ni los que en determinado momento pueden hacerlo lo hacen siempre» (Pérez y Valencia, 2004, p. 86), actores que se encuentran como funcionarios en las esferas superiores de las IES y de la Subsecretaría de Educación Superior generan mecanismos del poder en estructuras en las que a la vez forman parte y en ciertos momentos se subordinan a ellas. Los agentes y la estructura explican los resultados en la organización académica

De esta forma podemos entender cómo el proceso de evaluación y acreditación en la UdeO inició con la intencionalidad y las gestiones de Vicente López-Portillo Tostado, Rector que inició su gestión a la par del cambio de poderes federales entre los partidos políticos más importantes de México (Partido Revolucionario Institucional y Partido Acción Nacional).

Esto es particularmente importante ya que, el Rector López-Portillo, al ser parte de estructura priista del poder, tuvo que asimilar los cambios de una manera inmediata para ajustarse a las innovaciones de la SES que estaban por venir y que a ciencia cierta se desconocían.

Los cambios que se vislumbraban para la UdeO se habían planteado en tres ejes, el normativo, el estructural y el modelo educativo:

...la universidad se tenía que transformar trasforma en 3 ejes ya los conoces estuviste colaborando el eje normativo el eje estructural y el modelo educativo, particularmente el de modelo educativo que se orienta a un nuevo modelo educativo orientado a esas políticas que dicho se ha son los mismos que han permanecido (funcionario 1, Los Mochis, 2010).

Estos cambios se encontrarán ligados con los procesos de evaluación y acreditación y con el desarrollo de otros procesos de atención documental tales como el PIFI y los proyectos de desarrollo institucional.

El cambio organizacional llevó a la universidad a incrementar su estructura organizacional de manera que se hizo más vertical. Las estructuras se ampliaron:

...la reestructuración que se dio en la UdeO se orientó a crear vicerreorías, la coordinación académica se transformó en vicerreoría académica, la coordinación de administración se transformó en vicerreoría administrativa. Todos los procesos de evaluación tanto de evaluación como de acreditación fueron una responsabilidad de la nueva vicerreoría académica y le tocaba revisar la gestión el estar en contacto directamente con los funcionarios del CIEE (funcionario 2, Los Mochis, 2010).

Se pensaba que era necesario el crecimiento de la estructura y no necesariamente la optimización. Este cambio también obedecía a tratar de equiparar los puestos y rangos de importancia con el de otras universidades del centro del país. Por ejemplo la Coordinación Académica no era entendida por los pares académicos que tenían un mejor entendimiento si consideraban que se refería a una vicerreoría académica.

Los funcionarios estuvieron de acuerdo con este cambio porque además les daba un mayor estatus y la posibilidad de incrementar sus sueldos.

Centralismo y búsqueda de alianzas con los actores que toman decisiones

Una de las costumbres de las viejas estructuras del poder gubernamental priista era la de fundar sus acciones en el cultivo de «amistades» que coincidían en puestos claves y que ayudaban a consolidar el entramado sociopolítico y reforzar la toma de decisiones. De esta forma López-Portillo siguió con la costumbre de la construcción de las relaciones interpersonales

que lo llevarían a conseguir parte de los objetivos trazados para la UdeO y en la agenda oculta, parte de objetivos personales.

...es importantísimo pero allí también interviene muchos el aspectos de relación personal, cuando yo llego de rector, el Secretario General de la ANUIES era Julio Rubio y luego fue el Subsecretario; yo establezco relación con Rubio desde la ANUIES y me acerco a él por una razón –además de que ya somos buenos amigos personales (Rector, Culiacán, 2010).

Esta forma de construcción de las relaciones de poder en las cúpulas del sistema educativo mexicano no cambió al ingresar la administración panista. De hecho, como se observa, la estructura aprovecha actores y elementos que ya se encontraban en la organización priista del presidente Ernesto Zedillo, cuyas políticas neoliberales habían allanado el camino para lo que se vendría posteriormente.

De esta forma un elemento de racionalidad del Rector fue, además de aprovechar las «amistades» que ya había conseguido en su trayectoria política previa, buscar alinearse con los grupos de poder ubicados en el centro del país.

...siempre debe pensar quienes mandan y como acercarte y entonces como me acerco al grupo de poder pues con uno de la UAM que era Secretario de la ANUIES pero hice una especie de socio grama para ver dónde estaba la fuerza, esa es la ventaja que te da haber estudiado el político, el político sabe eso pero muchas veces pierde, en cambio si tu sumas cierta intuición política a formación yo ya iba sobre seguro yo dije quienes mandan, ¡con estos!, allí te vas sobre ellos, y entonces con Rubio hubo mucha simpatía digamos desde que fue... Nosotros fuimos perfectamente ortodoxos, porque la obediencia a las líneas de México me generaba recompensas pues, entonces allí, ¿cómo les diere?.. No es que sea una subordinación acrítica pero es una obediencia aceptada... (Rector, Culiacán, 2010).

En este caso el Rector de la Universidad de Occidente, como agente importante del proceso educativo buscaba acercarse, dialogar, alinearse y subordinarse a la estructura del poder y aceptar las nuevas condiciones impuestas por los que detentan el poder y aceptar las nuevas condiciones impuestas por los que detentan el poder.

La inercia a continuar con los juegos del centralismo del poder fue evidente, pero se vislumbraban algunos cambios estructurales.

El centralismo acentuado en las nuevas relaciones de poder en el sistema universitario fue evidente y los juegos políticos no sólo fueron entendidos por quienes buscaban ejercer el poder sino por los nuevos rectores que habían entendido los cambios en la dinámica de las políticas públicas de educación superior a principios del año 2000.

El interés en la negociación entre la UdeO y la SES era mutua, pues tanto el Rector buscaba el acercamiento con el Subsecretario Julio Rubio para obtener el máximo de beneficios (presupuesto para la universidad), como también a la inversa la Subsecretaría buscaba en sus inicios consolidar su programa de acreditación.

Primero un ofrecimiento de Julio Rubio de que nos apoyarían en el proceso y que si lográbamos desarrollar un programa exitoso de acreditación íbamos poder acceder a ser universidad pública con la mitad del presupuesto de parte de la federación (Rector, Culiacán, 2010).

Se observó claramente cómo es que el proceso inicia con un ofrecimiento de seguridad que el Subsecretario otorgó para que el Rector pudiera iniciar con las gestiones al interior de la Institución y darle fuerza al poder de convencimiento.

El mismo Subsecretario de Educación Superior, Dr. Julio Rubio lideró los trabajos al interior de la UdeO:

... derivado de estas visitas del Doctor Rubio la universidad se adentró también a los procesos para llevar acabo, para ajustar, lo que históricamente la universidad durante mucho años había querido hacer: ajustes en su modelo educativo (funcionario 1, Los Mochis, 2010).

De esta manera para la UdeO en el año 2000 se establece una nueva relación con el Estado ahora francamente neoliberal, en el que la educación superior comienza a ser percibida como parte de los problemas económicos de la sociedad, pues el pretexto es que la universidad consume muchos recursos públicos y que para muchos contribuye muy poco (Calzadilla, 2002: 4); de tal forma que ahora todos los organismos gubernamentales se enfocan a dar un seguimiento puntual y fiscalizador de todas las actividades universitarias para

así asegurar el uso eficiente de los recursos y la calidad de los productos escolares.

El impulso de la evaluación y la acreditación en la Educación Superior en el periodo foxista se debe en parte al impulso de agentes individuales, pero también debido a la estructura que se conformó en la interrelación de la SES con las universidades públicas como la UdeO.

Estrategias de isomorfismo

Además, en el contexto político de la educación superior, la colusión apunta a objetivos que no solamente buscan impactar al interior de la institución, sino presionar a otras universidades a subordinarse al “nuevo” orden.

Este papel de servir de “cuña” política en el ámbito universitario sinaloense, siempre había sido jugado por la UdeO para presionar algunas acciones políticas de la UAS:

Necesitábamos poner un ejemplo en el estado, si nosotros no hubiéramos acreditado, la UAS no hubiera empezado (Rector, Culiacán, 2010).

La política de la SES orientada al isomorfismo generó procesos que obligaron a la UdeO a asemejarse a otras que enfrentan las mismas condiciones ambientales del sistema. En este caso se obtuvo un isomorfismo coactivo que se impuso por parte del Estado a través de la SES y que influyó decisivamente en la organización de las UdeO. Específicamente se habla en este caso de un isomorfismo coercitivo.

La UdeO llevó una ventaja considerable en los procesos de evaluación y acreditación en la primera década del 2000.

...en el proceso la UdeO fue la primera universidad en Sinaloa, fue la primer institución que llevaba más de 31 programas evaluados en el nivel 1 de los CIEES; estamos hablando de que un 85 % de nuestra matrícula estaban en programas de buena calidad en el nivel 1, para cuando nosotros teníamos 13 programas acreditados la UAS tenía 1 programa acreditado (funcionario 1, Los Mochis, 2010).

El diagnóstico

Uno de los elementos clave del proceso de evaluación y acreditación fue el diagnóstico institucional que la SES exigía al inicio de la relación.

Es interesante observar cómo los funcionarios estaban al pendiente de a partir de qué proceso la Institución recibiría mayores apoyos. Se pensaba que a partir del diagnóstico se tendría un incremento inmediato en el presupuesto, pero esto no fue así:

fue un diagnóstico lo que hizo la universidad sacar una radiografía poner blanco y negro todo lo que estaba viviendo en ese tiempo la universidad aun con el nuevo modelo, aun con la reforma administrativa, con la reforma normativa, todavía se dieron cuenta en ese momento qué faltaba algo, bueno ya hicimos todo esto de acuerdo a las políticas, pero no se refleja en mayores apoyos para la institución, entonces el siguiente paso que teníamos que dar era - si ya tenemos el diagnóstico - ponernos a trabajar sobre las cosas ...cuando el momento que nos enfrentamos a la evaluación nos dimos cuenta en el primer diagnóstico que no hacíamos lo que estaba en el papel y no poníamos en el papel lo que hacíamos que es la parte fundamental de los procesos (funcionario 2, Los Mochis, 2010).

El diagnóstico significó para la UdeO un proceso de construcción de elementos que no se encontraban documentados y que había que fabricar o recuperar. Después del diagnóstico y de detectar las observaciones, lo que seguía era atender las recomendaciones para indicar que los procesos de transformación ya estaban en marcha.

Otro asunto importante es que una vez que se realizó el autodiagnóstico, lo que siguió es la acreditación de los CIEES como una manera de sometimiento.

eran necesarios someternos a los procesos de evaluación externa... teníamos que someternos a unos procesos para lograr la calidad de nuestros programas (funcionario 2, Los Mochis, 2010).

El ser universitario ligado al presupuesto

La gestión económico-financiera de las universidades constituye uno de los principales problemas; la dependencia total de los recursos del gobierno hace que las instituciones sean rehenes de los presupuestos públicos centralizados

y que incentivan la práctica de *lobby* permanente frente al gobierno (Mayer, 1999).

El presupuesto universitario era, como en todas las universidades mexicanas uno de los puntos más álgidos. La UdeO se enfrentaba ante una nueva SES que implementaba nuevos mecanismos para el otorgamiento de presupuestos.

La percepción generalizada era que la UdeO se manejaba con un presupuesto muy por debajo del que realmente se requería.

De aquí que uno de los principales trabajos de los Rectores es el planteamiento de estrategias que permitan maximizar el conseguir presupuestos, que para el caso mexicano es la alineación con la política nacional.

La SES como agente es capaz de desplegar un espectro amplio de poderes y de intervenir o de abstenerse en las universidades, influyendo en el estado específico de las cosas (Giddens, 2006).

De la situación en la que se encuentre cada Institución Pública de Educación Superior es la estrategia que habría que seguir, siempre con el compromiso de la subordinación a las políticas públicas educativas fueran estas congruentes o no y a los grupos de poder generalmente aglutinados en partidos políticos.

...la universidad es una universidad que no recibe recursos de la federación sino en una proporción mucho menor y nos acercaba a las autoridades de México en lo que ellos querían entonces, fue una primera consideración de orden práctico (Rector, Los Mochis, 2010).

Por lo anterior en el caso de la UdeO, el Rector manifestaba que un aspecto interesante de evidencia es que las decisiones de rectoría se subordinan a consideraciones de orden práctico y se deja por fuera cualquier búsqueda de ideales educativos.

Si bien la Universidad había surgido en los ochenta con una serie de ideales educativos, estos tuvieron que ser omitidos para adquirir los nuevos ideales de la SES como fines únicos de la Institución, un costo demasiado alto para los pocos profesores idealistas, muy bajo para los académicos que buscaban beneficios económicos y bajo también para los funcionarios que perseguían demostrar su alta capacidad de gestión. En todo esto hay un proceso de costo-beneficio para cada agente que al ajustarse a la estructura de la SES no logran tener comportamientos maximizadores debido al esfuerzo y/o riesgo que para unos u otros implicaron.

El ser universitario ajustado al presupuesto

Como se ha estado describiendo, un aspecto de sumo interés es que, en el caso de la UdeO, no solamente el Rector se alinearía con los objetivos de la SES para obtener el presupuesto; la motivación económica, justificaría prácticamente todas las acciones administrativas y educativas de la institución en todos los niveles jerárquicos; es decir el fin último que justificaría cualquier intención universitaria sería la obtención de recursos; ninguna observación en el sentido crítico, educativo, pedagógico, sindical tendría más peso que el fin último alineado completamente a las políticas neoliberales.

Con una nueva dinámica de trabajo a partir del 2000, 2001 la universidad se empieza a vigilar desde otro panorama, al empezar a participar en ejercicios de presupuestación de fondos federales de allí que también esos ejercicios que también implicaban estar en los procesos de evaluación externa y también tener condiciones para poder con nosotros como institución allegarnos a ese recurso (funcionario 2, Los Mochis, 2011).

yo creo que la principal motivación es estar en correspondencia con la política nacional, si no estás te vas, entonces son motivaciones académicas por una parte pero tienen mucho de sustento presupuestal... La verdad que las expectativas no eran tan altas como al inicio, se fueron acrecentando con el tiempo porque se tuvo una magnífica respuesta a la universidad por una razón de índole práctica, yo les podría decir a los de la comunidad universitaria, necesitamos hacer esto y esto y esto, porque nos van a dar más dinero, porque nos van a recompensar, entonces teníamos una forma de justificar actividades que antes no teníamos a mí me dio la gran excusa, porque con eso nosotros pusimos orden en la universidad, pero acrecentar tu fuerza tu liderazgo...(Rector, Los Mochis, 2010).

La SES permanecía a una distancia segura de la política interior de la universidad, pero tenía la cualidad de instalar mecanismos como el PIFI, la evaluación de los CIEES y de los organismos acreditadores del COPAES, que hacían que los actores generaran una serie de acciones al interior.

La llegada de los CIEES a la universidad siempre causaba grandes expectativas en todos los niveles, lo que generaba también mecanismos de legitimación:

... para mí esos procesos que llevan a cabo por los CIEES son unos procesos bien legitimados puesto quienes los que evalúan ahí no son personas que trabajan para los CIEES son pares académicos son personal académico investigadores académicos de otras universidades que son propuestas por esas universidades a petición de los CIEES y ellos van y realizan la investigación (funcionario 1, Los Mochis, 2010).

El poder de la estructura de la SES pudiera radicar en la percepción de la lejanía que tienen los agentes educativos de la misma; sus normas, procedimientos, reglas y sugerencias aparecían, ante los diferentes funcionarios de la UdeO como inalterables e incuestionables, los universitarios tendrían que accionar en el marco de ellas; si aun alineándose a sus sugerencias la UdeO tenían dificultades para obtener los presupuestos deseados, hacer caso omiso hubiera implicado, en sentido opuesto, el alto costo de quedarse sin recursos extraordinarios.

Otro de los asuntos que se encuentran entreverados en este apartado es que algunos administradores y funcionarios habían propuesto modelos educativos diferentes a los de la SES, pero debido a las grandes dificultades (altos costos de transacción) para consolidarlos en muchos de los casos cedieron el paso a los nuevos modelos educativos estandarizados emitidos por la SES.

6.2.2 Gestión al interior

Las instituciones educativas son «medios propicios para que se generen contradicciones y conflictos, debido a que confluyen y conviven diariamente

personas con formaciones culturales y educativas diferentes, lo que resulta en diversas formas de pensamiento, de comportamiento, que reaccionan de distinta manera ante las presiones que se presentan en forma natural en la constante convivencia del diario quehacer educativo» (Viñas, 2004, p. 13). Observamos así que son cede de conflictos propios y de la sociedad en general.

El concepto de conflicto es importante pues se considera inevitable para la transformación en las organizaciones escolares. Es así como en la cotidianidad en la UdeO se conformó para los procesos de evaluación y acreditación, en un entramado de relaciones personales, organizacionales e institucionales en todos los niveles.

Estas relaciones están directamente influenciadas por una gran cantidad de factores que tienen que ver con el momento político y la situación económica por los que atraviesa cada institución, la conformación y la procedencia social y cultural de los actores educativos, la organización escolar y la situación geográfica por mencionar algunas.

La mezcla de los aspectos mencionados, es la fórmula muy particular que da forma y sentido a la gran diversidad de maneras de reaccionar de los profesores al ser parte esencial y la razón de la existencia de cada institución educativa.

El venir cargando con antecedentes sociales y culturales y estar inmersos en cierto contexto espacial y temporal, genera una conciencia o una opinión individual o grupal que los hace resistirse o no y adaptarse o no a todos los aspectos que les afectan en su condición de profesores universitarios. Entonces encontramos formas contradictorias de conciencia y conducta, algunas de las cuales pueden ser exhibidas como resistencia, acomodación o absoluta autoindulgencia (Giroux, 2003).

La resistencia es un problema inherente a los sistemas educativos, que pueden implicar disturbios y desafíos hacia la autoridad escolar y funcionamiento institucional.

Como mencionan López-Zárte y otros:

...los académicos son los más críticos de la actuación de los rectores y de su aparato administrativo, tienden a tener una mirada más amplia de la institución en la que ubican la actuación del rector en relación con administraciones anteriores, relatan la participación e influencia del rector en su ámbito específico de trabajo que dista de manera diferenciada de los grandes propósitos institucionales expresados desde la mirada de la rectoría (2011, p.1027).

El Rector de la UdeO, antes de intensificar sus relaciones con la SES trata de gestionar con los principales agentes al interior de la universidad en el sentido de generar una relación adecuada entre la estructura, la estrategia, los sistemas, el estilo, las capacidades, la gente y los objetivos comunes (Bonney, 2004), pero como en muchas administraciones rectorales se encontraron resistencias potenciales de tensión organizacional y fuentes de conflictos:

Cuando yo llego, intento dirigir la universidad en alianza con el sindicato y no me resulta... entonces cuando no me resulta trabajar con ellos, yo busco un mecanismo de cómo hacer que funcione la universidad en términos más académicos (Rector, Culiacán, 2010).

Por un lado, el sindicato mantiene las antiguas tendencias de presión para mantener el poder político al interior de la UdeO y así estar en mejores condiciones de negociar y por otro se encuentra el Rector, que trata de cambiar las formas de hacer las cosas al interior de la Universidad y aplicar los nuevos criterios de la SES. Esta fuente de conflicto potencial se mantuvo permanente en todos los procesos que posteriormente se vivieron.

Desde la perspectiva neoinstitucionalista los sujetos que actúan, el Rector, los miembros del sindicato están insertos dentro de complejas tramas institucionales; los resultados no pueden ser reducidos a consecuencias directas de los motivos de alguno de los agentes pues no son sólo ellos los que

determinan el devenir de la sociedad universitaria sino también las estructuras como organizaciones al interior de la universidad las que impiden o impulsan las iniciativas.

Por otra parte, el surgimiento de un ambiente institucional complejo estabiliza las relaciones organizacionales interna y externas, el sindicato terminó cediendo ante las condiciones del mercado ya que al ponerse bajo la jurisdicción de significados y controles institucionales y a medida que se convirtió en parte de un sistema colectivo más amplio se logró cierta estabilización y se garantizó el apoyo mediante acuerdos y no completamente mediante el desempeño, ya que independientemente de que la universidad educa a sus estudiantes, las agencias gubernamentales siguen comprometidas y les dan financiamiento y las usan así automáticamente año tras año (Meyer, 1999).

Desde el neoinstitucionalismo se observa cómo es que a fin de cuentas los profesores y una buena parte de la comunidad universitaria pensaba en términos de beneficios.

... hubo unos cuantos cuestionamientos al interior creo que mínimos había alguna gente que llegaban y preguntaban el porqué de los procesos de evaluación que beneficios nos iba a traer... teníamos dificultades pero dificultades pequeñas de gente, personas que a veces se oponían a los procesos de porque íbamos a evaluar los problemas, de por qué no evaluábamos nosotros mismos, de porque la calidad, ¿para qué? ¿A dónde nos iba a llevar? (funcionario 2, Los Mochis, 2010).

...en términos generales no hubo obstáculos para estos procesos (funcionario 1, Los Mochis, 2010).

Lo anterior da muestra también que la resistencia no es por la defensa de ideales sino más bien la búsqueda de ventajas, los funcionarios de los diferentes niveles querían saber los beneficios institucionales y propios de entrar en los procesos de evaluación y acreditación.

Proceso de adoctrinamiento

Sensibilización

En forma paralela a los cambios se dio un amplio proceso de sensibilización donde diversos actores del interior y del exterior de la Institución presentaban los aspectos teóricos que podían justificar los cambios que se avecinaban, su participación servía en términos generales de catarsis y de convencimiento.

... más que los discursos de los funcionarios en esos tiempos yo creo que fue una serie de pasos que se dieron Yo te dije... vino Eugenio Bocar el director Fernando del Río, Hugo Arechiga, el Doctor de la Garza... y ellos eran los que aclaraban todas las dudas (funcionario 2, Los Mochis, 2010).

Implementación de procesos en todas las unidades de manera simultánea.

... nos faltaban muchos programas institucionales que teníamos que estar implantando simultáneamente estamos hablando de todas las unidades en aquel momento (funcionario 1, Los Mochis, 2010).

6.2.3 Calidad y evaluación

Anteriormente a la llegada de López Portillo a la Rectoría la UdeO no había podido consolidar los objetivos académicos propios, debido, entre otras cosas, a las diferencias políticas entre los grupos de poder. Ante el nuevo contexto, el proceso de acreditación se convirtió en un objetivo estratégico de la institución que no asegura de por sí la calidad pero sí asegura una organización o un reordenamiento interno.

...te permite el proceso de acreditación el poner objetivos concretos y empezar a trabajar en una línea de mejoramiento académico que no te asegura por sí la calidad pero si te permite una organización interna, digamos poner los distintos elementos hacia el mismo objetivo que era muy importante (Rector, Los Mochis Sinaloa, 2010).

Desde el neoinstitucionalismo se observa que en estos procesos se generan racionalidades de los agentes y racionalidades institucionales en los que se acepta que no es lo óptimo sino que al menos se gana en algún aspecto por ejemplo en estabilidad, mientras que se sacrifican muchos otros. En este caso, se acepta que no se logra la calidad deseada pero se avanza en una mejor organización.

La racionalidad que se observó en la administración de la UdeO fue limitada ya que decidió adaptar su objetivo y adecuar sus fines a los que marcaba la

SES en su momento. Es decir, no es la racionalidad económica de búsqueda del óptimo en los beneficios. Los costos de transacción que se traducirían en las dificultades tales como el quedar fuera del presupuesto influyeron fuertemente en la decisión universitaria.

El ser y entender universitario tenía que alinearse ahora con el entendimiento de la SES sobre lo que deberían ser las IES. Los funcionarios aprendieron el discurso de la SES sobre lo que debería ser la calidad en su institución:

... la calidad de la educación superior iba sujeta a una resignificación una reestructuración de los modelos educativos hacia la flexibilidad educativa hacia tener procesos más claros al interior de las universidades y más transferencia claridad certeza de los estudiantes formación y actualización permanente de sus profesores entre otras cosas todo esto es llevado orientado a una educación a una formación integral de los estudiantes (funcionario 1, Los Mochis, 2010).

Es decir la calidad, como concepto toyotista se liga a la simplificación y flexibilización de procesos en los que interviene la actualización de los profesores y la formación integral de los alumnos.

Los procesos de evaluación y acreditación fueron más bien un instrumento para que, bajo el argumento de la calidad, se lograra la consolidación del poder al interior de la institución (governabilidad). ¿Quién se podía manifestar en contra de la retórica de la calidad?, como retórica, la calidad fue un concepto aglutinante muy bien recibido por la comunidad universitaria.

Si se entiende que en cierto modo la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo, sobre los hechos, desde ciertos parámetros de referencia (Tiana y Santángelo, 1996), entonces el someter a la UdeO en este proceso sirvió para establecer qué y a quiénes enjuiciar y a la vez darle jerarquía a los que serían los juzgadores y los jueces.

Se observa aquí como la evaluación se convirtió en un poderoso instrumento de control no sólo de la calidad de la enseñanza, sino también de las acciones de la UdeO.

La evaluación para propiciar el cambio cultural

La evaluación como elemento del currículum o como proceso dentro del sistema educativo «forma una cultura propia, crea un lenguaje propio que la identifica, habla de modelos de evaluación, origina tendencias, cuenta con sus propios autores especializados y con sus propios medios de comunicación» (Rendón, 2009: 276).

La UdeO sufrió un fuerte cambio en este sentido: de una cultura ajena a la autoevaluación, a la evaluación externa y a la acreditación; a otra cultura inmersa en la búsqueda sistemática de la calidad:

...yo estaba buscando de cómo cambiar la universidad, de una universidad muy localista, endogámica, clarísimamente endogámica a que nos fuéramos con la línea que estábamos siguiendo todas las universidades (Rector, Culiacán, 2010).

El motivo principal de López Portillo era ingresar al esquema de evaluación y acreditación de la SES que le permitirían a la vez establecer mecanismos para motivar el cambio institucional y así romper con las inercias de las administraciones pasadas, la endogamia detectada y reconcentrar el poder y el liderazgo en su Rectoría. Pero un asunto importante aquí es que se generaron una serie de reglas, de normas interinstitucionales que habría que seguir: la construcción de los PIFIS, las normas de evaluación de las CEES y de los COPAES, entre otros. Las reglas, procedimientos y demás cambios organizacionales que se realizaron en la UdeO tuvieron una influencia en las relaciones, conductas, y comportamientos de funcionarios, administradores y estudiantes en general.

La evaluación para obtener liderazgo

El proceso planteado por la SES, implicaba inevitablemente el reordenamiento de las fuerzas políticas al interior de la institución a favor de la calidad de la educación, pero con una organización heterónoma volcada hacia la consecución del objetivo de conseguir el liderazgo por parte del Rector:

Porque al interior me permitía un mecanismo de conseguir un liderazgo que no había podido tener los dos primeros años en el que se involucrara la gente (Rector, Los Mochis, 2010).

El liderazgo del rector aseguró una gobernabilidad universitaria orientada a la gestión, la administración, la normatividad, la gobernanza, la rendición de cuentas, las formas de gobierno, las estructuras organizacionales.

La gobernabilidad se relaciona en este caso con la capacidad de la UdeO para responder efectivamente a todas las demandas de la comunidad universitaria mediante los mecanismos institucionales acordados.

En el plano interinstitucional la SES y la UdeO como agentes, buscan sus propios objetivos, en este caso la SES buscaba que la Universidad se adscribiera a sus nuevos propósitos, mientras que esta última trataba de utilizar a la SES para influir en la gobernabilidad de la institución, además de la consecución extraordinaria del presupuesto. Al interior de la UdeO el Rector también buscaba el liderazgo y establecer procesos aglutinadores de voluntades y minimizar (si no eliminar) las manifestaciones de los opositores.

El plan mercadotécnico en la SES era tal, que imprimía un sentido de urgencia y de atraso en los funcionarios de las universidades para acceder al juego de hacer sentir la necesidad urgente de la reestructuración académica - administrativa sobre todo cuando las administraciones acaban de iniciar su periodo rectoral.

... nosotros empezamos 20 años tarde y la U de O empezó temprano en Sinaloa pero empezamos tarde con respecto a otras instituciones, a nivel nacional, una parte importante de las universidades ya iba adelante que nosotros, eso con respecto a lo general (Rector, Culiacán, 2010).

Este mecanismo de urgencia es parte de la fuerza cultural del momento histórico que se vivía en la UdeO a principios del año 2000, el mito de las jerarquías institucionales, las creencias de los funcionarios, la opinión pública, legitimaron los cambios institucionales (Powell, 2007).

Esto hacía ver también a las nuevas políticas de la SES como un producto de la evolución universitaria a la que las nuevas generaciones deben acceder y abandonar los viejos esquemas que prevalecían en muchas de las IES.

El proceso de socialización de las normas, guías, objetivos, etc. de la SES al interior de la IES se dio con especificidades propias de la época: el sentido de la urgencia, la selección de privilegiados para demostrar la efectividad de las intenciones, el resaltar el éxito y la bondad de las acciones evadiendo cualquier intento de resistencia y de conflicto.

La relatividad de la intensidad de la evaluación

En el discurso se pone en evidencia, que los procesos de evaluación y acreditación son relativos a los procesos políticos y a los intereses tanto de la SES como de la UdeO en ese tiempo:

...habría que ver que en ese tiempo nos fue muy bien también porque las autoridades necesitaban acreditarnos, nosotros llegamos a la carrera y le pegamos (Rector, Culiacán, 2010).

La SES necesitaba acreditar a las universidades para legitimarse en el poder. En esta relación neoinstitucional los agentes buscan sus propios beneficios contractuales, la SES relaja, como en este caso, algunas evaluaciones, para obtener una mayor dependencia de la UdeO y demostrar a la UAS que es un procedimiento posible. La UdeO por su lado obtiene más beneficios de los esperados a cambio de jugar el juego que la SES le indica.

Los comentarios de los funcionarios de primer nivel de esta Institución se orientaron a la urgencia que tenía la SES de tener ejemplos exitosos y que por ende tenía que reducir las exigencias ante la UdeO para hacer evidente que el modelo de la SES no tenía dificultades en su implementación y aun las pequeñas universidades de provincia podrían acreditar exitosamente.

Pero en ese tiempo querían poner ejemplos exitosos entonces, se nos facilitaba precisamente el último obstáculo que teníamos para acreditar ...fuimos la tercera del país, tal vez no se comenta pero en el último año

nosotros estamos abajo del poli y de otra de Yucatán y seguíamos nosotros (Rector, Culiacán, 2010).

Los costos de transacción de la UdeO fueron variables, en un inicio se tornaron bajos para poder entrar en la dinámica y en la medida en que fue pasando el tiempo se tornó más difícil alcanzar los beneficios.

Resistencia al cambio

Este cambio cultural presentó resistencias en muchos sentidos, pero una serie de circunstancias y de retóricas aglutinadoras facilitaron su instalación ¿Cómo manifestar que no se quiere incrementar la calidad en la institución? ¿Cómo podrían los docentes justificar que no querían ser evaluados? ¿Cómo podrían los profesores manifestar que no deseaban que la institución fuera acreditada?

La resistencia encontrada principalmente en el sindicato estaba ligada a otras lógicas (racionalidad) diferentes a las que se pretendían por parte de la rectoría.

Si profesores ligados al sindicato, el sindicato como tal no se opuso nunca ¿he? Si básicamente yo encontraría que maestros ligados al sindicatos o acostumbrados a otra lógica... realmente no tuvimos una reticencia irrefutable si tú quieres entraron en un proceso (Rector, Los Mochis, 2010).

Al avanzar al paso denominado reparación (inicio de la reconstrucción) los actores clave de ambas partes ejecutan acciones de compensación que indican la dirección de las soluciones (McFarland, 2004). Cuando el drama alcanza su fase final, esto es, en la reintegración, ciertas estructuras de alineación y estrategias de competencia logran su éxito convenciendo a las partes acerca de cómo la situación social podría progresar, entonces los participantes se reintegran a la nueva realidad.

La calidad como instrumento del poder

Debido a las tesis que se reforzaron en los Estados Unidos de América en la época de los noventa en la que se argumentaba que existía una relación positiva entre la calidad de las instituciones, la gobernabilidad de las

estructuras, el crecimiento económico, la ausencia de corrupción, la protección de los derechos de propiedad, entre otros asuntos de interés neoliberal (Dellepiane, 2006), la lógica presupuestaria en México a partir del año 2000 obedeció a la creencia de que el financiamiento público debe estar relacionado con la percepción que sobre la calidad y la pertinencia tenga la sociedad sobre determinada institución, entonces la SES se apropió del discurso de la “calidad” como un mecanismo autopropulsado y autoregenerativo, para orientar las relaciones de poder al interior de las Instituciones Públicas de Educación Superior como es el caso de la UdeO.

El asunto que en el fondo se asemeja al cuento de quién fue primero, el recurso y luego la calidad o la calidad y luego el otorgamiento de recursos, se hace presente en cada caso. Pero indistintamente el juego otorga a los evaluadores y acreditadores y en especial a la SES a decidir discrecionalmente de acuerdo con sus objetivos políticos.

Sin embargo, a pesar de que «el concepto de calidad en educación asume significados distintos según los valores y objetivos explícitos e implícitos de cada uno de los sistemas educativos» (Munive, 2007, p. 401) y de las dificultades que el término tiene debido a que es difícil de aprender «por la indefinición de sus cualidades» (Juárez y Comboni, 2007 p. 60), la SES la usa como un icono semiótico de la vanguardia educativa.

En este sentido el Rector mencionó:

...todo el proceso de acreditación a nivel global se inscribe en una lógica de mejoramiento de la calidad pero a la vez de buscar un nuevo esquema de reparto presupuestal. (Rector, Culiacán, 2010).

El proceso de acreditación presentado por la SES, a la vez de buscar la calidad buscaba también la redistribución presupuestal. De esta forma, la representación social del poder se manifiesta en forma cotidiana en el sistema educativo mexicano de educación superior en un proceso de adoctrinaje explícito, en el que intenta convencer a las instituciones de las supuestas

bondades de los procesos de evaluación, acreditación, los PIFI y otros más, como requisito para el otorgamiento de los presupuestos.

Si porque además refiriéndonos al sector y a las relaciones de poder en realidad este proceso de acreditación lo que esa haciendo es procurar regresar al redil a las Universidades, como son autónomas, tu les das el dinero y, entonces eres normativo nomás, en cambio cuando los estas empujando a que se acrediten y tu estas teniendo influencia sobre los proceso de la universidad, lo procesos pedagógicos, los de resultados, gastamos muchos las universidades y sabemos muy bien que hay resultados pues regulares, yo diría que regulares, entonces es una idea de que no estén tan libres...lo que tú puedes cuestionar es si esta cuestión nos lleva a la calidad, pero de que te lleva a mejor orden sí, de que te da una base para saber que tienes y adonde se quiere llegar también (Rector,, Culiacán, 2010).

La intensión de las políticas públicas es someter a las universidades ante la SES, ya que éstas seguían otra dinámica (racionalidad) en los periodos priistas anteriores. Además los procesos de evaluación y acreditación podrían servir de base diagnóstica sobre el estado de la institución.

Desde un punto de vista neoinstitucional, la implementación de una serie de estrategias por parte de la SES, entre las que se encuentran el concurso de proyectos y la demostración de los resultados a través de indicadores de calidad, hicieron que las IES incrementaran sus costos de transacción a tal grado de sacrificar en gran medida su autonomía con el fin de obtener algunos recursos económicos adicionales.

El establecimiento de mitos e ideales a seguir

Aun sin evidencias, muchas veces los Rectores universitarios forman parte de la generación de imaginarios, mitos e ideales, no sólo de las instituciones que pueden servir de referencia, sino de zonas y estados específicos, que bajo cierto tipo de rumor se colocan desde una perspectiva más bien mercadológica, por encima de la autopercepción con respecto a las otras universidades.

...ese es el resultado, tus alumnos frente a Monterrey, frente a Yucatán, como están saliendo en el examen que es el mismo para todos. (Rector, Culiacán, 2010).

Los mitos también se conforman en el plan de adivinar y de adelantarse al paso que sigue, de aquí que el rector de la UdeO, muchas veces trató de realizar prospectivas y de actuar en consecuencia, buscaba entender las etapas de los procesos de evaluación y acreditación para adelantarse en los hechos.

...ese es el siguiente paso del sistema de la evaluación, ahorita se está construyendo la plataforma para pasar a la siguiente etapa que es esta, todavía no la dicen, pero yo fuera subsecretario o secretario nacional, evidentemente diría hey, ya se acreditaron todos, ahora como están saliendo los alumnos, ese es un elemento (Rector,, Culiacán, 2010).

Desde el neoinstitucionalismo se observa que el mensaje que el rector daba formaba parte del proceso de cambio cultural necesario para la alineación con los intereses de la SES.

El imaginario del Ranking de las Universidades

La idea de la existencia de un Ranking al estilo de los países anglosajones como producto de la evaluación y la acreditación motivó un imaginario colectivo que generó muchas especulaciones sobre las posibilidades de desarrollo institucional y de mejoramiento económico en todos los sentidos para todos los actores universitarios.

...mi apuesta por la evaluación era porque nos aseguraba un lugar en México de contacto de estar en la línea de avanzada en las universidades (Rector, Los Mochis, 2010).

Con la intensa dinámica en la que vio involucrada, la universidad logró colocarse como miembro fundador del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex) y recibió en cinco ocasiones un reconocimiento por el alto nivel alcanzado en la calidad de sus programas educativos.

Para maximizar sus beneficios y minimizar los costos de transacción, el Rector y los funcionarios de primer nivel aceptaron ajustarse a la estructura y las reglas de la SES. El Rector estaba consciente de que tenía que entrar a

jugar con las reglas de la SES y no necesariamente con las de la propia institución.

...para poder jugar en esas ligas tienes que jugar con sus reglas y en la universidad las autoridades tienen una parte importante, que vivir con las reglas románticas... tradicionalmente a las universidades se les otorga el dinero en base a la matrícula, se quiere pasar como política de estado a que los nuevos presupuestos excedentes sean en base a mérito y uno de los puntos centrales del equipo directivo de la Secretaría y del propio Reyes Tamez (Secretario de Educación Pública), era precisamente someter a evaluación todos los programas académicos, por la tendencia internacional (Rector, Los Mochis, 2010).

Este hecho se refuerza aprovechando que «las nuevas condiciones del desarrollo demandan a las universidades un replanteamiento en sus relaciones con la sociedad y con el estado» (Guido, 2005, p.6). De aquí que se justifique plenamente la intervención para su evaluación y para la rendición de cuentas.

La dificultad de competir con los más grandes

Aun con la plena aceptación de los procesos de acreditación y evaluación nacionales, el Rector estaba consciente de las dificultades que se desprenden de las diferencias institucionales y buscaba que en determinado momento la SES considerara este aspecto.

Yo no veo dificultades de parte de México salvo la gran dificultad que es no ver que le están pidiendo peras al olmo, una grande, verdad? como vas a pedir a las universidades de Guadalajara y a la U de O lo mismo, es un absurdo, tiene que haber una estratificación (Rector, Culiacán, 2010).

Las universidades más grandes evidentemente difieren significativamente de las más pequeñas en muchos aspectos, algunos de ellos son la infraestructura y el presupuesto, además existen muchas posibles clasificaciones que nos llevan a diferenciar a las instituciones que no pueden evaluarse ni acreditarse de la misma forma, porque su contexto difiere.

Ante tal dificultad en la que no se vislumbraba una solución equitativa, el Rector pensaba que la repartición del presupuesto continuaría siendo como siempre se hizo antes de la alternancia política, es decir, la obtención del

presupuesto también debería de quedar ligado a la forma en cómo se dan las relaciones públicas y a encontrar los protocolos adecuados.

...en la práctica la estratificación se da porque depende de la relación del rector con las autoridades pues, está mal decirlo pero, una parte importante fue de relaciones públicas yo los llevaba siempre al Farallón (restaurante de lujo en Los Mochis), atendía a los evaluadores (Rector, Culiacán, 2010).

En estas relaciones públicas se incluyó principalmente la buena atención a funcionarios, evaluadores y acreditadores, para procurar ser favorecidos con resultados positivos. Se observa así cómo, la relación interinstitucional SES-UdeO encausa las relaciones sociales, políticas y económicas entre los subsistemas y los diferentes actores.

El EGEL como parámetro de autoevaluación

Uno de los instrumentos que conllevan a la cultura de la evaluación institucional y que forman parte de los esquemas de calidad universitarios en el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) que en la UdeO se empezaba a aplicar. Desde una postura crítica el EGEL, debido a sus propias características de estandarización que la distinguen, puede impedir considerar las diferencias existentes entre los contextos en los que se ha recibido la formación profesional y que los resultados de la evaluación se interpretan sin considerar la singularidad y circunstancias particulares de los estudiantes, este examen formó parte de la construcción de significados del rector de la Universidad de Occidente. López Portillo reconocía que este examen era un parámetro establecido como medida de evaluación del aprendizaje del alumnado, sin embargo, los desalentadores resultados del EGEL fue una de sus máximas debilidades en un inicio.

...El parámetro real es en el que nos van a empezar a pedir y en el que no andamos bien desgraciadamente, es como salen en el EGEL (Rector, Culiacán, 2010).

La UdeO no tenía dentro de sus prácticas ritualizadas la aplicación del EGEL, pero se pudo incluir dentro de las nuevas prácticas con la lógica de lo

adecuado y modificar el modelo educativo con el fin de adaptarse a las nuevas circunstancias cambiantes y así lograr los nuevos objetivos

6.2.4 Proceso operativos

Los jefes de carrera

El trabajo operativo más fuerte se realizó al interior de la universidad con el liderazgo de los coordinadores de programas educativos, los jefes de departamentos académicos y los jefes de departamentos administrativos; además de la estructura montada para la atención directa a la SES.

Preparativos con los funcionarios de primer nivel y mandos intermedios

En palabras del Rector López Portillo, la UdeO antes de su administración era una universidad autocomplaciente, los maestros pensaban que eran muy competentes en lo que hacían aun sin tener referentes de evaluación, y pudo influir significativamente en el cambio de la institución debido a su esfuerzo intencional.

Yo encontré una universidad con mucha auto estima, pero también con mucho autoengaño, somos los mejores...¿con respecto a qué?, comparados con quién? A ver vete al ITSON no somos tan buenos, claro si ves las universidades locales, si, pero entonces era sobre todo mejorar el aprecio institucional (Rector, Culiacán, 2010).

En este caso el proceso de cambio institucional que vivió la UdeO se debió a un proceso político originado por su administración y por la SES. Se observó que el cambio fue estructural ya que se pueden observar ajustes organizacionales y legislativos significativos, como los descritos en el capítulo VII. De una universidad orientada prácticamente a la docencia, la función de investigación y los posgrados comenzaron a desarrollarse de manera intensiva.

Al entender que cierta distribución del poder garantiza la estabilidad institucional, la primera labor del Rector al interior de la institución fue la determinación de los grupos de poder y la revelación de sus intereses, es decir, aun cuando la SES despliega poder al tratar de organizar a las IES, en cada

una de ellas, de acuerdo con un contexto histórico y cultural específico, existen agentes o grupos que tienen la capacidad de controlar las acciones de otros haciendo las cosas más fáciles o difíciles.

... la cristalización clara de intereses de grupos que hay al interior de la universidad en tanto en los aspectos académicos como en aspectos de gestión administrativa (Rector, Culiacán, 2010).

Acreditar primero procesos y después resultados

Dentro de los planes de López Portillo, los procesos de acreditación se iniciarían de manera colateral a los procesos de certificación, estableció un sistema de gestión de la calidad que siguió la norma ISO, así pudo, certificar de inicio siete procesos administrativo y poco después ampliarlos a doce, algunos de ellos fueron: Admisión a la licenciatura, permanencia escolar, servicio social, servicios bibliotecarios, ingresos, mantenimiento, adquisiciones, nomina, contratación de personal, soporte tecnológico entre otros.

Este primer paso contribuiría a generar un ambiente propicio para que la evaluación transitara de la administración hacia la academia, reduciendo con ello la resistencia que provoca el cambio.

El plan también consideraba que cuando el ánimo de la comunidad universitaria fue propicio la acreditación se realizaría primeramente atendiendo los procesos administrativos de la educación, para que, una vez teniendo los elementos institucionales suficientes, pasar a una segunda etapa en donde se evalúen los resultados educativos.

...¿por qué? Porque toda la acreditación y eso es importante que lo registres, es sobre procesos no sobre resultados, es sobre procesos, cuando pasemos de procesos a resultados objetivos allí sí, vas a empezar a ver cómo está el sistema de universidad y al interior tú ya deberías estar haciendo ejercicios con los egeles, para saber que carreras están abajo cuales están arriba, es decir, es una previsión inteligente la que se tiene que hacer en esa vía, y yo no veo que estén, por muchas razones, no quiero que...cada (Rector, Culiacán, 2010).

El rector tenía claro que la acreditación se basaba en procesos y aun cuando esta no reflejaba una posición clara en cuanto a los resultados, aun así

debía hacer el ejercicio de evaluarse, para intentar estratificar los programas educativos y así localizar a los de menor y mayor calificación y actuar en consecuencia. Así, la evaluación pudiera funcionar como una herramienta de diseño para maximizar los beneficios sociales, en este caso de la UdeO, tomando en cuenta sus restricciones y limitaciones.

Diferenciación de los procesos de intervención

La rectoría estaba consciente de que al interior de la institución habría áreas con mayor o menor dificultad, con mayor o menor resistencia, no necesariamente por la naturaleza de las disciplinas sino por las características del personal que la conformaban en aquel momento.

Las áreas de mayor disposición a la evaluación en la UdeO eran las áreas de las ciencias económico administrativas y psicología y las que presentaban mayor dificultad eran las ciencias básicas e ingeniería.

Este hecho refleja una serie de ideas que bordean el neoinstitucionalismo. En primer lugar se encuentra la idea de maximizar el beneficio institucional de la UdeO utilizando los recursos de manera eficiente, es decir, el Rector no estaba dispuesto a trabajar con los programas educativos cuyos beneficios implicaran mayor costo de transacción. Segundo, la idea de la ventaja competitiva le venía bien al esquema de maximizador, así es que la estratificación fue una consecuencia del proceso. En Tercer lugar, si el costo de transacción para acreditar el área económico administrativo era menor que las demás áreas habría que apostar al beneficio de la legitimación a través de la acreditación haciendo ver que traería el logro de los objetivos en general, pero muy especialmente la posibilidad de ampliar el presupuesto.

Mejoramiento del profesorado

En la época en que inició el proceso muy pocos profesores de la Institución contaban con estudios de maestría y no había doctores. La simple idea de ser apoyados para mejorar sus credenciales fue algo muy atractivo.

Otra circunstancia que coincidió en este proceso es que había un número significativamente mayor de profesores no basificados en relación con los profesores de tiempo completo y que debido a su interés de ser considerados para obtener un nombramientos ayudaban a impulsar cualquier política universitaria para «ir generando méritos».

Estas circunstancias propiciaron una pronta reparación a las crisis provocadas por el cambio cultural del quehacer universitario de la UdeO.

Los resultados a final de cuentas fueron el producto de la suma de las conductas individuales y por otro de la intención de las estructuras como tales, los objetivos de la SES como institución y los de la Universidad que pugnaban por las determinaciones de orden social.

Desde la perspectiva neoinstitucional se deduce que los profesores de tiempo completo vieron la oportunidad de tener costos de transacción bajos para mejorar sus credenciales, mientras que los profesores por asignatura y de tiempo parcial se vieron alejados de estas posibilidades ya que la Institución no contempló que estos últimos pudieran ser beneficiados para obtener maestrías y doctorados de calidad, con excepción de algunos que se encontraban allegados al círculo del poder.

Para algunos funcionarios los alumnos utilizaron el proceso de evaluación para quejarse de asuntos cotidianos, pero como la institución no debía decir cuáles eran las preguntas y preparar previamente a los estudiantes, entonces se tomaba el riesgo de que manifestaran todas sus inconformidades, aun cuando estas quedaban fuera de los aspectos que propiamente se fueran a evaluar.

...pensaron que era el buzón de quejas, que nos falta computadoras, se entiendo mal el proceso en algunas partes, pero también no es conveniente que la universidad diga de qué les van a preguntar (Funcionario 1, Los Mochis, 2010).

A manera de reflexión

La implementación inicial de los procesos para la evaluación y acreditación en la UAS y la UdeO en Sinaloa, durante la primera década del siglo XXI da cuenta de las formas de las políticas públicas en educación superior; el contraste de las experiencias de ambas instituciones permiten entender cómo estas políticas han impulsado la transformación de las estructuras políticas y académico organizativas en aras de beneficios económicos.

En ambas instituciones se observó que en la medida que la acreditación institucional y especializada representa un mecanismo para evaluar las tareas educativas en estas instituciones, de acuerdo a prácticas y resultados ampliamente reconocidos a nivel nacional e internacional, éste se convierte en un indispensable medio para impulsar el supuesto mejoramiento general de la calidad del sistema.

A través de un trabajo documental y etnográfico se encontró que las instituciones mencionadas adoptaron las políticas públicas educativas de evaluación y acreditación emitidas por la SES en el periodo mencionado, transformando principalmente su estructura académico organizativa y sus formas particulares de política interna.

Se observa que los agentes universitarios buscaron sus propios beneficios, la calidad se institucionalizó en este proceso y los mecanismos de evaluación y acreditación presentaron las dinámicas de adaptación que se describieron.

Al interior de las universidades, todos los actores se vieron involucrados dentro de complejas tramas institucionales y en su mayoría, impulsaron las iniciativas de la SES porque estas de una u otra forma los beneficiaban de manera individual.

Estos procesos de cambio en estas instituciones, que se muestran en secuencias que tienden a estar estereotipadas muestran cómo se adoptaron

los criterios unificadores de la evaluación y acreditación promovidos por la SES provocaron ajustes en los procesos internos

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES

7.1. Resumen de hallazgos

7.1.1 Relación del Estado a través de la SES en la evaluación de la calidad de la Educación Superior

A inicios del año 2000 se inició una nueva relación entre las Universidades y el Estado mexicano en la que la educación superior comenzó a ser percibida como parte de los problemas económicos de la sociedad; el pretexto, más que argumento sólido, es que la universidad consumía muchos recursos públicos con pocos resultados sociales; de tal forma que ahora todos los organismos gubernamentales se enfocan ahora a dar un seguimiento puntual y fiscalizador de todas las actividades universitarias para así asegurar el uso eficiente de los recursos y la calidad de los productos escolares. La SES fue y es la encargada de llevar a efecto estos planes.

En este periodo se dio la alternancia política, donde el Partido Acción Nacional entró al poder desplazando al Partido Revolucionario Institucional, cuando el gobierno se declaró francamente neoliberal y el Estado modificó sus formas políticas educativas de ser un Estado de Bienestar a uno Evaluador.

Desde el inicio, la gestión académica y presupuestal que venían haciendo los rectores de las IES con la SES cambió de tal forma que los procedimientos se fueron construyendo sobre la marcha; ningún funcionario sabía exactamente con anterioridad cómo se deberían hacer las gestiones y había que tener mucho acercamiento y solicitar capacitación para que los trámites fueran realizados asertivamente.

El proceso de acreditación para la SES, con el pretexto de la búsqueda de la calidad, se orientaba también a una redistribución presupuestal entre las IES donde se incluía, además del criterio político, mecanismos instrumentales de

corte económico administrativo. La intensión de las políticas públicas en educación era someter a las universidades ante los nuevos criterios de la SES, ya que éstas seguían otra dinámica (racionalidad) en los periodos priistas anteriores.

La SES estableció un modelo único que da forma a una IES a la que todas las universidades deben aspirar a parecerse (isomorfismo). A través de los instrumentos generados en los documentos de intercambio con las IES tales como el PIFI, guías para la evaluación y acreditación, se establecía lo que se deseaba; por ejemplo, al preguntar sobre el número de doctores, sobre el número de miembros del sistema nacional de investigadores, sobre la intensidad de la investigación, etc., muchos de los cuestionamientos orientaron a las universidades a modificar su orientación. La UdeO que se había definido previamente orientada a la docencia, fue cambiando su orientación para incluir en la medida de lo posible algunos procesos de investigación que no estaban contemplados a finales del siglo pasado. Es decir, la SES a través de los formatos de llenado, modela una forma de ser para todas las universidades.

La SES al inicio del gobierno panista promovió un cambio en las formas de gestión y rendición de cuentas; como parte del gobierno sus estrategias formaban parte de la búsqueda de la gobernabilidad y la legitimación de su poder a través de la subordinación y alineación de las IES. Su principal estrategia fue substituir los objetivos propios de las Universidades (reducción de autonomía) por los de la inclusión de elementos heterónomos.

Las Universidades vistas desde la SES dejaron de ser solamente proveedoras de educación superior y más bien se convirtieron en consumidoras de recursos por lo que gran parte de sus procedimientos se orientaron hacia el control presupuestal y en general al *Accountability*.

En la búsqueda de poder y liderazgo se le otorgó concesiones y empoderamiento (*empowerment*) a los rectores de las universidades que accedieron a alinearse.

Para generar cambios políticos y organizacionales la SES estableció diversos mecanismos de poder: 1) la Evaluación y Acreditación, 2) Centralización de decisiones universitarias, 3) Establecimiento de normas reglas, concursos, etc. y 4) Mayor control presupuestario subordinado a la acreditación.

Este proceso intensivo con la SES lo inició en el caso de la Universidad de Occidente Vicente López Portillo Tostado en el mismo año 2000 que coincide con su ingreso como Rector de esta Institución. De manera tardía y después de pasar por una crisis presupuestal, en la UAS estos procesos inician en 2005 con la administración de Héctor Melesio Cuén Ojeda.

El interés en la negociación SES y UdeO era mutuo, la UdeO perseguía el presupuesto y los logros institucionales, la SES perseguía usarla como ejemplo estatal y nacional para influir en la UAS y otras universidades.

Para la UAS, la búsqueda de recursos económicos para satisfacer sus déficits internos motivó el cambio de estrategia en el trato que había tenido con la SES, que encontró en este aspecto la manera de presionar para generar los cambios institucionales.

Los Rectores realizaron gestiones intensivas ante el gobierno federal, en especial ante la SES; ésta última trazó su plan de intervención a través de los mecanismos de poder ya conocidos: la producción del PIFI, la aplicación del CENEVAL, la acreditación ante los organismos del COPAES, entre otros, enfocados a mejorar la calidad educativa.

El trabajo de gestión del Rector de la UdeO fue a través del viejo estilo priista de cultivo de “amistades” con el subsecretario de la SES Dr. Rubio; La alineación incondicional con la nueva estructura de poder era su principal estrategia. El Rector de la UAS en cambio hubo de cambiar las formas democráticas cediendo lo que para los docentes se consideraba la autonomía universitaria.

La SES tenía urgencia de tener ejemplos exitosos para legitimar sus procesos; su trabajo, tanto al interior de la UAS como de la UdeO, fue de intenso adoctrinamiento y persuasión sobre las bondades de la evaluación y la acreditación ya que estas traerían beneficios tanto para la institución como de manera personal, especialmente a los docentes.

El poder en la SES

El poder exógeno de la SES, que permanecía a una distancia segura de la política interior de la universidad, tenía la cualidad de instalar mecanismos autoimpulsados y autoalimentados como el PIFI, la evaluación de los Ciees y de los organismos acreditadores del Copaes, que hacían que los actores generaran una serie de acciones en las instituciones.

El poder de la estructura de la SES radica en eso, en la percepción de la lejanía que tienen los agentes educativos de la misma; sus normas, procedimientos, reglas y sugerencias aparecen como inalterables e incuestionables, los universitarios tendrían que accionar en el marco de ellas.

Ambas Instituciones decidieron adaptar su objetivo y adecuar sus fines a los que marcaba la SES en su momento. En ambos casos, los procesos de evaluación y acreditación sirvieron más bien de instrumento para que con el pretexto de la calidad, se lograra la consolidación del poder al interior de la institución (governabilidad). La evaluación se convirtió en un poderoso instrumento de control no solo de la calidad de la enseñanza, sino también de las acciones de ambas Instituciones.

La relación de poder que se encuentra en el sistema educativo mexicano de educación superior no actúa de manera directa sobre las instituciones, sino lo hace a través de mecanismos como los mencionados para la evaluación y acreditación.

La producción del PIFI, la aplicación del CENEVAL, la acreditación ante los organismos del Copaes, entre otros, se constituyeron, desde esta perspectiva como parte de los mecanismos de poder.

Al interior de las Instituciones ambos rectores en el proceso trabajaron cierta redistribución del poder para garantizar la estabilidad institucional. La creación de dependencias, el recorrido por las instalaciones, la autoevaluación, la detección de problemas, etc. formaron parte de esos mecanismos de reforzamiento y legitimación tanto de la SES como de las rectorías correspondientes ya que ubicaron a los agentes dentro de un nuevo esquema comprensible.

Se concluye que los procesos de evaluación y acreditación son relativos a los procesos políticos y a los intereses tanto de la SES como de la UdeO y de la UAS en ese tiempo.

Subordinación a las políticas estatales

En ambos casos la decisión de las rectorías fue subordinarse a las consideraciones de orden práctico y dejar por fuera cualquier búsqueda de ideales educativos. Tanto en la UAS como en la UdeO los rectores en turno buscaron acercarse, dialogar, alinearse y subordinarse a la estructura del poder, para así obtener el presupuesto universitario. El interés en la negociación de ambas instituciones con la UAS era mutuo y en ambos casos se buscaba obtener el máximo de beneficios, como también a la inversa la Subsecretaría buscaba consolidar sus fines políticos y académicos.

En esta relación neoinstitucional los agentes buscaron sus propios beneficios contractuales, la SES relajó, en ambos casos, algunas evaluaciones, para obtener una mayor dependencia de las Instituciones que obtuvieron más beneficios de los esperados a cambio de jugar el juego que la SES le indicó.

La UAS y la UdeO, cada una por su parte, conformaron un *petit comité* (un grupo de privilegiados) para implementar y hacer operativas las políticas de la SES y de la rectoría en las diferentes facultades y departamentos. Los actores involucrados en el *petit comité* que guiaría los trabajos de la UAS y de la UdeO para presentarlos a la SES se interesaron ya que de esta forma el privilegio se

traduciría en mejorar sus posibilidades debido a que tendrían más y mejor información y además se aumentaría su capacidad de negociación.

Sentido de urgencia

El plan mercadotécnico en la SES era tal, que imprimía un sentido de urgencia y de atraso en los funcionarios de las universidades para acceder al juego que sienten la necesidad urgente de la reestructuración académica-administrativa, sobre todo cuando las administraciones acaban de iniciar su periodo rectoral. Este mecanismo de urgencia es parte de la fuerza cultural de la época que se vivía en la UdeO a principios del año 2000, el mito de las jerarquías institucionales, las creencias de los funcionarios, la opinión pública, legitimaron los cambios institucionales.

Neoinstitucionalismo, los costos de transacción

Las Instituciones optimizaron los recursos en sus procesos para maximizar los beneficios dentro de los límites que le imponen las nuevas reglas del juego; de esta forma se trató de identificar problemas y recursos comunes. Así se establecieron programas en cada universidad que podían atender problemáticas comunes.

La idea de reorganizar los esfuerzos a través de economías de escala forma parte en sí de ese comportamiento maximizador anunciado en el neoinstitucionalismo. Específicamente en este caso los procedimientos comunes que facilitan la comunicación interorganizacional son subóptimos, porque generan mayores beneficios y minimizan los costos de transacción que la opción de realizar los mismos en forma aislada.

Las universidades, como instituciones son consideradas como recursos de los agentes y actores racionales para obtener el logro de sus objetivos (maximizarlos); pero también son normas, reglas y regulaciones que permiten o restringen la conducta de los actores sociales que también toman en cuenta lo

que les cuesta alcanzar sus intereses (costos transaccionales) y hacen explicable y significativa la vida social.

De manera transversal a los hechos se encuentra en las universidades la idea de maximizar el beneficio institucional utilizando los recursos de manera eficiente, es decir. Segundo, la idea de la ventaja competitiva le venía bien al esquema de maximizador, así es que la estratificación de beneficios fue una consecuencia del proceso. En tercer lugar, si el costo de transacción para acreditar alguna área era menor que las demás habría que apostar al beneficio de la legitimación que traería el logro de los objetivos.

Los nuevos sistemas de reglas estructuraron la acción de tal forma que se limitó la racionalidad y privilegió a unos grupos sobre otros y a unos agentes sobre otros. Desde el punto de vista institucional los costos de transacción implicaron el otorgamiento de plazas de tiempo completo para así implementar las nuevas políticas públicas y recibir el presupuesto correspondiente.

Cada institución tomó e incentivó lo que más le venía bien en ese momento y limitaron los aspectos que no le interesaron o no le sirvieron. Aún más al interior de cada institución los diferentes actores iniciaron comportamientos disímiles de acuerdo con sus propios objetivos e intereses de tal manera que se empezaron a crear juegos a favor de una heteronomía controlada por la SES.

Los costos de transacción de las organizaciones políticas y económicas presentan un equilibrio perdurable entre las rutinas sociales de autonomía y heteronomía. Los costos de transacción de la UAS y la UdeO fueron variables, en un inicio se tornaron bajos para poder entrar en la dinámica y en la medida en que fue pasando el tiempo se tornó más difícil alcanzar los beneficios.

7.1.2 Los procesos de evaluación y acreditación en la experiencia inicial de la UAS y de la UdeO.

Ambiente inicial

La UAS presentaba a inicios de la primera década del siglo XXI un ambiente político que no era propicio para la evaluación y la acreditación externa. Esta circunstancia y el hecho de estar organizada por facultades marcó la forma en cómo se dieron los procesos de evaluación y acreditación.

En la UAS el caso específico del programa educativo de Comercialización Agropecuaria (que es el que nos sirve como referente) en general no se encontraban en condiciones de someterse al proceso de evaluación externa, no contaba con profesores de tiempo completo y no se contaba con infraestructura.

En el caso de la UdeO la organización académica “departamental” dio forma a los procesos de evaluación y acreditación que se vivieron en el periodo estudiado. La UdeO tenía una estructura orgánica y legislativa poco adecuada para la acreditación, además su modelo educativo era rígido, de corte convencional tradicionalista y los PTC que atendían a la matrícula de los distintos PE eran insuficientes.

Funcionarios de primer nivel, el *petit comité*.

En la UAS los funcionarios operativos de primer nivel se encargaron de armar los proyectos y de negociar directamente con los evaluadores. Se conformó un *petit comité* para implementar y hacer operativas las políticas de la SES y de la rectoría en las diferentes facultades y departamentos. Este grupo tuvo la intención de mejorar sus posibilidades debido a que tendrían más y mejor información y además se aumentaría su capacidad de negociación. Con el liderazgo de este grupo se inició una ardua labor de gestión en las diferentes facultades.

En el caso de la UdeO también se conformó un *petit comité* cuya labor se realizó una labor por unidades, los directores de unidad iniciaron una etapa de

sensibilización con jefes de departamento académico y coordinadores de programas educativos. Se creó un equipo multidisciplinario y de las diferentes unidades para atender los asuntos de la SES.

Las decisiones al interior de ambas instituciones se fueron desarrollando jerárquicamente, desde las cúpulas directivas, pasando por el petit comité hasta llegar los programas específicos que posteriormente serían evaluados.

Un factor de relevancia fue la contratación de asesores organizacionales externos que permitió legitimar las decisiones al interior de ambas instituciones. Se contrataron expertos para orientar los esfuerzos, éstos formaban parte del cuerpo de pares académicos que integran los organismos de COPAES.

Discriminación de programas

En el caso de la UAS los funcionarios de primer nivel manejaban el juego oculto de la clasificación de programas, discriminando los que deseaban que se acreditaran y los que dejaban para acreditarlos posteriormente, algunos con la intención de desincentivarlos o cancelarlos en un periodo posterior. En el caso de la UdeO se privilegiaron los programas educativos que ya habían sido acreditados por lo que se inició con ellos como ejemplo del ejercicio y se continuó con los que tenían organismos acreditadores claramente definidos. Siempre se privilegiaron los programas que cumplían con los indicadores.

Diagnóstico previo

La SES promovió en ambas instituciones un autodiagnóstico previo para dar inicio a los procesos de evaluación y acreditación y crear marcos de referencia institucional en el entorno social y cultural. En el proceso de evaluación y acreditación el diagnóstico es un elemento clave y central, punto de partida y requisito indispensable, que como muestra de compromiso realizaron las instituciones para que la SES percibiera que realmente había la intención de cambiar.

En el autodiagnóstico de ambas universidades, previo al proceso llevado a cabo, se visualizaba socialmente que ambas no habían podido consolidar los objetivos académicos propios, debido, entre otras cosas, a las diferencias políticas entre los grupos de poder. De aquí que los procesos de evaluación y acreditación se convirtieron en un objetivo estratégico de ambas instituciones que no aseguraron *per se* la calidad académica pero sí un cambio en la organización y en el reordenamiento interno.

Desde el neoinstitucionalismo se observa que en estos procesos se generan racionalidades de los agentes e instituciones en los que se acepta que no es lo óptimo sino que al menos se gana en algún aspecto mientras que se sacrifican muchos otros. En este caso, se acepta que no se logra la calidad deseada pero se avanza en una mejor organización.

En la racionalidad mencionada cada uno de los actores, por diversas circunstancias, antepusieron el pretexto de la calidad educativa para aprovechar una serie de beneficios en los que la inversión resultó mínima. Para los rectores, el movimiento de calidad al interior de la institución les permitió tener cierto orden y una bandera para guiar una serie de cambios que les aseguraran un mejor presupuesto, tener una mejor imagen ante la sociedad y evitar los conflictos internos a la institución.

Para dar paso este proceso se estableció en la UAS una dependencia adicional en la rectoría con el pretexto de realizar los diagnósticos y hacer las propuestas pertinentes para resolverlos. En la UdeO también se destinó una oficina en el área de planeación.

El trabajo operativo, además de los departamentos destinados para el efecto, fue realizado por múltiples actores en las Instituciones respectivas, especialmente los coordinadores de programas educativos que con el apoyo de los profesores y de algunos alumnos se dieron a la tarea de organizar la documentación que serviría como evidencia.

Evaluación opcional pero obligatoria

La búsqueda de recursos económicos para ambas instituciones motivó el cambio de estrategia en el trato con la SES, que encontró en este aspecto la manera de presionar para que sus observaciones fueran tomadas en cuenta para los cambios institucionales. Los procesos de evaluación educativa eran opcionales, pero se veían como una obligación ya que la obtención del presupuesto dependía de la decisión de evaluarse o no.

Orientación de la evaluación

En la UAS la evaluación se centró en los principales procesos enfatizando lo relacionado con el manejo de recursos, la planeación y la rendición de cuentas. El Rector apoyado por la SES y por los funcionarios de primer nivel, inició una ardua labor de gestión en las diferentes facultades, primero para la elaboración correcta del PIFI y posteriormente para la evaluación de los CIEES y la acreditación del COPAES

En el caso de la UdeO se orientó en un principio al desarrollo de la misión universitaria y se enfocó a procesos y no a resultados. La evaluación se visualizó por pasos, después del cumplimiento de una fase, la SES establecía otra para el siguiente año en un proceso interminable.

En general los aspectos evaluados fueron la formación y la forma de reclutamiento en el personal, el perfil del mismo, la trayectoria, su desempeño y el nivel de compromiso con la institución, se evaluó la extensión de infraestructura, la pertinencia del programa teniendo incluso reuniones con parte de los sectores productivos y públicos que tienen que ver con el programa, los aspectos normativos organizativos del programa y la trayectoria y resultado de los estudiantes en materia académica, en matrícula.

Las observaciones de los evaluadores eran sobre la naturaleza de las carreras y la inclusión de la investigación y de los investigadores en los programas.

Adoctrinamiento interno

En el caso de la UAS se desarrolló la idea de que se debía generar una opinión favorable y preparar gente que manejara muy bien los procesos, sin embargo no existía la masa crítica que manejara los procesos, hacía falta un proceso de enseñanza, de manejo de los instrumentos y de mecanismos, por lo que una de las primeras actividades fue bajar estos mecanismo a las aéreas de la institución como la dirección de planeación.

En el caso de la UdeO se desarrolló un proceso de adoctrinamiento y sensibilización a la comunidad universitaria, pero faltó convencimiento en algunos mandos intermedios.

El proceso de socialización de la SES al interior de la IES se dio con especificidades propias de la época: el sentido de la urgencia, la selección de privilegiados para demostrar la efectividad de las intenciones, el resaltar el éxito y la bondad de las acciones evadiendo cualquier intento de resistencia y de conflicto.

Primeras experiencias de evaluación, evaluación bondadosa.

El primer proceso de evaluación fue en un inicio más bien de primera visita, de reconocimiento mutuo y de intercambio de impresiones y se realizó de manera rápida en donde todos los actores alcanzaron a ver sus fortalezas y a sentir en muchos casos que no estaban tan mal como ellos se habían visualizado.

A pesar de las vicisitudes, la acreditación se vio como una experiencia muy gratificante, en algunos casos es difícil porque se sujeta a un marco establecido, sobre las cuestiones que van a evaluar.

En la práctica se encontró que en la UAS los procesos de inspección y de evaluaciones fueron reducidos en muchos casos a meros ceremoniales debido a que no se deseaba minimizar la legitimidad de los procesos políticos.

El papel que jugaron los CIEES, en esta evaluación, fue de apariencia bondadosa para con los programas, puesto que no se cumplía con los requisitos necesarios para ser evaluados, y aun así hicieron su reconocimiento en un discurso valorativo.

Los funcionarios de Rectoría en la UAS ya habían decidido que cualquier preparación era inútil pues era difícil que se lograra acreditar el programa en el primer intento, dadas las debilidades de la unidad. Sin embargo la primera visita, sin importar los resultados era un mero requisito para mostrar las buenas intenciones de la Universidad para con la SES.

Los evaluadores buscaban no tener conflictos en la negociación, así es que las observaciones pudieron ser de tal manera que los programas que se desearon acreditar pudieron ser ejecutados de manera sencilla.

Para el caso de la UdeO la evaluación más que la ubicación de resultados era un darse cuenta de la situación individual, del programa y de la institución.

En la UdeO la evaluación toma tal categoría que se propone como parte de un modelo pedagógico donde los profesores tendrían que tomarla en cuenta para detallar su plan educativo.

Los grupos que trabajaron en los procesos creían que a pesar de que eran muy desgastantes al final de cuentas había un avance significativo, había un esfuerzo realizado.

Simulación

La evaluación y acreditación no se tomaba por la mayoría de los actores como algo propio, sino que más bien le tocaba a alguien más. Así es que estaban dispuestos a simular el bienestar y el espíritu de mejora en pos de tener un mejor futuro. Cualquier pregunta que se hiciera, sería contestada de manera positiva, sin importar la verdad. Se encontraron múltiples formas de simulación, algunos tratan de maquillar los datos, de magnificar los hechos o de minimizar

otros; los funcionarios, dentro de ese proceso de simulación utilizan el discurso que en muchas ocasiones no lo apropiaban.

Gran parte del proceso se orientó a los puestos de mandos intermedios a generar dinámicas orientadas a conseguir pruebas y evidencias de todas las actividades de estudiantes y maestros.

Presupuesto

En la UAS los recursos económicos comenzaron a fluir para solucionar los principales problemas; el uso del presupuesto fue estrictamente etiquetado y controlado por los organismos financieros federales. Al finalizar cada evaluación se presentaron un conjunto de recomendaciones y requerimientos del sector educativo oficial, que se cumplieron en aquellos momentos en los cuales la universidad requiere de recursos económicos. Se aceptó que evaluaran a los académicos después que evaluaran a la institución, que evaluaran los programas, que regularan la matrícula, etc. siempre a cambio de dinero, de financiamiento.

Para la UdeO el uso del presupuesto fue principalmente para motivar el crecimiento institucional. El diagnóstico fue requisito para un cambio en la política presupuestaria de la SES hacia la UdeO. Ahora el presupuesto se ligó con el cumplimiento de las políticas de la SES.

Después de un lustro la nueva estructura legal y organizacional cambió la fisionomía de la UdeO. El presupuesto otorgado por el gobierno federal se fue incrementando en la medida en que se avanzó en el proceso de evaluación y acreditación.

Los resultados

La UAS siguió la política de acreditación y homologó el trabajo que se hace en las universidades y una vez ajustado a los lineamientos entonces se otorgó un mayor financiamiento para investigación, para construir más aulas y

laboratorios. Con los procesos de acreditación avanzados en la mayoría de las facultades, la UAS logró recuperar el posicionamiento en el ánimo de la sociedad. Con los equipos formados en cada zona regional para atender las demandas de CIEES y COPAES se obtuvieron PE evaluados y acreditados de manera simultánea y en poco tiempo. Se entregaron los reconocimientos y en poco tiempo la UAS empezó a recibir el reconocimiento de la SES por 5 años consecutivos de escuelas con altos estándares de calidad. El ranking de universidades a nivel nacional donde se ubica a las universidades con el mayor número de programas de calidad, la UAS gracias a ese proceso que se sometió estuvo ubicada en el 5º lugar en el año 2010. De esta forma el rector pudo mejorar la gobernabilidad de la institución pues de manera visible publicitó logros, mostró resultados y estableció un conjunto de nuevas normas que rigieron las reglas del juego entre los diferentes grupos y con la SES.

Para el caso de la UdeO había áreas con mayor o menor dificultad y con mayor o menor resistencia. Las áreas de mayor disposición a la evaluación eran las áreas de las ciencias económico administrativas y psicología y las que presentaban mayor dificultad eran las ciencias básicas e ingeniería. Las recomendaciones de los evaluadores se adscribieron a las políticas previamente establecidas por la SES: la flexibilidad curricular, el seguimiento de egresados, la formación docente, etc. El reconocimiento adquirido por parte de la SES, le dio a la institución no solamente un nuevo estatus, sino el cambio en el comportamiento de los funcionarios que sentían que estaban ya en un nivel de competitividad a nivel nacional debido a la cantidad de programas evaluados y acreditados. La entrega masiva de estos reconocimientos hacía que los miembros del claustro entraran en la dinámica que se marcaba. Con la intensa dinámica en la que vio involucrada, la universidad logró colocarse como miembro fundador del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMex) y recibió en cinco ocasiones un reconocimiento por el alto nivel alcanzado en la calidad de sus programas educativos. De esta forma el Rector de la UdeO mejoró su gobernabilidad.

7.1.3 La calidad de la educación en Educación Superior a partir de la política educativa de evaluación implementada por el Estado.

Estos procesos de evaluación y acreditación no aseguraron *per se* la calidad académica en ambas instituciones pero sí un cambio en la organización y en el reordenamiento interno. Los diferentes agentes aceptaron que no se lograba la calidad deseada pero sí se avanzaba en una mejor organización o al menos tener un cierto orden en donde no lo había.

La calidad fue vista por los diferentes agentes como un pretexto para que tanto ellos como la institución estuviera un poco mejor en algún sentido. De esta forma la calidad no significó el óptimo institucional, sino la mejora de una parte de la organización y una serie de cambios organizacionales y de formas de entender la autonomía.

Con el pretexto de la calidad muchos actores aprovecharon programas de beneficios en los que su costo de transacción fue mínimo.

Para la UAS se podía construir calidad de acuerdo con las recomendaciones; los maestros son los que ponen la calidad educativa, por eso deben estar preocupados por estar actualizados. Para tener calidad primero se tiene que ser una unidad académica acreditada esto impacta mucho en la sociedad la internacionalización es otro elemento de calidad. Otro elemento que surge en la conceptualización de la calidad en la UAS es el desarrollo educativo. En resumen la calidad en el concepto de los funcionarios de la UAS está ligada con las recomendaciones de los evaluadores, la actualización de los docentes, la acreditación de las escuelas, la internacionalización de los programas y el desarrollo educativo.

En la UdeO se tomó la calidad ligada a los procesos de evaluación y acreditación. Como concepto toyotista, estaba ligada con la reestructuración de los modelos educativos, con la flexibilidad, con la claridad y transparencia de los procesos, con el mejoramiento de la credencialización de los profesores,

etc. La calidad se observa en la formación de los estudiantes y es entendida como el resultado lineal de procesos anteriores. En general la calidad fue un concepto aglutinante muy bien recibido por la comunidad universitaria en la UdeO.

Pero por otro lado la gestión de la calidad en la UdeO se le visualiza ligada al presupuesto. Alrededor de ella se establecieron mitos mercadológicos, como la idea de la competencia con otras universidades, el Rankin, etc.

7.1.4 Cambios organizacionales y de la cultura académica de la UAS y la UdeO a partir de la evaluación y los procesos de acreditación.

Los procesos de adaptación que vivieron tanto la UAS como la UdeO a las nuevas reglas del juego de la SES en la primera década del siglo actual, en el complejo panorama que se vivió en la educación superior con la alternancia política, guiaron una serie de cambios que no vinieron en un inicio con modificaciones legislativas y organizacionales pero que se fueron dando de manera paulatina. Se concluye que la nueva forma de operar de la SES motivó cambios estructurales en ambas instituciones en su organización así como en su forma de hacer política.

La alianza de la UdeO y de la SES apunta a objetivos que no solamente buscan impactar al interior de las instituciones, sino presionarlas a subordinarse a un “nuevo” orden. La inercia de la SES a continuar con los juegos del centralismo del poder fue evidente, pero se vislumbraban algunos cambios estructurales basados en la racionalidad técnico instrumental del *management* y específicamente de la planeación estratégica.

De aquí que los cambios de las Universidades también se incluyen las formas de gestión de los rectores que agregaron a las actividades políticas estas estrategias técnico instrumentales. En el plano interinstitucional la SES y las Universidades como agentes, buscaron sus propios objetivos, en este caso

la primera buscaba que las Universidades se adscribieran a sus nuevos propósitos y acreditar a las universidades para legitimarse en el poder; estas trataban de utilizar a la SES para influir en la gobernabilidad de la institución, además de la consecución extraordinaria del presupuesto. Al interior de las universidades los Rectores también buscaban el liderazgo y establecer procesos aglutinadores de voluntades y minimizarlas manifestaciones de los opositores.

La evidencia histórica posterior al primer lustro del siglo muestra que el cambio en ambas instituciones fue estructural. La estructura organizacional de la UAS y la UdeO antes y después de este periodo cambió significativamente. Los roles de los funcionarios cambiaron de muchas formas. De universidades orientadas eminentemente a la docencia, la función de investigación y los posgrados comenzaron a desarrollarse de manera intensiva.

El rol de los rectores en turno fue muy importante para asegurar la gobernabilidad universitaria relacionada por un lado con la gestión, la administración, la normatividad, la gobernanza, la rendición de cuentas, las formas de gobierno, las estructuras organizacionales y, por otro, con procesos complejos como la toma de decisiones, el ejercicio de la autoridad, la legitimidad de las acciones, el diseño y la construcción de acuerdos; la gobernabilidad fue importante ya que implicó la capacidad de las universidades para responder efectivamente a las demandas de los múltiples grupos e intereses dentro de la institución, mediante mecanismos institucionales acordados para la resolución de conflictos.

Los cambios y acciones en ambas instituciones estuvieron ligados con los procesos de evaluación y acreditación y en ambas se impulsó un proceso de cambio cultural alineado con los intereses de la SES.

Se registraron modificaciones significativas en la educación de la UAS motivada por lineamientos, intereses y objetivos emanados de las agendas de los organismos como CIEES y COPAES.

Al cambiar las políticas internas de la UAS se abrieron las puertas a la acreditación universitaria. Cediendo parte de lo que se consideraba autonomía universitaria. Puesto que las modificaciones sugeridas chocaron con la legislación universitaria, ésta se cuestionó y se propuso cambiar, de esta forma la UAS fue cambiando los diversos y complejos ámbitos de su agenda institucional. Hubo profesores que se oponían a la participación de la universidad en los procesos de acreditación porque consideran perdía su autonomía y porque se sometía a las presiones del gobierno. La defensa de la autonomía era parte de la cultura universitaria.

La UdeO por su parte cambió en tres ejes: el estructural-organizacional, el jurídico y el académico (modelo educativo).

A diferencia de la UAS la UdeO no se visualizaba como autónoma; este hecho marca una diferencia en la forma en como cambiaron ambas instituciones. De esta manera no hubo resistencia en el proceso planteado por la SES que implicaba una organización heterónoma en la UdeO. En consecuencia la organización se hizo más vertical y la estructura creció para ser equiparada con la de las grandes universidades.

Al vivir intensos procesos internos para la elección de rector, la atención principal en la UAS eran los amplios grupos de poder que se disputaban la rectoría. Los cambios que se requerían implicaban también otra forma de cultura universitaria al interior de la UAS. Para que las políticas de evaluación y acreditación entraran fue necesario un cambio de cultura y favorecer el nivel de aceptación y esto se hizo a través de la capacitación en los procesos de algunos grupos que representaban a la masa crítica. El hecho fue un parteaguas para incentivar la heteronomía y crear más grupos de poder al interior de la Institución. No hubo cambio significativo en la estructura organizacional, pero se inició un proceso intensivo de credencialización, específicamente para que los profesores obtuvieran maestrías y doctorados de calidad.

En la UdeO también hacer que la comunidad universitaria aceptara la evaluación y la acreditación implicaba intervenir en la cultura de la UdeO. De esta forma la Institución sufrió un fuerte cambio de una cultura ajena a la autoevaluación, a la evaluación externa y a la acreditación a otra cultura inmersa en la búsqueda sistemática de la calidad en ese periodo.

En la UAS los cambios se realizaron de acuerdo con las negociaciones internas entre los líderes de los programas y la rectoría, sin que se diera a conocer de manera explícita los mecanismos que se siguieron. Es decir, en la negociación se ganó y se cedieron espacios políticos en la distribución del poder.

Los costos de transacción en la UAS implicaron el otorgamiento de plazas de tiempo completo para así implementar las nuevas políticas públicas y recibir el presupuesto correspondiente. La UdeO también incrementó el número de plazas, la institución entregó 100 plazas de tiempo completo las cuales fueron posible por las bolsas presupuestales a las que accedió por la evaluación y la acreditación.

Un asunto interesante es que después de tiempo los cambios y los procesos de evaluación y acreditación en la UAS se mantienen estructuralmente hablando. En cambio en la UdeO los cambios tuvieron sentido durante la administración de López Portillo y posteriormente no se siguieron con la misma intensidad.

El ahogo presupuestario en la UAS fue el mecanismo decisivo para alcanzar tales cambios sin demasiadas resistencias: autoridades, profesores e investigadores salieron a buscar recursos al mercado y, en muchos casos, a conseguir estudios de grado y posgrado. La UdeO, por otro lado, al enfocarse en los procesos de evaluación y acreditación, la institución descuidó a la vez otros procesos; es decir, aun cuando los procesos podían haber sido comprensivos, en la práctica se dejaron de lado muchos aspectos de la vida

universitaria. Las resistencias se dieron con pocos conflictos, todos los actores buscaban las ventajas de aceptar los procesos.

7.1.5 Desde el neoinstitucionalismo

La relación de la UAS y de la UdeO que tuvieron con la SES en el contexto institucional explica en gran parte la dinámica interna de los procesos de acreditación y evaluación que en la primera década del presente siglo se vivieron de manera intensiva en estas instituciones.

Estas universidades, como instituciones son consideradas como recursos de los agentes y actores racionales (en este caso los rectores y funcionarios) para obtener el logro de sus objetivos, tal como la obtención del presupuesto.

Los cambios de reglas y normas permitieron, restringieron y cambiaron la conducta de los funcionarios que trataron de maximizar el beneficio institucional de la obtención del presupuesto a cambio de la modificación en la normatividad y de generar una nueva cultura orientada a la evaluación y acreditación y a la subordinación de las políticas de la SES.

Una serie de constructos institucionales, tales como calidad, acreditación, certificación, acreditación, estandarización, competencia, cambios organizacionales, entre otros destacan los aspectos que desde el neoinstitucionalismo son estudiados.

En esta dinámica descrita destacan no sólo los aspectos técnicos organizacionales, cobra especial relevancia el conjunto de valores, normas, creencias, entre otros que actúan como “mitos racionales” guiaron el comportamiento en las universidades estudiadas, entre estos se encontraron, los mitos : 1) sobre la autonomía y la pérdida o no de esta por parte de la UAS, 2) de que las instituciones, escuelas y carreras tienen problemáticas similares y por lo tanto soluciones similares, 3) de la importancia del autodiagnóstico como punto de partida para la intervención externa y motivar cambios, 4) de que siguiendo los procesos de evaluación y acreditación entonces se mejorará la

calidad académica, 5) del beneficio inmediato una vez que se muestre la subordinación institucional, 6) de que los evaluadores realmente saben y pueden sugerir verdaderas soluciones, 7) el liderazgo institucional y sus formas, 8) la simulación en los procesos, 9) los ideales institucionales a seguir, 10) de la competencia entre instituciones en el plano nacional, entre otros.

Desde la perspectiva neoinstitucionalista se observó que los sujetos que actuaron, el Rector y los funcionarios están insertos dentro de complejas tramas institucionales; en ambas instituciones la UAS y la UdeO, una buena parte de la comunidad universitaria pensaba en términos de beneficios. El mismo rector y los funcionarios racionalidades pensaban que lo que se hacía no es lo óptimo sino que al menos se gana en el aspecto más importante: el presupuesto, mientras que se sacrifican muchos otros, como el caso de la autonomía de la UAS.

Ambas instituciones decidieron adaptar su objetivo y adecuar sus fines a los que marcaba la SES en su momento.

La evaluación y acreditación se realizaron de manera ceremonial para legitimar y maximizar la legitimidad de los procesos políticos.

Las diferencias que se dieron en los procesos de evaluación y acreditación entre la UAS y la UdeO se originan desde el propio nacimiento de las instituciones. La UAS organizada por facultades y la UdeO por departamentos influyó, no de manera estructural, la forma en cómo se desarrollaron los eventos. A fin de cuentas el resultado fue que ambas instituciones instituyeron los procesos de evaluación y acreditación para la obtención de presupuestos.

Al interior de cada Institución los esquemas de la SES modificaron las relaciones internas de poder, con una nueva lógica, en la que a través de los procesos de rendición de cuentas podría generarse la obtención de presupuestos.

Desde el neoinstitucionalismo se puede afirmar que las acciones de los rectores de la UAS y la UdeO fueron de gran importancia para el rumbo que siguieron las instituciones, pero estas acciones estuvieron dentro de complejas tramas institucionales, algunas de las cuales fueron descritas en el capítulo de resultados; de esta forma se el estudio presenta a estas universidades como instituciones que presentan problemáticas históricas, políticas, sociológicas, económicas y educativas.

De esta forma en la relación de las universidades con las políticas de la SES no sólo interesan los cambios en la estructura organizacional que se conformó en el periodo estudiado sino además cómo es que las reglas de la SES influyeron en el cambio de normatividad en ambas instituciones y cómo estas influyeron en el comportamiento de los funcionarios de primer nivel.

Desde el punto de vista económico el neoinstitucionalismo se observó que los rectores y los funcionarios de primer nivel no sólo buscaban maximizar el beneficio institucional (presupuesto) a través del pensamiento racional; los costos de transacción formaron una parte importante de la toma de decisiones, es decir los beneficios se presentaron mayores a los esfuerzos que fueron requeridos.

Dentro del neoinstitucionalismo económico, la estabilidad de las universidades descritas dependía totalmente de la obediencia a conjuntos de reglas que norman la actividad económica.

En ambos casos los funcionarios percibían que no se encontraban en una situación óptima pero sí satisfactoria en cuanto a que se cubrían las necesidades. El problema central en ambas instituciones fue la adaptación a las nuevas exigencias de la SES.

Desde el neoinstitucionalismo sociológico se observa que se requería un cambio cultural en ambas instituciones para lograr el cometido, pero este

cambio no se dio de manera contundente, faltó convencimiento en los diferentes niveles de ambas comunidades universitarias.

Desde neoinstitucionalismo sociológico se hizo hincapié en los proceso de socialización de los funcionarios; su acción y su desempeño se describieron en un entorno cultural y social. Los actores descritos conformaron patrones de comportamiento; sus acciones y su desempeño se encontraron limitados a la propia acción institucional de la universidad.

En ambos casos se encontró que los sistemas de reglas impulsados por la SES estructuraron la acción y limitaron la capacidad de alcanzar óptimos; es decir, la institucionalización limita la racionalidad y privilegia a unos grupos sobre otros.

El cambio en ambas instituciones se dio a través de es una lenta evolución de las tradiciones y valores

En este caso se encontraron elementos de isomorfismo coactivo ya que se impusieron (sugirieron) desde la SES cambios que decisivamente influyeron en la organización de las universidades.

7.2 Sobre las preguntas

Las preguntas que se plantearon al inicio de la investigación fueron contestadas y las respuestas se desarrollaron en el presente reporte de investigación. El objetivo general también se cumplió ya que se analizaron los procesos de evaluación y acreditación en la UdeO y la UAS en la primera década del siglo XXI.

7.3 Sobre los objetivos

Los objetivos específicos también se alcanzaron ya que se describió cómo se dieron las relaciones de poder entre la SES y las dos universidades mencionadas; se indagaron las características que han tenido estos procesos

en estas instituciones; se determinaron las semejanzas y las diferencias en estos procesos entre estas dos instituciones y se explicaron las racionalidades de los diferentes agentes que participaron en estos procesos.

7.4 La tesis

La tesis que se sustenta es que si las IES (del norte de Sinaloa) adoptan las políticas públicas educativas de evaluación y acreditación entonces estas transforman las estructuras políticas y académicas organizativas en aras de beneficios económicos. Los procesos de evaluación y acreditación no aseguraron *per se* la calidad académica en ambas instituciones pero sí un cambio en la organización y en el reordenamiento interno.

La nueva forma de operar de la SES motivó cambios estructurales en ambas instituciones, tanto en su organización como en su forma de hacer política. En esta relación neoinstitucional los agentes buscaron sus propios beneficios contractuales. Al interior de las universidades, todos los agentes, se vieron involucrados dentro de complejas tramas institucionales y en su mayoría, más que impedir, impulsaron las iniciativas de la SES. Los procesos de cambio en estas instituciones presentan secuencias estereotipadas de comportamiento similares. Adicionalmente, la UAS sufrió un fuerte cambio en la forma de entender y vivir su autonomía, lo que llama poderosamente la atención, sobre todo si se considera que históricamente sus élites directivas se opusieron férreamente a la intromisión de los gobiernos en los asuntos universitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Aboites, H. (2003). El lado oscuro de los Ciees: Una crítica a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. *Reencuentro*(36).
- Aboites, H. (2008). La autonomía en México. Entre la libertad, el Estado y el interés privado (1921-2008). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*.
- Acosta, A. (2009). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES.
- Adriano, S. (2000). Reflexiones epistemológicas sobre la investigación cualitativa en ciencias sociales. *Cinta de Moebio Número 8 Chile, Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Chile*, 1–11.
- Agnés, V. (2004). Comprender y hacerse comprender: cómo reforzar la legitimidad interna y externa de los estudios cualitativos. *Educação e pesquisa Número 002, año/volumen 30. Brasil, Universidade de Sao Paulo* , 301-313 y 307.
- Aguado López, E., & Rogel Salazar, R. (2002). La recuperación del observador en la construcción del dato: Una lectura constructivista. *Cinta de Moebio*(Número 13).
- Aguirre, G. (1992). Educación para la comprensión intercultural. En G. Aguirre, *Teoría y práctica de la educación indígena* (págs. 9-33). México: Universidad Veracruzana.
- Álvarez, M. B. (2000). Las cooperativas en el marco de la teoría de la agencia. *CIRIE-España, núm. 034, España: Centro Internacional de Investigación Inform. Sobre la Economía Pública, Social y Cooperativa*.
- Álvarez, V. (2004). Las tutorías: Otras forma de enseñar en la univesidad. Sevilla.
- Ander, E. (2000). *Métodos y Técnicas de Investigación Social III. Cómo organizar el trabajo de investigación*. Argentina: Lumen.
- Antonio, B. R. (2004). *Occidentalización cultural en América Latina y teoría de los imaginarios sociales. La institucionalización del consumo en Chile* (Vols. Cuestión étnica, culturas, construcción de identidades). México: UAIM y Asociación Latinoamericana de Sociología.
- ANUIES - Universidad Autónoma de Nuevo León. (12 al 14 de Octubre de 2006). Segundo Encuentro Nacional de Tutorías. Monterrey, Nuevo León, México.
- ANUIES. (1982). *Educación y poder*. España: Paidós, Ibérica.
- ANUIES. (1999). *Programas Institucionales de Tutoría. Una Propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior México*. Recuperado el 25 de Junio de 2008, de <http://www.uady.mx/sitios/anuietur/documentos/tutorias/>
- ANUIES. (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI, Líneas estratégicas de desarrollo*. México.

- ANUIES. (2001). *Universidad Autónoma de Sinaloa*. Recuperado el 2 de Junio de 2010, de Sinaloa:
http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/afiliadas/196.html
- Apple, M. W. (1982). *Educación y poder*. España: Paidós Ibérica.
- Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. España: Paidós.
- APUCV. (2000). La reestructuración académico administrativa de la universidad es una urgencia inaplazable. *Educere, Vol 2, núm. 008, Venezuela: Universidad de los Andes*, 45–47.
- Ardoino, J., & otros, &. (1989). *D' Une une évaluation en miettes a une évaluation en actes*. París: Editorial AndSha-Matrice.
- Arechavala, V. R. (2001). El gobierno de las universidades públicas, ¿es posible comprender un sistema caótico? *Revista de la Educación Superior, núm. 118, México: ANUIES*.
- Argüis, R. (2001). *La acción tutorial, el alumnado toma la palabra*. España: Laboratorio Educativo.
- Arnaiz, P., & Isús, S. (2001). *La tutoría, organización y tareas*. España: Graó.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2000). *Sinaloa, Universidad Autónoma de Sinaloa*. Recuperado el 2 de Junio de 2010, de
http://www.anui.es/servicios/d_estrategicos/afiliadas/196.html
- Ávila - Fuenmayor, F. (2007). *El concepto de poder en Michael Foucault*. Recuperado el 25 de Junio de 2008, de Revista de Filosofía:
<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila53.pdf>
- Ávila - Fuenmayor, F. (2007). *El concepto de poder en Michael Foucault*. Recuperado el 25 de Junio de 2008, de A parte Rei, Revista de Filosofía, Número 53: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/avila53.pdf>
- Bachelard, G. (1981). *El nuevo espíritu científico*. México: Nueva Imagen.
- Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP). (2001). *La voz y la palabra del pueblo Ayuujk*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Baeza, M., & Sandoval, A. (2004). Occidentalización cultural en América Latina y teoría de los imaginarios sociales. La institucionalización del consumo en Chile. *Cuestión étnica, culturas, construcción de identidades*, 15-39.
- Bailey, P. H. (2004). *El mentor hace la diferencia*. Recuperado el 20 de Abril de 2007, de <http://www.airpower.au.af.mil/apjinternational/apj-s/1trimes04/bailey.htm>
- Bauman, Z. (2001). *En busca de la política*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2001). La globalización, consecuencias humanas . En *2ª ed trad. de Daniel Zadunaisky* (pág. 172). México: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bawman, Z. (2001). *En busca de la política*. Argentina: Fondo de Cultura económica de Argentina.
- Bawman, Z. (2001). *En busca de la política*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Bawman, Z. (2001). *La globalización, consecuencias humanas* (2 ed.). (D. Zadunaisky, Trad.) Fondo de Cultura económica.

- Bawman, Z. (2001). *La globalización, consecuencias humanas*. México: Fondo de cultura Económica.
- Beltrán, D. (1995). *La autonomía Universitaria en Sinaloa: 1965-1995*. Culiacán, Sinaloa: UAS-AHUAS.
- Beltrán, D. (2007). La autonomía universitaria en las instituciones rosalina (1872-2003).
- Berrelleza, M., & Beltrán, D. (2002). De liceo ROSales a Universidad Autónoma de Sinaloa (1872-1972). *La educación superior en el proceso histórico de México, Tomo IV, semblanza de instituciones*.
- Berthier, A. (2007). *El sistema de Referencias Harvard*. En *conocimiento y sociedad*. Recuperado el 10 de Octubre de 2007, de <http://www.conocimientoy sociedad.com/Harvard.html>
- BICAP, B. I. (2001). *La voz y la palabra del pueblo Ayuuj*. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Bidet, J. (2006). Foucault y el liberalismo, racionalidad, revolución, resistencia. *Argumentos Vol. 19, núm. 052, México: UAM – Xochimilco*.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación, una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. España: Paidós.
- Bonnefoy, C. y. (2004). Gestión directiva universitaria: un instrumento para su evaluación. *Revista de Psicología, vol. XIII, núm. 002, Chile: Universidad de Chile, 63-82*.
- Boudón, R., & Lazarsfeld, P. (1979). *Metodología de las ciencias sociales*. España: Barcelona.
- Bourdieu, P. (2002). *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- Bourdieu, P. (2005). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laira.
- Buendía, E. M. (2011). Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos. *Perfiles Educativos, Vol. XXXIII, núm. 134 México: IISUE-UNAM*.
- Bunge, M. (1978). *Causalidad, el principio de causalidad en la ciencia moderna*. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Bunge, M. (1996). *Buscar la filosofía en las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Cáceres, L. J. (1997). *Sabor a ti: Metodología cualitativa en investigación social*. México: Universidad Veracruzana.
- Callejo, G. J. (2002). Observación, entrevista, y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista española de salud pública. Número 5, volumen 76. España, Ministerio de Sanidad y Consumo, 409-422*.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2009). *Ley General de Educación*. Recuperado el 12 de Julio de 2009, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Cardoso, E. O., Ramos, M. J., & Cerecedo, M. M. (2011). Evaluación de la organización académico administrativa con base en la metodología de

- los sistemas suaves: el caso de la licenciatura en turismo. *Revista Electrónica Educare*, vol. XV, núm. 1 Costa Rica: Universidad Nacional.
- Carlos, O., González Rivera, G., & Torres, C. A. (1981). Educación y sociedad: ¿Consenso o conflicto? *Sociología de la educación: Corrientes contemporáneas*, 458, 51-75.
- Castillo García, M. (2005). *Metodología de la investigación científica USN: Método de estudio de caso*. Recuperado el 10 de Octubre de 2009, de http://www.usn.edu.mx/artman/publish/article_16.shtml
- Cepeda López, G., & Otros. (1999). *Fundamentos teóricos y prácticos de la autoevaluación de programas académicos en la educación superior*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- CIEES. (2009). *Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior*. Recuperado el 15 de Octubre de 2008, de <http://www.ciees.edu.mx/ciees/marcosref.php>
- Clifford, G. (2002). Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos. En *Colección 153* (pág. 273). México: Paidós Studio.
- CNA. (1998). *Lineamientos para la acreditación*. Bogotá: Corcas Editores.
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. España: Ed. Akal.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). (2007). *Metodología General CIEES para la evaluación de programas educativos*. México: CIEES.
- Contreras, O. (2010). La calidad en la gestión como factor de cambio institucional en las organizaciones gubernamentales del Estado de México. *Convergencia*, vol. 17, núm. 53, México: UAEM.
- COPAES. (2007a). *Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior A.C.* Recuperado el 18 de Noviembre de 2008, de http://www.copaes.org.mx/que_es_el_copaes/que_es_el_copaes.htm
- COPAES. (2007b). *Manual de Procedimientos*. Recuperado el 18 de Noviembre de 2008, de http://www.copaes.org.mx/documentos/Documentos/2_Manual_procedimientos.pdf
- Cornejo, A. (2004). *Complejidad y caos: guía par ala administración del siglo XXI*. Recuperado el 12 de Mayo de 2013, de http://ucapanama.org/wp-content/uploads/2012/10/complejiad_organizacional_economia.pdf. fecha
- Dávila, H., Ibarra, J., & Malacon, A. (1983). *Ideología y filosofía de la Universidad*.
- De la Garza, T. E. (2005). Neoinstitucionalismo, ¿opción ante la elección racional? Una discusión entre la Economía y la Sociología. *Mexicana de Sociología* vol. 67 núm. 1 México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De la Rosa, A. A. (2007). Poder, ambigüedad e institución: re-pensando la concepción tradicional de las relaciones de poder en el análisis organizacional. *Administración y Organizaciones*, vol. 9, núm. 18, México: UAM.

- De la Villa, M. J. (2008). Poder disciplinario y educación: Aproximación Foucaultiana desde la psicología social. *Atenea Digital*, núm. 013, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- De Miguel, J. (2004). Las universidades como anarquías organizadas. *Reis, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 106, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- De Sousa, S. B. (2007). *La universidad en el siglo XXI para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Bolivia: Plural Editores.
- Del Castillo, G. (2004). El impacto de la evaluación externa en dos instituciones de educación superior en México: La Universidad Autónoma Metropolitana – Azcaptzalco y la Universidad Iberoamericana. *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 25, México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Del Val, J. (2004). México identidad y nación. *Colección pluralidad cultural en México*, núm.6. México. UNAM., 311.
- Dias Sobrinho, J. (2004). Autonomía y Evaluación. *Reencuentro*(40).
- Días, S. J. (2004). Autonomía y Evaluación. *Reencuentro*, núm. 040, México: UAIM Xochimilco.
- Díaz, J. (2006). Universidad de Zulia, ¿insuficiencia o ineficiencia presupuestaria. *Actualidad Contable Faces*, núm. 013, Venezuela: Universidad de Los Andes, 30-41.
- Díaz, P. H. (2006). *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Didriksson, A. (2006). La autonomía universitaria desde su contemporaneidad. *Universidades*, núm. 031, México: Unión de Universidades de América Latina.
- Domínguez Calderón, I. (3 de Junio de 2008). Entrevista realizada en el Centro de estudios Superiores del valle del Carrizo. El Carrizo, Sinaloa, México.
- Domínguez Calderón, I. (22 de Febrero de 2008). Entrevista Realizada en el Centro de Estudios Superiores del Valle del Carrizo. El carrizo, Sinaloa, México.
- Edgar, M. (1994). La noción del sujeto. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*.
- Edgar, M., & Fried. (1994). La noción del sujeto. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*.
- Editorial DANAE. (1975). *Enciclopedia Universal*. Barcelona: DANAE, S.A.
- El-Khawas, E. (2001). *Accreditation in the United States: Origins, developments, and future prospects*. Paris: UNESCO/Institute.
- El-Khawas, E. (2007). *Acreditación de la Educación Terciaria en Estados Unidos y Canadá en Acreditación para la garantía de la calidad. ¿Qué está en juego?*
- Essomba, M. (2003). *Construir la escuela intercultural*. España: Imprimeix.
- Favela, R. J. (2010). Las relaciones entre el medio cultural y el sistema de enseñanza: El pensamiento de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XL,

- núm. 1, México: Centro de Estudios Educativos vol. XL núm. 1, México Centro de Estudios Educativos, A.C., 147-165.
- Federal, E. (1990). *Programa de Modernización Educativa. 1989-1994*. México.
- Federal, E. (2000). *Plan Nacional de Desarrollo - 2001-2006*. México.
- Feldman González, R. (2002). Percepción Unitaria. *Desarrollo Humano*. Los Mochis, Sinaloa, México.
- Feldman, R. (2002). Percepción Unitaria. *Desarrollo Humano*. Los Mochis, Sinaloa, México.
- Fernández , A., & Valle , C. (1998). El enfoque neoinstitucional como marco teórico explicativo de la gestión de recursos humanos. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa, vol. 4, núm. 3. España: Universidad de Vigo*.
- Fernández Enebral, J. (2004). *Por una mejor calidad de vida*. Recuperado el 20 de Julio de 2008, de http://www.degerencia.com/articulo/2004_por_una_mejor_calidad_de_vida
- Fernández Lamarra, N. (2004). *Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina*. (O. d. Iberoamericanos, Ed.) Recuperado el 30 de Octubre de 2007, de Revista Iberoamericana, número 35: <http://www.rieoei.org/rie35a02.htm>
- Fernández, A. (1999). Las Paradojas de la Calidad Educativa. *Acción Pedagógica, Vol. 8, No. 2, España: Universidad Autónoma de Barcelona*.
- Foucault, M. (1988). *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, M. (1992). *Las redes de Poder*. Argentina: Editorial Almagesto.
- Foucault, M. (1992). *Micro física del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1996). El sujeto y el poder. *Revista de Ciencias Sociales*(12).
- Foucault, M. (1996). El sujeto y el poder. *Ciencias Sociales, núm. 12, Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales*.
- Foucault, M. (2001). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. México: siglo veintiuno.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Fresco, X. (2001). La acción tutorial en el marco docente en la función tutorial. En Á. Segovia, *Una revisión de la cultura institucional escolar* (págs. 15-66). España: Homo Sapiens Ediciones.
- Gago, L., & Ramírez, J. (1995). *Guía práctica del profesor tutor*. España: Nancea.
- Galindo Cáceres, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Editorial Pearson Educación Latinoamericana.
- Galindo Cáceres, L. J. (1997). *Sabor a ti: Metodología cualitativa en investigación social*. México: Universidad Veracruzana.
- Galindo, Cáceres Jesús. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson Educación Latinoamericana.

- Galmarini, M. A. (1987). La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa. En W. Peter, *Temas de educación #2* (pág. 220). España: Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Geertz, C. (2002). *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos* (Vol. Colección 153). México: Paidós Studio.
- Giddens, A. (1999). *La tercera vía*. Madrid: Taurus.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad*. Argentina: Amorrortu.
- Gil, A. M. (1997). *Conocimiento científico y acción social*. España: Gedisa.
- Giroux, H. (1998). *La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo* (Vols. Alicia de Alba, Posmodernidad y educación). (S. F. Rodríguez, Trad.) México: UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Giroux, H. (1998). La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo trad. de Sebastián Figueroa Rodríguez . En *Posmodernidad y educación* (págs. 69 - 102). México: Alicia de Alba compiladora UNAM y Miguel Ángel Porrúa.
- Giroux, H. (2003). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Goleman, D. (2003). *Emociones destructivas, cómo comprenderlas y dominarlas*. Argentina: B Argentina S A.
- Goleman, D. (2003). *Emociones Destructivas, cómo comprenderlas y dominarlas*. Argentina: Ediciones B Argentina S.A.
- González, J. (2006). *El paradigma de investigación como una reseña metodológica en la orientación y el asesoramiento*. Recuperado el 26 de Marzo de 2006, de <http://www.geocities.com/seminarioytrabajodegrado/Carlos1.html>
- González, L. (2008). *El impacto del proceso de evaluación y acreditación en las universidades de América Latina*. CINDA/IESALC/UNESCO.
- González, R. F. (2002). Percepción Unitaria. *Desarrollo Humano*. Los Mochis, Sinaloa, México.
- González, R., & Romo, A. (2006). *Detrás del acompañamiento ¿Una nueva cultura docente?* México: Universidad de Colima, ANUIES.
- Guerra García, E. (2006). Calidad, Evaluación y Competencias en la Universidad Autónoma Indígena de México. *Ra Ximhai*, 2(3), 759-760.
- Guerra García, E. (2006). La educación Sociointercultural en la Universidad Autónoma Indígena de México. *Tesis de Doctorado en Enseñanza Superior*, 320. CIDHEM.
- Guerra, G. (2006). Calidad, Evaluación y Competencias en la Universidad Autónoma Indígena de México. *Ra Ximhai. Volun 2, Número 3. Universidad Autónoma Indígena de México. Mochicahui, El FUERTE, Sinaloa*, 759-760.
- Guido, G. E. (2005). Acreditación, calidad o instrumento de legitimación para la educación superior. en *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 5, núm. especial, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Guzmán, M. (2008). *El nuevo institucionalismo como enfoque teórico para analizar el sistema universitario argentino, ponencia en las XIV Jornadas de Epistemología de las Ciencias Sociales*. Recuperado el 19 de Mayo

- de 2013, de
[http://www.econ.uba.ar/www/institutos/epistemologia/marco_archivos/XI V%20Jornadas%20Epistemologia/Jornadas/ponencias/Actas%20XIV/Trabajos%20Episte/Guzman.pdf](http://www.econ.uba.ar/www/institutos/epistemologia/marco_archivos/XI%20Jornadas%20Epistemologia/Jornadas/ponencias/Actas%20XIV/Trabajos%20Episte/Guzman.pdf)
- Harada Olivares, E. (2006). Observaciones, teorías y valores a la luz de la filosofía de Popper. *Ciencias Ergo SUM*, 13(002).
- Hernández Carrasco, C. (2007). Memoria del Servicio Social Universitario realizado en el Fondo de Aseguramiento Ing. Fraijo Rochín como estudiante del Centro de Estudios superiores del Valle del Carrizo. El carrizo, Sinaloa.
- Herrera, G. (2006). Encuentro entre la cultura oral y la cultura escrita. *Una reflexión epistemológica en las teorías para estudiantes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional. En Experiencia de atención a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior*, 59-89.
- Hoppe, R. (2009). *Construyendo capacidades en la garantía de calidad, el desafío del contexto en la educación superior transfronteriza, un camino hacia el desarrollo las capacidades*. Chile: UCSH.
- Hubert L. Dreyfus, P. R. (1988). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.
- Hugo, A. (2003). El lado oscuro de los CIEES: Una crítica a los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. *Reencuentro*(036), 30-43.
- Humberto, D., Ibarra, J., & Malacón, A. (1982). *Ideología y Filosofía de la Universidad de Occidente*. México: Universidad de Occidente.
- Ibarra, C. (2003). Efectos institucionales de las políticas de modernización universitaria en México. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 1, México: UAIM, 61-84.
- Ibarra, C. E., & Montaña, H. (1992). Teoría de la organización y administración pública insuficiencias, simplezas y desafíos de una maltrecha relación. *Gestión y Política Pública*, vol. 1, núm. 1, México: CIDE.
- Ibarra, E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM.
- Ibarra, J. (2004). *La tutoría: Un instrumento para garantizar una educación superior de calidad*. Recuperado el 30 de Mayo de 2006, de <http://www.anui.es.mx/index1024.html>
- INEGI. (2000). *XII censo nacional de población y vivienda*. Recuperado el 29 de Marzo de 2007, de <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/censos/cpv2000/bd/pv2000/pobladores.asp?c=5179>
- Innovation, G. U. (2007). *La educación superior en el mundo: acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* UNESCO.
- Jiménez, D. I. (2008). Poder disciplinario y educación: Aproximación Foucaultiana desde la psicología social. *Atenea Digital*(013).
- Jiménez, D. I. (2008). *Poder disciplinario y educación: Aproximación FOucaultiana desde la psicología social* (Vols. Atenea Digital, num. 013). Universidad Autónoma de Sinaloa.

- Jiménez, D. I. (2008). Poder Disciplinario y Educación: Aproximación Foucaultiana desde la psicología social. *Atenea Digital*(013).
- Juárez Nuñez, J. M., & Salinas, S. C. (2007). La calidad de la educación en el discurso político académico en México. *Reencuentro*(050), 60-72.
- Kalmanovitz, S. (2003). El neoinstitucionalismo como escuela. *Economía Institucional, vol. 5, núm. 9, Colombia: Universidad Externado de Colombia*.
- Kalouh, F. (2005). Social Imaginary, Multiple self, and Globalization. 37(1).
- Kell, H. (1997). *Procesos de auto evaluación: Una guía para la autoevaluación en la educación superior*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Kempny, M. (2000 de Junio de 14). *Globalization of Democracy and Conditions for Democratic Community in the Glocalizde World*. (C. a. Center for the study of Russian, Ed.) Recuperado el 20 de Diciembre de 2005
- King, & Otros. (2000). *El diseño de la investigación social: Inferencia científica en los estudios cualitativos*. España: Princeton University Press.
- Krichesky, M. (1999). *Proyectos de orientación y tutoría*. Argentina: Paidós.
- Krieger, P. (2004). La reconstrucción de Jacques Derridá. *Anales del instituto de investigaciones estéticas, Número 084, año/volumen XXVI. México, Universidad Nacional Autónoma de México.*, 179–188.
- Lakatos, I. (1993). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Landoni, P. (2008). Isomorfismo y calidad: redefiniendo los espacios públicos y privados en la educación superior uruguaya. *Revista Uruguaya de Ciencia Política, vol.17, núm. 1 Montevideo: Universidad de la República Constituyente*.
- Lara, B. (2002). Una aproximación al concepto de tutoría académica en el centro universitario de ciencias de la salud. *Revista Electrónica Investigación en Salud, abril, vol. IV, número 001. México*.
- Latapi, P. (Diciembre de 2007). Conferencia Magistral al recibir el Doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Revista Reencuentro*(50), 15-20.
- Lechuga Solís, G. (2003). Michael Foucault: Historiador del presente. *Veredas*(7).
- Lechuga Solís, G. (2004). Neocolonialism, Language and Culture in Present Mexico". *Society for Social and Political Philosophy*.
- Lechuga Solís, G. (2004). Neocolonialism, Language, and Culture in Present Mexico. *Society for Social and Political Philosophy*.
- Lechuga Solís, G. (2007). *Foucault*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Lechuga, S. (2003). Michael Foucault: historiador del presente. *Veredas, núm. 7. México: UAM*.
- Lobato, F. C. (2005). La representación de la Tutoría Universitaria en profesores y estudiantes: Estudio de un caso. *Revista Electrónica International Journal of Psychology and Psychological Therapy, julio, vol. 5, núm. 002. España, 145-164*.

- López López, M. C. (2002). *Diversidad Sociocultural y Formación de Profesores*. España: Editorial Mensajero.
- López Melero, M. (1996). *La educación Intercultural: La diferencia como valor*. Recuperado el 23 de Junio de 2003, de IX Jornadas de Educación y Formación del profesorado:
<http://www.ecof.org.br/projetos/roma/texto4.html>
- López-Zarate, R., M., G.-C. O., Mendoza-Rojas, J., & Pérez-Castro, J. (2011). *El rol de los rectores en la gobernabilidad de las universidades públicas mexicanas*. Recuperado el 30 de Mayo de 2014, de Revista mexicana de investigación educativa:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662011000400002&script=sci_arttext
- Loyo-Brambila, A. (2006). El sello de la alternancia en la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, 1065-1092.
- M. en C. Jorge Luis Ibarra Mendivil - Secretario General Ejecutivo de la ANUIES. (s.f.). Obtenido de
<http://www.ciu.reduaz.mx/calidad%20educativa/private/ponencias/tema4/MENDIVIL.htm>
- M., M. M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico práctico*. México: Trillas.
- Marín, M. D. (1996). La acreditación de carreras universitarias, una tendencia actual en la formación de profesionales universitarios. *Perfiles Educativos*, núm. 71, México: UNAM.
- Martínez M, M. (1998). La investigación cualitativa etnográfica en educación. En *manual teórico práctico 3ª. ed. prol. de Miguel Martínez M* (pág. 176). México: Trillas.
- Martínez, A., & Musitu, G. (1995). *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.
- Martínez, M. M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México: Trillas.
- Martinez, R. F. (2007). *Propuesta metodológica para desarrollar un sistema de indicadores educativos para evaluar la educación superior en México. Seminario INternacional de indicadores educativos*. Distrito Federal: Instituto Nacional para la Evaluación de la educación.
- Maya, A. (1993). *La educación a Distancia y la Función Tutorial*. Costa Rica: Oficina Subregional de Educación de la UNESCO para Centroamérica y Panamá.
- Mayer, V. (1999). Gestión para la calidad y calidad para la gestión: el caso de las universidades. *Tiempo de Educar*, vol. 1, núm. 001, México: Universidad Autónoma del Estado de México, 11-23.
- McFarland, D. (2001). Student Resistance: How the Formal and Informal Organization of Classrooms Facilitate Everyday Forms of Student Defiance. *American Journal of Sociology*, volumen 107, núm 3, Chicago, The University of Chicago, 61-78.

- McFarland, D. (2004). Resistance as a Social Drama: A Study of Change – Oriented Encounters. *en American Journal of Sociology, volumen 109, núm. 6, Chicago, The University of Chicago, 1249–1318.*
- McFarland, D. (2004). Resistance as a Social Drama: A Study of Change - Oriented Encounters. *American Journal of Sociology*(6).
- Mejía, N. J. (2002). Perspectiva de la investigación social de segundo orden. *Cinta de Moebio Número 14, Chile, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile Septiembre.*
- Mejía, P., Juárez, J., & Comboni, S. (2010). *El arte de Investigar, aportes de investigación.* México: UNAM.
- Mendivil, J. L. (2002). *Evaluación y acreditación de la calidad.* Recuperado el 13 de Diciembre de 2008, de <http://www.ciu.reduaz.mx/calidad%20educativa/private/ponencias/tema4/MENDIVIL.htm>
- Menéndez Menéndez, L. (1998). *De la demostración empírica a la experimentación pedagógica.* México: Colegio de Pedagogos de México - Universidad Nacional Autónoma de México.
- México, U. A. (2002). *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional 2.0 (PIFI 2.0).* Mochicahui, Sinaloa, México: Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica por su evaluación.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1999). Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia. En W. Powell , & P. Dimaggio, *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional.* México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública, A.C., Universidad Autónoma del Estado de México y Fondo de Cultura Económica.
- Molina, L. B. (2 de Abril 2014 de Julio de 2013). *Embarazo en adolescentes.* Obtenido de fegs: <http://fegs.msinfo.info/fegs/archivos/pdf/EEA.PDF>
- Molina, M. (2004). La Tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior. *Revista Electrónica Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), julio-diciembre, núm. 028. México, 35-39.*
- Montaño, H. (2005). Organización y sociedad. Un acercamiento a la administración pública mexicana. *Gestión y Política Pública, vol. XIV, núm. 3, México: CIDE.*
- Montaño, L. (2004). *El estudio de las organizaciones en México. Una perspectiva social, en Montaño, L. Los estudios organizacionales en México. Cambio, poder, conocimiento e identidad.* México: UAM, Cámara de Diputados.
- Mora, A. C., & Gutiérrez, M. J. (2005). La validación externa y el rol que desempeña el equipo de pares externos en los procesos de autoevaluación de carreras. *en Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”, vol. 5.*
- Mora, J. (1998). *Acción Tutorial y Orientación Educativa.* España: Nancea.
- Moreno, E. (1996). *Examen de una polémica 'en relación al' examen.* México: Colegio de Pedagogos de México, Seminario de Pedagogía Universitaria, Universidad Nacional Autónoma de México.

- Moreno, E. (1996). *Examen de una polémica 'en relación al' examen*. México: Colegio de Pedagogos de México, Seminario de Pedagogía Universitaria, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Moreno, H. C. (2006). Bourdieu, Foucault y el Poder. *Voces y Contextos, año I, núm. II, México: Universidad Iberoamericana*.
- Morgan, J. (2008). La aparente contradicción entre el Isomorfismo como expresión de la Globalización y la Identidad Organizacional. *VI Congreso Internacional de Análisis Organizacional*. Nayarit, México.
- Morin, É. (1994). La noción del sujeto. En Fried, *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. México: Paidós.
- Munive, V. M. (2007). La acreditación: ¿Mejora de la educación superior o atractivo artificio estético? *Enseñanza e Investigación en Psicología, Volumen 12, número 002 Universidad Veracruzana Xalapa, México. Julio-diciembre, 2007*.
- Mureddu Torres, C. (2004). *Lo utópico de la universidad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Mureddu, T. C. (2006). Pragmatismo, ética y carrera académica en la educación superior mexicana. *en Reencuentro, núm. 045, México: UAM – Xochimilco, 1-19*.
- Navarro, P. (1997). *El fenómeno de la complejidad social humana*. (F. d. UPV, Ed.) Recuperado el 24 de Noviembre de 2008, de Ponencia para el Curso de Doctorado Interdisciplinar en Sistemas Complejos: <http://www.netcom.es/pnavarro/Publicaciones/ComplejidadSocial.html>
- Navarro, P. (11 de Febrero de 1997). *Ponencia para el Curso de Doctorado Interdisciplinar en Sistemas Complejos*. (F. d. UPV, Ed.) Recuperado el 24 de Noviembre de 2008, de <http://www.netcom.es/pnavarro/Publicaciones/ComplejidadSocial.html>
- Neave, G. (1990). La educación superior bajo la evaluación estatal. *Universidad Futura*(Núm. 5).
- Nickles, U. T. (1999). Ciencia y Pseudociencia en Lakatos. *Cinta de Moebio*(5), 1-13.
- Occidente, U. d. (2003). *Ley Orgánica de la Universidad de Occidente*. Recuperado el 10 de Marzo de 2006, de www.udo.mx
- OCDE. (2003). *Para mejorar la calidad de las escuelas mexicanas*. Obtenido de <http://www.oecd.org>
- Olivé, L. (2003). *Multiculturalismo y Pluralismo*. México: Paidós.
- Oliveira, L. d. (2004). *Organización comunitaria en búsqueda de la cualidad de vida: dinámicas y luchas*. Brasil: FUNEC.
- Ornelas, C. (1981). Educación y sociedad: ¿Consenso o conflicto? *Sociología de la educación: Corrientes contemporáneas*, 51-75, 458.
- Orozco, S. L., & Cardoso, R. R. (2003). La evaluación como estrategia de autoregulación y cambio institucional. *en Perfiles Educativos, núm. 102, México: UNAM, 73-82*.
- Osorio, M. (2005). La tutoría en el nivel medio superior orientada hacia una visión de educación para la paz. *Revista Electrónica Espacios Públicos Universidad del Estado de México (UAEM), octubre de 2005, 436-444*.

- Palacios, J. (2002). La cuestión escolar: críticas y alternativas. *Diálogo abierto: Pedagogía #128*, 660. México.
- Pareja, J. A., & Torres, C. (2006). Una clave para la calidad de la institución educativa: Los planes de mejora. *Educación y educadores*, 9(2), 171-185.
- Perales, N., & Vázquez, L. (2003). Determinantes de la intensidad franquiciadora: Un enfoque de agencia. *Investigaciones económicas*, Vol. 27(Número 1).
- Pérez, S. (2003). Globalización cultural e investigación intercultural en psicología social: apuntes para la problematización de un vínculo ignorado. *Revista de Ciencias Sociales, año/vol. II, núm. 100, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa*, 165-178.
- Pérez, P. G., & Valencia, E. L. (2004). El Neoinstitucionalismo como Unidad de Análisis Multidisciplinario. en *Actualidad Contable FACES, año 7, núm. 8, Mérida Venezuela: Universidad de Los Andes*.
- Pérez, R. A. (2004). El empirismo crítico de Karl Popper. *Signos Filosóficos, vol VI, núm. 11. México: UAM Ixtapalapa*.
- Peter, W. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. (M. A. Galmarini, Trad.) España: Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pineda, J. M. (29 de Diciembre de 2008). Reconocimiento pleno de la SEP a la UAS. *El sol de Sinaloa*.
- Plan Estatal de Desarrollo 2005-2010*. (s.f.). Obtenido de Gobierno del Estado: <http://www.laipsinaloa.gob.mx>
- Plan Estatal de Desarrollo 2011-2016*. (s.f.). Obtenido de Gobierno del Estado: <http://www.laipsinaloa.gob.mx>
- Przeworski, A., & Teune, H. (1970). *The logic of comparative social inquiry*. New York: Wiley - Interscience.
- Quaas, C., & Otros. (2001). Una experiencia didáctica: Descubriendo el proceso de investigación cualitativa. *Enfoques educacionales, Volumen 3(Número 1)*.
- Ramírez Cázares, K. (s.f.). *¿Qué es la acreditación?* Recuperado el 13 de Diciembre de 2008, de <http://www.gacetavirtual.eco.buap.mx/FINALNUMERO1/acreditación.htm>
- Rivas, J. (2003). El neoinstitucionalismo y la revalorización de las instituciones. en *Reflexión Política, vol. 5, núm. 9, Colombia: Universidad Autónoma de Bucaramanga*.
- Rivas, L. J. (2003). El neoinstitucionalismo y la revalorización de las instituciones. *Reflexión Política Número 9*.
- Rodríguez, G. R., & Casanova, C. H. (2005). Modernización incierta. Un balance de las políticas de educación superior en México. *Perfiles Educativos, vol. XXVII, núm. 107*, 40-56.
- Rodríguez, M., & García, M. I. (2003). El aprendizaje para el cambio: papel de la educación. *Convergencia, Número 32, México, Universidad Autónoma del Estado de México Mayo – agosto*, 317–335.

- Romeo, A. (2004). *La incorporación de los programas institucionales de tutorías en las instituciones de educación superior*. Recuperado el 17 de Marzo de 2005, de <http://www.anuies.mx/index1024.html>
- Rubio, O. J. (2007). La evaluación y acreditación de la educación superior en México: Un largo camino por recorrer. *Reencuentro, Número 050 Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Distrito Federal, México*, 35-44.
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. México: Pearson.
- Sampieri, H., & Otros. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C.V.
- Sánchez, F. (Febrero de 2001). *Las tutorías y la construcción de ambientes de aprendizaje en la educación abierta y a distancia*. *Acción Educativa*. Recuperado el 30 de Septiembre de 2006, de Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, Universidad Autónoma de Sinaloa, Número 1, Volumen 1: <http://correo.uasnet.mx/cise/rev/Num1/tutorias.htm>
- Sánchez, J. L. (2000). *Sociedad y Educación en Sinaloa 1874-1918, El colegio Rosales*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Sánchez, P. (2003). Globalización cultural e investigación intercultural en psicología social: Apuntes para la problematización de un vínculo ignorado. *Revista de Ciencias Sociales, II(100)*, 165-178.
- Sandín Estaban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw Hill.
- Sandoval, F. A. (2001). Ley para los indios: una política de paz imposible en un mundo donde no caben más mundos. *Convergencia, Número 25, año 8*, 37-59.
- Sandoval, M. d. (s.f.). *La tutoría académica: ¿Realidad o simulación?* Recuperado el 4 de Octubre de 2007, de <http://usic13.ugto.mx/revista/pdf/TUTORIA.pdf>
- Schmalkes, S. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: reflexiones a partir de tres estudios. *Revista electrónica de investigación educativa, núm. 2. México, UABC*, 82-94.
- Schray, V. (s.f.). Assuring Quality in Higher Education: Key Issues and Questions for Changin Accreditation in the United States. *A national Dialogue: The Secretary of Education's Comission on the Future of Higher Education*.
- Scorr, R. W. (1999). Retomando los argumentos institucionales. En W. W. Powell, & P. J. Dimaggio, *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública A. C., Universidad Autónoma del Estado de México y Fondo de Cultura Económica.
- Scribano, A. (2000). Reflexiones epistemológicas sobre la investigación cualitativa en ciencias sociales. *Cinta de Moebio(8)*, 1-11.
- Senado de la República Mexicana. (s.f.). La educación superior en México. *Boletín Informativo, año IV, núm. 33, México: LIX legislatura*.

- SEP. (s.f.). *Plan Nacional de Educación 2001-2006*. México.
- Sheafer, R. L. (s.f.). *Elementos del muestreo*. (G. R. Sánchez, & J. R. Aguilar, Trads.) México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Silva, O., Enrique, L., & Rodríguez, R. C. (2003). La evaluación como estrategia de autoregulación y cambio institucional. *Perfiles Educativos*(102), 73-82.
- Stufflebean, D., & Otros. (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. España: Ediciones Paidós.
- Subsecretaría de Educación Superior. (2008). *Intervención del Dr. Rodolfo Tuirán, Subsecretario de Educación Superior, en la reunión de los retos, los avances, y las oportunidades de la educación superior*. Recuperado el 15 de Diciembre de 2008, de http://ses.sep.gob.mx/wb/ses/27062008_intervencion_del_dr
- Superior, C. d. (2006 de 2003-05). *Higher Education Reauthorization*. Recuperado el 14 de Marzo de 2012, de <http://www.chea.org>
- SUperior, C. I. (2009). *¿Qué son los CIEES?* Recuperado el 3 de Mayo de 2009, de <http://www.ciees.edu.mx/ciees/quesonciees.php>.fecha
- Superior, C. I. (2009). *¿Qué son los CIEES?"*. Recuperado el 3 de Mayo de 2009, de <http://www.ciees.edu.mx/ciees/quesonciees.php>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. (J. Piatigorsky, Trad.) España: John Wiley and Sons.
- Teicher, U. (1989). Government and curriculum innovation in the netherlands. *Van Vaught F*.
- Téllez, I. G., & Cubillos, G. A. (2009). Relaciones entre el enfoque neoinstitucional, desarrollo y medio ambiente. *Ópera, núm. 9, Colombia: Universidad Externado de Colombia*.
- Toledo, N. U. (1999). Ciencia y Pseudociencia en Lakatos. *Cinta de Moebio, número 5. Chile, Facultad de Ciencias Sociales – Universidad de Chile*, 1-13.
- Torres Santomé, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1997). Proyecto y Tú... ¿Cómo lo ves? *Educación, Desarrollo y Participación Democrática*, 77-90.
- Torres Santomé, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Touraine, A. (2000). Igualdad y diversidad: las nuevas tareas de la democracia. En *Trad. de Ricardo González Colección Popular, # 541* (pág. 96). México: Fondo de Cultura Económica.
- UNAM. (1998). La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo. En H. T. Giroux, *Posmodernidad y educación* (págs. 69-102). México: Alicia de Alba compiladora.
- Universidad Autónoma de Sinaloa. (2005). *Conferencia magistral del Dr. Julio Rubio Oca*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2008, de Revista CISE, número 4: www.uasnet.mx/revistacise/No4

- Universidad Autónoma de Sinaloa. (2005). *Conferencia magistral del Dr. Julio Rubio Oca*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2008, de Revista Cise, número 4: <http://www.uasnet.mx/revistacise/No4>
- Universidad Autónoma de Sinaloa. (2008c). *Plan Buelna Institucional 2005-2009*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2008, de <http://rectoria.uasnet.mx/2006/Planbuelna/Planbuelna.php>
- Universidad Autónoma de Sinaloa. (2008d). *Ley Orgánica 2005-2009*. Recuperado el 13 de Diciembre de 2008, de http://www.uasnet.mx/web/archivos/nuestraUniversidad/pdf/2009/LEY_ORGANIAC.pdf
- Universidad Autónoma de Sinaloa. (2010). *Liceo Rosales*. Recuperado el 2 de Junio de 2010, de http://www.uasnet.mx/centro/deptos/arch_hist/liceo-rosales.htm
- Universidad Autónoma de Sinaloa. (2010). *Misión*. Recuperado el 2 de Junio de 2010, de <http://www.uasnet.mx/web/index.php?op=T11>
- Universidad Autónoma de Sinaloa. (2010). *Visión*. Recuperado el 2 de Junio de 2010, de <http://www.uasnet.mx/web/index.php?op=T11>
- Universidad Autónoma de Sinaloa. (s.f.). *Programa Institucional de Tutorías*. Recuperado el 2 de Octubre de 2007, de <http://rectoria.uasnet.mx/2006/academica/index.php?op=41&ac>
- Universidad Autónoma Indígena de México. (1999). *Mochicahui: Nuevas Fronteras*. 95. Mochicahui, Sinaloa, México.
- Universidad Autónoma Indígena de México. (2002). *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional 2.0*. 859. Mochicahui, Sinaloa, México.
- Universidad Autónoma Indígena de México. (2003). *Estatuto General*. 115. Mochicahui, Sinaloa, México.
- Universidad de Occidente. (1983). *Nace Una nueva universidad*. Los Mochis: Universidad de Occidente.
- Universidad de Occidente. (2003). *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de Sinaloa*. Recuperado el 10 de Marzo de 2006, de <http://www.udo.mx>
- Universidad de Occidente. (2007). *Bienvenido a la comunidad Lince*. 51. Los Mochis, Sinaloa, México.
- Universidad de Occidente. (2007). *Noticias U de O*. Recuperado el 24 de Septiembre de 2007, de <http://mochis.udo.mx/noticias/2007/Septiembre/220907/noticia.htm>
- Universidad de Occidente. (s.f.). *Programa Institucional de Tutorías*. Recuperado el 24 de Septiembre de 2007, de <http://mochis.udo.mx/tutoriasacademicas/tutorias2001.htm>
- Valdés, E. (2008). *Concepciones básicas sobre el cambio organizacional*. Recuperado el 19 de Mayo de 2013, de http://www.unipiloto.edu.co/contenido/pdf_relinter/admon/cambio.pdf
- Valdez Cárdenas, J. (14 de Octubre de 2006). *Se quedan sin otra quincena 10 mil empleados de la UAS*. *La Jornada*.
- Valdez Cárdenas, J. (28 de Marzo de 2007). *Exigen trabajadores resolver crisis financiera de la UAS*. *La Jornada*.

- Valenti, G., & Varela, G. (1994). Una visión comparada de la evaluación de la educación superior. *Perfiles Educativos*, núm. 64, México: UNAM.
- Vargas Hernández, J. G. (2002). Las nuevas formas de gobernabilidad transnacional en el escenario de la racionalidad económica de los procesos de globalización. *Revista de Humanidades: Tecnológico de monterrey*, 183-208.
- Vargas, P. A. (2002). La acreditación: una forma de estandarizar la educación. *Educación*. vol. 26, núm. 002, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Vásquez, A. (2000). Educación básica en Colombia. *Redalyc, Perfiles latinoamericanos*(Núm. 17).
- Vázquez, J. L. (2001). Transformación universitaria bajo la óptica de la autoevaluación. Caso: la Universidad de Zulia. *Ciencias de Gobierno*, núm. 10, Venezuela: IZEPES, Gobernación del Estado Zulia.
- Villarroel, C. (2005). Gerencia, planificación y evaluación universitaria. *Educere*, Vol. 9(Núm. 031).
- Weick, K. (2009). Las organizaciones educativas como sistemas flojamente acoplados. *en Gestión y Estrategia*, núm. 26, México: UAM.
- Wing, D. (2004). Multicultural Counseling and Therapy (MCT) Theory. *Banks James & Cherry A. McGee, Handbook of research o multicultural education*, 813-827.
- Wolanin, T. (2003). *The Federal ROle in Accountability for Quality in Higher Education, Reauthorizing the Higher Education Act, Issues and Options*. Washington, DC: Instituto de Políticas de Educación Superior.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. (M. A. Galmarini, Trad.) España: Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Young, R. J. (16 de Julio de 1998). *¿Qué es la crítica poscolonial?* Recuperado el 2008, de http://robertjcyoung.com/poscolonial_0.html
- Zanten, A. v. (2004). Comprender y hacerse comprender: Cómo reforzar la legitimidad interna y externa de los estudios cualitativos. *Educacao e pesquisa*, 30(002), 301-313.
- Zapata, G., & Tejeda, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior. Consideraciones y preposiciones. *Calidad en la educación*(31), 191-209.
- Zariquiey, R. (2003). *Actas del V Congrseo Latinoamericano de Educación Intercultural. Ciudadanía, cultura y Educación*. Perú: Zariquiey.